

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problematika bilingvismu u dětí v prostředí MŠ

Mgr. Iveta Stulíková

Učitelství pro MŠ
(2012 - 2015)

Vedoucí práce: **Mgr. Markéta Zachová**

Plzeň, 2015

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

Plzeň, 20. 3. 2015

.....

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Markétě Zachové za odborné vedení bakalářské práce, během kterého mi udělila mnoho cenných rad a praktických doporučení. Moje poděkování patří též všem učitelkám mateřských škol, které mi s ochotou a vstřícností poskytly rozhovory nezbytné pro výzkumnou část práce.

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1.1 BILINGVISMUS.....	2
1.1.1 Typologie bilingvismu.....	3
1.2 DĚTSKÝ BILINGVISMUS.....	6
1.2.1 Jazykový vývoj bilingvních dětí.....	6
1.2.2 Faktory ovlivňující jazykový vývoj bilingvních dětí.....	8
1.2.3 Psycholingvistická specifika bilingvismu.....	9
1.2.4 Pozitivní efekty dětského bilingvismu.....	9
1.2.5 Rizika bilingvismu u dětí.....	10
1.3 BILINGVNÍ RODINA.....	11
1.3.1 Typologie bilingvních rodin.....	12
1.3.2 Strategie jazykové výchovy v jazykově smíšených rodinách.....	13
1.4 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	14
1.4.1 Migrace, cizinci v ČR.....	14
1.4.2 Adaptace dětí cizinců v MŠ.....	16
1.4.3 Multikulturní výchova jako prostředek k usnadnění adaptace dítěte s OMJ v MŠ.....	18
1.4.4 Principy práce s dětmi s OMJ.....	19
1.4.5 Žáci s odlišným mateřským jazykem v české legislativě.....	20
1.4.6 Přístupy ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.....	23
1.4.7 Financování podpůrných opatření pro vzdělávání dětí – cizinců.....	28
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
2.1 METODOLOGIE.....	31
2.1.1 Výzkumné cíle.....	31
2.1.2 Výzkumná strategie.....	32
2.1.3 Realizace výzkumu.....	32
2.1.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	33
2.1.5 Výzkumné metody.....	33
2.2 ANALÝZA DAT.....	34
2.2.1 Demografické souvislosti.....	34
2.2.2 Interpretace dat získaných z rozhovorů s učitelkami.....	35
2.2.3 Případová studie.....	46
ZÁVĚR.....	49
RESUMÉ.....	52
SUMMARY.....	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
PŘÍLOHY.....	I

ÚVOD

Bilingvismus neboli schopnost hovořit dvěma jazyky není v dnešní době až tak neobvyklé, domluvit se více jazyky je nespornou výhodou jak v pracovním uplatnění, tak v životě osobním. Občas je ale člověk vlivem událostí, které není schopen sám ovlivnit, vržen do prostředí, kde je nucen komunikovat jazykem jiným než mateřským v době, kdy na to ještě není připraven. To se může stát člověku v každém věku, jak dospělému, tak dítěti. Dospělý člověk však svoji situaci může většinou alespoň částečně ovlivnit, zatímco dítě, které je závislé na jednání svých rodičů, ne. Sama mám mezi blízkými příbuznými chlapce, který nastoupil ve třech letech do mateřské školy v Rakousku, kde na něj učitelky a děti hovořily německy, a dokonce i anglicky, tedy dvěma jazyky, kterým nerozuměl. Od jeho matky vím, že to pro něj bylo nesmírně obtížné období a sama si ani nedokážu představit, čím si musel na jeho počátku projít. V rámci praxe v mateřské škole během studia jsem také měla možnost strávit dva týdny ve třídě, kterou navštěvovali čtyři cizinci, z nichž pouze jedna dívka dokázala komunikovat i v českém jazyce. Tento fakt působil těžkosti jak dětem, tak učitelkám které s dětmi pracovaly, což jsem si mohla krátce také vyzkoušet. I to byla cenná zkušenost, která podnítila volbu tématu méjí bakalářské práce.

Hlavním cílem práce je tedy zachytit problematiku bilingvismu v prostředí mateřské školy. V části teoretické na základě odborné literatury vymezím pojem bilingvismus, uvedu aktuální typologii bilingvismu, rozeberu pozitiva a negativa tohoto fenoménu z různých pohledů a pokusím se zmapovat odborníky popsané a publikované přístupy k výchově bilingvních dětí. Důležitým prvkem teoretické části bude také vymezení jazykového vývoje bilingvních dětí a typologie bilingvních rodin.

V praktické části popíšu vlastní výzkum, který provedu v prostředí vybraných mateřských škol v Plzni. Zdrojem dat i předmětem zkoumání budou zkušenosti učitelek mateřských škol, které se v praxi s dětmi cizinců potkaly, soustavně s nimi pracovaly a zcela zásadně tak přispěly ke vzniku bilingvismu u svých žáků. Zjišťovat budu především to, jakým úskalím musely učitelky čelit a čím byly vybaveny, aby obtížnou situaci zvládly. Dále zpracuji případovou studii již zmiňovaného českého chlapce, který se stal bilingvním díky pobytu v mateřské škole v Rakousku.

Vynasnažím se, aby výsledek mého výzkumu mohl posloužit především učitelkám (učitelům) mateřských škol, které budou pracovat s dětmi cizinců. Aby se stal jedním z materiálů, který by je mohl nasměrovat při hledání vhodného způsobu práce s těmito dětmi...

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 BILINGVISMUS

Pojem bilingvismus vznikl z latinských slov bis (dvakrát) a lingua (jazyk). V českém překladu se tedy jedná o dvojjazyčnost.¹ Pojem bilingvismus má velice nejednoznačný význam. Existuje celá řada definic, které tento pojem vysvětlují, přičemž se v něčem shodují, ale také v lecčem liší. Zásadní problém této nejednoznačnosti tkví v tom, že není lehké stanovit, co znamená „ovládat jazyk“.

Poměrně obecnou a základní definici tohoto pojmu najdeme v pedagogickém slovníku.² Autoři publikace definují bilingvismus jako „*schopnost jedince mluvit dvěma jazyky*“. Sovák definuje dvojjazyčnost jako „*spontánní osvojování si druhého jazyka nezávisle na jazyce mateřském, a to už v předškolním věku, zcela přirozenou cestou*“.³ Některé definice uváděné odborníky si dokonce protiřečí. Harding-Eschová a Riley uvádějí několik definic různých autorů, stejně tak Morgensternová a kol. Pro ilustraci toho, jak se autoři v pojetí tohoto pojmu mohou lišit, uvedu některé z nich. Dle Macnamary je „*bilingvní jedinec ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení a psaní)*“⁴, tedy jakákoliv minimální znalost cizího jazyka. Na základě této definice by se za bilingvního jedince mohl považovat téměř každý, kdo má jakékoliv střední či základní vzdělání, kde se s cizím jazykem setkal. Zcela odlišné pojetí najdeme v Bloomfieldově definici, dle které by za bilingvního jedince nemohl být považován téměř nikdo, protože považuje bilingvismus za „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“.⁵ Výše uvedené definice jsou odrazem dvou zcela protikladných pohledů na problematiku. Průcha zmiňuje definici lingvisty Renza Titoneho, která není tolik vyhraněná jako dvě předchozí, ale přesto je poměrně přesně specifikována: „*Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než v jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení*

¹ SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984,

² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jirí. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.. s. 25

³ SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 208

⁴ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.s. 27

⁵ tamtéž

*a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než v jednom jazyce“.*⁶ Bytešníková zdůrazňuje psycholingvistický aspekt tohoto fenoménu tvrzením, že chápe „*bilingvismus jako druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby prvního i druhého jazyka.*“⁷

Dvojazyčnost je fenomén, který je po celém světě stále více a více rozšířen. Důvodem je globalizace a s ní spojený pohyb pracovních sil, který je volnější než v minulých letech. Díky tomu stoupá počet smíšených partnerství a stále častěji jsou lidé vlivem situace nuceni žít v prostředí, kde se hovoří jazykem jiným, než jejich mateřským.

Bilingvismus je zkoumán z mnoha různých hledisek, jedná se tedy o jev interdisciplinární. Stává se předmětem zkoumání psychologie, lingvistiky, psychoneurologie či pedagogiky⁸, ale také psycholingvistiky, sociolingvistiky, etnologie, a interkulturní psychologie.⁹

1.1.1 TYPOLOGIE BILINGVISMU

Bilingvismus je odborníky rozdělován na typy a podoby dle mnoha různých kategorií. Toto rozdělení je stejně nejednoznačné, jako definování jevu. Morgensternová, Šulová a Schöll považují za základní kategorizaci rozdělení na bilingvismus **individuální** a **společenský**. Definice bilingvismu, z nichž některé jsem uvedla v předchozí kapitole, se vztahují k bilingvistice individuálnímu. Společenský bilingvismus neboli **diglosie** je termín užívaný pro dva jazyky současně užívané v rámci jednoho geografického území (př. stát). Diglosie může a nemusí být spjata s bilingvistikou individuální. Pokud je, znamená to, že titíž lidé užívají oba jazyky k různým účelům. Pokud není, jedná se o případ, kdy se v rámci jednoho státu v různých oblastech hovoří dvěma různými jazyky.¹⁰ Harding-Eschová a Riley toto rozdělení ještě více rozšiřují a to o označení „**oficiálně monolingvní národy**“, což jsou země s jedním úředním jazykem, ale může se zde vyskytovat velké procento menšin mluvících jiným jazykem než národním (př. Česká republika,

⁶ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.s. 162

⁷ BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-802-1044-548, s. 90

⁸ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

⁹ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.s. 161

¹⁰ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

Německo...) a „**oficiálně bilingvní národy**“, kde existují dva úřední jazyky, z nichž jeden je zpravidla jazykem menšinové skupiny (př. Kanada, Belgie...).¹¹

Týž autoři se zamýšlí nad problematikou rozdělení bilingvismu na **koordinovaný** a **složený**. Jedná se o rozdělení vyplývající z kontextu, ve kterém ke vzniku bilingvismu došlo. Opět nejde tyto dva typy striktně odlišit, protože mohou splývat, nebo se může plynutím času jedna forma proměnit v druhou v závislosti na tom, v jakém kontextu je jazyk používán. Zjednodušeně lze říct, že koordinovaný bilingvismus vzniká v případě, jsou-li oba jazyky používány ve stejném prostředí (každý rodič mluví doma na dítě jiným jazykem), zatímco složený tehdy, pokud je každý jazyk používán v prostředí jiném (př. doma – ve škole).¹² Velmi podobný význam má rozdělení dle Morgensternové, Šulové a Schöll. Zdůrazněn je zde ale především věk, kdy dochází k osvojování druhého jazyka. Autorky zde hovoří o bilingvismu **simultánním** (souběžném), ke kterému dochází v případě, jsou-li od narození osvojovány dva jazyky současně (podobně jako u koordinovaného typu).¹³ Průcha označuje tento typ jako **spontánní** bilingvismus.¹⁴ Je-li druhý jazyk osvojován až po získání určitých jazykových schopností v jiném jazyce, jedná se o bilingvismus **sukcesivní** (následný).¹⁵ Průcha toto rozdělení ještě více konkretizuje. Následný typ dle něj vzniká, je-li druhý jazyk osvojen ve věku 3 – 6 let, což je situace typická pro děti migrantů, kteří začnou v cizí zemi navštěvovat předškolní zařízení.¹⁶ Šulová označuje následný bilingvismus jako **diglotismus**.¹⁷ Průcha uvádí ještě typ třetí – **podřízený** bilingvismus, vznikající s nástupem do základní školy (zpravidla v 6 letech věku dítěte), kde výuka probíhá v jazyce jiném než mateřském.¹⁸

Morgensternová, Šulová a Schöll uvádějí dále také rozdělení bilingvismu na **primární**, **sekundární** a **intencionální**. K primárnímu dochází přirozeně, v bilingvním prostředí rodiny, zatímco k sekundárnímu dlouhodobým pobytem v jiné zemi, především díky pravidelnému pobytu v institucionálním zařízení jako škola nebo mateřská škola.

¹¹ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

¹² tamtéž

¹³ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

¹⁴ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

¹⁵ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

¹⁶ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

¹⁷ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

¹⁸ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

Intencionální bilingvismus vzniká stejně jako primární v prostředí domova. Rozdíl je v tom, že rodiče na dítě nemluví každý jiným jazykem z toho důvodu, že má každý z nich jiný mateřský jazyk, ale proto, že záměrně chtějí, aby si dítě přirozeně osvojovalo dva jazyky již od raného dětství. Oba rodiče mohou mít tedy stejný mateřský jazyk.¹⁹ Podmínkou funkčnosti tohoto modelu je dle Bytešnickové to, aby rodič, který na dítě jiným jazykem hovoří, jazyk ovládal naprosto dokonale.²⁰

Dále můžeme bilingvismus rozdělovat na **vyvážený** a **dominantní**, dle toho, zda se oba jazyky vyvíjí rovnoměrně, nebo jeden z nich převládá.²¹ Jelínek užívá jiné pojmy. Hovoří o bilingvistu **koordinativním** (vyvážený) a **subordinativním** (smíšený; jeden z jazyků je zafixován více). Paradoxně zdůrazňuje pozitivní aspekty bilingvistu subordinativního, kdy jsou na rozdíl od druhého typu vytvořeny dobré podmínky pro překládání z jednoho jazyka do druhého.²² Ovládá-li jedinec jeden ze dvou jazyků plynule, zatímco ve druhém zaostává, nazýváme tento jev **semibilingvismus**. Neovládá-li jedinec ani jeden ze dvou jazyků plynule, hovoříme o **semilingvistu**. Tyto dva pojmy někdy bývají chybně zaměňovány.²³ Plischke pojem semilingvistu překládá do češtiny jako **dvojstranná polojazyčnost**. Autorka v téže knize zmiňuje dále typ bilingvistu, kdy jazyk získaný později postupně vytlačuje do pozadí jazyk mateřský. Jev nazývá **bilingvismus subtrakční**. Můžeme jej například často sledovat u vietnamské menšiny v České republice. Děti užívají nový jazyk ve škole i všude mimo domov, proto pro ně mateřština po určité době může ztratit na významu.²⁴

Dvojijazyčnost je možné dělit také dle toho, zda má na rozvoj jazykových schopností dítěte vliv pozitivní, nebo negativní. První případ je označován jako **aditivní** (sčítací). Znamená to, že si jedinec osvojí dva jazyky na výborné úrovni a zároveň si již v raném dětství vytvoří předpoklady pro snadné zvládnání dalších jazyků. Opakem je dvojijazyčnost **subtraktivní** neboli odčítací (více viz rizika bilingvistu).²⁵

¹⁹ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

²⁰ BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-802-1044-548.

²¹ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

²² JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvistu (II). Cizí jazyky. 1990, 2005/2006, č. 1.

²³ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

²⁴ PLISCHKE, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-802-4421-629.

²⁵ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

Dle úrovně ovládnutí jazyka může být dvojjazyčnost rozdělována také na **receptivní**, zahrnující jazykové kompetence čtení a porozumění (pasivní znalost jazyka) a na **produktivní**, kde je osvojena schopnost mluvy, případně psaní (aktivní znalost jazyka).²⁶

Harding - Eschová a Riley rozdělují bilingvismus také dle věku, kdy vzniká. Zmiňuje tři základní kategorie – **bilingvismus nemluvnat**, **dětský bilingvismus** a **pozdní bilingvismus**. Vzhledem k cíli bakalářské práce se v následující kapitole podrobněji zaměřím na dětský bilingvismus.²⁷

1.2 DĚTSKÝ BILINGVISMUS

Bilingvismus, začínající již v raném dětství neboli dětský bilingvismus se týká především dětí, jejichž rodiče mají odlišný mateřský jazyk; dětí migrantů, které jsou nuceny v hostitelské zemi hovořit jazykem jiným než mateřským, a dětí z rodin příslušejících k etnické menšině. Od bilingvismu dospělého člověka se v lecčem liší. Průcha definuje dětský bilingvismus jako stav, kdy si dítě v předškolním věku osvojí dva jazyky na takové úrovni, která odpovídá úrovni osvojení jednoho jazyka u monolingvního dítěte téhož věku. U dětského bilingvismu se někdy mohou objevovat pouze receptivní jazykové kompetence (porozumění).²⁸ Harding - Eschová a Rieley pojem dětský bilingvismus ztotožňuje s výrazem sukcesivní (následný) bilingvismus viz výše. Mezi simultánním a sukcesivním osvojením dvou jazyků však dle nich nelze najít přesnou hranici. Vždy záleží na situaci, ve které se dítě ocitá, a na tom, do jaké míry dítě oba jazyky potřebuje ovládat.²⁹

1.2.1 JAZYKOVÝ VÝVOJ BILINGVNÍCH DĚTÍ

Přestože se bilingvismus u dětí předškolního věku může jevit jako jakýsi „zázrak“, opak je pravdou. Malé děti mají totiž k osvojení dvou jazyků zároveň vynikající předpoklady. Jelínek tento fakt přisuzuje tomu, že děti mají v předškolním věku

²⁶ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

²⁷ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

²⁸ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyhé (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

²⁹ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

mimořádné sluchové a imitační schopnosti.³⁰ Jazykový vývoj simultánního osvojení dvou jazyků popisuje ve své publikaci Šulová.³¹ Vychází zde z poznatků francouzského autora Saunderse, který tento vývoj rozděluje do třech etap.

První z nich je nazváno „**indeterminované kódování**“. Trvá přibližně do dvou let věku dítěte. Dítě vyslovuje nejprve izolovaná slova, později slovní spojení. Používá při tom kterýkoliv z jazyků, kterými na ně rodiče mluví. Oba jazyky pro něj zatím tvoří jen jeden systém, ze kterého si slova „vybírá“ a tvoří si tak slovní zásobu.

Druhé stádium, začínající přibližně ve dvou letech věku dítěte, je typické tím, že si dítě začíná uvědomovat, že používá jazyky dva a začíná je rozlišovat dle toho, s kým mluví. Slovní zásoba obou jazyků však není totožná, proto občas ve větě použije slovo jazyka druhého. V tomto stádiu dítě zažívá nejistotu své vlastní jazykové identity, a tak někdy vysloví raději slovo v obou jazycích, je-li obsaženo v obou jeho slovních zásobách. Ještě větší problém než rozlišování slovníku však v tomto stádiu mohou dítěti působit rozdílná gramatická pravidla. Ta ovládá až ve stádiu třetím. Věk, kdy se dítě do tohoto stádia dostane, je individuální záležitostí. Záleží to na jeho osobnosti a schopnostech; na době, kdy na něj oba jazyky působí, a také na postoji rodičů.³²

Morgensternová, Šulová a Schöll zdůrazňují rozdíl jazykového vývoje u simultánního a sukcesivního bilingvismu. Důvodem je dozrání jistých mozkových struktur ve čtyřech letech věku dítěte. Pokud dojde k osvojování druhého jazyka po sedmém roku dítěte, nazývají tento proces autorky již „učení se cizímu jazyku v dětském věku“, neboť proces osvojování jazyka je již naprosto odlišný než v raném dětském věku. U simultánního osvojování dvou jazyků je výsledkem zpravidla bezchybná výslovnost u obou jazyků, zatímco u následného osvojování druhého jazyka je běžný cizí přízvuk. Autorky srovnávají také slovní zásobu monolingvního dítěte s bilingvním. Poukazují na to, že slovní zásoba monolingvního dítěte je větší, než slovní zásoba každého ze dvou jazyků dítěte bilingvního. Sečtou-li se ale prvky slovních zásob obou jazyků bilingvního dítěte, bývá tento soubor větší, než slovní zásoba monolingvního dítěte téhož věku.³³ Harding-Esch a Riley také popisují rozdíly v jazykovém vývoji bilingvních a monolingvních dětí. Toto srovnávání ovšem zakončují tvrzením, které těmto rozdílnostem ubírají na významu:

³⁰ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky. 1990, 2005/2006, č. 1.

³¹ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

³² tamtéž

³³ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

„podobnosti mezi bilingvními a monolingvními dětmi jsou mnohem výraznější než rozdíl“.³⁴

1.2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ JAZYKOVÝ VÝVOJ BILINGVNÍCH DĚTÍ

Průcha v této problematice vyzdvihuje především roli **jazykového inputu**. Tento pojem vysvětluje jako „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“³⁵ Poukazuje ovšem na obtížnost měřitelnosti jazykového inputu (většinou je to záležitost odhadu rodičů), což snižuje validitu výzkumů věnujících se vlivu jazykového inputu na rozvoj slovní zásoby bilingvních dětí. Jako další důležitý faktor Průcha zmiňuje **status jazyka** – jaké má v dané společnosti postavení a jak je pro lidi atraktivní (ovlivněno médií, masovou zábavou apod.) Roli v jazykovém vývoji dítěte sehrává do určité míry také **podpora komunity** a existence etnických enkláv, které napomáhají k zachování jazykové identity etnické menšiny. Jako další faktory Průcha zmiňuje **přístup ke vzdělávání a jazyky rodinné komunikace**.³⁶

Bytešnicková zmiňuje ještě další faktory, jež vývoj dvojjazyčnosti ovlivňují. Týkají se vztahu rodičů k oběma jazykům (který z rodičů užívá jazyk země, kde rodina žije), ke kvalitě jazykových schopností rodičů (zda rodiče hovoří i jazykem toho druhého, či užívají třetí komunikační jazyk) nebo jak často mění rodina místo pobytu. Nezanedbatelnou roli hraje kvalita **sociokulturního prostředí**.³⁷ V méně podnětném sociokulturním prostředí je mluva dětí většinou omezena na vyjadřování pocitů a vztahuje se spíše k přítomnosti. Ve vyspělém sociokulturním prostředí se mluva dětí rozšiřuje od konkrétního k abstraktnímu, nezastává pouze funkci pragmatickou a jazyk je správnější. Logicky z toho vyplývá, že bilingvní rodiny z vyššího sociokulturního prostředí více dbají na jazykovou správnost obou jazyků, zatímco v imigračních komunitách, ve slabším sociokulturním prostředí můžeme často najít semilingvismus (viz výše).³⁸

Morgensternová, Šulová a Schöll uvádějí souhrn faktorů ovlivňujících úspěšnou bilingvní výchovu dle autora Tokuhami - Esponozy. Zmíním ty z nich, které se

³⁴ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.s. 74

³⁵ PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7, s. 93

³⁶ tamtéž

³⁷ BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-802-1044-548.

³⁸ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

v předchozím výčtu ještě neobjevily. Je to talent dítěte na jazyky, motivace, pořadí mezi sourozenci, pohlaví dítěte a lateralita.³⁹

1.2.3 PSYCHOLINGVISTICKÁ SPECIFIKA BILINGVISMU

Bilingvismus je neodvratně spojen s určitými jazykovými specifiky, která se odráží v jazykovém projevu bilingvních jedinců. Je to způsobeno tím, že používá-li bilingvista jeden z jazyků, druhý z nich nemůže nikdy úplně deaktivovat. Je částečně aktivován jak v rovině lexikální, tak v rovině fonologické. Zjednodušeně řečeno, oba jazyky jsou v mysli člověka stále a ovlivňují tak jeho myšlení. Tento fakt způsobuje jisté **interference** neboli odchylky v jazykovém projevu. Odchylky mohou být různého typu. Objevit se mohou například v gramatice či v přízvuku. Kromě interference se zpravidla objevuje ještě **míšení jazyků** (tzv. přepínání kódů), což se může projevit například tak, že jedinec začne mluvit v jednom jazyce a větu dokončí v jazyce druhém. Dalším specifikem jsou **jazykové výpůjčky**, což je nahrazení slovního výrazu výrazem z druhého jazyka a to jak vědomě, tak nevědomě. Pro rodiče bilingvních dětí, kteří si s míšením jazyků dítěte dělají starost, je důležité hlavně to, že to není projev semilingvismu, ale přirozená součást jazykového vývoje bilingvního dítěte.⁴⁰ Totéž tvrdí také Harding-Esch a Riley.⁴¹

1.2.4 POZITIVNÍ EFEKTY DĚTSKÉHO BILINGVISMU

Průcha hovoří o mnoha výzkumech, které poukazují na pozitivní vliv dvojjazyčnosti z hlediska jazykového vývoje dítěte. Týká se to zejména dětí, které si dva jazyky osvojují spontánně. Bilingvismus jim přináší do budoucna nejen výhody v komunikaci, ale také obohacení kulturní. Trendem dnešní doby je snaha o to, aby se děti učily cizí jazyk co nejdříve, právě proto, že se malé děti dle různých tvrzení naučí jazyk mnohem rychleji. Není to však dle autora vědecky prokázáno. Cituje M. Fenclovou, odbornici v lingvodidaktice: „*Raný začátek (tj. výuky cizího jazyka v mateřské škole) nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky. Argumentace o všeobecné efektivnosti*

³⁹ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVA, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

⁴⁰ tamtéž

⁴¹ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

raného učení (podle zásady „čím dříve, tím lépe“) je sporná a někdy slouží spíše ke komerčním účelům.“⁴²

Morgensternová, Šulová a Schöll zmiňují několik výzkumů prováděných od 60. let 20. stol, které testovaly vliv bilingvismu na kognitivní funkce, a citují závěry některých z nich. Nejnovější výzkumy poukazují spíše na pozitivní vliv bilingvismu na kognitivní funkce. Jedná se především o větší flexibilitu myšlení.⁴³ Jelínek doplňuje tato pozitiva také o lepší schopnost řešit problémy, snahu získávat nové poznatky v obou jazycích, kladný vliv na paměť či schopnost širšího náhledu na různé věci.⁴⁴

1.2.5 RIZIKA BILINGVISMU U DĚTÍ

Přesto, že nejnovější výzkumy neprokazují negativní vliv bilingvismu na myšlení dítěte, bilingvní dítě určitým rizikům vystaveno je. Šulová zmiňuje například nepromyšlený postup dospělých působících na dítě a přehnané požadavky. Nesprávný postup v jazykové výchově dítěte může způsobit vznik bilingvismu subtraktivního (odčítacího), neboli bilingvismu s negativním vlivem. Projevuje se například tak, že dítě nemluví přijatelně ani jedním ze dvou jazyků a dochází k nesrozumitelnému míchání (semilingvismus). Může to být spouštěcím faktorem pro různé logopedické vady jako koktání, mutismus; dále poruchy chování či dyslexii. Připouští i možný negativní vliv na kognitivní funkce.⁴⁵ Bilingvní dítě si také může z různých důvodů vytvořit k jednomu z jazyků averzi a odmítat jej používat. Harding-Esch a Riley v těchto případech doporučují na dítě netlačit, nechat tomu volný průběh a přijmout u dítěte pouhé pasivní užívání jednoho z jazyků.⁴⁶ Jistým rizikem může být také vznik subtraktivního bilingvismu (viz typologie bilingvismu).⁴⁷

Zda u bilingvních dětí převládají pozitiva či negativa dvojjazyčnosti však vždy silně záleží na situaci, ve které se dítě ocitá. Myšlen je tím hlavně sociokulturní status rodiny, přístup všech osob, které se na výchově dítěte podílejí, a celková péče o dítě.⁴⁸

⁴² PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7, s. 175

⁴³ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

⁴⁴ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky. 1990, 2005/2006, č. 1.

⁴⁵ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

⁴⁶ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

⁴⁷ PLISCHKE, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-802-4421-629.

⁴⁸ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky. 1990, 2005/2006, č. 1.

Morgensternová, Šulová a Schöll hovoří o výzkumech z počátku 20. století, kterými se zabývala Darcy. Ve snaze zjistit, zda má bilingvismus vliv na inteligenci, použila Darcy dva testy : Stanford-Binetův test verbálních schopností a test Atkinsové pro zjištění míry neverbálních schopností. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že bilingvismus má nepříznivý vliv na myšlení.⁴⁹ Tyto výzkumy měly však závažné metodologické nedostatky, na něž autorky poukazují.⁵⁰ Jelínek také zmiňuje názory některých autorů ze 60. let, kteří se domnívali, že dvojjazyčnosti mohou dosáhnout pouze inteligenčně nadprůměrní jedinci.⁵¹ Pro průměrné dítě je dle těchto názorů bilingvismus škodlivý, může způsobovat různé neurotické reakce a jeho důsledkem může být dokonce i nižší úroveň inteligence.⁵² Dalším možným rizikem je rozštěpení osobnosti dítěte ve vztahu ke kulturám, jimž oba jazyky přísluší.⁵³

1.3 BILINGVNÍ RODINA

Nejpřirozenějším původcem bilingvismu v raném dětství je situace, kdy dítě pochází z bilingvní rodiny, proto věnuji tomuto pojmu kapitolu.

Bilingvní rodina je definována jako rodina, kde se běžně hovoří více než jedním jazykem. Bytešniková hovoří o dvou základních kritériích, dle kterých lze bilingvní rodiny rozdělovat. Jedním z nich jsou jazyky, jimiž členové rodiny hovoří, a druhým z nich je vztah jazyka užívaného v rodině a jazyka, kterým mluví většinová společnost, v níž rodina funguje.⁵⁴

Morgensternová, Šulová a Schöll definují bilingvní rodiny podobně, zdůrazňují obě již míněná kritéria, čímž poukazují na dva základní typy bilingvních rodin. První z nich jsou rodiny vzniklé narozením dítěte dvěma partnerům či manželům, z nichž každý má jiný mateřský jazyk. Druhým typem je rodina, kde mluví všichni členové stejným jazykem, ale ten není shodný s jazykem společnosti, v níž rodina žije.⁵⁵

⁴⁹ Darcy, 1946, dle Morgensternové, Šulové a Schöll, 2011 s. 33

⁵⁰ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

⁵¹ L. Weisgerber, 1966 dle Jelínka, 2005/2006

⁵² F. Kainz, 1965 dle Jelínka 2005/2006

⁵³ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky. 1990, 2005/2006, č. 1.

⁵⁴ BYTEŠNÍKOVÁ, Iлона. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-802-1044-548.

⁵⁵ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

1.3.1 TYPOLOGIE BILINGVNÍCH RODIN

Harding-Eschová a Riley popisují pět typů bilingvních rodin na základě několika studií. Oba autoři sami z bilingvních rodin pochází, takže do těchto pěti kategorií zařadili i vlastní rodiny. V této typologii hrají roli jazyky rodičů, jazyk společnosti, v níž rodina žije, a strategie jazykové výchovy, neboli jazyky, kterými oba rodiče mluví na dítě.⁵⁶

Pro lepší přehlednost jsem typy bilingvních rodin popsané Harding-Eschovou a Rileyem zaznamenala do tabulky:

Typ č.	Mateřské jazyky rodičů	Jazyk komunity	Strategie jazykové výchovy (jazyk, kterým mluví rodiče na dítě)
1	odlišné	shodný s jazykem jednoho z rodičů	každý z rodičů svojí mateřštinou
2	odlišné	shodný s jazykem jednoho z rodičů	oba jazykem jednoho z rodičů – tím druhým, než je jazyk komunity
3	stejně	odlišný	mateřština
4	odlišné	odlišný od obou mateřských jazyků	každý z rodičů svojí mateřštinou
5	stejně	shodný	jeden z rodičů vždy jiným jazykem

Do tabulky následující jsem pro snadnější představu ke každému typu bilingvní rodiny uvedla smyšlený příklad, který by se mohl objevit v prostředí mateřských škol u nás.

Typ č.	Mateřština otec	Mateřština matka	Jazyk užívaný v MŠ, kam dítě dochází	Jazyky, které dítě užívá doma
1	čeština	angličtina	čeština	čeština/angličtina
2	čeština	angličtina	čeština	angličtina
3	vietnamština	vietnamština	čeština	vietnamština
4	angličtina	němčina	čeština	angličtina/němčina
5	čeština	čeština	čeština	čeština/angličtina

⁵⁶ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581

V praktické části bakalářské práce se budu zabývat především třetím typem bilingvních rodin (viz tabulky výše) neboli typem, kdy se dítě učí druhému jazyku až v mateřské škole díky migraci rodiny.⁵⁷ Dle Morgensternové, Šulové a Schöll se u tohoto typu často objevuje situace, kdy monolingvní rodiče vychovávají bilingvní děti. Zatímco děti se jazyk společnosti díky každodennímu pobytu ve škole většinou naučí, rodiče mnohdy ne.⁵⁸

Šulová se v typologii rodin s výše zmiňovanými rodinami lehce rozchází a nedává do souvislosti jazyky, jimiž se mluví v rodině a jazyky komunity. Krátce zmíním typy, které v tabulce (viz výše) nejsou:

- Rodiče mají odlišnou mateřštinu, každý zná oba jazyky a oba používá (i s dětmi).
- Rodiče mají stejnou mateřštinu ale jiná osoba v rodině (př. babička...) mluví s dítětem v jiném jazyce.
- Rodiče mají odlišné mateřské jazyky, ale společnost užívá oba v podobné míře.⁵⁹

1.3.2 STRATEGIE JAZYKOVÉ VÝCHOVY V JAZYKOVĚ SMÍŠENÝCH RODINÁCH

Příslušnost k určitému typu bilingvní rodiny je vlastně výsledkem volby strategie jazykové výchovy, kterou rodiče vědomě či nevědomě zvolí. Odborníci na problematiku bilingvismu varují před nepromyšlenou strategií, která může dítěti spíše uškodit. Úspěšnou a často doporučovanou strategií je dodržování **Grammontova pravidla**. Metoda je nazvaná dle francouzského lingvisty M. Grammonta, který ji doporučil svému příteli Ronjatovi, jemuž se ve výchově chlapce, které měl s manželkou německého původu, osvědčila. Pravidlo se někdy též nazývá Ronjatovo.⁶⁰ Pro rodiče to znamená mluvit na dítě svojí mateřštinou, tedy jazykem, který dokonale ovládají, a striktně to dodržovat (neužívat v mluvě na dítě ani v jeho přítomnosti jazyk partnera či jiný jazyk). To dítěti pomůže orientovat se ve složité situaci a strukturovat svoji řeč i identitu.⁶¹ Dodržovat toto pravidlo

⁵⁷ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

⁵⁸ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

⁵⁹ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.s. 149

⁶⁰ RICHTEROVÁ, Kateřina. O bilingvní výchově. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2001 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1588&key=richter>

⁶¹ ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

nemusí být však jednoduché, protože někdo například může považovat za neslušné mluvit určitým jazykem v přítomnosti další osoby, která jej neovládá, a potom pravidlo poruší. Morgensternová, Šulová a Schöll zmiňují ještě další strategie: **volba jazyka dle situace** - což může být změna místa, tématu apod.; **určující je první věta** – dítě volí jazyk dle toho, jak je na něj promluveno; **jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti**⁶² a to je vlastně třetí typ z typologie rodin dle Hardig – Esch a Rileyho.⁶³ Morgensternová, Šulová a Schöll uvádějí také typické charakteristiky úspěšných a neúspěšných rodin dle Mahlsted. Pro úspěšné bilingvní rodiny je typický vědomý přístup k bilingvistice a dodržování Grammontova pravidla; vysoká prestiž jazyka, který není jazykem společnosti; a silná vazba rodiče, který nemluví jazykem většinové společnosti, k jeho mateřtině a k jeho kořenům. Negací předchozích výroků dospějeme k typické charakteristice neúspěšných bilingvních rodin.⁶⁴

Obecně platným doporučením pro všechny, kteří se dostávají do kontaktu s bilingvními dětmi, je projevovat velkou dávku trpělivosti a pochopení pro obtížnou situaci dítěte, které může být stresováno řadou faktorů.⁶⁵

1.4 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

1.4.1 MIGRACE, CIZINCI V ČR

Jak jsem již zmínila v kapitole pojednávající o typologii bilingvních rodin, ve výzkumné části práce se zaměřím především na zkušenosti učitelek s dětmi migrantů, které nastoupily do MŠ s minimální znalostí českého jazyka a bilingvistice u nich začal vznikat až po dlouhodobějším pobytu v MŠ. Z tohoto důvodu považuji za žádoucí pojem migrace alespoň v základní rovině teoreticky vymezit a nastínit současnou situaci imigrantů v České republice.

Migrace je pohyb menšiny, při které dochází ke změně bydliště, ať už v rámci určité administrativní jednotky, nebo přes hranice. Dělíme ji na emigraci – vystěhování

⁶² MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvistice a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

⁶³ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

⁶⁴ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvistice a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783

⁶⁵ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

obyvatelstva a imigraci – přistěhování obyvatelstva.⁶⁶ Existuje několik typů migrace. Janebová uvádí migraci pracovní, ekonomickou, politickou a sociální (smíšená manželství). V České republice se setkáváme především s imigranty, pro něž bylo důvodem změny pobytu pracovní uplatnění. Dlouhodobá pracovní víza úzce souvisí s účelem pobytu.⁶⁷ Počet cizinců v ČR od roku 1993 do roku 2013, tedy za 20 let, stoupl přibližně 5,7 krát - ze 77 000⁶⁸ na 441 536⁶⁹, což je velmi rapidní rozdíl. Česká republika se dle různých statistik stává imigračním státem. To se odráží přirozeně i v našich mateřských školách, kde tvoří desetinu všech dětí děti cizinců.⁷⁰ Dle Kramulové je však dětí cizinců v českých mateřských školách stále ještě o dost méně, než by bylo potřeba.⁷¹ Předškolní vzdělávání cizinců je důležité především proto, aby se „*maximálně snížilo riziko problémů dítěte z odlišného jazykového prostředí*“.⁷² Problémem je nízká šance dítěte na přijetí do české MŠ. Důvodem může být nemožnost úředně doložit zaměstnanost u obou rodičů či lišící se adresa skutečného bydliště od trvalého bydliště.⁷³

Za cizince jsou považováni lidé, kteří nemají v zemi pobytu státní občanství. Jejich pobyt může být legální, nebo nelegální (př. vyhoštění). Legální pobyt se týká azylantů, kterým byl udělen azyl nebo doplňková ochrana. Dále cizinců v režimu dočasné ochrany a cizinců v režimu cizineckého zákona.⁷⁴ Co se týče pobytů cizinců na území ČR, platí dle cizineckého práva jiná pravidla pro občany států EU, rodinné příslušníky občanů EU a cizince tzv. třetích států. Cizinci třetích států jsou ti, kteří nejsou občané států EU, členi rodiny občanů států EU nebo občané států patřících do Evropského hospodářského prostoru (Norsko, Island, Lichtenštejnsko, Švýcarsko).⁷⁵ Rozdíl je především v povinnosti obstarat si povolení k dlouhodobému pobytu na prvních pět let pobytu, což se týká občanů třetích států.⁷⁶

⁶⁶ Migrace. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Migrace#Migrace_v_lidsk.C3.A9_populaci

⁶⁷ JANEBOVÁ, Eva a kol. Interkulturní komunikace ve škole. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-807-3730-635.

⁶⁸ Cizinci: počet cizinců. Český statistický úřad [online]. 12.2.2014 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu

⁶⁹ Statistika: Cizinci s povoleným pobytem. Ministerstvo vnitra České republiky [online]. 2015 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d>

⁷⁰ TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium. 1993, roč. 2008, č. 1.

⁷¹ KRAMULOVÁ, Daniela. Když do školky přicházejí „jiné“ děti. Informatorium. 1993, roč. 2011, č. 4.

⁷² PROCHÁZKOVÁ, Irena. Multikulturní výchova v MŠ. Informatorium. 1993, roč. 2013, č. 8, s. 6

⁷³ KRAMULOVÁ, Daniela. Když do školky přicházejí „jiné“ děti. Informatorium. 1993, roč. 2011, č. 4.

⁷⁴ Cizinci: Druhy pobytů v ČR. Poradna pro občanství, občanská a lidská práva [online]. 2009 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://cizinci.poradna-prava.cz/tabulka-pobytu.html>

⁷⁵ Cizinci: Cizince ze třetích zemí. Poradna pro občanství, občanská a lidská práva [online]. 2009 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://cizinci.poradna-prava.cz/cizinci-3ti-zemi.html>

⁷⁶ Cizinci: Druhy pobytů v ČR. Poradna pro občanství, občanská a lidská práva [online]. 2009 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://cizinci.poradna-prava.cz/tabulka-pobytu.html>

Vlivem migrace dochází ke vzájemnému ovlivňování různých kultur. V souvislosti s tímto se často hovoří o interkulturní komunikaci, což je fenomén, který může být díky své mnohovýznamovosti zavádějící. Cílem této práce není tento složitý pojem podrobně vysvětlovat, ale protože k problematice bilingvismu patří, uvedu alespoň nejstručnější definici dle Průchy: „*Interkulturní komunikace, anglicky intercultural communication, znamená současně (1) jak proces komunikování, (2) tak označuje vědeckou disciplínu, respektive obor výzkumu zabývající se tímto procesem, a (3) kromě toho také edukaci tohoto procesu*“.⁷⁷

1.4.2 ADAPTACE DĚTÍ CIZINCŮ V MŠ

Velký stres, kterému je dítě nástupem do MŠ v jinojazyčném prostředí vystaveno, odborníci nazývají kulturní šok. Hlavní příčinou je téměř nemožná komunikace s okolím, ale také cizí prostředí, cizí návyky a třeba i neznámé jídlo, ze kterého má dítě obavy, což může vést k neuspokojení základní biologické potřeby dítěte. Nezřídka se dítě vlivem kulturního šoku uzavře do sebe a nepřijímá jakoukoliv snahu o úspěšnou komunikaci ze strany okolí. Učitelka by neměla dopustit, aby problém dospěl do takového stádia. Poněkud zarážející je zjištění Kožíškové, která prováděla výzkum (2003 – 2005) věnující se naplňování multikulturní výchovy v mateřských školách a integraci jinojazyčných dětí do českého prostředí mateřských škol ve vybraných MŠ v Praze 6. V rámci tohoto výzkumu mimo jiné srovnávala různé pohledy na adaptaci dítěte – cizince v MŠ. Jedná se o srovnání pohledu rodičů těchto dětí a pedagogů, kteří s dětmi cizinců pracují. Výsledkem výzkumného šetření bylo zjištění, že rodiče ví o adaptačních problémech jejich dětí velmi málo a nepovažují to za výrazný problém, na rozdíl od pedagogů, kteří musí vyvíjet obrovské úsilí, aby dítěti adaptaci co nejvíce usnadnili.⁷⁸

Hana Krejsová hovoří s Marií Těthalovou v rozhovoru publikovaném v Informatoriu⁷⁹ o faktorech ovlivňujících adaptaci dětí cizinců v českých školách. Kromě znalosti českého jazyka, národnosti a kulturního zázemí zdůrazňuje především klima ve školní třídě, neboli to, jak funguje třídní kolektiv. Začlenění cizince do třídního kolektivu je silně závislé na věku dětí, v němž k adaptaci dochází, na předchozích zkušenostech spolužáků s cizinci a také na stereotypech, které děti přebírají od svých rodičů a také na

⁷⁷ PRŮCHA, Jan. Interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1, s.14

⁷⁸ KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. Informatorium. 1993, roč. 2006, č. 5

⁷⁹ TĚTHALOVÁ, Marie. Naše školy si na cizince zatím moc nezvykly. Informatorium. 1993, roč. 2010, č. 10.

rodinném zázemí dítěte, ze kterého pochází. Důležitá je otevřenost ze strany učitele, který by měl umět reagovat flexibilně na specifické situace. Nemalou roli hraje také soudržnost třídního kolektivu. Krejsová zde odpovídá také na otázky týkající se adaptačních problémů dětí cizinců v českých školách. Používá zajímavé přirovnání k Maslowově pyramidě potřeb. Chceme-li si v práci s dítětem cizince stanovovat nějaké vzdělávací cíle, musíme si být jisti, že jsou u dítěte naplněny potřeby nacházející se pod potřebou uznání (třeba pochvalou za dobře splněný úkol). Jsou to v první řadě potřeby biologické, poté potřeba jistoty a bezpečí a co Krejsová zdůrazňuje nejvíce – potřeba pozitivních sociálních vztahů, tedy jak se dítě celkově ve škole cítí.

Kožíšková píše o svém vlastním výzkumu, kdy po dobu tří let intenzivně sledovala integraci dětí cizinců v několika pražských MŠ, kde je tato problematika hodně aktuální. Kromě pasivity dítěte, izolovanosti a absence komunikace mezi dětmi s OMJ a okolím zjistila další zajímavou skutečnost. K nejintenzivnějšímu sblížení dítěte s OMJ s ostatními dětmi docházelo zpravidla během volného pohybu dětí a her v přírodě během pobytu venku. Dalším inspirujícím postřehem autorky je fakt, že integrace dítěte – cizince proběhne lépe ve věkově heterogenní třídě, a to z toho důvodu, že jsou zde děti zvyklé na odlišné výkony, nedochází tolik k jejich srovnávání a dítě s OMJ si zde může snáze najít partnera se schopnostmi na podobné úrovni vývoje.⁸⁰

Nejvýraznější bariérou, která adaptaci dítěte zajisté znesnadňuje, je bariéra jazyková, a to nejen mezi učitelkou a dětmi, ale také mezi učitelkou a rodiči. Těthalová ve svém článku⁸¹ popisuje vlastní zkušenosti a osvědčené metody, které adaptaci dítěte v její třídě usnadnily. Jedná se především o důkladnou výměnu informací mezi učitelkou a rodiči, třeba za pomoci tlumočníka. Dále se jí osvědčilo rodičům dítěte poskytnout důkladnou prohlídku školních prostorů. Mezi informacemi, které učitelka rodičům poskytne, by neměly chybět informace o personálu školy a o charakteru třídy, do které bude dítě začleněno. Nastupujícím dětem – cizincům by škola měla umožnit speciální adaptační režim, čímž může být například počáteční navštěvování MŠ na 1 – 2 hod, a to spolu s rodičem. Doba strávená v MŠ by se měla prodlužovat postupně, dle potřeb dítěte.

V českých mateřských školách se často vzdělávají děti Vietnamců. Není výjimkou, že dítě nastoupí do MŠ bez třeba i minimální znalosti českého jazyka. Pobyttem mezi česky mluvícími dětmi a učitelkami si začíná osvojovat druhý jazyk – češtinu. Málokdo z nás si

⁸⁰ KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. Informatorium. 1993, roč. 2006, č. 5

⁸¹ TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium. 1993, roč. 2008, č. 1.

však dokáže představit, jak to musí být pro dítě obtížné. Zvláště, jde – li o jazyky natolik odlišné, jako čeština a vietnamština. Jedná se totiž o jazyky, které jsou vystavěny na naprosto protikladných typologických principech. Jazyky se liší jak slovní zásobou (slova se skládají dokonce z jiných hlásek), tak gramatickými principy. Výrazný rozdíl nalezneme ve fonetické stránce řeči. Vasiljev ve svém článku některé zásadní rozdíly mezi těmito jazyky uvádí. Cílem této práce není tyto rozdíly popisovat, nicméně pro přiblížení představy, jak musí být obtížná adaptace vietnamsky mluvících dětí v české MŠ, autora cituji: Mezi češtinou a vietnamštinou je „*ta největší rozdílnost, jakou si mezi existujícími jazyky lidstva je možno představit.*“⁸² V této souvislosti upozorňuje Těthalová⁸³ na situaci, která se může objevit, je-li pro učitelku či pro děti obtížné vyslovit jméno dítěte. Varuje před „počešťováním“ cizího jména či přejmenování dítěte bez souhlasu jeho a jeho rodiny. Byl by to nežádoucí zásah do „osobní výbavy“ dítěte. Tuto problematiku řeší ve svém článku⁸⁴ také Kramulová. Cituje zde sociální pracovníci z METY⁸⁵, Mgr. Petru Hlaváčovou, která se vyjadřuje k jednomu z výzkumů, prováděnému sdružením META u dospělých Vietnamců, žijících v ČR již od raného dětství. Závěrem výzkumů je zobecnění, že pro Vietnamce je přijatelnější „česká přezdívka“ než komolení jejich vietnamského jména.

1.4.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK K USNADNĚNÍ ADAPTACE DÍTĚTE S OMJ⁸⁶ V MŠ

Adaptaci dětí cizinců v MŠ může výrazně napomoci podpora a motivace ze strany učitelky. Velmi užitečná může být **multikulturní výchova**, která vede děti k přijetí všech kultur i národností. Děti se ve věku, kdy ještě nejsou zatíženy předsudky, prostřednictvím multikulturní výchovy seznamují s rozmanitostí lidské populace. To jim může jednak napomoci vytvořit si kladné postoje k multikulturní společnosti, ale také usnadnit adaptaci cizince, který se do takového kolektivu dětí dostane.⁸⁷ Učitelky by si měly být v první řadě jisté, že samy netrpí žádnými předsudky vůči přistěhovalcům, a následně by se měly snažit odlišnost, kterou se dítě vyznačuje, využít. Udělat z toho jakousi „zajímavost,

⁸² VASILJEV, Ivo. Čeština a Vietnamština v bilingvním mozku. Češtinář: Zpravodaj katedry českého jazyka a literatury Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové. 1991, 2009/2010, č. 3. s. 74

⁸³ TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium. 1993, roč. 2008, č. 1.

⁸⁴ KRAMULOVÁ, Daniela. Když do školky přicházejí „jiné“ děti. Informatorium. 1993, roč. 2011, č. 4.

⁸⁵ Společnost pro příležitosti mladých migrantů

⁸⁶ odlišný mateřský jazyk

⁸⁷ PROCHÁZKOVÁ, Irena. Multikulturní výchova v mateřských školách pomáhá k adaptaci cizinců. *Týdeník školství*. 1993. roč. 2013, č. 32

přednost“ a pomoci tak dítěti budovat zdravé sebevědomí.⁸⁸ Dle Hany Krejsové bývá někdy pojem „multikulturní výchova“ na našich školách špatně chápán. Bývá kladen důraz na to, jak se žije jinde a v čem spočívají odlišnosti kultur namísto hledání spojitosti mezi životními hodnotami, vnímání světa a uvažování lidí jinde ve světě a námi – individuálními bytostmi.⁸⁹

Kožíšková ve svém výzkumu narazila na problém absence multikulturních programů v mateřských školách. Vyplývá to především z nedostatečné odborné vybavenosti pedagogů pro tuto problematiku.⁹⁰

1.4.4 PRINCIPY PRÁCE S DĚTMI S OMJ

Na webovém portále inkluzivní škola⁹¹ nalezneme velmi srozumitelně a přehledně vytyčené základní principy, kterých by se měly držet učitelky v MŠ, které s dětmi s OMJ pracují. Základním principem je snaha o rozvíjení všech dětí stejně, samozřejmě v závislosti na individuálních předpokladech, které každé dítě má. Dále je důležité stavět na již nabytých jazykových schopnostech, které dítě má, a na postoji učitele k odlišnostem, které se vážou k příslušnosti k jiné národnosti či etniku. Učitel by se neměl snažit o potlačení mateřského jazyka dítěte, ale vnímat češtinu jako jeho druhý jazyk, který se teprve učí. Je naprosto normální, že dítěti s OMJ trvá minimálně dva roky, než se dorozumí v jazyce majority, kde navštěvuje MŠ, i přesto, že je v kolektivu majoritní společnosti denně. Rozhodně bychom neměli děti s OMJ podceňovat. To, že se nedorozumí naším jazykem, není jejich vina a neznamená to, že jsou méně schopné než jiné děti, proto bychom jim měli nabízet stejně podnětné učivo jako ostatním dětem. Výrazně dopomoci k tomu může vizuální podpora. Obrázkům rozumí všechny děti stejně, bez ohledu na jazyk, navíc může být prospěšná i pro česky mluvící děti. Nesmí nás znepokojit také to, že děti s OMJ poměrně dlouhou dobu nemluví. Říká se tomu „tiché období“ a je to pro děti v této situaci přirozené. I přestože nemluví, je důležité, abychom na ně stále mluvili my. To, že nemluví, neznamená, že nerozumí a i kdyby ano, rozhodně jsou příležitosti k mluvení či porozumění pro úspěšný rozvoj řeči důležité. Odborníci zde kladou důraz také na neverbální komunikaci a pochvaly i za sebemenší pokrok a snahu dítěte.

⁸⁸ TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium. 1993, roč. 2008, č. 1.

⁸⁹ TĚTHALOVÁ, Marie. Naše školy si na cizince zatím moc nezvykly. Informatorium. 1993, roč. 2010, č. 10.

⁹⁰ KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. Informatorium. 1993, roč. 2006, č. 5

⁹¹ Principy práce s dětmi s OMJ. *Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/principy-prace-s-detmi-s-omj>

1.4.5 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉ LEGISLATIVĚ

Problematika docházky dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách je upravena v české školské legislativě. Základním dokumentem je **Školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, k jehož poslední novelizaci došlo v roce 2011, přičemž účinnosti nabyl tento zákon 1. 1. 2012.⁹² Problematiky dětí cizinců v mateřských školách se týkají tyto paragrafy:

§ 14 Vzdělávání příslušníků národnostních menšin

Je-li v obci zřízen výbor pro národností menšiny, zajišťuje obec (kraj, popř. ministerstvo) předškolní vzdělávání v jazyce menšiny. Přihlásí-li se zde k předškolnímu vzdělávání alespoň 8 dětí příslušejících k národnostní menšině, lze zřídit třídu MŠ, nebo dokonce mateřskou školu – budou-li všechny třídy naplněny alespoň dvanácti dětmi.

§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami patří mimo jiné děti se **sociálním znevýhodněním**, což je v zákoně definováno takto: „*a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“. Speciální vzdělávací potřeby dětí zjišťuje školské poradenské zařízení. Na základě zjištění speciálních vzdělávacích potřeb mají děti právo na vzdělávání s upraveným obsahem, formou a metodami, úpravu podmínek a poradenskou pomoc (zajišťuje škola, SPC⁹³). Ředitel MŠ může ve třídě, kde se vzdělává dítě se sociálním znevýhodněním zřídit funkci asistenta pedagoga.

§ 20 Vzdělávání cizinců

Děti občanů EU mají právo na předškolní vzdělávání za stejných podmínek jako děti občanů ČR. Děti občanů třetích států (viz kapitola Migrace, cizinci v ČR str. 15) mají na předškolní vzdělávání právo také, ale za podmínky, že rodiče nejpozději dnem začátku předškolního vzdělávání doloží řediteli MŠ doklad (dle zvláštního právního předpisu), kterým prokážou oprávněnost pobytu v ČR.

⁹² Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: 472. 2011. Dostupné z: file:///C:/Users/Iv%C4%8Da/Downloads/472-2011_novela_SZ%20(4).pdf

⁹³ speciálně pedagogické centrum

§ 47 Přípravné třídy základní školy

Tento paragraf zákona pojednává o možnosti obcí, svazku obcí či krajů zřídit přípravnou třídu základní školy, která je určena žákům se sociálním znevýhodněním, tedy i žákům s odlišným mateřským jazykem. Týká se to dětí, které jsou v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Podmínkou pro zřízení přípravné třídy je vzdělávání alespoň 7 dětí ve třídě (podrobněji upraveno **vyhláškou č. 47/2005 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v §7.)**

Dalším důležitým legislativním dokumentem je **vyhláška č. 147/2011 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných** (kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb.).⁹⁴ Zde je upřesněn pojem „Žák se sociálním znevýhodněním“, což je dle vyhlášky žák, který je znevýhodněn nedostatečnou podporou k řádnému průběhu vzdělávání ze strany zákonných zástupců a také žák s nedostatečnou znalostí jazyka, v němž vzdělávání probíhá. Vzdělávání se v těchto případech uskutečňuje za pomoci **podpůrných a vyrovnávacích opatření**, čímž jsou myšleny speciálně pedagogické metody a postupy odpovídající potřebám žáků, individuální podpora (během výuky a přípravy na výuku), poradenské služby, individuální vzdělávací plán a služby asistenta pedagoga. Dále je třeba zmínit **vyhlášku č. 114/2011 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Zde je v několika bodech popsán účel poradenských služeb, z nichž některé s problematikou žáků s OMJ v MŠ úzce souvisí: Zjišťování speciálně vzdělávacích potřeb a jejich naplňování; zjišťování školní připravenosti; vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (konkrétně i pro příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin) a zmírňování důsledků sociálního znevýhodnění.

Ve školském zákoně⁹⁵ nalezneme také soustavu vzdělávacích programů, dle kterých vzdělávání závazně probíhá. Tyto programy jsou souhrnně nazývány Kurikulární dokumenty. Jsou vytvářeny na úrovni státní, kam řadíme Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). NPV formuluje požadavky na vzdělávání obecně pro všechny etapy vzdělávání, zatímco RVP pro každou etapu vzdělávání zvlášť. Dále jsou vytvářeny kurikulární dokumenty na úrovni školní, kam patří Školní vzdělávací

⁹⁴ Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

⁹⁵ Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: 472. 2011. Dostupné z: file:///C:/Users/Iv%C4%8Da/Downloads/472-2011_novela_SZ%20(4).pdf

program (ŠVP). ŠVP si vytváří každá škola, přičemž se při jeho tvorbě řídí zásadami dle příslušného RVP.

RVP PV, neboli **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP) vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, vzdělávací cíle, metody a formy práce a vzdělávací obsah, který je rozdělen do pěti oblastí (dítě a tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět). Pro každou z těchto oblastí jsou v RVP uvedeny dílčí cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika, která mohou úspěch záměrů pedagoga ohrožovat. RVP dále popisuje zásady pro tvorbu třídního vzdělávacího programu (TVP), kde mají ale pedagogové značnou volnost, jak plánování na třídní úrovni pojmu. Jsou zde obsaženy také zásady pro zpracování ŠVP, který by měl mít na rozdíl od TVP zcela jasnou strukturu a odpovídá za něj ředitelka MŠ. V RVP najdeme také podmínky předškolního vzdělávání, které by měly být naplněny, doporučení pro proces autoevaluace školy a hodnocení dětí. Nalezneme zde také povinnosti předškolního pedagoga. V nespolední řadě RVP pojednává o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což je problematika, která je pro tuto práci zásadní, proto se této kapitole RVP budu věnovat zevrubněji.

RVP definuje základní cíle a záměry předškolního vzdělávání, které se pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami neliší. Vždy je ale třeba vzhledem k individuálním potřebám dítě upravit vzdělávací podmínky tak, aby došlo k maximálně možnému rozvoji osobnosti dítěte. Pedagog by měl tyto podmínky zajišťovat, přičemž by měl být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky. RVP definuje podmínky tak, aby byly vyhovující pro jednotlivé typy zdravotního postižení či znevýhodnění dítěte (včetně sociálního znevýhodnění).

Děti se **sociálním znevýhodněním** jsou zde definovány jako děti pocházející z oslabeného rodinného zázemí, ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a děti s odlišným mateřským jazykem. Vzdělávací podmínky a obsah vzdělávání by měly být upraveny vzhledem k potřebám dítěte. Dle RVP jsou v MŠ uplatňovány speciální vzdělávací metody, sloužící ke včasné diagnostice a stimulaci dítěte. Kromě vzdělávání dětí ve školách či třídách se vzdělávacím programem upraveným dle potřeb dítěte je možné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole, neboli – integrované vzdělávání. RVP vyzdvihuje pozitiva tohoto přístupu, nicméně nepopírá jistá rizika a vysoké nároky na školu a práci pedagoga. Vždy je nezbytná

spolupráce s odborníky a tvorba individuálního vzdělávacího programu. Na speciální potřeby žáka se znevýhodněním či postižením je však třeba myslet i při tvorbě TVP.⁹⁶

Další odkazy na legislativu uvádím v kapitole 1.3.5 viz asistent pedagoga a IVP⁹⁷.

1.4.6 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V souvislosti se vzděláváním dětí se specifickými vzdělávacími potřebami se často hovoří o integraci a inkluzi. Protože se jedná o pojmy odlišného významu, které lze snadno zaměnit, považuji za žádoucí vymezit rozdíl mezi těmito pojmy.

V metodice vydané sdružením META⁹⁸ je pojem **integrate** definován jako včlenění dítěte s určitou odlišností do homogenního kolektivu s tím, že se snažíme odlišnost dítěte odstranit, abychom s kolektivem mohli pracovat jako s homogenní skupinou. Rozdíl mezi integrací a inkluzivním přístupem dle výše zmiňovaného zdroje spočívá v tom, že **inkluzivní přístup** vychází z předpokladu, že každé dítě je jiné a přesto, že jsou mezi dětmi odlišnosti, co se týče schopností, dovedností, národnosti apod., mají všechny děti stejnou hodnotu. Danou různorodost nevnímáme jako přítěž se snahou o její odstranění, ale jako obohacení, přínos pro všechny, příležitost k rozvoji tolerance, empatie, ohleduplnosti a dalších prosociálních vlastností u všech dětí. Inkluzivní přístup klade vysoké nároky na odbornou připravenost a také lidskou zralost pedagoga. Zdaleka ne každá škola uplatňuje inkluzivní přístup. Odborníci ze společnosti META však popsali způsob, jak k inkluzivnímu přístupu pomalu, ale jistě dospět. Základem je vyhodnocení situace v MŠ – dalo by se říci, že se jedná o SWOT analýzu (silné a slabé stránky, příležitosti, hrozby). Dále následuje vytvoření inkluzivního plánu, jeho realizace a následné zhodnocení.

PŘÍSTUPY PODPORUJÍCÍ INKLUZIVNÍ PŘÍSTUP

Inkluzivní přístup můžeme posílit díky osvědčeným metodám. Jednou z nich je protipředsudkové vzdělávání učitelů - **Anti-bias**. Tento typ vzdělávání je založen na tom, že pomáhá učitelům odhalit jejich vlastní předsudky a zranění, která v minulosti utrpěli.

⁹⁶ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, 2004.

⁹⁷ individuální vzdělávací plán

⁹⁸ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09].

Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

Jedině potom mohou dle dané filosofie naslouchat dětem a citlivě reagovat na jejich možná skrytá zranění.⁹⁹

Další metoda užívaná k práci s předsudky se nazývá **Persona Dolls**. Hlavní roli zde hrají panenky, které mají jméno a svůj příběh. Učitelka s panenkou pracuje tak, že jí panenka „našeptává, co má na srdci“, a hovoří tak prostřednictvím učitelky s dětmi. Když si k ní děti vytvoří vztah, panenka jim začne odhalovat svoje příběhy spojené s trápeními, které má díky své „odlišnosti“ (jiná barva pleti, původ z chudé rodiny, jiný jazyk apod.). Děti se panence pokouší radit, vcit'ují se do její situace, čímž si vytváří základy pro antidiskriminační chování.¹⁰⁰

Podobně orientován je i přístup **Respektovat a být respektován**, který učí jednat s lidmi tak, abychom v nich vzbuzovali úctu, nikoliv strach. Hlavní myšlenkou této filosofie je naučit se takové komunikaci, ve které vždy respektujeme druhého, dáváme mu prostor o sobě rozhodovat, vyhýbáme se manipulaci a jednáme asertivně.¹⁰¹

Základem úspěšné práce s dětmi cizinců v MŠ je snaha o úspěšnou komunikaci jak s dítětem, tak s rodiči. Obojí je však pro učitelky nesmírně těžké, zvláště, je-li přítomna jazyková bariéra. Aby se cizinci v českém vzdělávacím systému orientovali, je třeba zajistit předání informací o organizaci, jejím provozu, možnostech, právech a povinnostech na straně rodičů i školy.¹⁰²

Je-li učitelka o příchodu dítěte s OMJ do třídy informována dostatečně dopředu, neměla by přípravu na jeho příchod podcenit. Příprava zahrnuje například zjištění informací o lidech či organizacích, které mohou být v obtížných situacích nápomocny. Dále vyhledávání informací o zemi, ze které dítě pochází, a o její kultuře. Důležitá je i příprava třídy (kolektivu) na příchod dítěte s OMJ – přiblížit dětem jeho situaci. Vhodně upravit lze také prostředí třídy. Měli bychom si také promyslet, jak budeme komunikovat s dítětem a s rodiči.

⁹⁹ Protipředsudkové (anti-bias) vzdělávání učitelů. Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z:

<http://www.inkluzivniskola.cz/content/protipredsudkove-anti-bias-vzdelavani-ucitelu>

¹⁰⁰ TĚTHALOVÁ, Marie. Učme děti respektu k rozmanitosti. Informatorium. 1993, roč.2014, č. 3.

¹⁰¹ O kurzech R+R: O kurzech respektovat a být respektován. Respektovat a být respektován [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.respektovat.com/prehled-kurzu-na-rok-2013/o-kurzech-rr/>

¹⁰² PROCHÁZKOVÁ, Irena. Multikulturní výchova v mateřských školách pomáhá k adaptaci cizinců. Týdeník školství. 1993. roč. 2013, č. 32

PŘÍSTUPY USNADŇUJÍCÍ KOMUNIKACI S DĚTMI S OMJ

Osvědčenou pomůckou jsou například **komunikační kartičky (obrázky)**. Jazykový projev učitele by měl být jasný a srozumitelný, s častým opakováním stejných výrazů. Specialisté doporučují také **obrázkový denní režim**, který usnadní dítěti orientaci v tom, co se právě děje, nebo bude dít a alespoň částečně jej zbaví úzkosti, kterou vinnou neporozumění okolnímu dění prožívá.¹⁰³ Kožíšková sestavila **obrázkový slovník**, a to z fotografií, pořízených v prostředí MŠ. V publikovaném článku popisuje, jakým způsobem ověřovala srozumitelnost karet, a také dodává, že by bylo ideální, kdyby každá škola mohla mít fotografie pořízené přímo v domácím prostředí MŠ. Obrázkový slovník může usnadnit také komunikaci s cizinci – rodiči dětí. Učitelka může každé ráno pomocí obrázků sestavit denní plán a ukázat jej rodičům dítěte. Obrázky mohou obsahovat i příkazy a zákazy jako účinná bezpečnostní opatření. Velký přínos této metody vidí Kožíšková také v tom, že dítěti s OMJ umožní komunikovat i s dětmi. Pro děti je práce s obrázky zábavnou hrou a atraktivní činností.¹⁰⁴ Těthalová dodává, že by se piktogramy měly užívat v kombinaci se slovem, a to tak dlouho, dokud se dítě bez obrázků neobejde.¹⁰⁵ Je-li to možné, určitě hodně pomůže využít **prostředníka**, což může být jiné dítě z MŠ, které ovládá jazyk dítěte s OMJ i češtinu.¹⁰⁶ Pokud jde o komunikaci s rodiči, specialisté doporučují kromě využití tlumočnicka také překlad všech důležitých informací prostřednictvím nástěnky do světového jazyka, který rodiče dítěte – cizince ovládají.¹⁰⁷

POSTUPY PRÁCE SMĚŘUJÍCÍ K JAZYKOVÉMU ROZVOJI DÍTĚTE

a) v rámci každodenních činností v MŠ

Tomuto rozvoji se říká imerze. Chceme-li co nejefektivněji rozvíjet druhý jazyk dítěte s OMJ, musíme dodržovat jisté zásady. Myslet na to musíme již při plánování činností, abychom byli dostatečně připraveni a vybaveni pomůckami apod. Specialisté z METY doporučují například **neustálé komentování aktuálního dění, opakování stejných výrazů a frází bez používání homonym, časté střídání činností, názorné**

¹⁰³ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

¹⁰⁴ KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium*. 1993, roč. 2006, č. 5

¹⁰⁵ TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. *Informatorium*. 1993, roč. 2008, č. 1

¹⁰⁶ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

¹⁰⁷ KRAMULOVÁ, Daniela. Když do školky přicházejí „jiné“ děti. *Informatorium*. 1993, roč. 2011, č. 4.

předvádění vysvětlovaného, jednoznačný, jasný a srozumitelný jazykový projev...¹⁰⁸

Těthalová¹⁰⁹ cituje učitelku, která má s adaptací cizince v MŠ zkušenost a osvědčilo se jí právě výrazné zjednodušení jazyka. Místo výrazu „umýt ruce“ užívala pouze „voda“, místo výrazu „about boty“ pouze „noha do boty“ apod.

b) v rámci individuální práce s dítětem

Individuální práce s dítětem umožňuje učitelkám odhalit vzdělávací potřeby dítěte a na základě toho stanovit konkrétní cíle, které se bude snažit naplnit. Je-li to možné, měla by být individuální práce s dítětem pravidelná, např. dvakrát týdně, aby byl v jednom týdnu prostor pro opakování již naučeného a učení nového. Pro individuální práci je důležitá také motivace, která by měla vycházet ze zájmů dítěte. Do individuální práce můžeme zařadit celé spektrum činností, od **rozhovoru** přes **básničky, písničky, modelové situace, výtvarné činnosti** až po činnosti **pohybové**. Velmi účelné může být propojení jazyka s pohybem – Metoda **Total Physical Response**, kdy děti opakují pohyby učitele, který je zároveň doprovází slovem. Vhodné mohou být také materiály a **didaktické hry** dostupné na trhu.

c) v rámci kurzu češtiny pro děti s OMJ

Škola pro skupinu dětí s OMJ za určitých podmínek může otevřít **jazykový kurz** – vedený specialistou na výuku češtiny jako druhého jazyka. Hodiny by se měly konat pravidelně, měly by mít jasně danou, opakující se strukturu; měly by být vhodně tematicky zaměřené (propojenost s tématem integrovaného bloku). Pedagogové by měli počítat se specifickými problémy, které se u dětí absolvujících kurz často projevují. Je to nechutí mluvit, zapomínání, nízká motivace, špatná výslovnost, pouhé opakování bez porozumění, interference, nepravidelná účast či nízká podpora rodiny. Výuka vyžaduje trpělivost a pochopení pro všechny výše zmiňované problémy.¹¹⁰

¹⁰⁸ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

¹⁰⁹ TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium. 1993, roč. 2008, č. 1.

¹¹⁰ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

OSTATNÍ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Asistent pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga a potřebná kvalifikace je upravena v **Zákoně o pedagogických pracovnících** (§ 20).¹¹¹ Asistent pedagoga musí splňovat nejprve obecné předpoklady pro práci pedagogického pracovníka a dále musí mít splněn určitý stupeň vzdělání, který se může lišit dle zařízení, ve kterém asistent působí. Požadované vzdělání se pohybuje od základního vzdělání doplněného studiem pro asistenta pedagoga až po vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogickým věd. Dále je tato funkce stanovena v novelizované **vyhlášce č.73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných** (§ 7), která je upravena vyhláškou č 147/2011.¹¹² Náplň práce asistenta pedagoga spočívá v pomoci žákům v adaptaci na školu, v pomoci pedagogovi při výchovně vzdělávacích činnostech a v usnadnění komunikace, která je ztížena vinou postižení či znevýhodnění dítěte.

Individuální vzdělávací plán

META v publikované metodice vysvětluje, proč je důležité při práci s dětmi s OMJ v MŠ pracovat s individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP). Důvodem je hlavně to, že plánování umožní podchytit specifické oblasti, na které je třeba se zaměřit a rozvíjet tyto oblasti efektivně a systematicky. IVP by měl obsahovat průvodní informace o dítěti, pedagogickou diagnostiku, cíle, metody a formy práce, rozvržení učiva (časovou dotaci), pomůcky a vyhodnocení. V metodice¹¹³ nalezneme formulář, který je určený přímo pro problematiku dětí s OMJ. Legislativní zakotvení nalezneme ve **vyhlášce č.147/2011**, kterou je upravena **vyhláška 73/2005** (§ 6).¹¹⁴ Zpracovat individuální plán se všemi náležitostmi dle zákona může být značně komplikované. Podobně posloužit může ale

¹¹¹ Česká republika. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: 563. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

¹¹² Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 147. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

¹¹³ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

¹¹⁴ Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 147. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

i plán práce, který všechny tyto náležitosti neobsahuje. V tomto případě doporučují odborníci METY nazývat tento dokument **vyrovnávacím plánem**.¹¹⁵

Některá výše jmenovaná podpůrná opatření (asistent pedagoga, tlumočnick, jazykový kurz...) jsou velmi finančně náročná, proto je zde nezbytná snaha vedení školy aktivně získávat finanční prostředky všemi dostupnými cestami. Základem je zapojování se do projektů pro získávání grantů a dotací z veřejných fondů.¹¹⁶

Neexistuje univerzální řešení, jak k dětem s odlišným mateřským jazykem přistupovat, nicméně určitě by neměl chybět vstřícný přístup, porozumění, přesvědčení o pozitivních aspektech bilingvismu a víra v to, že všechny děti jsou stejně důležité a stojí za to jim věnovat čas.¹¹⁷

1.4.7 FINANCOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ – CIZINCŮ

Speciálně vzdělávací potřeby dětí - neboli odchylka od běžného způsobu vzdělávání vyžadují nejen zvýšené nároky na schopnosti a dovednosti učitele, ale mnohdy znamenají také zvýšené finanční náklady. Za tímto účelem vypisuje MŠMT dotační programy, které jsou pro školy příležitostí, jak obstarat prostředky na pokrytí těchto zvýšených nákladů. V následujícím textu stručně zmíním aktuální programy na rok 2015, které jsou mimo jiné zaměřeny právě na podporu vzdělávání dětí-cizinců v mateřských školách.

Dotační program MŠMT:

„Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR“¹¹⁸

V rámci tohoto dotačního programu budou podpořeny vybrané projekty, jejichž cílovou skupinou budou pouze děti cizinců třetích států. Jedná se o projekty zaměřené na **výuku češtiny** jako cizího jazyka, na **vzdělávání pedagogických pracovníků** pracujících s dětmi cizinců a na **tvorbu moderních studijních materiálů** pro výuku dětí cizinců, projekty zaměřené na **podporu volnočasových aktivit** pro děti cizinců a na podporu

¹¹⁵ Vyrovnávací plán. Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan>

¹¹⁶ PROCHÁZKOVÁ, Irena. Multikulturní výchova v mateřských školách pomáhá k adaptaci cizinců. Týdeník školství. 1993. roč. 2013, č. 32

¹¹⁷ META, o.p.s. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf

¹¹⁸ Dotační program "podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2015". MŠMT [online]. 2013 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotacni-program-podpora-aktivit-v-oblasti-integrace-cizincu>

interkulturní výchovy. V roce 2014 čerpala z tohoto projektu pouze jedna mateřská škola, a to MŠ Sluníčko v Brně. V roce 2015 bude z tohoto projektu podporována také pouze jedna mateřská škola, konkrétně MŠ Blansko, která je součástí ZŠ Blansko.

Rozvojový program MŠMT:

„Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na rok 2015“¹¹⁹

Tento rozvojový program poskytne finance na náklady spojené se zřízením funkce asistenta pedagoga vybraným školám všech zřizovatelů. Týká se to škol státních, soukromých i církevních.

„Rozvojový program na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání dětí a žáků se znevýhodněním na rok 2015“¹²⁰

Jednou z cílových skupin tohoto programu jsou mateřské školy, které vzdělávají alespoň 15% dětí se sociálním znevýhodněním a prokazatelně realizují vyrovnávací opatření pro tyto děti. Vybrané MŠ musí splňovat alespoň 1 z uložených podmínek (př. fungující školské poradenské zařízení, spolupráce s neziskovou organizací věnující se žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, snaha o spolupráci s rodiči a veřejností apod.) Finance jsou určeny na odměny pedagogických pracovníků zajišťujících inkluzivní vzdělávání. Vybrané projekty budou financovány z OP VVV¹²¹.

Dotací program ministerstva vnitra:

„Projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni v roce 2015“

Cílovou skupinou tohoto projektu jsou opět cizinci třetích zemí, ale také většinová společnost, protože cílem je zlepšení vztahů mezi cizinci a místními obyvateli. Příjemce dotací je obec, město nebo městská část.¹²² V roce 2014 čerpala z tohoto projektu Praha 12 – na vytvoření funkce asistenta pedagoga vietnamské národnosti, tvorbu metodických materiálů a realizaci seminářů pro pedagogické pracovníky. V Praze 13 byly z projektu

¹¹⁹ Vyhlášení Rozvojového programu MŠMT „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na rok 2015“. In: MŠMT [online]. 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaseni_AP_2015.pdf

¹²⁰ Podpora inkluze. MŠMT [online]. 2013 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/podpora-inkluze>

¹²¹ operační program vývoj, výzkum a vzdělávání

¹²² MVCR odbor azylové a migrační politiky. Zásady pro poskytování dotací ze státního rozpočtu na výdaje realizované v rámci projektů obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni v roce 2015. 2015. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/vyzva-k-zasilani-zadosti-o-poskytnuti-statni-dotace-na-vydaje-realizovane-v-ramci-projektu-obci-na-podporu-integrace-cizincu-na-lokalni-urovni-v-roce-2015.aspx>

podporovány kurzy ČJ pro děti s OMJ v některých školách a rovněž byly realizovány semináře pro pedagogy.¹²³

SYSTÉMOVÁ DOPORUČENÍ

META – společnost pro příležitost mladých migrantů se problematikou vzdělávání dětí s OMJ podrobně zabývá. Ve snaze zlepšit situaci těchto dětí vydala společnost publikaci **Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – systémová doporučení**. Chtěla bych zde jen ve zkratce zmínit navrhovaná opatření týkající se vzdělávání dětí s OMJ v předškolním věku.

- Začít s jazykovou přípravou dítěte již v prvním měsíci nástupu do MŠ.
- Zajistit výuku češtiny jako druhého jazyka každému dítěti s OMJ alespoň v rozsahu 60 minut týdně (skupinová výuka) nebo individuální na základě IVP alespoň 30 min týdně.
- Vytvořit vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka, zařadit do RVP a informovat školy o nutnosti zařazení nového vzdělávacího obsahu do ŠVP .
- Vytvořit diagnostický nástroj pro diagnostiku jazykové úrovně dítěte s OMJ (založeno hlavně na pozorování) za účelem vytvoření podkladu pro komunikaci ohledně navyšování finančních prostředků nutných pro jazykovou výuku.
- Změnit způsob financování jazykové přípravy, a to dosažením toho, aby byla finanční podpora jazykové přípravy dětí s OMJ nároková.
- Změnit legislativu ve smyslu vzniku nároku na jazykovou podporu pro děti v MŠ. Jazyková podpora by byla součástí podpůrných opatření uvedených ve školském zákoně.
- Zajistit rodinám cizinců možnost využívat služeb sociálních pracovníků a pedagogů (dotace, preventivní programy)¹²⁴.

¹²³ META, O.P.S. Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení [online]. Praha, 2014[cit. 2015-02-10]. Dostupné z: http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_1.pdf

¹²⁴ tamtéž

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 METODOLOGIE

2.1.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat zkušenosti učitelek mateřských škol z vybraného souboru, které dítě s odlišným mateřským jazykem ve třídě mají, nebo v předchozích letech své praxe měly.

Pro lepší konkretizaci cíle poslouží tyto výzkumné otázky:

- Z jakého **rodinného a jazykového prostředí** děti s OMJ do MŠ přišly?
- Jak probíhal **jazykový vývoj dítěte** během docházky v MŠ?
- Jak probíhá (probíhala) **adaptace** dětí?
- Jak by se dalo charakterizovat **prostředí** (kolektiv dětí, složení třídy z hlediska věku dětí) do něžž byly děti s OMJ integrovány?
- Jak probíhá (probíhala) **spolupráce a komunikace s rodiči**?
- Jak učitelky aplikují při výuce prvky **multikulturní výchovy** v souvislosti s přítomností dítěte – cizince?
- Jakými postupy a strategiemi učitelky reagují na **speciálně vzdělávací potřeby** dětí s OMJ?
- Jak jsou učitelky **připraveny** na práci s dětmi s OMJ? (odborně a z hlediska osobnostních vlastností)

K získání odpovědi na každou z výzkumných otázek posloužilo několik dalších otázek směřujících k objasnění těchto tematických okruhů.

Dílčím cílem práce je ukázat také pohled z druhé strany – tedy ze strany rodičů dítěte, které se do zde popisované situace dostalo. Konkrétně se bude jednat o již zmiňovanou rodinu Čechů, kteří migrovali na čas do Rakouska, kde jejich syn nastoupil do MŠ. Na základě rozhovoru s matkou a jejích podrobných poznámek, které si po celou dobu synovy adaptace v jinojazyčném prostředí psala, zpracuji případovou studii.

2.1.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Hlavním cílem výzkumu je zachytit zkušenosti učitelek pracujících s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Mojí snahou bylo tedy prozkoumat určitý jev a na základě nasbíraných dat hledat souvislosti a pravidelnosti mezi zjištěnými fakty. Posledním krokem tohoto výzkumného procesu bylo za pomoci indukce formulovat závěr výzkumného šetření. Na počátku výzkumu tedy nebyly žádné hypotézy ani proměnné, pouze výzkumné otázky, které určovaly směr výzkumu. Zvolený postup přísluší kvalitativní výzkumné strategii, jedná se tedy o kvalitativní výzkum.¹²⁵ Dle Šváříčka a Šed'ové ale nelze výslednou hypotézu považovat za obecně platnou, protože není v mých silách zachytit zkušenosti všech učitelek, kterých se výzkumný problém týká.¹²⁶ Volba kvalitativní výzkumné strategie byla podmíněna principy, na kterých je postavena a které se vzhledem k cíli práce jeví jako žádoucí. Miovský tyto principy definuje jako principy jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesualnosti a dynamiky. Zjednodušeně lze také říci, že kvalitativní výzkumná strategie neusiluje o vytvoření obecně platné hypotézy, ale zkoumá jednotlivé případy právě pro jejich jedinečnost, s ohledem na okolní vlivy, které na zkoumané jevy působí. Výhodou je také otevřenost - možnost změn v průběhu výzkumu a možnost prozkoumat daný jev do hloubky.¹²⁷

2.1.3 REALIZACE VÝZKUMU

V první fázi výzkumného procesu zaměřeného na splnění hlavního výzkumného cíle jsem usilovala o nalezení kontaktů na učitelky, které splňují kritéria pro to, aby se mohly stát respondentkami pro můj výzkum. Následně jsem je kontaktovala a společně jsme se pokusily nalézt společný čas pro to, aby mohlo k rozhovoru dojít. Polostrukturované rozhovory byly provedeny přímo v mateřských školách, kde respondentky učí, mimo pracovní dobu. Dotazované byly předem informovány o anonymitě, která se vztahuje jak k jejich osobě, tak k MŠ, ve které učí. Důvodem anonymity je předpoklad, že se respondentky dokážou více otevřít a odpovídat upřímně. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon, přičemž k analýze dat mi posloužil doslovný přepis rozhovoru – s čímž všechny respondentky souhlasily.

¹²⁵ŠVÁŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

¹²⁶ tamtéž

¹²⁷ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

2.1.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Respondentkami výzkumného vzorku jsou učitelky, které splňují pouze jedno kritérium – tedy to, že mají, nebo někdy v minulosti měly ve třídě dítě s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o učitelky z Plzně, což není podmíněno cílem práce, ale mými omezenými časovými možnostmi. K získání potřebného množství kontaktů na dotyčné mi napomohla e-mailová korespondence s ředitelkami vybraných mateřských škol, učitelky z různých mateřských škol, se kterými se osobně znám, pedagogičtí pracovníci fakulty pohybující se v prostředí mateřských škol apod.

2.1.5 VÝZKUMNÉ METODY

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který je dle Miovského¹²⁸ považován za ideální nástroj pro získávání dat v kvalitativně orientovaném výzkumu. Výhodou této metody je dle téhož autora to, že plně využívá výhod rozhovorů strukturovaného i nestrukturovaného, zatímco nevýhody obou těchto typů do určité míry potlačuje. Důležitá je u této metody příprava, kterou nesmíme podcenit. Spočívá ve vytvoření otázek, které ale neklademe striktně dle pořadí, ve kterém jsou psány, ale dle toho, jak se rozhovor vyvíjí. Pro polostrukturovaný rozhovor je typická jistá volnost, která nám umožňuje také klást otázky doplňující, kterými se ujistíme o tom, zda jsme výpovědi pochopili správně, ale můžeme se ptát také na otázky další, které nás napadají až v průběhu rozhovoru a nebylo s nimi předem počítáno. Důležité je ale ujasnit si, co je jádro rozhovoru – tedy co nutně potřebujeme zjistit vzhledem k cíli výzkumu. Při zpracovávání rozhovoru se zaměříme především na toto jádro. Tomu, co jsme zjistili nad rámec tohoto jádra, se věnovat můžeme i nemusíme, dle toho, jak nám to vzhledem k cíli bude užitečné či nikoliv. Autor klade důraz také na vnější prostředí, ve kterém je rozhovor prováděn. Doporučuje využívat stejné prostředí u všech respondentů (kavárna, park,...).

Jako metodu pro fixaci dat získaných metodou polostrukturovaného rozhovoru jsem zvolila audiozáznam. Výhodou tohoto způsobu fixace je především to, že se výzkumník nemusí soustředit na zapisování poznámek, rozhovor plyne plynule bez

¹²⁸ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

nevyžádaných pauz a kromě obsahu rozhovoru je možno zachytit také paralingvistické aspekty řeči.¹²⁹

PŘÍPADOVÁ STUDIE

Jako doplňující metodu, sloužící pro naplnění dílčího cíle, jsem použila případovou studii jakožto jeden ze základních typů výzkumů v rámci kvalitativního přístupu.¹³⁰ Případovou studii můžeme definovat jako detailní prozkoumání jednoho případu. Právě jedinečnost je dle Hendla jednou z nesporných východ tohoto typu výzkumu. Protože důkladné prozkoumání jednoho případu může sloužit k lepšímu porozumění jiným, podobným případům, jevila se tato metoda jako vhodná pro naplnění dílčího cíle. Existuje několik typů případových studií, lišících se dle sledovaného případu. Hendl rozlišuje případovou studii osobní, studii komunity, studii sociálních skupin, studii organizací a institucí, zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů. Vzhledem k cíli práce jsem použila první zmiňovaný typ, tedy případovou studii osobní, ve které jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby v souvislostech, které daný aspekt ovlivňovaly. Sledovaným aspektem této práce bude proces, během kterého došlo u konkrétního dítěte ke vzniku bilingvismu.¹³¹

2.2 ANALÝZA DAT

Úkolem této kapitoly bude nastínit aktuální počty cizinců navštěvujících mateřské školy v České republice a interpretovat data získaná metodou polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol. V neposlední řadě zde uvedu případovou studii bilingvního dítěte, sestavenou na základě několika neformálních rozhovorů s jeho matkou a jejích podrobných poznámek z prvních měsíců chlapcova pobytu v MŠ.

2.2.1 DEMOGRAFICKÉ SOUVISLOSTI

Dle informací poskytnutých MŠMT navštěvovalo mateřské školy v roce 2013/2014 **6307 dětí cizinců**. V předchozím roce bylo těchto dětí 5434 a v roce 2011/2012 4714. Znamená to, že se tento počet zvyšuje přibližně o 1000 dětí za rok. Překvapující je, že

¹²⁹ tamtéž

¹³⁰ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

¹³¹ tamtéž

z počtu 6307 cizinců patří pouze 62 dětí mezi děti se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), přestože dle platné legislativy přítomnost jazykové bariéry vyžaduje SVP. Z ročenky¹³² ale není patrné, kolik z těchto dětí mělo odlišný mateřský jazyk. Můžeme z ní vyčíst jen to, že 1096 dětí pochází ze Slovenska, tudíž se u nich výrazná jazyková bariéra nepředpokládá. Domnívám se, že tato nepoměrnost v počtu cizinců a v počtu dětí se SVP spočívá v tom, že SVP zjišťují školská poradenská zařízení, která většina dětí cizinců nenavštěvuje.

2.2.2 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z ROZHovorŮ S UČITELKAMI

Prvním krokem analýzy rozhovorů a interpretace získaných dat bylo audiozáznamy rozhovorů doslovně přepsat. V prepisech, ani v interpretaci dat neužívám jména dětí, o kterých učitelky hovořily, kvůli zachování diskrétnosti. Výpovědi respondentek jsem rozdělila do několika okruhů, přičemž v každém z těchto okruhů směřuji k zodpovězení jedné z výzkumných otázek. Pro zachování anonymity respondentek a lepší přehlednost jsem pro rozlišení jejich výpovědí zvolila označení R1 – R7. Na samém úvodu interpretace dat uvádím velmi stručnou charakteristiku respondentek. Jedná se o dobu praxe, dosažené vzdělání – také ve vztahu k dané problematice a nástin toho, zda mají zkušenost s dětmi s OMJ jednu či více. Pokud více, byly požádány o to, aby si pro účel našeho rozhovoru vybraly jedno či dvě děti, o kterých budou hovořit.

Stručná charakteristika respondentek

Respondentka **R1** pracuje v MŠ již 20 let. Za celou dobu praxe se setkala s dítětem s odlišným mateřským jazykem pouze jednou. Má bakalářské vzdělání učitelství pro MŠ a momentálně studuje dálkově navazující magisterské studium Učitelství pro MŠ. Během svého studia nebyla na práci s dítětem s OMJ nijak připravena. Doposud neabsolvovala žádný kurz či seminář zaměřený na tuto problematiku. Na otázku, zda by takto zaměřený seminář uvítala, reagovala takto: *„Pokud by to bylo nějak konkrétní...zatím mi přijde, že se říká jen, co by bylo potřeba, ale že by někdo řekl konkrétně co a jak...spíš mi přijde, že je ten postup prezentován tak, že by při něm došlo k utlačování majoritní skupiny, prostě pracovat s tím cizincem na úkor většiny. Muselo by to být něco praktického, využitelného v běžné školce, ne v upravených skupinách.“*

¹³² Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele. MŠMT Statistické ročenky školství výkonové ukazatele [online]. 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Učitelka s označením **R2** pracuje v mateřské škole již 26 let. Přiznává, že v posledních letech své praxe nejsou děti cizinců ve škole, kde učí, nic neobvyklého. Sama je mívá ve třídě běžně, v letošním roce její třídu navštěvuje 7 cizinců (2 Ukrajinky, 2 Slováci, 1 Řek, 1 Vietnamec a 1 Moldavanka). U všech těchto dětí - tedy kromě Slováků - byla na počátku jejich docházky do MŠ výrazná jazyková bariéra. Respondentka má vystudovanou střední pedagogickou školu, během které na podobnou situaci nijak připravena nebyla. Dle jejích slov to ale v době, kdy studovala, nebylo potřeba, protože žádné děti s OMJ tenkrát školky nenavštěvovaly – tento fenomén se rozšiřuje až v posledních letech. Žádný seminář věnující se problematice dětí s OMJ v MŠ doposud neabsolvovala, ale kdyby měla možnost, určitě by ji využila.

Respondentka **R3** učí v MŠ 3 roky. Již od samého začátku praxe měla ve třídě vždy děti s OMJ – konkrétně Vietnamce, proto jí to nepřijde jako nic neobvyklého. V současné době učí 2 Vietnamce a 2 Slováky. Má bakalářské vzdělání Učitelství pro MŠ, v rámci kterého absolvovala předmět multikulturní výchova, který se dle jejích slov problematiky „dotkl“, nicméně praktická doporučení do praxe týkající se práce s dětmi s OMJ si ze studia vysoké školy neodnesla. Doposud neabsolvovala žádný seminář s touto tematikou. Takovouto možnost by ale uvítala.

Respondentka označená jako **R4** pracuje v MŠ již 25 let. Dítě s OMJ měla ve své třídě jen jednou. Pracovala ale i ve školce v sociálně vyloučené lokalitě, kam chodila většina dětí - Romů, a tam se setkávala s tím, že děti mluvily ve školce romsky. Během této praxe absolvovala kurz multikulturní výchovy, zaměřený na romskou kulturu. Později absolvovala také kurz zaměřený na bilingvní výchovu, který ale dotyčná zhodnotila jako absolutně nepodnětný. Přesto by se ale případně účasti na semináři, zaměřeném na práci s dětmi s OMJ, nebránila. Během střední pedagogické školy, kterou absolvovala, se s touto problematikou nesešla.

Učitelka, kterou zde označím **R5**, má za 37 let praxe s bilingvními dětmi bohaté zkušenosti, proto jsem na ni dostala doporučení od jejích kolegyně. Během našeho rozhovoru jsem však zjistila, že všechny děti cizinců, které ve třídě měla, již nastoupily do MŠ jako bilingvní, proto nemá zkušenost s jazykovou bariérou. Náš rozhovor se tedy z tohoto důvodu vyvíjel poněkud jiným směrem, než byl původní záměr, nicméně i přesto jsem se rozhodla získaná data v práci interpretovat. Její zkušenosti se týkají především Vietnamců. Vystudovala gymnázium a posléze si dodělala pedagogickou nástavbu. Taktéž neabsolvovala žádný seminář věnující se problematice bilingvních dětí. Na otázku, zda by

možnost účasti na takto zaměřeném semináři využila, odpověděla: „*Pro rozšíření obzorů určitě.*“

Respondentka **R6** má za sebou 6 let praxe v MŠ. Za tuto dobu se během své práce setkala se třemi dětmi – cizinci, které nastoupily do MŠ s nulovou znalostí českého jazyka. Absolvovala bakalářské studium Učitelství pro MŠ a v současné době dálkově studuje navazující magisterské studium Speciální pedagogiku, diagnostiku a poradenství. Během studia na tuto problematiku doposud připravena nebyla, nicméně si ani nemyslí, že by to bylo možné, vzhledem k individuálním rozdílnostem každého dítěte, kterého se tento problém týká. Neabsolvovala zatím ani žádný seminář týkající se bilingvismu v MŠ, ale kdyby měla příležitost, využila by ji.

Poslední z dotazovaných, učitelka s označením **R7** pracuje v MŠ již 28 let. Za dobu své praxe se setkala s nemalým počtem dětí - cizinců, především s Vietnamci a Ukrajinci, přičemž u mnoha z nich byla výrazná jazyková bariéra. Absolvovala střední pedagogickou školu a po letech praxe si doplnila vzdělání studiem vysoké školy – Učitelství pro MŠ. Na střední škole s problematikou cizinců v MŠ nijak seznámena nebyla, na VŠ ano - v rámci předmětu „interkulturní výchova“, což jí přineslo základní přehled o dostupné literatuře k problematice a také seznámení s několika příklady z praxe z jiných škol. Žádný seminář týkající se cizinců v MŠ neabsolvovala, ani by takovéto možnosti nevyužila, protože jak řekla: „*jsou to děti jako každé jiné*“.

Ostatní otázky jsem rozdělila do několika kategorií. Nejprve jsem sdružila konkrétní otázky s doslovnými odpověďmi všech sedmi respondentek, abych je mohla snáze srovnávat. Ke každé kategorii otázek jsem napsala shrnutí, ve kterých jsou obsaženy odpovědi na výzkumné otázky. Kromě faktických dat jsem se ptala také na názory respondentek k určitému aspektu problému, ve kterých se někdy lišily, jindy shodovaly, proto zde můžeme vidět srovnání. Konkrétní znění otázek jsem zařadila do příloh práce (str. I), stejně jako přesné a kompletní výpovědi učitelek (str. IV – XLV) a to kvůli lepší přehlednosti textu.

Rodinné prostředí a jazyková situace v rodině dítěte

Respondentky hovořily o zkušenostech s dětmi z různých zemí. Zmíněny byly tyto mateřské jazyky, kterými děti hovořily: vietnamština, řečtina, španělština, arabština, ukrajinština, a několik málo zmínek padlo také o dětech mluvících anglicky a francouzsky.

Ve většině z těchto případů rodiče česky nehovořili vůbec, proto ani jejich děti v době nástupu do MŠ. V jednom případě (dle R4) byl otec španělsky mluvící dívky Čech a česky mluvil – zásadně však ne se svojí dcerou, což je dle mého názoru velmi zvláštní přístup, vzhledem k tomu, že žili v Čechách a holčička zde navštěvovala MŠ. Některé z dětí se v Čechách už narodily, některé ne. Ve čtyřech ze sedmi případů rodiče dětí nepoužívali český jazyk ani přesto, že zde žili a pracovali již několik let. Týká se to především Vietnamců.

Důvody pro migraci rodin do ČR byly dle učitelek většinou ekonomické, u jedné z rodin politické a v jednom případě šlo o migraci matky za partnerem do jeho rodné země. Všechny čtyři vietnamské rodiny, o nichž byla primárně řeč, měly českou chůvu, která se o děti starala v odpoledních hodinách, vyřizovala za rodiče mnoho záležitostí a také se zasloužila o rozvoj češtiny u dětí. U dětí jiných národností o chůvě zmínka nepadla. V jazykové výchově předškolních dětí – cizinců mohou dle respondentek sehrát důležitou roli také starší sourozenci.

Jazykový vývoj dítěte během docházky v MŠ

Vzhledem k cíli práce jsem se do výzkumného vzorku snažila zařadit učitelky, které měly zkušenosti s dětmi s velmi špatnou, nebo nulovou znalostí českého jazyka. Až na drobné výjimky tedy děti, o nichž učitelky vypovídaly, při nástupu do MŠ česky nemluvily, ani nerozuměly. Vietnavec, o němž mluvila R5, česky rozuměl, ale dlouho odmítal mluvit s dospělými. Podobný je také případ ukrajinského chlapce, který rozuměl – zřejmě díky podobnosti češtiny a ukrajinštiny, ale nemluvil v MŠ dlouho vůbec s nikým (dle R7). Tyto příklady vypovídají o tom, že nemluvnost dětí cizinců nemusí být způsobena jen neznalostí jazyka, ale může to být znakem obtížné adaptace do nového prostředí. Osvojování českého jazyka probíhalo u všech zmiňovaných dětí prakticky úplně odlišně. Některé děti se rozmluvily po půl roce, některé po roce, jiné po roce a půl, některé po dvou letech a některé vůbec. U dětí, které se rozmlouvaly velmi dlouho, nebo vůbec, učitelky ale téměř vždy odůvodňovaly nemluvnost jejich tichou – introvertní povahou. Téměř ve všech případech začaly zmiňované děti mluvit nejprve s dětmi a až posléze s dospělými. Zajímalo mě také, zda děti – cizinci používají v MŠ svůj mateřský jazyk třeba v situacích, kdy se nedokážou vyjádřit česky. V tomto ohledu se všechny učitelky shodly. Vietnamci svůj mateřský jazyk v mateřské škole zásadně nepoužívají. Nejen, že si češtinu a vietnamštinu nepletou, ale také velmi striktně odmítají cokoliv vietnamsky před českými

děťmi a učitelkami říct. Zcela odlišný jev učitelky popisovaly u dětí mluvících ukrajinsky. Jazyky si dle nich často pletou, míchají je dohromady a s radostí přijímají snahu učitelek domluvit se s nimi rusky, pakliže učitelky ruštinu ovládají. Příčina možná tkví v tom, že čeština a ukrajinština mají podobný základ, zatímco čeština a vietnamština jsou jazyky velmi odlišné. Určitou roli však může hrát i odlišná mentalita Vietnamců a Ukrajinců, o čemž jedna z učitelek také hovořila (R7). O tom, že velice záleží také na povaze jednotlivých dětí, svědčí příklad bilingvních (česko – anglických) dvojčat, o nichž mluvila R7. Jedno z nich mluvilo v MŠ česky naprosto bez problémů, zároveň však odmítalo cokoliv říct anglicky, zatímco druhé nechtělo mluvit česky, ale anglická slovíčka říkalo s radostí. Pocházely z totožného rodinného prostředí, a přesto byla u nich jazyková situace naprosto odlišná. Co se týče jmen dětí cizinců – učitelkám ani ostatním dětem žádné problémy s vyslovováním či zapamatováním problémy nečinily. Velmi mě zaujala shoda u vietnamských dětí, o nichž učitelky mluvily. Ve čtyřech případech přišli rodiče s tím, že mají učitelky a děti v MŠ místo pravého vietnamského jména jejich dítěti říkat českým jménem - z toho ve třech případech šlo o jméno „Toník/Tonička“. Ostatní zmiňované děti měly jméno české, nebo cizí, ale snadno vyslovitelné.

Adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Okruh otázek zaměřených na adaptaci dítěte v MŠ jsem uvedla otázkou, zda učitelky u dětí zpozorovaly kulturní šok projevující se různými psychosomatickými problémy. To se projevilo u dvou dětí. Vietnamská holčička po hodně dlouhou dobu stále a vytrvale plakala a často zvracela, zatímco ukrajinský chlapec po dobu jednoho a půl roku v MŠ nevydal hlásku (selektivní mutismus). Dále jsem se ptala na potíže dětí s orientací v dění kolem sebe. Dotazované R1, R2 a R3 odpověděly, že u zmiňovaných dětí tyto problémy zpozorovaly, ostatní respondentky si těchto potíží u dětí ve své třídě vědomy nejsou. Dle R6 může tuto situaci hodně ovlivnit učitelka: „*Asi je to o tom přístupu učitelky. Sledovaly jsme je, a když jsme viděly, že váhají, tak jsme jim to znovu jednodušeji vysvětlily.*“ U otázky týkající se zvládnutí běžných každodenních návyků jsem zjistila, že kromě potíží se stravováním se žádné jiné problémy u zmiňovaných dětí neprojevily. Problémy se stravováním však měly pravděpodobně různé příčiny. Dva vietnamští chlapci (dle R2 a R6) nebyli vůbec zvyklí na pevnou stravu, a tak jim chvíli trvalo, než si na ni zvykli. Před nástupem do MŠ prý pravděpodobně jedli jen velmi omezený sortiment jídla, instantní polévky apod. Vietnamská dívka dle R3 také dlouho

nejedla, prý se v tom ale určitě odrazil stres, ve kterém kvůli obtížné adaptaci permanentně byla. Vietnamský chlapec, o němž hovořila R5, ve školce jedl velmi problematicky do té doby, dokud byl ve třídě se svojí sestřenicí, která jej nejspíše hodně ovlivňovala. Po jejím odchodu prý začal jíst normálně. Velmi komplikované to bylo s „nemluvicím“ ukrajinským chlapcem. Neuvěřitelně dlouhou dobu odmítal v MŠ cokoli jíst, ale i pít. K zajímavému zjištění jsem došla také díky rozhovoru s R6 – syrské holčičky z náboženských důvodů nemohly jíst vepřové maso a MŠ jim v tomto ohledu vyšla vstříc natolik, že jim kuchyně připravovala speciálně upravené jídlo - místo vývarů z vepřového masa vývary zeleninové apod. To je dle mého názoru až obdivuhodně vstřícný přístup. Ptala jsem se také, zda byly zmiňované děti v prvních měsících v MŠ hodně osamělé. Na tuto otázku odpověděla většina respondentek kladně. Vietnamský chlapec, o němž hovořila R5, měl situaci jednodušší v tom, že měl ve třídě svojí sestřenicí, díky níž nebyl osamělý. U některých dětí však osamělost nebyla způsobena jen jazykovou bariérou, ale hrála v tom velkou roli povaha dětí. Například mladší ze syrských dívek a dívka z Kuby společnost dětí dle učitelek nepotřebovaly, nevyhledávaly, osamělost jim vyhovovala. V případě ukrajinského „nemluvicího“ chlapce se prý situace hodně zlepšila, když začaly učitelky děti motivovat k tomu, aby chlapci pomáhaly. Začaly postupně sdílet radost z jeho pokroků v řeči, což chlapci zvedalo sebevědomí a osamělost pomalu přecházela. U vietnamského chlapce, o němž hovořila R1, zase nastala velká změna po týdenním pobytu v přírodě, kde jej ostatní chlapci začali brát mezi sebe. Souvisí to ale také s výrazným zlepšením jazyka, ke kterému u něj někdy v té době došlo.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)

Další okruh otázek, týkajících se integrace dětí cizinců do třídy českých dětí, jsem uvedla otázkou na složení třídy, do níž se dítě integrovalo. Ptala jsem se hlavně proto, že jsem chtěla zjistit, zda učitelky vidí nějaký vliv složení třídy na adaptaci dítěte s OMJ (otázka č. 19). K těmto otázkám se rozpovídaly pouze R1 a R6. Ostatní učitelky žádný vliv složení třídy na integraci cizinců nezaznamenaly. Uvádím přesnou citaci R1: *„To bylo špatný. Problém byl, že třída vznikla tak, že nám zbylo 10 původních dětí, které byly zvyklé na nějaký režim, a pak přišlo 8 dětí, které měly odklad školní docházky – z jiné třídy, takže byly zvyklé na úplně jinou práci a ještě jak jich přišlo 8, tak to byla vlastně skupina ve skupině a do toho ještě přišlo pár dětí úplně malinkých. Ta skupina byla*

hodně roztržštěná, takže trvalo půl roku, než jsme ji stmelily, a nebyl tady někdo, o koho bychom se mohly opřít. Kdo by nám pomohl. Takže to měl tím také ztížené – ve špatnou dobu, na špatném místě. Ještě mi přišla v prosinci nová kolegyně, takže další změna.“ Takže to mělo špatný vliv? „*No, bylo to těžší. Vybojovat si místo na slunci. Inklinoval k tomu jednomu chlapci, který taky nezapadl, takže oni dva byli tak spolu. Ale chodil do školky hrozně rád.“* V případě syrských holčiček zmiňovaných R6 došlo k tomu, že nastoupila do MŠ nejprve starší z nich – předškolačka, záměrně ji však zařadily mezi děti mladší, aby nebyla díky jazykové bariéře mezi předškoláky příliš „pozadu“. Po půl roce však začala již chodit mezi předškoláky, ve stejnou dobu, kdy její mladší sestra nastoupila do MŠ – mezi děti mladší. Starší holčička se prý po půl roce mezi menšími dětmi do kolektivu předškoláků začlenila výborně. Důvodem oddělení sester bylo také to, aby nebyly upnuté na sebe a snáze se tak naučily česky. S tímto souvisí také názor R3 (otázka č. 3). Jedná se o případ dvou vietnamských sourozenců v jedné třídě. Ptala jsem se, jak spolu sourozenci mluví v MŠ: „*Spolu musí tady ve školce mluvit česky, vyžadujeme to.*“ To musí být pro ně strašně těžké... a opravdu to dodržují? „*Oni si spolu vlastně ani moc nehrají. Ale když už jo, tak se snaží opravdu o tu češtinu. Myslím si, že je to pro ně dobrý, pro ten rozvoj češtiny.*“ Dále jsem se ptala na to, zda došlo kvůli integraci dítěte s OMJ ke snížení počtu dětí ve třídě. Všechny učitelky se lehce pousmály nad „naivitou“ této otázky a odpověděly záporně. Následně jsem položila otázku, zda věděly učitelky o příchodu dítěte s OMJ předem a pokud ano, zda na něj třídu připravovaly. Téměř všechny děti nastoupily klasicky v září do nového kolektivu, takže to možné nebylo, pouze v případě syrských holčiček o jejich nástupu věděly učitelky již před prázdninami, a proto zařadily do TVP integrovaný blok o cestování, kde se ostatní děti něco málo o syrské kultuře dozvěděly. Zjišťovala jsem také, zda jsou děti v MŠ již ovlivněny nějakými předsudky či stereotypy vůči cizincům. Narazila jsem převážně na záporné odpovědi, a na tvrzení, že si děti ani neuvědomují odlišnosti v tělesném vzhledu (týká se hlavně vietnamských dětí). U některých dětí se projevila zvědavost, ale žádné negativní postoje. Kladná odpověď se objevila jen u R7 – ukrajinský chlapec, který více než rok v MŠ nepromluvil, prý připadal dětem „divný“, což ale nemusí být způsobeno příslušností k jiné národnosti. V následující otázce jsem se zajímala o první kamarády dětí – cizinců, zda měli nějaké specifické charakterové vlastnosti. Pokud si na ně učitelky vzpomněly, shodly se v jedné věci. Zmiňované děti inklinovaly k dětem podobné povahy.

Pokud byl ve třídě jiný cizinec, často si „padly do oka“ právě s ním – to zaznělo ve 4 ze 7 rozhovorů.

Spolupráce s rodiči

Následující kategorii otázek jsem uvedla otázkou vztahující se k informovanosti rodičů o případných adaptačních problémech dětí. Bezprostředně poté jsem zjišťovala, co rodiče podnikali proto, aby dětem adaptaci usnadnili. Protože výrazné adaptační problémy u většiny dětí nenastaly, uvedu doslovné odpovědi respondentek, které o adaptačních problémech a o spolupráci rodičů mluvily. R3: *„Pro ně to tu bylo ze začátku spíše jako hlídárna. Nechali ji tady řvoucí a nijak se na ní neptali. Je to s nimi hodně těžký. Když jsme nedávno zjistili, že dětem nedělá dobře, když na ně rodiče při odchodu mávají – potom brečí, tak jsme to s nima řešili, ať to nedělají...Oni to odkývali a druhý den tam bušili na okno snad ještě více.“* R4: *„Maminka by se i zajímala – ale nešlo se s ní domluvit. S tatínkem bysme se domluvily, ale ten zas zájem neměl.“* Snažili se rodiče adaptaci usnadnit? *„Spíše naopak. Tedy ze strany tatínka, který by jí strašně pomohl tím, že by s ní mluvil doma česky – to ale naprosto odmítal.“* R7: *„Věděli, věděli, ale nechtěli spolupracovat. Došlo to tak daleko, že jsme museli mamince říct, že mu hrozí odklad školní docházky (dále jen OŠD), protože nemůže do školy jít, když nemluví a potom už se začala trochu snažit – a začal chodit na logopedii, aby se odstranily vady řeči. Začali spolupracovat tedy až po tom, co jsme jim naznačily, že hrozí ten odklad - to se zalekli.“* S těmito výpověďmi je neodmyslitelně spjata otázka komunikace učitelek s rodiči – cizinci, která bývá často hodně komplikovaná. I na tuto problematiku jsem se učitelek ptala. Největší problém nastává dozajista u Vietnamců, kteří dle mého zjištění s učitelkami často komunikují prostřednictvím české chůvy, ať už ústně, nebo písemně (chůva písemný vzkaz rodičům vysvětluje). Jak ale chůva komunikuje s Vietnamci, to mi žádná z učitelek nedokázala vysvětlit. Typické je pro ně neustálé přikyvování, nezávisle na tom, zda rozumí, či ne. Narazila jsem zde na výrazný rozpor mezi názory na to, zda se snažit s rodiči komunikovat všemi možnými způsoby, nebo neústupně trvat na tom, aby oni komunikovali v češtině. První z názorů zastává R4. Když se s maminkou holčičky Kubánky nemohla domluvit, pozvala si jako tlumočnici svoji kamarádku mluvící španělsky. R6 také s Vietnamskými rodiči komunikovala částečně anglicky. Opačný názor zastává R3. Na otázku, zda nebylo možné se s rodiči Vietnamci domluvit třeba anglicky, odpověděla, že po nich od začátku vyžadovali komunikaci v češtině a jiné

možnosti nehledali. S rodiči ukrajinských dětí problém v komunikaci nebývá, to potvrdila R2 a R7. Učitelky se nebály ani zapojit svoji ruštinu, pakliže ji ovládaly. R6 popisovala komunikaci se Syřany. Vzhledem k jejich snaživosti a velkému zájmu prý nebyl problém, nicméně jednou k nedorozumění došlo. Jednalo se o situaci, kdy učitelky navrhovaly OŠD u jejich mladší dcery z důvodu jazykové bariéry. Vzhledem k odlišnosti školského systému v Sýrii a v ČR to rodičům připadalo nepřipustné, a tak se do situace vložila sociální pracovnice, která o rodinu v ČR pečuje a za pomoci tlumočnicka rodičům vysvětlila, že OŠD v ČR není nic neobvyklého a ponižujícího.

Multikulturní výchova (dále jen MKVV)

Co se týče aplikace prvků multikulturní výchovy ve vztahu k dětem – cizincům, odpovědi učitelek se zčásti shodují a zčásti rozcházejí. Záleží hodně na tom, zda se dítě již narodilo v ČR a kromě jazyka žije úplně stejně jako české děti, nebo zda žije v ČR krátce a ke své rodné zemi má silný vztah. Nejvíce s MKVV pracuje R7. Zařazovala by ji ale, i kdyby cizince ve třídě neměla. Povídání o Ukrajině prý „nemluvicímu“ chlapci hodně pomohlo a určitě to byl jeden z impulsů, na základě kterého se rozmluvil. Prvky MKVV se jí osvědčily i v souvislosti s adaptací vietnamských dětí. To považují za velmi důležité a podnětné zjištění. R5 a R6 hodnotí postoj dětí cizinců či jejich rodin ke snaze o prezentaci jejich kultury za velmi příznivý. Dokonce se jim podařilo rodiny či děti do toho zapojit. Ostatní dotazované odvětily, že se k tématu kultur dětí cizinců dostaly lehce v rámci integrovaných bloků o cestování, či když se zabývaly olympiádou (R1). Taktéž odpověděla i R3, nicméně dodala, že se snaží na odlišnosti kultur spíše nepoukazovat, aby dítě lépe „zapadlo“ mezi ostatní děti.

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

Nejprve jsem zjišťovala, zda je problematika dětí s OMJ nějakým způsobem upravena v ŠVP¹³³ škol, kde respondentky pracují. Všechny učitelky odpověděly záporně. Pouze R3 uvedla, že „se o tom již mnohokrát mluvilo“ vzhledem k tomu, že cizinců je v dané MŠ opravdu hodně. Nic konkrétního z toho zatím ale nevzešlo, snad jen to, že mohou učitelky do budoucna počítat s nabídkou seminářů týkající se této problematiky. Co se týče TVP¹³⁴, žádná z učitelek při plánování činností přítomnost dětí s OMJ neřeší, pouze

¹³³školní vzdělávací program

¹³⁴třídní vzdělávací program

R7 zmínila MKVV – kterou by ale zařazovala, i kdyby děti cizinců ve třídě nebyly. Všechny učitelky (kromě R5 – která se nesetkala s jazykovou bariérou) dodaly, že na tyto děti myslí při realizaci činností. Všimají se jich, jak se do činnosti zapojují, a v případě, že zaznamenají nepochopení, se dětem věnují individuálně. Individuální vzdělávací plán kvůli OMJ vypracovávaly učitelky R1 a R3. R6 má k dispozici plán sestavený logopedkou, dle kterého pracuje s dětmi na rozvoji řeči. Ostatní ne, nebo už si nevzpomínají. Asistenta pedagoga neměla k dispozici ani jedna z respondentek. Na otázku, zda děti navštěvují či navštěvovaly PPP¹³⁵, SPC¹³⁶ či jiná specializovaná zařízení, většinou učitelky odpovídaly záporně. Některé děti navštěvovaly či navštěvují logopeda. Ve třech případech učitelky usilují či usilovaly o to, aby děti navštívily PPP, většinou kvůli OŠD, přičemž se setkaly s neochotou rodičů tento krok podniknout. Stimulačního jazykového kurzu se účastnily pouze syrské holčičky během pobytu v táboře pro uprchlíky, nicméně žádné konkrétní informace o tom R6 nemá. Ostatní děti ne. Všechny dotazované uvedly, že s dětmi pravidelně individuálně pracují či pracovaly, většinou při odpolední směně. Kromě R5 a R7 tato práce spočívala především v diskusi nad obrázky, pojmenovávání obrázků, prohlížení obrázkových knížek v diskusi nad nimi apod. R5 práci popsala spíše jako společné prohlížení encyklopedií, důvodem však není jazyková bariéra, ale nadměrná bystrost a zvědavost chlapce, kterou chce učitelka podporovat. R7 také nemluvila o diskusích nad obrázky, vzhledem k naprosté nemluvnosti chlapce. Spíše vymýšlela různé způsoby, jak se s chlapcem sblížit. Když začal mluvit, nebylo třeba rozvíjet slovní zásobu, ale spíše pracovat na gramatice, takže si s ním hlavně hodně povídala. Svůj jazykový projev učitelky kvůli dětem s OMJ nijak neupravují – tedy alespoň ne v promluvě na celou třídu. Když špatně rozumějícímu dítěti něco dovysvětlují, pak ano. Některé z nich využívají i gestikulaci. R7 využila gestikulaci velmi zajímavým a netradičním způsobem. Naučila „nemluvícího“ ukrajinského chlapce užívat gesta pro pozdrav, poděkování a prosení, aby stejně jako ostatní děti dodržoval pravidla slušného chování. Učitelky k práci s dětmi s OMJ neuvítají, ani neuvítaly žádné speciálně vzdělávací prostředky či metody určené právě pro tyto účely. Dobře jim slouží běžně dostupný materiál, který mají v MŠ – obrázky, obrázkové slovníky, obrázkové knížky, různé logopedické pomůcky a hry. Jako dobrá pomůcka pro prezentaci různých kultur se osvědčila hra Děti světa.

¹³⁵ pedagogicko-psychologická poradna

¹³⁶ speciálně pedagogické centrum

Odborná připravenost a osobnostní vlastnosti učitelek

V tomto odstavci interpretuji výpovědi učitelek na otázky směřující k jejich osobnostním charakteristikám – ve vztahu k práci s dětmi s OMJ. Nejprve zde však doplním informace o odborné připravenosti respondentek pro práci s dětmi cizinců, které ještě nebyly zmíněny v odstavci úvodním.

Co se týče odborné literatury či jiné metodické podpory, týkající se práce s dětmi s OMJ, většina z respondentek žádnou nepoužívá. R2 uvádí, že do nějaké knihy jistě nahlédla (název si nevybavuje) a R7 využívá „Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy“ (Cíková, Schönerová). Zajímalo mě také, jakým způsobem jsou či byly učitelky pracující s dětmi s OMJ podporovány ze strany vedení MŠ. Většina odpověděla, že nijak. Dle R3 se v MŠ zatím „mluví“ o plánování jistých seminářů, R4 uvedla, že nabídku tematicky zaměřených seminářů dostaly, čehož využila. Nejvíce si podporu ze strany MŠ chválila R7 – mají prý k dispozici dostatek literatury a didaktických her (př. Děti světa). Ostatní odpověděly záporně.

První otázkou týkající se osobnostních vlastností učitelek jsem zjišťovala, zda vnímají/vnímalý práci s dítětem s OMJ jako náročnější, než je obvyklé. Pouze R3 odpověděla kladně. Bylo to způsobeno hlavně velmi obtížnou adaptací vietnamské dívky, která dlouho neustále brečela. Pro R1 byla náročná práce s rodiči, R4 trápilo, že se jí nedaří dívce pomoci, a R7 bere svoji zkušenost s „nemluvicím“ ukrajinským chlapcem jako velmi zajímavou a to, že se podařilo chlapce rozmluvit, cítí jako uspokojení ze své práce. Ostatní odpověděly záporně. Alespoň chvilkový pocit bezmocnosti však díky cizincům přiznaly všechny respondentky, kromě R6. Ve všech případech se ale tento pocit dostavil během komunikace s rodiči, nikoliv při práci s dětmi. Pouze R7 přiznala, že zažila pocit bezmocnosti i během práce s dítětem – „nemluvicím“ ukrajinským chlapcem. Ptala jsem se také, zda ony samy musely překonávat předsudky vůči cizincům. Cituji R3: *„No, já měla předsudky vůči Vietnamcům – takové ty kladné, že jsou strašně pracovití, mírumilovní, pokorní a tak...No a když to vztáhnu k těm dětem, které jsem tady potkala, tak to právě moc neplatí. Spíš než pracovitost se projevuje lenost, tak to mě docela překvapilo. Možná se to vztahuje jen na ty dospělé, kteří zažili život ve Vietnamu, těžko říct...“* R6 měla předsudky vůči muslimům – bylo jí líto syrských holčiček, že až vyrostou, budou muset chodit zahalené, nebudou se moci „parádit“ apod., stejně jako jejich matka. Když se ale blíže seznámila s rodiči, zjistila, že skrývání tváře je matčino

vlastní rozhodnutí a že se dívky v dospívání budou moci samy rozhodnout, zda se k tomuto zvyku přikloní, či ne. Ostatní respondentky žádné předsudky neměly. Další z otázek bylo, zda by respondentky při své budoucí práci s dětmi s OMJ pracovaly stejně jako doposud, či by zvolily jiný přístup či metody. R6 a R7 by postupovaly stejně. R1, R2 a R3 zdůraznily, že by záleželo na okolnostech – na kultuře, ze které by dítě pocházelo, a také na jeho jazykových znalostech. R4 uvedla, že by se nebála využít například svoji znalost ruštiny, kdyby to bylo možné – dělala by vše proto, aby si s dítětem co nejvíce porozuměla. Úplně poslední otázka byla směřována na doporučení do praxe – zda by na základě svých zkušeností mohly svým kolegyním poradit něco užitečného, co by jim mohlo při práci s dětmi s OMJ pomoci. Objevovaly se tyto odpovědi: *Myslet na to, že děti cizinců potřebují to samé jako české děti, jen jim to musíme podat jinak; trpělivost; individuální přístup; pevné nervy; spolupráce s odborníky (logoped); sdílet své zkušenosti s někým, kdo také podobné má; zaměřit se na důkladné vysvětlování všech her a činností – aby si nehrály se stále stejnými hrami jen proto, že jiným nerozumí; najít si k dítěti cestu...*

2.2.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Pro naplnění dílčího cíle - postihnout problematiku zkoumaného jevu také z jiného úhlu než z pohledu učitelek MŠ - zde popíši situaci české rodiny, žijící momentálně již třetí rok v Rakousku. Do Rakouska rodina migrovala na dobu přechodnou z pracovních důvodů. Jedná se o rodinu se dvěma dětmi. Staršímu Adamovi bude 6 let, mladšímu Štěpánovi budou tři roky. Na základě několika neformálních rozhovorů s matkou dětí a jejich podrobných zápisků, které si vede po celou dobu pobytu v Rakousku, zde popíši Adamův příběh – proces, během kterého u něj došlo k osvojení druhého jazyka a tedy i vzniku bilingvismu. Už jen fakt – že si matka dítěte vedla deník, kam zapisovala významné okamžiky z tohoto životního období svého syna, vypovídá o tom, že situaci, v níž se dítě ocitlo, vnímala jako obtížnou. K některým postřehům matka došla také díky spolupráci s učitelkami, se kterými synovy „adaptační těžkosti“ a pokroky často konzultovala. Adam nyní již třetím rokem navštěvuje mateřskou školu v Rakousku. Období adaptace skončilo a hladce zvládl i zápis do první třídy – stále v Rakousku. Všechny údaje o rodině zde uvádím za souhlasu matky chlapce, o němž případová studie pojednává.

Rodina se nastěhovala do Rakouska krátce před Adamovými třetími narozeninami. Do MŠ v Rakousku nastoupil 3 měsíce po změně pobytu. Před tím do MŠ ještě nechtěl. V této době již Adánek mluvil plynule česky. S němčinou před nástupem do MŠ přišel do kontaktu pouze sledováním krátkých, dějově jednoduchých pohádek z internetu, které mu maminka občas pouštěla. Doma mluví všichni členové rodiny pouze česky.

V MŠ přišel do kontaktu najednou se dvěma cizími jazyky, protože tam všichni mluvili německy a jedno dopoledne v týdnu také anglicky. Jeho jazykem – tedy česky zde nikdo nemluvil. Nastoupil do třídy dětí, které se již znaly, jako nejmladší člen. Ve třídě bylo vždy maximálně 20 dětí. Po celou dobu pobytu dětí v MŠ byla u nich jedna učitelka, jedna provozní pracovnice a část dne ještě jedna učitelka, která ve své komunikaci s dětmi střídala němčinu a angličtinu. Na počátku se učil především rozeznávat od sebe cizí jazyky, většinou souhlasně kýval, ale nerozuměl.

První dva dny v MŠ proběhly hladce. Adánek zde strávil 1-2 hodiny a fascinován množstvím hraček si jazykovou bariéru asi ani neuvědomil. Třetí den už se mu do školky nechtělo. V následujících dnech se projevovala únava, vztek (u něj doposud neznámý jev), nechť mluvit o školce (za běžných okolností velmi upovídané dítě), zadržávání v řeči apod. Také začal mluvit hodně hlasitě, v důsledku čehož chraptěl. Dle matky – lékařky šlo o funkční dysfonii. Snažil se nejspíše „prokřičet úzkostí stažený hrtan“. Po dvou týdnech se to trochu zlepšilo, nicméně ve školce trpěl osamělostí, strachem při vycházkách, že ho maminka ve školce bude hledat a nenajde, a steskem po rodině. Některé z těchto problémů pomáhal řešit „kouzelný kamínek od maminky“. Chlapec věřil tomu, že když „kamínku něco pošeptá“, maminka to doma uslyší a jeho obavy se tak zmírnily.

První měsíc chodil domů ještě před obědem. Postupně se začal jeho pobyt v MŠ po krátkých intervalech prodlužovat. Počáteční půl rok byl obtížný především kvůli nedostatku sociálních kontaktů. Děti si s ním hrály, převážně starostlivé a citlivé holčičky, které si ho oblíbily, nicméně neměl kamaráda, jakého si vysnil. Chlapci zpočátku s nemluvicím spolužákem neměli trpělivost. Adaptační potíže se objevily také ve stravování. Zpočátku ve školce Adánek moc jíst nechtěl. Dle matky to bylo určitě způsobeno stresem, ale i tím, že pro něj tamní jídla byla neznámá a musel si na jejich chuť nejprve přivyknout.

Přibližně měsíc a půl po nástupu do MŠ vyslovil Adam první německé slovo „JA“. Další projevy komunikace se objevovaly jen ojediněle, občas použil naučenou frázi, nicméně stále nerozuměl. S dětmi si hrál, navazoval kamarádské vztahy, děti jej měly rády,

i když nemluvil. Pro svoji klidnou, mírumilovnou povahu byl oblíben, ale možná právě proto došlo i k tomu, že se stal terčem agresivních projevů staršího chlapce. Dokázal se však za krátký čas ubránit, a to hlasitým zakřičením slovíčka „NEIN“, což doma s maminkou natrénovali.

Téměř po roce a půl pobytu v MŠ se začal Adam rozmlouvat německy. Po uplynutí dvou let se již cítil ve školce jako doma a bez problémů komunikoval. Doma však stále preferuje češtinu a odmítá cokoliv říkat německy. Mluví-li rodiče s třetí osobou německy, Adámek vyžaduje překlad do češtiny. Od němčiny se v domácím prostředí distancuje.

Učitelky věnovaly Adámkovi zvýšenou péči. Dbaly na to, aby se cítil dobře a snažily se usnadnit mu obtížnou situaci, jak to jen šlo. Při komunikaci s ním byly trpělivé, svůj obvyklý projev zjednodušovaly a měly upřímnou radost z každého jeho pokroku, což přenášely i na ostatní děti, a to Adámkovi zvedalo sebevědomí. Volily individuální přístup, nicméně spíše intuitivně, bez podpory individuálního plánu. Zda byla jejich individuální práce záměrně cílená na rozvoj němčiny, není matce známo, ale chlapci se věnovaly. Rozhodně se neobjevovaly žádné náznaky diskriminace, předsudků vůči cizincům apod. Děti cizinců v dané školce nejsou až tolik neobvyklým jevem, nicméně Adámkův případ byl pro tamní učitelky specifický. Jeho mateřštinou totiž nebyla angličtina, jako u většiny ostatních dětí ze zahraničí, a to byla pro učitelky velká změna, protože anglicky s dětmi komunikují zcela běžně. Obtížnou situaci však učitelky dle Adamovy matky zvládly výborně a s rodiči vždy ochotně spolupracovaly. Po celou dobu pobytu Adam nenavštěvoval žádné školské poradenské zařízení ani jazykový kurz.

Období prvních měsíců Adámkova pobytu v MŠ hodnotí matka jako velmi obtížné, náročné a stresující. V současné době, tedy po překonání všech adaptačních potíží, však klasifikuje tuto zkušenost velmi kladně. Dokonce se domnívá, že má u něj bilingvismus velmi dobrý vliv na kognitivní funkce, projevující se radostným přijímáním nových poznatků, bystrostí a celkově velmi dobrou učenlivostí.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se snažila na základě odborné literatury vymezit pojem bilingvismus a uvést jeho typologie dle různých autorů. Podrobněji jsem se věnovala pojmu dětský bilingvismus, popsala možné pozitivní a negativní vlivy bilingvismu. Dále jsem se zabývala typologií bilingvních rodin. V neposlední řadě jsem se zaměřila na specifika předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách.

V části praktické jsem popsala vlastní výzkum, pro který jsem vzhledem k cíli zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Hlavním cílem bylo analyzovat zkušenosti vybraných učitelek mateřských škol, které dítě s odlišným mateřským jazykem ve třídě mají, nebo v předchozích letech své praxe měly. K naplnění hlavního cíle jsem užila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Dílčím cílem práce bylo prezentovat tuto problematiku také z druhé strany, tedy z pohledu rodičů dítěte, jež navštěvuje mateřskou školu v zemi, kde se mluví jazykem jiným, než je jeho jazyk mateřský. Tento cíl byl naplněn vytvořením případové studie na základě několika neformálních rozhovorů s matkou dítěte a jejích poznámek, které si od začátku synovy docházky do MŠ vedla.

Všechny respondentky s praxí v MŠ od 3 do 37 let mají potřebné vzdělání pro vykonávání práce učitelky v MŠ, nicméně toto vzdělání zpravidla nezahrnuje přípravu na práci s dětmi s OMJ. Za tímto účelem mohou učitelky navštěvovat různé semináře v rámci dalšího vzdělávání – dotazované s nimi mají ale doposud minimální zkušenosti.

Adaptace v MŠ je náročným obdobím v životě téměř každého dítěte. Někdo se s ním vyrovnává hůře, někdo lépe. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je toto období ještě ztíženo jazykovou bariérou. Výzkumné šetření popřelo moji původní domněnku, že jsou výrazné adaptační problémy u dětí s OMJ v MŠ téměř pravidlem. Díky zkušenostem dotazovaných jsem zjistila, že to tak není. Pokud se ale adaptační problémy objeví, mohou mít velice rozmanitý charakter. V rámci výzkumu jsem u dětí s OMJ narazila na tyto adaptační problémy: odmítání stravy (i pití), neustálý pláč, dlouhodobé mlčení, potíže s orientací v dění kolem sebe, únava, vztek, zvracení, ale i nadměrně hlasitá mluva (doma – v mateřském jazyce) vedoucí až k chrapotu dítěte. Z postřehů matky dítěte – Čecha v rakouské školce můžeme zachytit také to, že dítě v cizojazyčném prostředí může zažívat hluboký strach a úzkost. Odmítají-li rodiče s učitelkami spolupracovat, hrozí riziko, že se učitelka o těchto pocitech dítěte vůbec nedozví a nemůže mu tedy nijak pomoci.

Na integraci dítěte s OMJ v MŠ může mít vliv také složení dětského kolektivu. Jedna z respondentek velmi podrobně tuto situaci popsala. V některých MŠ na tento fakt myslí již při zařazení dítěte do jedné ze tříd. Příkladem je umístění syrské holčičky předškolního věku mezi mladší děti, právě kvůli lepšímu začlenění.

Asi nejzásadnější rozpor mezi názory respondentek v jazykové výchově dětí s OMJ jsem spatřila v tom, zda po nich a jejich rodičích striktně vyžadovat češtinu jako majoritní jazyk, nebo se alespoň zpočátku pro usnadnění náročné situace všech snažit o komunikaci všemi možnými způsoby. Já osobně se přikláním k druhému z těchto názorů.

Dalším pro mě překvapujícím zjištěním je fakt, že učitelky nepocítují práci s dětmi s OMJ jako nijak zvláště obtížnou. Problém nastává ale často v komunikaci s rodiči cizinců.

Za velmi podnětné zjištění považuji skutečnost, že jako silný nástroj sloužící k lepší adaptaci dítěte s OMJ může posloužit také multikulturní výchova. Jedna z respondentek ji do svého TVP intenzivně zařazuje a tato metoda se jí již více než jednou vyplatila. Osvědčenou metodou sloužící k rozvoji českého jazyka cizinců je určitě práce s obrázky, obrázkovými slovníky a knihami nejrůznějšího charakteru. Tyto prostředky respondentky hojně využívají či využívaly během individuální práce s dětmi cizinců, většinou během odpolední směny. Dle IVP ale v těchto případech postupovaly/postupují jen dvě z dotazovaných. Žádná z respondentek neměla vzhledem k sociálnímu znevýhodnění dítěte s OMJ k dispozici asistenta pedagoga, ani snížený počet dětí ve třídě.

Faktem je, každé dítě je jiné, ať už mluví česky, či jiným jazykem. Neexistuje univerzální přístup či rada, jak postupovat, aby jeho adaptace proběhla bez problémů a dítě se stalo v co nejkratším čase bilingvním. Dotazované učitelky mající s touto problematikou zkušenosti doporučují v každém případě trpělivost a individuální, vstřícný a chápavý přístup. Dále radí nebát se konzultovat své zkušenosti s kolegyněmi či jinými odborníky, například s logopedem. Hlavní je najít si k dítěti cestu, vzbudit v něm důvěru a brát ho takové, jaké je, aby se cítilo v MŠ dobře a mělo radost z vlastních pokroků. Výsledek takovéto snahy učitelek může pro budoucí život příslušného dítěte hodně znamenat. Nejen že mu to pomůže lépe uspět v cizí zemi během povinné školní docházky, ale mohou se u něj projevit také pozitivní vlivy bilingvismu, o nichž pojednávám v části teoretické, a z nichž některé také potvrdila matka bilingvního dítěte (viz případová studie).

Na základě zjištěných dat by se dalo říci, že jsou s ohledem na problematiku cizinců v mateřských školách mezery ve vzdělávacím systému pedagogů, neboť ani jedna

z učitelek studujících na různých školách nemohla říci, že by na práci s dětmi s OMJ byla během studia připravena. Z jejich odpovědí však bylo patrné, že si ani nemyslí, že by takováto připravenost byla možná. Důvodem je již zmiňovaná individualita každého jednotlivého dítěte a odlišnost situace, v níž se ocitá.

V této práci jsem se několikrát zmínila o individuálním přístupu. Na základě výzkumu i vlastní praxe v mateřské škole ale nemohu nepodotknout, v čem spatřuji základní nedostatek českého předškolního vzdělávání. Jedná se o počet dětí ve třídách, jež považuji za vyšší, než aby učitelky mohly individuální přístup uplatňovat v takové míře, jak by bylo třeba. Důsledky tohoto stavu mají bohužel dopad především na děti. Nejen na ty, které vyžadují speciálně vzdělávací potřeby, jako třeba děti s odlišným mateřským jazykem, ale i na ty ostatní.

Téma vzdělávání cizinců v českých mateřských školách se stává stále aktuálnější. Proto si myslím, že může tato práce posloužit jako jeden ze zdrojů informací o dané problematice, a to zejména pro učitelky mateřských škol či pro rodiče dětí navštěvujících mateřskou školu v zemi, kde se mluví jazykem jiným, než je mateřština dítěte. Zde popsané zkušenosti by mohly mít charakter inspirující či doporučující.

RESUMÉ

Bakalářská práce se skládá ze dvou hlavních částí. V první z nich - části teoretické - jsem definovala pojem bilingvismus, bilingvní rodina a uvedla základní typologie těchto fenoménů dle odborné literatury. V neposlední řadě jsem se zabývala bilingvismem v užším slova smyslu – konkrétně v prostředí mateřské školy, což posloužilo jako východisko pro samotný výzkum, popsany v části praktické.

Hlavním cílem výzkumu bylo zachytit a popsat zkušenosti učitelek mateřských škol, které mají, nebo v minulých letech své praxe měly ve třídě dítě s odlišným mateřským jazykem. K naplnění hlavního cíle jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami tvořícími výzkumný vzorek. Dílčím cílem bylo problematiku nastínit také z druhé strany, tedy z pohledu rodičů dítěte, jež se díky pobytu v mateřské škole v cizině stalo bilingvním. Za tímto účelem jsem zpracovala případovou studii.

Práce může posloužit jako zdroj informací o problematice bilingvismu. Dále může mít inspirující či doporučující charakter pro učitelky mateřských škol, které se pravděpodobně budou díky rozrůstající se migraci během své praxe s touto problematikou stále častěji setkávat.

SUMMARY

The bachelor's thesis consists of the two main parts. In the first one bilingualism, bilingual family were defined together with basic typology of these phenomena according to literature. The issue of bilingualism was described particularly in a preschool area. This issue became a basis for the research described in the second practical part.

The main goal of the research was to find and describe experience of preschool teachers who are / were in touch with children with different mother tongue during their practice in the last years. Fulfilling the main goal, the method of a semi-structured interview was used with teachers making a research sample. The partial goal was to describe the issue from the other point of view – the parents' one of a child who became bilingual thanks to stay at a preschool abroad. For this purpose a case study was processed.

The thesis can be used as a source of information about bilingual issue. Furthermore it can be used as inspiration and advice for preschool teachers who probably meet this issue more often in the future as a consequence of increasing migration.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

- ČR – Česká republika
- EU – Evropská Unie
- IVP – Individuální vzdělávací plán
- META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů
- MKVV – Multikulturní výchova
- MŠ – Mateřská škola
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- NNO – Nezisková organizace
- NVP – Národní vzdělávací plán
- OMJ – Odlišný mateřský jazyk
- OP VVV - Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání
- OŠD – Odklad školní docházky
- PPP – Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP – Rámcový vzdělávací program
- RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- R1 – R7 – Označení pro respondentky výzkumu
- SPC – Speciálně pedagogické centrum
- SVP – speciálně vzdělávací potřeby
- SWOT analýza - metoda pro identifikaci silných stránek (Strengths), slabých stránek (Weaknesses), příležitostí (Opportunities) a hrozeb (Threats)¹³⁷
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- TVP – Třídní vzdělávací program
- VŠ – Vysoká škola
- ZŠ – Základní škola

¹³⁷ SWOT. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 2013 [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/SWOT>

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura

1. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-802-1044-548.
2. JANEBOVÁ, Eva a kol. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-807-3730-635.
3. HARDING, Edith, RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.
4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
5. MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.
6. PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-802-4421-629.
7. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
8. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
9. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
10. SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984
11. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.
12. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Odborné časopisy

13. JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). *Cizí jazyky*. 1990, 2005/2006, č. 1.
14. KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium*. 1993, roč. 2006, č. 5
15. KRAMULOVÁ, Daniela. Když do školky přicházejí „jiné“ děti. *Informatorium*. 1993, roč. 2011, č. 4.
16. PROCHÁZKOVÁ, Irena. Multikulturní výchova v MŠ. *Informatorium*. 1993, roč. 2013, č. 8, s. 6
17. PROCHÁZKOVÁ, Irena. Multikulturní výchova v mateřských školách pomáhá k adaptaci cizinců. *Týdeník školství*. 1993. roč. 2013, č. 32
18. TĚTHALOVÁ, Marie. Jiná barva, jiná řeč. *Informatorium*. 1993, roč. 2008, č. 1.
19. TĚTHALOVÁ, Marie. Naše školy si na cizince zatím moc nezvykly. *Informatorium*. 1993, roč. 2010, č. 10.
20. TĚTHALOVÁ, Marie. Učme děti respektu k rozmanitosti. *Informatorium*. 1993, roč. 2014, č. 3.
21. VASILJEV, Ivo. Čeština a Vietnamština v bilingvním mozku. *Češtinář: Zpravodaj katedry českého jazyka a literatury Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové*. 1991, 2009/2010, č. 3. s. 74

Webové stránky

22. Cizinci: Druhy pobytů v ČR. *Poradna pro občanství, občanská a lidská práva* [online]. 2009 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://cizinci.poradna-prava.cz/tabulka-pobytu.html>
23. Cizinci: počet cizinců. *Český statistický úřad* [online]. 12.2.2014 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu
24. Dotační program "podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2015". *MŠMT* [online]. 2013 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotacni-program-podpora-aktivit-v-oblasti-integrace-cizincu>

25. Migrace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Migrace#Migrace_v_lidsk.C3.A9_populaci
26. Migrace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Migrace#Migrace_v_lidsk.C3.A9_populaci
27. O kurzech R+R: O kurzech respektovat a být respektován. *Respektovat a být respektován* [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.respektovat.com/prehled-kurzu-na-rok-2013/o-kurzech-rr/>
28. Podpora inkluze. *MŠMT* [online]. 2013 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/podpora-inkluze>
29. Principy práce s dětmi s OMJ. *Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/principy-prace-s-detmi-s-omj>
30. Protipředsudkové (anti-bias) vzdělávání učitelů. *Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/protipredsudkove-anti-bias-vzdelavani-ucitelu>
31. Statistika: Cizinci s povoleným pobytem. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2015 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d>
32. Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele. *MŠMT Statistické ročenky školství výkonové ukazatele* [online]. 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
33. SWOT. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 2013 [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/SWOT>
34. Vyrovnávací plán. *Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan>

Legislativní dokumenty

35. Česká republika. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: 563. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
36. Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: 472. 2011. Dostupné z: [file:///C:/Users/Iv%C4%8Da/Downloads/472-2011_novela_SZ%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Iv%C4%8Da/Downloads/472-2011_novela_SZ%20(4).pdf)
37. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 147. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Elektronické zdroje

38. META, o.p.s. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf
39. META, o.p.s. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_1.pdf
40. MVCR odbor azylové a migrační politiky. *Zásady pro poskytování dotací ze státního rozpočtu na výdaje realizované v rámci projektů obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni v roce 2015*. 2015. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/vyzva-k-zasilani-zadosti-o-poskytnuti-statni-dotace-na-vydaje-realizovane-v-ramci-projektu-obci-na-podporu-integrace-cizincu-na-lokalni-urovni-v-roce-2015.aspx>
41. RICHTEROVÁ, Kateřina. O bilingvní výchově. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. 2001 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1588&key=richter>
42. Vyhlášení Rozvojového programu MŠMT „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na rok 2015“. In: *MŠMT* [online]. 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaseni_AP_2015.pdf

43. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2004 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příprava polostrukturovaného rozhvoru s učitelkami MŠ (seznam otázek).....	I.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R1).....	IV.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R2).....	X.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R3).....	XVI.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R4).....	XXII.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R5).....	XXVII.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R6).....	XXXI.
Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R7).....	XXXVII.

Příprava polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami MŠ (seznam otázek)

1. Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části mojí bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...
2. Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?
Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?
Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více?
(Pokud více, můžete tedy mluvit o jednom z nich, nebo i o více z nich a klidně i srovnávat...)

Rodinné prostředí

3. Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?
4. Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?
5. Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?
6. Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?
7. Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?
8. Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?
9. Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?

Jazyková situace dítěte

10. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?
11. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)
12. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?
13. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

Adaptace

14. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytly se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)
15. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?
16. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?
17. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládnutím hygienických návyků?
18. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?

19. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)

20. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)
21. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?
22. Snažila jste se nějakým způsobem předem připravit třídu na příchod dítěte s OMJ (v případě nástupu dítěte během roku)
23. Jaké vztahy byly mezi dětmi ve třídě před příchodem dítěte s OMJ? Zaznamenala jste nějaký vliv na adaptaci?
24. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?
25. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?

Spolupráce s rodiči

26. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakliže se objevili)? Zajímali se o to?
27. Snažili se rodiče nějak napomoci dítěti v procesu adaptace?
28. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, info. na nástěnce v jejich jazyce, Inko. o charakteru třídy, o personálu školy)

Multikulturní výchova

29. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podařilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?
30. Zkoušela jste využití odlišnost v nějaké specifické situaci?

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

31. Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?
32. Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přizpůsobujete/přizpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?
33. Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?
34. Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?
35. Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)? Spolupracujete/spolupracovala jste se zařízením?
36. Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?
37. Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?

38. Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)
39. Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)

Osobnost učitelky

40. Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?
41. Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?
42. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to? Co Vám k tomu pomohlo?
43. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?

Přípravenost učitelky na práci s dítětem cizince

44. Jaké máte vzdělání?
45. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?
46. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?
47. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?
48. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)
49. Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídka kurzů, metodika...)
50. Kdybyste měla ještě někdy dítě s OMJ ve třídě, myslíte si, že byste pracovala stejně, nebo byste díky již nabytým zkušenostem sáhla po nějakých metodách či prostředcích, které jste zatím nevyužila?
51. Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ nastoupí do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat?

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R1)

1. **Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části méj bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...**

2. **Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?**

20 let

Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?

Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více? Pokud máte zkušeností více, vyberte prosím jeden případ, který máte nejvíce v paměti, nebo pokud to bude možné, můžete hovořit paralelně o dvou dětech, srovnávat apod...

Dítě s OMJ jsem za dobu své praxe měla jen jednou – minulý rok. Byl u nás přesně rok, potom šel do školy.

Rodinné prostředí

3. **Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?**

Byl to Vietnamec, oba rodiče Vietnamci, ale měli českou chůvu.

4. **Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?**

vietnamština

5. **Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?**

Celá rodina mluvila vietnamsky

Používali i nějaký jiný jazyk?

Ne.

6. **Jak dlouho před nástupem dítěte do MŠ žila rodina v ČR?**

Už tu byli roky. Starší děti z té rodiny sem chodily do školky také, ty už jsou teď tak ve třetí, čtvrté třídě.

Rodiče tedy i přes to nemluvili vůbec česky?

Ne. Nebo teda malinko jo, ale strašně špatně.

7. **Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?**

Nastoupil v září, ale před tím chodil do školky někam jinam. Tady byl prvně na prázdninovém provozu – v jiné třídě, k nám přišel až jako předškolák.

8. **Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?**

To netuším, ale mají tu obchod.

9. **Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?**

Dá se předpokládat, že ne, vzhledem k tomu, že všechny jejich děti chodily sem do školky.

10. **Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?**

Řekla bych, že rodiče byly hodně v práci a obstarávala je hlavně ta chůva. Ale byla s nimi tak do 4 hod, a potom je odvedla do jejich obchodu, kde ty děti v obchodě seděly vzadu mezi věcmi až do večera.

Jak s nimi mluvila chůva?

Ta s nimi mluvila česky, snažila se jim hodně číst, dělala s nimi logopedii, všechno, ale bylo to jen na omezenou dobu, no...

11. Měl nějaké specifické vlastnosti?

Rád se smál, byl uzavřený, zdrženlivý.

Jazyková situace dítěte

12. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?

Minimální. On rozuměl základním věcem běžného života – najíst, napít, jdem se obléct a tak, ale jakékoliv věci, co jsme měli dělat, to už nerozuměl. a takřka nemluvil. Používal jen podstatná jména, slovesa, ze začátku...pak to začal pojit...ale gramaticky...no fakt úplně minimum...

13. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)

Začal sám něco povídat až tak po půl roce, ale úplně minimálně ve větách. Jinak používal slova, když něco potřeboval. a s dětma se také snažil komunikovat. Ale trvalo to stejně tak 3-4 měsíce, než se ta komunikace trochu projevila. a i při odchodu do školy byla ta úroveň češtiny hodně špatná. Že těm pokynům nerozuměl. On byl hodně chytrý, ale nevěděl, co po něm chceme. Takže potřeboval nějakou dobu, kdy to musel odpozorovat, odkoukat...a teprve potom to byl schopnej dělat.

14. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?

On nikdy neřekl nic vietnamsky. Pokud nevěděl, jak to říct česky, tak mlčel.

15. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

Křestní jméno měl české, tak to bylo vpohodě, příjmení jsme se nikdy nenaučily vyslovovat, ale tady ve školce není ani třeba. Vlastně jsme se to do konce roku nenaučili ani napsat ☺

Adaptace

16. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)

Neměl nic. Bylo vidět, že tu ta rodina žila dlouho, takže s tím neměl problém.

17. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?

To jo, no. On vlastně nevěděl, co se děje a v těch počtech, co ve třídě jsou se ta situace mění nesmírně rychle a on, když nezaznamenal ten impuls, ať už při společný činnosti, nebo při hrách, tak byl zmatenej, koukal, nevěděl...

18. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?

Vůbec.

19. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládnutím hygienických návyků?

Ne.

20. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?

Také ne.

21. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?

To jo, to byla. Ta jazyková bariéra tady byla veliká a jak to byla třída předškoláků, kteří se znali, tak to měl hodně těžký. Průlom nastal, až na škole v přírodě, tam ho ti kluci starší začali brát.

Takže se to během toho roku dalo skoro do normálu?

Jo. Myslím, že kdyby tady ještě byl, tak už by to nebyl problém, že by ho kluci normálně brali. Bylo to ale spojeno s tím, že s námi něco intenzivního zažil, a taky že se ta řeč v tom druhém pololetí hodně posunula. Že už začal trošku i chápat jejich humor a tak. Oni ho vlastně i kluci začali sami učit. Je to fascinovalo, že neumí česky – taková běžná věc.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)**22. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)**

To bylo špatný. Problém byl, že třída vznikla tak, že nám zbylo 10 původních dětí, které byly zvyklé na nějaký režim a pak přišlo 8 dětí, které měly odklad školní docházky – z jiné třídy, takže byly zvyklý na úplně jinou práci a ještě jak jich přišlo 8, tak to byla vlastně skupina ve skupině a do toho ještě přišlo pár dětí úplně malinkých. Ta skupina byla hodně roztržštěná, takže trvalo půl roku, než jsme ji stmelili a nebyl tady někdo, o koho bychom se mohly opřít. Kdo by nám pomohl. Takže to měl tím také ztížené – ve špatnou dobu, na špatném místě. Ještě mi přišla v prosinci nová kolegyně, takže další změna.

23. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?

No to opravdu ne, dobrej vtip ☺

24. Snažila jste se nějakým způsobem předem připravit třídu na příchod dítěte s OMJ (v případě nástupu dítěte během roku)

My jsme to nevěděli, takže ne.

25. Jaké vztahy byly mezi dětmi ve třídě před příchodem dítěte s OMJ? Zaznamenala jste nějaký vliv na adaptaci?

Z té naší původní třídy byly ty děti přátelské, hravé, otevřené vůči ostatním. Ty děti co přišli z jiné třídy, tam to takhle tolik nefungovalo, bylo to takový divoký. a ty nové děti se tak rovnoměrně rozmístily, takže tu bylo hodně konfliktů, hádek a tak.

Takže to mělo spíš špatný vliv?

No, bylo to těžší. Vybojovat si místo ke slunci. Inklinoval k tomu jednomu chlapci, který taky nezapadl, takže oni dva byli tak spolu. Ale chodil do školky hrozně rád.

26. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?

Ne...Je to zajímavé. Mají je třeba vůči Romským dětem, ale u toho Vietnamce to byla spíše zvědavost. Oni si to vlastně ani neuvědomili, že vypadá trochu jinak.

27. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?

Ve stejné době jako on nastoupil kluk, který byl o trochu mladší, který byl tady taky nový, takže oni dva si k sobě našli cestu, že si vypomáhali. Vyhovovali jim vláčky, koleje, stavby, trochu takový klidnější činnosti.

28. Snažila jste se do prostředí třídy (výzdoba apod.) zakomponovat nějakým způsobem prvky kultury, z níž dítě pochází/pocházelo?

To ne...

Spolupráce s rodiči

29. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakiže se objevili)? Zajímali se o to?

Tak on vlastně neměl adaptační problémy. Jediným problémem byla jazyková bariéra a ty byla s rodiči ještě větší. Když jsem jim něco chtěla, musela jsem všechno písemně, aby si to mohli nechat přeložit. Oni zájem měli, když jsme jim něco říkali, tak kývali, usmívali se, ale nerozuměli ani slovo.

30. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, Info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)

Hlavně písemně, všechno jsme jim psali a oni si to nechali přeložit. Od té chůvy.

A jak jim to vysvětlila ona, to uměla vietnamsky?

Ne ne, asi jim to vysvětlovala tak dlouho, až to prostě nějak pochopili...Nebo jestli trochu uměla něco vietnamsky...to nevím...ale nějak jim to prostě vysvětlila. Přímou přes ní jsme řešili každodenní věci, jako co si má přinést...ale když šlo o něco dlouhodobějšího, třeba jsme plánovali nějakou akci, tak jsme využívali tu písemnou komunikaci. Dokonce nám pomáhali i jiní rodiče, když se třeba báli pustit chlapce na školu v přírodě, poprosili jsme jiné rodiče, jejichž děti už to zažili, ať jim napíšu, jak to probíhá a oni na základě toho uznali, že není čeho se bát.

Multikulturní výchova

31. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podarilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?

Ne ne...

32. Zkoušela jste využití odlišnost v nějaké specifické situaci?

Když jsme dělali olympiádu, tak jsme řešili národy, jak se lidé liší, tam děti pracovali s encyklopediemi, hledali si to, a měli jsme tam i Vietnam.

A tam jste tedy upozornili na to, že je chlapec z Vietnamu?

Jo jo, hledali jsme si to i na globusu, takže to věděli.

A on se narodil v Čechách?

Myslím, že jo.

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

33. Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?

Ne.

34. Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přízpůsobujete/přízpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?

Brali jsme ho, že sem patří, tak jsme se nesnažili dělat nějaké rozdíly, ale při těch přípravách jsme mysleli na to, aby se mohl zapojovat. Takže když třeba pracovali ve skupinách, kde se měli domlouvat, kooperovat, tak s ním byla jedna z nás, která mu dělala jakoby asistentku a pracovala s ním individuálně – s menší skupinkou, kde byl i ten jeho kamarád. Takže spíš ve smyslu technického provedení té činnosti.

35. Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?

Jo. Měli jsme.

A spolupracovali jste i s poradnou?

Ne to ne, tam ani nechodil. Byl to spíš plán pro nás, na co jsme se chtěli zaměřit, což byla tedy hlavně ta řeč. Chtěli jsme pro něj i OŠD ale to jsme se s rodiči nedomluvíly. Takže do školy chodí a netušíme vůbec, jak to zvládá. Potřeboval by toho asistenta, ale nevíme vůbec, jak to dopadlo.

36. Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?

Ne ne...

37. Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)?

Chodily na logopedii, jednou měsíčně zhruba.

38. Spolupracujete/spolupracovala jste se zařízením?

Pravidelně jsme s ním procvičovali to, co na logopedii dělal. Tam bylo vidět zlepšování. Učil se mluvit podle obrázků, ve větách...Učil se ty základní, běžné věci. a bylo vidět, že to s ním ta chůva doma dělá.

39. Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?

Ne.

40. Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?

Jo. Odpoledne hodně. Přípravovali jsme si pro něj obrázky, nad kterými jsme mluvili. Postupovali jsme právě podle toho IVP.

A dělal to rád?

Jo. Bylo na něm radost, že se zlepšuje. On jak byl chytřej, tak si musel připadat jako v krabici. Že mu chyběli ty podněty, aby se mohl rozvíjet. Takže sám chtěl, se zlepšovat. Cokoliv mu pomohlo aby začal chápat, tak z toho byl nadšenější. Zpočátku se i styděl, ale jak se začal zlepšovat, tak měl z toho čím dál větší radost. Styděl se i pro to, že mu chyběly přední zuby, takže o to hůř mu bylo rozumět, a když jsme se to naučili, tak se přestal bát, a byl odváznější.

Takže jste pracovali hlavně na tom sebevědomí?

Jo.

- 41. Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)**

To si myslím, že jen při těch individuálních činnostech. Když jsme mluvili centrálně, tak jsme mluvili normálně, ale jemu jsme to pak třeba ještě individuálně zjednodušeně povysvětlily.

- 42. Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)**

Co jsme si sami vytvořili. Prostě takový jednoduchý, užitečný věci. Ani nevím, že by byla na to nějaká metodika.

Osobnost učitelky

- 43. Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?**

Náročný to bylo hlavně při komunikaci s rodičema. Když jsme měli s nima vyplňovat nějaký papíry, tak jsme z nich nechtěli dělat blbce, ale sami jsme si tak připadali. To bylo asi fakt nejhorší na tom, s chlapcem problém nebyl.

- 44. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to? Co Vám k tomu pomohlo?**

Ne, to ne.

- 45. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?**

No, tak všeho jsme určitě nevyužili z toho důvodu, že ta třída byla loni tak náročná, že jsme hodně museli dohlížet, aby se navzájem nezabili. Takže v jiný třídě by se toho dalo udělat určitě i více. Ale za té situace, která byla, jsme myslím udělaly vše, co šlo. Povedlo se to, že se začlenil do kolektivu, že se tady cítil dobře, řeč se nastarovala, a více jsme asi udělat nemohly.

Připravenost učitelky na práci s dítětem cizince

- 46. Jaké máte vzdělání?**

Bakalářské, studuji dálkově magisterské.

- 47. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?**

Žádným.

- 48. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?**

Ne.

- 49. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?**

Pokud by to bylo nějak konkrétní...zatím mi přijde, že se říká jen, co by bylo potřeba, ale že by někdo řekl konkrétně co a jak...spíš mi přijde, že je ten postup prezentován tak, že by při něm došlo k utlačování majoritní skupiny, prostě pracovat s tím cizincem na úkor většiny. Muselo by to být něco praktického, využitelného v běžný školce, ne v upravených skupinách.

- 50. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)**

Ne.

51. **Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídky kurzů, metodika...)**
Ne.
52. **Kdybyste měla ještě někdy dítě s OMJ ve třídě, myslíte si, že byste pracovala stejně, nebo byste díky již nabytým zkušenostem sáhla po nějakých metodách či prostředcích, které jste zatím nevyužila?**
Ono by záleželo na tom, z jakého prostředí by bylo a na jaké úrovni by byla jazyková znalost. Pokud by to byl podobný případ, tak bych postupovala stejně, ale kdyby to byl někdo třeba na přechodnou dobu, z úplně jiného prostředí, tak by to bylo asi jiný a musely bysme nějaké informace asi shánět. Takhle jak oni tady žili dlouho, a snažili se zapadnout, tak tu až takový kulturní rozdíl nebyl.
53. **Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ nastoupí do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat?**
Asi to, že je to dítě, jako jakékoliv jiné. Potřebují od nás to samé, jen jim to musíme podat jinak.

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R2)

1. **Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části mojí bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...**
2. **Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?**
26 let.
- Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?**
Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více?
Máme ve třídě momentálně 7 cizinců. Dvě Ukrajinky, dva Slováci, Řeka, Moldavanku a Vietnamce. I v minulých letech tu cizinci byli, není to u nás nic neobvyklého v poslední době.
- A jak ty současné děti mluví?**
No, většinou česky. Ono jim také nic jiného nezbyvá tady. Ale oni to okoukají rychle, tedy alespoň to, co potřebují ve školce.
- A přišel někdo z nich do školky s tím, že česky neuměl vůbec, nebo jen málo?**
Ano, někteří z nich nemluvili vůbec.
- Budu se v rámci tohoto rozhovoru ptát na konkrétní děti, jejich rodinu apod. proto bych Vás poprosila, abyste si vybrala jedno dítě, o kterém budete mluvit, nebo dvě a můžete případy srovnávat.**
Ano, tak takové typicky česky nemluvicí děti byli poměrně dlouhou dobu dva chlapci, které máme ve třídě nyní. Jedná se o Vietnamce a o Řeka.

(pro lepší orientaci v přepisu užívám označení V: a Ř: dle toho, o jakém z chlapců je konkrétní výpověď)

Rodinné prostředí**3. Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?**

Vietnavec a Řek

4. Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?

V: Vietnamština

Ř: Řečtina

5. Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?

Ř: Mateřtina řečtina, ale teď co jsou v Čechách na něj maminka mluví česky. Tatínek tam moc nefunguje, ale když se ukáže, mluví s maminkou anglicky a na chlapce asi také tak. Takže v tom má docela hokej.

V: Tatínek moc nerozumí a moc nemluví, maminka tak nějak rozumí, mluví špatně.

6. Jak dlouho před nástupem dítěte do MŠ žila rodina v ČR?

Ř: Žil v Řecku do svých tří let, pak se přistěhovali sem. Má příslušnost řeckou i českou.

V: Myslím, že se tu narodil.

7. Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?

V: v září

Ř: V průběhu roku, ale celkem ze začátku

8. Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?

To nevím

9. Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?

Nevím, ale myslím si že ne...

10. Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?

V obou případech je velmi chudé a málo podnětné.

Ř: Maminka je na tom špatně s nervama, neví moc jak na malého, takže ten si dělá co chce a když už to překročí nějaké hranice, tak na něj křičí.

V: Je odkázán na starší sestru (asi 9 let). Přejde ze školky, jde do krámu, tam je do večera, pak přijdou domů a jdou spát. Ale i tak myslím, že se docela snaží. Dochází k nim paní, která se zabývá logopedií, a je to opravdu znát. V poslední době (je tu třetí rok) se už pěkně rozmluvil.

Jazyková situace dítěte**11. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?**

U obou prakticky nulová.

12. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)

Začali rozumět myslím docela brzo – nebo alespoň věděli, co mají dělat, ale spíš to jen prostě okoukali od ostatních, zvykli si na ten režim. Ale to se týká opravdu jen dění tady ve školce, jinak určitě nerozuměli – to je těžké posoudit.

Ř: Ten toho stále moc nenamluví. Ale to není jen tím jazykem...

V: Začal mluvit hodně dlouho, ale taky myslím, že je to daný povahou – je to takový samotář.

13. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?

Nikdy. Takovou zkušenost mám spíše s těmi ukrajinkami, ty občas když neví, tak používají jiný jazyk. Jedna z nich začala chodit teď v září a než začala rozumět, tak jsem se s ní občas domlouvala rusky a ona u toho vždy úplně rozkvetla. Také je zajímavé, jeden z těch Slováků zase neakceptuje některá česká slova, třeba babička – tvrdí si za svým, že je to „starká“. Ti Vietnamci vůbec ve školce vietnamsky mluvit nechtějí. Loni jsme měli holčičku, která mluvila vietnamsky i česky dobře a když jsme jí někdy poprosily o to, aby přeložila něco tady tomu chlapci - vietnamci, který nerozuměl, tak se strašně zdráhala a maximálně mu to špitla do ouška, aby to nikdo neslyšel.

14. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

V: Rodiče rovnou přišli do školky s tím, jak mu máme říkat (české jméno), i když jeho pravé jméno je vietnamské.

Ř: Rodiče také přišli s počeštěnou verzí jména.

Adaptace

15. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)

Ne, to si nemyslím, ani u jednoho z nich.

16. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?

Takové situace jistě byly.

17. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?

To si myslím že ne, fungovala nápodoba.

18. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládáním hygienických návyků?

Také ne.

19. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?

V: když přišel do školky, neuměl ani kousat. Vypadalo to, že jedl poprvé pevnou stravu. Jinak proti tomu jídlu nic neměl.

Ř: Ten jedl vždy dobře.

20. Je/ byla patrná izolace a osamělost chlapců v prvních měsících docházky do MŠ?

Určitě ano.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)

21. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)

Nebyly všechny nové, heterogenní třída.

- 22. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?**

Určitě ne.

- 23. Snažila jste se nějakým způsobem předem připravit třídu na příchod dítěte s OMJ (v případě nástupu dítěte během roku)**

Ne, to jsme neřešili, ani jsme to nevěděly dopředu.

- 24. Jaké vztahy byly mezi dětmi ve třídě před příchodem dítěte s OMJ? Zaznamenala jste nějaký vliv na adaptaci?**

Nic neobvyklého, myslím, že to vliv nemělo. Rozhodně ne větší než jazyková bariéra a charakterové vlastnosti těch chlapců.

- 25. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?**

Jednou – to bylo u jiné vietnamské dívky, která se zrovna pohádala s kamarádkou a ta jí „nadávala: Ty Vietnamko!“ . Tatínek té vietnamky si potom přišel ztěžovat, nesl to hodně špatně, ale vlastně o nic nešlo. Tak jsem to té české holčičce vysvětlila, že stejně jako je někdo Čech, tak je někdo jiný Vietnamec a že na tom není vůbec nic špatného a fungovaly jsme v klidu dál...

- 26. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?**

Zajímavé je, že se tito dva (Ř + V) dali dohromady, jestli vytušili, že mají podobný problém... Teď si prakticky hrají výhradně spolu, na vycházce taky spolu...

Ř: měl jednoho kamaráda – s podobnou, uzavřenější povahou, ale myslím, že to s řečí nesouvisí

Říká se, že si ty děti z důvodu jazykové bariéry vyhledávají spíše mladší kamarády – protože jsou rozumově na podobné úrovni, zaznamenala jste to taky?

No, máme tu holčičku - Moldavanku, která se češtinu učila výborně ale po příchodu nové holčičky – Ukrajinky, která je mladší a hodně se spolu skamarádily, šla jakoby o krok zpátky. I přesto, že i spolu mluví česky. To mě jen tak napadlo, ale asi to je jiná situace, takže nevím.

- 27. Snažila jste se do prostředí třídy (výzdoba apod.) zakomponovat nějakým způsobem prvky kultury, z níž dítě pochází/pocházelo?**

Do prostředí třídy určitě ne

Spolupráce s rodiči

- 28. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakliže se objevili)? Zajímali se o to?**

Kromě té jazykové bariéry adaptační problémy nebyly.

- 29. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, Info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)**

No, těžko. Když jsme potřebovali řešit něco složitějšího, peníze apod. s rodiči V., řešili jsme to přes důchodkyni, která pracuje u nich v krámu. Ale jak ta jim to vysvětluje, to nevíme.

Multikulturní výchova

30. **Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podařilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?**
31. V nějakých těch tematických celcích jsme se toho dotkli, třeba když jsme se zabývaly cestováním. Ale myslím, že si to nijak osobně neberou, některé ty děti cizinců se již v Čechách narodily, tak jim to skoro nic neříká.

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

32. **Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?**
Žádné specifikum nemáme, jen obecně prvky multikulturní výchovy.
33. **Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přizpůsobujete/přizpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?**
Ne. Ale věnuji se jim potom individuálně, když je v něčem problém
34. **Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?**
Ne, to jsme nevypracovávaly. Jen na děti s OŠD.
35. **Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?**
Ne.
36. **Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)?**
Spolupracujete/spolupracovala jste se zařízením?
Ne.
Ř: snažím se maminku přesvědčit o návštěvě PPP, kvůli tomu, že není sociálně zralý na školu, kam má nastoupit. Problémy nejsou ale jen v té řeči. a chodí na logopedii.
V: jedna bývalá učitelka s ním dělá logopedii, ale není to přímo logopedka. Rozšiřuje s ním slovní zásobu.
37. **Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?**
Ne.
38. **Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?**
Určitě. Pracujeme s obrázky.
Baví je to? Dělají to rádi?
No, ano, ale spíš se jim líbí to, že se někdo věnuje jen jim, než že by měli radost z toho, že se naučili nějaké nové slovo třeba. Zvláště když to je u nich doma takové, jaké to je...
39. **Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)**
Ne, mluvím normálně, jen když vidím, že nerozumí, zkusím jim to vysvětlit individuálně jinak a hlavně jim to při tom ukázat, co mají udělat. Teď už ale celkem rozumí.
40. **Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)**

Ty obrázkové slovníky, to ano, nic jiného mě nenapadá. Obrázky, nebo věci.

Osobnost učitelky

41. Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?

No, tak je to náročnější...Ale člověk to musí brát tak, že to tak prostě je.

42. Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?

Výjimečně, s těmi rodiči. Ale spíš myslím, že to není ani tak o tom jazyku ale spíš, že to co jim chci říct, nechtějí pochopit. Třeba když jim chci vysvětlit, že by byla vhodná ta PPP.

43. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to?

Co Vám k tomu pomohlo?

To ne.

44. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?

No, tak vždycky se dá ještě něco...ale člověk dělá to, co je v jeho silách.

Připravenost učitelky na práci s dítětem cizince

45. Jaké máte vzdělání?

Střední pedagogickou.

46. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?

Nijak.

47. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?

Ne.

48. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?

Určitě.

49. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)

Určitě. Teď si nevybavím přesný název nebo autora, ale něco tu máme, tak občas nahlédnu.

50. Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídka kurzů, metodika...)

Dříve jsme si mohly vybírat nějaké semináře. Ale teď už ne. Jestli bylo v té nabídce něco k této problematice, to nevím.

51. Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ nastoupí do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat?

Trpělivost, zdravý rozum a věnovat se jim. Povídat si s nimi, nehonit aktivity za každou cenu...být tady pro ně.

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R3)

1. **Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části méj bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...**
2. **Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?**
3 roky
3. **Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?**
Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více?
Teď máme 2 Vietnamce a dva Slováky, ale co jsme tu, tak jsme měly ve třídě vždy Vietnamce.
Vyberte tedy prosím jeden případ, který máte nejvíce v paměti a bude se Vám o něm dobře mluvit...nebo pokud to bude možné, můžete hovořit paralelně o více dětech, srovnávat apod...
Budu tedy mluvit o Vietnamské holčičce, která je tu už třetí rok.

Rodinné prostředí

4. **Jaký je/byl její mateřský jazyk?**
Vietnamština
5. **Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?**
Jedině vietnamsky. I tady v šatně s ní mluví vietnamsky.
A má nějaké sourozence?
Mladšího bratra, ten je u nás taky a je to dost podobné.
Jak spolu mluví ve školce?
Tady musí česky, vyžadujeme to.
A opravdu to dodržují? To musí být strašně těžké...
Oni si spolu vlastně ani moc nehrají. Ale když už jo, tak se snaží opravdu o tu češtinu. Myslím si, že je to pro ně dobrý, pro ten rozvoj čestiny.
6. **Jak dlouho před nástupem dítěte do MŠ žila rodina v ČR?**
Myslím, že je tu už od narození, ale do Vietnamu jezdí za prarodičema tak jednou za dva roky.
7. **Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?**
V září.
8. **Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?**
No, tak asi za prací, kvůli lepší životní úrovni.
9. **Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?**
To spíš ne.
10. **Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?**
Myslím, že jsou na tom finančně docela dobře, nejsou to ti klasičtí obchodníci, pracují někde ve firmě. Na děti ale stejně čas moc nemají, chodívala k nim chůva a oni chodily domů až večer. Teď už tu chůvu nemají. Ale když jí měli, bylo to z hlediska toho jazyka znát, že se to trošku zlepšilo.

Jazyková situace dítěte**11. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?**

No úplně nulová. Vlastně ze začátku jen brečela, nic jiného a to docela dlouho.

12. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)

Chůva je naučila pozdravit a základní věci. Ale je tu tři roky a pořád nám občas nerozumí. Začátky porozumění se objevili tak po půl roce. a první slovo – určitě dobrý den, děkuji... Teď už mluví ve větách, ale docela špatně. Plete si rody a tak. To trvalo tak rok, kdy začala trochu mluvit, po dvou letech další zlepšení... Ale je to u ní takový na houpačce. Třeba teď nemůžu říci, že by to bylo lepší, než před půl rokem. Někdy je to lepší, jindy zase horší...

13. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?

Ne. Tady vietnamsky vůbec nemluví.

14. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

Říkáme jí českým jménem, se kterým přišli sami rodiče. Z počátku jsme jí říkali jejím vlastním Vietnamským jménem, ale potom přišli s českým jménem „Tonička.“ Nejspíše se jim jméno zalíbilo u Vietnamského chlapce, kterého jsme ve třídě měly a říkaly jsme mu na přání rodičů „Toníku.“

Adaptace**15. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)**

Byla hodně vystresovaná. Zvracela. To dělá pořád, že zvrací ze vzteku. Ale spíš to způsobují i rodiče. Třeba vyjde z šatny úplně rozčilená a potom se pozvrací. Ta adaptace u ní trvala dlouho a byla hodně obtížná. První dva měsíce prakticky pořád brečela, potom se to trochu zlepšilo, ale zase až tolik ne.

16. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?

Ano, to jo. Nevěděla často, která bije. Ale to se objevuje pořád občas. Ale není to jen tou řečovou bariérou. Ona má celkově takovou zvláštní povahu. Taky si někdo myslím, že rozumí jen tomu, čemu sama chce rozumět. Možná je i trochu rozmazlená – že i doma si dělá trochu co chce. Nevím. Ale někdy je vidět, že vůbec nevnímá. a ten její bráška, to je snad ještě horší s tím vnímáním. a to na tom byl s tou češtinou líp, při nástupu do školky. Ale teď to jde taky dolů, jak už nemají tu chůvu.

17. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?

To jo... Určitě... hlavně problémy s jídlem. Nechtěla jíst vůbec, ze začátku.

Myslíte, že to bylo stresem, nebo tím že jedla něco, na co nebyla zvyklá?

Myslím, že hlavně ten stres, ale asi i ta odlišnost v jídlech. Teď už jí. Nimrá se v tom teda půl hodiny, ale jí.

18. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?

Určitě ano. I když se teda děti dost snažili jí přijmout. Ale jak pořád brečela, nebyla na ně moc milá, tak to bylo dost marný. Ale snažily se. Teď když už se adaptovala, je docela rázná a pozornost ostatních si poměrně snadno vydobije.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)

19. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)

Máme smíšené třídy. Děti jsme měly úplně nové až na několik málo předškoláků.

20. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?

Tak to opravdu nedošlo.

21. Snažila jste se nějakým způsobem předem připravit třídu na příchod dítěte s OMJ (v případě nástupu dítěte během roku)

Já jsem se sama musela připravit, jak jsem nastupovala nově ☺. Ale myslím, že to ani nebylo třeba, tady jsou děti na Vietnamce opravdu zvyklí.

A co se týče toho jazyka?

To tak nějak berou, no. Ví to, že mají jiný jazyk. Jak to byla nová třída, pro všechny všechno nové, tak tohle nějak ani neřešily, měly svých starostí dost. Spíš je obtěžovalo, jak pořád brečela.

22. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?

Předsudky určitě ne u dětí.

23. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?

No, tak v prvních měsících to nebyl nikdo – jen brečela. a potom si začla hrát s chlapcem – také Vietnamcem. Ten se na rozdíl od ní ale adaptoval výborně. Měl i dobrý základ pro tu češtinu, fungovala tam lépe ta chůva. Po roce už mluvil česky krásně.

24. Snažila jste se do prostředí třídy (výzdoba apod.) zakomponovat nějakým způsobem prvky kultury, z níž dítě pochází/pocházelo?

To ne, no...

Spolupráce s rodiči

25. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakliže se objevili)? Zajímali se o to?

Pro ně to tu bylo ze začátku spíše jako hlídárna. Nechalí ji tady řvoucí, a nijak se na ní neptali.

26. Snažili se rodiče nějak napomoci dítěti v procesu adaptace?

No, s nima je to hodně těžký. Když jsme nedávno zjistili, že dětem nedělá dobře, když na ně rodiče při odchodu mávají – potom brečí, tak jsme to s nima řešili, ať to nedělají...Oni to odkývali a druhý den tam bušili na okno snad ještě více.

- 27. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, Info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)**

Špatně do dneška. Ale už si říkám, že by se to mohli naučit, když jsou tady tak dlouho. Jak to dělají třeba v té práci, to opravdu netuším.

Tak možná komunikují v angličtině. Umí anglicky?

Nevím, to netuším. My jsme po nich vyžadovali od začátku tu češtinu. a dost věcí nám na začátku pomáhala vyřešit ta chůva. Teď je to horší, jak jí nemají. Sice nám všechno odkývou, ale myslím, že nerozumí.

A jak s nimi komunikuje ta chůva?

Tak to opravdu netuším. Je to nějaká babička tady z paneláku, která určitě vietnamsky neumí... Jestli za ně spíš všechno udělá, než že jim to vysvětlí... to opravdu nevím.

A co písemná komunikace?

To jedině, když byly problémy třeba s placením. Ale stejně to ne vždy úplně pomohlo.

Multikulturní výchova

- 28. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou?**

No, tak jednou za rok se věnujeme tomu cestování, tak tam se o tom určitě zmiňujeme.

A jak na tom třeba ty děti cizinců reagují?

Myslím, že to ani nevnímají, že se to k nim vztahuje. Jsou tady vychovávány stejně jako Češi.

- 29. Zkoušela jste využití odlišnost v nějaké specifické situaci?**

To si nevybavuju. Spíš se snažíme na to nepoukazovat, na ty odlišnosti.

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

- 30. Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?**

No to vyloženě ne, ale už jsme to hodněkrát řešili. Třeba že bychom mohly absolvovat nějaké kurzy – co se týče té práce s Vietnamci, protože jich tu je opravdu hodně... ale zatím nic nebylo.

- 31. Myslíte/myslela jste během plánování a tvorby TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přízpůsobujete/přízpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?**

Ze začátku to bylo hlavně o tom je udržet s námi v tom kruhu... a teď... vše jí potom ještě vysvětlují individuálně, ale nějak předem, při plánování to neřeším.

- 32. Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?**

Jo jo... Na Vietnamce vždy vypracováváme.

- 33. Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?**

Ne, to ne.

- 34. Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)? Spolupracujete/spolupracovala jste se zařízením?**

Také ne, nebo o tom alespoň nevím.

A logopedie?

Ta se na tyto problémy vůbec nevztahuje. Problém je v gramatice a ve slovní zásobě a to logopedie neřeší.

A co třeba ta chůva, pracovala s nimi na rozvoji jazyka?

To přímo nevím. Jako určitě se jim věnovala, ale co přesně s nimi procvičovala, to netuším.

35. Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?

Ne ne, to ne.

36. Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?

Jo. Individuálně s ní jo, většinou při té odpolední. Prohlížím si s ní knížku, snažím se aby pojmenovávala věci, nebo třeba když si vezme nějakou tu hru – třeba logiko. Pak zjistí, že některé věci zná, ale neumí je pojmenovat ještě.

37. Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)

To ne, nad tím nepřemýšlím. Řeknu jí to ještě jednou stručně, když je třeba. Hlavně ze začátku jsme se třeba i snažili říct to jedním slovem...Nebo hledat jiné slovo, které by mohla znát...To jsme zkoušeli opravdu všechno. Ale teď už většinou není třeba.

38. Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)

To ne, jen to, co tu klasicky máme. Logopedické pomůcky, obrázkové knížky, obrázky...samé běžné věci.

Osobnost učitelky**39. Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?**

No, když tady pořád brečela, tak to náročné bylo. Ale člověk si zvykne...

40. Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?

No, to jako jo. Hlavně s těmi rodiči.

A třeba tu angličtinu jste nezkoušeli?

Ne, to ne. Já zastávám názor, že když přijedou do cizí země, tak se ten jazyk musí učit. Vyžadujeme češtinu.

41. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to?**Co Vám k tomu pomohlo?**

No, já měla předsudky vůči Vietnamcům – takové ty kladné, že jsou strašně pracovití, mírumilovní, pokorní a tak...No a když to vztáhnou k těm dětem, které jsem tady potkala, tak to právě moc neplatí. Spíš než pracovitost se projevuje lenost, tak to mě docela překvapilo. Možná se to vztahuje jen na ty dospělé, které zažili život ve Vietnamu, těžko říct...

42. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?

Tak snad jsem udělala vše, co bylo v mých silách

Připravenost učitelky na práci s dítětem cizince**43. Jaké máte vzdělání?**

Bakalářský obor učitelství pro MŠ.

44. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?

No, nijak. Měli jsme multikulturní výchovu, ta šla trochu kolem toho...ale že by nás to nějak připravilo tak to opravdu ne. a vlastně myslím, že to ani nejde, se na to připravit. Každý cizinec je v něčem jiný.

45. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?

Zatím ne.

46. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?

Určitě jo. Zajímalo by mě to, jak to může vypadat, co by nám vlastně k tomu mohli říci. Já jdu do všeho.

47. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)

Popravdě moc ne, teda.

Ani třeba nějaké informace na internetu?

No, tak ze začátku jsem hledala, ale nic užitečného jsem nenašla.

48. Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídky kurzů, metodika...)

No, mluví se o tom, že by pro nás udělali nějaký ten seminář, ale zatím nic konkrétního.

49. Kdybyste měla ještě někdy dítě s OMJ ve třídě, myslíte si, že byste pracovala stejně, nebo byste díky již nabytým zkušenostem sáhla po nějakých metodách či prostředcích, které jste zatím nevyužila?

Záleží, jak by na tom to dítě bylo. Jestli by už mělo nějaké ty základy češtiny...Nevím, to se nadá říct. Základ je vždy stejný, s tím dítětem se sblížit a snažit se nějak zmírnit ten stres, kterým prochází, když nikomu nerozumí. Když si to tak vezmu, tak bych na jejím místě v této situaci vlastně taky asi brečela. Musí to být strašný.

50. Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ nastoupí do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat?

To nevím teda. Co mi pomáhalo...Nezbláznit se, pevný nervy...Trpělivost.

Ale asi musí být docela příjemný sledovat ty pokroky v řeči, ne?

Jo to jo...Někdy mám radost, když něco hezky řekne, nebo když něco pochopí hned, že to nemusím znova vysvětlovat.

A vnímají tyto pokroky v řeči nějak děti? Že by projevovaly radost, když začínala mluvit, nebo tak?

No to si vůbec neuvědomuju. Řekla bych, že to vůbec nevnímají.

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R4)

1. Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části méj bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...

2. Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?

25 let

Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?

Je to už celkem dlouho, nevím přesně, kolik let.

Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více?

Aby dítě vůbec nemluvílo česky, tak to se mi stalo jen jednou.

Rodinné prostředí

3. Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?

Kubánka

4. Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?

Španělština

5. Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?

Maminka mluvila jen česky, tatínek česky a španělsky ale s holčičkou zásadně vždy jen španělsky, i když jsme ho o to mnohokrát prosily, aby na ní mluvil česky. To jsme se snažily hodně, i ředitelka se do toho zapojovala. a tlačily jsme tak dlouho... až s ní přestal mluvit úplně. Přivedl jí do šatny, mlčky jí převlíkl a strčil sem.

6. Jak dlouho před nástupem dítěte do MŠ žila rodina v ČR?

Narodila se už v Čechách. Do školky chodila od svých 4 let a měla rok odklad, tak sem chodila 3 roky.

7. Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?

Klasicky v září.

8. Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?

Otec byl Čech, tak šla celá rodina za ním.

9. Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?

Ne.

10. Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?

Z maminy strany bylo asi podnětné, z té jeho moc ne. Byl otec dvou dospělých dětí a malé dítě pro něj bylo spíše přítěží. Nebo alespoň to tak vypadalo. Neměl k ní vřelý vztah.

Jazyková situace dítěte

11. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?

Velmi špatná.

12. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)

On je právě ten problém, že nám moc nerozuměla, protože zde netrávila dlouhou dobu, chodila domů vždy po obědě. Dětem vůbec nerozuměla. Přišla do školky se španělskou knížkou a tu si celý den sama prohlížela. Potom si oblíbila jednu holčičku, tak si tu knížku prohlížely spolu. Komunikace byla mezi nimi na úrovni ukazování.

No a když tu byla třeba ten třetí rok, tak to už muselo dojít ke zlepšení, ne?

No to právě ani ne. Proto jsme to řešily s klinickou logopedkou a také proto měla odklad školní docházky. Rozuměla opravdu strašně málo a nemluvila vůbec. Ona to vlastně ani nepotřebovala. Vše okoukala od dětí, jak to má dělat a to jí stačilo. I s tou kamarádkou se dorozumívala pomocí obrázků. Prostě nějak neměla potřebu s nikým slovně komunikovat.

- 13. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?**

Měla české jméno, tak v tom nebyl problém.

Adaptace

- 14. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)**

To si nemyslím, neměla tyto potíže.

- 15. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?**

To si také nemyslím. Byla taková samostatná jednotka. Dělal co ostatní a byla spokojená. a většinou vše udělala dobře, nebylo co jí vytknout.

- 16. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?**

Ne.

- 17. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládním hygienických návyků?**

Ne.

- 18. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?**

Také ne, nebyl problém.

- 19. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?**

Zpočátku ano, než si našla tu holčičku, kterou měla oblíbenou a šila s tím kolektivem. To jen pozorovala.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)

- 20. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)**

Nastoupila do nově vzniklé homogenní třídy.

21. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?

Bylo nás 24 – ale z jiného důvodu, kolegyně byla zástupkyně školy.

22. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?

To ne.

23. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?

Byla to ta holčička, se kterou si prohlížela knížky. S tou byla téměř pořád. Měla takovou podobnou tichou povahu.

24. Snažila jste se do prostředí třídy (výzdoba apod.) zakomponovat nějakým způsobem prvky kultury, z níž dítě pochází/pocházelo?

Myslím, že ani ne. Jednak se narodila v Čechách a jednak teda nemluvila – a nemohla nám ani nic o té své kultuře říct. Ale hlavně jí ani neznala. Ale její maminka musela občas na Kubu vracet, protože neměla české občanství. Ale holčičku zde vždy nechávala.

Spolupráce s rodiči

25. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakiže se objevili)? Zajímali se o to?

Maminka by se i zajímala – ale nešlo se s ním domluvit. S tatínkem bysme se domluvily, ale ten zas zájem neměl.

26. Snažili se rodiče nějak napomoci dítěti v procesu adaptace?

Spíše naopak. Tedy ze strany tatínka, který by jí strašně pomohl tím, že by s ní mluvil doma česky – to ale naprosto odmítal.

27. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, Info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)

Hrozně špatně, maminka nám nerozuměla. Pozvala jsem si i kamarádku – učitelku z jiné školky, který mluvila španělsky, aby si s maminkou promluvila a řekla jí vše, co jsme jí nedokázaly vysvětlit my a to bylo vidět, že maminka strašně pookřála a měla radost, že konečně někomu rozumí. a právě maminka sem chodila skoro pořád, ten táta, který mluvil česky výjimečně. Když jsme potřebovali třeba jen peníze na divadlo, tak to byl strašný problém.

a nezkoušely jste to třeba písemně, vzkazem pro toho tátu, který česky mluvil?

To ne, tak on sem taky občas zašel. Ale nějak prostě neměl zájem, bylo to sním taky složitý. O holčičku zkrátka pečovala maminka. Maminku jsme i přes tu mojí kamarádku přesvědčovali, aby chodila na kurz češtiny, aby si tu mohla najít práci (byla inteligentní a vzdělaná) ale nechtěla. Práci jí pak manžel našel – umývání nádobí ale kvůli té řeči si ji nedokázala udržet.

Multikulturní výchova

- 28. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podařilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?**

To ne, ona vlastně žila jako Češka, až na tu řeč.

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

- 29. Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?**

Neupravuje. Já se sama spojila s klinickou logopedkou, ta mi s ní pomáhala – řešit ty bilingvní problémy.

Ale ona nebyla bilingvní, když česky nemluvila, nebo jo?

No, potom po těch třech letech už trochu jo, ale bylo to hodně špatný. Když odcházela do školy, tak jsme měly pocit, že to nemůže v žádném případě zvládnout.

- 30. Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přizpůsobujete/přizpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?**

Určitě. Obracely jsme se na ní, snažili se jí vysvětlovat české výrazy...Ale ona byla prostě stejná, jako ta maminka. Neměla o to zájem. To plánování to ani ne, ale při té samotné činnosti jsme na ní samozřejmě myslely.

- 31. Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?**

To už si nevzpomínám. Něco jsme na ní měly určitě vypracováno, ale jestli přímo IVP, to nevím.

- 32. Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?**

Ne, to tenkrát myslím ani nebylo.

- 33. Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)?**

Právě že ne, jen ta logopedka, která sem chodila a občas si jí vzala – tatínek s ní nikam chodit nechtěl, že nemá čas.

- 34. Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?**

Ne.

- 35. Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?**

No, určitě, pořád. Bylo to formou hry. Co vidíš na obrázku, puzzle, ...pracovní listy.

Bavilo jí to?

Bavilo. Pak už nám ke konci rozuměla líp, ale nekomunikovala.

A mluvila třeba někdy španělsky?

Sama od sebe ne, ale někdy jsme po ní chtěly, aby něco řekla.

A řekla? Nevadilo jí to?

No tak ze začátku ne, ale po delší době už to zvládla.

- 36. Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)**

Jenom vůči ní, ne pro všechny.

- 37. Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)**

Jen to, co běžně ve školce máme, nic speciálního.

Osobnost učitelky

- 38. Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?**

Mě to spíš trápilo. Chtěla jsem jí pomoci, ale nebylo to v mých silách.

- 39. Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?**

Určitě, často. Hlavně s tou maminkou. Mávala jsem rukama, snažila jsem se jí přesvědčit, ať se učí ten jazyk...ale marně. Opravdu nerozuměla ani slovo.

A třeba anglicky, mluvila?

Ne.

- 40. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to? Co Vám k tomu pomohlo?**

Ne to ne. Byla to milá holka.

- 41. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?**

Udělal jsem maximum. Využila jsem tu logopedku, tu mojí kamarádku která mluvila španělsky – ta si popovídala i s Vendulkou. Ale nic moc nepomohlo.

Přípravenost učitelky na práci s dítětem cizince

- 42. Jaké máte vzdělání?**

Středoškolské.

- 43. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?**

Během studia ne, ale asi mě dost ovlivnila praxe ve školce pro sociálně slabší děti, kde bylo to prostředí také ztížené. Byla to vlastně taková romská školka. a v souvislosti s tím jsem prošla kurzem multikulturní výchovy. Ale je jiná situace, no.

- 44. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?**

Jen k té romské kultuře. a potom vlastně taky k té bilingvní výchově, ale to nebylo vůbec ničím podnětné.

- 45. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?**

No tak to určitě. V dnešní době to už není žádná novinka. Ale spíš bych řekla, že jsou tu ukrajinský děti.

- 46. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)**

To přímo asi ne. Jen co bylo z těch seminářů ale to nebylo nijak podnětné.

- 47. Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídka kurzů, metodika...)**

Nabídka seminářů byla a tu jsem využila.

- 48. Kdybyste měla ještě někdy dítě s OMJ ve třídě, myslíte si, že byste pracovala stejně, nebo byste díky již nabytým zkušenostem sáhla po nějakých metodách či prostředcích, které jste zatím nevyužila?**

No tak ono záleží na tom, jakou řečí ty děti mluví. Třeba kdyby to dítě bylo rusky mluvící, tak bych aplikovala svoji ruštinu a tím bych to usnadnila jak sobě, tak dítěti. Lépe bysme si porozuměly. Beru to podle sebe. Kdybych byla v cizině a snažil se mi to někdo takhle ulehčit, tak bych byla ráda.

- 49. Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat?**

Tenkrát mi asi nepomohlo nic...nebo vlastně ta klinická logopedka...spolupráce s odborníkem...

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R5)

- 1. Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části méj bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...**

- 2. Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?**

37 let

Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?

Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více? Pokud máte zkušeností více, vyberte prosím jeden případ, který máte nejvíce v paměti, nebo pokud to bude možné, můžete hovořit paralelně o dvou dětech, srovnávat apod...

Budu tedy mluvit o třech Vietnamských sourozencích, které jsem měla všechny postupně ve třídě. Nejmladšího z nich máme ve třídě nyní – o tom budu tedy mluvit primárně, ale mohu i o těch jeho sestřích.

Rodinné prostředí

- 3. Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?**

Vietnameci

- 4. Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?**

Vietnamština

- 5. Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?**

Když sem začala chodit nejstarší ze sourozenců – rodiče mluvili česky velmi špatně. Ale měly českou chůvu, která s dětmi mluvila česky. Postupem let už se to trochu naučili a teď už docela česky mluví. Nejlépe však mluví děti – 2 starší sestry chlapce, kterého tu máme. Ty také hodně věci za rodiče vyřizují. Doma mluví myslím převážně vietnamsky. Tady u nás se snaží česky, ale když se třeba maminka rozzlobí, tak na něj stejně spustí vietnamsky, je to prostě takové přirozenější.

- 6. Jak dlouho před nástupem dítěte do MŠ žila rodina v ČR?**

Děti se narodily už v Čechách.

- 7. Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?**

Klasicky v září.

8. Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?

Mají zde dva obchody s potravinami.

9. Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?

Ne.

10. Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?

Velmi dobré a podnětné, rodiče se hodně snaží.

Jazyková situace dítěte

11. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?

Chlapec zřejmě česky mluvil, ale ne s dospělými. Nejprve začal komunikovat s dětmi. Nejvíce se ale bavil se svou sestřenicí – také Vietnamkou, která s ním do školky nastoupila. Mluvili spolu ale česky. Trvalo tak rok, než se rozpovídal i s ostatními. Až letos, když tu nemá tu sestřenicí, komunikuje normálně s ostatními ve třídě. Vypozorovala jsem, že je strašně znát, když mají chlapci – Vietnamci starší sestry. Ty jsou na ten jazyk většinou bystřejší, naučí se rychle a ti chlapci to od nich pochyť. Holky Vietnamky jsou hodně houževnaté, pracovité, snaží se něčeho dosáhnout, jsou cílevědomé a tím vytáhnou i toho sourozence chlapce. Ale ten je tam vedený jako princ – moc nemusí. Zažila jsem takových případů více a dala bych ruku do ohně, že to tak u nich funguje.

12. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?

Ne, to vůbec. Rodiče se ním mluví jak česky, tak vietnamsky, oba jazyky u nich ve školce slyšíme, ale nemíchá je. Má už výbornou slovní zásobu v češtině.

13. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

Má české jméno.

Adaptace

14. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)

Ne. Už se tu narodil a také sem chodil už jako malinký s maminkou pro sestry – nebylo to tu pro něj vůbec cizí.

15. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?

No, to ne.

16. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?

To neměl.

17. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládním hygienických návyků?

Ne.

18. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?

To bylo ze začátku hrozný. Ten rok, co tu byl s tou svojí sestřenicí jedli oba opravdu hodně špatně, nechtěli jíst nic. a teď, jak je tu sám, to ho vůbec nepoznávám. Jí všechno, i si přidává. Hodně se vzájemně ovlivňovali.

19. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?

Ne, měl tu tu sestřenicí, takže nebyl osamělý.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)**20. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)**

Byly to všechno nové děti, spíš malé, on byl nejstarší.

21. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?

Ne to ne.

22. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?

To vůbec ne.

23. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?

Ta sestřenice. a první český kamarád – je o rok mladší, strašně bystrý, bezproblémový a správný chlapec. a pak bych zmínila ještě jednoho, ten je také mladší a hodně k chlapci – Vietnamci inklinuje. Spolu si dokážou hezky rozvinout hru, nejraději mají konstruktivní stavebnice.

Spolupráce s rodiči**24. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, Info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)**

Maminka mluví, ale když je třeba vyřešit něco složitějšího, co je nad maminciny jazykové schopnosti, tak to řeší přes tu nejstarší sestru, ta mluví už výborně.

Multikulturní výchova**25. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podařilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?**

No, dívaly jsme se třeba do encyklopedií. Oni tam jezdí do Vietnamu, třeba teď tam v létě byly a potom jsme si o tom tady povídaly. Bylo to hodně z jeho iniciativy.

Speciální vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

26. **Upravuje ŠVP vaši školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?**
Ne.
27. **Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přízpůsobujete/přízpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?**
To mi ani nějak nepřijde. On se vlastně v ničem neliší od ostatních. Domluví se a všichni ho berou. Žádnou nadstandardní péči nepotřebuje.
28. **Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?**
Ne.
29. **Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?**
Ne.
30. **Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)? Spolupracujete/spolupracovala jste se zařízením?**
Teď se tam chystají. Protože byl u zápisu na výběrovou jazykovou školu, kam se tedy dostal, ale stejně tam posudek z PPP vyžadují. Pravděpodobně u zápisu nechtěl moc mluvit, asi proto, že byl v neznámém prostředí.
31. **Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?**
Ne.
32. **Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?**
Určitě, hodně sedíme nad encyklopediemi. Ale není to kvůli žádnému jazykovému handicapu ale spíš proto, že je hodně zvědavý a přemýšlivý.
33. **Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)**
To není třeba.
34. **Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)**
To ne, jen co je zde dostupné.

Osobnost učitelky

35. **Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?**
Nikdy mi to nepřišlo složité. Měla jsem i Ukrajince. Ale ten jazyk už tam byl vždy rozvinutý, tak s tím nebyl nikdy problém.
36. **Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?**
U jedněch mladých Vietnamských rodičů trochu jo. Nedokázala jsem u nich poznat, jestli rozumí. Na všechno kývaly, ale přišlo mi, že stejně neví, o čem mluvím. S dětmi nikdy problém nebyl.
37. **Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to? Co Vám k tomu pomohlo?**
To jsem nikdy neměla.

38. **Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?**

Připravenost učitelky na práci s dítětem cizince

39. **Jaké máte vzdělání?**

Gymnázium a pedagogickou přípravu. Takže střední s maturitou pedagogického zaměření.

40. **Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?**

V té době, kdy jsem studovala to nebylo aktuální.

41. **Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?**

To vyloženě ne. Chodila jsem na různé semináře, ale přímo na to cizojazyčné prostředí žádný myslím nebyl.

42. **Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?**

Pro rozšíření obzorů určitě.

43. **Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)**

To také ne, na tu Vietnamskou kulturu, ani Ukrajinskou nebylo potřeba. Možná jedině něco k Romské kultuře.

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R6)

1. **Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části mojí bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...**

2. **Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?**

6 let

Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?

Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více?

Letos máme 3. dítě s OMJ. Nejprve jsme měly chlapce – Vietnamce a potom 2 sestry ze Sýrie, starší už je ve škole, mladší tu máme pořád.

Můžete tedy mluvit o jednom z nich, nebo i o více z nich, a klidně i srovnávat.

Dobře. Budu tedy asi mluvit hlavně o těch 2 sestřičkách, tam to půjde dobře srovnávat.

Rodinné prostředí

3. **Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?**

Ze Sýrie.

4. **Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?**

arabština

5. **Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?**

Všichni mluvili z počátku jen arabsky. Ta starší holčička nastoupila do školky půl roku po tom, co přišli do Čech a to byly různě po azylových domech, takže se před tím nic nenaučily.

6. Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?

V září.

7. Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?

Politické důvody. Kvůli nepokojům v zemi.

8. Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?

Bydleli před tím půl roku v Německu a chtěli se dostat do Anglie, ale to se jim nějak nepodařilo, tak zůstali tady. Už jsou tu třetí rok.

9. Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?

Je to tam hodně dobrý, na to, z jakých přišli podmínek. Tatínek je inženýr, maminka vzdělání nemá, tam to u nich není běžné. Tatínek si tu otevřel restauraci, maminka je ještě s miminkem doma. Oba rodiče si uvědomují, jak je to vzdělání důležité, neberou to jako samozřejmost, váží si toho, že holky mohou tady chodit do školky a do školy a výborně spolupracují.

Jazyková situace dítěte**10. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?**

Nulová, u obou holčiček.

11. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)

U té starší holčičky – ta se zapojila mezi děti úplně okamžitě. Když nějakou věc nedokázala pojmenovat, tak hned za námi šla a chtěla to přeložit. Ta se naučila tak, že po tom jednom roce ve školce mohla bez problémů nastoupit do školy. Vše zvládla během roku. Ta mladší je tu druhý rok a nejspíš bude mít OŠD kvůli řeči. Ta moc zájem nemá. Nemá potřebu s nikým mluvit. Každá je úplně jiná. Už se tedy ta mladší zapojuje letos více, ale pořád má velké mezery.

12. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?

Ne, to vůbec. Když nevěděla, tak si prostě ukázala, nesnažila se to říci arabsky.

13. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

Nebyl žádný problém, říkaly jsme jim normálně jejich Syrskými jmény. Ale měly jsme tu Vietnamce, který měl vietnamské jméno – rodiče však přišli samy s českým jménem „Toník“, že mu tak máme říkat, tak jsme jejich přání respektovali.

Adaptace**14. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)**

Ne, ani s jedním tím dítětem nebyl problém.

15. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?

Neřekla bych. Asi je to o tom přístupu učitelky. Sledovaly jsme je, a když jsme viděly, že váhají, tak jsme jim to znovu jednodušeji vysvětlily.

16. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?

Vůbec.

17. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládnutím hygienických návyků?

Ani to ne.

18. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?

Ty holčičky ze Sýrie z náboženských důvodů nejedí vepřové maso. Je to domluvené s kuchyní, že jim ho nedávají, nebo i místo toho někdy dostávají něco jiného. a když je třeba vepřový vývar, tak jim udělají zeleninový. V tomto jsme jim hodně vyšly vstříc. Když jsou obložené chleby se šunkou, tak tam mají něco jiného.

A když opomenete ty náboženské důvody, nebyl problém třeba s tím, že nebyly na české jídlo zvyklé, tak ho nechtěly?

Tam jsme měly trochu problém s tím Vietnamcem. Protože je zvyklý z rodiny – že neměly čas, tak se stravovaly hodně ve Fast foodech. Instantní polévky apod. Ale to myslím nebylo tou kulturou, ale prostě spíše uspěchaným životním stylem. Tak tomu chlapci chvíli trvalo, než si zvykl tady na jídlo, že je polévka a hlavní jídlo. S těmi holčičkami nebyl problém.

19. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?

Jen u té mladší holčičky, ale myslím, že to nebylo ani tak tou jazykovou bariérou, jako spíš tou její uzavřenou povahou.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)**20. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)**

Máme děti rozdělené na mladší a starší. Obě nastupovaly do třídy těch menších dětí – postupně. Nejprve ta starší, a když po půl roce přišla mladší sestřička, starší šla ke starším a mladší k mladším. Nebyly spolu úmyslně, aby spolu nebrebentili arabsky, ale naučily se tu češtinu. a také byly obě úmyslně u těch mladších dětí, i když by věkově patřily mezi ty starší, protože ty menší děti na tom taky ještě nejsou jazykově tak dobře, tak aby tam nebyl tak patrný rozdíl. Taky se ty starší děti už více znaly a víc se po nich chce, těm menším se to přece jenom musí vše více vysvětlovat, tak to ty holky bylo ze začátku takhle jednodušší. Ta starší se ale po půl roce mezi menšími dětmi pak výborně začlenila i mezi ty předškoláky, prostě je dohnala.

21. Kolik dětí má/ měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?

To ne. Máme jich tu 23, ale není to kvůli tomu, máme menší třídy.

22. Snažila jste se nějakým způsobem předem připravit třídu na příchod dítěte s OMJ (v případě nástupu dítěte během roku)

Věděly jsme to dopředu a měly jsme zrovna blok o cestování, tak se s tou syrskou kulturou ty ostatní děti už malinko setkaly předem.

23. Jaké vztahy byly mezi dětmi ve třídě před příchodem dítěte s OMJ? Zaznamenala jste nějaký vliv na adaptaci?

24. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotypů vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?

Ne, to vůbec.

25. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?

No, tak když jsme měly toho Vietnamce, tak ten vyhledával všechny kluky, kteří byli ochotni zlobit. Byl hodně divoký, hrál fotbal. Takže si vybíral kluky, kteří s ním litali. No a ta starší holčička, ta zase byla taková hodná, takže inklinovala k holčičkám, které ráno přišly, sedly si ke stolku a kreslily si. Povídaly si u toho, ukazovaly, kreslily...bavilo je to. No a ta mladší, ta je uzavřenější. Sedne si sama s hračkou a čeká, kdo se k ní přidá. Ale ani je moc nepotřebuje ty děti. Hraje si spíše sama. Ale jinak se s nimi domluví, líp než s dospělým. Oni to děti berou přirozeně, to je jako když jsou starší děti mezi mladšími, tak jim taky rozumí, a dospělý třeba ne.

26. Snažila jste se do prostředí třídy (výzdoba apod.) zakomponovat nějakým způsobem prvky kultury, z níž dítě pochází/pocházelo?

Při tom plánu, jak jsme dělaly to cestování

Spolupráce s rodiči

27. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakliže se objevili)? Zajímali se o to?

Nebyly adaptační problémy.

28. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, Info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)

S těmi vietnamci, to byl problém. Maminka nemluvila vůbec česky, tatínek trochu. Takže vždy, když byla nějaká složitá informace, tak jsme se snažili, aby přišel tatínek. a uměli i anglicky, tak jsme to kombinovaly – česky, anglicky. No a u těch z té Sýrie – ty se hodně snaží, hlavně tatínek, ten už docela dobře rozumí. Musíme je ale upozorňovat. Když píšeme třeba cedule na nástěnku, tak to si nepřečtou. Musíme jim to ukázat, vzít je, ukázat jim v kalendáři tenhle a tenhle den to bude...prostě hodně polopaticky. Třeba teď když jsme jim chtěly vysvětlit, že měly navštívit PPP, kvůli OŠD, protože by to ještě nezvládla, kvůli tomu jazyku. Tak to bylo hodně problematický. Nakonec se do toho vložila jejich sociální pracovnice, co je tu má na starosti, obstarala tlumočnicka a nějak jim to vysvětlila. Protože oni tam mají úplně jiný systém školství, OŠD u nich není běžná záležitost, jako u nás. Tam musí být hodně velký problém, třeba těžké postižení. Takže to nemohli pochopit. Ještě když u té starší žádný problém s tou řečí nebyl. Jinak se domluvíme.

Multikulturní výchova

- 29. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podařilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?**

Jojo, povídaly jsme si o tom, jak to chodí u nich. Zapojily se i rodiče, přinesly nějaké fotky ze Sýrie. I ostatní děti přinesly fotky, jak to vypadá u nich doma.

A nebylo jim to nepříjemné o tom mluvit?

Nene, rádi se pochlubily. Rádi to ostatním ukázaly, samy měly zájem.

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

- 30. Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?**

To ne, přímo.

- 31. Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přízpůsobujete/přízpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?**

To ne, jen potom při samotné realizaci. Když něco špatně chápou, tak se jim individuálně věnujeme.

- 32. Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?**

Nevypracovávaly jsme.

- 33. Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?**

Ne ne.

- 34. Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)? Spolupracujete/spolupracovala jste se zařízením?**

Zatím ne, ta mladší holčička ale půjde, kvůli tomu OŠD. Ale dochází nám sem pravidelně logopedka, tak s tou spolupracujeme. Říká nám, co je třeba procvičovat, a tak. Udělá na začátku roku vlastně logopedickou diagnostiku všem předškolákům a všem dětem, které to potřebují, takže i ti cizinci a s těmi pak pravidelně pracuje.

- 35. Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?**

Myslím, že se účastnily, ještě než přišly sem, když byly v nějakém tom táboře pro cizince. Tam určitě něco málo měly.

- 36. Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?**

To jo. Spolupracujeme i s paní logopedkou, takže máme vytvořené plány, jak postupovat na tom rozvoji řeči. Máme spoustu logopedického materiálu, u nich využíváme hlavně to na rozvoj slovní zásoby, s výslovností není problém. Týká se to běžných, každodenních věcí. Začínáme slovy, později předložky, věty...

A jak často procvičujete?

Tak dvakrát, třikrát týdně. Ta starší holčička měla hodně sama zájem, chodila za námi s různými obrázkovými příběhy a chtěla mluvit. Za tou mladší musíme spíše my. Popisujeme obrázek, občas se přidají i jiné děti...

37. Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)

To jo, když je potřeba. Myslím že i tu gestikulaci využíváme, když je vidět že nerozumí...

38. Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)

Logopedické pomůcky, jinak běžné věci, knížky a tak...

Osobnost učitelky

39. Jak jste se vy sama vyrovnala s náročnou situací?

Neřekla bych, že to je těžší. Měly jsme strašně štěstí na ty rodiče. Oni si té školky opravdu hrozně váží a neberou to jako samozřejmost. Spolupracují výborně.

40. Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?

To ne, oni se opravdu snaží.

A mluví třeba anglicky?

Myslím, že trochu, ale asi spíš německy, ale to zas neumíme my. Ale snaží se hlavně o tu češtinu.

A chodí na nějaké kurzy češtiny?

Myslím, že jo, alespoň ten tatínek. Oni hodně spolupracují s těmi sociálními pracovníci a myslím, že jim určitě něco takového domluvily, i když nevím přesně kde.

41. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to?

Co Vám k tomu pomohlo?

Teď u té mladší holčičky ne, ale když nastoupila ta starší...Ona se ráda malovala, česala...a mě to přišlo hrozně smutný, když říkala, že teď ještě může, ale až bude starší, tak nebude moc. a ta maminka taky chodí zahalená, nenalíčená...Tak mi těch holek tak jako bylo líto, že budou taky takhle muset chodit...ale když jsme se s těmi rodiči více sblížili, tak jsme zjistily, že to tak úplně není. Tatínek je sice rád, že maminka chodí zahalená, ale nenařizuje jí to, je to její vlastní vůle. No a holky prý také budou mít na výběr, až budou starší...takže to mě teda potom příjemně překvapilo, když jsem takhle ty rodiče víc poznala. Ale mají to těžký, třeba v létě se nebyly koupat, protože maminka s nimi s těchto důvodů nemůže (nechce) a tatínek zase nemá čas...Ale na plavecký kurz s ostatními dětmi normálně chodily.

42. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?

No, tak myslím, že by bylo pro tyhle děti lepší, kdyby jich bylo méně ve třídě. My máme sice 23 dětí, ale z toho skoro polovina má diagnostikovanou nějakou poruchu, nebo nemá proto, že nikde nebyly v poradně, ale opravdu hodně dětí by potřebovalo individuální přístup. a to potom nejde stihnout všechno. Takže si myslím, že je to nedomyšlené a mělo by se uvažovat o snížení počtu dětí ve třídě.

Připravenost učitelky na práci s dítětem cizince**43. Jaké máte vzdělání?**

Vysokoškolské- učitelství pro MŠ, zatím bakalářské. a studuji dálkově speciální pedagogiku, diagnostiku, poradenství – magisterské studium

44. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?

Připravena...no, narazila jsem na to na praxi, ale myslím, že tam je to natolik individuální, že to ani nejde se na to připravit.

45. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?

Zatím ne.

46. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?

Určitě, uvažuji nad tím. Je to teď hodně rozšířený trend a těch seminářů teď bude víc.

47. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)

Nevyužila.

48. Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídky kurzů, metodika...)

To ne.

49. Kdybyste měla ještě někdy dítě s OMJ ve třídě, myslíte si, že byste pracovala stejně, nebo byste díky již nabytým zkušenostem sáhla po nějakých metodách či prostředcích, které jste zatím nevyužila?

Já myslím, že v podstatě stejně.

50. Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ nastoupí do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat?

Myslím, že hodně pomáhá, když člověk potká někoho, kdo nějakou takovou zkušenost má, a mohou se o ty zkušenosti podělit. Mám takovou známou, to mi pomohlo. Jinak asi myslet na to, že je třeba tomu dítěti přiblížit školku, vysvětlit mu všechny hry. Aby si nehrálo jen s jednou hračkou proto, že ostatním nerozumí. Brát si ho stranou na to vysvětlování, protože to za pochodu nepochopí.

Rozhovor s učitelkou mateřské školy (R7)**1. Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části méj bakalářské práce na téma „Bilingvismus v prostředí MŠ“. Oslovila jsem Vás na základě toho, že jsem se dozvěděla, že máte s dětmi cizinců v MŠ jistou zkušenost...****2. Jak dlouhá je Vaše praxe v MŠ?**

28 let

Máte dítě s OMJ ve třídě nyní, nebo vaše zkušenost pochází z předchozích let?**Je to Vaše jediná zkušenost, nebo jich máte více?**

Nyní máme ve třídě ukrajinskou holčičku. Ta je dobře adaptovaná, mluví i hezky česky. Nejzajímavější zkušenost, kterou s dětmi cizinců mám je s bratrem této Ukrajinky. Trpěl totiž selektivním mutismem – více než rok ve školce vůbec nepromluvil. Jinak jsme v naší MŠ na cizince

zvyklí. Především na Vietnamce, Ukrajince, ale měly jsme také bilingvní dvojčata z Anglie, z nichž jeden také odmítal česky mluvit, setkala jsem se i s chlapcem – černouškem, který mluvil jen francouzsky...

Vyberte si prosím jedno, nebo více dětí, k nimž se bude vztahovat celý náš rozhovor...

Budu tedy mluvit o tom Ukrajinci, ale můžu Vám něco říct i k těm ostatním případům...

(zmínku o anglických dvojčatech v textu vždy uvedu zkratkou A:, zmínku o francouzském chlapci F:)

Rodinné prostředí

3. Jaké národnosti je/bylo dítě cizinců ve Vaší třídě?

Ukrajinec

4. Jaký je/byl jeho mateřský jazyk?

Ukrajinaština

5. Jaká je/byla jazyková situace v rodině dítěte (kdo a s kým mluví/mluvil jakým jazykem)?

Oba rodiče mluvili takovou tou lámanou ruštinou a bylo jim špatně rozumět, mámě i tátovi...

A: Maminka na ně mluvila česky, tatínek jediné anglicky.

6. Nastoupilo dítě do MŠ klasicky v září, či během roku?

V září – rok chodil do jiné třídy, k nám přišel tedy až po roce pobytu v MŠ.

7. Jaký důvod měla rodina k migraci do ČR?

Nevím, ale asi kvůli práci.

8. Mění / měnila rodina často místo pobytu? Pokud ano, z jakého důvodu?

To nevím, i když je pravda, že vystřídali několik bytů, za tu dobu, co chodil kluk do školky, ale vždy v Plzni.

A jestli byli třeba i v jiných zemích, nevíte?

To myslím, že ne, ale nevím...

9. Tušíte, jaké je/bylo sociokulturní prostředí rodiny, z níž dítě pochází?

Tatínek s námi spolupracoval, ale maminka byla spíše v opozici, přehnaně ho chránila a nechtěla spolupracovat...

Jazyková situace dítěte

10. Jaká byla úroveň českého jazyka dítěte v době nástupu do MŠ?

Žádná, vůbec nemluvit. Ale myslím, že celkem rozuměl. Asi tím, že jsou ty jazyky podobné...Nebo jestli to prostě okoukal od ostatních...Ale vždy věděl, co má dělat. Byl to chytrý kluk.

11. Jak probíhá/probíhalo osvojování češtiny jako druhého jazyka (kdy porozumění, kdy první slova, jaká byla první slova, kdy se dítě téměř bez problémů dorozumělo...)

Bylo to strašně zdoluhavé. První rok nepromluvil vůbec, druhý rok tak jako pomaloučku, polehoučku začínal přes děti. Poprvé promluvil po roce a půl pobytu v MŠ – pošeptal ahoj svému kamarádovi. Ten mi to řekl, tak jsem Ukrajinskému chlapci řekla, že mám z toho strašnou radost

a že se těším na to, až to pošeptá také mě. No a pak pošeptal. Měla jsem z toho úplnou husí kůži. Zajímavé bylo také to, že jsem ho někdy v této době poprosila, aby s námi v kruhu zpíval, říkal básničky... on nevydal hlásku, ale otevíral pusu úplně přesně, jako by mluvil. Takže to všechno znal a uměl to říct, jen nevydal hlas. No ale pak když se rozmluvil, tak jsme měly další problém – nerozuměly jsme mu. Ale protože jsme nechtěli, aby ztratil sebevědomí a zase přestal mluvit, snažili jsme se to nedávat moc najevo, že mu nerozumíme a spíše jsme ho podporovaly v tom, aby mluvil. No a pak jsme pracovali na tom, aby se ta jeho čeština zlepšovala. Nyní už je ve škole a mluví bez problémů.

12. Pokud již dítě český jazyk aktivně používá/ používalo, zaznamenala jste u něj míchání jazyků či jazykové výpůjčky?

Hodně, hodně. Ale snažili jsme se toho využít, aby se mu děti třeba nesmály... Tak jsme se ho třeba ptaly, jak se něco řekne... ale od těch dětí tam byla úžasná podpora. Když před nimi třeba řekl něco na zahradě, tak za námi hned běžely, aby nám to řekly, měly radost. a my je motivovaly k tomu, aby toho využívaly a hodně si s ním povídaly. Takže míchal to dost, no.

Zajímavé je, že co jsem se zatím dozvěděla o vietnamských dětech – tak ty nikdy v MŠ nic Vietnamsky říct nechtěly.

No, tak ty ne... Také jsme je měly a ty opravdu nic neřeknou. I když jsme se jich ptaly. Jakoby si to chránily, to svoje...

A: a třeba u těch anglických dvojčat, tam to bylo také zajímavé. My děláme takovou jako angličtinu pro děti, že je seznamujeme s některými slovíčky a tak - ten chlapec, který mluvil hezky česky a nebyly s ním žádné problémy, absolutně odmítal nám něco anglicky říct, když jsme to po něm chtěli, zatímco ten druhý, který nemluvil česky – ten zase strašně ochotně. Byly opravdu každý úplně jiný. Jeden se sekl s češtinou, druhý zase s angličtinou tady ve školce.

13. Jak jste se vy a ostatní děti popasovali s cizím jménem dítěte? Bylo obtížné jej vyslovit či zapamatovat si jej? Pokud ano, přijali jste nějaké speciální opatření (počeštění jména, zjednodušení...) – popř. jednali jste o tomto opatření s dítětem a jeho rodinou?

Neměl cizí jméno, bez problémů.

Adaptace

14. Zaznamenala jste u dítěte v době nástupu do MŠ kulturní šok? Pokud ano, jak se projevoval? Vyskytli se psychosomatické projevy? (strach; zmatení; deprese; agrese; pocit ztráty kamarádů, rodičů; počůrávání; zvracení; pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů; uzavírání se do sebe; únava, apatie, průjem, odmítání cizí autority, potřeba přítomnosti rodičů a pocit nebezpečí v jejich nepřítomnosti...)

Je to možné – ten mutismus mohl být vlastně psychosomatickou reakcí na problematickou adaptaci. Jiné příznaky se ale neobjevovaly.

A jiné psychosomatické problémy?

Ne, to ne.

15. Spatřujete/spatřovala jste u dítěte potíže s orientací v dění kolem sebe?

Ne, to také ne. Byl to chytrý kluk, tam problém nebyl.

- 16. Má/mělo dítě potíže s přijímáním běžných návyků v MŠ (režim dne, uklízení hraček, převlékání se na ven...)?**

Ne.

- 17. Má/mělo dítě neobvyklé potíže se zvládnutím hygienických návyků?**

Také ne.

- 18. Objevují /objevili se u dítěte potíže při stravování v MŠ (odmítání jídla)?**

Tam byl obrovský problém s jídlem – i s pitím. On třeba ze začátku za celý den nic nesnědl, ani se nechtěl napít. Normálně snad nejedl nikdy. Možná po půl roce něco malinko ochutnal, ale to byl teda velký problém.

- 19. Je/ byla patrná izolace a osamělost dítěte v prvních měsících jeho docházky do MŠ?**

No byla, no...S nikým se nebavil, nekomunikoval. Vlastně celý ten první rok. Třeba si maloval, hrál si se stavebnicí...ale sám.

Děti se ho tedy stranily?

No, jo, když s nimi nemluvil. Bylo to vzájemné. Já teda nevím přesně, jak to bylo ten první rok, ten druhý, když už byl u nás, jsme se snažily hodně ty děti motivovat k tomu, aby mu pomáhaly.

Integrace; prostředí, do něž bylo dítě integrováno (kolektiv dětí)

- 20. Jak byste charakterizovala třídu dětí, mezi něž bylo dítě integrováno? (homogenní x heterogenní, většina dětí se již znala x všechny děti nové...)**

Už je to pár let nazpátek...heterogení určitě...ale víc si nevzpomenu...Ale když nastoupil k nám, tak už některé děti znal z předchozího roku.

- 21. Kolik dětí máte/měla jste ve třídě? Došlo k úpravě počtu dětí z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ?**

To ne, klasicky 27 dětí.

- 22. Snažila jste se nějakým způsobem předem připravit třídu na příchod dítěte s OMJ – když jste věděla, že přijde z jiné třídy do Vaší?**

Ne, to ne...protože jsme nemohly vědět, jestli se přes prázdniny nerozpovídá...Takže předem jsme to neřešily.

- 23. Jaké vztahy byly mezi dětmi ve třídě před příchodem dítěte s OMJ? Zaznamenala jste nějaký vliv na adaptaci?**

Nic zvláštního...Nemělo to vliv...

- 24. Zaznamenala jste projevy předsudků či stereotyp vůči cizincům mezi dětmi? Pokud ano, v jakém smyslu, co konkrétně zaznělo?**

No, já si myslím, že jo...Připadal jim zvláštní. Byl prostě jinej. Snažily jsme se jim to ale vysvětlit, a potom mu právě začaly hodně pomáhat.

- 25. Vybavujete si prvního kamaráda, se kterým si dítě s OMJ nejraději hrálo? Měl nějaké specifické charakterové vlastnosti?**

Ne, to už si nevybavuju.

A: Napadá mě ale případ týkajících se těch bilingvních dvojčat (česko – anglických) u jednoho se začínaly projevovat prvky autismu – nechtěl s námi mluvit vůbec česky, jediné anglicky. a ten druhý úplně bez problémů. Ten „autista“ se potom chytnul holčičky ukrajinky, která také špatně mluvila... a ti si úžasně rozuměli. Ale bylo to opravdu zvláštní, já jsem měla třeba 25 dětí na koberci a tito dva dělali úplně něco jiného někde mimo.

Jakože to nešlo je zapojit do společné činnosti?

Vůbec. Absolutně ne. To bylo jen o té individuální práci. Pořád se válely po zemi, byly roztěkané. Ale ten chlapec byl takový hodně mazlivý, takže si po tom ke mně našel cestu a i se rozmluvil.

26. Snažila jste se do prostředí třídy (výzdoba apod.) zakomponovat nějakým způsobem prvky kultury, z níž dítě pochází/pocházelo?

My s tou multikulturní výchovou pracovaly poměrně hodně, takže se to v rámci těch multikulturně zaměřených blocích jistě promítlo i ve výzdobě třídy.

Spolupráce s rodiči

27. Vědí/věděli o adaptačních problémech dítěte (pakliže se objevili)? Zajímali se o to?

Věděli, věděli, ale nechtěli spolupracovat. Došlo to tak daleko, že jsme museli mamince říct, že mu hrozí OŠD, protože nemůže do školy jít, když nemluví a potom už se začala trošku snažit – a začal chodit na logopedii, aby se odstranily vady řeči.

28. Snažili se rodiče nějak napomoci dítěti v procesu adaptace?

Začali tedy až po tom, co jsme jim naznačily, že hrozí ten odklad - to se zalekli.

29. Jak probíhá/probíhala komunikace s rodiči? (pomocí třetího jazyka AJ apod., tlumočnick, obrázkové karty, prohlídka školy, info na nástěnce v jejich jazyce, Info o charakteru třídy, o personálu školy)

Tak nějak česko - rusky. S nimi se člověk domluví. Jednak jsou ty jazyky podobné, a také jsem se učila ve škole ruštinu, takže to nebyl problém.

Ta komunikace, to je nejhorší s těmi vietnamskými rodiči. Málokdo z nich mluví česky. S těmi je velký problém. Vietnamské děti jsou ale úplně jiné po té psychické stránce. Jsou takové hodné, vděčné. Ty ukrajinské děti spíše třeba zlobí.

Multikulturní výchova

30. Užili jste v souvislosti s přítomností dítěte cizince nějaké prvky MKV (seznamování dětí s kulturou cizince)? Jaké? Vypracovali jste nějaký projekt s touto tematikou? Podařilo se Vám tímto pozitivně ovlivnit postoje dětí k dítěti – cizinci?

Ano, měly jsme asi 14-denní projekt „Každý jsme jiný“ a zaměřily jsme jej hlavně na povídání o Ukrajině. Hodně jsme využívaly společenskou hru Děti světa – tu mají rádi. Také jsme si ukazovaly na mapě, kde je Ukrajina, děti vymýšlely, jakými dopravními prostředky se tam dostat, řekly jsme si pár ukrajinských slovíček – děti hned zaujalo, že jsou s těmi našimi podobná... Malovali jsme ukrajinskou vlajku....No a Ukrajinskému chlapci to dělalo dobře, že byl tak trochu středem pozornosti. Když jsme měly vietnamské chlapce, zařadily jsme povídání o Vietnamu a také jsme se setkaly s pozitivním výsledkem

Speciálně vzdělávací potřeby dítěte, podpůrné a vyrovnávací prostředky

- 31. Upravuje ŠVP vaší školy nějak problematiku cizinců v MŠ? Pokud ano, v jakém smyslu?**
Ne, normálně se je snažíme začleňovat...
- 32. Myslíte/myslela jste během plánování a tvorbě TVP na přítomnost dítěte s OMJ? Přízpůsobujete/přízpůsobovala jste nějak vzdělávací plány?**
Zabýváme se hodně multikulturní výchovou – ale dělaly bychom to, i kdybychom tu cizince neměly. Prostě aby děti věděly, že jsou lidé různě na světě v něčem odlišní.
A myslíte na ně při plánování konkrétních činností? Myslím hlavně s ohledem na tu jazykovou bariéru?
To mě teďka nic nenapadá...
- 33. Vypracovávala jste/budete vypracovávat na dítě cizince individuální vzdělávací plán?**
Ne. Děláme je na všechny děti a pak děláme speciálně něco navíc ještě pro děti s OŠD. Ale na cizince nic speciálního neděláme.
- 34. Máte/ měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala Vaše spolupráce? Na co se asistent zaměřoval především?**
Ne.
- 35. Navštěvuje/navštěvovalo dítě nějaké poradenské zařízení (SPC, PPP)?**
Ne, až potom co jsme začaly mluvit s rodiči o OŠD začal chodit na logopedii.
Spolupracovaly jste s logopedem?
Ne, máme tu logopedické asistenty, kteří s dětmi pracují, když to nejsou vyloženě klinické případy – což tady ten už byl.
A co třeba psycholog?
To ne, maminka právě nechtěla. S ní mluvil, teda před námi ten první rok ani to ne, ale doma s ní mluvil normálně.
- 36. Účastní se dítě nějakého stimulačního programu (jazykové kurzy...)?**
Ne.
- 37. Snažíte/snažila jste se např. během volné hry dětí pravidelně (př. 10 min 2x týdně) pracovat s dítětem s OMJ na rozvoji jeho jazykových schopností?**
Určitě. Individuální práce byla velická.
- 38. Upravujete/upravovala jste vzhledem k přítomnosti dítěte s OMJ nějak svůj jazykový projev (neustálé komentování prováděného, opakování, zjednodušené výrazy, výrazná gestikulace...)**
To ne. Nebylo třeba. Rozuměl. Ale tu gestikulaci jsme vlastně po nějaké době začaly vyžadovat od něj. Bylo to z toho důvodu, že jsme chtěly, aby dodržoval stejná pravidla jako ostatní děti, aby ho nevnímaly děti tak, že on nemusí. Pozdravit, poděkovat, poprosit. Takže jsem ho naučila, že když přijde do školky, nebo když odchází, má mi zamávat, jako poděkování používal pohazení po ruce a když chtěl poprosit, tak zaprosil (rukama o sebe). Myslím si, že to mu strašně pomohlo v tom, že viděl, že jsme ho brali takového, jaký je...A potom se vlastně rozmluvil.
- 39. Využíváte/využívala jste nějaké speciálně vzdělávací metody či prostředky? (obrázkový slovník, režim dne...)**
Šli jsme na to pomocí maňásků, různých her...

A třeba obrázkové slovníky?

To nepotřeboval. Až potom, když se rozmluvil, jsme pracovali na úpravě řeči, gramatických chyb a tak. Ale slovní zásobu měl dobrou.

F: Třeba u toho francouzského chlapce, tak jsme ho vyloženě učila česky, slovíčka, všechno. a ten byl strašně šťastný, když se něco naučil, to bylo opravdu vidět.

A rozmluvil se tedy také?

To už nevím, protože tam nechodil dlouho do školky. Potom se zase někam přestěhovali.

Osobnost učitelky**40. Cítíte jste přítomnost dítěte s OMJ jako příčinu náročnějších pracovních podmínek?**

No, byl to takový specifický případ, nikdy jindy jsem se s mutismem nesetkala...že by to bylo nějak extra náročný, to ne...ale byla to hodně zajímavá zkušenost, na kterou asi nikdy nezapomenu. Cítím to spíše jako uspokojení, že se nám ho podařilo rozmluvit.

41. Měla jste někdy pocit bezmocnosti při komunikaci s dítětem či s rodiči?

Bezmocnost byla ze začátku velká. Když to dítě s vámi nemluví a nevíte proč...to byla opravdu bezmocnost...A máma nechtěla spolupracovat, takže to bylo špatný.

42. Musela jste sama překonávat nějaké předsudky či stereotypy? Pokud ano, podařilo se vám to?

Co Vám k tomu pomohlo?

Ne, ne ne.

43. Myslíte si, že jste pro dítě udělala vše, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých nevyužitých možností?

Tam si myslím, že to bylo vyčerpávající. Nasadily jsme všechny možné páky.

Připravenost učitelky na práci s dítětem cizince**44. Jaké máte vzdělání?**

Mám střední pedagogickou školu a teď jsem si dodělávala vysokou –bakalářské studium učitelství pro MŠ dálkově.

45. Jakým způsobem jste byla během studia na tuto situaci připravena?

Na střední škole se to neřešilo, cizinců tu moc nebylo. Ale potom na té vysoké jo. Měly jsme předmět interkulturní výchovu, a tam jsme o tom mluvily. Spíš to bylo takové, abychom věděly kam sáhnout, jakou literaturu použít. Slyšely jsme zkušenosti z jiných školek...

46. Absolvovala jste nějaký seminář (př. od METY) věnující se této problematice?

Kdysi jsem byla na semináři týkajícím se romských dětí (pracovala jsem v MŠ, kde bylo asi 30% romských dětí) – to byl náhled do jejich kultury a života.

A to se vztahovalo k jazyku, nebo spíše k romské kultuře?

Jazyk ne, s tím problém nebyl, spíše to bylo zaměřené, abychom pochopili to jejich chování.

47. Kdybyste měla možnost nějaký seminář absolvovat, využila byste ji?

No, asi ne. Jsou to děti jako každé jiné.

48. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se problematice dětí cizinců v MŠ? (jakou?)

Multikulturní výchovu v MŠ používám...

49. Jste/byla jste nějakým způsobem podporována ze strany MS? (nabídka kurzů, metodika...)

Určitě podporovaný jsme, paní ředitelka nás zásobuje těmi odbornými knížkami, potom tu máme tu hru – Děti světa, ta je na tuto problematiku výborná... Takže myslím, že jo.

50. Kdybyste měla ještě někdy dítě s OMJ ve třídě, myslíte si, že byste pracovala stejně, nebo byste díky již nabytým zkušenostem sáhla po nějakých metodách či prostředcích, které jste zatím nevyužila?

Pořád by to bylo stejné.

51. Co byste poradila učitelkám, které s dětmi cizinců ve třídě zkušenost nemají a nově jim dítě s OMJ nastoupí do třídy? Vybavujete se něco, co Vám výrazně pomáhalo složitou situaci dobře zvládat (myslím hlavně jazykovou bariéru)?

Je to individuální. Musíte si k tomu dítěti najít cestu nějakým způsobem. Když nemluví, snažit se ho rozmluvit. Takže to je opravdu individuální..