

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Martina Lončar

Dítě z cizojazyčného prostředí a jeho integrace v běžné mateřské škole

Praha 2015

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 20. 6. 2015

Martina Lončar

Děkuji Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytování cenných rad a povzbuzující přístup.

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	7
1.1 Vývoj dítěte od tří do šesti let.....	7
1.2 Osvojování komunikačních schopností v předškolním věku.....	10
1.3 Komunikační kompetence v předškolním věku.....	13
2 VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČR.....	16
2.1 Základní pojmy v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.....	17
2.2 Prostředí mateřské školy.....	18
2.3 Přístupy učitelů k dětem z cizojazyčného prostředí.....	18
2.4 Spolupráce s rodinou.....	22
PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
3 PŘÍSTUPY K INTEGRACI DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	24
3.1 Východiska práce.....	24
3.2 Cíl práce.....	24
3.3 Metody výzkumné práce a charakteristika výzkumných vzorků.....	24
3.4 Interpretace a analýza výzkumného šetření.....	25
3. 5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	32
ZÁVĚR.....	35
POUŽITÁ LITERATURA.....	37
SEZNAM ZKRATEK.....	39
SEZNAM SCHÉMÁT.....	40
SEZNAM GRAFŮ.....	41
SEZNAM PŘÍLOH.....	42
PŘÍLOHY	
ANOTACE	

ÚVOD

„Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na svět, se stala komunikace nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.“ (Satirová 1994, s. 52)

Jako učitelka mateřské školy pracuji jen několik let. Po příjezdu do hlavního města jsem zjistila, že mi mé dosavadní znalosti nestačí. Zejména jazyková vybavenost a informace z oblasti multikulturní výchovy. Přestože se v poslední době častěji objevují na pultech knihkupectví publikace, které se zabývají právě tímto tématem, stále se jedná o téma poměrně nové. Při své práci se každý den setkávám s dětmi z cizojazyčného či bilingválního prostředí. Komunikuji s rodiči a snažím se pomoci s jejich dotazy a problémy. Společně usilujeme o to, aby děti byly spokojeny a zapojily se co nejnázce do kolektivu. Tato problematika se mě dotýká osobně, jelikož sama žiji v kulturně smíšeném manželství, ve kterém vychovávám dítě. Téma bakalářské práce „Dítě z cizojazyčného prostředí a jeho integrace v běžné mateřské škole“ jsem si zvolila jako další krok k získání nových poznatků a zkušeností, potřebných pro práci s malými dětmi.

Myslím si, že téma je aktuální a dotýká se současných problémů ve vzdělávání a každodenní náročné práci učitelek v mateřské škole. K přijímání dětí cizinců do MŠ dochází už i v zařízeních mimo velká města. Neustále tak narůstá počet dětí, které jsou vystaveny dvěma jazykům. Dnešní svět je propojen po všech stránkách. Přirozeně se setkáváme s nejrůznějšími kulturními odlišnostmi, učíme se být tolerantní a jsme nuceni komunikovat cizími jazyky. Proto je dobré, že jsou děti již v útlém věku s těmito odlišnostmi seznámeny. Může je to obohatit, mohou si rozšířit obzory a nebudou tolik zaskočeny, až se setkají s něčím nezvyklým a jiným.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměříme na charakteristiku dítěte předškolního věku, a to zejména z pohledu psychického vývoje a vývoje řeči. Přiblížíme si edukaci dětí s odlišným mateřským jazykem v ČR, především z pohledu učitele. Vysvětlíme si základní pojmy z oblasti multikulturní výchovy, které jsou potřebné pro bližší seznámení s danou tematikou. V teoretické části se též zmiňují o důležitosti spolupráce s rodinou. Hlavním cílem teoretické části práce je tedy zjistit pohled učitele na integraci dětí cizinců v mateřské škole běžného typu. V praktické části se pokusím

zjistit, jak konkrétně vypadá práce učitelek s žáky s odlišným mateřským jazykem, přesněji, jakým způsobem jsou tyto děti vedeny. Součástí práce bude též výzkumné šetření, provedené formou rozhovorů s učitelkami. Jako zpětnou vazbu využiji poznatky získané z dotazníků pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem.

Cílem praktické části je zjistit, zda učitelé mohou efektivně pracovat s těmito dětmi v prostředí běžné mateřské školy. Bakalářská práce by měla sloužit jako motivace k zamyšlení nad důležitostí daného tématu v dnešním vzdělávání v mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je z hlediska vývoje a utváření osobnosti dítěte významným obdobím. Mezi třetím a šestým rokem se formují základy osobnosti. S nástupem do mateřské školy děti začínají postupně kontrolovat své chování, jsou vystaveny úplně novým podnětům. Každé dítě je jedinečné a pochází z jiného rodinného prostředí. Přináší si tak s sebou vlastní návyky, poznatky a prvotní zkušenosti. Kořátková (2008) zmiňuje význam dědičnosti jako dispozice pro vznik určitého typu osobnosti. Dále poukazuje na důležitost přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí. Neměli bychom zapomínat, že dětský vývoj neprobíhá rovnoměrně, což se projevuje při nástupu do mateřské školy. Učitelky mají možnost pozorovat tyto rozdíly a pracovat s nimi. Každé dítě má jinou povahu a temperament, zajímá se o rozdílné věci. Navázání kontaktu a komunikace s vrstevníky je pro dítě další krok k sebepoznání. V kolektivu ostatních dětí se předškolák pomalu „otevívá“ okolnímu světu. *„Každá osobnost je součástí určitého prostředí, které ji ve větší či menší míře ovlivňuje a na něž ona sama reaguje nějakým, individuálně specifickým způsobem. Jde tedy vždycky o interakci jedince a prostředí, která by měla být ve stavu určité rovnováhy.“*

(Vágnerová 2004, s. 11)

1.1 Vývoj dítěte od tří do šesti let

Preprimární období můžeme rozdělit na dva mezníky, které jsou dány novým sociálním zařazením dítěte. Podle Plevové (2008) je prvním mezníkem vstup do mateřské školy, mezi třetím a čtvrtým rokem, za druhý mezník označuje nástup do základní školy, po dovršení šestého roku dítěte. Období před nástupem do základní školy je některými autory nazýváno jako „starší předškolní věk“.

Stručně si charakterizujeme vývoj dítěte, kterému se věnuje Plevová (2008).

Motorický vývoj

Mění se pohybové funkce dítěte, zdokonaluje se hrubá a jemná motorika. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky. S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby. *“Analýza dětských kresebných projevů ukázala existenci určitých typických vývojových znaků, které jsou do jisté míry závislé na chronologickém věku. Protože zdravé děti kreslí v témže*

věku na celém světě přibližně stejným způsobem, můžeme přijmout předpoklad o stadiálnosti vývoje dětské kresby.” (Šimíčková - Čížková a kol. 2008, s. 73)

Dětská kresba je pro učitele často odrazem psychického stavu dítěte. Může se stát prostředkem či doplňkem komunikace, zvláště pokud dítě mluví cizím jazykem. Plevová (2008) dále označuje motorický vývoj předškolních dětí, jako zdokonalování a zlepšování koordinace a elegance. Pohyb je nejpřirozenější potřebou dítěte. Učitelé by měly hojně zapojovat do programu pohybové hry a cvičení, která jsou důležitá pro správný růst a držení těla.

Vývoj poznávacích procesů

Vnímání je v předškolním věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Dítě jeho prostřednictvím získává informace o okolním světě. Šulová (2010) označuje percepci jako globální, kdy dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivých poznatků, ale není schopno rozlišit základní vztahy mezi nimi. Dítě často upoutává výrazné detaily. Dále se rozvíjí zrakové vnímání, které je spojeno s rozvojem názorného myšlení a schopností orientace v prostoru.

Sluchové vnímání je důležité pro rozvoj řeči a paměti. Specifické je také vnímání času, které je vázáno spíše ke konkrétním činnostem.

V **myšlení** nastává pokrok ve všech jeho formách. Dítě si upravuje svůj názor na svět. Převládá egocentrické vnímání světa, které způsobuje problémy s přijímáním názorů ostatních. Mezi čtvrtým a šestým rokem dochází k rozvoji pojmového myšlení, které je základem pro rozvoj slovní zásoby a řeči.

Paměť převažuje mechanická, na konci předškolního věku se začíná objevovat paměť úmyslná.

Představivost předškoláka je velice bohatá. Můžeme ji podpořit pohádkovými příběhy, které dítě většinou hluboce prožívá a někdy je dokonce považuje za realitu. Představivost a fantazii děti využívají při hrách, výtvarném projevu a také při řešení různých situací v mateřské škole. Prostřednictvím fantazie se dítě mnohdy dokáže vypořádat se svými problémy a vnitřními konflikty. Může tak dojít ke vzniku tzv. dětské lži. Ta někdy obsahuje osobní přání a dítě ji považuje za skutečnost.

Emoční a sociální vývoj

Předškolní věk je nazýván také věkem iniciativy. Dítě má potřebu něco dokázat a tím potvrdit svoje kvality. Dochází k rozvoji vztahů mezi vrstevníky. Musí se naučit prosadit a spolupracovat. (Vágnerová 2005)

Dítě je z počátku silně vázáno hlavně na matku a nejbližší rodinu. Postupně si začíná zvykat na společnost jiných dětí a dospělých. V předškolním věku je vhodné k dětem přistupovat velmi citlivě a respektovat jejich potřeby.

Potřeby dětí předškolního věku můžeme stručně charakterizovat podle J. Langmeiera a Z. Matějčka (Opravilová, Gebhartová 2003, s. 25)

1. *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.*
2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.*
3. *Potřeba citových a sociálních vztahů k osobám prvotních vychovatelů.*
4. *Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.*
5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.*

Nakonec se zaměříme na jednu z nejdůležitějších činností předškolního věku, a tou je **hra**. Pro všestranný vývoj dítěte je nepostradatelná a důležitá jako proces socializace. Při hře má dítě možnost vlastního vyjádření, získává nové poznatky a učí se. Poskytuje mu pocit uspokojení.

Při každodenních různorodých činnostech v mateřské škole bývá někdy pro spontánní hru nedostatečný časový prostor. Pokud má pro ni dítě dostatek času, lépe se soustředí na ostatní činnosti v průběhu dne.

“Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Jsou děti, které si vydrží hodiny tiše hrát se stavebnicí, jsou děti, které musí stále mluvit a hrát “roli” třeba vůči neživým plyšovým zvířátkům a panenkám, jsou děti, jež chtějí být stále s jedním z rodičů a “pracovat s ním”, některé se zase stále někde “honi” s jinými dětmi. Proto je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všimli, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo.”

(Mertin, Gillernová 2003, s. 22)

V mateřských školách běžného typu jsou děti většinou rozděleny do tříd podle věkových skupin. Při práci s dětmi si tak učitelé v mateřských školách přizpůsobují třídní vzdělávací plány pro práci s určitou věkovou skupinou. Nejčastěji se jedná o skupinu dětí tří až čtyřletých, čtyř až pětiletých a předškolní třídu. V poslední době stále častěji vznikají také třídy smíšené. V kolektivu třídy se tak mohou objevit děti tříleté až pětileté. Práce se

smíšenou třídou je v mnohém náročnější, ale jistě má i spoustu výhod. Nástrojem v ruce učitele je vhodně zvolený pedagogický přístup, který vychází z potřeb dítěte předškolního věku a respektuje jeho vývojové zvláštnosti.

1.2 Osvojování komunikačních schopností v předškolním věku

“Když se dítě učí mluvit, je to nejvíce zatížený duševní pracovník na naší planetě, aniž o tom má, naštěstí, nejmenší tušení.” (Bytešníková dle Čukovského 2012, s. 25)

Vývoj lidské řeči je pozoruhodný, individuální proces. Řeč je často také označována za nástroj myšlení. Není vrozená, ale člověk se rodí s dispozicemi k jejímu osvojení.

„Řeč je jedním ze základních předpokladů pro komunikaci a k jejímu osvojení dochází během prvních let života. Dítě se učí slyšené rozčlenit, dekódovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, učí se prosadit v komunikaci, upoutat na sebe pozornost“ (Šulová 2006, s. 328).

V prvním roce života, začíná vlastní vývoj řeči. Dále si dítě prochází následujícími stádii, která si ve stručnosti charakterizujeme.

Stádia vývoje řeči:

- 1. emocionálně- volní:** počáteční období samostatné řeči
 - 2. egocentrické:** je spojeno s opakováním slov a napodobováním dospělých osob. Nastává tzv. první věk otázek (“Co je to?” eventuálně “Kdo je to?”).
 - 3. asociačně- reprodukcí:** v tomto stádiu se objevuje reprodukce jednoduchých asociací.
 - 4. rozvoje komunikační řeči:** nastupuje na přelomu druhého a třetího roku. Dítě využívá řeč k dosažení drobných cílů.
 - 5. logických pojmů:** dochází k osvojování náročných myšlenkových operací. Mohou se projevit vývojové obtíže jako opakování hlásek, slabik, slov a neplynulosti při mluvení. Slovní zásoba se pohybuje kolem jednoho tisíce slov, dítě pojmenuje základní věci denní potřeby. Kolem tří a půl let nastupuje tzv. druhý věk otázek charakteru “Proč?” či “Kdy?”
 - 6. intelektuální řeči:** nastupuje kolem čtvrtého roku života a pokračuje až do dospělosti. Dochází k logickému vývoji řeči, chápání jejího obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zlepšování projevu a rozšíření slovní zásoby.
- (Bytešníková 2012, s. 19-20)

Podle Lechty (2002) probíhá klíčové období pro osvojování mluvené řeči do šestého roku dítěte. Za významné pak považuje období do třetího až čtvrtého roku, ve kterém probíhá

vývojové tempo nejrychleji. Řeč je nejprve vázána na konkrétní situace. Když se děti naučí poznávat předměty, činnosti a jevy, posléze je také pojmenují. Dochází k značnému rozšíření slovní kapacity a postupnému rozvíjení základních gramatických pravidel. Lechta (1999) výstižně přirovnává vývoj řeči k pomyslnému tvaru schodů. Upozorňuje, že ve vývoji existují předvídatelné fáze, ale některé schopnosti se mohou vyvíjet výrazněji. Střídá se tak období akcelerace a stagnace, kdy navenek nepozorujeme žádné změny. Pro zajímavost uvádíme následující přehledné schéma vývoje řeči. Wolfgang Wendlandt (2000) obrazně přirovnává rozvoj řeči ke stromu. Jsou zde uvedeny jednotlivé fáze vývoje řeči, které probíhají v určitém sledu a jsou propojeny navzájem se ovlivňujícími podmínkami.

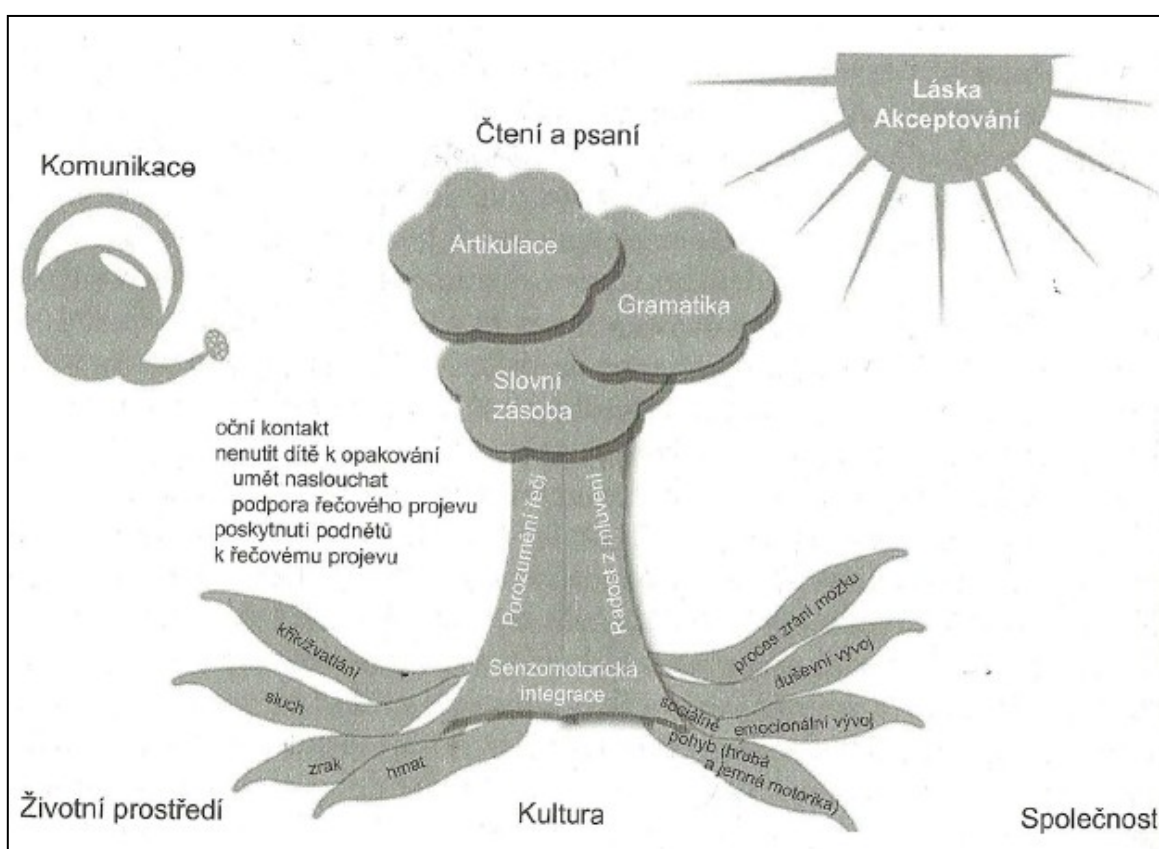


Schéma 1: Jazykový strom – přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu.

Wendlandt (in Bytešníková 2012)

Z logopedického hlediska, se dále zaměříme na jazykové roviny v ontogenezi řeči, které se navzájem prolínají.

FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA

Jedná se o gramatickou rovinu řeči. Nastupuje kolem 1. roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Nedokonalá výslovnost může vést ke ztížení komunikace dítěte s okolím. Je důležité zaměřit

se na pořadí fixace hlásek, jejichž správnou výslovnost by mělo zvládat dítě před nástupem do školy. Bytešníková (2012) zdůrazňuje potřebnost zařazování dechových a fonemických cvičení do programu dětí předškolního věku. Doporučuje využití říkanek a rozpočítadel a poukazuje na význam zpěvu v tomto období.

LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Nastupuje v prvním až druhém roce života a zabývá se pasivní a aktivní slovní zásobou a jejím vývojem. Dítě prochází obdobími prvního a druhého věku otázek. Největší nárůst slovní zásoby je do třetího roku života. Koncem předškolního období se slovní zásoba pohybuje kolem 2500-3000 slov a dítě dokáže spontánně hovořit a popisovat události ze svého života.

MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

Probíhá mezi druhým a třetím rokem. „*V morfológicko-syntaktické rovině sledujeme aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. z gramatického hlediska.*“ (Bytešníková 2012, s. 80)

Mnozí doporučují rozvíjet jazykový cit prostřednictvím pohádek a příběhů, didaktických her a cvičení.

PRAGMATICKÁ ROVINA

Nastupuje po čtvrtém roce dítěte. Tato rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. Zaměřuje se na schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry. Před zahájením školní docházky, by se pozornost měla zaměřit na zvládnutí sociálního uplatnění komunikace. Dítě by mělo být schopno komunikovat s dospělými a ostatními dětmi. K rozvoji této roviny lze přispět zařazováním her tematicky zaměřených (například na obchod, na lékaře), jak uvádí Bytešníková (2012). Dále doporučuje využívat rozhovor, popis předmětů, obrázků a situací, samostatné vyprávění. Dítě by mělo být na konci období schopno reprodukovat krátký příběh, či pohádku a využívat jednoduché dramatizace.

Vývoj řeči je též ovlivněn mnohými faktory, které mají jak pozitivní, tak negativní vliv. Aby se řeč mohla rozvíjet správně, je nutno splnit určité vnější a vnitřní podmínky. Mezi vnější podmínky patří zejména vlivy z nejbližšího okolí dítěte a prostředí, ve kterém se pohybuje a žije. Na prvním místě je vždy rodina a čas, který tráví s dítětem. Pro rozvoj je také důležité, zda má dítě sourozence a jestli se pohybuje v kolektivu stejně starých dětí. Vnitřními podmínkami chápeme individuální schopnosti dítěte, které mohou být vrozené či získané. Komunikace je na jednu stranu zjednodušována rozvojem technických vymožeností, ale na straně druhé jsou na jedince kladeny vysoké nároky v oblasti kvalitního verbálního projevu.

Jak uvádí Lážová (2013), za nesprávný vývoj řeči se v současnosti nejvíce obviňují rodiče a média. Rodiče nenachází pro své děti dostatek času a média číhají doslova na každém kroku. Dále na vývoj řeči působí zdravotní problémy, výchova a postavení dítěte v rodině, vysoká rozvodovost a samozřejmě problémy s adaptací, které mohou vzniknout při nástupu do mateřské školy.

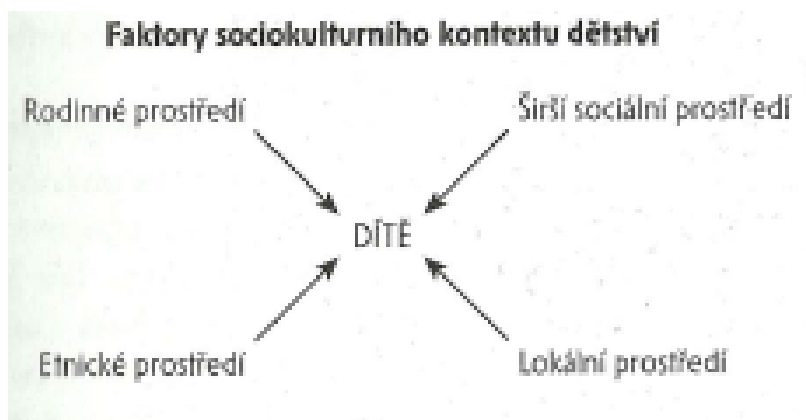


Schéma 2: Faktory sociokulturního kontextu dětství (Průcha, Kořátková 2013 s. 34)

1.3 Komunikační kompetence v předškolním věku

Komunikaci můžeme chápat jako sdělování a dorozumívání. Člověk jako společenský tvor je v životě neustále nucen k interakci s jinými lidmi. Schopnost komunikovat je podmínkou úspěšné existence společnosti a jejího rozvoje. Napomáhá k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Mezilidská komunikace zahrnuje dle Sováka (1989) komunikaci slovní i neslovní podstaty. Verbální komunikace probíhá formou mluvené či psané řeči a neverbální pak „*dorozumívacími prostředky neslovní podstaty*“ (Klenková 2006, s. 29). Neverbální komunikace zahrnuje pohyby a polohu těla, končetin, gestiku, mimiku, proxemiku, posturiku, haptiku, oční kontakt, atd. Mnozí na komunikaci pohlížejí jako na základní prostředek pro realizaci výchovy a vzdělávání.

„Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí.“

Definuje Vybíral dle Průchy (2003 s. 104).

Dále si vysvětlíme pojem komunikační kompetence.

„Komunikační (komunikativní kompetence – angl. Communicative competence – soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj.. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka“.

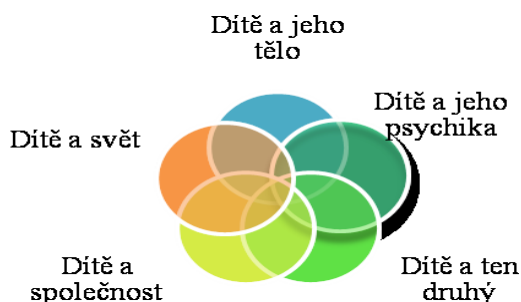
(Průcha 2011, s. 105)

„ Cílem jazykové a komunikační výchovy dle RVP PV je vytváření komunikativních kompetencí dětí. Ta je vymezena jakožto dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy týkající se jazyka a řeči“ (Průcha 2011, s. 130).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) považujeme za základní pedagogický dokument, který je veřejný a měl by být přístupný pedagogům i veřejnosti. Stanovuje požadavky pro preprimární výchovu a vzdělávání. Za cíl dnešního předškolního vzdělávání je možno považovat všestranný rozvoj osobnosti dítěte, respektování jeho individuality a potřeb. RVP PV určuje cíle, které pomáhají k rozvoji dítěte. Obecné záměry předškolní výchovy vyjadřují rámcové cíle v oblastech: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Pokud jsou tyto cíle naplňovány, vedou postupně k utváření základů klíčových kompetencí. Ty dělíme na kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

„Zahrnují dílčí cíle – to, co pedagog u dítěte podporuje - dále vzdělávací nabídku – to, co pedagog dítěti nabízí – a očekávané výstupy – čím by dítě na konci předškolního období mělo disponovat.“ (Bytešníková 2012, s. 89)

Klíčové kompetence by měly pedagogům nabízet představu kam směřovat a o co usilovat. Nyní se budeme věnovat vzdělávacímu obsahu RVP PV, který je rozdělen do pěti oblastí.



Pro potřeby naší bakalářské práce se zaměříme na oblast „Dítě a jeho psychika“, konkrétně na rozvoj jazyka a řeči. Očekávané výstupy v podoblasti Jazyk a řeč dle RVP PV (2004) charakterizují, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. Mělo by mimo jiné, správně vyslovovat, popsat předměty ze svého okolí. Umět formulovat věty, ve kterých dokáže vyjádřit své základní myšlenky a pocity. Zvládnout komunikovat s druhým, to znamená vést rozhovor. Dále domluvit se i neverbálně – užívat gesta, improvizovat. Dítě by mělo před nástupem do základní školy zvládnout převyprávět krátkou pohádku, či příběh. Současné mateřské školy mnohdy zařazují do svých vzdělávacích programů výuku cizích jazyků. Bytešníková (2012) uvádí, že je vhodné, aby si děti před nástupem do základní školy uvědomily, že mohou komunikovat i s osobami jiných národností. Dítě je tak seznamováno s kulturními odlišnostmi a možnostmi výuky cizích jazyků.

2 VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČR

„Mateřskou školu mohou navštěvovat všechny děti, jediným omezením je kapacita předškolního zařízení. Naopak nerozhoduje barva pleti, národnost ani společenská třída, ze které dítě pochází. (Bacus 2004, s. 15)

Vzdělávání chápeme jako proces, zahrnující výchovnou a vzdělávací složku. Je definováno v Zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Právo na vzdělání dále zaručuje všem dětem Úmluva o právech dítěte. Ta zdůrazňuje rovný přístup ke vzdělání bez diskriminace kvůli rase, etnickému původu, jazyku, náboženství, nebo politickému přesvědčení. Předškolní vzdělávání v České republice je nepovinné. Je organizováno pro děti od tří až do sedmi let a navazuje na rodinnou péči. Odborníci z řad lékařů, psychologů a pedagogů shodně doporučují zařazení dítěte do mateřské školy, alespoň jeden rok před zahájením povinné školní docházky. Preprimární vzdělávání je zajištěno mateřskými školami, speciálními mateřskými školami a je též realizováno v přípravných třídách základních škol. Vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílé knihy a řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

„Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí.“ (Bílá kniha 2001, s. 45)

Na podkladě rámcových pravidel a doporučení zakotvených v RVP PV je každá mateřská škola povinna vypracovat Školní vzdělávací program (ŠVP). Ten je základním povinným dokumentem. Vypovídá o zaměření školy a vzdělávacím obsahu. (Průcha, Koťátková 2013)

Školní vzdělávací programy mateřských škol, se mimo jiné, stále častěji zaměřují na práci s dětmi z nepříznivého sociálně kulturního prostředí a věnují zvýšenou pozornost dětem cizinců. Pedagog má tedy jedinečnou příležitost, jak děti, pocházející z jazykově odlišného prostředí, podpořit v jejich porozumění českému jazyku. Jazyková bariéra je jednou z největších překážek při vstupu dítěte na základní školu.

2.1 Základní pojmy v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Migrace se děje z různých důvodů. Lidé opouštějí zemi svého původu a hledají nová místa pro realizaci a naplňování svých životních plánů a cílů. V současnosti je jedním z hlavních důvodů migrace snaha o zlepšení ekonomické situace a finančního zajištění rodiny. S přílivem cizinců do větších měst, dochází k stále častějšímu uzavírání smíšených manželství.

„Migrace rodiny je velmi zátěžovou situací, která se odráží v celkových partnerských a rodinných vztazích. Dítě a celá jeho rodina prochází složitým procesem adaptace na cizí kulturní prostředí. Výraznou skupinu tvoří i děti s českou státní příslušností, které mají jednoho rodiče cizince. Jedná se o děti z kulturně smíšených manželství či partnerství, přičemž takovéto rodinné prostředí má opět svá specifika.“ (Mertin, Gillernová 2012, s. 205)

Děti z kulturně smíšených manželství často hovoří dvěma jazyky. Je to díky tomu, že oba jazyky patří přirozeně do jejich světa. Více jazyčnost neboli **bilingvismus**, můžeme chápat jako schopnost mluvit dvěma jazyky. *„Bilingvismus je druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 25)

Dále si vysvětlíme pojem **mateřský jazyk**. Je označován jako první jazyk, jemuž je dítě od narození vystaveno a kterým komunikuje jeho nejbližší okolí. Mateřský jazyk se učíme tak, že ho odposloucháváme od ostatních. S tím souvisí pojem **jazyková kompetence**, který můžeme nazvat souborem znalostí o určitém jazyce. *„Když si dítě vyrůstající v českém prostředí osvojuje mateřský jazyk, znamená to, že se musí naučit jednotlivá slova a jejich významy a učí se také gramatiku, tj. pravidla kombinování těchto slov do smysluplných spojení a vět.“* (Průcha, Kořátková 2013, s. 39)

Stále častější zařazování dětí z cizojazyčného prostředí do českých mateřských škol nás přivádí k dalšímu pojmu, a tím je **integrace**. V našem případě chápeme integraci jako začlenění či zapojení. Děti jsou integrovány do běžných tříd mateřských škol a ze strany rodičů i pedagogů je na místě zvýšená pozornost a citlivý přístup.

„Integraci v moderním pojetí tedy chápeme jako společný život (v případě školy společný pobyt, společný program společnou výchovu a výuku).“

(Mertin, Gillernová 2010, s. 177)

2.2 Prostředí mateřské školy

„Mateřská škola je zařízení pro děti, a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují.“ (Matějček 1999, s. 44)

Každý člověk má potřebu někam patřit. Tato potřeba je v mnohém výraznější u dětí předškolního věku. Úroveň výchovy a vzdělávání v mateřské škole z velké části ovlivňuje prostředí školy. Pokud jsou pro děti vytvořeny vhodné podmínky, je proces adaptace a integrace dětí s odlišným mateřským jazykem v mnohém usnadněn. Jak uvádí Průcha, Koťátková (2013), školní klima je výsledek vztahů a kvality spolupráce pedagogických i nepedagogických pracovníků, dětí, rodičů, ale i přístupu zřizovatele a odborníků. Ovlivňuje ochotu pracovat, odvádět kvalitní výkon a vytvářet příznivou atmosféru. Do mateřské školy vstupují děti, které nemusí umět mluvit vůbec česky, nebo mluví česky velmi málo. Některé jsou ovlivněny tím, že se v jejich domácím prostředí používá cizí jazyk. Jiné kulturní zázemí je ovlivňuje v jejich chování a někdy může být natolik odlišné, že se setkává s nepochopením ostatních. Je důležité, aby se nově příchozí děti setkaly s porozuměním. Klidné a pohodové prostředí usnadňuje adaptaci a citlivý individuální přístup ji může urychlit. Bezpečné prostředí s dostatkem podnětů by mělo být v dnešním procesu výchovy a vzdělávání samozřejmostí. Zdravé klima podporuje rozvoj osobnosti dítěte a pomáhá mu získat potřebné sebevědomí.

„Klima školy je vytvářeno především vztahy, a to jak v pozitivní rovině – porozumění, ochota, spolupráce, morální aktivity, tak případně v rovině negativní – konfliktnost, netolerance, neplnění pracovních povinností, odlišné názory na pedagogickou práci, nedůvěra, neinformovanost.“ (Průcha, Koťátková 2013, s. 70)

2.3 Přístupy učitelů k dětem z cizojazyčného prostředí

Pedagog je v celém výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. (Jůva 2001).

Na učitele jsou kladeny vysoké nároky. Odborníci se shodují, že pedagog by měl splňovat požadavky na odbornou kvalifikaci a vhodné osobnostní předpoklady. Mezi kladné osobnostní předpoklady řadíme například zásadový morální postoj, pedagogický takt a optimismus, klid a zaujetí při práci s dětmi a spravedlivý přístup pro všechny. Jak uvádí Průcha (2006), učitel je samostatně myslící bytost. Měl by vhodně volit metody práce s ohledem na schopnosti a možnosti dětí, pozitivně komunikovat a mít „otevřenou mysl“. (Průcha, Koťátková 2013, s. 65) definují profesní kompetence učitele:

„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi. Zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním rozvoji a získávat je pro poznávání a učení. Znamená mít přirozené a transparentní postoje, přijmout hodnoty a pravidla společnosti, být ve svém chování a jednání pozitivní a kvalitní osobností, a to s vědomím, že je dětem vzorem.“

V rámci mateřské školy je nutné zohlednit potřeby konkrétního dítěte, potřeby jeho rodiny a školy. Stále častější zařazování dětí s odlišným mateřským jazykem do běžných škol přivádí učitele k otázkám, jak k těmto dětem správně přistupovat. Jsou postaveni před nelehký úkol. Kolektiv zahrnuje děti s různými úrovněmi znalostí češtiny. Dochází k situacím, kdy žák neovládá češtinu a učitel neovládá mateřský jazyk žáka. Komunikace tedy probíhá v neverbální formě a pomocí posunků doplněných jednoduchými instrukcemi (Průcha 2006). Pokud je do kolektivu zařazen žák-cizinec, měl by učitel znát alespoň něco málo z jeho minulosti, získat základní informace. Pedagogové se snaží najít si dostatek času pro komunikaci s rodiči, ale ne vždy je to dostačující. Velké počty dětí ve třídách tento problém ještě prohlubují. Předávání dětí při ranních příchodech mnohdy probíhá chaoticky, ve spěchu. Rodiče spěchají do zaměstnání a ne vždy jsou ochotni si s učitelkou promluvit a řešit nejrůznější situace. Tuto situaci je možno částečně řešit zavedením vstupního dotazníku pro rodiče, který je vhodné mít k dispozici i v angličtině. I když je dnes základní znalost angličtiny téměř „povinností“, ne každý ji ovládá. Jazyková vybavenost chybí samozřejmě i ze strany učitelů. Pedagogům ale základní informace mohou pomoci při vhodné volbě přístupu k dítěti. Pobyt v MŠ může dítěti zpříjemnit i pro mnohé banální informace, s čím si rádo hraje, jaké jídlo mu chutná. Pomoci dokáže i oblíbená hračka, kterou si dítě přinese z domova a stává se pro něj „partnerem“ ke hře.

Nevíme, kterými situacemi si dítě prošlo. Mnohdy trpí odloučením od své rodiny, kamarádů, provází jej pocity osamělosti. Proces adaptace může komplikovat situace, kdy je dítě v kontaktu s vrstevníky pouze v prostředí třídy. Jazyková bariéra odrazuje i rodiče od komunikace s ostatními rodiči a lidmi z jejich okolí. Tato skutečnost komplikuje osvojování jazyka „většinové společnosti“.

Děti často začnou odmítat chodit do MŠ v cizí zemi. Nerozumí učitelé ani ostatním dětem, provází je pocit nejistoty, stahují se do sebe a mohou se u nich projevit psychosomatické problémy jako únava, žaludeční a střevní problémy, apatie a nepřiměřené reakce a chování. Mertin, Gillernová (2010)

U dětí se může projevit tzv. kulturní šok, který souvisí s procesem adaptace na nové kulturní prostředí.

Příznaky kulturního šoku u dětí dle Mertina, Gillernové (2010, s. 208):

- *strach*
- *zmatení*
- *dezorientace*
- *deprese*
- *pocit ztráty a deprivace související např. s absencí přátel, kamarádů a dalších blízkých osob*
- *psychosomatické problémy*
- *přecitlivělost na vnímanou kritiku*
- *vzdor a agrese*
- *regrese ve vývoji – dítě se stejně jako po delší nemoci může vývojově vrátit o stupeň zpět (např. znova začne vyžadovat dudlík)*
- *pocit odmítnutí ze strany „nových kamarádů“ či zažití šikany*

V adaptačním procesu se někdy setkáváme s projevem nemluvnosti, tzv. tichým obdobím. Jedná se o fázi, kdy dítě jen poslouchá a přijímá jazyk kolem sebe. Pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je tedy potřeba mít dostatek trpělivosti a kulturní empatie. Z praxe víme, že ne všechny děti prožívají nástup do MŠ negativně. Dvojjazyčnost je v mnoha ohledech pro dítě výhodná. Po krátkou dobu mají děti menší slovní zásobu v obou jazycích a dochází k „míchání jazyků“. Děti používají a míchají či zaměňují slova z obou jazyků. Neznamená to ovšem, že by si jazyky mezi sebou pletly. Postupem času se řečový projev ustálí a dítě komunikuje například s rodiči v cizím jazyce a s učitelkou a ostatními dětmi v češtině. Nyní si vyjmenujeme způsoby podpory dvojjazyčnosti u dětí.

Základní způsoby, jak mohou učitelé v mateřské škole podpořit dvojjazyčnost dětí:

- Poskytovat příležitosti k zapojení do herních aktivit, které nevyžadují příliš mluvení.
- Při komunikaci s dvojjazyčnými dětmi „zdvojit“ sdělení, tj. současně se slovy používat různá gesta předvádění nebo mimiku.
- Opakování nových slov a pojmů: několikerým opakováním stejné věci více než jednou dáte dítěti možnost naučit se ji a pochopit význam.
- Při instrukcích zpočátku používat stále stejné obraty, instrukce neobměňovat.

- Stavět sdělení na slovech, která děti již znají. Např.: dítě drží v ruce hračku a řekne: „Auto“. Můžete rozšířit toto sdělení například: „Ano, auto. Toto je modré auto! Jezdíš ráda autem?“

(Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/dvojjazycne-deti-v-ms>)

Při práci s dětmi je vhodné uplatňovat prvky multikulturní výchovy.

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích v reklamních kampaních v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“

(Průcha 2006, s. 15)

Jak uvádí Kořátková (2006), již v předškolním věku bychom se měli zaměřit na odstraňování předsudků při soužití více kultur. Obecně jsou v tomto období děti spontánní a odlišnosti přijímají jako přirozenou součást života. Objevují se názory, že dítě do tří let postrádá vědomí etnické příslušnosti. Je tak otevřeno k navazování kontaktů a vztahů. Po čtvrtém roce děti začínají ovlivňovat v úsudku názory nejbližšího okolí.

Problematika multikulturní výchovy není v RVP PV příliš rozpracována. Objevuje se až na základní škole jako průřezové téma. Učitelé jsou tak odkázáni na sebevzdělávání prostřednictvím odborné literatury, kurzů a seminářů, kterých ovšem na dané téma není dostatek. Nejvíce zkušeností tak získáváme přímo při každodenní práci s dětmi a jejich rodiči. Zařazování prvků multikulturní výchovy do vzdělávacích programů považujeme za důležité, obzvláště v předškolní třídě, která dítě připravuje na další veliký krok, a tím je vstup do základní školy. Existuje řada zajímavých knih a her pro děti, které se dotýkají, či přímo zabývají multikulturní výchovou a mohou být pedagogům nápomocny. Určitou metodickou podporu nabízí učitelům i ředitelům škol sdružení META. Prostřednictvím informačního portálu www.inkluzivniskola.cz, který vznikl z dotačního programu MŠMT na integraci cizinců a v současné době je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí. Zde mohou učitelé využít výukové materiály, učebnice a získat nové informace.

Další důležité téma, které přímo ovlivňuje práci pedagogů je spolupráce s rodiči. Je žádoucí vytvořit kvalitní vztahy s dětmi i jejich rodinami. Vznikne tak přátelská atmosféra, která

umožní dítěti naučit se nový jazyk a zároveň bude ctít jeho rodnou řeč a kulturní prostředí, z kterého pochází.

2.4 Spolupráce s rodinou

„Spolupráce současné mateřské školy a rodiny by měla být uskutečňována na úrovni partnerství, oboustranné důvěře otevřenosti a respektu. Pedagogové využívají v rámci spolupráce s rodiči různých akcí, každodenních setkání, při nichž hovoří s rodiči o jejich dítěti, a to s cílem dítě a jeho rodinu co nejlépe poznat. Na druhé straně mají i rodiče možnost navštěvovat mateřskou školu v průběhu dne, kdy mohou sledovat své dítě v kolektivu ostatních dětí, v různých situacích a seznamovat se tak blíže s prací mateřské školy. Kvalita spolupráce rodiny a školy je závislá na dobrém vzájemném poznání.“ (Šmelová 2004, s. 96)

Vytváření podpory pro rodiče je dlouhodobým úkolem a učitelé se často ptají, do jaké míry se osobně angažovat. Ne vždy se podaří rodičům vycházet zcela vstříc. Každá mateřská škola má svůj zaběhnutý režim, který i když má být pružný, je nutno alespoň částečně dodržovat. Náročná pedagogická práce často přesahuje rámec pracovní doby. Někteří rodiče potřebují velkou oporu, s jinými stačí si chvílku popovídat před vyučováním či po něm. Podporu tak potřebují na jedné straně rodiče a na straně druhé i pedagog. Je prospěšné, pokud se jim podaří vytvořit tým, který mnohem snadněji zdolá překážky při integraci dítěte do cizojazyčného prostředí.

Vzájemná komunikace se stává obtížnou, pokud rodiče neovládají alespoň základy českého jazyka. Při podávání základních informací, mohou pomoci brožury, či internetové stránky školy v cizím jazyce, zejména anglickém. Aby komunikace nebyla jednostranná, je potřebný dostatečný zájem ze strany rodičů. Čapek dle Epsteinové (2013, s. 13) hovoří o několika stupních zapojení rodičů do života školy:

- *Plnění základních rodičovských povinností.*
- *Komunikace škola-rodiče.*
- *Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy.*
- *Zapojení rodičů do domácí přípravy.*
- *Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy.*
- *Zapojení rodičů do školní komunity.*

V mnoha situacích se setkáváme s nedůvěrou ze strany rodičů, zda budeme dítěti věnovat dostatečnou pozornost a odbornou péči. Jak uvádí Syslová (2014, s. 123) *„Je důležité, aby učitelé mateřských škol komunikovali s rodiči o cílech vzdělávání, obsahu a způsobech, jak*

cílů dosáhnout. Rodiče mohou mít mylné představy o předškolním vzdělávání, ale i například o školní zralosti. Názory rodičů na předškolní vzdělávání a jejich očekávání se mohou v jednotlivých zemích velmi lišit.“

I když by měla být spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou na úrovni partnerství, úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou péči. Rodiče nemohou spoléhat jen na práci pedagogů. Pokud se ve výchově vyskytují problémy, je důležité učitele informovat. Mnozí rodiče očekávají od mateřské školy, že výrazně přispěje k osvojení jazyka většinové společnosti a naučí dítě dokonale ovládat český jazyk.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 PŘÍSTUPY K INTEGRACI DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

3.1 Východiska práce

Počet cizinců a jejich dětí žijících na území ČR, zvláště pak ve větších městech, narůstá. Do běžných mateřských škol jsou stále častěji zařazovány děti s odlišným mateřským jazykem.

Dle učitelek mateřských škol je práce s těmito dětmi v mnohém rozdílná a vyžaduje citlivý přístup nejen ze strany učitele. Východiskem při práci s dětmi z cizojazyčného prostředí, je tedy nejen odborná pedagogická práce, ale i spolupráce s rodinou.

3.2 Cíl práce

Hlavním cílem výzkumného šetření je sledování a analýza obtíží pedagogů při edukaci dětí s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole.

V rámci výzkumného šetření jsou stanoveny i **dílčí cíle**, které směřují ke zjištění:

- má význam zařazení multikulturní výchovy do vzdělávání dětí v mateřské škole,
- pohled pedagogů a rodičů na integraci dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ,
- úroveň spolupráce mezi mateřskou školou a rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem.

3.3 Metody výzkumné práce a charakteristika výzkumných vzorků

Pro účely bakalářské práce využíváme kombinace dvou výzkumných metod. Konkrétně se jedná o primární kvalitativní výzkum - **rozhovor**, určený učitelkám mateřských škol - a kvantitativní výzkum v podobě **nestandardizovaného dotazníku**, zaměřeného na rodiče těchto žáků.

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jedním z hlavních typů je polostrukturovaný rozhovor. V každém bodě by vždy měla být položena jen jedna konkrétní otázka s cílem získat pravdivou odpověď od respondenta.

„ Jeden z důležitých bodů kladení otázek účastníkům výzkumu je jejich srozumitelnost pro dotazovaného.“ (Švaříček R., Šedřová K. 2007, s. 175)

Sběr dat tak probíhá ve formě naslouchání vyprávění, kladení otázek a získávání odpovědí.

Cílovou skupinou prováděného výzkumu jsou tři učitelky pražských mateřských škol. Jedním z požadavků na respondenty rozhovorů byl fakt, zda mají alespoň malou zkušenost, či přímo pracují s dětmi s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Formou osobního setkání bylo osloveno celkem šest učitelek mateřských škol, z nichž se tři přímo účastní rozhovorů.

Osobní rozhovory probíhaly v průběhu měsíce ledna 2015 a uskutečnily se mimo pracoviště pedagožek, v klidném a příjemném prostředí. Byly poskytnuty s ochotou a souhlasem respondentů se zveřejněním výsledků pro potřeby bakalářské práce. Rozhovor je koncipován do deseti jednoduchých otázek, které nám upřesní a přiblíží názory na danou tematiku.

Druhou metodou výzkumného šetření je krátký **dotazník**, vlastní konstrukce, který je určen rodičům dětí s OMJ, které jsou zařazeny do mateřské školy běžného typu. Nestandardizovaný dotazník je sestaven z celkem osmi otázek, zaměřených na povědomí o multikulturní výchově, názory na vzdělávání dětí s OMJ a spolupráci s pedagogy mateřské školy.

Kvantitativní výzkum oproti kvalitativnímu vyžaduje větší soubory dat od respondentů. Získáváme výsledky více reprezentativní, které jsou lépe ověřitelné. Interpretace výsledků bývá náročnější. Výhodou je zajisté rychlý sběr dat, který je vhodný využít pro oslovení větší skupiny respondentů. Pro naše potřeby jsme zvolili dotazník, který je sestaven z otázek otevřených i výběrových.

V průběhu listopadu 2015 bylo rozdáno celkem dvacet šest dotazníků. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem dvacet respondentů. Respondenti byli cíleně vyhledáni na jedné z pražských mateřských škol.

3.4 Interpretace a analýza výzkumného šetření

Ve výzkumné části bakalářské práce se nyní budeme věnovat výsledkům rozhovorů s učitelkami pražských mateřských škol.

Odpovědi na otázky:

1) Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?

Učitelka A: „*Ano, vzhledem ke stále se zvyšujícímu počtu cizinců v naší republice.*“

Učitelka B: „*Určitě. Je dobré děti seznámit s odlišností a rozšířit jim tím obzory.*“

Učitelka C: „*Ano, každý si udělá představu o jiné kultuře a o jejích zvyklostech. A děti se dozví nové informace.*“

V prvním bodě učitelky shodně odpovídají, že multikulturní výchova je v dnešním vzdělávání důležitou oblastí. Učitelka A poukazuje na zvyšující se počet cizinců v ČR, který logicky vede ke stále častějšímu zařazování dětí s OMJ do českých mateřských škol. Učitelka C odpovídá, že se děti mohou získat nové informace, udělat si představu o jiné kultuře. I když ve třídě či v celé mateřské škole, není zařazeno dítě z cizojazyčného prostředí, může multikulturní výchova zpestřit současné vzdělávání předškolních dětí a postupně je připravit je na život v dnešní kosmopolitní společnosti.

2) Ovládáte nějaký cizí jazyk?

Z odpovědí na druhou otázku vyplývá, že všechny dotazované učitelky ovládají základy alespoň jednoho cizího jazyka. Odpovědi naznačují, že se jedná spíše o pasivní znalosti, což se při práci s dětmi a komunikaci s rodiči dětí s OMJ může jevit jako nevhodné.

Učitelka A: „*Bohužel nyní už jen pasivně. Jedná se o ruský, německý jazyk a základy anglického jazyka.*“

Učitelka B: „*Základy angličtiny.*“

Učitelka C: „*Částečně jsem se věnovala studiu Anglického jazyka.*“

Další tři otázky jsou zaměřeny na vzdělávání dětí s OMJ a přístupy k těmto dětem ze strany učitelů.

3) Věnujete multikulturní výchově při práci s dětmi speciální prostor?

Učitelka A: „*Ve stejné míře, jako práci s dětmi s jinými specifickými potřebami, které potřebují individuální přístup.*“

Učitelka B: „*Speciální prostor úplně ne, ale snažíme se ji vložit do každého plánu nebo programu, kde je to jen možné.*“

Učitelka C: „*Pokud by bylo ve třídě dítě, které má jiné kulturní zvyklosti, tak určitě ano. Aby děti pochopily, proč například není hovězí maso, nebo jiné jídlo, nebo proč neslaví Vánoce.*“

V otázce číslo tři se dotýkáme problematiky zařazení multikulturní výchovy do vzdělávání v mateřské škole. Z odpovědí plyne, že učitelky jsou ochotny zařadit, v případě potřeby, multikulturní výchovu do vzdělávacího plánu.

4) Přizpůsobujete TVP pro děti s odlišným mateřským jazykem?

Učitelka A: „Pouze ty části, týkající se například jazykových her nebo logopedických cvičení.“

Učitelka B: „Nepřizpůsobuji, spíše zapojuji děti s odlišným mateřským jazykem do programu.“

Učitelka C: „Ne, snažím se je zapojit do činnosti jako ostatní děti.“

V otázce číslo čtyři se odpovědi rozcházejí. Konkrétně učitelka A se snaží přizpůsobovat některé části TVP, ale učitelky B a C shodně odpovídají, že Třídní vzdělávací plán (TVP) pro děti s OMJ nepřizpůsobují.

Nyní se dostáváme k bodu číslo pět, který se věnuje přístupu učitelů k dětem s OMJ.

5) Jakým způsobem přistupujete k dětem s odlišným mateřským jazykem či dětem z bilingvního prostředí?

Učitelka A: „Úplně stejně jako k ostatním dětem. Kladu důraz na to, aby pochopily základní pravidla související s činnostmi v mateřské škole. Snažím se na tyto děti mluvit co nejvíce česky, opakovat jednotlivé věty, fráze.“

Učitelka B: „Snažíme se co nejdříve dítě naučit základy Českého jazyka, hodně ho zapojovat mezi ostatní děti. Více se mu věnujeme a hodně s ním mluvíme. Všem dětem vysvětlujeme rozdíly mezi naším a jejich mateřským jazykem, mezi kulturami. Děti s odlišným mateřským jazykem, učí i české děti pár slovíček, což je pro všechny velmi zábavné.“

Učitelka C: „Snažím se k dítěti přistupovat individuálně. Nabídnu mu hračky, vysvětlím, co se jak dělá, většinou se najde jiné dítě, které se k němu přidá a ukáže mu, co a jak. Anebo si ze začátku hraju s ním.“ Taky se snažím na něj mluvit pomalu, občas i používám pár slovíček, které si zjistím od rodičů.

Z odpovědí získaných v této otázce plyne, že učitelky hledají způsob, jak usnadnit a zpříjemnit dětem každodenní pobyt v mateřské škole. Shodují se zejména v tom, že je důležité na dítě mluvit srozumitelně, pomalu, opakovat pokyny a základní fráze. Zajímavá je odpověď učitelky C, která zmiňuje, že se často v kolektivu objeví dítě, které se stane jakýmsi „patronem“ a partnerem dítěte s OMJ. Tento přístup hojně doporučují odborníci z oblasti multikulturní výchovy.

V následující otázce se všechny učitelky shodují a poukazují na spontánnost při vzájemné komunikaci předškolních dětí.

6) Zapojujete do rozvoje komunikace také ostatní děti?

Učitelka A: „*Samozřejmě, ovšem děti se snaží samy mezi sebou komunikovat i bez pobízení. Při spontánních hrách navazují přirozeně kontakt s dětmi zprvu nonverbálně, později začnou používat první slovíčka v češtině.*“

Učitelka B: „*Ano, zapojujeme. Ale většinou se děti snaží samy. Jsou zvědavé a navazují spontánně komunikaci.*“

Učitelka C: „*Ano, ony si většinou ostatní děti všímají a vyptávají se, snaží se s ním domluvit. Nejlépe si rozumí při hře.*“

Z důvodu stále narůstající agresivity mezi dětmi jsem zařadila následující otázku, která se týká šikany mezi dětmi předškolního věku. Ze zkušeností jak pedagogů, tak rodičů vyplývá, že projevy šikany v mateřské škole nejsou ničím neobvyklým. Z odpovědí v bodě sedm se dozvídáme, že se učitelky při své práci s tímto problémem nesetkaly.

7) Setkáváte se v mateřské škole s negativními projevy chování vůči těmto dětem?

Učitelka A: „*Doposud nikdy.*“

Učitelka B: „*Ne, zatím jsem se s tím nesetkala.*“

Učitelka C: „*Ne. Měla jsem ve třídě s bulharským mateřským jazykem a velmi dobře zapadl do kolektivu a měl i hodně kamarádů.*“

Dostáváme se k otázce spolupráce mezi pedagogy a rodiči, která je pro integraci dětí s OMJ velice důležitá. Vhodná spolupráce může vyřešit mnohé problémy a nedorozumění a usnadnit tak dítěti zvykání si na nové prostředí.

8) Jaká je vaše zkušenost při spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?

Učitelka A: „*Ve většině případů velmi dobrá.*“

Učitelka B: „*Doposud jen pozitivní.*“

Učitelka C: „Musím přiznat, že dobrá. Když rodiče nemluví vůbec česky, snažím se domluvit rukama, nohama. Jedné mamince jsem poradila obrátit se na centrum pro výuku Českého jazyka.“

Učitelky spojuje pozitivní zkušenost při práci s rodiči. Učitelka C též zmiňuje obtížnou komunikaci s rodiči, kteří neovládají základy českého jazyka.

9) V čem vidíte největší obtíže při vzdělávání těchto dětí?

Učitelka A: „Počátečním problémem bývá komunikace s rodiči, pokud ani jeden nemluví česky. Také je těžší překonat počáteční období, kdy je dítě „osamocené“ v kolektivu dětí, kterým nerozumí.“

Učitelka B: „V přístupu okolí (učitelů, spolužáků), ale i ve špatné spolupráci rodičů a pedagogů.“

Učitelka C: „Já jsem měla štěstí a vše šlo celkem dobře. Nejtěžší jsou začátky. Zvykání si na školní řád, včasné příchody do školky.“

Z odpovědí v předchozí otázce se dozvídáme, že problémem při vzdělávání žáků s OMJ je překonávání počátečního období, tedy nástupu do MŠ. Jedná se o fázi, kdy je jednoznačně největším problémem komunikace mezi dítětem a učitelem a také komunikace s ostatními dětmi ve třídě. Učitelka B hovoří o přístupu ze strany okolí a zmiňuje jako problém špatnou spolupráci mezi rodinou a školou. Učitelka C poukazuje na nedodržování školního řádu, zřejmě ze strany rodičů. Porušování pravidel školy je nepříjemné nejen pro učitele, ale i pro ostatní děti, kterým je často narušován denní program v mateřské škole. Rodiče se mnohdy hůře přizpůsobují pravidlům nastaveným výchovně vzdělávacím zařízením. Může to být dáno kulturními odlišnostmi, jinou mentalitou ale i tím, že rodič se jednoduše přizpůsobit nechce.

A konečně se dostáváme k poslednímu bodu rozhovoru, otázce číslo deset. Ta zjišťuje zájem učitelek o problematiku vzdělávání dětí s OMJ. Dále se zaměřuje na jejich zájem o sebevzdělávání v oblasti multikulturní výchovy.

10) Máte zájem vzdělávat se v této oblasti, například formou kurzů, seminářů či besed s odborníky?

Učitelka A: „O školení bych měla zájem, bohužel je docela drahé. Bavilo by mě učit se třeba i angličtinu, mohla bych využít slovíčka při komunikaci s rodiči i dětmi.“

Učitelka B: „Určitě. Ale v nabídce školení jsem nic podobného neviděla.“

Učitelka C: „Jednoho školení jsem se účastnila. Tam jsem se dozvěděla o speciálních centrech pro výuku českého jazyka. Jinak jsem si informace vyhledávala sama. Zajímavá by mohla být beseda s odborníkem pro předškolní děti.“

Dozvídáme se, že učitelky mají evidentní zájem o danou problematiku a další vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy. Učitelka A poukazuje na fakt, že školení na dané téma je poměrně drahé. To může být jedním z důvodů, proč mateřské školy tento druh školení či přednášek nemají ve své nabídce. Rozpočty předškolních zařízení jsou mnohdy dosti napjaté. Dále bych chtěla zmínit odpověď učitelky C, která by uvítala v MŠ besedu s odborníkem na dané téma, a to pro předškolní děti. Myslím si, že beseda by mohla posloužit i jako prevence negativních projevů chování vůči dětem cizinců a celkově společenským odlišnostem.

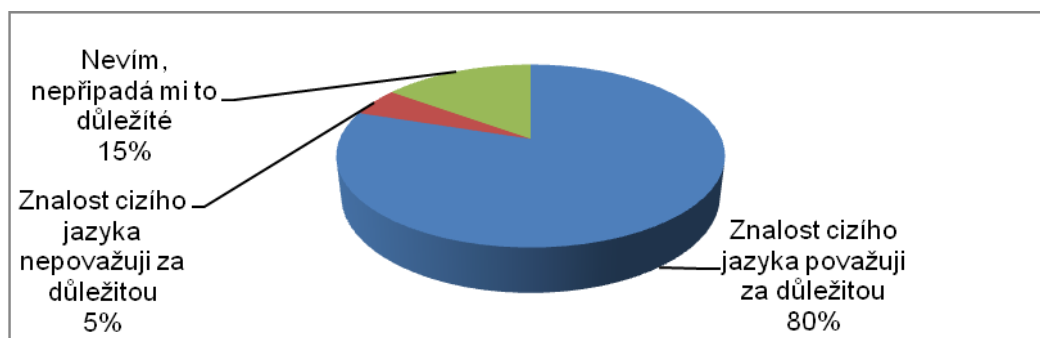
Přiblížili jsme si výsledky rozhovorů s učitelkami a nyní se budeme věnovat **výsledkům dotazníku** pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem. Jak již bylo řečeno, výzkumného šetření se účastnilo celkem 20 respondentů, kteří byli vybráni cíleně na jedné pražské mateřské škole běžného typu. Dotazník obsahuje celkem osm otázek otevřených i výběrových. My se zaměříme pouze na některé z nich a výsledky použijeme jako zpětnou vazbu, jakési srovnání s výsledky rozhovorů. Vybereme tedy položky, které jsou společné jak pro rozhovor, tak pro dotazník.

Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?

Důležitost multikulturní výchovy jako vzdělávací oblasti potvrzuje 18 respondentů z celkových 20 (tj. 90 %) z nichž 12 (tj. 60 %) uvádí jako důvod narůstající počet cizinců na území ČR.

Dále se dostáváme k otázce jazykové vybavenosti učitelů, která je v dnešní době i při vzdělávání předškolních dětí velice důležitá.

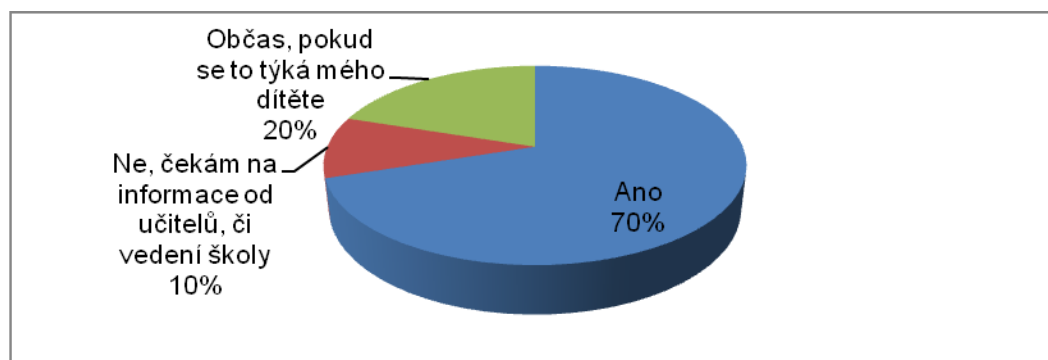
Považujete za důležité, aby paní učitelky ovládaly alespoň jeden cizí jazyk?



Graf č. 1: Pohled rodičů na jazykovou vybavenost učitelů MŠ

V dotazníku jsme se také zaměřili na hodnocení spolupráce rodičů a pedagogů a to konkrétně v otázkách:

Informujete se pravidelně o dění v mateřské škole a ve třídě?



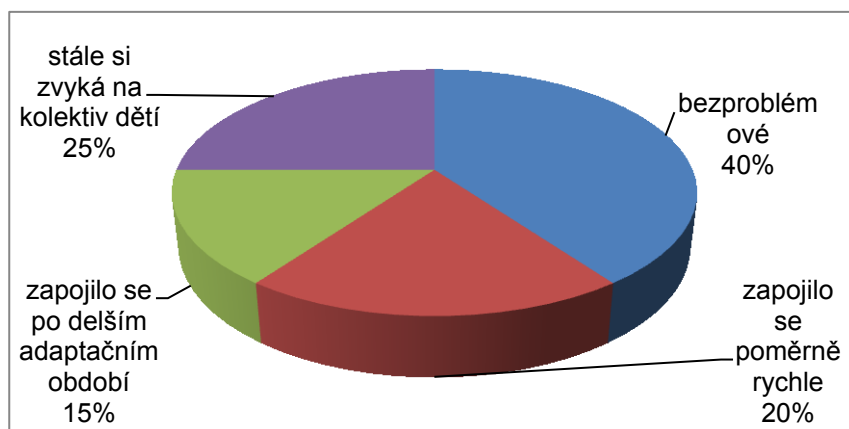
Graf č. 2: Informovanost rodičů o dění v MŠ

Rodiče měli rozvést, jakým způsobem získávají informace. Bohužel situaci popsalo pouze 5 respondentů z celkových 14. Nejčastější odpovědí bylo, že získávají informace od třídního učitele a z informačních nástěnek. Využití internetových stránek jako zdroje pro získávání informací překvapivě zmiňují pouze čtyři respondenti, i když stránky mateřské školy jsou k dispozici i pro rodiče mluvící anglicky a německy.

V dalších dvou bodech jsme zjišťovali spokojenost **rodičů s přístupem učitelů k předškolnímu vzdělávání dětí s OMJ**. Ze získaných odpovědí můžeme vyvodit závěr, že rodiče jsou v zásadě spokojeni. Takto odpovědělo celkem 15 respondentů (tj. 75 %). Pouze 2 respondenti (tj. 10 %) vyjádřili nespokojenost. Z ostatních odpovědí se dozvídáme, že dle rodičů, pedagogové nemají dostatečný prostor věnovat se dětem individuálně. Některým respondentům se nelíbí vysoký počet dětí ve třídách.

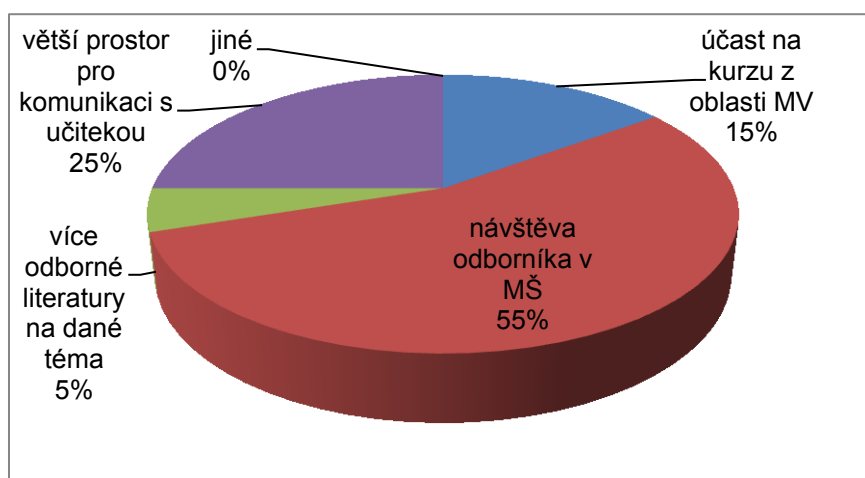
Jak hodnotíte zapojení Vašeho dítěte do kolektivu třídy?

V této otázce se dotýkáme problematiky integrace dětí z cizojazyčného prostředí do kolektivu česky mluvících dětí. Rodiče odpovídali takto:



Graf č. 3: Zařazení dítěte do kolektivu

Dostáváme se k poslední otázce dotazníkového šetření. V té zjišťujeme zájem rodičů o oblast multikulturní výchovy, přesněji co by uvítali při získávání nových informací na dané téma. Respondenti volili celkem z pěti odpovědí a výsledky jsou shrnuty v následujícím grafu.



Graf č. 4: Získané informace z oblasti multikulturní výchovy

3. 5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Analýzou zjištěných informací a výsledků výzkumných šetření došlo k **naplnění hlavního cíle práce i cílů dílčích**, které směřovaly ke zjištění:

- 1) **Zda má význam zařazení multikulturní výchovy do vzdělávání dětí v mateřské škole**

Zde jsme získali kladné odpovědi ze strany učitelů, kde došlo ke shodě u všech respondentů i ze strany rodičů, kde se vyjádřilo pro 90 % respondentů. Ze získaných informací tedy můžeme vyvodit závěr, že multikulturní výchova je v dnešním vzdělávání předškolních dětí vítanou vzdělávací oblastí. Výsledky dále potvrzují, že většina respondentů má zájem o danou problematiku a uvítala by spolupráci s odborníky na půdě mateřské školy. Konkrétně v dotazníku se vyjádřila více jak polovina dotazovaných pro návštěvu odborníka v předškolním zařízení.

2) Pohled pedagogů a rodičů na integraci dětí s odlišným mateřským jazykem

Výsledky šetření poukazují na problémy při vzdělávání dětí s OMJ, jejich adaptaci a zapojení do kolektivu. Respondenti rozhovoru se shodně vyjádřili, že nejnáročnější částí při tomto procesu je jeho samotný počátek, kdy se dítě seznamuje s novým prostředím, s osobností učitele a je vystaveno novému kolektivu.

Z výsledků dotazníků vyplývá, že 40 % dětí se zařadilo do kolektivu bez problémů a dalších 20 % se zapojilo v krátkém časovém období. V tomto bodě také narážíme na problematiku jazykové vybavenosti učitelů mateřských škol. Ze získaných informací můžeme odvodit, že by bylo vhodné, aby pedagogové ovládali základy, alespoň jednoho cizího jazyka.

3) Úroveň spolupráce mezi mateřskou školou a rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem

Úroveň spolupráce mezi rodiči a školou můžeme hodnotit jako uspokojivou. Učitelé hodnotí zkušenosti s rodiči kladně a pozitivně. Pozastavují se nad nedodržováním školního řádu ze strany některých rodičů, což jim může při jejich každodenní práci způsobovat problémy s organizací činností během dne v MŠ. Respondenti rozhovů se shodují v tom, že spolupráce s rodiči je náročná. Musíme si uvědomit, že rodiče dětí mohou pocházet z rozdílného kulturního prostředí, mohou dodržovat jiné zvyklosti a vychovávat dítě v jiném duchu, než jsme zvyklí. Ze strany učitelů i vedení školy to vyžaduje značnou trpělivost při komunikaci s těmito rodiči a také velkou dávku empatie. Rodiče jsou ve většině případů spokojeni s přístupem ke vzdělávání jejich dětí a to celkem 75 % dotazovaných. Rodiče by uvítali větší prostor pro komunikaci s třídní učitelkou, což není vždy jednoduché splnit. Předpokládáme, že pedagogové jsou profesionálové, kteří se snaží svým přístupem uspokojit mnohdy náročné požadavky rodičů. Z osobní zkušenosti vím, že není vždy možné najít dostatek času pro komunikaci právě s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem. Přispívá k tomu i fakt, že ne vždy rodiče dodržují školní řád a přivádí své děti do mateřské školy pozdě.

Výsledky přináší i poznatek, že pedagogové ne vždy nachází dostatečný prostor pro individuální práci s dětmi s OMJ, což mi mimo záznam potvrdily i dotazované učitelky.

Závěrem můžeme říci, že učitelé v běžných mateřských školách mohou efektivně pracovat s dětmi s cizojazyčného prostředí. Odborný a individuální přístup pedagogů může, i přes zmíněné problémy, usnadnit dětem proces adaptace do neznámého prostředí a pozitivně ovlivnit jejich další vzdělávání v českých školských zařízeních.

ZÁVĚR

Česká společnost se stává stále více multikulturní. Dnešní svět je propojen po všech stránkách. Lidé často cestují, studují v zahraničí a někteří jsou ochotni se přestěhovat za prací do cizí země. Mnohdy se tak stěhují celé rodiny i s malými dětmi, které jsou nuceny si přivyknout na nové prostředí. Bakalářská práce se zaměřuje právě na děti, které pochází z cizojazyčného prostředí a jsou zařazovány do předškolních zařízení u nás. Pedagogové se při své práci stále častěji setkávají s dětmi, které jsou nuceny komunikovat dvěma jazyky. Bilingvismus je v dnešní době pro děti spíše výhodou, jelikož dnešní doba klade vysoké nároky na komunikaci v cizích jazycích. Aby si však dítě bez problémů osvojilo základy jazyka většinové společnosti, musí úspěšně zvládnout proces adaptace a zapojit se do nového prostředí. V práci dále sledujeme přístupy učitelů k dětem z cizojazyčného prostředí, jejich poznatky, názory a zkušenosti a zaměřujeme se i na rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem.

Jak jsem již zmínila v teoretické části práce, za cíl dnešního vzdělávání je možno považovat všestranný rozvoj osobnosti dítěte a respektování jeho individuálních potřeb. Učitelé při správné volbě pedagogického přístupu využívají nejen své odborné zkušenosti - získané při práci s dětmi. Často se ocitají v situacích, které jsou pro ně nové a musí se rozhodnout, jakým způsobem problém správně uchopit. Ne vždy je možno se poradit s kolegou, či jiným odborníkem. Nezbyvá tak, než se spolehnout na svůj úsudek a zareagovat podle svého nejlepšího přesvědčení. V bakalářské práci se zaměřuji na edukaci dětí, které do předškolního zařízení přicházejí z cizojazyčného prostředí. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem pedagogové s těmito dětmi pracují, jak jsou vedeny a zda je možno s nimi efektivně pracovat v prostředí běžné mateřské školy. Záměrně byly vyhledány učitelky, které se již s touto problematikou setkaly a přímo pracují s dětmi s OMJ. Velice mě překvapil jejich otevřený přístup a ochota podílet se na rozhovorech pro účely bakalářské práce. Z druhé strany, přístup rodičů dětí s OMJ byl zdrženlivější. Přislíbili účast na dotazníkovém šetření, ale mnozí z nich se obávali zveřejnění výsledků. Některé rodiče jsem musela opakovaně ujišťovat, že dotazníky jsou anonymní a zjištěné zkušenosti budou využity pouze pro účely práce. Celkově mohu hodnotit pedagogické šetření jako přínosné. Zjistili jsme evidentní zájem o dané téma a nastínili jsme situaci ve vzdělávání v dnešních mateřských školách. Výsledky ukazují, že učitelé se snaží děti zapojovat do všech činností a věnují se dětem individuálně, jak jen to je možné. Zajímavé je, že učitelky většinou nepřizpůsobují třídní vzdělávací program dětem s OMJ. Všechny se shodují, že se spíše snaží dítě zapojit do běžného programu v mateřské

škole. Z tohoto zjištění vyplývá, že se z jejich strany jednoznačně nejedná o integraci dítěte. Domnívám se, že v tomto případě můžeme hovořit o vzdělávání inkluzivním, což může být pro dítě ještě výhodnější.

V bakalářské práci jsme se také věnovali tématu jazykové vybavenosti učitelů. Mezi většinou rodičů panuje názor, že učitel by měl ovládat alespoň jeden cizí jazyk a to nejlépe aktivně. Dostáváme se tak k otázce vzdělávání budoucích učitelů a studiu na pedagogických školách. Cizí jazyky jsou obsahem vzdělávání předškolních pedagogů na středních i vysokých školách. Bohužel, z vlastní zkušenosti vím, že toto vzdělávání je zaměřeno spíše teoreticky. Pedagožky, které pracují v oboru již delší dobu, často neměly možnost se dostatečně vzdělávat v této oblasti. Vítanou změnou by mohlo být zařazení kurzů anglického, či jiného jazyka do nabídek školení pedagogů. Já osobně bych uvítala zařazení předmětu multikulturní výchovy do vzdělávání předškolních pedagogů na vysokých školách. I když většinu zkušeností získává učitel až v praxi, přímo při každodenní práci s dětmi i rodiči.

Na závěr bych chtěla zdůraznit, že cílem práce nebylo pouze prezentovat výčet teoretických poznatků a výsledků výzkumných šetření, ale hlavně motivovat k zamyšlení nad jedním z aktuálních problémů v dnešním předškolním vzdělávání.

POUŽITÁ LITERATURA

1. BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, 111 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.
2. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
3. CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7367-890-6.
4. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
5. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2006, 130 s. ISBN 80-87027-31-0.
6. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
7. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
8. KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 136, xxv s. ISBN 80-244-1511-9.
9. LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 130 s. ISBN 978-80-262-0378-0.
10. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.
11. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
12. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
13. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006, 263 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.
14. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.

15. ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8.
16. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
17. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [i.e. 2006], 34 s. ISBN 80-87000-01-3.
18. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
19. SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014, 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.
20. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
21. TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 259 s. ISBN 978-80-262-0376-6.
22. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6.
23. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-3.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PRV PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací plán

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1	Jazykový strom – přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu.....	11
Schéma2	Faktory sociokulturního kontextu dětství.....	13

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1:	Pohled rodičů na jazykovou vybavenost učitelů MŠ.....	31
Graf 2:	Informovanost rodičů o dění v MŠ.....	31
Graf 3:	Zařazení dítěte do kolektivu.....	32
Graf4:	Získané informace z oblasti multikulturní výchovy.....	32

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

Otázky pro rozhovor

Příloha 2

Přepisy rozhovorů s učitelkami

Příloha 3

Dotazník pro rodiče

Příloha 1

Otázky pro rozhovor

1. Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?
2. Ovládáte nějaký cizí jazyk?
3. Věnujete multikulturní výchově při práci s dětmi speciální prostor?
4. Přizpůsobujete TVP pro děti s odlišným mateřským jazykem?
5. Jakým způsobem přistupujete k dětem s odlišným mateřským jazykem či dětem z bilingvního prostředí?
6. Zapojujete do rozvoje komunikace také ostatní děti?
7. Setkáváte se v mateřské škole s negativními projevy chování vůči těmto dětem?
8. Jaká je vaše zkušenost při spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?
9. V čem vidíte největší obtíže při vzdělávání těchto dětí?
10. Máte zájem vzdělávat se v této oblasti, například formou kurzů, seminářů či besed s odborníky?

Příloha 2

Přepisy rozhovorů

Rozhovor č. 1 – učitelka A

Otázka: „*Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?*“

Odpověď: „*Ano, vzhledem ke stále se zvyšujícímu počtu cizinců v naší republice.*“

Otázka: „*Ovládáte nějaký cizí jazyk?*“

Odpověď: „*Bohužel nyní už jen pasivně. Jedná se o ruský, německý jazyk a základy anglického jazyka.*“

Otázka: „*Věnujete multikulturní výchově při práci s dětmi speciální prostor?*“

Odpověď: „*Ve stejné míře, jako práci s dětmi s jinými specifickými potřebami, které potřebují individuální přístup.*“

Otázka: „*Přizpůsobujete TVP pro děti s odlišným mateřským jazykem?*“

Odpověď: „*Pouze ty části, týkající se například jazykových her nebo logopedických cvičení.*“

Otázka: „*Jakým způsobem přistupujete k dětem s odlišným mateřským jazykem či dětem z bilingvního prostředí?*“

Odpověď: „*Úplně stejně jako k ostatním dětem. Kladu důraz na to, aby pochopily základní pravidla související s činnostmi v mateřské škole. Snažím se na tyto děti mluvit co nejvíce česky, opakovat jednotlivé věty, fráze.*“

Otázka: „*Zapojujete do rozvoje komunikace také ostatní děti?*“

Odpověď: „*Samozřejmě, ovšem děti se snaží samy mezi sebou komunikovat i bez pobízení. Při spontánních hrách navazují přirozeně kontakt s dětmi zprvu nonverbálně, později začnou používat první slovíčka v češtině.*“

Otázka: „*Setkáváte se v mateřské škole s negativními projevy chování vůči těmto dětem?*“

Odpověď: „*Doposud nikdy.*“

Otázka: „*Jaká je vaše zkušenost při spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?*“

Odpověď: „*Ve většině případů velmi dobrá.*“

Otázka: „*V čem vidíte největší obtíže při vzdělávání těchto dětí?*“

Odpověď: „*Počátečním problémem bývá komunikace s rodiči, pokud ani jeden nemluví česky. Také je těžší překonat počáteční období, kdy je dítě „osamocené“ v kolektivu dětí, kterým nerozumí.*“

Otázka: „*Máte zájem vzdělávat se v této oblasti, například formou kurzů, seminářů či besed s odborníky?*“

Odpověď: „*O školení bych měla zájem, bohužel je docela drahé. Bavilo by mě učit se třeba i angličtinu, mohla bych využít slovíčka při komunikaci s rodiči i dětmi.*“

Rozhovor č. 2 – učitelka B

Otázka: „*Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?*“

Odpověď: „*Určitě. Je dobré děti seznámit s odlišností a rozšířit jim tím obzory.*“

Otázka: „*Ovládáte nějaký cizí jazyk?*“

Odpověď: „*Základy angličtiny.*“

Otázka: „*Věnujete multikulturní výchově při práci s dětmi speciální prostor?*“

Odpověď: „*Speciální prostor úplně ne, ale snažíme se ji vložit do každého plánu nebo programu, kde je to jen možné.*“

Otázka: „*Přizpůsobujete TVP pro děti s odlišným mateřským jazykem?*“

Odpověď: „*Nepřizpůsobuji, spíše zapojuji děti s odlišným mateřským jazykem do programu.*“

Otázka: „*Jakým způsobem přistupujete k dětem s odlišným mateřským jazykem či dětem z bilingvního prostředí?*“

Odpověď: „*Snažíme se co nejdříve dítě naučit základy Českého jazyka, hodně ho zapojovat mezi ostatní děti. Více se mu věnujeme a hodně s ním mluvíme. Všem dětem vysvětlujeme rozdíly mezi naším a jejich mateřským jazykem, mezi kulturami. Děti s odlišným mateřským jazykem, učí i české děti pár slovíček, což je pro všechny velmi zábavné.*“

Otázka: „*Zapojujete do rozvoje komunikace také ostatní děti?*“

Odpověď: „*Ano, zapojujeme. Ale většinou se děti snaží samy. Jsou zvědavé a navazují spontánně komunikaci.*“

Otázka: „*Setkáváte se v mateřské škole s negativními projevy chování vůči těmto dětem?*“

Odpověď: „*Ne, zatím jsem se s tím nesečkala.*“

Otázka: „*Jaká je vaše zkušenost při spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?*“

Odpověď: „*Doposud jen pozitivní.*“

Otázka: „*V čem vidíte největší obtíže při vzdělávání těchto dětí?*“

Odpověď: „*V přístupu okolí (učitelů, spolužáků), ale i ve špatné spolupráci rodičů a pedagogů.*“

Otázka: „*Máte zájem vzdělávat se v této oblasti, například formou kurzů, seminářů či besed s odborníky?*“

Odpověď: „*Určitě. Ale v nabídce školení jsem nic podobného neviděla.*“

Rozhovor č. 3 – učitelka C

Otázka: „*Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?*“

Odpověď: „*Ano, každý si udělá představu o jiné kultuře a o jejích zvyklostech. A děti se dozví nové informace.*“

Otázka: „*Ovládáte nějaký cizí jazyk?*“

Odpověď: „*Částečně jsem se věnovala studiu Anglického jazyka.*“

Otázka: „*Věnujete multikulturní výchově při práci s dětmi speciální prostor?*“

Odpověď: „*Pokud by bylo ve třídě dítě, které má jiné kulturní zvyklosti, tak určitě ano. Aby děti pochopily, proč například nejí hovězí maso, nebo jiné jídlo, nebo proč neslaví Vánoce.*“

Otázka: „*Prizpůsobujete TVP pro děti s odlišným mateřským jazykem?*“

Odpověď: „*Ne, snažím se je zapojit do činnosti jako ostatní děti.*“

Otázka: „*Jakým způsobem přistupujete k dětem s odlišným mateřským jazykem či dětem z bilingvního prostředí?*“

Odpověď: „*Snažím se k dítěti přistupovat individuálně. Nabídnu mu hračky, vysvětlím, co se jak dělá, většinou se najde jiné dítě, které se k němu přidá a ukáže mu, co a jak. Anebo si ze začátku hraju s ním.*“ *Taky se snažím na něj mluvit pomalu, občas i používám pár slovíček, které si zjistím od rodičů.*

Otázka: „*Zapojujete do rozvoje komunikace také ostatní děti?*“

Odpověď: „*Ano, ony si většinou ostatní děti všimají a vyptávají se, snaží se s ním domluvit. Nejlépe si rozumí při hře.*“

Otázka: „*Setkáváte se v mateřské škole s negativními projevy chování vůči těmto dětem?*“

Odpověď: „*Ne. Měla jsem ve třídě s bulharským mateřským jazykem a velmi dobře zapadl do kolektivu a měl i hodně kamarádů.*“

Otázka: „*Jaká je vaše zkušenost při spolupráci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem?*“

Odpověď: „*Musím přiznat, že dobrá. Když rodiče nemluví vůbec česky, snažím se domluvit rukama, nohama. Jedné mamince jsem poradila obrátit se na centrum pro výuku Českého jazyka.*“

Otázka: „*V čem vidíte největší obtíže při vzdělávání těchto dětí?*“

Odpověď: „*Já jsem měla štěstí a vše šlo celkem dobře. Nejtěžší jsou začátky. Zvykání si na školní řád, včasné příchody do školky.*“

Otázka: „*Máte zájem vzdělávat se v této oblasti, například formou kurzů, seminářů či besed s odborníky?*“

Odpověď: „Jednoho školení jsem se účastnila. Tam jsem se dozvěděla o speciálních centrech pro výuku českého jazyka. Jinak jsem si informace vyhledávala sama. Zajímavá by mohla být beseda s odborníkem pro předškolní děti.“

Příloha 3

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče, rodinní příslušníci.

Dostává se Vám do rukou dotazník, který je součástí mé bakalářské práce s názvem:

„Dítě z cizojazyčného prostředí a jeho integrace v běžné mateřské škole.“

Žádám Vás tímto o vyplnění krátkého dotazníku, který poslouží k získání Vašich názorů na sledovanou problematiku a může být podnětem ke zkvalitnění naší práce.

Děkuji za Váš čas a spolupráci při vyplňování tohoto anonymního dotazníku.

Martina Lončar

1. Myslíte si, že multikulturní výchova je potřebná a prospěšná vzdělávací oblast?

a) ano, proč.....

.....

b) ne, proč.....

.....

2. Kterými jazyky komunikujete se svým dítětem?

.....

3. Považujete za důležité, aby paní učitelky ovládaly alespoň jeden cizí jazyk?

a) ano

b) ne

c) nevím, nepřipadá mi to důležité

4. Informujete se pravidelně o dění v mateřské škole a ve třídě?

a) ano, popište jakým způsobem

.....

b) ne, čekám, až mě informuje vedení školy či třídní učitelky

c) občas, pokud se to týká konkrétně mého dítěte

5. Jste spokojeni Vy a hlavně Vaše děti s přístupem ze strany učitelů?

.....
.....
.....

6. Myslíte si, že dítě s odlišným mateřským jazykem či z bilingvního prostředí se může potýkat s problémy při adaptaci v mateřské škole?

a) ano, popište prosím s jakými.....

.....

b) ne

7. Jak hodnotíte zapojení Vašeho dítěte do kolektivu třídy?

- a) jako bezproblémové
- b) zapojilo se poměrně rychle
- c) zapojilo se po delším adaptačním období
- d) stále si zvyká na kolektiv dětí

8. Uvítali byste v rámci získání nových informací:

- a) zúčastnit se kurzu z oblasti multikulturní výchovy
- b) návštěvu odborníka v mateřské škole
- c) více odborné literatury na dané téma
- d) větší prostor pro komunikaci s třídní učitelkou
- e) jiné.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Lončar
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Dítě z cizojazyčného prostředí a jeho integrace v běžné mateřské škole
Název v angličtině:	Child from foreign-language environment and integration in the kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce analyzuje téma edukace dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy běžného typu. Teoretická část se zabývá psychickým a řečovým vývojem dítěte předškolního věku, definováním základních pojmů na dané téma a sleduje pedagogické přístupy k dětem s OMJ. Praktická část přichází s konkrétními výsledky pedagogického šetření týkajícího se postojů učitelů a problémů, které při vzdělávání dětí pocházejících z cizojazyčného prostředí a jejich integraci do mateřských škol vznikají.
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, vývoj řeči, učitel mateřské školy, multikulturní výchova, adaptace, integrace

Anotace v angličtině:	Final thesis analyzes the education of children with a different mother tongue in the mainstream nursery school. The theoretical part deals with mental and speech development of a child of preschool age, defining the basic concepts on the subject and follows the pedagogical approaches for children with a foreign mother tongue. Practical part comes with specific pedagogical survey results concerning teachers' attitudes and problems in the education of children from foreign language environment and their integration into kindergartens arise.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age children, speech development, nursery school teacher, multicultural education, adaptation, integration
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Otázky pro rozhovor Příloha 2 Přepisy rozhovorů s učitelkami Příloha 3 Dotazník pro rodiče
Rozsah práce:	36
Jazyk práce:	Český