



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Kvalitativní výzkum komunikačních strategií učitelek mateřských škol používaných při práci s dětmi cizinců

Vypracoval: Mgr. Milena Chramostová
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. 5. 2015

Milena Chramostová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce Mgr. Janu Vaňkovi, který věnoval textu svůj čas a jehož cenné připomínky a rady mi pomohly při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat respondentkám, které mi vyšly vstříc a poskytly rozhovor a rovněž umožnily uskutečnit pozorování ve svých třídách.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na výzkum komunikačních strategií učitelů mateřských škol pracujících s dětmi cizinců. V teoretické části se zabývá pojmem dítěte předškolního věku, zejména jeho kognitivním vývojem, vývojem řeči a komunikačních dovedností. Sleduje dítě-cizince z pohledu interkulturní psychologie a interkulturní komunikace. V metodologické části vysvětluje pojem kvalitativní výzkum a zakotvená teorie. Specifikuje zvolené kvalitativní metody výzkumného šetření. V praktické části zjišťuje a sumarizuje pomocí metody pozorování a rozhovoru komunikační strategie používané učitelkami.

Klíčová slova:

předškolní věk, dítě-cizinec, vývoj řeči, osvojování druhého jazyka, komunikace, komunikační strategie

Abstract

The Bachelors thesis focuses on researching the communicative strategies used by preschool teachers working with children of foreigners. The theoretical part introduces the term preschool child, cognitive development, development of speech and communication skills. It follows a child-foreigner from the perspective of intercultural psychology and intercultural communication. The methodological part defines the concept of the qualitative research and the grounded theory. It specifies the qualitative methods of research investigation. The practical part identifies and summarizes communicative strategies of preschool teachers by using the methods of observation and interview.

Keywords:Preschool age, child-foreigner, speech development, the acquisition of the second language, communication, communicative strategies

OBSAH:

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Vývoj dítěte předškolního věku	9
1.1.1 Teorie kongnitivního vývoje Jeana Piageta	10
1.1.2 Teorie psychosociálního vývoje podle E. H. Eriksona	11
1.1.3 Teorie morálního vývoje osobnosti L. Kohlberga	11
1.2 Teoretické přístupy k vývoji dětské řeči	12
1.2.1 Koncepce Piageta a Vygotského.....	12
1.2.2 Teorie osvojování jazyka podle Chomského.....	13
1.2.3 Fáze osvojování jazyka.....	13
1.2.4 Kritická období pro osvojování řeči	14
1.2.5 Vývoj řeči a komunikačních dovedností v předškolním období	14
1.2.6 Osvojování druhého jazyka dětmi-cizinci	15
1.2.7 Řečová percepce	16
1.3 Pojem cizinec a minoritní skupina	16
1.4 Interkulturní psychologie jako vědní disciplína	17
1.4.1 Interkulturní kompetence	18
1.4.2 Předsudky a stereotypy	18
1.4.3 Další chyby v sociálním vnímání	19
1.4.4 Interkulturní senzitivita a adaptabilita	20
1.4.5 Kulturní šok a jeho zvládání	20
1.5 Interkulturní komunikace	21
1.5.1 Verbální komunikace	22
1.5.2 Neverbální komunikace	23
1.6 Komunikační strategie při práci s dětmi cizinců.....	24
2 PŘEDPOKLADY, CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
3 METODICKÁ ČÁST	27
3.1 Kvalitativní výzkum	27
3.2 Pozorování	27
3.2.1 Otevřené zúčastněné pozorování	28

3.3	Rozhovor/interview	28
3.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	28
3.4	Metoda zakotvené teorie	29
4	PRAKTICKÁ ČÁST	29
4.1	Charakteristika respondentek	29
4.2	Pozorování	30
4.2.1	Respondentka č. 1	30
4.2.2	Respondentka č. 2	34
4.2.3	Respondentka č. 3	35
4.2.3	Respondentka č. 4	36
4.3	Rozhovory a kategorie významových jednotek	37
4.3.1	Rozhovor s respondentkou č. 1	38
4.3.2	Rozhovor s respondentkou č. 2	41
4.3.3	Rozhovor s respondentkou č. 3	43
4.3.1	Rozhovor s respondentkou č. 4	47
5.	SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÍ Z VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ	
5.1	Komunikační strategie používané učitelkami při počáteční komunikaci s dítětem-cizincem v adaptační fázi	49
5.2	Komunikační strategie používané učitelkami při regulaci chování a práci s emocemi dítěte-cizince	51
5.3	Komunikační strategie používané učitelkami při osvojování jazyka dítětem-cizincem	52
	ZÁVĚR	53
	DISKUSE	55
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56
	PŘÍLOHY	58

ÚVOD

V úvodu bych ráda vysvětlila, co mě vedlo k tomu, že jsem si zvolila dané téma, kterým je komunikace učitelek s dětmi cizinců, tedy s dětmi s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole. Původní profesí jsem učitelka jazyků. V práci s dětmi předškolního věku mám sice poměrně malé zkušenosti, ale první z nich jsem získala v prostředí „mezinárodní školky“, kterou navštěvovaly děti několika národností. Jednalo se o předškolní zařízení s ruským výchovně-vzdělávacím programem, ve kterém probíhal na přání rodičů také program v českém jazyce. Složení třídy bylo velmi pestré. Mezi dětmi bylo i tříletý Gruzínek, který byl konfrontován dokonce se dvěma neznámými jazyky. Chodil sem chlapeček, který tři dny v týdnu docházel také do anglické školky a na mou komunikaci v češtině reagoval z pochopitelných důvodů anglicky. Setkala jsem se tu s ruským chlapečkem s opožděným vývojem řeči, kterého maminka opakovaně přihlásila přes nesouhlas psychologa do české mateřské školy, z níž byl pokaždé vyloučen pro zvýšenou agresivitu a neschopnost přizpůsobit se. Vzpomínám si na holčičku, která pocházela ze smíšeného manželství, anglicko – ukrajinského. Mluvila anglicky a její tatínek Ukrajinec se ve čtyřech letech dcerky rozhodl, že by bylo praktické, kdyby také hovořila rusky, a proto ji přihlásil na dva dny v týdnu do této školky. Chodila sem nerada a stále vyprávěla o svých kamarádech z anglického předškolního zařízení. Vzpomínám na pětiletého Františka, který sem docházel s mladší sestrou, aby nezapomněl základy ruštiny, které získal v ukrajinské mateřské škole v době pracovní stáže svého otce. Měla jsem možnost sledovat, jak probíhá adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem, jak k nim přistupuje rusky hovořící kolegyně, jak s nimi komunikuje a srovnávala její přístup se svým. Začala jsem přemýšlet o tom, jaká asi může být jazyková budoucnost takových dětí a hledala odpovědi v odborné literatuře.

Další zkušenosti jsem získala jako asistentka pedagoga. Pomáhala jsem s adaptací německy hovořícího chlapečka v české mateřské škole. Při své pedagogické praxi v rámci studia na Pedagogické fakultě jsem se v mateřské škole setkala s chlapečkem z Běloruska, jehož rodiče se rozhodli, že mu usnadní jazykovou adaptaci tím způsobem, že s ním přestali doma komunikovat v mateřštině. Za několik měsíců nato jsem v této školce začala pracovat a měla možnost sledovat další řečový vývoj dnes již čtyřletého Jaroslava. Pozorování tohoto dítěte a jeho vzájemná komunikace s učitelkou je součástí

výzkumného šetření této bakalářské práce. Mou třídu navštěvovala dvě děvčátka běloruské a ruské národnosti. Starší čtyřletá, navštěvující školku již druhým rokem, mluvila česky velmi dobře, s dosud přetrvávajícím přízvukem a mladší, které bylo tři a půl, mluvila zatím převážně rusky, ale česky rozuměla velmi dobře, protože již předtím navštěvovala české předškolní zařízení. V jejích promluvách se objevovala první česká slova, která byla částečně zkomolena použitím základů gramatiky a syntaxe osvojených v mateřštině. Pro mě jako učitele jazyka bylo zajímavé sledovat jejich jazykový, respektive řečový vývoj.

Ve své práci se zaměřuji na způsob, jakým učitelky komunikují s těmito dětmi. V teoretickém úvodu se zabývám faktory, které mají nebo mohou mít vliv na osvojování jazyka obecně a teoretickými pohledy na osvojování dalšího jazyka, přičemž se zaměřuji na kognitivní vývoj dítěte předškolního věku, jehož nedílnou součástí osvojování řeči je. V mém výzkumném šetření se objevují děti vietnamské, ukrajinské a běloruské národnosti, tedy minoritních skupin, které jsou v mateřské škole zastoupeny nejčastěji, a dále je to chlapec ázerbájdžánského původu. Na základě analýzy pozorování vzájemné komunikace učitelek a dětí a rozboru rozhovorů s učitelkami zjišťuji komunikační strategie učitelek v oblasti verbální a neverbální komunikace. Dále se snažím posoudit efektivitu zvolených strategií při adaptaci dítěte, jazykové podpoře a začlenění dítěte do kolektivu.

Pro své výzkumné šetření jsem si vybrala čtyři učitelky, jejichž komunikační styl jsem měla ve třech případech možnost dlouhodobě, případně opakovaně sledovat a které mají bohaté pedagogické zkušenosti

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Dítě předškolního věku a vývojové teorie

Mezi třetím a šestým rokem života dochází k důležitým vývojovým proměnám dítěte. Mění se jeho tělesná konstituce a hovoří se o tzv. „*první strukturální přeměně*“ (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dochází k velmi intenzivnímu rozvoji poznávacích procesů a výrazně se mění myšlení. Nástupem dítěte do mateřské školy se mění sociální

život dítěte a také komunikace s ostatními lidmi. Roste význam jeho kontaktu s vrstevníky, který ovlivňuje sebehodnocení dítěte a přispívá k jeho socializaci. Ke konci tohoto období se u dítěte zvnitřňují základní normy chování (Vágnerová, 2012).

1.1.1 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta

Autorem základní teorie kognitivního vývoje v dětství je švýcarský psycholog Jean Piaget (1896 – 1980), který „se zaměřil na vztahy mezi přirozeně dozrávajícími schopnostmi dítěte a jeho interakcemi s prostředím“ (Atkinsonová a Hilgard, 2012, s. 103). Atkinsonová a Hilgard (2012) vysvětlují, proč Piaget vnímá dítě jako aktivního účastníka vývoje poznávacích procesů. Děti experimentují s předměty a událostmi ve svém okolí. Získávají tak zkušenosti a informace, na základě kterých vytvářejí schémata, tj. teorie o tom, jak funguje svět. Podle tohoto pojetí dítě přizpůsobuje nové informace svým stávajícím kognitivním, tj. zkušenostním schématům (asimilace) anebo naopak přizpůsobuje svá dřívější zkušenostní schémata novým poznatkům (akomodace).

Piaget rozdělil kognitivní vývoj do čtyř hlavních stadií, jejichž všeobecnou charakteristiku uvádějí Atkinsonová a Hilgard (2012):

1. *Senzomotorické stadium* probíhá přibližně do dvou let. Dítě odlišuje sebe od objektů a objevuje závislost mezi svým jednáním a jeho důsledky. Například tahá za provázek, aby posunulo hračkou. Nejdůležitějším obdobím této fáze je vědomí stálosti objektu, tzn. vědomí, že objekt existuje, i když není přítomen, a to před dosažením věku 2 let.
2. *Předoperační stadium* trvá od 2 do 7 let. Děti začínají používat symboly. Rozvoj symbolického myšlení je spojen s rozvojem jazyka. Slova a představy nejsou uspořádány logicky, dítě ještě nechápe operace, tedy myšlenkové postupy nutné pro třídění a zpracování informací logickým způsobem.
3. *Ve stadiu konkrétních operací* (7 – 12 let) se vyvíjí proces konzervace a další logické operace.
4. Ve věku 11 – 12 let vstupuje dítě do *stadia formálních operací*, ve kterém dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a při řešení problémů tvoří hypotézy.

U přeooperačního stadia jsou uváděny následující dvě fáze (Vágnerová, 2012):

- *Fáze symbolického a předpojmového myšlení (od 2 do 4 let), ve které se dítě učí zvládat jazyk a myslí v tzv. předpojmech. Známa slova a představy dítěte nejsou ještě logicky organizovány. „Předpojem je konkrétním označením objektu, který nemá obecnou platnost“ (Zelinková, 2011, s. 96). Pes vypadá podle dítěte například jako jezevčík, kterého má doma a ostatní psy považuje za jiná zvířata.*
- *Fáze názorného, intuitivního myšlení (od 4 do 7 let), ve které je myšlení vázáno na to, co dítě vnímá a co si dokáže představit. Vidí svět jen ze subjektivního hlediska (egocentrismus). Dítě uvažuje v pojmech, které vznikají na základě viditelných aspektů předmětů a jevů. Při porovnání předmětů se soustředí jen na jednu dimenzi a spoléhá na zrakové dojmy (centrace). Nechápe ještě reverzibilitu (zvratnost) procesů.*

1.1.2 Teorie psychosociálního vývoje podle E. H. Eriksona

Erikson člení socializační proces jedince do osmi stádií, přičemž v každém z nich se řeší nějaký klíčový úkol, jehož splnění je důležité pro další rozvoj osobnosti. V předškolním věku je tímto úkolem převaha iniciativy nad pocity viny. Dítě expanduje psychomotoricky při objevování prostoru, duševně při výkladu světa kolem sebe a sociálně při komunikaci s druhými lidmi a při interakcích se svými vrstevníky. Tato expanze je spojena s uvědomováním si pravidel řádu a s utvářením základů mravních postojů dítěte (Helus, 2009). Jestliže lidé v okolí dítěte jeho iniciativu maří, objeví se u dítěte pochybnosti a pocity viny. Počáteční iniciativa dítěte je potlačena a tím ohrožen socializační rozvoj jeho osobnosti (Helus, 2001).

1.1.3 Teorie morálního vývoje osobnosti L. Kohlberga

L. Kohlberg přichází s koncepcí tří úrovní morálního vývoje, které vztahuje k Piagetovým stádiím kognitivního vývoje. Jedná se o prekonvenční, konvenční a postkonvenční morálku (Fontana, 2003). Předškolnímu věku odpovídá první úroveň, tj. úroveň předkonvenčního morálního usuzování, u které Kohlberg rozlišuje další dva stupně (Helus, 2001). V prvním stupni se dítě orientuje na trest a poslušnost, což znamená, že dítě respektuje pravidla proto, aby se vyhnulo trestu. O tom, co je správné, rozhodují trest či odměna. V druhém stupni se orientuje instrumentálně relativisticky, tzn. že považuje za

správné to, co uspokojí jeho potřeby nebo potřeby osoby, se kterou sympatizuje. „Ve vzájemných vztazích platí reciprocita – dobré za dobré, zlé za zlé“ (Helus, 2001, s. 111).

1.2 Teoretické přístupy k vývoji dětské řeči

Stejně jako teorie duševního vývoje, můžeme podle Průchy (2011) rozdělit teorie jazykového vývoje člověka rozdělit do tří skupin. Empiristické teorie vidí základ vývoje řeči v zásadním vlivu prostředí. Nativistické teorie vycházejí z předpokladu, že schopnost řečové komunikace je člověku vrozená. Interakční teorie předpokládají, že na rozvoj řeči působí jak vrozené dispozice, tak učení dítěte a vlivy sociálního prostředí. Za nejužitečnější považuje Průcha (2011) interakční přístup a jako zástupce tohoto pojetí u nás uvádí psycholožku M. Vágnerovou, která začleňuje řeč do celkového procesu socializace.

1.2.1 Koncepce Piageta a Vygotského

Nejvýznamnějšími průkopníky teorie dětské řeči byli podle Průchy (2011) Švýcar Jean Piaget (1896 – 1980) a Rus Lev Semjonovič Vygotskij (1896 – 1934), kteří zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem dětského myšlení.

Piaget rozvinul koncepci tzv. egocentrické řeči, tj. *„takového způsobu užívání jazyka v raném stadiu ontogeneze, při němž dítě hovoří převážně jen samo pro sebe, nevede dialog s lidmi, kteří je obklopují, souhrnně řečeno, jeho řečová činnost není sociálně zaměřená. Jeho řeč neplní komunikativní funkci. Postupně pak egocentrická řeč odumírá a ztrácí se na prahu školního věku“* (Průcha, 2004 in Vygotskij, 2004, s. 33). Teprve potom rozvíjí dítě dialogickou řeč a jeho myšlení a řeč se stávají sociálně zaměřené. Podle Piageta jsou myšlení a řeč dítěte v předškolním věku egocentrické, dítě není schopné reálného dialogu, protože nedokáže respektovat případného komunikačního partnera. Toto pojetí egocentrické řeči se stalo sporným tématem mezi Piagetem a Vygotským.

L. S. Vygotskij je považován za zakladatele ruské vývojové psychologie. Podle jeho koncepce ([1934], 2004) plní řeč od samého počátku sociální funkci. Dítě v určitých situacích sice myslí nahlas a rozmlouvá samo se sebou, ale tyto monology vycházejí z reálné komunikace, které se dříve zúčastnilo. Tato egocentrická řeč se časem změní na

vnitřní řeč. Vygotskij ([1934], 2004, s. 47) popisuje schéma vývoje řeči takto: „sociální řeč – egocentrická řeč – vnitřní řeč.“

Průcha (2011, s. 12) shrnuje obě tyto koncepce. Piaget se zaměřuje v první řadě „na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, na mentální struktury a mentální reprezentace.“ Vygotskij zdůrazňuje „sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a přisuzuje velkou váhu v rozvoji obou těchto fenoménů procesům učení a faktorům učení.

1.2.2 Teorie osvojování jazyka podle Chomského

V 50. letech 20. století se konstituovala nová interdisciplinární věda psycholingvistika a následně pak vývojová psycholingvistika, které věnovaly velký zájem zkoumání dětské řeči. Velký rozmach zažila vývojová psycholingvistika po publikování teorie generativní transformační gramatiky Noama Chomského v USA. Tuto teorii objasňuje například Průcha (2011, s. 18): „Hlavní novum této koncepce tkví v tom, že na jazyk pohlíží nikoliv jako na fenomén získávaný pouze učním, nýbrž jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka.“ Tato teorie vychází z předpokladu, že se každé dítě rodí s vrozeným mechanismem na osvojování jazyka, a že je vybaveno dispozicí osvojit si jakýkoli existující jazyk. Po narození je vrozený program aktivován jazykem, s kterým se dítě setkává. Tato jazyková schopnost je nazývána také univerzální gramatikou, jejímž základním principem je to, „že si děti osvojují jazyk nikoli tak, že zvnitřňují (přejímají) souvislý proud řeči, který je jim exponován, nýbrž tak, že vkládají své lingvistické struktury na tento proud“ (Průcha, 2011, s. 19).

1.2.3 Fáze jazykového vývoje

Všechny děti ve všech kulturách si osvojují jazyk stejným způsobem a procházejí následujícími fázemi jazykového vývoje (Sternberg, 2009):

1. broukání
2. žvatlání
3. jednotlivá, izolovaná slova
4. dvouslovné kombinace a telegrafická řeč

5. základní dospělá struktura vět (přibližně ve věku čtyř let) doprovázená trvalým rozšiřováním slovníku

1.2.4 Kritická období pro osvojování řeči

Vývoj jedince je podle Atkinsonové a Hilgarda (2012) psychology nejčastěji pojímán jako posloupnost vývojových stadií. S tímto pojetím vývoje úzce souvisí existence tzv. kritických období, během nichž musí dojít, jak uvádí Vágnerová (2012, s. 22), „*k rozvoji jednotlivých psychických vlastností či k důležité vývojové změně*“, aby mohl vývoj jedince normálně pokračovat. Vedle pojmu kritické období se můžeme také setkat s pojmem citlivá období, jehož význam je vysvětlen následujícím způsobem: „*Pokud se během citlivého období neukotví určitý typ chování, nemusí se později rozvinout do svého plného potenciálu.*“ (Atkinsonová a Hilgard, 2012, s. 97). Předškolní období ve vývoji dítěte je v tomto ohledu mimořádně významné pro intelektový rozvoj a osvojení jazyka. Není-li do věku šesti nebo sedmi let dítě vystaveno působení jazyka, nemusí se už nikdy naučit mluvit (Goldin-Meadow, 1982 in Atkinson, Hilgard, 2012). Klíčová role během kritických období je přisuzována prostředí (Sternberg, 2009), které například v případě rozvoje řeči v době broukání a žvatlání dodává dítěti specifické fonémy, které patří do jeho mateřštiny. Vágnerová (2012) vidí v předškolním věku kritické období rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování, který je podmíněn úrovní kognitivních kompetencí a tedy i rozvojem řeči.

1.2.5 Vývoj řeči a komunikačních dovedností v předškolním období

Neustálé kladení otázek v předškolním období (3 – 6 let), při kterém se děti učí chápat příčinné souvislosti a vztahy, přispívá k rozvoji jejich verbálních dovedností (Vágnerová, 2012). Rozšiřují si svůj slovník. Ve třech letech má jejich slovní zásoba rozsah asi 1 000 slov, ve čtyřech letech 1 500 slov, v pěti letech 2 000 slov a ve věku šesti let má dítě slovní zásobu kolem 2 500 – 3 000 slov (Bytešníková, 2012). Při osvojování gramatické stavby řeči děti napodobují jedince ve svém okolí. Do čtyř let děti v gramatice ještě chybují, Bytešníková (2012) hovoří o fyziologickém dysgramatismu. Po čtvrtém roce by měla být dětská řeč gramaticky správná.

Významný je v tomto období vývoj tzv. egocentrické řeči, řeči pro sebe, která může mít podle Vágnerové (2012) různé významy. Dítě pomocí ní sděluje své pocity (expresivní význam) a řídí své vlastní chování slovními pokyny (regulační funkce). Užívání řeči k regulaci svého chování je důležitým pokrokem ve vývoji dítěte. Nejdříve si dítě instrukci opakuje nahlas. Později ve čtyřech nebo pěti letech řídí své chování už podle „vnitřní řeči, bez vyjadřování svých záměrů. Egocentrická řeč může mít i význam kognitivní a napomáhat při řešení problémů.

Rozvíjí se také pragmatická rovina řeči. Dítě se učí základům rozhovoru, učí se střídat role naslouchajícího a hovořícího, rozlišuje mezi rozhovorem s dospělým a vrstevníkem.

Můžeme předpokládat, že vnímavý dospělý může vytvořit podmínky, které usnadní rozvoj komunikačních dovedností dítěte, a to v souladu s koncepcí L. S. Vygotského o „zóně nejbližšího vývoje“, která se týká rozvoje kognitivních schopností obecně, ale můžeme ji vztáhnout i na rozvoj komunikačních dovedností (Průcha, 2011). Míní se jí období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, jíž může za podpory dospělého dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji (Průcha, 2004, in Vygotskij [1934], 2004).

1.2.6 Osvojování druhého jazyka dětmi –cizinci

Skutečnost, že předškolní období, či spíše období od narození do 6 nebo 7 let, je kritickým pro osvojení a rozvoj mateřského jazyka, není psychology zpochybňována. Je toto období také rozhodující pro osvojení dalšího jazyka? Odpověď na tuto otázku není vůbec jednoznačná. Například Koukolík (2002) uvádí závěry výzkumů ze srovnání skupiny bilingvních jedinců, kteří si osvojili druhý jazyk před čtvrtým rokem a těmi, kteří se ho naučili po desátém roce života. Výsledky ukazují, že spíše než věk je důležitější stupeň zvládnutí jazyka. Výzkum kritických období jazykového vývoje poté, co se u dětí vyvinul první jazyk je v případě dalších jazyků podstatně nejednoznačný. Sternberg (2009) uvádí, že zvládnutí výslovnosti na úrovni rodilého mluvčího závisí pravděpodobně na získávání druhého jazyka v raném období, ale některé další stránky druhého jazyka (slovník, syntax, řečová pohotovost) je možné zvládnout i po skončeném dospívání.

Děti cizinců si osvojují češtinu imerzí (tj. ponořením) do tohoto jazyka v prostředí mateřské školy. Toto osvojování je spontánní a podobá se osvojování druhého jazyka v bilingvních rodinách (Průcha, 2011). Jazyková budoucnost takového dítěte může mít různé podoby. Jestliže si osvojí oba dva jazyky, stane se bilingvním. Průcha (2012) hovoří v tomto případě o tzv. sukcesivním bilingvistu. Stejně jako při osvojování prvního jazyka i při vývoji dětského bilingvistu má rozhodující vliv jazykový input, tj. „*různé druhy verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě působí prostřednictvím matek, otců, jiných dospělých a jiných dětí*“ (Průcha, 2012, s 29). Pokud se pro dítě stane čeština jazykem dominantním a jazyk mateřský si neosvojí do té míry, aby se stalo bilingvním, dochází k tzv. mezigenerační ztrátě jazyka, fenoménu, se kterým se můžeme setkat v některých vietnamských rodinách. Příčinou jazykových obtíží v tomto věku může být skutečnost, že si dítě osvojuje další jazyk v době, kdy ještě není nositelem dobře vyvinutého mateřského jazyka (Sternberg, 2009).

1.2.7 Řečová percepce

Proč je porozumění cizímu jazyku obtížné? Důvodem jsou specifika řečové percepce. Zvuky hlásek a jejich kombinací v cizím jazyce se odlišují od zvuků odpovídajícím týmž hláskám a jejich kombinacím v mateřském jazyce, přičemž se fonémy, tedy nejkratší úseky řečové jednotky nesoucí význam, v řeči překrývají. Při segmentaci řečového proudu pomáhají dítěti prozodické vlastnosti řeči, zejména její rytmické struktury (Průcha, 2011). Existuje mnoho teorií řečové percepce. Na naše vnímání řeči působí kognitivní a kontextové vlivy, tzn., že v průběhu řečové percepce integrujeme to, co už víme, s tím, co právě slyšíme. Dále je důležité, jak slyšíme mluvčího vyslovovat a skutečnost, co o záměru mluvčího usoudíme. Znaková a sluchová percepce jsou synchronizovány, tzn., že sledování pohybů rtů mluvčího člověka nám usnadní řečovou percepci v situacích, kdy je řečová percepce znesnadněna například šumem v pozadí (Sternberg, 2009).

1.3 Pojem cizinec a minoritní skupina

Od počátku devadesátých let roste počet cizinců, kteří přicházejí a žijí v České republice. Cizincem je z pohledu zákona ten, kdo není občanem České republiky. Jak se na cizince

dívají běžní lidé? Jsou pro ně cizinci v kulturním a sociálním prostředí každodenního života přijatelní? V české společnosti převažuje xenofobní pohled na cizince, který je posilován propagovaným multikulturalismem. Rozhodující pro občany je schopnost menšin a menšinových skupin přizpůsobit se českým poměrům a zvyklostem. Jako nepřijatelní pro každodenní soužití jsou považováni etnicky odlišní lidé, na prvním místě Romové, kteří jsou vnímáni většinovou společností jako cizinci (Gabala, 1999). Za cizince jsou považováni příslušníci jiné rasy, lidé s odlišným jazykem a lidé z odlišného sociokulturního prostředí, a to bez ohledu na státní občanství.

Jaké minoritní, tedy menšinové skupiny najdeme v České republice? Na prvním místě to jsou národnostní menšiny, jejichž příslušníci jsou občany České republiky, dále to jsou příslušníci dalších etnických skupin či komunit, kteří jsou občany jiných států, ve kterých mají své kořeny a kde patří k většině, například Vietnamci, občané bývalého Sovětského svazu, Mongolové a řada dalších. Majoritní společnost vnímá národnostní menšiny a cizince jako ty „jiné“ či „druhé“, kteří se odlišují životním stylem a jejichž společné soužití přináší problémy.

Významnou součástí imigrace do České republiky jsou příchody rodin cizinců s dětmi. Podle statistické ročenky školství (dostupné na toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp.) rok od roku stoupá počet dětí-cizinců navštěvujících mateřské školy v České republice. Nejpočetnější skupinu tvoří Vietnamci, dále Ukrajinci, Slováci a Rusové.

1.4 Interkulturní psychologie jako vědní disciplína

Žijeme v globalizovaném světě, ve kterém se prolínají různé kultury. Psychologie zajímá, jaký dopad má tato proměna na psychiku člověka a jak probíhá adaptace v cizí kultuře. Podle Morgensternové a Šulové (2009) hledá interkulturní psychologie odpověď na otázku, jací jsme, co je pro naši kulturu charakteristické, v čem se lišíme od ostatních kultur a v čem jsme si s ostatními podobní. Interkulturní psychologie se zabývá *„analýzou psychických podmínek, procesů a účinků lidského prožívání a chování v situacích, které lze označit za zvláštní či hraniční a v nichž se střetávají jedinci z různých kultur (Morgensternová a Šulová, 2009, s. 63).*

Získané poznatky této aplikované vědní disciplíny jsou pak využívány v praxi, například v oblasti edukace při zavádění multikulturní výchovy, při výcviku interkulturních kompetencí definovaném jako *„učení členů jedné kultury způsobům efektivní interakce s členy cizí kultury tak, aby docházelo během této interakce k minimálním neporozuměním“* (Harris, Moran, 1991, in Morgensternová a Šulová, 2009, s.

1.4.1 Interkulturní kompetence

Interkulturní kompetence patří k základním kategoriím interkulturní psychologie. Pod pojmem kompetence nechápou Morgensternová a Šulová (2009) pouze souhrn znalostí, dovedností a schopností, ale také prohloubení určitých osobnostních rysů potřebných k zvládnutí interkulturních situací. Jedná se o kompetence:

- Kognitivní - schopnost mít reálný pohled na sebe sama a uvědomit si naše „kulturní já“ (hodnoty, tradice, normy naší kultury), schopnost uvědomit si předsudky a stereotypy a schopnost získávat a zpracovávat poznatky o cizí kultuře.
- Afektivní – interkulturní senzitivita a adaptabilita, empatie, vnímání a správná interpretace interpersonálních vztahů a vyjadřování emocí v dané kultuře
- Behaviorální – umění interkulturní komunikace, řešení interkulturních konfliktů/problémů, schopnost pracovat v interkulturním týmu

Pedagogům, kteří pracují s dětmi – cizinci, jsou nabízeny programy interkulturního výcviku, v nichž nejde jen o trénink efektivní interakce s členy cizí kultury, ale *„především o prohloubení sociálních i osobnostních předpokladů pro práci v interkulturním prostředí“* (Morgensternová a Šulová, 2009, s. 141).

1.4.2 Předsudky a stereotypy

Předsudky a stereotypy představují podle Průchy (2010) jeden z nejzávažnějších problémů interkulturní psychologie a spočívají v případě cizinců ve vytváření předpojatého a negativního hodnocení, které se vztahuje na všechny příslušníky určitého etnika. Takové předsudky charakterizují Morgensternová a Šulová (2009) jako rigidní, konstantní, emotivně zbarvené a neodrážející realitu. Příčinu toho, že někteří jedinci

trpí předsudky více než jiní, nelze hledat pouze v dětství a ve výchovném stylu v rodině, ale také v dalších životních zkušenostech.

Podle Morgensternové a Šulové (2009) mají stereotypy několik funkcí. Pomáhají nám při orientaci ve světě, při adaptaci na okolí nebo při vyjádření našeho názoru bez dlouhého přemýšlení.

Při vnímání a posuzování odlišných národů a etnik existuje řada předsudků a stereotypů. Průcha (2010) hovoří o tzv. národních a etnických stereotypech, které mají univerzální charakter a doprovázejí vztahy lidí na celém světě. Průcha (2010) uvádí výsledky zahraničních výzkumů týkajících se etnických a rasových předsudků dětí a mládeže. Podle nich jsou děti schopné rozlišovat mezi etnickými a rasovými skupinami již od raného věku, přičemž si osvojují etnické předsudky od svých rodičů a příbuzných. Výzkumy v USA ukázaly, že se rasové předsudky objevují u dětí už v pěti letech. Výsledky výzkumů také prokázaly, že programy multikulturní výchovy mají malé působení. Větší vliv mají prostředí a osobní zkušenosti dětí. „Vznik rasových předsudků u dětí je významně ovlivňován typem sociokulturního prostředí, v němž žijí“ (Průcha, 2010, s. 110).

1.4.3 Další chyby v sociálním vnímání

Při vytváření dojmů o druhé osobě se dopouštíme různých tzv. percepčních omylů a chyb, které nemůžeme nikdy zcela eliminovat. Proto je důležité o nich vědět, uvědomovat si je, a tak snížit sílu jejich účinku. Morgensternová a Šulová (2009, s. 75) uvádějí vedle stereotypizace a vytváření předsudků ještě další percepční mechanismy a omyly, a to:

- Efekt primárnosti (podléháme prvnímu dojmu)
- Efekt novosti (vliv posledního dojmu)
- Efekt rozptýlení (informace není podána samostatně, ale spolu s dalšími, čímž se stává vliv na vytváření dojmu slabší)
- Haló efekt (jedna centrální charakteristika, např. barva pleti, usměvavost, atd. určuje celkový dojem o druhé osobě)
- Projekce (přisuzování vlastních osobnostních rysů či pocitů a motivů druhým lidem)

- Atribuční chyba (přičítání lidského chování vlastnostem či povaze té či oné osoby a opomíjení situační informace)

Interpersonální vnímání je podle Morgensternové a Šulové (2009) ovlivněno také sociální skupinou, jejíž jsme součástí. Přejímáme názory a předsudky skupiny, čímž se cítíme být ve skupině více integrováni a uspokojujeme tak potřebu uznání a příslušnosti.

1.4.4 Interkulturní senzitivita a adaptabilita

Tyto afektivní kompetence souvisejí s naším prožíváním v dané interkulturní situaci, například při komunikaci s dítětem – cizincem či jeho rodiči v mateřské škole. V případě interkulturní senzitivity se jedná podle Morgensternové a Šulové (2009) o citlivost či vnímavost vůči cizí kultuře, jejímž důležitým předpokladem jsou určité osobnostní rysy jako orientace na lidi, vnímavost či otevřenost. Autorky uvádějí šest stupňů vývojového modelu interkulturní senzitivity:

- Popření – vlastní kultura považována za jedinou správnou, neuvědomování si kulturních rozdílů
- Obrana – odmítání cizí kultury, stereotypizování nebo diskriminační chování
- Minimalizace – vyhýbání se kulturním rozdílům
- Přijetí – akceptování kulturní diverzity nemusí znamenat souhlas nebo oblibu
- Adaptace – pokus převzít úhel pohledu cizí kultury, empatie
- Integrace – multikulturní jedinec, přijetí identity nové kultury, možná ztráta původní vlastní kulturní identity

Adaptabilita jako schopnost přizpůsobit se novým podmínkám je podle Morgensternové a Šulové (2009) klíčová při zpracování a přijetí nových kulturních vzorců chování.

1.4.5 Kulturní šok a jeho zvládnání

Snaha přizpůsobit se novému kulturnímu prostředí patří k náročným životním situacím. V souvislosti s procesem adaptace na novou kulturu hovoří Morgensternová a Šulová (2009) o akulturačním stresu, kterým jedinec reaguje na střet kultury cizí a vlastní a uvádí také termín kulturní šok jako jednu z fází adaptačního procesu. „*Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo neúplným porozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a*

osobní rigiditou“ (Harris, Moran, 1991, in Morgensternová a Šulová, 2009, s. 87). Intenzita prožívání a délka kulturního šoku je podle Morgensternové a Šulové (2009) závislá na rozdílnosti domácí a cizí kultury a na osobnostních a situačních faktorech. Příznaky kulturního šoku jsou u každého jednotlivce rozdílné, přičemž u dětí, které dávají více průchod svým emocím a nemají takové kontrolní mechanismy, mohou být odlišné. Mezi příznaky kulturního šoku uvádějí Morgensternová a Šulová (2009) strach, zmatení, dezorientaci, psychosomatické problémy (spavost, bolesti břicha nebo hlavy, zvracení a počůrávání), vzdor a agresi, regresi ve vývoji (dítě vyžaduje dudlík nebo odmítá chodit na nočník) či pocit odmítnutí ze strany nových kamarádů. Děti často odmítají chodit do školky či do školy, protože svět, kterému nerozumí, se jim zdá ohrožující. Právě cizí řeč se může stát pro dítě ohrožujícím signálem, který spustí obranný mechanismus, tzv. percepční obranu. Dítě v této situaci nevidí a neslyší, aby se vyhnulo negativním emocím. Ne všechny děti zažívají kulturní šok v takové intenzitě. Proces adaptace ovlivňuje celá řada faktorů a některé děti jsou dokonce mnohem adaptabilnější než dospělí a novému kulturnímu prostředí se přizpůsobují poměrně snadno. Změny, které nastupují u jedince zůstávajícího v novém kulturním prostředí delší dobu, se nazývají akulturace, která podle Průchy (2010, s. 55) *„zahrnuje jak přebírání určitých prvků z jiné kultury, tak jejich odmítání, vylučování nebo jejich přetváření.“* Morgensternová a Šulová (2009) seznamují se čtyřmi strategiemi, pomocí nichž se jedinec vyrovnává s novým kulturním prostředím:

- Asimilace (splynutí s kulturou hostitelské země)
- Separace (izolování se od hostitelské kultury a zachování vlastní kultury)
- Marginalizace (neschopnost přisoudit hodnotu jedné z kultur)
- Integrace (přisouzení hodnoty hostitelské kultury a zároveň udržení vlastní kultury)

Je důležité si uvědomit, že příslušníci etnických skupin mohou volit různé adaptační strategie, a že vztahy mezi imigranty a hostitelskou populací mohou být velmi variabilní také v závislosti na tom, jaké dvě kulturní skupiny proti sobě stojí (Průcha, 2010).

1.5 Interkulturní komunikace

Průcha (2010, s. 16) definuje interkulturní komunikaci jako *„procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci*

jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ Účastníci interkulturní komunikace jsou vystaveni cizímu jazyku a může se stát, že špatně porozumí jazykovým prostředkům, že nepochopí použité neverbální signály. Je pro ně mnohem těžší interpretovat sdělované informace. V komunikaci s cizincem se objevuje častěji než v monokulturní komunikaci tzv. konfuze (Morgensternová a Šulová, 2009), ke které dochází v důsledku komunikace, která ztroskotala a ponechává příjemce v nejistotě či neporozumění. Člověk může reagovat v této situaci zmatkem až akutní úzkostí.

1.5.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace se může v interkulturní situaci stát zdrojem různých nedorozumění. Pro pedagoga je proto velmi užitečné znát základní rozdíly mezi češtinou a jednotlivými jazyky, kterými hovoří děti cizinců. Problémy se mohou vyskytnout i u slovanských jazyků (ukrajinština, ruština, běloruština), ve kterých najdeme například řadu stejných nebo podobných slov s odlišným významem. Obtíže se objevují i ve výslovnosti, které způsobuje délka samohlásek v češtině. Ze své mateřštiny děti dlouhé samohlásky neznají a stejně tak jim potíže působí přízvuk na první slabice.

Děti neslovanského původu si osvojují češtinu jako cizí jazyk pochopitelně mnohem složitěji. Při práci s vietnamskými dětmi je praktické znát některá specifika vietnamštiny, která mohou pedagogům pochopit potíže dětí při osvojování češtiny (J. Kocourek, in Janebová, 2010):

- vietnamština je jednoslabičný jazyk, proto je pro děti výslovnost českých slov tak obtížná, je důležité cvičit členění slov a slabikování,
- ve vietnamštině není důležité foneticky odlišovat koncové souhlásky slov, proto děti česká slova zkracují a několik souhlásek vyslovují jako jednu,
- vietnamština nezná morfologii (skloňování a časování), proto například považují děti dva tvary téhož slova za naprosto odlišná slova,
- vietnamština staví přídavná jména za podstatná jména, takže například zkrátí České Budějovice na České.

1.5.2 Neverbální komunikace

7 % působení informace pochází z verbální složky komunikace a 93 % se přisuzuje neverbálnímu působení, konkrétně z 38 % se podílí hlasová intonace a z 55 % výrazy obličeje (Kohoutek, 1998, in Bytešníková, 2012). Uvedená čísla svědčí o důležitosti neverbálních prostředků. Při komunikaci s dětmi – cizinci se mimoslovní komunikace stává velmi důležitým nástrojem. Pomáhá těmto dětem vstupovat do interakcí s druhými dětmi a dospělými, může stejně jako u ostatních dětí nahradit řeč nebo vyjadřovat emoce a postoje.

K oblastem neverbální komunikace, u kterých můžeme najít kulturní rozdíly, patří podle Morgensternové a Šulové (2009):

- *Proxemika*, tj. dodržování interpersonální vzdálenosti.

V různých kulturách platí sice velmi rozdílná pravidla o dodržování osobních vzdáleností, ale dětské pojetí vzdálenosti se liší od pojetí dospělých. Vzdálenost závisí na tom, jak dobře se dítě a dospělý znají a jaký úkol společně plní. Jestliže dítě dospělého nezná, je lepší, když si dítě samo vzdálenost zvolí (Doherty, Sneddon, 2005). U dětí tedy působí jako limitující faktor nejistota a strach z komunikace s někým cizím.

- *Kinezika*, tj. výrazy tváře, oční kontakt, gesta, pohyby těla a posturika (zaujímání poloh).

Výrazy tváře: Asijské kultury spíše zachovávají neměnný výraz tváře. Ve Vietnamu lidé říkají, že existuje 36 druhů úsměvů. Vedle úsměvu vyjadřujícího radost a veselí, sem patří např. úsměv vyjadřující mírný nesouhlas či úsměv zachování tváře (Kocourek, in Janebová, 2010). Úsměv může znamenat smutek, rozhořčení či pocit nepříjemné situace (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011). Znalostí kulturních rozdílů můžeme předejít mnohým nedorozuměním. Mimické signály jsou pro pedagoga důležitým ukazatelem duševních stavů dítěte. Z výrazu tváře může vyčíst, zda dítě chápe, zda porozumělo. Podle Doherty-Sneddonové (2005) je důležité, aby dospělý pečlivě artikuloval, protože odezírání ze rtů pomáhá dítěti dešifrovat řeč.

Oční kontakt: Asijské kultury se vyznačují nepřímým očním kontaktem. Přímý pohled do očí druhého při komunikaci se považuje za drzost, neslušnost a výraz odporu (Kocourek, in Janebová, 2010). V souvislosti s pohledem je důležité zmínit vznik společné pozornosti, která pomáhá zaměřit pozornost obou účastníků interakce. Bylo dokázáno, že sdílená pozornost hraje významnou úlohu v rozvoji řečových schopností (Baldwin, 1991, in Doherty-Sneddon, 2012).

Gesta (pohyby rukou prováděné při komunikaci): V používání gest existují velké kulturní rozdíly. Například gesto, kterým Vietnamci přivolávají druhou osobu. Dlaň směřují k zemi a prsty přitom pohybují k sobě. Dlaň otočená nahoru je vnímána jako projev nadřazenosti. Existuje pouze několik gest, které mají stejný význam ve všech kulturách (Doherty-Sneddon, 2012): pokrčení rameny ve smyslu „nevím“ a natažení paže s dlaní směřující kupředu ve významu „stůj“. Děti se učí gesta a jejich významy stejně jako se učí mateřský jazyk, protože řeč a gesta se vyvíjejí společně. Gesta si děti osvojí samovolně během několika let pobytu v dané kultuře. Pokud dítě mluví jen málo nebo vůbec, je nutné věnovat pozornost spíše gestům než slovům.

Pohyby těla a posturika: Některé kultury vykazují větší intenzitu pohybů než jiné (například Jihoevropané ve srovnání s Asiaty).

- *Haptika*, tj. sdělování dotekem (podání ruky, stisk, objetí, pohlazení, políbení, štípnutí apod.).

Dotyky podléhající přísným pravidlům se v různých kulturách liší. Příslušníci kontaktních kultur (v zemích s teplým klimatem) dodržují menší interpersonální vzdálenost a více se navzájem dotýkají než příslušníci kultury bez kontaktu nebo s nízkým kontaktem v chladnějším klimatu (Morgensternová a Šulová, 2009).

1.6 Komunikační strategie při práci s dětmi-cizinci

V mateřské škole se děti cizinců setkávají s novým jazykem a ztrácejí svoji dosavadní komunikační kompetenci. Na druhé straně ale ovládají ze své mateřštiny základní prostředky neverbální komunikace, umějí používat řadu gest a také jim dokážou porozumět. Protože gestikulace předchází u malých dětí vývoj řeči (Koukolík, 2002), měli

by pedagogové vycházet z toho, co dítě umí a využít k navázání kontaktu s takovým dítětem neverbální komunikace. U malých dětí přistupujeme ke kulturním rozdílům v komunikaci odlišně, protože jak bylo výše uvedeno, u dětí vstupují do hry jiné faktory než u dospělých, například nejistota a strach z komunikace. Dítě si osvojuje další jazyk a s ním zároveň i prostředky neverbální komunikace.

Komunikační strategií rozumím určitý plán jednání při komunikaci, který ovlivní například výběr konkrétních jazykových struktur a mimojazykových prostředků. Výběr strategie, kterou použije učitelka v mateřské škole v průběhu komunikace, závisí na celé řadě faktorů. Bude vždy záležet na konkrétní interakci, na záměru učitelky, na cíli, kterého chce dosáhnout (např. osvojení nové slovní zásoby, motivace k činnosti atd.), na schopnosti jednotlivých dětí vnímat a přijímat předávané informace, na motivaci dětí a v neposlední řadě také na vztahu mezi učitelkou a dětmi.

Při popisu komunikačních strategií lze sledovat složku verbální a neverbální. V rámci neverbální komunikace rovněž tzv. paralingvální prostředky. Hájková (2008) mezi ně řadí tempo, přízvuk, silovou a intonační modulaci řeči, frázování a pauzy a definuje je jako „komplex zvukových prostředků, jimiž dotváříme celkový smysl toho, co říkáme.“ (Hájková, 2008, s. 43).

Kritériem pro posouzení efektivity použitých komunikačních strategií se mohou stát faktory, které podle Gordona a Nicholse (1985, in Bruceová, 1996) ovlivňují osvojování jazyka:

- partnerství (mezi dítětem a dospělým, mezi dětmi navzájem)
- aktivita dětí v jejich vlastním učení
- hodnota omylů a chyb (dovolit dětem dělat chyby a nekritizovat je)
- diskuze o společně chápaných významech slov

2. PŘEDPOKLADY, CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V posledních letech přibývá počet dětí z rodin cizinců v českých školách. Děti, které se setkávají s českým jazykem poprvé až na základní škole nebo jejichž získané znalosti jsou

nedostatečné, mívají následně potíže se školním vzděláváním. Proto se v posledních letech obrací pozornost k jazykové přípravě v mateřské škole. Děti v předškolním věku se totiž mohou za určitých předpokladů naučit cizí jazyk zcela spontánně (Průcha, 2010). Mezi faktory, které ovlivní, do jaké míry si dítě osvojí češtinu jako druhý jazyk v mateřské škole, patří jeho jazykové schopnosti a motivace, ovšem hlavní determinantou jazykové budoucnosti těchto dětí jsou postoje rodičů zakotvené v hodnotových systémech jednotlivých kultur (Průcha, 2011). V kulturně rozdílných zemích existují odlišné normy a vzorce pro výchovu dětí v rodině i v institucích předškolní výchovy (Průcha, 2010). Proto je důležité, aby učitelky, které s dětmi cizinců pracují, byly tzv. interkulturně senzitivní a aby disponovaly určitými interkulturními kompetencemi, v nichž by měly být cvičeny. Jednou z nich je umění interkulturní komunikace, na jehož počátku stojí vnímání, reflektování a analýza vlastních verbálních a neverbálních vzorců (Morgensternová a Šulová, 2009). U malých dětí v předškolním věku hraje důležitou roli neverbální komunikace, u dětí učících se druhý jazyk pak nabývá významu mimořádného. Neverbální strategie komunikaci stimulují a podporují. Jsou důležitým nástrojem pro vstupování do vzájemných interakcí, kdy se učitelka stává komunikačním vzorem a modelem sociálního chování (Doherty-Sneddon, 2005).

Cílem práce je zmapovat a sumarizovat komunikační strategie učitelek mateřských škol při práci s dětmi cizinců, pro které je čeština druhým jazykem. Vedle používaných způsobů komunikace chci zmapovat případné problémy, s nimiž se učitelky při komunikaci s cizojazyčnými dětmi setkávají. Dalším cílem je posouzení vlivu těchto strategií na adaptaci a zapojení dítěte do třídního kolektivu.

Výzkumné otázky:

Jaké komunikační strategie používají učitelky mateřských škol při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jak navazují kontakt s dítětem a jak si získají jeho důvěru? Jak využívají neverbální komunikaci? Jakou jazykovou podporu poskytují učitelky těmto dětem? Jak rozvíjejí jazykové dovednosti dětí? Jak zapojují děti do vzdělávacích činností? Jak zapojují děti do třídního kolektivu?

3. METODICKÁ ČÁST

3.1 Kvalitativní výzkum

Miovský (2006) charakterizuje kvalitativní přístup v psychologických vědách jedinečností a neopakovatelností jevů, které zkoumá. Jako další charakteristiku uvádí kontextuálnost, tedy vázanost zkoumaného fenoménu na určitý kontext. Zásadní význam přikládá procesuálnosti a dynamice, jelikož se zkoumaný fenomén vyvíjí v čase a je pod vlivem různých faktorů. Miovský (2006) také upozorňuje na skutečnost, že jakékoliv psychologické zkoumání má reflexivní povahu, neboť výzkumník svým způsobem ovlivňuje procesy, které zkoumá a sám je jimi ovlivňován. Těmito charakteristikami rozšiřuje definici kvalitativního přístupu jako přístupu, „*který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod*“ (Miovský, 2006, s. 17). Abych mohla zodpovědět výzkumné otázky, použila jsem ve svém kvalitativním šetření na jedné straně metodu přímého zúčastněného pozorování a na druhé straně metodu polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor byl získán metodou záměrného (účelového) výběru. Výzkumné šetření proběhlo v sídlištní mateřské škole v Praze 9 a v Praze 4 a zúčastnily se ho učitelky, které mají zkušenosti s cizojazyčnými dětmi, momentálně s nimi pracují a byly ochotné se výzkumného šetření zúčastnit.

3.2 Pozorování

Metody pozorování klasifikuje Miovský (2006) podle několika hledisek. Podle předmětu pozorování rozlišuje metody introspektivní a extrospektivní. Pozorování vnějších procesů a jevů dále dělí na přímé/zúčastněné a nepřímé/nezúčastněné. Tyto základní typy klasifikuje dále podle informovanosti účastníků děje o pozorování na skryté a otevřené. Podle úrovně strukturace připojuje Miovský (2006) členění na pozorování strukturované, polostrukturované a strukturované. Během svého výzkumného používám metodu otevřeného zúčastněného pozorování.

3.2.1 Otevřené zúčastněné pozorování

Pozorovatel se pohybuje v terénu, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Mezi pozorovatelem a pozorovaným dochází k interakci. Pozorovatel je přímým účastníkem

děje a získává bezprostřední zkušenost, která mu může pomoci lépe pochopit a popsat pozorované jevy. Ostatní účastníci výzkumu vědí o tom, že se provádí výzkum, pozorování, a že jsou pořizovány záznamy. Účastníci udělují výzkumníkovi informovaný souhlas s prováděným pozorováním a s účastí výzkumníka na různých běžných situacích (Miovský, 2006).

Všechny učitelky, které se zúčastnily výzkumného šetření, jsem informovala o důvodech, proč budu provádět pozorování v jejich třídě a všechny souhlasily s tím, abych se za tímto účelem zúčastnila jejich výchovně-vzdělávacího programu.

Mimo to jsem měla možnost u tří respondentek pozorovat jejich komunikaci s dětmi opakovaně, a to i při aktivitách mimo třídu, například v době podávání jídla ve školní jídelně nebo při společném pobytu na školní zahradě nebo při společných akcích pořádaných mateřskou školou.

3.3 Rozhovor/interview

Miovský (2006, s. 156) definuje interview jako „*takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie.*“ Podle míry strukturace rozděluje Miovský (2006) interview do tří skupin: nestrukturované, polostrukturované a strukturované.

3.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je podle Miovského (2006) nejrozšířenější podobou metody interview. Výzkumník si vytváří určité schéma, které specifikuje okruhy otázek. Pořadí, v jakém se věnuje okruhům, lze obvykle zaměňovat. Během výzkumného šetření jsem použila právě tuto metodu, která mi umožnila improvizovat, variovat pořadí a znění otázek kladených učitelkám v mateřské škole. Rozhovory se uskutečnily přímo v prostorách mateřské školy, ve třídách jednotlivých učitelek a v jednom případě na lavičce v parku v blízkosti předškolního zařízení. K zaznamenání rozhovorů jsem se souhlasem pedagožek použila diktafon a interview následně doslovně přepsala.

3.4 Metoda zakotvené teorie

Jedná se o jednu z metod analýzy kvalitativních dat. Její podstatou je systematické shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýza těchto údajů tak, „*aby se v průběhu*

výzkumu mohlo „vynořit“ to, co je v této oblasti významné, aniž to dopředu předjímáme a jakkoli označujeme“ (Miovský, 2006, s. 226). Teorie o zkoumaném jevu, která je cílem výzkumu, je zakotvená v datech, která výzkumník získává. Při tvorbě zakotvené teorie vstupuje výzkumník zpravidla opakovaně do terénu a shromažďuje data, např. texty rozhovorů nebo záznamy pozorování (Hendl, 2012). Informace, které během výzkumu získá, jsou následně analyzovány v procesu kódování, který má několik fází. Začíná otevřeným kódováním, následuje kódování axiální a konečnou fází je kódování selektivní. Nejdříve jsou vzájemně porovnávány a tříděny významové jednotky (vymezitelné úseky textu, které jsou nositelem nějaké informace a obsahují pojmy). Dílčí pojmy jsou seskupovány do různých kategorií a subkategorií a jsou popisovány vztahy mezi nimi. Následně jsou pojmy skládány do kategorií novým způsobem, přičemž jsou nacházeny další vazby mezi kategoriemi a subkategoriemi. Po výběru centrální kategorie je tato kategorie uváděna do vztahu s ostatními (Miovský, 2006).

4. PRAKTICKÁ ČÁST

4.1. Charakteristika respondentek

U jednotlivých respondentek jsem zjišťovala základní údaje o jejich praxi, jazykových znalostech a zkušenostech s cizinci, tedy faktory, které mohou ovlivnit výběr zvolených komunikačních strategií.

Respondentka	Délka pedagogické praxe v MŠ	Jazykové znalosti	Počet cizinců během praxe celkem	Původ dětí aktuálně
č. 1	40	ruština	několik desítek	Vietnam, Ukrajina, Rusko Slovensko
č. 2	36	ruština, angličtina	cca 20	Vietnam, Ukrajina
č. 3	15	ruština	cca 5	Rusko, Bělorusko, Ázerbájdžán

č. 4	40	ruština	cca 5	Rusko, Bělorusko Ázerbájdžán
------	----	---------	-------	------------------------------------

Respondentka č. 1

Učitelka pracuje s dětmi-cizinci více jak dvacet let a za tu dobu získala bohaté zkušenosti. Zúčastnila se metodického školení pro učitelky mateřských škol, které pracují s cizinci. Několik let vede kroužek češtiny, kam dochází jednou týdně děti s odlišným mateřským jazykem. V její třídě jsem pozorovala komunikaci s vietnamským chlapcem a následně s ukrajinským děvčátkem.

Respondentka č. 2

Učitelka se při své práci setkala asi s dvěma desítkami dětí cizinců v mateřské škole na Opatově v Praze 4. Zkušenosti s nimi získala už před rokem 1989, kdy se jednalo převážně o děti z rodin diplomatů či pracovníků v zahraničním obchodě pocházejících převážně z muslimských zemí. Když srovnává minulost s dneškem, i dnes žijí na sídlišti muslimské rodiny, ale je jich podstatně více a jejich děti mateřské školy nenavštěvují.

Respondentka č. 3

Pro tuto učitelku je charakteristický empatický přístup k dětem. Je matkou šesti dětí a praktikující křesťankou. Ve svém předcházejícím zaměstnání vedla křesťanskou třídu v mateřské škole. Ve své práci se zaměřuje na estetickou výchovu.

Respondentka č. 4

Učitelka má bohaté pedagogické zkušenosti. Je sportovně založená a v mateřské škole vede kroužek jógy pro děti. V její třídě jsem pozorovala její způsob komunikace s pětiletým ázerbájdžánským chlapcem Mansurem.

4.2. Pozorování

4.2.1 Respondentka č.1

Phan/přejmenovaný na Tomáše – Vietnamec, 5 let

Po příchodu do třídy ho učitelka přivítá úsměvem, pozdraví se spolu a požádá ho, aby pozdravil i mě a řekl, jak se jmenuje. Tento úkol zvládá s podporou učitelky. Při spontánní hře se chlapec zapojuje do hry s ostatními dětmi. Dorozumívá se převážně jednotlivými slovy, použije-li větu, pak v rozsahu maximálně dvou nebo tří slov. Učitelka pozoruje volnou hru dětí a několikrát přichází k vietnamskému chlapci, osloví ho jménem, naváže s ním oční kontakt a komentuje to, co vidí a co dítě právě dělá. „To je dráha pro autíčka. Ty stavíš dráhu pro autíčka“. Ptá se ho: „Kde je červené auto?“ Čeká na odpověď. Dítě chvíli přemýšlí a ukazuje na červené autíčko. Udílí pokyn: „Vezmi červené autíčko a dones ho paní učitelce.“ Tento požadavek vyjadřuje učitelka zatím pouze verbálně. Čeká na akci dítěte, která ale nepřichází. Proto větu zopakuje a doplní ji gestikulací, při které ukáže na autíčko a na mě. Pak přichází akce dítěte. Dítě ke mně přichází s autíčkem. Zeptám se ho, kdo je jeho kamarád. Odpoví, že Tomáš. Za chvíli přichází druhý vietnamský chlapec nazývaný Tomáš, kterému mu jsou čtyři roky. Okamžitě si spolu začnou hrát. Učitelka zvýší hlas a upozorňuje od psacího stolu: „Kluci, Davide a Tomáši, nemluvte spolu vietnamsky, mluvte česky.“ Během volné hry se vietnamské děti zapojují do společné hry s ostatními chlapci a budují velkou stavbu. „Kluci, nedělejte nepořádek, koukejte to uklidit“, říká učitelka emotivně zabarveným hlasem. Chlapci začnou uklízet. V průběhu dne učitelka neustále popisuje, co se právě dělá a co bude následovat. V ranním kruhu si děti sdělují své zážitky z víkendu. Phan/Tomáš se vrtí a sedí neklidně. Do aktivity se nechce zapojit. Učitelka se ho ptá, zda rozuměl tomu, co říkal Tobiáš. Kývá hlavou, že ano. Učitelka ho vyzve, aby zopakoval to, co říkal Tobiáš. Phan/Tomáš použije větu o třech slovech, jeho výslovnost je nezřetelná. Rozumí, ale nedokáže se správně vyjádřit. Učitelka zopakuje to, co řekl, přitom opraví chyby. Děti hledají v prostoru obrázky hraček na kartičkách. Nejdříve jim učitelka ukáže, jak taková kartička vypadá. Phan/Tomáš je úspěšný a několik jich najde. Děti potom s těmito kartičkami dále pracují. Podle pokynu učitelky hledají obrázek a připevňují ho na magnetickou tabuli. Děti pojmenovávají jednotlivé hračky a u slov vytleskávají slabiky. Nejdříve hromadně. Učitelka sleduje, jak se děti zapojují. Pak jednotlivě. Učitelka se Phana/Tomáše nejdříve zeptá, zda to chce zkusit. Přikývne, že ano. Počet slabik vytleská správně. Učitelka ho pochválí a usmívá se na něho. Chlapec se také usmívá. Děti mají za úkol nakreslit dárek, který si přejí pod stromeček. Phan/Tomáš nakreslí kolo. Učitelka si k němu sedne ke stolečku a popisuje obrázek, který nakreslil. Učitelka se ptá: „Kam pojedíš na kole?“ Chlapec kývne hlavou, že ano.

Nerozumí otázce. Děti si s učitelkou prohlíží nakreslené dárky a vyprávějí si o svých přáních. Phan/Tomáš naslouchá.

Anna – Ukrajinka, 4 roky

Poprvé jsem si této čtyřleté holčičky všimla ve školní jídelně. Nejedla jako ostatní děti, seděla bokem ke stolu, hlavu a ramena měla svěšené, a proto zaujala mou pozornost. Jak jsem následně zjistila, jednalo se o dítě, které právě nastoupilo do mateřské školy. Co předcházelo této situaci? Dívka dala najevo kroucením hlavy, že nebude jíst polévku. Učitelka Anně vložila lžici do ruky a vybídla ji, aby začala jíst: „Koukej jíst nebo to budeš mít studený.“ Reagovala zahazením lžice na zem, což vzbudilo velký rozruch a děvčátko bylo od učitelky pokáráno, přičemž učitelka vyjadřovala svůj negativní postoj také intonací hlasu a postojem s rukama v bok. Požádala jsem učitelku, zda bych se mohla přijít na Annu podívat do třídy a ona souhlasila.

Při pozorování Anny v prostředí třídy jsem zjistila, že si hraje sama a chce-li si hrát s nějakou stavebnicí, čeká na souhlas učitelky. Vezme krabici se stavebnicí do rukou a dívá se na učitelku tak dlouho, dokud nezachytí její pohled a nezaujme tak její pozornost. V okamžiku, kdy si opodál stojící dívky učitelka všimne, přichází k ní, otevírá víko, ukazuje a pojmenovává, co se uvnitř nachází a předvádí, jak se s dílkou pracuje. Po instruktáži si Anna hraje sama. Vždy, když jde učitelka kolem ní, se snaží navázat oční kontakt a získat pozornost. Postupně se stále častěji rozhlíží kolem sebe a pozoruje ostatní děti. Když si vedle ní klečící chlapec začne hrát s autíčkem, vezme si také autíčko a pomalu se začíná k němu přibližovat. Podaří se jí navázat oční kontakt a hraje si vedle něho (paralelní hra).

Děti nacvičují s učitelkou básničky na besídku, většina z nich je spojena s pohybem. Anna napodobuje učitelku a ostatní děti, napodobuje jejich pohyby tělem a také artikulaci. Napodobuje pohyb mluvidel, ale nevydává žádné zvuky. Při svačině obchází učitelka děti s podnosem koláčků. Každé z nich si jeden vezme. Anna zavrtí hlavou. Učitelka reaguje verbálně a svůj výrok zdůrazňuje změnou intonace hlasu: „Když nechceš, tak nechceš. Nebudu tě přemlouvat.“ Po chvilce odlomím dívence kousek koláče a položím ho dívence na talířek a řeknu: „Ochutnej kousek.“ A ona ho sní.

I když Anna chodí do školky krátce, již se orientuje ve struktuře dne, reaguje na pokyny učitelky, případně napodobuje ostatní děti. Zažívá tzv. období ticha, kdy ještě nemluví a na podněty reaguje mimikou a gesty. Zhruba po měsíci docházky se stravuje stejně jako ostatní děti, což je známkou pokroku v adaptaci na prostředí mateřské školy.

Zjištěné komunikační strategie učitelky:

- úsměv na přivítanou k navázání kontaktu
- úsměv jako motivační prostředek
- přátelský pohled
- navázání očního kontaktu
- reakce na neverbální komunikaci dítěte gesty
- gesto - kroucení hlavou
- odmítavý pohled a postoj (ruce v bok)
- změny síly a modulace hlasu
- čekání na odpověď a tedy poskytnutí času na odpověď
- gesto - ukazování prstem/rukou na předměty
- využití obrázků jako náhrady verbální komunikace
- respektování tichého období dítěte, nevynucování komunikace
- reakce na neverbální projevy slovem
- komentování toho, co právě dítě dělá
- komentování toho, co děti dělají společně
- pojmenovávání předmětů
- zjišťování porozumění pomocí otázek
- instrukce pro dítě spojená s úkolem
- spojení verbálního projevu s gestikulací
- poskytnutí vzoru správné výslovnosti a jazykově správných spojení a vět
- pochválení dítěte

U respondentky č. 1 jsem zjistila vedle efektivních i neefektivní způsoby komunikace. Mezi ty neefektivní patří zejména příkazy, např. „*Kluci, nedělejte nepořádek, koukejte to uklidit.*“ či „*Koukej jíst nebo to budeš mít studený.*“ nebo výrok „*Když nechceš, tak*

nechceš. Nebudu tě přemlouvat.“ Tyto výroky nesou záporné hodnocení. Pro vytvoření kvalitních vztahů s lidmi, se kterými komunikujeme, je efektivnější pozitivní komunikování. Současně se setkáváme se situací, ve které učitelka nerespektuje skutečnost, že dítě v adaptační fázi může z různých důvodů jídlo odmítat, a proto se nedoporučuje dítě do jídla nutit. Na odmítání jídla dítětem reaguje učitelka zbytečně negativním způsobem, a to také prostředky neverbální komunikace, které jsou dítěti srozumitelné.

4.2.2 Respondentka č 2

Le Vi – Vietnamka, 4 roky

Le Vi oslovuje učitelka jejím vietnamským jménem. Po příchodu Le Vi do třídy s ní učitelka vede krátký rozhovor, ze kterého je zřejmé, že je děvčátko poměrně komunikativní, a že je schopno odpovídat na otázky učitelky, i když její slovník je ještě poměrně chudý a odpovídá většinou jedním nebo dvěma slovy. Učitelka působí uvolněně a na děvčátko hovoří klidným, přátelským hlasem. Děvčátko se jí při rozhovoru dívá do očí. Při spontánní hře učitelka pozoruje přítomné děti. Le Vi vstupuje do interakcí s několika dětmi, vybírá si dvě holčičky a společně si hrají s domečkem na panenky. Učitelka se k dětem přiblíží a sleduje způsob komunikace Le Vi s dětmi. Le Vi komunikuje neverbálně, pohledem, ukazuje na předměty v domečku, podává dětem hračky a přitom se snaží opakovat to, co děti říkají, což se pro pozorovatele z povzdálí může jevit jako výměna replik při rozhovoru. Učitelka vstupuje do hry a ptá se dětí, co se jim v domečku nejvíce líbí. Odpovídají a učitelka tak nepřímou procvičuje s Le Vi slovní zásobu k tématu „bydlení“. Učitelka přináší několik papírových krabici od bot a ptá se, jestli by to mohly být domečky nebo alespoň pokojíčky. Zaujme i ostatní děti a následně si děti staví vlastní pokojíček pro panenku. Ze spontánní hry se rozvíjí výtvarná aktivita, na které se podílejí všechny děti. Když jsou domečky hotové, děti je popisují. Le Vi „visí“ dětem na rtech a pozorně jim naslouchá. Učitelka se nejprve Le Vi zeptá, zda chce také pokojíček popsat. Le Vi souhlasí a pojmenuje tři předměty, i když nedokonale s chybnou výslovností. Učitelka opakuje názvy předmětů správně.

Zjištěné komunikační strategie učitelky:

- oslovování dítěte jeho vlastním vietnamským jménem

- kladení jednoduchých otázek
- klidný, přátelský hlas
- navázání očního kontaktu
- využití hry dítěte jako motivace ke komunikaci
- respektování zájmu dítěte
- využití výtvarné aktivity jako motivace ke komunikaci
- neopravování chyb, ale modelace správné výslovnosti

4.2.3 Respodentka č. 3

Jaroslav – Bělorus, 4 roky

Učitelka mu pomáhá překonat jazykovou bariéru společným prohlížením obrázkových knížek ráno po příchodu do školky. Má připravených několik knížek, které dávala svým dětem, když jim byl zhruba rok. Jsou to obrázkové knížky s jednoduchými říkankami, jako např. Vařila myšička kašičku. Učitelka nechá Jarouška knížku vybrat a jeho zájem sleduje i při čtení knihy. Nejdříve mu přečte celou říkanku, reaguje na jeho pocity a sleduje, co ho nejvíce zajímá, který obrázek se mu nejvíce líbí. V případě zájmu dítěte udělá pauzu a dá dítěti prostor vyjádřit své pocity nebo zkušenosti. Pak se případně vrátí k obrázku, který dítě zaujme a pojmenuje, co se na obrázku nachází. Nejdříve ukazuje na obrázky a pojmenovává je a potom zvolí opačný postup, kdy pojmenuje obrázky a dítě na ně prstem ukazuje. Předměty, které spolu pojmenovali na obrázku v knížce, pak Jaroušek hledá ve třídě. Při čtení knížky učitelka pracuje s hlasem, mění ho, když mluví za různé postavy a vydává různé zvuky (hlasy zvířat a jiné zvuky, jako např. zvuk motoru auta).

Jarouška jsem měla možnost sledovat v adaptační fázi. Byl velmi smutný, chodil po třídě nebo seděl na židličce. Když mu učitelka nabídla nějakou činnost, odmítl zavrtěním hlavy, a když ho chtěla přivinout, odtáhl se, vstrčil si ruce do kapes a začal se procházet se vztyčenou hlavou, i když měl slzy na krajíčku. Učitelka si toto chování vysvětluje jako projev jiné mentality a projev obrany při adaptaci na nové prostředí.

Zjištěné komunikační strategie:

- využití obrázkových knížek jako motivace ke vzájemné komunikaci
- sledování zájmu dítěte při výběru činnosti
- pozorování reakcí dítěte při aktivitě

- přestávka při společné četbě a vytvoření prostoru pro vyjádření emocí a zkušeností dítěte
- využití obrázků pro osvojování slovní zásoby
- hledání a osahání reálného předmětu zobrazeného v knížce
- změna hlasu a vydávání různých zvuků, které souvisí s obrázkou v knížce

4.2.4 Respondentka č. 4

Mansur – Ázerbájdžánec, 5 let

K první komunikační situaci dochází po příchodu dítěte do třídy, vzájemně se pozdraví s učitelkou a vedou spolu krátký rozhovor, při kterém učitelka mluví pomalu, zřetelně artikuluje a udržuje s dítětem oční kontakt. Nastává chvíle, kdy se může věnovat dítěti individuálně. Snaží se dítě motivovat pro společnou práci. Volí formu hry. Schová ruce za záda, poté nechá dítě hádat, v které ruce je schovaný předmět. Nejdříve hádá dítě, potom si vymění role. Tím předmětem je hrací kostka. Dítě je zapojeno do výměn, při kterých se učí čekání a připravuje se na výměnu rolí při slovní komunikaci. Pak učitelka a dítě střídavě hází kostkou a hlásí číslo. Následně se učitelka věnuje ostatním dětem a Mansur spontánní hře. Učitelka provádí průběžně vizuální kontrolu činnosti všech přítomných dětí. Mansur si nejdříve hraje sám a potom vstupuje do interakcí s ostatními dětmi, chce si s nimi hrát, ale ony nechtějí, protože už jsou uprostřed vlastní hry. Začne je při hře rušit, strká do nich a vezme jim autíčko, uteče s ním na druhý konec herny a začne si s ním hrát. Chlapec, kterému autíčko vzal, si pro autíčko přichází, Mansur mu ho nechce vrátit, začnou se o něj přetahovat a Mansur začne křičet a druhého chlapce uhodí. V tu chvíli zakročí učitelka, zvýší hlas a okřikne Mansura. Přejde k němu, přidrží si ho a vyžaduje opakovaně oční kontakt, chytí ho za bradu a posunkem (dva prsty směřující k očím) ukazuje, aby se jí díval do očí. Následně vysvětluje, co udělal špatně a modeluje situaci, jak se má nyní zachovat, jak se má omluvit. Ukazuje, jak má chlapce pohladit, říci „promiň“ a autíčko mu vrátit.

Zjištěné komunikační strategie:

- motivace ke komunikaci prostřednictvím hry
- výměna rolí při hře jako příprava na výměnu rolí při slovní komunikaci
- procvičování slovní zásoby formou hry

- zvýšení hlasu při upozornění na nevhodné chování
- zachycení pohledu dítěte pomocí přidržení jeho brady
- vyžádání očního kontaktu za pomoci gestikulace
- modelování správného chování, tj. poskytnutí vzoru správného chování

4.3 Rozhovory a kategorie významových jednotek

Na základě analýzy rozhovorů jsem vyčlenila tyto kategorie a subkategorie, které používám k utřídění zjištěných dat:

1. Komunikace s dítětem-cizincem v adaptační fázi

- Seznamování dětí s dítětem-cizincem/dítěte-cizince s ostatními dětmi
- Oslovování dětí-cizinců
- Zapojení dítěte-cizince
- Způsoby komunikace učitelky
- Nápodoba
- Pomůcky

2. Chování dětí cizinců v adaptační fázi

- Mentalita dětí
- Výchové styly
- Pravidla, jejich osvojování
- Práce s emocemi dětí

3. Podpora a rozvoj jazyka učitelkou

- Přizpůsobení řeči učitelky dítěti-cizinci
- Motivace dítěte ke komunikaci
- Osvojování češtiny dětmi-cizinci
- Individuální práce učitelky s dětmi-cizinci

4. Postoje k cizincům

- Postoje dětí ve třídě
- Postoje učitelky
- Postoje rodičů

4.3.1 Rozhovor s respondentkou č. 1

1. Komunikace s dítětem-cizincem v adaptační fázi

Učitelka seznamuje děti s nově příchozím cizincem na ranním kroužku. V rozhovoru popisuje, proč a jakým způsobem jsou vietnamské děti ve školce přejmenovány. Asijské jméno se podle ní nedá zapamatovat. České jméno pro dítě vybírá sama nebo společně s dětmi v komunitním kruhu, kde dítě představuje. Při počáteční komunikaci používá obrázků – piktogramů, které pomáhají se dítěti zorientovat. Tyto piktogramy zobrazují rutiny v průběhu dne. Dále komunikuje pomocí ukazování rukou a postupně přidává slova. Podle učitelky se děti nejvíce naučí napodobováním a tím, že se komunikační situace neustále opakují, jedná se o denní rutiny, mytí rukou, jídlo, oblékání atd., jejichž průběh komentuje slovy a větami. Za nejdůležitější při komunikaci s dětmi cizinců považuje respondentka „porozumět dítěti, odezírat, co si dítě myslí a jaké má potřeby.“

Zjištěné komunikační strategie učitelky:

- oslovování vietnamského dítěte českým jménem
- využití mateřštiny dítěte při počáteční komunikaci (ruština)
- použití obrázků – piktogramů jako náhrady slovní komunikace
- ukazování jako podpora verbální komunikace
- spojování neverbální komunikace se slovy
- neustálé opakování důležitých slov a vět (pozdravy, prosba, poděkování, omluva atd.)
- komentování denních rutin (mytí rukou, jídlo, atd.) slovy a větami
- využití napodobování ostatních dětí a učitelky dítětem-cizincem

2. Chování dětí- cizinců v adaptační fázi

Podle respondentky si děti-cizinci v adaptační fázi často poradí lépe než české děti. Podle jejích zkušeností se rychle učí, jsou snaživější než české děti, vnímají intenzivněji, protože je to pro ně nutností. Připisuje jim jinou mentalitu. „Vietnamci jsou hodně průbojný lidi, Rusové jsou hodně průbojný lidi, neznám, že by se tyhle národnosti držely zpátky. Voni jsou docela rvaví, co se chování týče, spíš se musí trochu usměrňovat i v tom chování, protože jsou divoký.“ Dále uvádí, že se u cizinců setkala s jinými postupy ve výchově. „Muži jsou víc než ženy, tak jsou vychovávaný a ty kluci si mohou dovolit všechno ... ve

školce se ale musí přizpůsobit.“ Učitelka se ještě nesetkala s tím, že by dítě cizinců mělo problémy v adaptační fázi, že by například plakalo. *„Oni jsou prostě takový, že jsou na ty kolektivy zvyklý. Jsou zvyklý na velký rodiny.“* Respondentka nedělá podle svých slov rozdíly mezi dětmi, všechny musí bez rozdílu dodržovat pravidla. *„I když nerozumí, oni hned pochopí, co se děje.“* Pokud jde o práci s emocemi těchto dětí, volí úplně stejný postup jako u ostatních dětí. Když dítě pláče, utiší ho pochováním a pohlazením. Stejně tak u negativních emocí, jako jsou vztek a zlost, reaguje stejně jako u ostatních dětí (pozn. výzkumníka – na základě průběžného pozorování), pokáráním dítěte, zvýšenou silou hlasu, emotivně zabarveným hlasem, stiskem paže a navázáním očního kontaktu při zklidňování dítěte. Učitelka si je vědoma některých interkulturních rozdílů v neverbální komunikaci, jako např. hladení hlavičky, které je v asijských kulturách vyhrazeno výhradně rodičům, ale domnívá se, že rodičům takový postup nevádí.

Zjištěné komunikační strategie:

- pohlazení a pochování dítěte za účelem jeho utišení a zklidnění
- změna síly a modulace hlasu při utěšování dítěte
- pevný stisk paže a navázání očního kontaktu při zklidňování dítěte
- změna síly a modulace hlasu při pokárání dítěte

Při práci s emocemi dítěte a při usměrňování nežádoucího chování cizince používá učitelka stejné komunikační strategie jako u ostatních dětí.

3. Podpora a rozvoj jazyka učitelkou

Na počátku adaptace, kdy mají děti minimální znalosti češtiny, přizpůsobuje respondentka svou řeč dítěti, například mluví pomalu a nepoužívá dlouhá souvětí. Rodičům, kteří chtějí zůstat v České republice, doporučuje, aby s dětmi komunikovali doma česky. Ke komunikaci nové dítě motivuje tak, že ho vezme za ruku a provádí ho školkou a třídou, všechno mu ukazuje a následně mu pomůže najít mezi dětmi kamaráda, který mu pomůže překonat komunikační bariéry a zapojit se postupně do kolektivu. Nejefektivněji se podle jejich zkušeností učí dítě jazyk při hře, kdy se učí od ostatních dětí. Ve hře nacházejí děti motivaci ke komunikaci. Při osvojování nové slovní zásoby se nejvíce osvědčily obrázky, ukazování předmětů a také osahání daného předmětu. Nová slova si děti osvojují tematicky podle obrázkových sad určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Učitelka využívá také obrazové materiály určené pro logopedickou

prevenci. Mezi dětmi vidí individuální rozdíly ve schopnosti naučit se češtině. Za důležitý faktor považuje jazykové znalosti rodičů dítěte a kontakt s češtinou i v domácím prostředí. Jednotlivým dětem-cizincům se věnuje učitelka individuálně. Pojmenovává předměty, které ještě neznají, pojmenovává, vysvětluje a předvádí činnosti, které ještě neznají. Snaží se o co největší názornost. Individuální přístup volí také u některých řečových aktivit z důvodu předcházení strachu ze selhání před ostatními dětmi. Pro individuální práci s dětmi při osvojování slovní zásoby používá také počítačový výukový program. Základní komunikaci v jazyce zvládnou děti slovanského původu za několik měsíců, většinou za 3 až 4 měsíce, u jiných jazyků (vietnamština) to podle jejich zkušeností trvá asi rok.

Zjištěné komunikační strategie učitelky:

- přizpůsobení své řeči dítěti – pomalejší mluva, jednoduché vyjadřování
- podpora zapojení dítěte do hry jako podpora komunikace
- využití obrázků, ukazování a „osahání“ předmětu, který je pojmenován
- komentování předváděné činnosti, tedy spojení verbální komunikace s konkrétní činností
- individuální nácvik slovní zásoby s dětmi-cizinci jako strategie předcházení strachu ze selhání
- využití počítačového výukového programu, tedy audiovizuálních prostředků na rozšiřování slovní zásoby

4. Postoje k cizincům

Respondentka nevidí žádné bariéry mezi českými dětmi a cizinci. Připouští, že problémy se objevují ve vztahu k romským dětem. Těch se děti někdy straní. Příčinu vzniku předsudků u dětí vidí učitelka ve vlivu rodičů, kteří dětem říkají: „*Cikán, bacha at' od něj něčo nechytneš, vši nebo něčo.*“ V její třídě není žádné romské dítě. Respondentka si myslí, že rodiče mají předsudky vůči cizincům, ale že o svých postojích před dětmi doma nehovoří, protože se obávají postihu. „*Ale myslím si, že se rodiče v tomhle drží zpátky, protože ví, že by z toho ve školce byl veľkej problém, že bys to řekla. Dávaj si v tomhle pozor na pusu. To by bylo hanobení rasy a to už je na prd.*“ Učitelka si je vědoma svých předsudků a negativních postojů vůči cizincům a také si uvědomuje, že pedagog nemůže ovlivnit případné předsudky dětí, které si přinesou z rodiny.

4. 3.2 Rozhovor s respondentkou č.2

1. Komunikace s dítětem-cizincem v adaptační fázi

Při počáteční komunikaci využívá někdy učitelka znalost ruštiny, případně základní slova a spojení ve vietnamštině, která čte z lístečku. Většinou ale mluví na cizince česky. Vietnamské děti oslovuje respondentka vietnamským jménem, přičemž se předtím zeptá dítěte a jeho rodičů, jak mu má říkat. Když přijde takové dítě do mateřské školy, představí se dítě samo, pokud samo nechce nebo to nedokáže, tak ho s jeho souhlasem představí učitelka sama, řekne, jak se jmenuje a z jaké země pochází. Zemi si s dětmi ukáží na mapě nebo na globu. Nerozumí-li dítě, tak mu učitelka ukáže, co po něm chce, využívá přitom názorného příkladu. Například ho dovede k umyvadlu a ukáže, že si má umýt ruce. Učitelka registruje neverbální komunikaci dětí. Když se ještě dítě nedokáže domluvit, snaží se zachytit pohled učitelky nebo přijde, zatahá ji za rukáv a ukáže, co chce. Pokud se dítě-cizinec nezapojí do kolektivu samo a ani ostatním dětem se ho nepodaří vtáhnout do hry, udělá to učitelka a využije k tomu například cvičení nebo hru, při které se děti drží za ruce. Podle učitelky se děti nejvíce naučí napodobováním ostatních. Za nejdůležitější při komunikaci s dítětem-cizincem je *„nějak si to dítě naklonit, nějak si ho získat.“* Jak? *„Budu na něj milá, příjemná, pohladím ho, a tak jako s ním nějak roztomile jednat.“*

Zjištěné verbální strategie učitelek:

- oslovování vietnamského dítěte vlastním jménem
- využití mateřštiny dítěte v počáteční komunikaci (ruština, vietnamština)
- názorné předvedení činnosti dítěti
- navázání kontaktu a zapojení do hry při držení se za ruce
- respektování zájmu dítěte – nevynucování komunikace ani zapojení do hry
- využití napodobování ostatních dítětem-cizincem

2. Chování dětí cizinců v adaptační fázi

Učitelka uvádí příklady průběhu adaptace u cizinců. Čtyřletý ukrajinský chlapec Andrej se postupně začíná přizpůsobovat požadavkům učitelky. Ještě někdy si sedne na koberec, *„má takovej vzpupnej výraz“* a jeho pohled je nepřátelský. Učitelka se domnívá, že se částečně může jednat o projev obrany proti světu a okolí a částečně tu působí vliv

výchovy. „*No, hrdej postoj, takhle jsou vychovávaný odmala. Já, já, já, jenom já. My jsme ty nejlepší, my všechno máme a kam vy se ostatní hrabete, to je v nich zakódovaný.*“

S problémy v adaptaci se setkává u vietnamských dětí, které odjedou na delší dobu za příbuznými do Vietnamu. Když se děti vrátí, „*jsou úplně jiný, jinak se chovaj, mají ten temperament, tu volnost z té země, takže se musí znovu adaptovat.*“ Jinak považuje děti-cizince ve srovnání s českými dětmi za „*průbojný a votrkaný*“.

Při osvojování pravidel učitelce pomáhají jejich symboly na obrázcích – piktogramy. Ale minimálně stejný význam přisuzuje v tomto případě napodobování ostatních dětí. Když některé dítě nedodrží pravidlo, upozorní ho na to v češtině, zatím se jí nestalo, že by dítě neporozumělo, jinak by musela ukázat, tedy předvést, jak postupovat správně.

Učitelka se ještě nikdy nesečkala s tím, že by dítě cizinců v průběhu adaptace nebo někdy později plakalo. S projevy negativních emocí jako vztek a zlost se taky u těchto dětí nesečkává.

Zjištěné komunikační strategie:

- využití piktogramů pro pravidla uplatňovaná v mateřské škole
- verbální upozornění na nedodržení pravidla
- názorné předvedení správného postupu při nedodržení pravidla

3. Podpora a rozvoj jazyka učitelkou

Učitelka se přizpůsobuje řečové úrovni dítěte. Mluví pomalu a volí slova, o kterých si myslí, že by dítě mohlo znát, vybírá slova jednoduchá a vyhýbá se slovům s hláskou „ř“. Kombinuje pomalou mluvu, výběr jednoduchých slov a ukazování. Nejrychleji se dítě učí jazyk u písniček, u básniček s rytmizací a při povídání. Při osvojování nové slovní zásoby se osvědčila práce s obrázkovými knížkami, encyklopediemi a také účast dítěte na různých hrách.

Zjištěné komunikační strategie:

- zpomalené tempo řeči
- výběr jednoduchých slov
- ukazování
- využívání obrázkových knížek a encyklopedií k motivaci dítěte ke komunikaci a k rozšiřování slovní zásoby

- zapojování dítěte do her s cílem podpořit komunikaci dítěte
- segmentace řeči při nácviu písniček a básniček s rytmiizací
- poskytování správného řečového vzoru při komunikaci s dítětem
- výměna rolí v rozhovoru při povídání s dítětem

4. Postoje k cizincům

Respondentka konstatuje, že české děti dnes cizince běžně potkávají, jsou součástí naší každodenní reality, a proto si s nimi hrají stejně jako s ostatními dětmi. Nicméně vietnamským dětem připisují určitou zvláštnost, podle učitelky berou děti malou vietnamskou holčičku jako hračku nebo panenku, „*holky si jí zatáhnou a už jí tam opečovávají.*“

Učitelka má negativní vztah k Rusům, kterým říká Rusáci: „*Já je moc nemám ráda z toho šedesátýho osmýho, u dětí to tak neberu, že, ale stejně.*“ Pokud jde o její vztah k Vietnamcům, tak bych ocenila její snahu komunikovat s dětmi vietnamsky, i když považuje tuto řeč za „*hatlamatilku*“. Podle mínění učitelky Mezi dětmi českými a dětmi cizinců nedělá žádné rozdíly, přistupuje k nim zcela stejně a jejich přítomnost ve třídě neovlivňuje v žádném ohledu metodiku práce s dětmi. rodiče ostatních dětí nedávají najevo, že by jim vadila přítomnost dětí-cizinců ve třídě.

4.3.3 Rozhovor s respondentkou č. 3

1. Komunikace s dítětem-cizincem v adaptační fázi

Když přijde cizinec do třídy, učitelka ho jako cizince nepředstavuje, protože si myslí, že děti taková informace nezajímá a nepovažují ji za důležitou. Kdyby se jí na to děti zeptaly, tak by jim to vysvětlila. V případě, že dítě nerozumí nebo se jeví jako nemluvné, použije učitelka jeho mateřštinu (ruština). Běloruského chlapce Jaroslava, oslovuje zdrobnělinou jeho jména, říká mu většinou Jaroušku, případně Járo. K překonání jazykové bariéry používá respondentka obrázkovou knížku a začíná od jednoduchých říkanek jako například Vařila myšička kašičku. Podle respondentky je velmi důležité, aby dítě vidělo obrázky a ty obrázky byly spojeny se slovem. Učitelka registruje neverbální komunikaci dětí. Děti se na ni obracejí, když potřebují na toaletu, pak se „*chytnou za zvonečka a*

dělají psss a potom ještě ééé a u toho ještě ukazují.“ Neverbálně dítě cizinců komunikuje také v situaci, když ho *„někdo bouchne, tak nás tahá za rukáv a táhne tam.“*

Učitelka si uvědomuje používání gest rukou jako pššš, zastav, jdi tam nebo pojd' sem. Osvědčilo se jí ukázat dítěti neznámé slovo na obrázku nebo ho namalovat. Když dítě nerozumí, tak ho vezme za ruku a názorně mu ukáže, co chce, aby udělalo, nebo požádá jiné dítě, aby mu danou činnost předvedlo. Jako příklad uvádí komunikaci při některých denních rutinách: *„A když se jdeme oblékat, že jo, tak samozřejmě vezmu tu bundu do ruky a mávám mu s ní před očima a ukážu co s ní.“*

Když dítě stojí stranou z důvodu jazykové bariéry, vezme ho za ruku a drží si ho u sebe: *„Kristiána jsem měla první dny na klíně a provázela jsem ho celým dnem. Nevím, jestli je to dobře nebo špatně, ale myslím, že to bylo dobře, protože se cejtil neohrožený.“*

Takový způsob provázení dítěte přináší podle respondentky pocit jistoty a bezpečí. Pokud se jedná o zapojení dítěte do některé z her, potom záměrně vybírá děti, které hru už znají a slouží novému dítěti-cizinci jako vzor. Učitelka ho do hry nenutí, ale čeká, dokud se dítě nechce zapojit samo, což pozná podle reakcí dítěte a podle jeho výrazu.

Piktogramy při práci s dětmi učitelka nepoužívá, protože je nemá k dispozici. Ale poradí si jinak: *„Ale já si třeba udělám kelímek z prstů, když chci, aby se napily... Nebo donesu kelímek k ruce nebo si ho (tj. dítě) přitáhnu ke kelímku.“* Ale nejen v této situaci spoléhá respondentka na nápodobu. Dítě napodobuje to, co dělají ostatní. Nejdůležitější v komunikaci s dítětem-cizincem je podle respondentky *„oční kontakt, láska, nezatracovat, čas, trpělivost ... no prostě věřit mu.“*

Zjištěné komunikační strategie:

- použití mateřštiny dítěte (ruština) v případě, že nerozumí nebo jako motivace ke komunikaci
- použití zdrobněliny jména dítěte při komunikaci s ním
- využití obrázkových knížek k překonání jazykové bariéry a k přiblížení se k dítěti
- využití jednoduchých říkanek (Vařila myšička kašičku)
- spojování obrázků se slovem
- používání základních gest (tiše, zastav, jdi tam, pojd' sem)
- ukazování neznámého slova na obrázku
- nakreslení předmětu, jehož pojmenování dítě nezná

- uchopení dítěte za ruku jako signál nového kroku v komunikaci
- názorné předvedení činnosti učitelkou
- názorné předvedení činnosti jiným dítětem
- chování dítěte na klíně pro získání jeho pocitu bezpečí
- držení a vodění dítěte za ruku pro překonání strachu z nového prostředí
- jiné dítě jako vzor k napodobení
- čekání jako prostor poskytnutý dítěti na rozhodování
- nevynucování zapojení dítěte do hry
- symbolické zobrazení činnosti - prsty ruky stočené do tvaru kelímku jako signál k napití
- registrování neverbální komunikace dítěte při rozhodování o zapojení dítěte do aktivity
- využití napodobování ostatních dítětem-cizincem

2. Chování dětí cizinců v adaptační fázi

Děti-cizinci nechtějí respektovat pravidla a obtížně si je osvojují. Když učitelku nevidí, tak pravidla nedodržují. Až po zvýšení hlasu a upozornění učitelkou změni svoje chování. Učitelka se domnívá, že to souvisí s výchovou v rodině. V komunitním kruhu jsou tyto děti *„neposednější, mají snahu utíkat vlastně z kruhu anebo se hlásí na něco a neví na co.“* Například běloruskému Jarouškovi trvala adaptace řadu měsíců. Začal komunikovat v češtině asi až po roce docházky do mateřské školy. Učitelka se domnívá, že má problémy v komunikaci, a že se pravděpodobně jedná o elektivní mutismus.

V případě, že dítě pláče, vezme učitelka dítě na klín nebo ho případně přivine. Na negativní emoce jako vztek a zlost reaguje učitelka přitažením dítěte k sobě a jeho pevným objetím podle Jiřiny Prekopové. Dítě se snaží zklidnit tak, že ho drží u sebe. Chytne ho za ramena a vyžaduje, aby se jí dívalo do očí. Někdy si dítě přidrží a obejmě ho kolem pasu. Řídí se radou své babičky. *„Co se neuhladí, to se neutluče.“* V průběhu adaptace učí respondentka děti správnému chování, učí je například, jak poděkovat, jak se omluvit apod.

Zjištěné komunikační strategie:

- zvýšení hlasu při upozornění na nedodržování pravidla

- verbální sdělení upozorňující na nedodržení pravidla
- pochování dítěte na klíně nebo jeho přivnutí v případě, že dítě pláče
- přitažení dítěte k sobě a jeho pevné objetí v případě negativní emoce jako vztek a zlost
- držení dítěte u sebe při jeho zklidňování
- uchopení dítěte za ramena a vyžádání pohledu do očí
- přidržení dítěte a objetí kolem pasu při zklidňování dítěte
- přehrávání situací, ve kterých se dítě učí pozdravit, poprosit, poděkovat a omluvit

3. Podpora a rozvoj jazyka učitelkou

Učitelka se přizpůsobuje řečové úrovni dítěte. Mluví pomalu a zjednodušuje svou řeč. Dítě se snaží motivovat ke komunikaci tím, že se snaží upoutat jeho pozornost, vyžaduje oční kontakt a sledování mluvidel při komunikaci. Nejefektivnější činností při osvojování češtiny je individuální rozhovor s dítětem, naslouchání ostatním dětem nepovažuje učitelka za tolik efektivní. Pro osvojování slovní zásoby jsou lepší písničky než básničky, „protože jsou spojeny s rytmem a pohybem“. Učitelka také využívá hry na tělo u říkanek. Na procházce s dětmi si najde čas na logopedická cvičení, která jsou jen jednou částí individuální práce učitelky s dětmi. Snaží se s dětmi číst knížky nebo si zahrát nějakou hru, kostky nebo pexeso. A taky je učí správnému chování.

Zjištěné komunikační strategie:

- pomalejší tempo řeči
- jednoduché vyjadřování
- upoutání pozornosti dítěte zachycením pohledu dítěte a gestikulací
- vyžadování očního kontaktu při komunikaci
- vyžadování sledování mluvidel učitelky při komunikaci
- výměna rolí v rozhovoru s dítětem
- nácvik segmentace řeči u písniček a básniček spojených s rytmem a pohybem
- využití hry na tělo u říkanek
- ukazování správné výslovnosti učitelkou na vycházce – prostor pro individuální práci
- pojmenovávání předmětů pomocí obrázků

- zapojení dítěte do komunikace při společné hře s dítětem (kostky, pexeso)

4. Postoje k cizincům

Děti podle názoru učitelky neznají předsudky a nedělají rozdíly. Sama si uvědomuje své předsudky vůči cizincům a snaží se s nimi pracovat, například když vysvětluje rodičům, proč jejím dětem ubližuje právě cizinec.

4.3.4. Rozhovor s respondentkou č. 4

1. Komunikace s dítětem-cizincem v adaptační fázi

Při počáteční komunikaci s dítětem využívá učitelka své znalosti ruštiny, ale na výslovnou žádost matky dítěte od svého záměru ustupuje. S ázerbájdžánským chlapcem se zpočátku dorozumívá jen pomocí posunků. Nově příchozí dítě dětem nepředstavuje jako cizince. Podle učitelky se dítě zapojuje do činností tak, že napodobuje ostatní. Když si dítě neví rady, danou činnost mu sama ukáže. Když dítě stojí stranou, snaží se ho podpořit, vodí ho za ruku po třídě, ukazuje mu, s čím si ostatní hrají, tak se ho snaží motivovat a případně požádá děti, aby ho vzaly mezi sebe a hrály si s ním. Podle respondentky je v komunikaci s dítětem-cizincem nejdůležitější, aby v ní mělo dítě důvěru a aby se jí podařilo si s ním vybudovat výjimečný vztah.

Zjištěné komunikační strategie:

- komunikování pomocí mateřštiny dítěte (ruština)
- dorozumívání se pomocí gest
- názorné předvedení činnosti učitelkou, když dítě nerozumí
- držení a vodění dítěte za ruku jako výraz podpory dítěte
- podpora zapojení dítěte do hry jako motivace ke komunikaci
- využití napodobování ostatních dítětem-cizincem

2. Chování dětí cizinců v adaptační fázi

U některých dětí se setkává s problémy v adaptaci. Mansur již navštěvoval jinou mateřskou školu, ale jak říká učitelka, „*vyhodili ho pro špatný chování a taky pro špatný chování tatínka.*“ Mansura musela podle svých slov neustále usměrňovat, protože si dělal, co chtěl. Každý den diskutovala s jeho otcem, který hovoří špatně česky a

upozorňovala ho na skutečnost, že jeho syn ubližuje dětem, a že si rodiče stěžují. Otec Mansura se snažil vysvětlit, že takové chování považuje v případě chlapce za úplně normální, protože Mansur neposlouchá ženy, ale jenom muže. Dále vyjádřil nespokojenost s tím, že syna učitelky hladí, a že „*k němu přistupují s láskou*“. Otcovy postoje vyplývají z jiného přístupu ve výchově a také možná z faktu, že vychovává syna bez manželky, která rodinu opustila. Když dítě nedodrží pravidla, musí ho učitelka v jeho chování usměrňovat. Přidrží si dítě a vyžaduje od dítěte při komunikaci neustálý oční kontakt. Přehrává s ním sociální role, přehrává s ním situace, ve kterých se dítě učí, jak se má chovat a co má a nemá dělat. Plačící dítě uklidňuje pohlazením, mluví na něj klidným hlasem nebo ho chvíli vodí za ruku. Při negativních emocích jako jsou zlost a vztek, dítě pevně stiskne, vezme ho stranou od ostatních a upozorní ho slovně na nevhodnost takového chování.

Zjištěné komunikační strategie:

- přidržení dítěte u sebe při nevhodném chování
- vyžadování očního kontaktu při komunikaci s učitelkou
- přehrávání komunikačních situací, ve kterých se dítě chová nevhodně
- pohlazení dítěte při jeho utěšování
- změna síly hlasu a jeho intonace při utěšování dítěte
- držení a vodění dítěte za ruku jako podpora dítěte
- pevný stisk dítěte při nevhodném chování
- oddělení dítěte od ostatních za účelem zklidnění jeho negativních emocí
- verbální sdělení o nevhodnosti chování dítěte

3. Podpora a rozvoj jazyka učitelkou

Učitelka se přizpůsobuje řečové úrovni dítěte, vyslovuje zřetelně, snaží se mluvit jednoduše, používat málo slov a vybírat slova jednoduchá. Když dítě nějakému slovu nerozumí, ukáže mu na danou věc. Dítě motivuje ke komunikaci například prostřednictvím oblíbené hračky dítěte. Směřuje motivaci k tomu, co dítě zajímá. Nejefektivněji se učí dítě jazyk písničkami a básničkami, které jsou doprovázeny pohybem. Dobré zkušenosti při učení se nové slovní zásobě má učitelka při spojování písniček a říkanek s obrázky. Jestliže to respondentce dovolí čas, věnuje se dítěti-cizinci

individuálně. Nejraději pracuje s obrázky a obrázkovými příběhy, u kterých může se staršími dětmi procvičovat složitější struktury, např. vyjadřování časové posloupnosti.

Zjištěné komunikační strategie:

- zřetelná výslovnost
- jednoduchá mluva
- ukazování na předměty, jejichž pojmenování dítě nezná
- použití nižšího počtu slov
- výběr slov jednoduchých na výslovnost
- motivace dítěte ke komunikaci prostřednictvím jeho oblíbené hračky
- motivace dítěte ke komunikaci prostřednictvím toho, co dítě zajímá
- spojování písniček a básniček s pohybem
- spojování písniček a říkanek s obrázky
- využití obrázkových příběhu k nácvičování složitějších jazykových struktur

4. *Postoje k cizincům*

U dětí se učitelka nesetkává s předsudky: „*Děti ho přijaly takového, jaký je.*“ Ve své praxi bývá konfrontována s odlišným výchovným stylem u rodičů jiného etnika a s nepochopením ze strany rodičů-cizinců, které se stávají pro učitelku zdrojem stresu. O povaze jejich postojů k cizincům se můžeme jenom dohadovat, protože o nich otevřeně nehovoří, stejně tak o postojích dalších rodičů.

5. SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÍ Z VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

5.1 Komunikační strategie používané učitelkami při počáteční komunikaci s dítětem- cizincem v adaptační fázi

V následujícím přehledu uvádím výčet komunikačních strategií, které jsem identifikovala při pozorování komunikace jednotlivých učitelek. Tento výčet je doplněn o strategie zjištěné při analýze rozhovorů s respondentkami. V převážné většině se jedná o prostředky neverbální komunikace.

<ul style="list-style-type: none"> • Oslovování dítěte-cizince jeho vlastním jménem • Oslovování vietnamského dítěte českým jménem • Použití zdrobněliny jména dítěte
<ul style="list-style-type: none"> • Využití mateřštiny dítěte (ruština, vietnamština) v případě, že dítě nerozumí nebo jako motivačního prostředku ke komunikaci
<ul style="list-style-type: none"> • Úsměv na přivítanou k navázání kontaktu • Přátelský pohled • Přívětivý hlas • Navázání kontaktu pohledem, dotekem • Držení dítěte za ruku jako výraz podpory dítěte • Chování dítěte na klíně pro vytvoření pocitu jistoty a bezpečí • Zapojení dítěte do hry, při které se děti drží za ruce • Uchopení dítěte za ruku jako signál dalšího kroku ke komunikaci
<ul style="list-style-type: none"> • Podpora zapojení dítěte do hry jako motivace ke komunikaci • Respektování zájmu dítěte – nevynucování komunikace ani zapojení do hry (respektování tzv. tichého období)
<ul style="list-style-type: none"> • Dorozumívání se prostřednictvím mimiky a gest (přítakání, kroucení hlavou, přivolávání rukou „pojď sem“ atd.) • Upoutání pozornosti dítěte zachycením jeho pohledu a gestikulací • Ukazování prstem/rukou na předměty • Symbolické zobrazení činnosti (např. prsty ruky stočené do „kelímku“ jako signál k napití) • Nakreslení předmětu • Obrázek dítěte jako prostředek motivace ke komunikaci • Ukazování a pojmenovávání předmětů
<ul style="list-style-type: none"> • Použití obrázků – piktogramů jako náhrady slovní komunikace • Využití obrázkových knížek a hraček k překonání jazykové bariéry a k přiblížení se dítěti
<ul style="list-style-type: none"> • Učitelka jako vzor k napodobení • Názorné předvedení činnosti dítěti učitelkou

- Komentování předváděné aktivity
- Jiné dítě jako vzor k napodobení
- Komentování denních rutin (mytí rukou, jídlo atd.) pomocí slov a vět
- Neustálé opakování důležitých slov a vět a vytváření interakčních řečových vzorců

5.2 Komunikační strategie používané učitelkami při regulaci chování a práci s emocemi dítěte-cizince

Tyto strategie se v zásadě neliší od strategií používaných při práci s ostatními dětmi.

<ul style="list-style-type: none"> • Využití piktogramů pro objasnění pravidel
<ul style="list-style-type: none"> • Oslovení dítěte jménem a gestikulace upozorňující na nedodržení pravidla (kroucení hlavou, ukazování rukou atd.) • Názorné předvedení správného postupu učitelkou nebo jiným dítětem • Komentování správného postupu slovem nebo větou • Verbální sdělení upozorňující na porušení pravidla • Změna síly a intonace hlasu při verbálním upozornění
<ul style="list-style-type: none"> • Přidržení dítěte u sebe při agresivním chování • Pevný stisk paže a vyžádání očního kontaktu • Vyžádání očního kontaktu pomocí gestikulace • Zachycení pohledu dítěte pomocí přidržení brady • Uchopení dítěte za ramena a vyžádání pohledu do očí • Přidržení dítěte a objetí kolem pasu při zklidňování dítěte • Pevné objetí (Jiřina Prekopová)
<ul style="list-style-type: none"> • Oddělení dítěte od ostatních za účelem zklidnění jeho emocí • Odmítavý pohled a postoj (ruce v bok)
<ul style="list-style-type: none"> • Přehrávání komunikačních situací, poskytnutí správného vzoru chování (pozdrav, prosba, poděkování, omluva)

- Pohlazení, pochování či přivinutí plačícího dítěte
- Změna síly a modulace hlasu při utěšování dítěte
- Podpora dítěte držením za ruku

5.3 Komunikační strategie používané učitelkami při osvojování jazyka dítětem- cizincem

Z níže uvedeného výčtu vyplývá, že učitelky volí strategie, kterými se orientují na aktuální jazykovou úroveň dítěte, sledují jeho zájem, snaží se mu přiblížit a motivovat ho ke vzájemné komunikaci. Přitom kladou důraz na zvukovou stránku jazyka.

<ul style="list-style-type: none"> • Poskytnutí vzoru správné výslovnosti a jazykově správných spojení a vět
<ul style="list-style-type: none"> • Přizpůsobení řeči dítěti • Zpomalené tempo řeči • Zřetelná výslovnost • Jednoduché vyjadřování • Použití nižšího počtu slov • Výběr slov s jednoduchou výslovností (bez hlásek s obtížnou výslovností)
<ul style="list-style-type: none"> • Motivace ke komunikaci prostřednictvím oblíbené hračky nebo činnosti dítěte • Sledování zájmu dítěte při výběru činnosti • Zapojení dítěte do komunikace při společné hře (kostky, pexeso, aj.) • Výměna rolí při hře jako příprava na výměnu rolí při slovní komunikaci
<ul style="list-style-type: none"> • Využívání obrázkových knížek pro podporu jazyka a jako motivace ke vzájemné komunikaci • Pozorování dítěte při aktivitě • Vytvoření prostoru pro vyjádření emocí a zkušeností dítěte
<ul style="list-style-type: none"> • Využití obrázků pro osvojování slovní zásoby

<ul style="list-style-type: none"> • Vyhledávání předmětu zobrazeného v knížce • Využití více smyslů vnímání • Využití řad obrázků (obrázkových příběhů) k nácviku složitějších jazykových struktur
<ul style="list-style-type: none"> • Ukazování na předměty a jejich pojmenovávání • Procvičování slovní zásoby formou hry • Individuální nácvik slovní zásoby jako strategie předcházení strachu ze selhání • Využití audiovizuálních prostředků k rozšiřování slovní zásoby
<ul style="list-style-type: none"> • Nácvik segmentace řeči (rozkládání vět na slova a slov na slabiky) u písniček a básniček spojených s rytmem a pohybem • Využití hry na tělo u říkanek • Nácvik jednotlivých hlásek • Vyžadování očního kontaktu při komunikaci • Vyžadování sledování mluvidel učitelky • Využití různých forem hlasového projevu (mluvení za maňáska, zvířecí hlasy, různé zvuky)
<ul style="list-style-type: none"> • Povídání s dítětem a vytváření prostoru pro jeho spontánní vyjadřování • Výměna rolí při rozhovoru s dítětem • Kladení otázek dítěti • Čekání na odpověď jako poskytnutí prostoru na rozhodování

ZÁVĚR

Při komunikaci s dětmi-cizinci se respondentky přizpůsobují řečové úrovni těchto dětí. Vycházejí z aktuálního slovníku dítěte a z individuálního repertoáru prostředků neverbální komunikace. Neustále odezírají z výrazu dítěte, z jeho mimiky a dalších neverbálních projevů a zjišťují, co chce dítě sdělit, jak se cítí a zda jsou uspokojeny jeho základní fyziologické potřeby. Samy komunikují s dítětem pomocí neverbálních prostředků a v počáteční fázi komunikace využívají piktogramů, případně obrázků. Projevují o dítě zájem a snaží se ho motivovat ke vstupu do interakcí a ke komunikaci. Přitom ale respektují zájem dítěte a komunikaci si nevynucují. Za nejdůležitější předpoklad úspěšné komunikace považují učitelky vytvoření si vztahu k dítěti založeného

na důvěře. Aby tato důvěra mohla být vytvořena, musí dítě cítit ze strany učitelky zájem o svou osobu. Učitelky projevují svůj zájem přiblížením se k dítěti, skloněním či posazením se k němu a navázáním očního kontaktu. Svůj zájem dávají najevo také přívětivým hlasem, úsměvem nebo přátelským pohledem, případně dotekem a pohlazením. Učitelkám se osvědčuje děti-cizince povzbuzovat a vyjadřovat uznání za snahu a každý pokrok v komunikaci.

Respondentky se u dětí-cizinců setkávají s odlišnou mentalitou. Ruské a ukrajinské děti se podle jejich zkušeností projevují emotivněji než ostatní děti. Podle respondentky č. 1 jsou dívky vychovávány přísněji než chlapci. Učitelky se ve své praxi setkávají s odlišnostmi v chování dětí-cizinců. V rozhovorech říkají, že jsou děti zvyklé si dělat, co chtějí. Toto chování si vysvětlují výchovným stylem jejich rodičů. Výchova v asijských rodinách je podle Vágnerové (2005) v předškolním věku velmi shovívavá a socializační tlak je velmi mírný. Ke změně výchovného postupu rodičů dochází až v době nástupu dítěte do školy, kdy rodiče začnou uplatňovat přísnou disciplínu. Práce učitelek s emocemi dětí-cizinců vychází z individuálního výchovného a komunikačního stylu respondentek a neodlišuje se od přístupu používaného u ostatních dětí.

Děti pocházející z odlišného sociokulturního prostředí jsou ve srovnání s příslušníky většinové společnosti znevýhodněni, a to zejména v oblasti komunikace. Při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je důležité si uvědomit, že každý jazyk má odlišný systém fonémů, vlastní pravidla pro jejich kombinaci a rovněž jiné prozodické vlastnosti. Proto je třeba dbát na zvukovou stránku řeči a hledat postupy, jak takovým dětem vnímání řeči usnadnit. Respondentky zdůrazňují efektivitu osvojování jazyka při nácvičení písniček a básniček spojených s rytmem a pohybem. Pro osvojování slovní zásoby se učitelkám osvědčuje individuální práce s dítětem nad obrázkovou knížkou a povídání s dítětem o tématech, která vychází z jeho zájmu. Při osvojování slovní zásoby je podle respondentek velmi důležitá vizuální podpora (piktogramy, obrázky, obrázkové knížky, počítačové výukové programy).

Respondentky si uvědomují předsudky vůči cizincům, které jsou v nich zakořeněné.

Nicméně k dětem-cizincům přistupují, jak samy říkají, stejně jako k ostatním dětem a nedělají mezi nimi rozdíly. U ostatních dětí ve třídě se učitelky nesetkaly s projevy

předsudků vůči dětem-cizincům. V předškolním věku přijímají totiž děti nejlépe všechny zvláštnosti a nápadnosti druhých a v mateřské škole přijímají bez jakýchkoli rozporů děti z odlišných etnických skupin a s odlišnou mateřskou řečí, což je výhodné pro začlenění dítěte-cizince do kolektivu (Matějček, 2005). Této skutečnosti využívají učitelky při zapojování dítěte do třídního kolektivu, takže se nestává, že dítě-cizinec stál stranou, což je důležité při jeho socializaci v novém prostředí. Tyto děti sledují verbální i neverbální komunikační strategie své učitelky, která pro ně představuje model, z kterého si osvojují vzorce řečové a vzorce chování.

DISKUZE

V případě respondentky č. 1 mě překvapila její iniciativa přejmenovávat vietnamské děti a vybírat jim česká jména. Víím, že existují mateřské školy (např. MŠ Mezi domy, Praha 4), ve kterých učitelky oslovují vietnamské děti českým jménem, ale jen na výslovnou žádost rodičů. Já osobně bych se snažila naučit jméno dítěte a také ho používat. Vietnamské dítě přichází do mateřské školy s kompetencemi ve svém mateřském jazyce, které nemůže ukázat. Jeho jazyk není důležitý a nemá takovou hodnotu jako jazyk většinové společnosti. Můžeme říci, že není žádoucí, aby používalo svou mateřštinu. Jméno je součástí jeho identity a můžeme se pouze dohadovat, co dítě oslovované jiným jménem v takové situaci prožívá.

Také nesouhlasím s doporučením o výhradním používání češtiny v domácím prostředí, které dává tato respondentka rodičům. Úroveň češtiny rodičů-cizinců je většinou velmi slabá, proto se nemohou stát dítěti kompetentním vzorem. Výzkumy ukazují (Průcha, 2011), že pro dítě v cizím jazykovém prostředí je optimální komunikovat v obou jazycích, v mateřském i jazyce hostitelské země. Pak nezapomíná svou mateřštinu a osvojování druhého jazyka není brzděno.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1987. ISBN 80-7178-068-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

DOHERTY-SNEEDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GABAL, Ivan a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86-103-23-4.

HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.

JANEBOVÁ, Eva a kol. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1248-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

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

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ, SCHÖLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwe, 2011. ISBN 978-80-73-57-678-3.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

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

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80.7367-709-1.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVERMOVÁ, Dagmar, Pavla NEČASOVÁ. *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-540-9.

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

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Otázky pro učitelky v MŠ pracující s dětmi-cizinci

Příloha 2: Transkripce části rozhovoru č. 1

PŘÍLOHY

Příloha 1: Otázky pro učitelky v MŠ pracující s dětmi-cizinci

1. Jak dlouho pracujete v MŠ?
2. S kolika dětmi-cizinci (řádově) jste se setkala v průběhu své pedagogické praxe?
3. Jaký mateřský jazyk má dítě, se kterým nyní pracujete?
4. Ovládáte a dokážete použít nějaká slova v jeho mateřštině? Usnadňuje vám i minimální znalost jazyka dítěte komunikaci s dítětem?
5. Jak s vámi komunikuje dítě, které si teprve osvojuje cizí jazyk?
Pohledem? Výrazem tváře? Pohybem těla či gestem?
6. Jak reaguje dítě na vaši neverbální komunikaci? Uvědomujete si, jaké prostředky neverbální komunikace používáte?
7. Promýšlíte si postupy, jak pomoci dítěti překonat jazykovou bariéru?
8. Co vám pomáhá při komunikaci s dítětem? Používáte nějaké speciální pomůcky nebo metody, které mohou dítěti usnadnit porozumění?

9. Jak seznamujete dítě se strukturou dne v MŠ? Jak mu objasníte, co přijde teď a co potom?
10. Jak postupujete, když vám dítě nerozumí a vidíte, že je dezorientované?
11. Jak zjišťujete, jaké potřeby dítě právě má?
12. Jak se zachováte v situaci, kdy dítě pláče a chcete ho utiшит? Jak si získáte jeho důvěru?
13. Jak reagujete na negativní emoce dítěte jako jsou vztek a zlost?
14. Jak si takové dítě osvojuje pravidla?
15. Má přítomnost takového dítěte vliv na metody, které používáte při práci ve třídě?
16. Vybíráte záměrně činnosti, do kterých se může zapojit i dítě bez znalosti či pouze s minimální znalostí češtiny? Můžete uvést konkrétní příklady?
17. Věnujete čas individuální práci s dítětem? Při jakých činnostech?
18. Vypracováváte pro takové dítě individuální vzdělávací plán?
19. Při jakých činnostech v průběhu dne je podle vás osvojování češtiny nejefektivnější?
20. Jak zjišťujete, zda je dítě připraveno k vzájemné komunikaci?
21. Přizpůsobujete si řečové úrovni dítěte?
22. Jak dítě motivujete ke vzájemné komunikaci?
23. Jaké postupy se vám osvědčují při osvojování nové slovní zásoby dítětem?
24. Co si myslíte, že je nejdůležitější faktor při komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem?
25. Jak seznamujete dítě z etnické menšiny s ostatními?
26. Jak pomáháte dítěti zapojit se do třídního kolektivu? Jak pomáháte dítěti komunikovat s ostatními dětmi?

Příloha 2: Transkripce rozhovoru č. 1 (ukázka)

(T: tazatel, P: účastník)

T: Řekni mi, jak dlouho pracuješ ve školce?

P: Tady deset let a celkem čtyřicet let.

T: S kolika dětmi cizinci ses setkala za tu dobu? Řádově. Jsou to jednotlivci nebo desítky?

P: Určitě desítky.

- T: A jaké byli národnosti?
- P: Vietnamci, Rusové, Číňani, Poláci, Slováci a Ukrajinci.
- T: S jakými dětmi pracuješ teď?
- P: Mám tu Vietnamce, Ukrajince a Slováka. Číňan jeden. Číňánek.
- T: Ovládáš nějaká slova v jejich mateřštině?
- P: Ruštinu zvládám ještě docela dobře, protože jsem z ní maturovala a těch dětí jsem za ty léta měla plno. Takže myslím, že ruštinu mám dobrou. Samozřejmě, že neumím vietnamsky nebo čínsky, že jo.
- T: A neumíš alespoň nějaké slovo vietnamsky nebo čínsky, že by sis ho vyhledala, třeba: dobrý den nebo děkuju?
- P: Ne. To je tak příliš těžký, že si to nedokážu vůbec zapamatovat.
- T: Myslíš si, že by ti i minimální znalost mohla pomoci při komunikaci s takovým dítětem?
- P: Určitě jo. To je jasný. Každá řeč usnadňuje kontakt. Kolik umíš řečí, tolikrát jsi člověkem. Myslím si, že vietnamština nebo čínština jsou takový jazyky, že obdivuju ty lidi, který to vůbec zvládají.
- T: Když přijde vietnamské nebo čínské dítě, jak spolu komunikujete?
- P: Máme k tomu obrázky. Jdeme si umýt ruce, ukážeme obrázek „jdu si umýt ruce“, ukážeme to prostě ručičkama, co chceme udělat. Jdeme se vyčůrat, jdeme jíst, je to otázka třeba měsíců, kdy už tohle zvládají úplně samy.
- T: Takže používáš obrázky. Vyrobita sis je sama nebo je to pomůcka, která se dá koupit?
- P: Ne, je to pomůcka, která se dá normálně koupit. Ze začátku, když to nebylo, jsem si to tohle dělala sama.
- T: Kde jsou ty obrázky? Máš je někde vyvěšené ve třídě, aby se podle nich děti orientovaly?
- P: Teď už je nemáme vyvěšené. Ale ze začátku, když přijdou nový, tak samozřejmě že jo, aby v tom ty děti neměly zmatek, ale voni dobře vědí, co dělají ty druhý děti, takže to mají vodkoukáno, během jednoho týdne to děti vodkoukají, takže teď už asi bude svačina, teď se půjde ven. Takže to poznají.
- T: Uvědomuješ si, jaké prostředky neverbální komunikace používáš? Pohled, gesta a podobně.
- P: Musí si to člověk uvědomit. Ze začátku hlavně ukázat rukama a pak už u toho začínáš i mluvit, protože oni si ta slovíčka už pamatují. Když řekneš ruce, už ví ruce, čůrat, už ví čůrat, jdeme obědvat, to slovo si rychle zapamatují.
- T: Promýšlíš si postupy, jak pomůžeš dětem překonat jazykovou bariéru nebo vyjdeš vždy z konkrétní situace?
- P: Vždy z konkrétní situace, to se jinak nedá.
- T: Když bych se vrátila k těm pomůckám, používáš kromě těch obrázků ještě nějaké jiné pomůcky?
- P: Mám k tomu ještě speciální literaturu, ty tady máme taky dost, mám tady na počítači výukový program, kde potom, když už jsou ty děti větší, tak tam vlastně mají rodinu, mají tam zvířátka, mají tam lidský tělo, mají tam takový ty běžný situace, se kterýma se setkávají.
- T: Jak postupuješ, když ti dítě nerozumí a vidíš, že je dezorientované? Stalo se ti to někdy?

- P: Ne, dezorientovaný jsou rodiče nebo i český děti, tyhle děti jsou jiný, oni se moc dobře dokážou v týhle situaci poradit. V tomhle jsou určitě snaživější víc než naše děti. Oni vnímají, oni musí, ono jim nic jiného nezbyde, že jo. Odkoukávají, co se děje kolem nich, oni se to hodně rychle naučí tyhle věci.
- T: Když začne nové dítě plakat, jak ho utišíš? Jak získáš jeho důvěru?
- P: Pochovám je, pohladím, to je asi všude stejný, to na ně působí.
- T: A co asijské děti, nejsou u nich v tomto ohledu nějaké zvláštnosti?
- P: Ne, nechají se pochovat, ale na druhou stranu, když jsme byli třeba v Thajsku, tak na mě se tam děti lepily, tak jsem je tam hladila a chovala, ale pak jsem se dozvěděla, že thajskému dítěti by si správně vůbec neměla sáhnout na hlavu, že to je zázrak, že mi to dovolili. To jsem taky nikdy nevěděla.
- T: To říkají i naši psychologové, třeba Svoboda, že nemáme cizí, tedy ne vlastní děti hladit po hlavě, že to je ovlivňování toho dítěte, že to mohou pouze rodiče a jeho rodina.
- P: No. To já jsem tam taky nevěděla, dneska se tomu divím, že mi to tenkrát dovolili. Že na mě nikdo třeba nevyjel. To jsem vůbec netušila. Ale myslím si, že rodiče těhle cizinců jsou vděčný ta to, co tu je. Sice mají jiný postupy ve výchově, tady se musí přizpůsobit, ale doma to tak není.
- T: V čem se ta výchova liší?
- P: Je to prostě u všech dětí z východu. Měla jsem ve třídě dvojčata z Ukrajiny. Holčička byla moc šikovná, chodila na balet a tančila v Národním divadle, ale ten kluk nebyl k ničemu, dělal si vopravdu, co chtěl a ubližoval dětem. Říkala jsem to mamince a vona mi řekla, paní učitelko, s tím já nic nemůžu udělat, holčička ta může dostat na zadek, ale chlapec ne, to já nesmím. Chlapec je chlapec. Takže ta holčička byla takový dobrotisko a ten kluk toho strašně zneužíval. Třeba si snědl sušenku a tvrdil, že žádnou nedostal a ta jeho sestřička ho litovala a dala mu svou. Víš, jako že muži jsou víc než ženy, tak jsou vychovávaný a ty kluci si můžou dovolit všechno.
- T: To je potom těžké, když se střetávají dva výchovné styly.
- P: No, přesně. Ve školce se ale musí přizpůsobit.
- T: Všimla jsem si, že na jednoho asijského chlapečka volají Michale. Vy jim neříkáte jejich vlastním jménem?
- P: Ne, ty si musíš přejmenovat. Tady tomuhle Hui říkáme David, Phan je Tomáš, už na to slyší a už jim tak říkají i doma. Když rodiče přijdou, jdu si pro Davida, jdu si pro Tomáše. Už jim to prostě zůstalo a zůstalo to i mezi dětma. Takhle to funguje.
- T: A iniciativa vzešla od rodičů? Mluvila jsem s učitelkami, které si stěžovaly na to, že musely vietnamským dětem dát česká jména na výslovnou žádost rodičů, i když původně je oslovovaly vlastním jménem.
- P: Ne, tady obě dvě maminky přišly s tím, říkejte jim, jak chcete, řekněte nám to. Tak jsem koukla do seznamu a říkám, nemáme tady tento rok Davida, tak ty budeš David a ty budeš Tomáš. A už jim to zůstalo.