

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2023

Helena Filipová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Bilingvní dítě v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Helena Filipová
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Helena Filipová
Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Hradec Králové

2023



Zadání bakalářské práce

Autor: Helena Filipová

Studium: P20K0140

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Bilingvní dítě v mateřské škole**

Název bakalářské práce AJ: Bilingual child in the kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce pojednává o problematice dvojjazyčných dětí v prostředí české mateřské školy. V teoretické části se zabývá pojmem bilingvismus a zkoumá vývoj dětí, které vyrůstají ve vícejazyčném prostředí. Dále pak rozlišuje typy dvojjazyčných rodin, typy bilingvismu a vysvětluje různé přístupy ke vzdělávání a začleňování bilingvních dětí do společnosti a zejména do mateřské školy. V praktické části je cílem skrze polostrukturované rozhovory s učitelkami v MŠ, které se setkaly s bilingvním dítětem ve své třídě, a skrze případovou studii analyzovat průběh vzdělávacího procesu dvojjazyčného dítěte v mateřské škole. Dalším cílem je také zaznamenat metody, které používají učitelky v mateřské škole při práci s těmito dětmi.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-802-1044-548.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

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

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

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Helena Filipová

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.3.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Bilingvní dítě v mateřské škole* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 12.5.2023

.....

Helena Filipová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Heleně Filipové za odborné vedení, lidský přístup a podporu při vypracovávání této práce. Dále bych chtěla poděkovat panu Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za poskytnuté rady v rámci výzkumného šetření, kterých si velmi vážím. Děkuji i mé rodině, přátelům a skvělému pracovnímu kolektivu za veškerou pomoc, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu studia projevovali. V neposlední řadě děkuji paní učitelkám, které byly ochotny se mnou vypracovat rozhovor a sdělit mi své zkušenosti. A samozřejmě děkuji rodičům a dětem, kteří souhlasili s účastí na tomto výzkumu.

Anotace

FILIPOVÁ, Helena. *Bilingvní dítě v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 85 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce pojednává o problematice dvojjazyčných dětí v prostředí české mateřské školy. V teoretické části se zabývá pojmem bilingvismus a zkoumá vývoj dětí, které vyrůstají ve vícejazyčném prostředí. Dále pak rozlišuje typy dvojjazyčných rodin, typy bilingvismu a vysvětluje různé přístupy ke vzdělávání a začleňování bilingvních dětí do společnosti a zejména do mateřské školy. V praktické části je cílem skrze polostrukturované rozhovory s učitelkami v MŠ, které se setkaly s bilingvním dítětem ve své třídě, a skrze případovou studii analyzovat průběh vzdělávacího procesu dvojjazyčného dítěte v mateřské škole. Dalším cílem je také zaznamenat metody, které používají učitelky v mateřské škole při práci s těmito dětmi.

Klíčová slova: bilingvismus, bilingvní výchova, dítě v předškolním věku, dvojjazyčné prostředí, komunikace, mateřská škola

Annotation

FILIPOVÁ, Helena. *Bilingual child in the kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 85 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis deals with the issue of bilingual children in Czech preschools. The theoretical part explores the concept of bilingualism and examines the development of children growing up in a multilingual environment. It also distinguishes between types of bilingual families, types of bilingualism, and explains various approaches to educating and integrating bilingual children into society, particularly in preschools.

In the practical part, the aim is to analyze the educational process of a bilingual child in a preschool through semi-structured interviews with teachers who have encountered bilingual children in their classrooms, and through a case study. Another goal is to document the methods used by teachers in preschool when working with these children.

Keywords: bilingualism, bilingual education, communication, kindergarten, multilingual environment, preschool-aged child

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 12.5. 2023

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	12
1 Dítě v předškolním věku.....	14
1.1 Dvouleté dítě (batolecí věk)	14
1.2 Dítě od tří let	15
1.3 Vývoj řeči dítěte	17
2 Bilingvismus	21
2.1 Definice bilingvismu	21
2.2 Typy bilingvních rodin	22
2.3 Typologie bilingvismu.....	24
2.3.1 Bilingvismus přirozený a umělý	25
2.3.2 Společenský a individuální bilingvismus.....	25
2.3.3 Bilingvismus podle věkové kategorie vzniku.....	26
2.3.4 Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky	27
2.3.5 Koordinovaný a složený bilingvismus	27
2.4 Jazykový vývoj bilingvních dětí	28
2.4.1 Simultánní osvojení dvou jazyků	28
2.4.2 Sukcesivní bilingvismus.....	30
2.5 Strategie bilingvní výchovy.....	31
2.6 Rizika a přínosy bilingvní výchovy	33
3 Interkulturní komunikace v českých mateřských školách.....	36
3.1 Situace v českých mateřských školách.....	36
3.2 Komunikace s dětmi s OMJ v mateřských školách	38
3.2.1 Výuka českého jazyka	40
3.3 Doporučení pro učitelky mateřských škol.....	42
4 Výzkumné cíle a teoretická východiska k výzkumu.....	44

4.1	Výzkumné cíle.....	44
4.2	Teoretická východiska k výzkumu.....	44
4.3	Zvolené výzkumné metody	45
4.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	45
4.3.2	Případová studie.....	50
5	Charakteristika výzkumného vzorku	52
6	Analýza výsledků polostrukturovaných rozhovorů	53
6.1	Stručná charakteristika respondentek	53
6.2	Charakteristika a jazyková úroveň popisovaného dítěte	54
6.3	Adaptace bilingvních dětí	56
6.4	Rodinné prostředí	59
6.5	Vzdělávání v oblasti českého jazyka v MŠ.....	61
6.6	Motivace učitelek pro práci s bilingvními dětmi	63
7	Případová studie	65
7.1	Případová studie č. 1 - Alex	65
7.1.1	Rodinné prostředí	65
7.1.2	Adaptace dítěte	65
7.1.3	Sebeobsluha	66
7.1.4	Jazyková úroveň.....	67
7.1.5	Pracovní dovednosti a ochota spolupracovat s učitelkami	67
7.1.6	Chování v kolektivu třídy	69
7.2	Případová studie č. 2 – Sofie	71
7.2.1	Rodinné prostředí	71
7.2.2	Adaptace dítěte	71
7.2.3	Sebeobsluha	72
7.2.4	Jazyková úroveň.....	73
7.2.5	Pracovní dovednosti a ochota spolupracovat s učitelkami	74

7.2.6	Chování v kolektivu třídy	75
8	Shrnutí výsledků a diskuze	76
8.1	Shrnutí výsledků	76
8.2	Diskuze	78
	Závěr.....	81
	Zdroje.....	83
	Seznam použitých zkratk	86
	Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	87
	Seznam příloh.....	88

Úvod

Bakalářská práce pojednává o bilingvním dítěti v mateřské škole. Dětský bilingvismus je fascinující fenomén, který se týká různých aspektů jazykového vývoje a může mít vliv na celkový rozvoj dítěte. Mnoho dospělých lidí stráví léta učení se cizího jazyka, a přesto leckdy nedosahují takové úrovně, jakou dokáže mluvit například pětileté dítě. Lidé, kteří měli možnost se v dětství naučit dva jazyky, bývají považováni za šťastlivce, jelikož jim tato dovednost v určitých případech může usnadnit budoucí život. K výběru tohoto tématu mě přivedli právě mí přátelé, kteří měli možnost se v dětství naučit dva jazyky a mohli toho využívat jak ve škole, tak i momentálně v pracovním prostředí. Téma dětského bilingvismu se v posledních letech stalo stále více aktuálním a diskutovaným. Zvyšující se mobilita a globalizace vedou k tomu, že děti často vyrůstají v prostředí, kde se používají různé jazyky.

V teoretické části se práce bude zabývat vysvětlením pojmu bilingvismu, vysvětlí typologii bilingvismu a dále se bude snažit popsat důvody, proč děti dosahují poměrně vysoké jazykové úrovně u obou jazyků. Zároveň zmíní i důležitá rizika v bilingvní výchově a jak jim předejít. Stále ještě existují lidé s předsudky vůči bilingvní výchově. Tato práce se je nesnaží vyvrátit, nicméně poukáže na vliv nepromyšleného přístupu rodičů a dále pak i na přínosy bilingvní výchovy.

Další část bakalářské práce se bude věnovat interkulturní komunikaci mezi učitelkami mateřských škol a rodičů, a přednese učitelkám určitá doporučení k usnadnění této komunikace. Ta je stěžejním nástrojem k řešení jakýchkoliv těžkostí, které mohou dítě v mateřské škole potkat. Mnohdy může být doprovázena negativními jevy, které však v konečném důsledku mohou mít největší vliv právě na dítě.

V praktické části práce se zaměřím na zkušenosti učitelek mateřských škol s bilingvními dětmi. Budu se zabývat adaptací dítěte v prostředí české mateřské školy, dále pak otázkou, jakými způsoby lze podporovat bilingvní děti v mateřské škole a také se snažit získat odpověď na otázku, co má největší vliv při osvojování si českého jazyka v mateřské škole. Případové studie uskutečněné na dvou dětech pak doplní obraz o chování dětí v kolektivu cizojazyčných vrstevníků a jejich posun ve všech aspektech adaptace a dovedností za půlku školního roku, kdy byly případové studie prováděny.

Cílem této bakalářské práce je získat co nejúplnější a nejkomplexnější pohled na téma bilingvních dětí v mateřské škole. Doufám, že výsledky mého výzkumu přinesou užitečné poznatky pro učitele mateřských škol a další odborníky v oblasti vzdělávání a výchovy dětí v bilingvním prostředí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě v předškolním věku

V širokém smyslu je období předškolního věku obdobím od narození do nástupu do školy (Langmeier, 2006, s. 87). Většinou se však předškolní věk chápe jako věk, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Zpravidla to bývá od tří do šesti let, někdy však už od dvou let. V posledních letech přibývají v mateřských školách třídy, které umožňují přijímání dětí mladších tří let. Tato skutečnost byla možná od roku 2016, kdy se do RVP PV zařadil text, který tvrdí: *Dle školského zákona se s účinností od 1.9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.* V roce 2020 pak proběhla změna: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“* (RVP PV, 2021, s. 6). I přes tuto skutečnost však dvouleté děti na rozdíl od dětí starších tří let nemají na zařazení dle § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. do MŠ právní nárok.

1.1 Dvouleté dítě (batolecí věk)

Dítě v tomto věku potřebuje zkoumat, učí se nápodobou, situačním učením, vlastním prožitkem a zejména hrou. Vyžaduje opakování činnosti, pravidelné rituály. Pozornost udrží velmi krátkou dobu. Dítě potřebuje co nejvíce prostoru na volnou hru a pohybovou aktivitu. (RVP PV, 2021).

Nejvíce je v tomto období možno pozorovat rozvoj hrubé a jemné motoriky. Od jednoho roku dítě začíná chodit a ve dvou letech už dobře koordinuje i běhání a téměř nepadá. Zvládá lépe nerovnosti terénu, chodit nahoru do schodů i bez přidržování, dokáže regulovat své vyměšování. V jemné motorice se velmi rychle zdokonaluje. Sestaví kostky svisle i vodorovně, pokouší se čmárat něco konkrétního a nemanipuluje s tužkou jako s ostatními předměty. Nastává také obrovský zrychlený vývoj řeči, kdy dítě pochyťává téměř všechno, co slyší. Chápe, že každá věc má své jméno, proto se často ptá „co to je?“. (Langmeier, 1998, s. 69-75).

V kognitivním rozvoji je přibližně ukončen vývoj senzomotorické inteligence a začíná nová etapa symbolického a předpojmového myšlení. Je to způsob uvažování manipulující se znaky nebo symboly. Dítě si dokáže představit objekt nebo činnost a jeho výsledek bez reálného provedení. Příkladem může být, když dáme dítěti hračku s

různými geometrickými 3D tvary, které patří do příslušných děr. Kojenec by se snažil nacpat trojúhelník do čtverce, ale dvouleté dítě je již obvykle schopno se zamyslet a představit si správné řešení. (Vágnerová, 2012, s. 126).

Co se týká emočního vývoje a socializace, dítě v tomto období zůstává stále velmi závislé na matce a jiných známých členech rodiny. Během separace od matky nastávají tři fáze: 1. Fáze protestu, kdy dítě křičí a dožaduje se matky; 2. fáze zoufalství, kdy dítě ztrácí naději, že jeho matka přijde i po velkém křiku, jako tomu bylo dosud, a poslední fází je odpoutání od matky, kdy se dítě snaží připoutat k jinému dospělému, který je schopen mu mateřskou péči alespoň nějakým způsobem nahradit. V případě, že takového dospělého nenajde, se upoutává spíše na věci. (Langmeier, 1998, s. 78-79). Dítě v tomto věku získává značnou samostatnost, vytváří si postavení v rodině a buduje první rozličné vztahy se členy rodiny i s vrstevníky. Zatím probíhá paralelní hra, což znamená, že si děti hrají vedle sebe, ale probíhá tam první kontakt jakožto podávání věcí, tahání o různé hračky apod. Od dvou let dítě začíná mít aktivní zájem o interakci s druhými dětmi, takže je možno ho zapojit do krátké hry ve skupině. (Langmeier, 1998, s. 84).

1.2 Dítě od tří let

Jak už bylo zmíněno výše, předškolní období dítěte je často vnímán jako věk od tří do šesti let. Někdy se také nazývá „věkem hry“. Tuto fázi vývoje je možno chápat jako fázi přípravy na život a ve společnosti. Dítě prožívá rozvoj vztahů s vrstevníky a dochází k potřebě něco zvládnout, vytvořit a potvrdit svoje kvality. Stabilizuje si tak svou pozici ve světě. (Vágnerová, 2012, s. 177).

Tříleté dítě již umí chodit, běhá po rovině i po nerovném terénu a padá málokdy. Stále se však v motorických dovednostech musí zlepšovat. Čtyř až pětileté dítě dokáže skákat, lézt po žebříku, jednoduše běhá a umí házet míčem stejným způsobem jako dospělý člověk. U sebeobsluhy potřebuje mnohem méně pomoci, tyto děti se dokážou samy obléknout, svléknout, potřebu na toaletě vykonají bez asistence dospělého. Zdokonaluje se i jemná motorika, jejíž vývoj je pozorovatelný na kresbě, kdy čtyřleté dítě na rozdíl od tříletého dokáže znázornit přibližně to, co si přeje. U tříletého dítěte je obvykle proces takový, že nejdříve něco namaluje, a pak až pojmenuje. U pětiletého dítěte bývá kresba doplněna o různé detaily a šestileté dítě má kresbu mnohem více propracovanou. Čáru vede pevnou rukou a tužku dokáže ovládat tak, jak potřebuje.

Věci, které šestileté dítě nakreslí, už mnohem více napovídají skutečnosti a je možné poznat, o co se jedná.

Velmi rychlé zlepšení je i v řeči. Tříleté dítě velmi často neumí vyslovovat všechny hlásky a věty jsou holé. Čtyř až pětileté dítě obvykle už umí mluvit bez nějakých větších obtíží a patlavost se vyskytuje zřídka. S věkem roste také délka pozornosti, kterou dítě dokáže věnovat ať už pohádce či nějakému jinému vyprávění. (Langmeier, 1998, s. 84-86).

Od čtyř let dítě upustí od předpojmového myšlení a dostane se k názorovému, kdy přemýšlí v celostních pojmech. Stále se ale váže na to, co vidí, a nedokáže si představit akci mimo tento děj. Příkladem může být, když dítěti v první fázi úkolu ukážeme dvě sklenice s vodou, které jsou stejné a jsou stejně naplněné. Před dítětem pak přelijeme vodu z jedné sklenice do jiné, která bude vyšší s menším průměrem, a pokud se zeptáme dítěte, ve které sklenici je vody více, tak nám bude tvrdit, že v té, kde je hladina vody vyšší, ačkoliv jsme přímo před ním přelili vodu z původní sklenice do nové. V tomto věku je myšlení dítěte egocentrické, to znamená, že se staví do středu všeho dění. Neumí dobře odhadnout prostorové vztahy a vše soudí podle toho, jak se mu to jeví. Dále antropomorfické, kdy vše polidšťuje, magické, kdy mění fakta podle svého přání a artificialistické, kdy si myslí, že je všechno stvořené přímo pro ně. (Langmeier, 1998, s. 89).

V předškolním období dítěte stále hraje velkou roli rodina, ale většinou už razantně probíhá socializace a vztahové vazby rodinu přesahují. S nástupem do mateřské školy dítě poznává vrstevníky a tvoří si první přátele. Učí se hrát určité sociální role, které jsou od něj vyžadovány, a kolem tří let dítěti také vzrůstá míra sebekontroly, přičemž dochází i k útlumu emočních reakcí. Na rozdíl od dvouletého dítěte, které o sobě dokáže zatím říci pouze to, zda je kluk či holka a že umí rozlišit děti a dospělé, dítě předškolního věku umí říci, jaký má zevnějšek, kolik mu je let, co má rádo apod.

Co se týče hraní, ze hry paralelní se stává hra společná a kooperativní, kdy má každé dítě přiřazenou roli a určitým způsobem představuje součást celého děje dané hry. Řeší se oblíbenost, soupeřivost, umění spolupráce, časté jsou i konflikty. Děti si také osvojují mužskou a ženskou pozici ve světě, což je nejspíše dáno i genetikou a vrozenými vlohami k určitým schopnostem a oblíbenosti odlišných hraček. Hře se v poslední době věnuje velká pozornost a odborníci se shodují, že hrou se malý člověk učí právě sociální

role, jak obstát ve společnosti, jak řešit spory s vrstevníky, učí se jemné i hrubé motorice, zkoumá, experimentuje, fantazíruje, rozvíjí se ve všech směrech. Hra je dobrovolná, spontánní a člověka musí bavit. Na rozdíl od batolecího období, kdy si děti hrají vedle sebe a zkoumají zejména fungování okolních předmětů a svého těla, hra v předškolním období má úplně jiný rozměr a je nesmírně důležitá pro správný vývoj dítěte. (Langmeier, 1998, s. 93–100).

1.3 Vývoj řeči dítěte

První setkání s řečí probíhá ještě před narozením, v tzv. prenatálním období. Plod v 6. měsíci reaguje na různé zvukové podněty, např. na hlas matky či na hudbu. Ve 35. týdnu těhotenství je schopno rozlišit i jednoduché slabiky (Langmeier, 2006, s. 25). Díky tomu, že je zralý plod schopen vnímání sluchových podnětů, v kojeneckém věku se nejrychleji rozvíjí kromě senzomotorické i sluchově-jazyková oblast. (Vágnerová, 2022, s. 53).

Ihned po narození se dítě dostává do kontaktu s řečí – během několika minut již slyší mluvit např. doktory, své rodiče, později pak příbuzné. Dítě samozřejmě ještě nerozumí, co daní lidé říkají, nicméně sleduje proud řeči, pauzy, segmenty jazyka. (Průcha, 2011, s. 37–38). Novorozené dítě také rozlišuje zvukové podněty, se kterými se setkal ještě v prenatálním období. Dovede rozlišovat nízké i vysoké tóny. Objevují se zde první preverbální náznaky. Dítě ještě neumí mluvit, nicméně vydává různé hlasové, mimické a tělesné projevy. Křik je pro novorozence typický. Vyjadřují, jak se aktuálně cítí, reagují na hlas matky. Po 2. měsíci se typ křiku začne lišit podle dané potřeby. S 2. měsícem také prvně přichází broukání, což je něco, co dítě těší, raduje se ze zvuku vlastního hlasu, experimentuje, a snaží se tím napodobit fonémy mateřského jazyka. (Vágnerová, 2022, s. 84).

Do 8. měsíce života se dítě nachází v tzv. předřečovém stádiu. V průběhu této doby se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit fonémy, což je nejmenší součást zvukové stránky řeči. Dítě zvládne již od tří měsíců určit fonémy, které do jeho mateřského jazyka nepatří. Tato citlivost pak klesá s postupným osvojováním řeči. Roční dítě už má s rozlišováním neznámých fonémů obtíže. Během prvního roku života člověk reaguje také na intonaci, rytmus, melodii a přízvuk své mateřštiny. Děti mají pravděpodobně vrozenou schopnost vnímat rozčlenění slovního sdělení, což jim napomáhá se učit řeči. První porozumění jednoduchému verbálnímu sdělení se objevuje mezi 8. – 10.

měsícem. Je to tedy ještě předtím, než dítě začne mluvit. Před prvními slovy děti žvatlají, tj. opakování různých hlásek a slabik. Děti si tak procvičují svůj hlasový projev, motoriku mluvidel. Při nápodobě slov ať už ve formě žvatlání nebo prvních slov, hraje důležitou roli i zrak. Děti totiž odezírají ze rtů. Nejspíše je to i důvod, proč první souhlásky, které děti vyslovují, jsou obouretné. Artikulační schopnosti se rozvíjí mezi 6. – 9. měsícem. Ke konci prvního roku už děti začínají různé slabiky kombinovat a blíží se k prvním slovům. (Vágnerová, 2022, s. 83–86).

Mluvení nastává tehdy, kdy dítě začíná vyslovovat první slova. Bývá to mezi 12. až 18. měsícem a je to značně individuální. Ze začátku děti vyslovují jednoslabičná a dvouslabičná slova, ke kterým se váže blízký význam z okolí – například „mama“, „papa“, „čiči“. Děti většinou přímo neznají význam slov, vytváří si spíše kategorie, pro které by daný výraz mohl platit. Například „čiči“ může znamenat nejen kočku, ale jakékoliv zvíře kočce podobné. Tomuto se říká dětský žargon, většinou mu rozumí jen blízcí příbuzní, kteří tráví s dítětem většinu času. (Langmeier, 2006, s. 73). Velmi důležitá je zpětná vazba. Dítě si všímá, jak rodiče reagují, snaží se je pak upoutat a využívá k tomu i verbální prostředky. Rodiče pak po dítěti opakují a dávají jednotlivá slova do souvislostí, ukazují, předvádějí apod. (Vágnerová, 2022, s. 87-90).

Od 18. měsíce dítě začíná chápat smysl slov a nastává prudký nárůst slovní zásoby, mezi používané slovní druhy se začínají řadit i přídavná jména. Nejprve se objevují tzv. holofráze – verbální sdělení obsahuje pouze jeden výraz. V jednom roce umí říct přibližně 6 slov, v roce a půl 20 až 30 slov a ve dvou letech 200 až 300 slov, ve třech letech se dětský slovník může dostat až k 1000 slovům. (Langmeier, 2006, s. 76). V době, kdy narůstá slovní zásoba, si dítě už uvědomuje, že každá věc má své jméno. Proto se objevují otázky „Co to je?“. Kvůli tomu se nejdříve naučí podstatná jména. Je to pro ně jednoduché, jelikož chápou jistou trvalost pojmů. Na rozdíl od podstatných jmen, slovesa jsou pro děti podstatně náročnější. Začínají je užívat až od 20. – 24. měsíce, vyskytují se zejména slovesa typu chtít, být, dělat. Ve druhém roce ještě není znalost a používání sloves stabilizována, nicméně verbální sdělení se začíná prodlužovat až na dvouslovné věty. Zatím se jedná spíše o kombinaci podstatných jmen a příslovcí či přídavných jmen. Později po pochopení významu pořadí slov ve větě se přidávají i slovesa, děti však stále vynechávají spojky, koncovky atd. (Vágnerová, 2022, s. 136–138).

V batolecím věku se můžeme často setkávat s typickými jazykovými nepřesnostmi jako je nadměrná generalizace (jedno slovo používáno pro vícero významů) nebo naopak „omyl přílišného zúžení“ (pojmenování platí pouze pro konkrétní věc, ačkoliv může být vícero druhů). Ve vyšším věku pak batolata tvoří své vlastní novotvary podle principu analogie (například místo skákat dítě říká hopat). (Vágnerová, 2022, s. 134).

Ve třetím roce, tedy při ukončení „batolecího období“ se začínají tvořit úplné věty. První bývají agramatické, tedy občas děti zkomolí nějaké slovo, použijí špatný tvar, ale postupně se děti naučí respektovat gramatická pravidla a snaží se zařazovat i spojky, správné tvary a skloňování slovních druhů. Problémy v artikulaci a výslovnosti však ve velké míře přetrvávají, jedná se zejména o sykavky, r a l. (Vágnerová, 2022, s. 139). Patlavost se však s nástupem předškolního věku odbourává, ať už samovolně nebo s pomocí logopeda. Dítě při nástupu do školní docházky by nemělo mít problémy s vyslovováním jakékoliv hlásky. (Langmeier, 2006, s. 88).

Během předškolního věku dochází k rozšiřování slovní zásoby, upevňování gramatických pravidel a k rozvoji verbálního vyjadřování. Děti přicházejí většinou do mateřské školy, kde se setkávají se svými vrstevníky a paní učitelkou, dochází tam tedy ke změně prostředí a k rozvíjení slovní zásoby na různá témata. Ve třetím roce se otázky „Co to je?“ vymění za „Proč to tak je?“ Děti potřebují chápat dění ve světě, zároveň si obohacují svůj slovník, komplexněji začínají chápat příslovce, spojky, předložky, začínají lépe chápat souvislosti a vztahy různých skutečností. Delší dobu už vydrží u vyprávěného příběhu, tříleté dítě už dokáže zopakovat a zapamatovat si jednoduchou říkanku či písničku. Dítě v tomto věku většinou často mluví, zejména samo pro sebe – jedná se o tzv. egocentrickou řeč (Vágnerová, 2022, s. 225). Egocentrická řeč spíše ukazuje průtok myšlení, postupně se z této řeči stává řeč, kterou dítě má jen pro sebe v hlavě.

Od čtvrtého roku života se dítě dostává do období tzv. intelektualizace řeči, které trvá až do dospělosti. Podle Lechty dítě prochází čtyřmi obdobími během vývoje řeči a komunikace:

1. Období pragmatizace (od narození do 1. roku)
2. Období sémantizace (průběh prvního roku až do druhého roku života)
3. Období gramatizace (mezi třetím až čtvrtým rokem života)
4. Období intelektualizace (po čtvrtém roce života)

Během období intelektualizace se řeč rozvíjí po logické stránce, děti se snaží více chápat obsah, rozlišují jednotlivé nuance v jazykovém sdělení, samy si zpřesňují gramatické formy a celkově se zkvalitňuje řečový projev. (Bytešníková, 2012, s. 20).

2 Bilingvismus

2.1 Definice bilingvismu

Bilingvismus je odvozen z latinských slov bis (dvakrát) a lingua (jazyk) (Sovák, 1989, s. 201). Definice bilingvismu neboli dvojjazyčnosti není jednoznačná. Existuje mnoho definic, které se zaměřují na dospělé osoby. Například italský psycholingvista Renzo Titone (1994) zformuloval definici takto: „*Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce*“. (Průcha, 2011, s. 162). Pokud bychom na takovouto definici přistoupili, znamenalo by to, že bilingvní je každý, kdo se v životě naučil kromě své mateřštiny mluvit také cizím jazykem. V pedagogickém slovníku nalezneme definici: „*schopnost jedince mluvit dvěma jazyky*“ (Průcha, Walterová, 2013, s. 25). Zde se naráží na problém z hlediska stupně schopnosti mluvit cizím jazykem. Člověk, který má jakékoliv základní vzdělání cizího jazyka, by byl na základě této definice považovatelný za bilingvního. Tento nedostatek se snažil vyřešit L. Bloomfield (1933), jehož definice spočívala v zaměření na úroveň rodilého mluvčího: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní*“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 40). I v tomto výroku však zůstává bilingvismus značně nevysvětlen a nevymezen. Problém je totiž v tom, že existuje jistá ideální představa o bilingvismu – jeden člověk ovládá dokonale dva jazyky. Jenže i v případě, že člověk mluví pouze jedním jazykem, ve srovnání s jiným takovým člověkem můžeme dospět k závěru, že každý, ačkoliv je na úrovni rodilého mluvčího, dosahuje jiné úrovně znalosti jazyka. Realita je spíše taková, že i bilingvní člověk může mít rozvinutější slovní zásobu v jednom jazyce, v druhém však hledá slova těžko a naopak. Tomuto jevu se říká interference (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 52). Závisí to na mnoha faktorech, mezi které patří četnost používání jazyka, vztahy s lidmi, se kterými se daný jazyk používá, způsob přemýšlení v jazyce apod. Interference může být jevem tzv. dominance jednoho jazyka. Tento jev nemusí být vždy přítomný. Vyznačuje se například i tím, že bilingvní člověk s dominancí jednoho jazyka skládá věty i v druhém jazyce podle slovosledu toho dominujícího. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 51–54).

Výše zmíněné definice zahrnovaly spíše dvojjazyčnosti týkající se dospělých lidí. Dětský bilingvismus je poměrně málo prozkoumán, a pokud je, jedná se spíše o záměr zjistit, jak k takovým dětem přistupovat z hlediska výchovných a vzdělávacích procesů ve škole. Rozdíl mezi dětmi a dospělými však spočívá v tom, že většina bilingvních dětí se naučila dva jazyky spontánně. To potvrzuje i definice bilingvismu Sováka (1989, s. 201): *„Rozumí se tím spontánní osvojování si druhého jazyka nezávisle na jazyce mateřském, a to už v předškolním věku. Nabývá se tu druhého jazyka zcela přirozenou cestou ve vazbě na určité osoby, s nimiž se komunikace důsledně provádí. Dítě si pak postupně vytváří schémata obojí řeči na sobě nezávislá“*.

Dvojjazyčnost, což je český ekvivalent slova bilingvismus, se zkoumá přes více než 50 let a jednotná „ostrá“ definice stále neexistuje. Důvody shrnul v disertační práci K.-B. Boeckmann následovně: *„Za 50 let zkoumání dvojjazyčnosti se nepodařilo vytvořit všeobecně platnou definici bilingvismu. Nebylo to ani možné, neboť zkoumání dvojjazyčnosti probíhá za nejrůznějších sociálních, situačních a kulturních podmínek.“* (Boeckmann In Kropáčová, 2006, s. 17).

Bilingvismus je fenomén, který přichází i s tím, jakým způsobem se mění svět. Lidé více cestují, školy umožňují strávit semestry v zahraničí ať už ve formě Erasmu či stáže. Za posledních 20 let výrazně vzrostlo číslo mezinárodních manželství v Evropské Unii i ve světě. Kvůli pracovním příležitostem se rodiny s dětmi často stěhují a tehdy nastává situace, kdy děti přicházejí do kontaktu s jiným jazykovým prostředím, než je jejich mateřština. Důvody, proč lidé migrují, nejsou pouze pracovní. Příkladem může být i nedávno vzniklá válka na Ukrajině. S bilingvními dětmi se tedy učitelé dostali do styku mnohem více a stále řeší, jak s takovými dětmi jednat a jak je učit.

V současné době je bilingvismus zkoumán několika disciplínami zahrnující psycholingvistiku, sociolingvistiku, etnologii a také interkulturní psychologii. Jedná se tedy o interdisciplinární problematiku. (Průcha, 2011, s. 161).

2.2 Typy bilingvních rodin

Spontánní bilingvismus vzniká přirozeně tak, že v prostředí, kde dítě vyrůstá, se používají dva jazyky souběžně. Dítě si tak osvojuje místo jednoho jazyka dva. (Průcha, 2011, s. 163). Toto přirozené prostředí bývá nejčastěji rodina, proto se v následující části budeme věnovat typologii bilingvních rodin. V publikaci od Harding-Esch a Rileyho (2008, s. 71-72) se zmiňuje pět základních typů takovýchto rodin.

V následující tabulce je těchto pět typů rodin zobrazeno. Tabulka zahrnuje jazyk otce, jazyk matky a způsob, jakým mluví rodiče na dítě doma. Komunitu chápeme jako prostředí, kde rodiče žijí a kam dítě chodí do školy.

Tabulka 1: Typy bilingvní rodiny (zdroj: Harding-Esch, Riley, 2008, s. 71-72)

	Jazyk otce	Jazyk matky	Jak mluví rodiče na dítě
První typ	Stejný s komunitou	Odlíšný od komunity	Každý svou mateřštinou
Druhý typ	Stejný s komunitou	Odlíšný od komunity	Mluví se jazykem matky
Třetí typ	Odlíšný od komunity	Odlíšný od komunity	Mluví se mateřštinou rodičů
Čtvrtý typ	Odlíšný od komunity i druhého rodiče	Odlíšný od komunity i druhého rodiče	Mluví se mateřštinou obou rodičů
Pátý typ	Stejný s komunitou	Stejný s komunitou	Jeden z rodičů mluví cizím jazykem

Pro větší přehlednost jsem zpracovala tabulku fiktivních případů, které by mohly nastat v prostředí české mateřské školy:

Tabulka 2: Fiktivní případy bilingvních rodin (zdroj: vlastní)

	Jazyk otce	Jazyk matky	Jazyk v MŠ	Jazyk využívaný doma
První typ	Čeština	Angličtina	Čeština	Čeština, angličtina

Druhý typ	Čeština	Angličtina	Čeština	Angličtina
Třetí typ	Angličtina	Angličtina	Čeština	Angličtina
Čtvrtý typ	Italština	Angličtina	Čeština	Italština, angličtina
Pátý typ	Čeština	Čeština	Čeština	Angličtina

Publikace *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Mertin, Gillernová, 2010) nabízí od Lenky Šulové a Štefana Bartanusze (s. 198–199) různé pohledy na rozdělení bilingvních rodin:

1. Podle jazyků, kterými hovoří členové rodiny
 - a) Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, ale oba je znají a střídají je v komunikaci se svými dětmi
 - b) Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, ale v komunikaci se svými dětmi používají pouze jeden
 - c) Rodiče mají společný jazyk, ale jiné osoby v rodině mluví cizím jazykem
2. Podle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti
 - a) Samotná rodina je bilingvní a jeden z užívaných jazyků doma je i jazykem komunity
 - b) Rodina i komunita jsou bilingvní stejnými jazyky
 - c) Rodina je jednojazyčná, ale jazyk komunity je jiný. Jazyk se do rodiny dostává prostřednictvím médií, školy, institucí apod.
 - d) Rodina je jednojazyčná, ale nejmladší členové rodiny byli nuceni přijmout jazyk okolní společnosti (nejčastěji kvůli povinné školní docházce). Původní jazyk starších členů rodiny upadá.

2.3 Typologie bilingvismu

Jak již bylo zmíněno, ačkoliv se dvojjazyčnost zkoumá přes 50 let, stále nebyla vytvořena jednotná definice. Z tohoto důvodu neexistuje i přesné dělení bilingvismu. V různých publikacích narazíme na odlišné pohledy na dělení bilingvismu, ať už

z hlediska věku, způsobu užívání, způsobu osvojení, četnosti používání či postavení vůči společnosti.

2.3.1 Bilingvismus přirozený a umělý

V souvislosti s edukačním procesem bychom mohli bilingvismus rozdělit na spontánní a na bilingvismus záměrně získaný (Průcha, 2011, s. 163). Spontánní bilingvismus je pro dítě přirozený způsob učení se druhého jazyka, zejména pokud se nachází ve vícejazyčném prostředí – matka a otec mohou mít odlišné jazyky a dítě se tak místo jednoho jazyka učí najednou dva. Oproti tomu bilingvismus záměrně získaný je takový, který se dítě učí již v procesu řízeného vzdělávání – tím může být i mateřská škola. Průcha dále zmiňuje ve své knize dělení podle Fina Olliho Kuura, který rozlišuje tyto typy:

- Simultánní bilingvismus – matka a otec mají odlišné mateřské jazyky
- Sukcesivní bilingvismus – dítě si druhý jazyk osvojí v předškolním věku také spontánně
- Podřízený bilingvismus – dítě se učí záměrně druhý jazyk obvykle při zahájení povinné školní docházky, výuka v tomto jazyku může být vedena (6–7 let)

Jelínek (2004/2005, s. 154) nazývá simultánní bilingvismus přirozeným. Mezi přirozený bilingvismus řadí i sukcesivní formu bilingvismu, tedy dítě se seznámí s druhým jazykem od tří let výše. Podřízený bilingvismus označuje jako umělý – je to takový typ, který se vytváří mimo domov, zejména ve škole či v různých kurzech. Dále zařazuje mezi umělý i tzv. imerzní přístup výuky – jedná se o způsob výuky, kdy se dítě učí i jiné předměty v daném jazyce. Jde o jisté „ponoření“ se do atmosféry jazyka. Takovýto přístup se uplatňuje zejména ve státech, kde se mluví více než jedním jazykem – například Švýcarsko.

2.3.2 Společenský a individuální bilingvismus

Z hlediska vztahu vůči společnosti se bilingvismus dělí na individuální a společenský (či kolektivní). Jejich vztah je velmi úzký – bez individuálního bilingvismu by neexistoval společenský, avšak individuální bilingvismus nemusí vždy vést ke společenskému.

Individuálním bilingvismem označujeme využívání dvojjazyčnosti u jedinců, kolektivní či společenský bilingvismus jakožto výraz pak platí na celé skupiny či vrstvy

společnosti, které mluví dvěma jazyky. Kolektivní bilingvismus může být úplný či částečný. Záleží na tom, zda se týká všech obyvatel státu nebo pouze některých. (Jelínek, 2004/2005, s. 155). E. Heiny pak dodává (In Kropáčová, 2006, s. 29), že společenský bilingvismus se vyznačuje běžným praktikováním dvojjazyčnosti na úřadech, v médiích, ve státních institucích a celkově ve veřejném životě dané země. Tento způsob považuje i za kvalitnější půdu pro vznik koordinovaného bilingvismu oproti výchově ve dvojjazyčných rodinách.

Podle uznávaných úředních jazyků v jednotlivých státech lze země dělit na monolingvní, bilingvní a také multilingvní národy. Mezi oficiálně monolingvní národy patří i Česká republika nebo například Německo. Kanada či Finsko se řadí mezi bilingvní národy, a takové Švýcarsko či Belgie jsou multilingvní národy.

Tato označení jsou však spíše politickým vyjádřením vůči menšinám. O výši výskytu bilingvismu či multilingvismu tato skutečnost nevyovídá (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 49).

2.3.3 Bilingvismus podle věkové kategorie vzniku

Budeme-li se zabývat otázkou období vzniku dvojjazyčnosti, publikace od Harding-Esch a Rileyho nám nabídne čtyři stupně. S tím souhlasí i J. Štefánek (In Kropáčová, 2006, s. 29). Jedná se o bilingvismus infantní, neboli nemluvnat, dětský, adolescentní a dospělý.

Dvojjazyčnost se nemluvnata učí již od narození. Samozřejmě ještě nemluví, protože první slova se objevují u batolat v období přibližně od 12 do 18 měsíců, nicméně osvojují si bilingvismus tzv. receptivní. To znamená, že dítě jazyku rozumí, jen ho nepoužívá. Tento jev se nemusí objevovat pouze u nemluvnat, je to častý případ i starších dětí, jejichž rodiče mluví odlišnými jazyky. (Průcha, 2011, s. 165). Opakem je bilingvismus produktivní, kdy daný jedinec dokáže číst, mluvit, psát, rozumět v obou jazycích.

V případě dětského bilingvismu se jedná o tzv. sukcesivní neboli následný. Nastává většinou tehdy, kdy se rodina v brzkém věku dítěte přestěhuje do jiné země a dítě je novému jazyku exponováno. Pro teenagery, kteří se v tomto období naučili druhý jazyk, se používá pojem adolescentní bilingvismus. U lidí starších dvaceti let je to pak bilingvismus dospělý. U infantního a dětského bilingvismu lidé dosahují velmi podobné

výslovnosti jako rodilí mluvčí. U zbylých dvou skupin je to však spíše výjimkou, řeč obsahuje cizí přízvuk. (Kropáčová, 2005, s. 29).

2.3.4 Typy bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky

Jak již bylo zmíněno výše, pokud bilingvní člověk tíhne k jednomu jazyku, používá ho více, dáme-li mu na výběr, bude využívat tento jazyk, a dokonce může docházet i ke skládání vět podle převažujícího jazyka i v druhém jazyce, jedná se o tzv. dominantní bilingvismus. Opak je v tomto případě bilingvismus vyvážený (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 31). Dříve byla definice bilingvního člověka podmíněna vyváženým bilingvismem. Tato myšlenka je však už překonána, vyvážený bilingvismus je velmi výjimečná situace, a Uriel Weinrich dokonce tvrdí, že tato skupina lidí neexistuje (In Kropáčová, 2005, s. 31).

2.3.5 Koordinovaný a složený bilingvismus

Na základě hypotézy jazykových systémů vytvořil Uriel Weinrich typologii bilingvismu, která se zabývala nejdůležitějšími charakteristikami dvojazyčnosti:

1. Bilingvismus koordinovaný
2. Bilingvismus složený
3. Bilingvismus subordinovaný

Toto dělení je spíše přežitkem, odborníci ho totiž považují za velmi zjednodušující. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 58). Objevuje se však ve spoustě publikací, a proto se i tato práce bude snažit alespoň stručně objasnit, o co se jedná.

U koordinovaného bilingvismu se předpokládalo, že mluvčí má v hlavě dva oddělené jazykové systémy, které se neprolínají a jsou naprosto oddělené. Pro jednu věc existuje tedy speciální význam, speciální představa v obou jazycích. Oproti tomu složený bilingvismus představuje proplétající se systém, kdy pro jednu věc existuje jeden význam, jen je rozdíl ve vyjadřování. Subordinovaný bilingvismus je takový, kdy existuje jeden dominantní a jeden podřízený systém vyjadřování (tamtéž).

Rozdíl mezi bilingvismem koordinovaným a složeným bychom si mohli demonstrovat na metafoře s knihami. Koordinovaný bilingvista by měl v hlavě dvě knihy. Každá kniha by představovala unikátní systém významů pro daná slova v jazyce. Člověk se složeným bilingvismem by měl v hlavě pouze jednu knihu, ve které by se však významy prolínaly. Jako třeba ve slovníku: *stůl = table = věc, se čtyřmi nohami, u které se sedí.*

2.4 Jazykový vývoj bilingvních dětí

V případě, že je malé dítě zdravé a netrpí žádnou specifickou poruchou či postižením, s největší pravděpodobností bude schopno naučit se během svého dětství alespoň jeden jazyk. Panuje obecné přesvědčení, že malé děti jsou geneticky „naprogramované“ k tomu, aby se řeč naučily. Osvojování si jazyka je „vedlejším produktem“ ostatních činností a děti jsou skvělými imitátory různých jazyků, což je zapříčiněno jejich dobrou schopností poslechu. Tím pádem jsou schopny ovládnout zvukovou stránku jakéhokoliv jazyka, kterému jsou vystaveny. (Jelínek, 2005/2006, s. 8-9)

Tvrzení, že děti jsou geneticky vybaveny k osvojování řeči, podporuje i fakt, že procházejí stejnými fázemi vývoje řeči přibližně ve stejném věku. Pravidelné jsou i etapy, kdy si děti osvojují jednotlivé vzorce a funkce jazyka. To, jakým jazykem dítě mluvit bude, rozhoduje okolí. Indické dítě může být adoptováno do americké rodiny, kde se na něj bude od narození mluvit anglicky. Jeho mateřským jazykem tedy bude angličtina, nikoliv indština, ačkoliv jeho rodiče jsou Indové. Naprosto základním stavebním kamenem pro učení se jazyka je v zásadě to, aby dítě jazyku bylo vystavováno již od narození. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 35).

2.4.1 Simultánní osvojení dvou jazyků

Děti z bilingvního prostředí si osvojují v brzkém věku, tedy simultánně, dva jazyky stejným způsobem jako děti z monolingvního prostředí. Rozdíl je však v tom, že dítě musí začít rozlišovat tyto dva jazykové systémy, a s tím související i sociokulturní oblasti. (Jelínek, 2005/2006, s. 9). Oba jazyky přibližně do čtyř let můžeme považovat za mateřské. Pokud je ale rozvoj prvního jazyka ukončen, nastává sukcesivní osvojování si dalšího jazyka, a v tomto případě už se nemluví o primárním, mateřském jazyce. (Morgensternová, Šulová, Scholl, s. 41)

V jazykovém vývoji bilingvního dítěte lze rozlišit několik etap (Šulová, Bartanusz, 2010, s. 201):

1. Stadium: trvá od prvních řečových aktivit do dvou let. Do 18. měsíce obvykle dítě vyslovuje izolovaná slova, poté přibližně do dvou let nastává období dvouslovných asociací. V této fázi dítě používá slova z obou jazyků pro pojmenování věcí kolem sebe. Většinou není schopno najít ekvivalent v druhém jazyce, což je proto, že ve své mysli má k dispozici pouze jeden jazykový

system, u kterého může mít jedno slovo více synonym. Dítě si však není vědomo, že se jedná o jiný jazyk.

2. Stadium: začíná přibližně od dvou let. Dětská slovní zásoba je rozšiřována v obou jazycích a postupně si dítě začíná uvědomovat, jaký jazyk má používat podle toho, s kým hovoří. I tak se ale stává, že dítě občas zamíchá slovo z druhého jazyka do věty, kam nepatří. U některých dětí může nastat období, kdy používají pojmenování z obou jazyků pro jednu věc. Signalizuje to uvědomování si, že dítě mluví rozdílnými jazyky. Někdy si však nemusí být jisté, zda použilo pojmenování správně, a pro jistotu řekne tedy výrazy oba dva.
3. Stadium: se vyznačuje jasným rozlišováním jazyků včetně gramatických pravidel. Řeč nese známky minimální interference. Je si vědomo, který jazyk se váže ke konkrétní osobě, a používá pak vhodný jazyk.

T. Taeschner (In Jelínek, 2005/2006, s. 9-10) označuje tyto tři fáze následovně:

1. ein einziges lexikalisches und syntaktisches System (jeden lexikální a syntaktický systém)
2. zwei lexikalische Systeme, eine Syntax (dva lexikální systémy, jeden syntax)
3. zwei lexikalische und syntaktische Systeme (dva lexikální a dva syntaktické systémy)

Celý tento proces a jednotlivé fáze jsou závislé na mnoha faktorech, mezi které patří například osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů, doba působení každého jazyka, inteligence dítěte a rodiny. Velmi důležité pro správné upevnění si obou jazyků je využívání tzv. Grammontova pravidla, kdy jedna osoba vždy používá jeden jazyk a nemíchá více jazyků dohromady. To pomáhá dítěti se rychle orientovat a pociťovat jistý řád. (Šulová, Bartanusz, 2010, s. 202).

Přibližně od tří let se objevují známky toho, že dítě si je vědomo používání dvou odlišných jazyků. Dítě už například dokáže překládat. Většinou však nezná pojmenování daného jazyka. Pojmy jako angličtina, čeština, italština jsou pro ně příliš abstraktní, volí spíše označení jako: „takto mluvím s maminkou, takto s tatínkem“. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 69-82).

2.4.2 Sukcesivní bilingvismus

U případů dětí, které se naučily další jazyk až poté, co si dokázaly osvojit svůj primární jazyk, bychom jejich bilingvismus zařadili mezi sukcesivní. Setkáváme se s tím u rodin, které migrují například za pracovní příležitostí, nebo u rodin, které mluví odlišným jazykem než okolní komunita, a dítě pozná druhý jazyk až v mateřské škole. Zde může hrát roli tzv. „vpečetovací období“ (Gardner, 2018, s. 114-115) během něhož si dítě osvojí jakýkoliv přirozený jazyk. Jedná se o období mezi pěti až šesti lety. (Jelínek, 2005/2006, s. 9).

Obecně se předpokládá, že s postupujícím věkem schopnost učit se novému jazyku slábne. Podle „hypotézy kritického období“ jsou lidé uzpůsobeni osvojit si jakýkoliv jazyk od narození do puberty. Poté však mozek ztrácí svou plasticitu a vlohy k tomu, abychom se naučili cizí jazyk, se postupně vytrácejí. Tuto hypotézu podporuje i fakt, že lidé, kteří si osvojili cizí jazyk v pozdějším věku, nedokážou ve velké většině napodobit originální přízvuk řeči a zachovávají si svůj z mateřštiny. Již od vzniku však hypotéza čelí kritice. Ukázalo se například, že dospělí dokážou reagovat na nuance ve výslovnosti mnohem rychleji a lépe než děti.

Přesto však stále panuje shoda, že dospělí se učí nový jazyk hůře než děti. Nejspíše to může být proto, že veškerá společnost je nastavena tak, aby se dítě jazyk naučilo. Má k tomu mnohem více příležitostí než dospělý. Na dítě se mluví tak, aby rozumělo, zjednodušují se slova, věty, artikulace je většinou mnohem zřetelnější. Přehled všech výzkumů a důkazů ukazuje, že samotný věk není pro úspěšné osvojení příliš důležitý na rozdíl od příležitostí, které důležité jsou. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 90-91).

Existují dva teoretické přístupy, které se snažily vysvětlit osvojování si druhého jazyka. První z těchto přístupů je hypotéza „transferu“, která tvrdí, že druhý jazyk si osvojujeme na základě svého mateřského. Druhá hypotéza zastává názor, že existuje jakýsi jednotný proces osvojování si jazyka. Nedávno badatelé dospěli k názoru, že se tyto dva přístupy prolínají. Dítě využívá tři fáze k učení se jazyka: první fází je „interakční“, kdy dítě používá zejména neverbální komunikaci a pevné vzorce. V druhé fázi začíná dítě komunikovat a rozebírat tyto vzorce a ve třetí fázi si systematicky ověřuje správnost forem, které používá. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 93).

2.5 Strategie bilingvní výchovy

Jak již bylo zmíněno výše, typů bilingvních rodin je několik. Většinou se za bilingvní rodinu považuje taková, kde jeden z rodičů mluví jiným jazykem než komunita, nebo se rodina ocitla v komunitě s jiným jazykem, než používá samotná rodina. Ojediněle se rodiče schylují k tomu, že ačkoliv mluví jazykem okolní komunity oba dva, jeden z nich mluví na dítě cizím jazykem ve víře, že dítě se takto naučí rychleji a lépe ovládat daný cizí jazyk. Tato varianta je případem intencionálního bilingvismu.

V bilingvní výchově existují různé strategie, na nichž se musí rodiče dohodnout již při narození dítěte. Je známo, že ačkoliv dítě několik prvních měsíců života nemluví, přesto velmi dobře vnímá jazyk a mluvu kolem sebe. Z tohoto důvodu je vhodné, aby rodiče byli na strategii, kterou budou používat, domluveni již předem. Důležitým faktorem je také to, jakým způsobem rodiče mluví mezi sebou. Existují různé varianty řešení této problematiky (Morgensternová, Šulová, Schöl, 2011, s. 100):

- a) Rodiče spolu hovoří jazykem jednoho z nich (ať už je stejný či nikoliv jako okolní komunity)
- b) Rodiče spolu hovoří jiným jazykem, který není mateřštinou ani jednoho z nich (zde se pak jedná o trilingvní rodinu)
- c) Rodiče spolu hovoří svým jazykem i ve vzájemném dialogu (zde je předpoklad porozumění jazyka toho druhého)

Ve fázi volby strategií komunikace s dítětem je zásadní pro rodiče si uvědomit, že zvolená strategie se opravdu musí striktně dodržovat, protože to usnadní dítěti chápat přechody mezi jazyky a dítě se naučí jazyky od sebe oddělovat. Grosjean ve své knize *Life with Two Languages: An introduction to Bilingualism* zmiňuje tyto strategie:

a) Jedna osoba = jeden jazyk

Jedná o nejčastěji doporučované pravidlo nazývané jako Grammontovo či Ronjatovo. Poprvé tuto metodu popsal na přelomu 19. a 20. století právě filolog Jules Ronjat („une personne, une langue“). Ronjat byl Francouz, jeho žena však pocházela z Německa. Jeho přítel a kolega Grammont mu navrhl, aby Ronjat mluvil na syna pouze francouzsky, a jeho žena pouze německy. Tato strategie se ukázala jako velmi úspěšná. Louis (syn) se rychle zorientoval v obou jazycích a naučil se mluvit tak, jako by se naučil rodilý mluvčí oběma jazyky. (Grosjean, 1984, s. 173).

b) Jazyk podle místa

Další strategií, kterou rodiče často volí, je používat jazyk podle toho, kde se rodina zrovna nachází. Doma se většinou používá menšinový jazyk, na veřejnosti pak ten, který rodina sdílí s okolní komunitou.

c) Fantiniho metoda

Tato metoda spočívá v tom, že rodiče zařadí druhý jazyk ve věku tří až pěti let. Poprvé ji popsal Zierer a Fantini, kteří tuto strategii zvolili právě u svých dětí.

d) Jazyk podle času

Grosjean ve své publikaci píše o tom, že část bilingvních rodin, se nechává řídit podle vnějších změn jako jsou různá témata, situace nebo časové období. Některé rodiny používají jeden jazyk ráno a druhý večer.

Co se úspěšnosti týče, strategie, které se zdají být nejvíce nepřirozené, většinou selhávají. To platí například pro čtvrtou strategii – používání jazyka podle denní doby není nejvhodnější, protože je založena na velmi vágním vnímání okolností. Užívání daného jazyka dle prostředí či místa má také své limity. Jazyk okolní komunity totiž může často začít u bilingvních dětí dominovat, protože děti začnou trávit více času ve škole, na kroužkách nebo si začnou vodit kamarády domů. Poté se minoritní jazyk upozaďuje. Doma je potřeba v minoritním jazyce používat i různá média jako je televize či počítač.

Aby byla úspěšná Fantiniho metoda, rodiče by měli zajistit, aby byl druhý jazyk zařazován přirozeně. Kolem dítěte by měla vzniknout dobře strukturovaná komunita včetně školky, rodinných přátel, kamarádů dítěte, aby dítě bylo tomuto jazyku vystaveno jak doma, tak i mimo domov.

Ačkoliv strategie jedna osoba = jeden jazyk je všeobecně velmi dobře přijímaná bilingvními dětmi, může zde nastat týž problém jako u užívání jazyka dle místa. Pokud je mateřský jazyk jednoho z rodičů stejný s okolní komunitou, začne být dříve nebo později dominantní. Může tomu přispívat i skutečnost, kdy na druhý jazyk bývá společností pohlíženo shora a dítě se při komunikaci s tímto daným rodičem může i stydět před ostatními vrstevníky. Rodič pak může často volit rozhovor v jazyku komunity, aby předešel různým předsudkům a zotuzení. Úspěšné zvládnutí bilingvismu je tedy i otázkou sociální. Negativní pohlížení na minoritní jazyk a jeho

nízká prestiž může být důvodem pro neúspěch bilingvní výchovy. (Grosjean, 1984, s. 175).

Susanne Mahlstedt vydala v roce 1996 analýzu podmínek úspěchu v dvojjazyčné výchově v jazykově smíšených manželství, ve které uvádí typické charakteristiky úspěšných a neúspěšných bilingvních rodin (In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 103):

a) Úspěšné rodiny:

1. Matka i otec přistupují k bilingvistu vědomě a dodržují princip jedna osoba – jeden jazyk.
2. Jazyk, který není jazykem okolní společnosti, má v dané zemi vysokou prestiž.
3. Rodič, který hovoří jiným jazykem, než je jazyk okolní společnosti, má ke svému jazyku a svým kořenům silnou vazbu.

b) Neúspěšné rodiny:

1. Rodiče nepřistupují k bilingvistu vědomě a neuplatňují tedy ani žádnou metodu.
2. Jazyk, který není jazykem okolní společnosti, má v dané zemi velmi nízkou prestiž.
3. Rodič, který hovoří jiným jazykem, než je jazyk okolní společnosti, nemá žádnou nebo jen velmi malou vazbu ke svému jazyku a kořenům. Snaží se maximálně začlenit do okolní společnosti.

2.6 Rizika a přínosy bilingvní výchovy

Starší studie ukazují, že bilingvní děti mají nižší IQ než monolingvní děti. Výsledkem těchto studií byl široce přijímaný názor, že bilingvismus je škodlivý. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 95). Mezi takové studie, které byly prováděny mezi monolingvními a bilingvními dětmi, patří výzkum od Natalie Darcy z roku 1946. V jejím výzkumu bylo zjištěno, že monolingvní děti dosahují vyššího IQ. Výzkum byl však později zpochybňován zejména kvůli nedokonalosti metodologie testů. Jedním z nedostatků, které obsahoval, byl například problém s vymezením pojmu inteligence, kdy se rovnal spíše západnímu pojetí inteligence. Další nedostatek byl v jazyku testování. Výzkum byl prováděn v anglickém jazyce, což však nebyl ve většině případů dominantní jazyk zkoumaných bilingvních dětí. Šetření, které se zakládá na řešení verbálních úloh, by

mělo být v zadání uzpůsobeno dominantnímu jazyku dětí nebo rovnou vysvětleno v obou jazycích. (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 33-34). Později se ukázalo, že v případě použití neverbálních metod bilingvisté dosahovali stejných, ne-li lepších, výsledků jako jednojazyčné děti. Od 60. let se pomalu upustilo od snahy zjistit, zda jsou inteligentnější monolingvní či bilingvní lidé, a spíše se vědci začali zaměřovat na vliv dvojjazyčnosti na kognitivní funkce. Zatím se však nedospělo k jasnému výsledku kromě faktu, že bilingvní děti mají „*schopnost soustředit se na podstatu úkolu či problému a nenechat se vyrušit zavádějícími informacemi*“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 96). Důvodem pro dnešní rezervovaný postoj vůči bilingvistu může být i to, že děti mnohdy zaostávají ve vývoji oproti jednojazyčným vrstevníkům. To je způsobeno tím, že se dítě musí místo jednoho jazyka učit najednou dva, proto může dítě začít mluvit až po druhém roce. (Průcha, 2011, s. 174).

Jedno z největších rizik při bilingvní výchově je nedostatečná příprava okolí a s tím spojený nejednotný a nepromyšlený postup včetně obav a úzkostí o správný řečový vývoj dítěte. Nepromyšlený postup může vést k obtížím v jazykovém vývoji, vzniká riziko interference, možné posměchy od okolí. Je důležitý i sociokulturní kontext, zda se dítě stydí za svůj druhý jazyk, zda je druhý jazyk okolím přijímaný. Dítě se může dostat do situace, kdy se bude stydět či odmítat používat jazyk odlišný od okolní komunity z důvodu ztrapnění, ponížení, šikany. (Kropáčová, 2006, s. 51).

L. Šulová a Š. Bartanusz ve svém příspěvku *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 203) zmiňují pojem subtraktivní dvojjazyčnost, což je bilingvistu s negativním vlivem. Může se projevat:

- semilingvistem (dítě nehovoří správně ani jedním jazykem, oba míchá dohromady nesrozumitelným způsobem)
- újmou kulturního charakteru (potíže spojené s identifikací dítěte, mutismus, dyslexie, koktání, dysfunkce na úrovni chování)
- kognitivní problémy (opoždění v učení, horší školní výsledky, pomalejší řešení úkolů)

Opakem subtraktivního bilingvistu je tzv. bilingvistu aditivní, který je člověku spíše prospěšný. Dítěti jsou vytvořeny předpoklady pro snadné učení se dalším jazykům. Bilingvní děti mají například rozvinutou pragmalingvistickou schopnost od raného věku, což se projevuje tím, že dokážou zvolit jazyk podle adresáta. Tato schopnost se

nazývá „code switching“ neboli „přepínání kódů“. Odborníci se shodují, že spontánní osvojování dvou jazyků má na vývoj člověka pozitivní vlivy, mezi něž patří jazykové, komunikační i kulturní obohacení. (Průcha, 2011, s. 173-174). Další výhody bilingvismu popisuje Kropáčová (2006, s. 50). Výčet obsahuje prospěšnost v učení se dalších jazyků, větší citlivost pro sémantické vztahy mezi slovy, flexibilnější myšlení, vyšší kreativitu, více strukturovanou inteligenci, lepší výsledky v testech divergentního a neverbálního myšlení, vyšší shovívavost vůči lidem z jiného kulturního zázemí nebo lépe vyvinutou schopnost rekonstruovat zažité situace.

3 Interkulturní komunikace v českých mateřských školách

Již starověcí Řekové projevovali jistou nevraživost vůči cizincům. Každý, kdo mluvil cizím jazykem, byl považován za „barbara“ z důvodu podobnosti jeho řeči zvířecím zvukům. Tyto předsudky vůči cizincům se v historii projevíly nejednou. Etnofaulismy, kdy se příslušníci jednoho etnika dívali pejorativně na jiné etnikum, se objevovaly již ve starověku a přetrvávají dodnes. (Průcha, 2010, s. 15).

Interkulturní komunikace je pojem, kterým rozumíme druh komunikace jedinců z odlišných kultur, etnik, ras, národů či náboženství. Často bývá jejím znakem vnímání rozdílů v komunikaci, které může vyústit až v nepochopení chování druhého, způsobu komunikace či neverbálního vyjadřování. V současné době přibývá více případů, ve kterých je potřeba komunikovat i v mateřských školách s rodičem odlišné kultury. Během rozhovorů s takovým rodičem mohou jak pedagog, tak rodič pociťovat nepříjemné pocity jako nejistota, během níž se může jedinec chovat odlišně. Je to dáno nevyjasněností očekávání, kritickým pohledem, neznámým způsobem komunikace. Pedagog také může být v jistém nesouladu se svými hodnotami. Setkáváme se s tím u případů, kdy rodiče upřednostňují například jiný styl stravování či oblékání, se kterým pedagog nesouhlasí, nicméně musí zachovat profesionalitu a rodičům se snažit vyhovět. Dalšími nepříznivými jevy v interkulturní komunikaci bývají až nedůvěra či nepřátelství.

V komunikaci s dítětem cizinců může často docházet k tzv. konfúzi, což je jev vznikající v interkulturní komunikaci, kdy se komunikátor nedostatečně ujistí o správném přijetí informace, načež komunikant zůstává v nejistotě a neporozumění. Komunikant pak dosahuje stavů od drobného zmatku až po akutní úzkost. Netřeba zmiňovat, jak se musí v takové situaci cítit například čtyřleté dítě v cizím prostředí. (Morgensternová, Šulová, Schöl, 2011, s. 69).

3.1 Situace v českých mateřských školách

V roce 2020 dosáhl počet legálně pobývajících cizinců na území České republiky 636 600 osob. Mezi těmito cizinci převažují občané třetích zemí – Ukrajina (26 %), Vietnam (10 %) a Rusko (4 %). Ze zemí EU je pak původ cizinců nejvíce ze Slovenska (20 %) a Německa (3 %). Toto jsou však osoby, které nemají české občanství. Některé

děti se mohou narodit na území ČR již s českým občanstvím, nicméně jejich kultura je stále odlišná (ČSÚ, 2021).

Ve školním roce 2019/2020 cizinci tvořili 4,65 % z celkového počtu žáků. Konkrétní číslo bylo 95 357. Tento údaj je již tři roky starý, s nedávným začátkem války na Ukrajině se toto číslo může značně lišit. Největší podíl cizinců je v Praze, poté ve Středočeském a Jihomoravském kraji. Co se týče podílu žáků na jednotlivých stupních vzdělávání, vysoké školy mívají nejvyšší počet cizinců a to 16,1 % z celkového počtu studentů. Poté jsou to mateřské školy s 3,3 % z celkového počtu dětí. Na ZŠ byl podíl cizinců z celkového počtu žáků 2,8 % a na středních školách 2,2 %.

Tato čísla se však nerovnají počtu žáků s odlišným mateřským jazykem. Dle odhadů šetření České školní inspekce, které byly rozebrány na webu *inkluzivniskola.cz* by podíl takovýchto dětí v mateřských školách mohl dosahovat až 34 % (META, 2022).

V roce 2006 vydala Zora Kožíšková článek, ve kterém popisuje své dvouleté zkoumání adaptace dětí cizinců na prostředí českých mateřských škol na Praze 6. Během tohoto výzkumu bylo zjištěno, že děti cizinců tvoří až 5 % přijímaných dětí do MŠ. Nejvíce dětí bylo z Ukrajiny a z Japonska. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejméně problematicky vnímají začleňování cizojazyčného dítěte do prostředí MŠ právě jeho rodiče. Většina rodičů byla přesvědčena, že o jejich dítě je kvalitně postaráno z hlediska pedagogických pracovníků, zázemí či stravy. Bohužel si mnohdy neuvědomují, že dítě je ve školce několik hodin samo a prožívá tzv. kulturní šok. Nedokáže se s nikým domluvit, prostředí se mu může zdát cizí a nepřátelské, pokrmu mu nemusí vyhovovat, a vyskytuje se ve velké skupině dětí, které si spolu hrají a komunikují a toto cizojazyčné dítě může být vyčleňováno. Z toho mohou pramenit symptomy jako nízké sebevědomí, smutek, pocity osamocení, různé obavy, úzkosti až psychosomatické potíže (Ward, Bochner, Furnham, s. 201–202). Pro pětileté dítě je však složité formulovat tyto pocity, proto nedokáže vše rodičům předat a výsledkem je nereálná představa rodičů o adaptaci. Pohled učitelek se přirozeně od pohledu rodičů lišil. Učitelky vnímají začleňování dítěte s OMJ problematicky vzhledem k vysokým počtům žáků ve třídách. Tento počet se jistě zvýšil mnohdy až na 28 od doby tohoto výzkumu. Adaptace nového dítěte cizinců vyžaduje značnou míru individuální komunikace, pozornosti, vnímání potřeb dítěte, které mohou být odlišné. Není výjimkou, že učitelka musí těchto adaptací zvládnout několik najednou, a přitom tato snaha není nijak finančně kompenzována.

Kožíšková pozorovala jinojazyčné děti z nezaujatého pohledu, přičemž zjistila, že se tyto děti méně zapojují do her, jsou více sociálně pasivní, verbálně se téměř nezapojují a spíše si hrají samy se stavebnicí. Při řízených činnostech tyto děti nedokázaly pobrat jazykově význam dané činnosti, tudíž byly odkázány na svou improvizaci. Ukázalo se, že nejvhodnějším programem pro sblížení českých a jinojazyčných dětí je možnost volné hry v přírodě, kdy je dětem dovoleno se více projevit jak hlasově, tak pohybově (Kožíšková, 2006). Pro snadnější zařazení takového dítěte do kolektivu také hraje roli otevřenost učitele i dětí, klima třídy, i věk dítěte. Obecně lze říci, že mladší děti zapadají do kolektivu snáze (Těthalová, 2010).

3.2 Komunikace s dětmi s OMJ v mateřských školách

Děti-cizinci a děti s odlišným mateřským jazykem spadají dle RVP PV mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tedy potřeba brát ve třídě ohled na tyto děti, věnovat jim zvýšenou pozornost a přizpůsobit tomu výuku. Pakliže v se v mateřské škole vyskytují alespoň čtyři cizinci v povinném předškolním vzdělávání, v souladu s vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání zařídí ředitel mateřské školy vzdělávání v českém jazyce, které bude rozděleno do dvou nebo více bloků v průběhu týdne (RVP PV, 2021, s. 37).

Vzhledem k tomu, že jsou tyto děti zařazeny do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mají nárok na různá podpůrná opatření. Novelizovaný školský zákon 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upřesňuje 5 stupňů podpůrných opatření:

1. Stupeň PO

Zde se jedná o děti s pokročilou úrovní českého jazyka. Není potřeba dítě posílat do školských poradenských zařízení (ŠPZ), pedagog ve třídě však musí mírně přizpůsobit organizaci činností jako je například speciální zadávání odlišných úkolů pro dítě či využívání speciálních a názorných pomůcek.

2. Stupeň PO

Do druhého stupně spadají děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka, což vyžaduje individuální přístup. Děti mají nárok například na IVP, speciální pomůcky,

úpravu vzdělávacího obsahu a také 4x15 minut (nejvýše 80 hodin) týdně na češtinu jako druhý jazyk.

3. Stupeň PO

Třetí stupeň je určen pro děti s neznalostí vyučovacího jazyka. Děti mají také nárok na IVP, speciální učebnice a pomůcky, asistenta pedagoga, podporu dalšího pedagogického pracovníka v rozsahu polovičního úvazku, 4x15 minut týdně (nejvýše 110 hodin) na češtinu jako druhý jazyk.

4. Stupeň PO a 5. stupeň PO je pro děti s dalším (například zdravotním) znevýhodněním.

Většina dětí s odlišným mateřským jazykem spadá do druhého a třetího stupně PO. Zde už je potřeba zařadit individuální přístup ke vzdělávacím potřebám dítěte. Děti mají nárok na 60 minut týdně výuky českého jazyka, na individuální vzdělávací plán, úpravu obsahu vzdělávání a také na speciální vzdělávací pomůcky. Rodiny s těmito dětmi bývají odeslány do ŠPZ, kde bude rodině sděleno, do jakého stupně podpory bude dítě zařazeno společně s nabídkou vhodných podpůrných opatření. Pedagogové vypracují individuální vzdělávací plán, pokud to ŠPZ uzná za vhodné. Mateřská škola může zaměstnat asistenta pedagoga či odborníka na češtinu jako druhý jazyk. Alternativou je pak kurz, který povede pedagog ve své pracovní době (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s. 12-16).

V metodice *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*, což je ucelený dokument pro učitele MŠ snažící se objasnit způsoby komunikace a proces začleňování dětí s OMJ, je popsáno několik prostředků efektivní komunikace s těmito dětmi. Autorky zdůrazňují nutnost výběru komunikace, která zajistí naplnění základních potřeb dětí. Takovou pomůckou by mohly být kartičky či fotky s režimem dne používající se také pro děti s PAS. Pro ostýchavé děti, jež se bojí komunikovat, je možné využít také maňáska nebo nějakou jinou figurku. Mezi další metody, jak usnadnit adaptaci bilingvního dítěte do MŠ patří:

- Zjednodušená komunikace
- Využívání stejných obrátů a slov
- Dodržování vhodného tempa řeči a frázování
- Zadávání jasných a stručných instrukcí

- Ověřování porozumění
- Využívat názornost
- Opakování
- Využívat mateřský jazyk a kulturu dítěte (například při komunitním kruhu může dítě zazpívat písničku, kterou zná z domova – děti se tak učí, že každý je jiný a je to v pořádku)
- Soustředění se na neverbální komunikaci (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 42-47)

3.2.1 Výuka českého jazyka

Výuka českého jazyka jako druhého jazyka nemůže v mateřské škole probíhat stejně jako na základní škole. Děti v tomto věku ještě neumí číst ani psát. Mateřská škola je však vhodnější institucí pro spontánní osvojení druhého jazyka, protože děti zde mají mnohem více času na vlastní komunikaci. Jazykovou podporu lze dětem nabídnout ve třech formách – v běžném dni, v kurzu a pak individuálně.

V běžném dni je možno zařazovat výše zmíněné metody, dále pak upravení různých činností tak, aby dítě s OMJ nebylo znevýhodněno. Může se jednat o používání slov v prvním pádě, názorné ukázky jednotlivých slov, zařazování básniček, písniček, které mohou být upraveny do snadnější podoby. U písniček není nutné naléhat na dítě, aby se připojilo. Tato aktivita bývá pro děti náročná, avšak při několikatém opakování se děti možná zapojí samy (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 90-107).

Individuální přístup k dítěti s OMJ se pak vyznačuje tím, že pedagog se věnuje pravidelně intenzivně dítěti alespoň 15 minut týdně, což může být realizováno při ranních činnostech nebo odpoledne po odpočinku. Výhodou tohoto způsobu je, že se učitel plně věnuje jednomu dítěti a může získat ucelený přehled o jeho vstupních předpokladech a celkovém učení se novému jazyku. Při každé práci s takovým dítětem je potřeba zjistit nedostatky a určit cíle, které se budou společně snažit naplnit. Témata se mohou prolínat s třídním vzdělávacím plánem, přičemž je vhodné dítěti založit jazykové portfolio, kam se budou ukládat veškeré materiály a hodnocení, ke kterým se dítě s rodiči bude moci vracet. Učitelka při individuální práci s dítětem s OMJ využívá atraktivní materiály, které přitáhnou pozornost dítěte. Do takovýchto materiálů spadají různé didaktické hry, knížky či logopedické pexeso. Učitelka s dítětem provádí rozhovory, hry, pohybové a výtvarné činnosti, zařazuje básničky a písničky. Vždy je

potřeba dítě chválit a povzbuzovat, nelpět na rychlosti učení a spíše dítě nechat se učit jeho vlastním tempem. U některých dětí s 2. a 3. stupněm podpůrného opatření pak může ŠPZ doporučit vypracovat individuální vzdělávací plán, kde je nutné si vytyčit konkrétní cíle (například dítě se naučí alespoň 50 českých slovíček, zaměří se na správnou výslovnost hlásky ř apod.). Tato část je důležitá zejména s ohledem na následné vyhodnocování úspěšnosti práce. (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 108-122).

V rámci podpory osvojování si češtiny jako druhého jazyka lze při vyšším počtu dětí s OMJ otevřít kurz v rámci školní docházky, který bude probíhat ideálně 2x týdně po dobu 30 minut s externím pracovníkem či místním pedagogem. Čas může být upraven podle věku dětí. Kurz je poskytován maximálně 8 dětem najednou (může být rozdělen do vícero skupin), děti mohou být rozděleny podle věku. Během tohoto kurzu pedagog zajistí vzdělávací nabídku, kdy se vždy 2-3 lekce po sobě bude věnovat jednomu tématu v souladu s ŠVP, přičemž je zde rozvíjen konkrétní jazykový jev. Aby byl kurz efektivní, je vhodné střídat činnosti, zabavit děti, využívat více smyslů a pestrého obsahu materiálů. Při výuce jakéhokoliv jazyka je nutné postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu, a přitom stále ověřovat, zda dítě rozumí dané problematice, aby se mohlo posunout dále. Z tohoto důvodu jsou kurzy pro menší skupinky dětí. Děti by neměly být nuceny do jazykového projevu, stále zde může hrát roli ostýchavost, strach z neznámého prostředí i pedagoga (výuku češtiny jako druhého jazyka nemusí zajišťovat třídní učitelka). Pedagog se pravděpodobně během kurzu bude potýkat s různými problémy jako je rozdílná jazyková úroveň dětí, častá absence či nízká motivace dítěte. Mnohdy dítě nechce mluvit druhým jazykem, zejména pokud jsou ve škole děti stejné národnosti. Dále jsou tu pak problémy z hlediska jazykových dovedností, mezi něž bychom mohli zařadit špatnou výslovnost, nechuť mluvit, nedostatek porozumění, či tzv. tiché období, kdy dítě s OMJ pouze poslouchá cizí jazyk, ale nedokáže ho použít (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 123-129).

Centrum pro dětskou vícejazyčnost (Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit) poskytuje jazykový kurz němčiny s názvem KIKUS (Kinder in Kulturen und Sprachen), který je zaměřen zejména na děti v mateřských školách. Materiály lze přeložit do češtiny a využívat je právě v kurzech pro děti s OMJ v MŠ. Na webu inkluzivniskola.cz kromě obrázkových kartiček a pracovních listů lze KIKUS využívat také jako online i offline aplikaci (META, 2023).

Autorky Metodiky doporučují inspiraci tímto programem, kdy se vzdělávací nabídka orientuje podle tematických okruhů. V lekci by se mělo dbát zejména na motivaci, střídání činností a pravidelnou strukturu jazykových lekcí. Struktura by mohla vypadat takto:

1. Úvodní rituál (například píseň či báseň s pohybem)
2. Opakování předcházejících témat a slovní zásoby
3. Hlavní výuková část (obsahem je nové učivo)
4. Pohybové hry
5. Závěrečný rituál

Kurz by měl přinášet dětem radost, bavit je, součástí by měla být přátelská a uvolněná atmosféra. Jako skvělý prostředek pro motivaci autorky zmiňují využívání momentu překvapení například s kouzelným pytle. Při závěrečném rituálu lze využívat nálepek či razítek jako odměny.

(Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 130-131).

3.3 Doporučení pro učitelky mateřských škol

Pokud se mateřská škola dozví, že nastoupí nové dítě z jiné kultury či s jiným mateřským jazykem, učitelky by měly vypracovat adaptační plán, který usnadní začlenění dítěte do kolektivu třídy. Může se jednat o model, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu zpočátku například na dvě až tři hodiny, poté je v MŠ do oběda a teprve v momentě, kdy je tato fáze bez význačných problémů, může nastat prodloužení doby pobytu až do odpoledne. Mateřská škola by také měla zvážit, do jaké třídy se dítě hodí, učitelky by měly připravit děti na příchod nového člena, samy si zjistit informace o kultuře a zemi, ze které dítě pochází, a také se připravit na výuku češtiny jako druhého jazyka (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 24-27). Po příchodu dítěte do MŠ je nutné, aby učitelka projevila interkulturní senzitivitu a empatii. Dítě může být ze začátku odstrkováno či se samo uzavře, protože je pro něj okolí ohrožující, nicméně učitelka v tomto směru může pomoci dítěti alespoň tak, že se bude snažit častěji zařazovat rozhovory s dětmi o cizí kultuře, zapojovat samotné dítě k předvedení různých básniček či písniček, a pokud to dítě zvládne, může mluvit o svých tradicích. Pomocí různých obrázků, příběhů i divadel lze děti vzdělávat ohledně jiných ras, barvy pleti, kultury, národnosti. V případě, že je toto téma probíráno v mateřské škole, zvyšuje

se tolerance dětí vůči odlišnosti. (Morgensternová in Mertin, Gilnerová, 2010, s. 205-207).

Aby proběhla adaptace dítěte hladce, je dobré zajistit před nástupem pohovor s rodiči. Na tento pohovor je vhodné zajistit tlumočníka, který může pomoci i s překladem informací pro rodiče. Ty by měly být v tištěné podobě. Při pohovoru s rodiči mateřská škola zjistí postup rodičů při bilingvní výchově a poté se ho bude snažit důsledně dodržovat. Jako užitečné může být provedení rodičů školkou, zjištění zájmů dítěte, jeho přátel, jazykovou úroveň dítěte a případně probrat různá úskalí, která mohou nastat v procesu adaptace a vzdělávání (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s. 29-31).

Pro zmírnění negativních jevů v interkulturní komunikaci s rodičem je potřeba komunikovat bez skrytých vzkazů a emocionálních rovin, snažit se pochopit pocity druhé strany. Je důležité nejednat v afektu, v takovém případě je možnost odložit schůzku na pozdější termín. Dále by si měla učitelka uvědomit, že není třeba věci brát osobně. Vztahovačnost žádnému konfliktu neprospěje (Morgensternová, Šulová, Schöl, 2011, s. 69-72).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné cíle a teoretická východiska k výzkumu

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem je přiblížení současné situace ohledně bilingvních dětí v mateřských školách z pohledu učitelek, analyzovat jejich zkušenosti s průběhem vzdělávacího procesu bilingvních dětí a také zaznamenat metody, které s těmito dětmi používají při práci včetně zjištění nejvýhodnějších a nejosvědčenějších metod. Doplněním jsou pak dvě případové studie bilingvních dětí v prostředí české mateřské školy.

4.2 Teoretická východiska k výzkumu

V praktické části jsem se zaměřila na provedení výzkumu pomocí kvalitativních metod – polostrukturovaného rozhovoru a případové studie. Tento způsob výzkumu jsem si vybrala zejména pro možnost hlubšího prozkoumání daného jevu. Jelikož jsou metody pro práci s bilingvním dítětem různé, chtěla jsem navázat s učitelkami mateřských škol podrobnější rozhovor o jejich práci, nikoliv jim nabízet již předem vybrané možnosti v dotazníku a tím jim možná vsugerovat jejich odpověď. Zároveň jsem se snažila čtenáři přiblížit, jakým způsobem probíhá adaptace a celkový vzdělávací průběh bilingvního dítěte, což zahrnuje zkoumání dítěte do hloubky, všímání si maličností. To mi umožní pouze kvalitativní výzkum. Ten mnohdy bývá charakterizován jako protipól kvantitativnímu výzkumu (Hendl, 2005, s. 48-49). Glaser a Corbinová považují za kvalitativní výzkum *jakýkoliv, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace* (Glaser, Corbinová In Hendl 2005, s. 50). Cílem kvalitativního výzkumu je však získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Na začátku tohoto výzkumu je potřeba si stanovit výzkumné otázky, které jsou pro mou práci následující:

- Jak se adaptuje bilingvní dítě na prostředí české mateřské školy?
- Jakým způsobem probíhá vzdělávání bilingvního dítěte v české mateřské škole?
- Jak se projevuje vliv prostředí české mateřské školy na jazykovou úroveň dítěte v českém jazyce?

- Jaká bývá komunikace s rodinami?
- Jaká je motivace učitelek pracovat individuálně s těmito dětmi?

Tyto otázky se mohou během průběhu výzkumu měnit či doplňovat, proto bývá kvalitativní výzkum považován za pružný či emergentní typ výzkumu (Hendl, 2005, s. 50).

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde jsou předem dané a určené kategorie, s nimiž se poté pracuje, hraje u kvalitativního výzkumu velkou roli sám výzkumník. Jedná se tedy o mou interpretaci dat, tato práce se nesnaží potvrdit nebo vyvrátit hypotézu, nýbrž porozumět pozorované realitě, což je průběh vzdělávání a adaptace bilingvního dítěte v české mateřské škole za pomoci využívání klíčových principů dle Miovského – jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti a procesuální dynamiky (Miovský, 2006, s. 17-18). Každý rozhovor s učitelkami i samotné případové studie na těchto principech staví. Učitelky hovoří o jednotlivých dětech, o jejich zkušenostech. Může se jednat o raritní případy, ale také o případy, které se budou podobat většině. Jak zmiňuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 25), *hypotézy či teorie na základě kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat*. Sesbíraná data nejsou vytrhována z kontextu dění a mají popisovat podrobnosti jednotlivých případů za delší časový interval. Výzkum má tak spíše longitudinální charakter (Hendl, 2005, s. 50). V této práci se jednalo o pět měsíců (tedy půlku školního roku), jelikož rozhovory i případová studie byly prováděny v únoru 2023 a většina bilingvních dětí, o kterých pojednávají polostrukturované rozhovory, nastoupily do mateřské školy v září 2022. Výhodou kvalitativního výzkumu je podle Hendla (2006, s. 52) zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí a možnost dobré reakce na místní situace a podmínky, což jsem využila zejména při případové studii, jelikož jsem měla možnost pět měsíců pozorovat dvě bilingvní děti v české mateřské škole jako jejich učitelka.

4.3 Zvolené výzkumné metody

4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Analýza a sběr dat probíhá v kvalitativním výzkumu současně. Při sběru dat jsem je tedy musela zároveň analyzovat, protřídit a rozhodnout se, zda jsou data relevantní. (Hendl, 2006, s. 50). Jeden z rozhovorů jsem nakonec byla takto nucena nezařadit, jelikož neodpovídal stanoveným parametrům. Učitelka si vybrala k popisu dítě, které však vůbec nejevilo známky bilingvismu. Některé rozhovory zase probíhaly tak, že se

odpovědi respondentek jevíly jako nadbytečné či neuspokojivé. Naopak v některých případech jsme narazily na zajímavé téma, proto jsem v průběhu rozhovoru doplňovala další otázky a musela jsem složení rozhovoru mírně pozměnit. Z těchto důvodů je polostrukturovaný rozhovor pravděpodobně jednou z nejvýhodnějších metod sběru kvalitativních dat. Dovoluje tazateli využívat silné stránky jak nestrukturovaného (volnost při odpovídání), tak i strukturovaného rozhovoru (dodržování tématu a schématu). Kombinuje volnost a přirozenost komunikace a zároveň využívá předem dané strategie. Na začátku rozhovoru je vhodné si zajistit souhlas s účastí na výzkumu a souhlas s nahráváním rozhovoru. Následují úvodní otázky, které by měly uvolnit respondenta a zároveň by měly dát najevo jistou empatii. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 163). Před každým rozhovorem jsem učitelky seznámila s účelem výzkumu, ujistila jsem je o anonymitě celého rozhovoru a požádala jsem je o souhlas ohledně vytvoření audiozáznamu. Učitelky podepsaly „Informovaný souhlas“ (viz. Seznam příloh). Ještě před zapnutím nahrávání jsme se s učitelkami více představily. Vzhledem k tomu, že sama učím v mateřské škole a mám taktéž zkušenosti se vzděláváním bilingvních dětí, jistá sounáležitost byla přítomna během každého z rozhovorů. Úvodní otázky se pak týkaly toho, jak dlouho učitelky učí a zda mají zkušenosti se spoluprací s bilingvními dětmi v mateřské škole. Následující otázky bychom pak mohli označit za hlavní. Zde jsem musela učitelky povzbuzovat, aby mluvily o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních, protože občas vyjadřovaly obavy ohledně toho, že nebudou schopny podat „správnou odpověď“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 164). Před hlavními otázkami bylo nutné si stanovit tzv. jádro rozhovoru – tedy témata a otázky, která jsou nutné probrat. Jednalo se zejména o adaptaci dítěte a způsoby vzdělávání bilingvních dětí vedoucí k pokroku v jazykové úrovni češtiny. K pochopení kontextu jsem pak přidávala různá další doplňující témata a otázky. (Mioviský, 2006, s. 159-161). Otázky jsem si rozdělila na témata, podle kterých pak byly výsledky polostrukturovaných rozhovorů analyzovány. Pro větší přehlednost jsem zpracovala tabulku podle návodu Hendla (2006, s. 174):

Tabulka 3: Rozdělení tazatelských otázek

Téma	Otázky
Úvodní otázky	1. Dobrý den, byla jste vybrána jako

	<p>respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Jak dlouho již učíte? 3. Kolik momentálně máte dětí ve třídě? 4. Máte ve třídě momentálně dítě s OMJ nebo jste se s nimi setkala v předešlých pěti letech? 5. Následující otázky spíše směřujte k jednomu dítěti, které si vyberete, nicméně můžete i srovnávat s ostatními, pokud Vás něco během rozhovoru napadne.
Charakterizace dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 6. Jak dlouho k vám dítě dochází? 7. Dodržuje pravidelnou docházku? 8. Jaká je jeho národnost? 9. Jaký je jeho mateřský jazyk? 10. Jaká byla jazyková úroveň češtiny, když dítě nastoupilo do MŠ? - Jak dlouho trvalo, než dítě začalo rozumět českému jazyku? 11. Dokáže se dítě vyjádřit v češtině? 12. Všimla jste si nějakého pokroku ve vyjadřování dítěte a schopnosti porozumění během docházky do vaší třídy? 13. Všimla jste si někdy u dítěte jazykové interference? (míchání jazyků)
Adaptace dítěte	14. Jak se dítě přizpůsobilo režimu dne?

	<p>15. Objevily se nějaké netradiční problémy během adaptace? (např. nechut' k jídlu, neobvyklá agrese)</p> <p>16. Jak reaguje na změny? (např. suplování jiné učitelky)</p> <p>17. Projevuje se někdy toto dítě zvýšenými výkyvy nálad?</p> <p>18. Jak se zapojuje do řízených a společných činností?</p> <p>19. Hraje si s ostatními dětmi?</p> <p>20. Jak ho přijímají ostatní děti?</p> <p>21. Využila jste někdy propojení kulturních rozdílů mezi českými dětmi a tímto dítětem? Případně kdy a jak?</p> <p>22. Vnímáte nějaký přínos prezence tohoto bilingvního dítěte ve vaší třídě?</p>
Rodina	<p>23. Jaký typ bilingvní rodiny to je? (náповěda: rodiče mluví odlišným jazykem/jeden z rodičů mluví odlišným jazykem/ oba rodiče mluví odlišným jazykem i mezi sebou a zároveň je odlišný s komunitou)</p> <p>24. Víte, jak dlouho už žije rodina v České republice?</p> <p>25. Víte, zda se využívá se v domácnosti čeština?</p> <p>26. Jaká je komunikace s rodinou?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jakým jazykem se dorozumíváte? - Jaká je ochota rodiny komunikovat a plnit pravidla MŠ?

	<p>27. Dokázala byste říct, jaký je socioekonomický status rodiny?</p>
<p>Vzdělávání dítěte</p>	<p>28. Jak komunikujete s dítětem?</p> <p>29. Jak se liší komunikace s bilingvním dítětem a s českým dítětem z vaší strany?</p> <p>30. Zaznamenala jste za dobu, co dítě dochází do MŠ, změnu ve vaší komunikaci vůči němu?</p> <p>31. Pracujete s dítětem během např. ranních činností na rozvoji českého jazyka?</p> <p>32. Využíváte nějaké pomůcky navíc pro vzdělávání dítěte?</p> <p>33. Máte v MŠ hodiny „čeština jako druhý jazyk“?</p> <p>34. Využívá dítě logopedickou péči?</p> <p>35. Jaká je úroveň pracovních úkolů tohoto bilingvního dítěte oproti ostatním českým dětem?</p> <p style="padding-left: 40px;">- Zapojujete individuální přístup při vysvětlování?</p>
<p>Motivace a vzdělání učitelek</p>	<p>36. Jaké je vaše vzdělání?</p> <p>37. Obdržela jste nějaké instrukce ohledně vzdělávání dětí s OMJ před příchodem tohoto dítěte do MŠ? (např. dokumenty od META)</p> <p>38. Probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků na toto téma ve vaší MŠ?</p> <p>39. Myslíte si, že je nutné, aby byly učitelky</p>

	<p>předem vzdělány a připraveny na práci s bilingvním dítětem?</p> <p>40. Dostáváte finanční odměny (osobní ohodnocení, prémie) v případě, že máte jedno či vícero bilingvních dětí ve třídě?</p> <p>41. Dokázala byste říct, jaká panuje nálada ohledně bilingvních dětí ve vašem kolektivu v MŠ?</p> <p>42. Byla by vaše motivace pracovat individuálně s dítětem vyšší, kdybyste byly náležitě ohodnoceny? Nebo to naopak nemá vliv?</p> <p>43. Myslíte si, že by učitelky měly být náležitě finančně ohodnoceny na základě přítomnosti dvojjazyčného dítěte ve třídě?</p>
Závěr	<p>44. Chtěla byste něco vzkázat učitelkám, které mají výzvu spolupráce s dvojjazyčným dítětem před sebou?</p>

Jako metodu záznamu dat jsem zvolila audiozáznam vzhledem k jeho benefitům. Je to způsob záznamu, který nevyrušuje jak dotazovaného, tak ani tazatele. Dokáže zachytit autentičnost. Při zpracovávání rozhovorů jsem se tak mohla k audiozáznamům vracet a všimnout si drobností, které mi mohly při samotném rozhovoru uniknout (Miovský, 2006, s. 197). Zároveň je to ideální pomocník při zpracovávání doslovné transkripce rozhovoru. Tento přepis je k dispozici v přílohách.

4.3.2 Případová studie

Případová studie je způsob holistického zkoumání malého množství případů, jenž má prostudovat danou problematiku do hloubky (Mareš, 2015, s. 116). Pomocí těchto případů pak můžeme porozumět obecněji zkoumanému jevu a dalším podobným případům. Pro tuto práci jsem zvolila osobní případovou studii bilingvních dětí, kdy se klade důraz na podrobný průzkum určitého aspektu zohledňujíc minulost, kontextové

faktory, procesy, zkušenosti a další možné příčiny, které se týkají zkoumaného jevu (Hendl, 2005, s. 104). Vzhledem k tomu, že jsem chtěla podrobněji prozkoumat bilingvismus u dětí předškolního věku, využila jsem instrumentální typ případové studie. Jde o vyhledání několika případů, kde se tento jev vyskytuje. Cílem je důkladné prostudování a následné porozumění otázkám typu „jak“ a „proč“ (Mareš, 2015, s. 121). Protože mám možnost děti sledovat již od září každý den, jelikož jsem jejich učitelka, k vypracování případové studie jsem použila rozhovory s dítětem, s rodiči a s druhou učitelkou. Zároveň jsem zakomponovala pozorování a k celkové zprávě a komplexnímu zachycení případu jsem využila i dokumenty ve formě pracovních listů, kreseb či výtvarných prací dítěte. Cílem těchto případových studií je doplnit výsledky polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami v mateřské škole a přiblížit, jak se bilingvní dítě adaptuje, začleňuje do kolektivu a jak probíhá jeho vzdělávací proces. Jako metody k vytvoření těchto případových studií posloužily neformální rozhovory s dětmi i s rodiči a zejména zúčastněné pozorování. Jedná se o takový způsob pozorování, kdy se pozorovatel stává součástí sociálního dění, je v osobním stavu s pozorovanými, sbírá data, a přitom se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací (Hendl, 2005, s. 193). Pozorování probíhalo od září 2022 do konce ledna 2023 ve třídě předškolních dětí.

5 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondentkami pro polostrukturovaný rozhovor jsou učitelky mateřské školy, které v současnosti mají nebo v posledních pěti letech měly ve třídě dvojjazyčné dítě. Jsou zejména z Prahy a okolí, což je dáno tím, že jsem sama z Prahy a mé časové možnosti byly omezené. Zároveň z mé zkušenosti vím, že vzhledem k atraktivnosti hlavního města pro cizince existuje velmi málo mateřských škol, kde by se bilingvní dítě nevyskytovalo. Situaci dost ovlivnila i momentální krize na Ukrajině. Případovou studii jsem prováděla na dětech, které mám ve třídě a mám tedy možnost je každý den pozorovat, analyzovat jejich chování, adaptaci, vývoj řeči a výsledky pracovních úkolů a zadání. Rodiče sledovaných dětí byli o cílech výzkumu informováni a podepsali informovaný souhlas (viz. Seznam příloh), který však zachovává veškerou anonymitu.

6 Analýza výsledků polostrukturovaných rozhovorů

Všechny rozhovory, které byly použity k analýze dat, byly doslovně přepsány pomocí audiozáznamu. V případě, že bylo použito jméno dítěte či označení místa, kde se mateřská škola nachází, došlo k úpravě či vynechání slov. Důvodem je zachování anonymity jak dětí, tak učitelek. I proto jsem pro respondentky použila označení **Učitelka 1 – Učitelka 6**. Výsledky rozhovorů jsem rozdělila do několika okruhů, které mi kromě větší přehlednosti pomohou odpovědět na dílčí výzkumné otázky. Všechny učitelky jsem požádala, aby si vybraly k popisu jedno dítě, na kterém budou demonstrovat své zkušenosti s bilingvními dětmi. Zároveň byly vyzvány, aby se v případě, že je něco napadne k doplnění, neostýchaly srovnávat i s jinými zkušenostmi s bilingvními dětmi. Analýza je popsána zejména slovy, avšak při významnějších okruzích, na které cílil tento výzkum, jsem pro přehlednější zobrazení výsledků využila i grafického zpracování ať už ve formě tabulky či grafů.

6.1 Stručná charakteristika respondentek

Učitelka 1 pracuje v mateřské škole v Praze. Má 12 let zkušeností s pozicí učitelky v mateřské škole. Vystudovala střední pedagogickou školu a momentálně pracuje ve třídě s 27 dětmi, mezi nimiž je jedno bilingvní. Na otázku, zda se v předešlých pěti letech setkala s bilingvním dítětem odpověděla: „*Aktuálně máme jedno a v podstatě i v předešlých letech vždycky nějaký byly. Minimálně jedno vždycky.*“

Učitelka 2 je jednou ze dvou respondentek, jejichž mateřská škola leží ve Středočeském kraji. Taktéž vystudovala střední pedagogickou školu. Učí od roku 2013 a v době, kdy byl rozhovor uskutečněn, měla ve své třídě 25 dětí, z čehož 6 bylo bilingvních.

Učitelka 3 je profesně nejstarší ze všech mých respondentek. Přímou v mateřské škole pracuje již čtrnáctým rokem, ale před touto pozicí pracovala 10 let jako pedagog volného času v Domě dětí a mládeže. Ve třídě během rozhovoru měla 27 dětí včetně pěti bilingvních. V jejím případě se jednalo o ukrajinské děti.

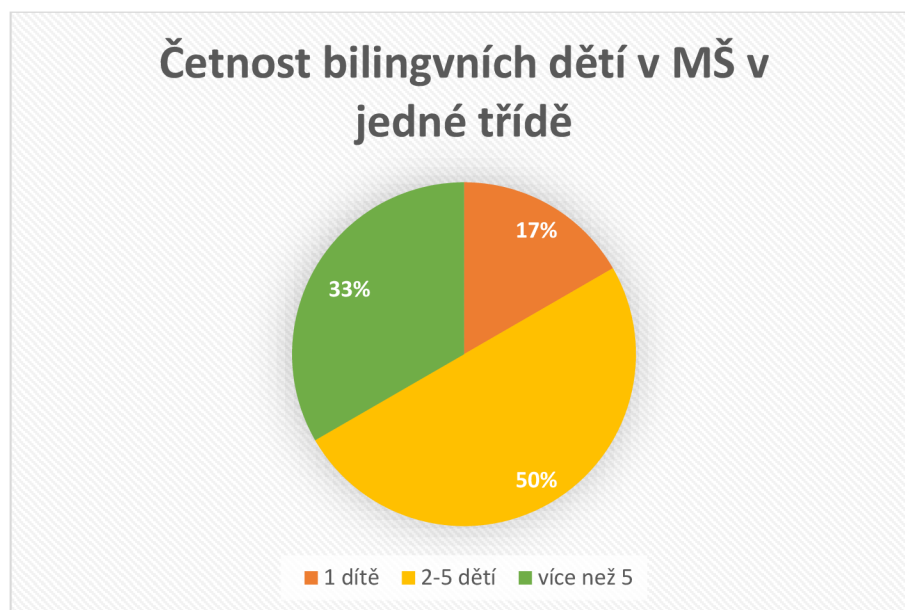
Učitelka 4 vystudovala magisterskou speciální pedagogiku. Práci učitelky v mateřské škole dělá již 8 let. Z 26 zapsaných dětí má ve třídě 8 cizinců. Jelikož se její mateřská škola nachází na sídlišti, učitelky jsou na cizince zvyklé a mají s nimi bohaté zkušenosti. „*Jsou na tom třídy hůř (smích). Jsou tady třídy, který maj' devět různých*

národností, takže tohle je ještě úplně v pohodě. “odpověděla na dotaz, jaký má názor na takový počet cizinců ve třídě.

Učitelka 5 se věnuje práci učitelky v mateřské škole teprve druhým rokem, nicméně v minulém školním roce 2021/2022 pracovala v soukromé mateřské škole, která fungovala na bázi bilingvního vyučování. Probíraná látka se vysvětlovala jak v češtině, tak v angličtině. Tuto zkušenost tak mohla srovnávat s jejím momentálním pracovištěm, čímž je státní mateřská škola v Praze, kde má 26 zapsaných dětí a z toho jich je 5 bilingvních.

Učitelka 6 je také ze Středočeského kraje, v mateřské škole učí již tři roky a momentálně studuje třetím rokem bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy. Střední vzdělání absolvovala na pedagogické škole. Ve třídě učí 24 dětí včetně dvou dětí s odlišným mateřským jazykem.

Následující graf znázorňuje četnost bilingvních dětí ve státních mateřských školách v Praze:



Graf 1: Četnost bilingvních dětí v MŠ v jedné třídě (zdroj: vlastní)

6.2 Charakteristika a jazyková úroveň popisovaného dítěte

Většina učitelek si pro rozhovor vybrala děti, které nastoupily v září 2022, tudíž navštěvují mateřskou školu prvním rokem. Lze tedy v přímém čase sledovat pokrok dětí. **Učitelka 2** si vybrala kurdkou dívku, která nastoupila o rok dříve v roce 2021. Její případ je v podstatě trilingvismus díky tomu, že se v rodině používala také ruština

vzhledem k umístění Kurdistánu. **Učitelka 5** si pro svůj popis vybrala americko-českého chlapce, se kterým měla možnost se setkat na svém předešlém pracovišti, což byla soukromá bilingvní mateřská škola. Ve všech ostatních případech se jednalo o ukrajinské děti nastoupivší v září 2022.

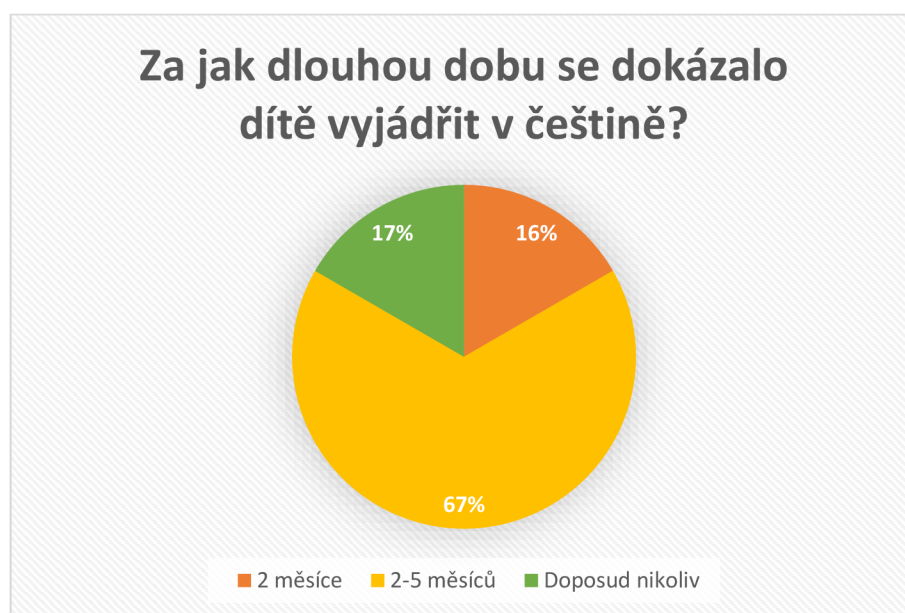
Ve čtyřech případech učitelky mluvily o dětech, které přišly do mateřské školy s nulovou nebo velmi nízkou jazykovou úrovní. Jejich rodiče mají tedy odlišný jazyk od komunity a jedná se zde o případy sukcesivního bilingvismu. Simultánní bilingvismus se vyskytl u dětí popisovaných respondentkami **Učitelka 3** a **5**, kdy rodiče mluví různými jazyky. Jeden z nich používá jazyk, který je stejný jako jazyk okolní komunity (tedy čeština).

Respondentky popisující děti, které nastoupily do mateřské školy s nízkou jazykovou úrovní češtiny a musely se potýkat i s jazykovou bariérou, se ve většině případů shodly na tom, že děti porozuměly pokynům v češtině přibližně po měsíci. *„Jako tam to bylo fakt rychlý. V průběhu prvního měsíce začínala rozumět úplně krásně všemu.“*, zhodnotila **Učitelka 4**. Podobnou zkušenost měla i **Učitelka 6** s ukrajinským chlapcem: *„Jo, měsíc, měsíc a půl. Fakt pokynům rozuměl skoro ihned.“* **Učitelka 1** zmiňovala stejný vývoj, kdy ukrajinská dívka rozuměla základním pokynům po měsíci. Opravdové porozumění dle učitelky nastalo až po pěti měsících. Naopak s velkými problémy se potýkala **Učitelka 2** s dívkou z Kurdistánu, které trvalo rozumět češtině až pět měsíců. Může zde samozřejmě hrát roli i to, že ukrajinština je stejně jako čeština slovanský jazyk. Tato dívka však měla celkově náročnou adaptaci a nejspíše prožívala velký kulturní šok. **Učitelka 2** také popisovala, že dívka byla poměrně uzavřená i přesto, že se jí ona i kolegyně snažily vyjít co nejvíce vstříc: *„Tři měsíce to jako vůbec. Měli jsme piktogramy, měli jsme všechno možný, a vůbec se nám jako nedařilo. Ona byla hodně jako zavřená do sebe. Byla ve svém světě. A vůbec nás k sobě jako nepouštěla.“* Zlom nastal až po vánočních prázdninách, kdy dívka byla schopna pozdravit v češtině.

Co se týče dětí, které s češtinou přišly do kontaktu již před nástupem do mateřské školy v rámci rodinného prostředí, více než pasivní slovní zásoba je trápila ta aktivní. *„Nepoužíval vůbec jednotný, množný čísla. I teď má takovou svoji řeč...Musela jsem hodně uplatňovat individuální přístup, abych mu vůbec rozuměla.“*, komentovala **Učitelka 3** svou zkušenost s česko-ukrajinským chlapcem. V případě **Učitelky 5** pracující v soukromé bilingvní mateřské škole byla situace velmi náročná, jelikož

česko-americký chlapec téměř vůbec nemluvil ani ve čtyřech letech. Projevoval se pouze zvukově a v případě, že už se objevila nějaká věta, jednalo se spíše o angličtinu. Psycholožka u tohoto chlapce dokonce potvrdila opožděný vývoj řeči. Učitelka s ním komunikovala převážně v angličtině, poté však tlumočila v češtině, aby si byl chlapec srovnání vědom.

Pro znázornění pokroku ve využívání aktivní zásoby v českém jazyce jsem vytvořila graf níže. Jedná se zde o využívání celých vět, nikoliv naučených frází. Těch byly děti ve většině případů schopny již od jednoho měsíce docházení do MŠ.



Graf 2: Doba, za jakou bylo schopno se dítě vyjádřit v českém jazyce (zdroj: vlastní)

Je však nutné zmínit, že **Učitelka 5** popisovala dítě, kterému byl diagnostikován opožděný vývoj řeči a za celý školní rok, který s ním učitelka strávila, v českém jazyce nepokročil. Preferoval totiž anglický jazyk.

6.3 Adaptace bilingvních dětí

Asi nejbouřlivější adaptační období prožívala kurdská dívka popisovaná **Učitelkou 2**. Režimu dne se přizpůsobila celkem bez problémů i díky tomu, že učitelky používaly reálné fotky, které ji měly nasměrovat ohledně dalšího programu. Hrála si s dětmi i přesto, že celou dobu mluvila kurdsky. Na svou kmenovou třídu a učitelky však byla až půl roku velmi fixovaná. Dle slov učitelky nemohl přijít do třídy nikdo jiný, protože se dívka pomočovala a pokálela. Učitelky tak nemohly vůbec v práci chybět, jelikož tato holčička pak reagovala kroky zpět a budování důvěry to velmi narušilo. Zlepšení přišlo

až na jaře, kdy se ve školce mohly konat různé akce a slavnosti venku. Dívka si tak zvykla na přítomnost dalších dětí a učitelek. S docházením na WC však měla problémy nadále.

Ostatní děti se režimu dne a chodu třídy přizpůsobily vcelku bez problémů. Všechny dodržují pravidelnou docházku, což napomáhá si rychleji zvyknout. Občas se vyskytly potíže ohledně jídla. Děti nechtěly jíst české jídlo, protože pro ně bylo neznámé. V těchto případech se učitelky dětem snažily vycházet co nejvíce vstříc a povzbuzovaly je, aby alespoň ochutnávaly. **Učitelka 5** pak zmiňovala jistou nevráživost chlapce, když přišlo na půjčování si hraček. Zde však mohl hrát roli i nízký věk chlapce, kdy děti spíše upřednostňují paralelní hru než společnou. Pro začleňování do kolektivu učitelky používaly různé metody od komunitních kruhů, kde si s dětmi sdělily, že k nim do třídy přišel někdo z jiné země až po konání akcí s rodiči, kde se propojují všechny kultury v dané mateřské škole a ochutnávají se jídla. „*My si vždycky, když máme nějaký téma, při kterém využijeme mapu, tak si vždycky třeba ukazujeme, odkud kdo je a jak je to daleko.*“, vyjádřila se **Učitelka 4** k tématu propojování kulturních rozdílů. Podobně to má i **Učitelka 3**, která při jakékoliv příležitosti s dětmi hovoří o cizích zemích a kulturách a vychází tak příchozím dětem vstříc. **Učitelky 1 a 2** zmiňovaly, že mají prostor pro uskutečňování spolupráce s rodiči při tvoření akcí, kde se nosí i různá jídla z jiných kultur, aby si ostatní děti uvědomily, s kým žijí ve třídě. Obecně však byly děti s odlišným mateřským jazykem ve třídách přijaty bez problémů. Může za to nejspíš i fakt, že v poslední době je to čím dál častější.

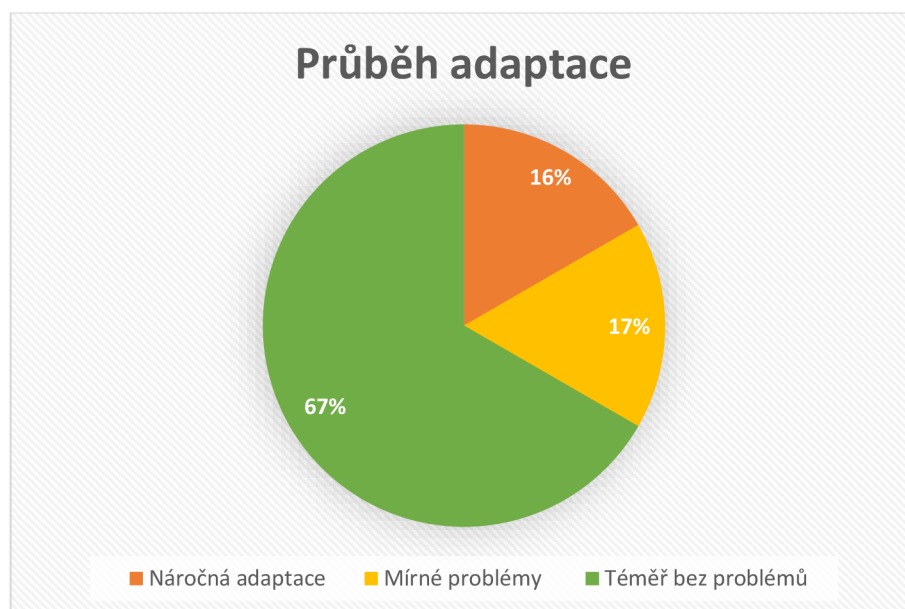
V případech dvou chlapců se simultánním bilingvismem byla situace rozličná. Česko-ukrajinský chlapec se s dětmi seznámil a zapojil se bez problémů. Podle slov **Učitelky 3** je velmi přátelský a společenský. Situace česko-amerického chlapečka byla náročnější. Projevoval se vůči ostatním dětem agresivně: „*No to bylo asi daný právě i tím jazykem, že třeba nevěděl, jak nějakou situaci řešit, tak prostě to dítě bouchnul. Že tam byla ta bariéra v tý češtině, protože ostatní děti oproti němu spíš zas preferovaly tu češtinu. A on jako jediný vlastně preferoval tu angličtinu. A kvůli tomu tam asi vznikl ten blok, že nevěděl, jak se domluvit.*“, komentovala agresivitu **Učitelka 5**.

Co se týče řízených činností, učitelky se shodují, že děti ze začátku byly v roli pozorovatele, nechtěly z nějaké nejistoty příliš mluvit, ale po chvíli se již zapojovaly bez problémů. **Učitelky 1, 2 a 4** dokonce děti s odlišným mateřským jazykem velmi

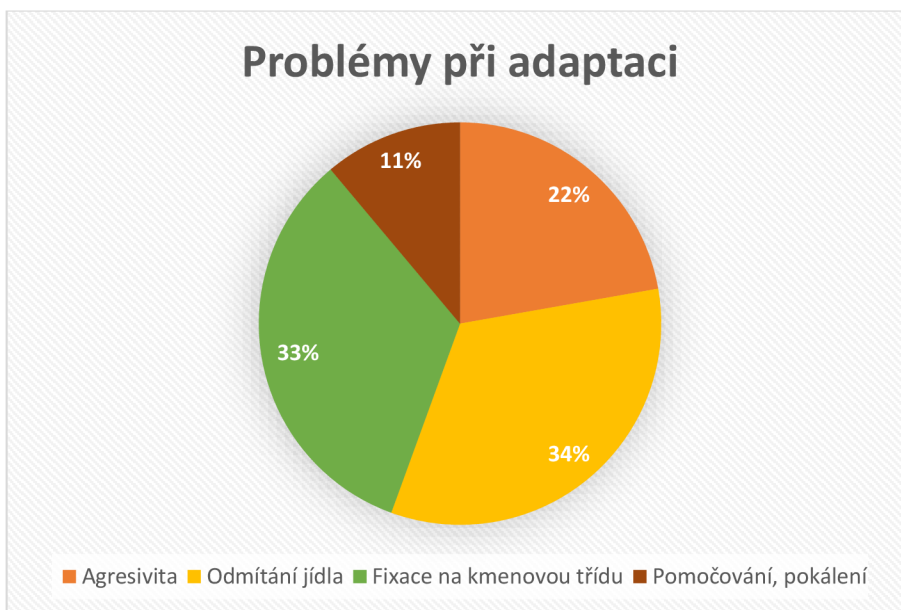
chválily a tvrdily, že děti jsou jedny z neaktivnějších a jejich výsledky dosahují nadprůměrné úrovně. **Učitelka 6** s ukrajinským chlapcem během řízených činností také nezaznamenala větší odpor, pouze při komunitním kruhu v poslední době začal vyrušovat. V tomto případě jde však o to, že si chlapec našel kamaráda, se kterým nechtějí dávat pozor. Jakmile jsou rozsazení, chlapec se plně soustředí. **Učitelka 3** popisovala, že česko-ukrajinský chlapec má potíže se soustředěním a plněním pracovních listů. Soustředit se při komunitních kruzích nechtěl ani česko-americký chlapec. Učitelky ho pak nenásilně braly k sobě na klín, aby v kruhu vydržel.

Přítomnost bilingvního dítěte si učitelky chválily jak ke vztahu k nim samotným i k ostatním dětem. Učitelky měly možnost se naučit například slovíčka z jiného jazyka nebo si daný jazyk procvičit. Děti jsou pak vystaveny kulturním odlišnostem a učí se tak, že je běžné žít ve světě, kde je každý jiný.

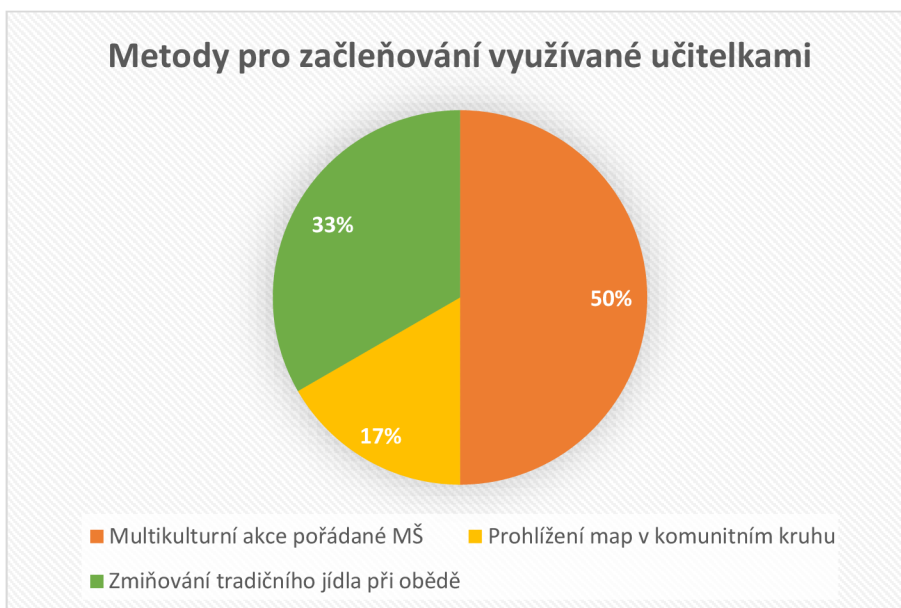
Graf č. 3 zobrazuje potíže při adaptaci. Ty jsem rozdělila do tří kategorií dle náročnosti pro dítě i okolí. Graf č. 4 pak ukazuje, s jakými problémy se učitelky musely při adaptaci potýkat. Poslední graf znázorňuje metody, jaké učitelky využívaly pro začleňování dítěte do kolektivu a pro snazší průběh adaptace.



Graf 3: Průběh adaptace (zdroj: vlastní)



Graf 4: Problémy při adaptaci (zdroj: vlastní)



Graf 5: Metody pro začleňování využívané učitelkami (zdroj: vlastní)

6.4 Rodinné prostředí

Rodiny popisujících dětí jsou všechny ve střední sociální třídě. Komunikace s rodinami se jeví z rozhovorů jako poměrně funkční a ve většině případů se obešla bez komplikací kromě jazykové bariéry. Rodiny jsou ochotny plnit pravidla a požadavky MŠ a také komunikovat s učitelkami. Pokud byl potřeba v dorozumívání překlad, využívaly

učitelky buď Google překladač či ostatní děti ze třídy, které také uměly oba jazyky. Ve většině případů však učitelky komunikují s rodiči v češtině. **Učitelka 5** s rodiči kvůli bilingvní česko-anglické MŠ komunikovala také v angličtině. **Učitelka 3** se potýkala s nejkomplicovanější situací v oblasti komunikace s rodinou i přesto, že matka je Češka. Důvodem bylo přání matky, aby šel její syn již příští školní rok do školy. Učitelka však vzhledem ke grafomotorice, kresebnému projevu, výsledkům z pracovních listů a zejména kvůli mluvě však doporučuje nástup do nultého ročníku. S učitelkou souhlasila i psychologka, která mateřskou školu navštívila pro testy školní zralosti: „*Po těch testech školní zralosti jsem se taky setkala s takovými odpověďma, se kterými jsem jako by nesouhlasila. A snažila jsem se jí to vysvětlit, a ona mi vyloženě naznačila, když to tak řeknu, že přes to nejede vlak. Že prostě chce, aby šel chlapec do první třídy a prostě tak no.*“ Také zmínila, že otec jí připadal ze začátku velmi nepřístupný a až z něho šel strach.

V polovině případů se čeština využívá i v domácím prostředí. Jedná se o chlapce, kteří mají matky Češky. **Učitelka 4** popisující ukrajinskou dívku přicházející ze zvláštního ukrajinského zápisu roku 2022 však také zmínila, že se doma mluví nejspíše česky a pravděpodobně bývá v češtině puštěná také televize. Soudila tak podle toho, co zaslechla v šatně, i velkého pokroku dívky: „*Od začátku byla vidět velká snaha snažit se mluvit česky. I maminka hodně dobře už jako na začátku rozuměla, takže se o to opravdu zajímali. A holčička udělala velký pokroky, takže si myslím, že i doma používají češtinu hodně... mluví i třeba v šatně česky, když je takhle vidím. Oni tady podle mě chtějí zůstat, takže tam je asi velká motivace*“. Respondentka také zmínila, že je možné, že matka podstoupila ještě před nástupem její dcery do české MŠ i jazykový kurz, jelikož dělala neuvěřitelné pokroky.

V celkovém přístupu k učení se českého jazyka přispívá právě ochota rodiny mluvit česky. To potvrdila i **Učitelka 6**, která srovnávala svou zkušenost s jinou ukrajinskou dívkou: „*Je to i jakoby na tý rodině. My jsme měli i jednu holčičku, která pak odešla. Ta maminka vůbec neměla zájem se učit česky, ta holčička si dělala, co chtěla. Mluvila si ukrajinsky a vůbec jí to nezajímalo. I na ty děti mluvila ukrajinsky a ty děti to vůbec nechápaly...*“. Oproti tomu matka popisovaného ukrajinského chlapce této respondentky bývá velmi aktivní v české komunikaci a chlapec se tak snadno a rychle přizpůsobil. Také už se dokáže vyjádřit v češtině. **Učitelka 5** zase tvrdila, že česko-americký chlapec využíval více angličtinu proto, že doma se poté kvůli rozvodovému

řízení více využívala angličtina, jelikož matka byla z rodinných důvodů upozaděna a více ve výchově figuroval otec s americkými kořeny. **Učitelka 3** také doporučovala motivovat rodinu používat češtinu doma v rámci jednoduchých básniček. Děti jsou podle ní v tomto směru velmi tvárné a jazyk se rychle pak naučí.

6.5 Vzdělávání v oblasti českého jazyka v MŠ

Kromě **Učitelky 6** pracující ve Středočeském kraji se ve všech mateřských školách využívají hodiny češtiny jako druhého jazyka vedoucí jednou z učitelek z kolektivu. Děti mají výuku obvykle dvakrát týdně na 30 minut. **Učitelka 4** poukázala na fakt, že děti, které pocházejí z bilingvní rodiny, ale v průběhu svého života získaly české občanství, na toto podpůrné opatření nedosáhnou: „*A pak jsou tady bohužel i děti z bilingvních rodin, který v průběhu získaly český občanství a teď už mají smůlu no, protože tam nepatřej*“. Chlapci popisovaní **Učitelkou 3 a 5** tedy do těchto hodin nemohli být zařazeni. Česko-americký chlapec však docházel do soukromé mateřské školy, která byla postavena na tom, že využívala češtinu i angličtinu. Respondentka pro rozhovor sdělila, že vše bylo vysvětlováno jak česky, tak anglicky. Zároveň se jí osvědčilo i využívání obrázků stejně jako **Učitelce 1** při vedení výuky pro děti s OMJ.

Obrázky a piktogramy také využívaly ostatní učitelky, ale ne příliš dlouho. Dle slov respondentek kartičky nebyly po nějaké době zase tolik potřeba. Také využívaly názorné ukázky na začátku roku, kdy k dítěti přišly a ukázaly mu, co po něm chtějí. **Učitelka 2** pak s kolegyní nafotila pro kurdskou dívku fotky místností, aby se dívka zorientovala v průběhu dne. Dále jí také založily sešit, kam si dívka kreslila slova, která se už naučila: „*A pak jsme jí zaváděly sešit, kam ona si kreslila ten první rok. Ona jako hrozně ráda kreslí od začátku. A kreslí nádherně, kreslí prostě neskutečně. A ona teda když se naučila slovo, tak si ho šla nakreslit... Nejenom naučila, ale už věděla, co to znamená. Tak to mně přišlo, že bylo takový hezký. Protože ona se pak k tomu vrátila třeba a listovala si a říkala si: »Jo, už umím počítat.« A takhle si to vlastně zpětně mohla prohlížet. Tak to bylo moc hezký.*“

Učitelky se shodovaly na tom, že ze začátku na děti mluvily česky, ale pomalu. Zařazovaly při řízených činnostech individuální přístup a často si ověřovaly porozumění. Také využívaly stejné pokyny. **Učitelka 6** na ukrajinského chlapce ze začátku mluvila často v infinitivech. Postupem času však na děti začínaly mluvit tak jako na ostatní děti. Mnohdy totiž individuální přístup děti po několika měsících

přestaly potřebovat. Na otázku, zda učitelky rozvíjí český jazyk při volné hře dětí mi odpovídaly, že se tomu vyloženě cíleně nevěnují, protože necítí, že by to děti potřebovaly. Výjimka je zde opět **Učitelka 2**, která s dívkou pracovala v době uskutečňování rozhovoru na osvojování si podstatných jmen. **Učitelka 5** s česko-americkým chlapcem v těchto chvílích na rozvoji češtiny pracovat chtěla, ale bohužel nebyla příležitost kvůli tomu, že chlapec nebýval v MŠ odpoledne. Následující tabulka zde znázorňuje, jaké metody používají učitelky pro práci s bilingvními dětmi nejčastěji:

Tabulka 4: Metody, které využívají učitelky při práci s bilingvními dětmi nejčastěji (zdroj: vlastní)

Metoda	Počet zmínění (ze 6 respondentek)
Pomalá mluva	3x
Jednoduché a krátké věty	2x
Obrázky/fotky/kartičky	4x
Čeština jako druhý jazyk	5x
Individuální přístup	6x

Logopedickou péči klinického logopeda využívali pouze chlapci **Učitelék 3** a **5**. V případě **Učitelky 5** to bylo z důvodu opožděného vývoje řeči. V případě **Učitelky 3** chlapec neměl dle slov učitelky dostatečnou motoriku jazyka. Jelikož ona sama má kurz logopedického asistenta, procvičuje motoriku jazyka s dětmi při ranním kruhu každý den. Využívá k tomu různé hravé pomůcky, které podporují motivaci: „*Používám všechno od brček až po špachtličky zdravotnický. I bonbonky třeba, to děti obzvláště baví. Nebo obyčejný burizonky na zpevnění špičky jazyka.*“ Na kroužek logopedie přímo v MŠ také docházela ukrajinská dívka popisovaná **Učitelkou 4**. Respondentka však zmiňovala, že si myslí, že dívka ani tuto péči nepotřebuje, protože je schopna říct i hlásku „ř“.

Učitelky využívaly většinou kartičky a obrázky jen po omezenou dobu a spíše se spoléhaly na individuální přístup a vliv kolektivu, přesto děti za půl školního roku ve všech případech udělaly pokrok. Děti díky získané vnitřní jistotě téměř všemu rozumí a také se umí alespoň v naučených frázích vyjadřovat v češtině. „*Ona měla spíš ze*

začátku takový záseky, že jako nechtěla. Že to bylo spíš jako »nechci, nechci«, a pak začala mluvit ve větách už právě po těch dvou měsících. Takže fakt rychle.“, okomentovala vývoj v aktivní mluvě ukrajinské dívky **Učitelka 4**. Dle slov respondentek však hodně záleží i na potenciálu a intelektu dítěte včetně toho, jakým způsobem doma funguje rodina. Jsou i děti, které potřebují více času: „Ona se velmi rychle chytala. Ale tohle se nedá aplikovat u všech dětí. U někoho to jde a někdo to fakt chytá dobře, a pak máte někoho třeba celý rok a ten výsledek moc není nikde vidět.“, srovnávala své zkušenosti **Učitelka 1**. V případě česko-amerického chlapce **Učitelky 5** pokrok nastal také, ale spíše v anglickém jazyce. A to i přesto, že docházel k české klinické logopedce. Zde však hrál roli opožděný vývoj řeči.

6.6 Motivace učitelek pro práci s bilingvními dětmi

I přesto, že počty cizinců v posledních letech v českých mateřských školách vzrostly, během rozhovorů se většina učitelek neprojevovala vůči dětským cizincům negativně. Naopak, buď jsou s tím učitelky včetně celého kolektivu smířené nebo dokonce cizince vítají a vnímají, že pro české děti je to přínos. Nejstarší z mých respondentek, **Učitelka 3**, spíše nesouhlasí s momentálně nastalou situací po ukrajinské krizi, jak lze vysledovat z její výpovědi. Přesto však vnímá děti s odlišným mateřským jazykem stejně jako ostatní děti. Vadí jí spíše systém, který by mohl být více propracovaný: „Vždycky tvrdím, že děti za nic nemůžou. Vůbec nerozlišuju, jestli je to dítě takový nebo makový, ale jelikož už je toho jakoby moc, tak to převažuje do negace. Už je to na úkor těch českých dětí... myslím si, že když už to takhle je, tak by se ten systém, ta vláda, by to měla nějak změnit. Možná by měly vznikat ukrajinský školky nebo třídy. Zase chápu, že je potřeba, aby mluvily ty děti česky, takže by tam byl potřeba asi český pedagog.“ Je však důležité zmínit i rizika, která mohou padnout na české děti v mateřských i základních školách, jak sama respondentka ze svých zkušeností uváděla: „Mám i spoustu známých, kamarádek, co učí na základních školách, tak ty jsou z toho úplně nešťastný. A i rodiče to berou špatně, že je to nefér. Že pak to dítě ukrajinský má stejnou známku a oni to pak vnímají nespravedlivě“. Naopak **Učitelka 4** uváděla, že v jejich školce mají národností tolik, že to s kolegyněmi berou už s humorem. Kolektiv **Učitelky 1** je na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem zvyklý a nikdo to dle jejích slov neřeší. **Učitelka 2** mi sdělila, že jejich pracovní kolektiv musel projít velkými změnami právě kvůli větší orientaci na multikulturní prostředí. Mateřská škola sídlí v jednom z nejrychleji rostoucích měst v ČR, tudíž cizinců tam stále přibývá. Učitelky však mají

možnost v rámci Erasmu+ vycestovat do zahraničí a samy si vyzkoušet, jaké je to být v kůži těchto nově přichozích dětí.

Na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem byla předem připravena pouze **Učitelka 2**, jejíž mateřská škola spolupracuje se společností META. Přebírají od nich různé materiály, se kterými následně dále pracují a upravují si je. Posléze obdržela instrukce ohledně vzdělávání dětí s OMJ i **Učitelka 1 a 4**, **Učitelka 5** na začátku roku absolvovala s kolegyněmi školení. V ostatních případech respondentky uváděly, že žádné materiály předem ani poté od vedení MŠ nedostaly. Kromě **Učitelky 6**, která by kvůli zásadně odlišné adaptaci těchto dětí uvítala předem kurz či materiály zaměřené na vzdělávání dětí s OMJ v MŠ, všechny respondentky vyjádřily názor, že příprava předem není vyloženě nutná. Každé dítě je individuální a nelze se tedy připravit dopředu. „*Já si jako myslím, že dobrá učitelka to má prostě v sobě. A buď k tomu bude přistupovat dobře nebo nebude. A tam jako další kurzy nemusí pak hrát roli.*“, odpověděla **Učitelka 4**.

Co se týče finančního ohodnocení v mateřských školách, kromě **Učitelky 2** žádná z učitelek nedostává za přítomnost bilingvních dětí příplatek. V případě **Učitelky 2** však také nebylo jednoznačné, za co příplatky dostávají. Kromě **Učitelky 3 a 6** žádná z respondentek ani vyloženě netvrdila, že by finanční ohodnocení bylo nutné. Spíše by to byla příjemná motivace, nicméně učitelky tuto otázku komentovaly tak, že nejvíce záleží na konkrétním dítěti, jak se chce učit a poté také vypadá motivace s ním spolupracovat. **Učitelky 3 a 6** na druhou stranu tvrdily, že práce s těmito dětmi je mnohem náročnější stejně tak jako dorozumět se s rodiči: „*Je s tím větší práce. Musíte se víc angažovat do toho, aby vůbec věděli, že jedeme na výlet třeba. Ani neznají český svátky, nevědí, že máme prázdniny*“.

Poslední otázka se týkala toho, zda by respondentky doporučily nějaké metody pro učitelky, které ještě s bilingvním dítětem nepracovaly. Nejvíce se opakovala empatie, laskavost, trpělivost, využívání kartiček. Učitelky také vzkazovaly, aby se ostatní učitelky této práce nebály a dokázaly se vžít do kůže dítěte. Také padla odpověď, že nejdůležitější je, aby si dítě vybudovalo k učitelce důvěru, protože to je to nejdůležitější, co dítě v takto náročné situaci potřebuje.

7 Případová studie

Doplněním k polostrukturovaným rozhovorům učitelek mateřských škol jsou následující dvě případové studie bilingvních dětí, které mají za cíl více přiblížit vzdělávací průběh, pokroky a případné potíže dítěte v české mateřské škole. Případové studie jsou popsány v době, kdy uplynulo pět měsíců školního roku, tedy v únoru 2023. Následující jména jsou smyšlená, aby byla zachována anonymita dětí i rodiny.

7.1 Případová studie č. 1 - Alex

7.1.1 Rodinné prostředí

Alex je šestileté dítě ruské národnosti. Rodina žije v ČR již více než 7 let, přistěhovala se za lepšími pracovními nabídkami. Alex má staršího bratra, který již navštěvuje základní školu. Po odkladu je momentálně ve třetí třídě. Oba rodiče pracují, avšak nevyužívají češtinu. S matkou je obtížné se česky domluvit, ale pečlivě se snaží porozumět. Otec do mateřské školy chodí zřídkakdy, česky se s učitelkami nedomluví. Pokud potřebuje vyřešit nějaké záležitosti, posílá svou manželku. Doma se čeština vůbec nevyužívá, televize i rádio jsou pouze v ruštině. S češtinou má problém i starší bratr Alexe, který navštěvuje logopedii a chodí na doučování českého jazyka. Alex tedy v domácnosti s češtinou do kontaktu často nepřichází. Matka uvedla v jednom z neformálních rozhovorů, že občas požádá staršího bratra, aby Alexovi předčítal pohádky v češtině, ale ten prý nejvíe přílišný zájem.

Matka v neformálních rozhovorech často uvádí, že Alex se doma chová naprosto odlišně než v mateřské škole, kde bývá poslušný. Doma prý odmlouvá a často se vzteká. Matka si podle jejích slov neví rady. Sama jsem měla možnost zažít jeden z Alexových vzpurných stavů v únoru, kdy ho matka přivedla do šatny pozdě. Alex byl našťvaný, protože cestou do školky nepotkali jeho kamaráda, který je obvykle doprovází. V šatně křičel, tekly mu slzy a mlátil svou matku. Poradila jsem matce, aby šatnu opustila. Z mé zkušenosti se děti po chvíli snáze uklidní, když rodič z takové situace odejde. Alex se začal válet po podlaze, přičemž mě také několikrát uhodil. Poté, co se mi ho podařilo dostat do třídy, záchvat přešel a vše se vrátilo do normálního stavu.

7.1.2 Adaptace dítěte

Alex chodí do mateřské školy již od tří let. Je tedy v předškolní třídě a v této mateřské škole je třetím rokem. První a druhý rok však mateřskou školu téměř nenavštěvoval, jeho docházka byla velice nepravdělná. Důvodem častých absencí byla zejména

nemocnost dítěte a později i nechuť chodit do školky. Pravidelně začal chodit do mateřské školy až v září 2022. Důvodem byla nejspíše i povinná pravidelná docházka předškolních dětí, přičemž při každé absenci je nutné vyplňovat omluvný list. Alexova adaptace tedy vlastně začala až po dvou letech, kdy byl do mateřské školy přihlášen. V září Alex často plakal při loučení s maminkou u dveří. Vždy se ujišťoval, že pro něj přijde o obědě, aby nemusel být ve školce příliš dlouho. Poté, co maminka opustila třídu, většinou plakat přestal a šel si sednout na lavičku, odkud pozoroval, co se děje ve třídě. Přibližně po dvou týdnech se odhodlal jít si malovat. Při ranních činnostech si buď maluje, dívá se na děti z lavičky, anebo následuje pokyny paní učitelky, když se vytváří nějaký výrobek a je třeba, aby se začalo již ráno. Maminka vodí Alexe poměrně pozdě. V šatně od září visí cedule, kde je jasně napsáno, že předškolní děti mají povinnou školní docházku, tudíž mají být ve třídě nejpozději v 8:10. Alex však do třídy přichází běžně až před 8:30, což znemožňuje učitelkám důkladnější péči při rozvoji českého jazyka nebo jemného začleňování do kolektivu, protože pak brzy následují další činnosti, které jsou na pořadu dne. Bohužel Alex chodí každý den domů po obědě, tudíž nelze péči realizovat ani po odpočinku.

Na zahradě či na hřišti, kdy mají děti povolenou spontánní aktivitu, se Alex většinou prochází a dívá se na děti, případně jezdí na odrážedle. Od konce září začal chodit za svými učitelkami s větou „*Já už chcem na oběd*“. Zde se nejedná o projev hladu, nýbrž o uvědomování si jisté posloupnosti činností v MŠ, kdy se po obědě začínají objevovat ve dveřích rodiče, a to je pro Alexe kýžená chvíle. Jakmile odejde do šatny, začíná mluvit rusky, usmívat se. V případě, že s maminkou přijde i jeho starší bratr, Alex pak v šatně dovádí a až křičí. To je naprostý opak toho, jak se chová ve školce. Bývá velmi tichý, jen pozoruje ostatní a s učitelkami i s dětmi mluví sporadicky.

7.1.3 Sebeobsluha

Od září udělal Alex velký pokrok v oblékání. Ze začátku se sám oblékat nechtěl a trvalo mu to dlouho. Matka Alexe mnohdy obléká a svléká, je na to tedy z domova zvyklý. Ve školce je kromě něj však dalších 26 dětí, takže učitelky nemají na oblékání každého čas. Postupně se Alex zrychlil i zlepšil. V ostatních úkonech sebeobsluhy nemá žádný problém. Vše však provádí velmi pomalu oproti ostatním vrstevníkům.

7.1.4 Jazyková úroveň

Alexova jazyková úroveň českého jazyka je poměrně nízká. Od začátku školního roku neudělal velký pokrok. Pokynům v češtině porozumět dokáže, ale reaguje mnohdy až na třetí zopakování, někdy je zapotřebí využít názornou ukázkou. Pokyny jsou mu většinou dány několikrát po sobě se zvýšeným důrazem na artikulaci a používání podobných slov pomocí jednoduchých vět. Ruštinu ve školce vůbec nepoužívá, s dětmi i s učitelkami se snaží mluvit česky. Občas se však vyskytne nesprávný tvar slova, skloňování podstatných jmen a časování sloves je na nízké úrovni. U podstatných jmen si také plete členy a nejčastěji mluví v infinitivu. Významově však slova používá vhodně. Vytváří jednoduché věty o dvou a třech slovech. Sám se obvykle do aktivní komunikace nepouští, většinou tak jedná pouze, pokud chce vyjádřit nějakou svou potřebu. Často si říká o něco větou: „*Já chcem ...*“ a to i přes fakt, že je vždy opraven na správný tvar slovesa chtít. Vytleskávání slabik v češtině nedokáže, taktéž nedokáže určit první hlásku ve slově.

Mateřská škola umožňuje výuku češtiny jako druhého jazyka pro děti s OMJ jednou ze zaměstnaných učitelek. Je vytvořena skupina o 8 dětech včetně Alexe. Děti, které docházejí na tyto hodiny, jsou v předškolní třídě. Učitelka s dětmi pracuje pomocí různých kartiček, básniček, dětských písniček. Často využívá také obrázkové knihy, kde se děti snaží vyprávět příběh podle ilustrací. Učitelka je opravuje ve výslovnosti, slovosledu, časování i skloňování. Výuka probíhá dvakrát týdně po 30 minutách. Alex se výuky účastní již od září. Podle učitelky je ve výuce také spíše pasivní a k jakémukoliv vyjadřování musí být pozitivně motivován a pečlivě chválen. Děti dostávají na vypracování přes týden pracovní list, který je jim vždy předem na hodině vysvětlen. Je tedy potřeba, aby zde spolupracovali i rodiče, což u Alexovy rodiny není problém. Jeho výsledky těchto pracovních listů jsou však v porovnání s ostatními dětmi ze skupiny spíše podprůměrné.

7.1.5 Pracovní dovednosti a ochota spolupracovat s učitelkami

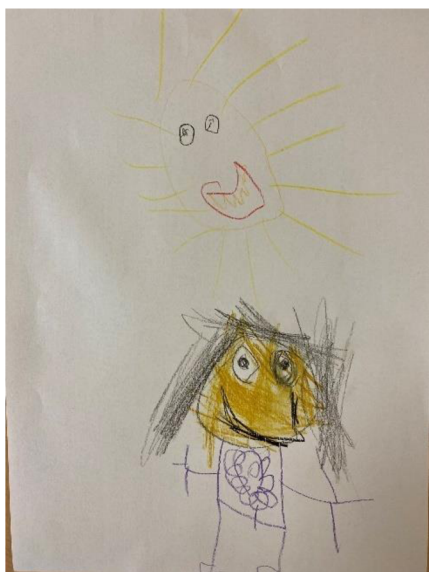
Alex se při řízených činnostech spíše drží stranou a je pasivní. Pokud probíhá vysvětlování určitého tématu například v komunitním kruhu, Alex nevyrušuje, ale pouze poslouchá. Pakliže se učitelka dětí na něco ptá, Alex se nesnaží nic sdělit a spíše čeká, až ho vyvolá paní učitelka. Co se týče pracovních listů, Alex mnohdy nepochopí zadání i přes několikáté individuální vysvětlení učitelky, avšak vždy se snaží úkol splnit. Nejvíce v tomto případě funguje, když si jedna z učitelek přisedne k Alexovi a

dělá s ním úkol postupně. Pracovní listy v předškolní třídě bývají náročnější, jsou zaměřeny zejména na grafomotoriku, která u Alexe je na průměrné úrovni, dále na počítání do deseti, zejména však do šesti. U počítání je nutné na dítě dohlédnout, většinou se objevují chyby. Pracovní listy zaměřené na logické myšlení či zrakovou percepci jsou pro Alexe obtížné a téměř vždy je potřeba, aby mu dopomohla učitelka ke správnému řešení.

Ve výtvarných činnostech však Alex dokáže porozumět zadaným pokynům bez problému i v případě, že jsou mu dány instrukce naráz. Je ochotný malovat s barvami, kreslit, vystříhovat i lepit. Pozornost k těmto pracovním činnostem dokáže soustředit téměř po dobu jedné hodiny. Pak však odnáší práci učitelkám s větou: „*Já už nemůžu*“.

Co se týče dovedností v oblasti jemné a hrubé motoriky, obojí je spíše podprůměrné oproti vrstevníkům. Alex je pomalejší, vystříhování, kreslení i malování mu zabírá až dvakrát více času než ostatním dětem ze třídy. Grafomotorika je na nižší úrovni, tužka je držena čtyřmi prsty neobratně. Přetrvávají obtíže v napodobení geometrických tvarů, spirál, vlnovek či arkád. Hrubá motorika je u Alexe na velmi nízké úrovni. Celkově se u tohoto dítěte projevuje nechuť k pohybu, a to již v předškolním věku. Při pohybových chvílkách mnohdy vyjadřuje nesouhlas se cvičením a raději sedí na lavičce a pozoruje děti. V případě, že se ke cvičení přidá, nedokáže přeskočit nízkou překážku snožmo, skok z rozběhu se podaří zřídkakdy. V běhu je Alex nejpomalejší ze třídy. Manipulační dovednosti s míčem jsou spíše průměrné. Chytit dokáže pouze větší míč, házet s mířením nedokáže. Míč obvykle padá na zem.

Pro zachycení úrovně jemné motoriky a grafomotoriky jsem požádala Alexe na konci ledna 2023, aby nakreslil svou maminku:



Obrázek 1: Alexova nakreslená maminka (zdroj: vlastní)

7.1.6 Chování v kolektivu třídy

Kolektiv třídy zná Alex již třetím rokem, avšak kvůli vysoké nemocnosti a absencím neměl příliš možností se seznámit a skamarádit. Během dvou let ve třídě vznikla přátelství a jelikož je Alex poměrně pasivní i při komunikaci s ostatními, nedá se říct, že by si ve třídě našel kamaráda. Je to dost dáno i tím, že v mateřské škole bývá pouze dopoledne, kdy je program poměrně nabitý. Rodiče Alexe vodí až mezi posledními mnohdy až do řízených činností, takže si nemůže pohrát s ostatními ani během ranních her. V případě, že přijde do třídy dříve, si většinou sedne na lavičku a pozoruje ostatní. Do her se zapojuje zřídka, avšak v posledních dvou měsících se situace mírně zlepšila. V době od oběda do vyzvednutí mají děti jdoucí po obědě možnost volné hry. Tato skupina bývá menší, což Alexovi nejspíše vyhovuje, protože si s dětmi sedne a zkouší si povídat. Také při venkovním pobytu udělal Alex zejména od prosince velký pokrok, kdy si začal s ostatními chlapci kopat a hrát fotbal.

Učitelky se snaží nenásilně Alexe vtahovat do kolektivu zejména při ranním kruhu, kdy všechny děti mají možnost se k probíranému tématu vyjádřit. Při ranním cvičení jsou vybírány psychomotorické hry, které podporují empatii, prosociální chování a respekt vůči ostatním. Děti často spolupracují v menších skupinkách, které vytváří učitelky. I v těchto skupinkách je však Alex pasivní a spíše čeká na to, jak za něj rozhodnou ostatní. Když se vytváří dvojice, ostatní děti s Alexem do dvojice jdou, nicméně ho vyloženě nevyhledávají, což je způsobeno nízkou úrovní sociální vazby vůči ostatním dětem.

Vzhledem ke všem výše uvedeným poznatkům byl po testech školní zralosti provedených psychologkou a po domluvě s rodiči doporučen odklad školní docházky.

7.2 Případová studie č. 2 – Sofie

7.2.1 Rodinné prostředí

Sofie se narodila v prosinci 2017. Prvním rokem od září 2022 momentálně dochází do mateřské školy do předškolní třídy. Nástup do školy by však měl být v září 2024. Sofiina rodina se přestěhovala do Česka na jaře 2022 po vypuknutí krize na Ukrajině a poté absolvovala se svou dcerou ukrajinský zápis (tzv. zvláštní zápis). Dívka nastoupila do třídy v září jakožto do své první mateřské školy vůbec. V rodině se nevyskytuje další dítě, Sofie je jedináček. Oba rodiče pracují a jsou zaměstnání na hlavní pracovní poměr. Z neformálních rozhovorů s rodiči vyplynulo, že se nejedná v Česku pouze o přechodné bydlení, ale rodina zde chce zůstat. Matka se již od začátku snažila domluvit s učitelkami v češtině stejně jako otec, u kterého však bylo ze začátku zapotřebí využít i anglický jazyk, kdy například nerozuměl pokynům týkajících se vhodného oblečení pro Sofii. Rodiče se vždy snažili plnit stoprocentně pravidla mateřské školy, účastnili se veškerých akcí mateřské školy konaných pro rodiče a mnohdy byli sami na těchto akcích nápomocní. Od začátku září lze pozorovat značný pokrok v jejich jazykové úrovni češtiny. V tuto chvíli (únor 2023) jsou schopni si přečíst a pochopit jakoukoliv ceduli či oznámení na nástěnce v šatně. V domácnosti má dítě přístup k tabletu, na kterém jsou nainstalovány hry v češtině. Taktéž se doma pouští televize či zprávy v českém jazyce. Rodiče však na Sofii mluví ukrajinsky, což bylo možno pozorovat při vyzvedávání dítěte v mateřské škole. Jedná se nejspíše o střední třídu soudě podle oblečení a hraček, které nosí Sofie do třídy.

7.2.2 Adaptace dítěte

Sofie nastoupila do mateřské školy 1.9. 2022. I přesto, že mateřská škola běžně nenabízí nově přichozím dětem možnost pobytu až do odpoledních hodin, po domluvě s rodiči to však Sofii bylo umožněno. Důvodem byly pracovní povinnosti rodičů. Sofie byla první dny posmutnělá a spíše zaujala roli pozorovatele. Nejsmutnější bývala právě po obědě, když nastávala doba odpočinku a děti se měly uchylovat na lehátka. Na začátku září probíhaly s dětmi častější komunitní kruhy pro snadnější adaptaci a utužení kolektivu. Komunitní kruhy však Sofii příliš nezajímaly a spíše si hrála vedle. Na žádosti, aby se přidala, nereagovala nijak nebo reagovala pláčem. Z tohoto důvodu jí byl ponechán prostor na aklimatizaci. K rannímu cvičení se také připojovat nechtěla ani po pozitivní motivaci, místo cvičení zůstávala sedět na lavičce. K těmto aktivitám se začala připojovat přibližně po měsíci. To už byla schopna rozumět tomu, co se v kruhu

rozebíralo a sama dokázala přispět svým poznatkem. U cvičení si oblíbila běh na hudbu, tudíž se vždy chtěla zúčastnit. Jakmile však nastala složitější pohybová hra či rozcvička, sedala si na lavičku. Kvůli tomuto chování jsem zavedla pravidlo, kdy není možné, aby se dítě na začátku cvičení rozhodlo, že cvičit nechce a poté se chtělo přidat, když se mu aktivita nějakým způsobem zalíbila. Sofie pravidlo pochopila a je si vědoma, že pokud na začátku cvičení upřednostní sezení na lavičce, nemůže se poté už přidat. Nese si tak zodpovědnost za vlastní rozhodnutí. Toto opatření vedlo k tomu, že se ke cvičení začala přidávat čím dál častěji.

Režimu dne se přizpůsobila bez větších problémů. Byla schopna pochopit, jaká situace nastává a vždy se připojila k dětem. Pracovní činnosti jako jsou různé výtvary, pracovní činnosti či pracovní listy vždy plnila bez jakéhokoliv odmítnutí na průměrné až nadprůměrné úrovni. Přibližně po dvou týdnech pozorování dětí se začala připojovat ke hře. Nejdříve si vždy vzala hračku, kterou si vybrala, a hrála si vedle dětí. Nejraději pak chodila na školní zahradu, kde se vždy potkala s další ukrajinskou dívkou, se kterou si hrála. V listopadu si pak našla kamarády i mezi dětmi ve třídě, což jí pomohlo k udržení si dobré nálady. Nyní chodí do školky s úsměvem, hraje si s dětmi, a dokonce byla v lednu pozvána i na jednu narozeninovou oslavu své kamarádky ze třídy.

U Sofie tedy adaptace probíhala poměrně hladce, vezmeme-li v potaz, že se jedná o její první docházku do mateřské školy, navíc v jiném jazyce. Jediné, co jí provázelo během prvních třech měsíců, byly zvýšené výkyvy nálad a plačtivost. Výkyvy nálad jsou však spíše osobnostní rys Sofie. Je velmi emotivní. V případě, že se raduje, tak skáče, směje se a až výská. Když se jí však do něčeho nechce, dává to dost najevo. Mračí se, někdy až pláče a spíše chce být sama.

7.2.3 Sebeobsluha

V oblasti sebeobsluhy je Sofie v porovnání s ostatními dětmi na podprůměrné úrovni zejména v oblékání. Když nastoupila do mateřské školy, byla zvyklá, že se nemusí oblékat, protože to rodiče vždy dělali za ní. Proto bývala pravidelně poslední při převlékání na zahradu, po návratu zpět do šatny a při převlékání do pyžama k odpočinku. Jelikož přílišné nucení do různých aktivit u Sofie vyvolá spíše odpor a zaseknutí se, zde pomohla pozitivní motivace ve formě pochval. Dívka se během čtyř měsíců v rychlosti oblékání zlepšila a momentálně se na ni nemusí při odchodu na vycházku vůbec čekat. Ostatní oblasti sebeobsluhy jsou bezproblémové, Sofie se

dokáže sama najíst příborem, je schopna si dojít na WC bez pomoci a dokáže si také vhodně říct o pomoc.

7.2.4 Jazyková úroveň

Sofie přišla do mateřské školy s téměř nulovou znalostí českého jazyka. Rodiče se sice již byli schopni domluvit česky, ale v domácím prostředí se čeština do této doby spíše nepoužívala. Já i kolegyně jsme na Sofii od začátku září mluvily zřetelně, snažily jsme se více artikulovat, mluvily jsme na dívku pomalu a také jsme používaly jednoduché a opakující se pokyny. Zapojovaly jsme zejména názornost, kdy jsme ukazovaly, co jsme po Sofii chtěly. Mnohdy jsme k ní přišly individuálně a společně jsme vykonaly, co se po dítěti požadovalo, přičemž jsme opakovaly dané pokyny. Sofie po měsíci dokázala porozumět bez menšího zaváhání, proto jsme od těchto opatření postupně upustily. Jakékoliv pracovní zadání chápe a není potřeba chodit vysvětlovat látku individuálně. V komunitním kruhu se zapojuje a rozumí všemu, o čem si děti povídají. Aktivní slovní zásoba je pochopitelně nižší, nicméně dívka se vždy snaží vysvětlovat, o co žádá nebo na co upozorňuje i v případě, kdy neví, jaká slova použít, protože je v češtině nezná. V takových situacích říká větu: „*Já se nevím, jak to mám říct*“. Na této větě je také poznat nejčastější chyba Sofie při tvoření vět. Zvratné sloveso „se“ používá ve větách nadbytečně, jelikož ho umisťuje téměř do každé věty. S kolegyní ji opravujeme a postupně se tak učí říkat věty správně. Skloňování i časování Sofie zvládá s přetrvávajícími obtížemi, nicméně ze sdělení je vždy pointa jasná. Sama od sebe dokáže vytvořit větu jako: „*Já sem byla s maminkou se podívat na zvířátka.*“ Zatím nedokáže v češtině určit první hlásku ve slově, nicméně vytleskávat slabiky se jí začíná od začátku ledna dařit u jednodušších slov, kde našla jistý opakující se vzorec.

Jelikož Sofie nespadá pod předškolní děti vzhledem k tomu, že se narodila až v prosinci 2017, hodiny Českého jazyka v prvním pololetí nenavštěvovala. Na konci ledna se však ve skupině uvolnilo místo, tudíž momentálně prvním měsícem na hodiny pravidelně chodí. Paní učitelka Sofii chválí, jelikož se dívka na hodiny vždy těší, soustředěně pozoruje a aktivně se účastní celé výuky. Na domácí práci pak dostává pracovní listy, které vždy s radostí vyplňuje a donáší zpět paní učitelce. Dle učitelky je Sofie jednou z nejschopnějších dětí z celé skupiny. Logopedickou péčí Sofie však nevyužívá.

7.2.5 Pracovní dovednosti a ochota spolupracovat s učitelkami

Co se týče pracovních úkolů, Sofie vždy s učitelkami spolupracuje a její výsledky jsou mnohdy až nadprůměrné. Je pečlivá ve vybarvování, ve výtvarných i pracovních činnostech. Dovednosti v grafomotorice a jemné motorice dosahují úrovně šestiletého dítěte. Předmatematické představy má vzhledem ke svému věku také nadprůměrně rozvinuté. Dokáže napočítat do deseti i v češtině. V komunitním kruhu bývá aktivní, avšak dokáže nerušit, když učitelka něco vysvětluje. Chápe pravidla, kdy se děti hlásí, pokud něco chtějí říct, a nevykřikuje.

Pro demonstraci grafomotorických dovedností jsem požádala Sofii na konci ledna 2023, aby nakreslila svou maminku:



Obrázek 2: Sofiina nakreslená maminka (zdroj: vlastní)

Co však bývá u Sofie problematické, jsou pohybové chvílky a rozvíjení jazykové oblasti určené pro předškolní děti. Jak již bylo výše zmíněno, cvičení Sofie v oblíbenosti příliš nemá. Mnohdy sedí na lavičce a pozoruje ostatní děti. Je to dáno nejspíše i tím, že hrubá motorika je nedostatečně rozvinutá. V pěti letech by už dítě mělo být schopno skákat po jedné noze, Sofie však toho schopna není. Její tělo je těžkopádné a nedokáže udržet rovnováhu. Do schodů chodí pouze po jedné noze. Přeskočení překážky spíše nezvládá a pokud ano, tak s dopomocí. Větší míč chytí v jednom z pěti případů, malý tenisový míček chytit nedokáže. Hodit míč na cíl Sofii také činí obtíž.

V případě, že se při řízené činnosti probírá jazyková oblast zaměřená na vnímání první hlásky ve slově či určování dlouhé a krátké souhlásky, Sofie se začíná nudit a běžně to dává najevo. Přestává se soustředit, avšak ostatní děti neruší.

7.2.6 Chování v kolektivu třídy

Sofie se zapojila do kolektivu poměrně snadno. První dva týdny v září ostatní děti pozorovala zpozodálí, kdy si sedala ke stolu s omalovánkami. Poté se už začala zapojovat do her, které jsme s kolegyní vymýšlely proto, aby se děti více seznámily a případně spřátelily. Sofie si ze začátku hrála s dětmi náhodně, spíše se každý den těšila na zahradu. Tam se chodilo vzhledem k teplému počasí dopoledne i odpoledne na delší dobu. Vždy tam potkala svou první kamarádku, kterou si našla v mateřské škole. Tato dívka také mluvila ukrajinsky. Sofie měla velkou radost, když si našla kamarádku, která mluvila stejným jazykem jako ona. Postupem času se však začalo chodit spíše na vycházky kvůli chladnému počasí, a proto si Sofie musela vystačit s dětmi ze třídy. Velký problém jí to však nečinilo. Přibližně po třech měsících si našla stálé kamarádky, za kterými se do školky i těšila. Jedna z nich ji i pozvala na svou oslavu narozenin.

Sofie je oblíbená i mezi chlapci, protože je hodně komunikativní a nedělá mezi dětmi rozdíly. Občas, když má svůj obvyklý výkyv nálady, se nechce při vycházce s nikým držet za ruku a raději jde s učitelkou, ale tato situace nastává zřídka.

8 Shrnutí výsledků a diskuze

8.1 Shrnutí výsledků

V této části práce shrnu výsledky výzkumného šetření, které probíhalo pomocí polostrukturovaných rozhovorů a případových studií, a pokusím se odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Většina učitelek, s nimiž jsem rozhovor uskutečnila, mají středoškolské pedagogické vzdělání, pouze jedna měla magisterské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a jedna vystudovala vysokou odbornou školu. Až na jednu výjimku učitelky nebyly předem připraveny na práci s dětmi z bilingvních rodin ani s dětmi s OMJ, většinu materiálů učitelky obdržely až posléze. Nicméně nejspíše i z této zkušenosti, kdy učitelky zvládaly práci s těmito dětmi, vyjadřovaly názor, že příprava na tuto práci není vyloženě nutná. Převládala zde myšlenka, že učitelka by měla uplatňovat zejména individuální přístup a není tedy možné se obecně na tuto práci předem připravit. Jelikož jsem sama učitelkou dvou dětí s odlišným mateřským jazykem, mohu zde zmínit, že ani já a ani má kolegyně jsme předem nebyly v této problematice vzdělány, pouze jsme již měly zkušenosti z předchozích tříd.

Adaptace dětí z bilingvních rodin a dětí s odlišným mateřským jazykem probíhala až na jednu výjimku poměrně hladce. Děti se snadno přizpůsobily režimu dne, většinou byly ze začátku v roli pozorovatele a později se připojovaly k ostatním dětem. V některých případech zde pomohla i iniciativa učitelky dítě zapojovat do různých her, pořádat akce s rodiči a propojovat kulturní světy. Za víceméně snadnou adaptaci pravděpodobně může i fakt, že učitelky popisovaly zejména ukrajinské děti, jejichž kultura se od té naší příliš neliší. Největší potíže s adaptací, kde se objevil i velký kulturní šok a posléze fixace na učitelky, proběhla u dívky, jejíž původní styl života byl patrně úplně jiný, než na jaký jsme zvyklí ve střední Evropě.

Pro usnadnění komunikace a umožnění dítěti se snáze zorientovat v českém jazyce učitelky využívaly zejména ověřování porozumění, individuální přístup, názornost ať už ve formě názorného ukazování, kartiček, piktogramů či fotek. Dále také učitelky zmiňovaly využívání jednoduchých vět, které často opakovaly. Děti se již od prvních okamžiků snažily rozumět, a u většiny dětí trvalo pouhý měsíc, než dokázaly aktivně využívat českou slovní zásobu. I zde může velkou roli hrát fakt, že většina popisovaných dětí pochází ze zemí, kde se využívá také slovanský jazyk. Pro děti to

tedy není tak velký rozdíl, jako kdyby se například čínské dítě snažilo naučit náš jazyk. Pouze u jednoho chlapce z bilingvní rodiny se vyskytly potíže s aktivním používáním českého jazyka, ale u něj byl diagnostikován opožděný vývoj řeči. Zde se nabízí otázka, zda bilingvní výchova může způsobit opožděný vývoj řeči. Více nežli samotný bilingvismus spíše může způsobit opožděný vývoj řeči nevhodná výchova a nejednotný přístup ve dvojjazyčné výchově. Příčinou této narušené komunikační schopnosti může být také dědičnost, pohlaví (u chlapců bývá častější než u dívek), komplikace během těhotenství či porodu, patologie prostředí jako je zanedbávání způsobující citovou deprivaci, nedostatečná řečová simulace či naopak nadbytek a nesprávnost řečových podnětů. Mezi další příčiny opožděného vývoje řeči můžeme zařadit poškození receptorů (zejména sluchu), poškození nervových drah či poruchy metabolismu (Lechta, 1990, s. 92-93).

Kromě jedné mateřské školy se v každé realizují hodiny češtiny jako druhého jazyka, což může přispívat ke zvýšení úrovně českého jazyka bilingvních dětí. V mateřské škole, kde byla prováděna případová studie, bývají hodiny češtiny jako druhého jazyka 2x týdně. Učitelka s dětmi procvičuje podstatná jména, slovesa či členy formou her, pohádek a písniček. Působí to jako podpůrné opatření k rozvoji českého jazyka. Z výzkumu však vyplynulo, že největší vliv na osvojení si češtiny v mateřské škole má samotná docházka. Je třeba, aby ji děti měly pravidelnou, jelikož poté jsou častěji vystaveny kontaktu s novým jazykem a děti pak nemají jinou možnost než začít jazyk používat také. Velkou roli také hraje rodina. Výzkum ukázal, že rodiny, kde se používá čeština i v domácím prostředí (a nemusí se jednat pouze o smíšené rodiny), dítě dosahuje lepších výsledků nejen v samotném osvojení českého jazyka a jeho porozumění, ale dále i v různých pracovních úkonech a v sociálních vztazích s ostatními dětmi v MŠ. Tento fakt musím potvrdit i ze své zkušenosti ohledně případových studií. Chlapec, jehož rodina žije v ČR již více než 7 let, v domácím prostředí češtinu vůbec nepoužívá. Zároveň dochází do mateřské školy velmi nepravidelně a mnohdy pouze na dopolední program. Oproti tomu ukrajinská dívka, jejíž rodina se přistěhovala během jara 2022 a do MŠ nastoupila v září, udělala velmi velký pokrok. Rodina používá češtinu i v domácím prostředí zejména formou pohádek či puštěné TV. Dívka je schopna vytvořit v českém jazyce smysluplné souvětí, hrát si s vrstevníky a je schopna pochopit a dokončit jakýkoliv zadaný úkol či pokyn bez výrazné asistence.

Komunikace s rodinami bývá dle slov učitelek téměř bez potíží, většina ani nepotřebovala využívat tlumočníka, pouze jedna využívala překladač. Rodiny se snaží domluvit, dodržují pravidla a mnohdy se rády účastní akcí pořádaných mateřskou školou. Učitelky zmiňovaly i neochotu rodičů v oblasti komunikace, ale tyto případy se netýkaly dětí, které se rozhodly popisovat. To může hrát i roli v kontextu s předchozím odstavcem. Rodiny, které nemají zájem se účastnit akcí v mateřské škole a komunikace s učitelkami, pravděpodobně ani nebudou mít velkou motivaci doma využívat český jazyk, jelikož například neplánují být v České republice na dlouhou dobu. V období ukrajinské krize do Česka přijelo spoustu ukrajinských rodin, ale pouze některé zde plánují zůstat. To má také vliv na pozdější chování a ochotu se učit nový jazyk. Je tedy důležité znát i plány a pozadí rodiny, aby učitelka mohla vše pochopit a k celé komunikaci pak přistupovat adekvátně dle získaných poznatků. Je však samozřejmé, že komunikace s rodinami bývá vždy značně individuální a záleží i na povaze jednotlivých rodičů.

Motivace učitelek pracovat s dětmi z bilingvního prostředí či s dětmi s odlišným mateřským jazykem i přes absenci finančního ohodnocení je poměrně vysoká, což vyvrátilo mou předchozí domněnku. Učitelky si dokonce mnohdy ani nemyslí, že by za práci s těmito dětmi měly dostávat více peněz. K celému problému přistupují tak, že každé dítě je individuální a ony by měly být schopny se k němu chovat tak, aby dokázaly zabezpečit všechny jeho potřeby nehlédě na finanční odměnu. Ačkoliv by to byla příjemná motivace dle slov učitelek, ve většině případů to nehraje roli a učitelky se snaží s dětmi pracovat stejně jako s dětmi českými, jen jim věnují více péče v oblasti rozvoje češtiny.

8.2 Diskuze

Cílem diskuse je porovnání výsledku mého průzkumu s výsledky jiných bakalářských prací, které se zaměřují na dětský bilingvismus v mateřské škole. K porovnání jsem zvolila několik bakalářských prací, které byly vedeny podobným směrem jako tato.

Jako první bakalářskou práci bych ráda zmínila práci od Ivety Stulíkové (Stulíková, 2015). Její výzkum byl také zaměřen na zkušenosti učitelek mateřských škol. Studentka přišla do kontaktu s učitelkami, které se setkaly s různorodějšími jazyky jako byla vietnamština, arabština, řečtina či španělština. Oproti tomu můj výzkum zahrnuje zejména ukrajinštinu, poté angličtinu a kurdštinu. Dále také prováděla případovou

studii, která však cílila nikoliv na děti jako moje práce, ale na rodiny. Snažila se přiblížit celou problematiku bilingvního dítěte z obou stran. Ve svém výzkumu dospěla k podobným výsledkům jako já – adaptace dětí probíhala mnohdy poměrně hladce a nebylo tedy pravidlem, že by docházelo k šíleným afektům a problémům, avšak u některých dětí se vyskytly taktéž potíže jako odmítání stravy, pláč, dlouhodobé mlčení. Stulíková zmiňovala i zvracení, únavu, potíže s orientací kolem sebe a nadměrně hlasitou mluvu. Tyto potíže jsem ve svém výzkumu nezaznamenala, avšak kurdská dívka měla potíže s docházením na WC, pomočováním a pokálením.

Dalším bodem, ve kterém se naše výsledky shodují, je motivace učitelek pracovat s těmito dětmi. V obou výzkumech se ukázalo, že učitelky nepocítují práci s dětmi s OMJ či z bilingvních rodin jako nijak zvláště obtížnou. Také se shodují v tom, že si mnohdy nemyslí, že by bylo možné se na práci s těmito dětmi vyloženě připravit. Velmi často se v obou pracích zmiňoval potřebný individuální přístup ke každému dítěti.

Autorkou druhé bakalářské práce, kterou zde zmíním, je Petra Sobotková (Sobotková, 2010). Pomocí dotazníkového šetření a rozhovory s ředitelkami mateřských škol se snažila analyzovat situaci edukačního procesu dětí z bilingvního prostředí. Během šetření se setkala s anglickou, holandskou, polskou, ruskou, ukrajinskou a vietnamskou národností. V 55% dítě od počátku rozumělo českému jazyku. V opačném případě trvalo přibližně 1-3 měsíce, než dítě porozumělo základním pokynům, což se shoduje i s mými výsledky. Autorka sama komentuje výsledky dotazníkového šetření tak, že děti se na české prostředí adaptují vcelku rychle. Adaptační potíže se vyskytovaly ve formě odmítání stravy a pláče, ale nebyly nijak časté ani závažné. Na otázku, zda dítě využívá logopedickou péči, 82 % dotazovaných odpovědělo záporně. V mém výzkumu také převažovala většina dětí, které logopedickou péči nevyužívají. Jednalo se pouze o chlapce s opožděným vývojem řeči a pak o chlapce z česko-ukrajinského prostředí, který měl potíže se správnou výslovností českých slov.

V diplomové práci Lucie Štromajerové (Štromajerová, 2021) bylo formou polostrukturovaných rozhovorů zjišťováno, jakým způsobem probíhá sekundární socializace dětí s odlišným mateřským jazykem, jak se angažují v této problematice učitelky a dále pak vliv spolupráce rodiny s mateřskou školou na tuto sekundární socializaci. Z výsledků vyplynulo, že děti s odlišným mateřským jazykem mívají častější problém se soustředěním, což potvrzovaly i mé respondentky, kdy zmiňovaly

častější vyrušování při výkladu v češtině. Dále pak učitelky využívaly zejména názornost pomocí piktogramů či názorného ukazování stejně jako učitelky, se kterými jsem vedla polostrukturovaný rozhovor já. Shodnost byla i ve využívání propojování kultur ve formě různých akcí uskutečňovaných mateřskou školou zaměřené na tradice cizojazyčných rodin. Učitelky z výzkumu Štromajerové se setkávaly častěji s kulturními rozdíly (například souhlasné pokývání hlavy je v Bulharsku odlišné či odmítání jídla kvůli víře). Štromajerová stejně jako já dospěla ve svém výzkumu k závěru, že velkou roli hraje to, zda plánuje rodina zůstat na delší dobu v České republice, a to má pak i vliv na komunikaci s učitelkami. Pokud rodiče považovali ČR pouze za přestupnou destinaci, neměli zájem se ani učit český jazyk a nechtěli využívat češtinu v domácím prostředí. Domácí jazyková podpora však usnadňovala dětem sekundární socializaci v prostředí MŠ, jelikož se děti začleňovaly rychleji a v kratším časovém úseku začaly využívat samy češtinu.

Ačkoliv mou bakalářskou práci velmi ovlivnila momentální krize na Ukrajině, v jejímž důsledku začalo od jara 2022 navštěvovat české mateřské školy vícero ukrajinských dětí a respondentky zmiňovaly zejména tyto děti, dospěla jsem k velmi podobným výsledkům jako autorky výše zmíněných prací. Adaptace dětí z bilingvního prostředí či s odlišným mateřským jazykem nemusí být vždy náročná a děti se mnohdy naučí mluvit česky v základních frázích již po prvním měsíci. Jazyková podobnost s mateřským jazykem zde může hrát roli, nicméně výše zmíněné práce obsahovaly různorodější spektrum jazyků a jejich výsledky se od mých příliš nelišily. Důležitým aspektem v osvojování si druhého jazyka je samotná rodina. Pokud rodina nepovažuje za důležité využívání českého jazyka v domácnosti a nemá motivaci se ani bavit s učitelkami, je tím dítě ohroženo. Děti, které mají podnětné domácí prostředí, se lépe socializují a snadněji navazují vztahy se svými vrstevníky. Z mého výzkumu a výzkumu autorky Stulíkové dále bylo zjištěno, že učitelky běžně nebývají předem vzdělány v oblasti výuky dětí z bilingvního prostředí, ale dle jejich slov to ani není potřeba, protože stejně musí ke každému dítěti přistupovat individuálně a připravit se na konkrétní dítě předem nelze.

Závěr

V této bakalářské práci jsem se zaměřila na problematiku bilingvismu a jeho vliv na vývoj dítěte v mateřské škole. Byla zde popsána typologie bilingvních dětí a rodin, stejně jako výhody a rizika bilingvismu. Cílem bakalářské práce bylo pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a spolu s dvěma případovými studii analyzovat průběh vzdělávacího procesu včetně adaptace a vývoje jazykové úrovně bilingvního dítěte v mateřské škole a také zaznamenat metody učitelek, které používají při vzdělávání těchto dětí.

Z výzkumu vyplynulo poměrně pozitivní zjištění, že adaptace dětí z cizojazyčného prostředí nemusí být vždy provázena adaptačními těžkostmi a náročným překonáváním kulturního šoku. Dále je překvapující, jak rychle se ve většině případů dokázalo dítě naučit alespoň základní věty v češtině a porozumět pokynům. Je však důležité zde zmínit, že má práce byla velmi ovlivněna krizí na Ukrajině a většina učitelek popisovala právě ukrajinské děti. Z žádné studie kvalitativního designu se obvykle nemohou vyvozovat obecné závěry, a tak to platí i u této práce. Výsledky však mohou být mírně zkresleny tím, že učitelky, které souhlasily s poskytnutím rozhovoru, měly čerstvé zkušenosti zejména s ukrajinskými dětmi, a proto se je rozhodly popisovat. Je možné, že by závěry výzkumu vyšly mírně odlišně, kdyby se mi podařilo získat vícero učitelek, které by měly zkušenosti i s dětmi pocházející z rozličných zemí. Výše zmíněná diskuze však poukazuje na to, že podobných výsledků dosahovaly i studie, které pojednávaly o dětech z různých koutů světa.

Téma jsem si vybírala na podzim roku 2021 a v té době jsem ještě nemohla tušit, že má práce se bude nakonec týkat zejména ukrajinských dětí. Jsem však ráda, že se tato práce tedy stala velmi aktuální vůči politickým a společenským tématům. Nacházíme se v situaci, kdy se objevují extrémistické postoje proti ukrajinským občanům. Tato práce však dokazuje, že komunikace s rodinami pocházející z Ukrajiny bývá téměř bezproblémová a adaptace dětí na českou mateřskou školu taktéž. Je však jisté, že vždy záleží na jednotlivém případě.

Zpracovávání této práce mě obohatilo v mnoha směrech. Jako hlavní přínos vnímám hlubší nahlédnutí do fenoménu bilingvismu a uvědomění si, jakými výzvami si musí předškolní dítě projít při začleňování se do neznámého kolektivu, který mluví cizím jazykem. Inspirojící však pro mě byly i samotné rozhovory s učitelkami, jejichž pohled

a nezištný přístup na celou problematiku mě velmi nadchnul. Práce učitelky v mateřské škole může mnohdy pro veřejnost vypadat mnohem snáz, než jaká je doopravdy. Ze všech učitelek však vyzařovala jistá zapálenost pro práci s dětmi i přes náročnější práci kvůli jazykové bariéře. Je jisté, že celý tento přístup je poháněn láskou a vřelým vztahem k dětem, který naplňuje celou jejich praxi.

Zdroje

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

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213031.

GROSJEAN, Francois. *An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, 1984. ISBN 978-0674530928.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JELÍNEK, Stanislav. *K některým otázkám bilingvismu (I)*. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2004/2005, 48(5), 153-155.

JELÍNEK, Stanislav. *K některým otázkám bilingvismu (II)*. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005/2006, 49(1), 8-11.

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

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V. *Logopedické repertorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447- 9.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

- MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 2015, 65(2), 113-142. ISSN 0031-3815.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 9788024736037.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SOBOTKOVÁ, Petra. *Dítě z bilingvního prostředí v mateřské škole*. Olomouc, 2010. Bakalářská. Univerzita Palackého v Olomouci.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠTROMAJEROVÁ, Lucie. *Sekundární socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách*. Brno, 2021. Magisterská diplomová. Masarykova univerzita.
- TĚTHALOVÁ, Marie. *Naše školy si na cizince zatím moc nezvykly*. Informatorium. 1993, roč. 2010, č. 10.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WARD, Colleen, Stephen BOCHNER a Adrian FURNHAM. *The Psychology of Culture Shock* (2nd ed). Hove, East Sussex: Routledge, 2001. ISBN 0-415-16235-1.

ZÁKON č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Internetové zdroje

ČSÚ [Český statistický úřad]. *Cizinci v České republice* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z:
<https://www.czso.cz/documents/10180/142284148/29002721.pdf>

META, o.p.s. Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha 3, 2022 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>.

META, o.p.s. KIKUS. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha 3, 2023 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/kikus>

STULÍKOVÁ, Iveta. *Problematika bilingvismu u dětí v prostředí MŠ* [online]. Plzeň, 2015 [cit. 2023-04-29]. Dostupné z:
https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/18412/1/BP_Stulikova.pdf.

Seznam použitých zkratk

ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
IQ	intelligenční kvocient
MŠ	mateřská škola
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PAS	poruchy autistického spektra
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
TV	televize

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1: Alexova nakreslená maminka (zdroj: vlastní).....	69
Obrázek 2: Sofiina nakreslená maminka (zdroj: vlastní).....	74
Tabulka 1: Typy bilingvní rodiny (zdroj: Harding-Esch, Riley, 2008, s. 71-72).....	23
Tabulka 2: Fiktivní případy bilingvních rodin (zdroj: vlastní).....	23
Tabulka 3: Rozdělení tazatelských otázek.....	46
Tabulka 4: Metody, které využívají učitelky při práci s bilingvními dětmi nejčastěji (zdroj: vlastní).....	62
Graf 1: Četnost bilingvních dětí v MŠ v jedné třídě (zdroj: vlastní).....	54
Graf 2: Doba, za jakou bylo schopno se dítě vyjádřit v českém jazyce (zdroj: vlastní). 56	
Graf 3: Průběh adaptace (zdroj: vlastní).....	58
Graf 4: Problémy při adaptaci (zdroj: vlastní).....	59
Graf 5: Metody pro začleňování využívané učitelkami (zdroj: vlastní).....	59

Seznam příloh

Příloha A – Rozhovor s Učitelkou č. 1.....	I
Příloha B – Rozhovor s Učitelkou č. 2.....	VIII
Příloha C – Rozhovor s Učitelkou č. 3.....	XXI
Příloha D – Rozhovor s Učitelkou č. 4.....	XXXIII
Příloha E – Rozhovor s Učitelkou č. 5.....	XLV
Příloha F – Rozhovor s Učitelkou č. 6.....	LIV
Příloha G – Informovaný souhlas pro učitelky.....	LXII
Příloha H – Informovaný souhlas pro rodiče.....	LXIII

Příloha A – Rozhovor s Učitelkou č. 1

Úvodní otázky

- 1. Dobrý den, byla jste vybrána jako respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi.**
- 2. Jak dlouho již učíte?**
Celkem nějakých 12 let.
- 3. A kolik máte momentálně ve třídě dětí?**
Ve třídě 27.
- 4. Máte ve třídě momentálně dítě s OMJ nebo jste se s nimi setkala v předešlých pěti letech?**
Máme. Aktuálně máme jedno a v podstatě i v předešlých letech vždycky nějaký byly. Minimálně jedno vždycky.
- 5. Dobře. Následující otázky spíše směřujte k jednomu dítěti, ale pokud byste chtěla nějakým způsobem srovnávat s jinou vaší zkušeností a něco k tomu dodat, určitě můžete.**
Dobře. Vyberu si tedy dítě, které máme momentálně ve třídě.

Charakterizace dítěte

- 6. Jak dlouho k vám dítě dochází?**
Od září.
- 7. Dodržuje pravidelnou docházku?**
Ano.
- 8. Jaká je jeho národnost?**
Ukrajina.
- 9. Takže jeho mateřský jazyk je ukrajinština?**
Mhm. (*souhlasné přitakání*)
- 10. Dokázala byste říct, jak byla jazyková úroveň češtiny tohoto dítěte, když nastoupilo do mateřské školy?**
Porozumění velmi špatný a nemluvila vůbec.
- 11. Jak dlouho trvalo, než dítě začalo rozumět českému jazyku? Jestli se to vůbec stalo.**

No k dnešnímu dni rozumí jako všemu. A... rozumí ale... Holčička se zapojila velice rychle. Nebo jako potom co se týče porozumění, tam si myslím, že to opravdu jako na ty základní instrukce, takový ty instrukce, co potřebuje k tomu, aby fungovala vlastně v té školce, v tom režimu toho dne, tak tam si myslím, že zhruba ten měsíc. Že to fakt šlo rychle. Ale takový to opravdový porozumění si myslím, že má teď. Teď bych řekla, že už jako rozumí opravdu velice dobře.

12. A dokáže se vyjádřit v češtině?

Uf. Naučený fráze. Zase – takový ty základní naprosto bez problémů. A teprve teďka trochu začíná rozvazovat. Ale spíš je to tou vnitřní nejistotou, než jako že by vůbec neuměla.

13. Všimla jste si někdy u tohoto dítěte, že by míchalo ty dva jazyky? Jako češtinu a ukrajinštinu dohromady? Že by třeba chtěla říct českou větu, ale vložila tam ukrajinské slovo?

Dává to, jo, to dává.

Adaptace

14. Teď se vás zeptám. Když toto dítě přišlo do mateřské školy, jak se přizpůsobilo režimu dne? Chodila holčička už někdy do mateřské školy?

Chodila, chodila.

A tady nebo na Ukrajině?

Na Ukrajině.

A jak se tedy toto dítě přizpůsobilo režimu dne tady?

Úplně bez problémů.

15. Takže když se vás zeptám, jestli se objevily nějaké netradiční problémy?

Tak nic, opravdu nic.

16. Jak reaguje na změny? Když třeba nějaká paní učitelka chybí nebo se přesouváte do jiné třídy? Zvládá to dobře nebo se tam objevují nějaké emoční výkyvy?

Dneska úplně bez problémů. Ten začátek byl horší, protože vlastně byla taková jako vázaná, fixovaná na tu kmenovou třídu, na to prostředí.

17. A projevuje se nebo se někdy projevovalo toto dítě zvýšenými výkyvy nálad?

Vůbec.

18. Jak se zapojuje do řízených a společných činností?

Velmi pěkně, bez komplikací. Ale jako ten pozorovatel. Co se týče teda takovýchle... nebo jako záleží na tom, jaká je ta aktivita. Pokud je to to, že sedíte a bavíte se o nějakém tématu, tak tam samozřejmě pozorovatel. Jinak samozřejmě jako jsou výtvarný činnosti a podobně, sportovní, tak tam s tím problémem nemá vůbec.

A nevyrušuje, pokud se bavíte česky?

Ne.

19. Hraje si s ostatními dětmi?

Hraje.

20. A jak byste řekla, že ho přijaly ostatní děti?

Moc pěkně. Protože ona ta holčička je taková jako kamarádká a milá. Tam je to ale hodně daný tou povahou toho dítěte a vlastně celá ta adaptace, a to přijetí těch dětí.

21. A když ho takhle hezky ostatní přijali, využila jste někdy propojení kulturních rozdílů?

Ne. Ve třídě ne. Jinak máme ve školce akce jakoby multikulturní, kde v podstatě ti rodiče můžou nachystat tradiční jídla z té daný země, odkud pochází. Ale nebylo to, že by to bylo v rámci té třídy nebo výuky.

A tato multikulturní akce proběhla během roku?

Ano.

22. Vnímáte nějaký přínos toho, že máte dítě, které mluví dvěma jazyky a vlastně není Čech?

No jediné že jako ty děti, ty ostatní, že jako vnímaj jiný kultury, že jsou jiný národností, to jo. Jinak jako zase úplně nějaký přínos, to bych neřekla, nějak výrazně ne.

Rodina

23. Teď se Vás zeptám na otázky ohledně rodiny. Jaký typ bilingvní rodiny to je? Rodiče oba mluví ukrajinsky?

Ano.

24. Víte, jak dlouho už žije rodina v České republice?

Někdy od jara no.

Takže důvod odchodu z Ukrajiny byla Ukrajinská krize?

Mhm. (*Souhlasné přitakání*) Jako takhle, asi tady údajně byli i dřív už pracovní, ale jako opravdu že žijou tady všichni, tak je tak nějak od toho jara.

25. Víte o tom, jestli se v domácnosti využívá čeština?

Pochybuju.

26. Jaká je tedy komunikace s touto rodinou?

No, trochu složitější, protože nerozumí úplně jako moc dobře zatím česky. Zlepšilo se to výrazně, ale jako je tam ještě trochu bariéra. Ale dorozumíme se vždycky.

V češtině se dorozumíváte?

Jojo.

Nikdy jste nepotřebovala využít třeba jiný jazyk?

Ne. Byť je to jako náročnější, ale vždycky porozuměli.

A snaží se tedy porozumět, když jim něco říkáte?

Ano, vždycky.

27. Jaká je ochota té rodiny plnit nějaká pravidla mateřské školy?

Stoprocentní. Ani z jejich strany nejsou žádné požadavky.

28. Dokázala byste říct, přibližně, jaký je jejich socioekonomický status?

Jestli je to vyšší střední třída, nižší střední třída, atd.?

Spíš nižší.

Vzdělávání dítěte

29. Teď se Vás zeptám, jak se toto dítě vzdělává. Jak Vy jako učitelka komunikujete s tímto dvojjazyčným dítětem?

Česky a úplně jako běžně. Spíš jako pomaleji a v jednoduchých větách. To je jediný rozdíl. Ze začátku jsme třeba použili nějaký obrázky nebo tak. Ale defacto to bylo minimálně. Ona se velmi rychle chytala. Ale tohle se nedá aplikovat u všech dětí. U někoho to jde a někdo to fakt chytá dobře, a pak máte někoho třeba celý rok a ten výsledek moc není nikde vidět.

A když jste tedy měla i jiné děti s odlišným mateřským jazykem, využíváte takhle ty kartičky nebo jiné názorné ukázky, když to opravdu nejde, když vidíte, že to dítě nedělá pokrok?

To jo. Ale zase na druhou stranu to není až tak častý, protože většinou ten problém nebejvá tak zásadní. Že většinou fakt ty děti se zapojej moc pěkně.

30. Zaznamenala jste za tu dobu, co dítě dochází do mateřské školy, změnu ve Vaší komunikaci? Například že ze začátku jste musela mluvit ještě více pomalu?

Pomaleji, krátký věty ze začátku. A dneska už úplně jakoby normálně. Výjimečně, když je něco nového, tak to člověk vysvětlí, ale to je minimálně.

31. Pracujete s dítětem např. při ranních činnostech na rozvoji českého jazyka?

Ne cíleně.

32. Máte tady v mateřské školy hodiny češtiny jako druhý jazyk?

To mám já. (*smích*)

Máte to zrovna vy? (*smích*)

Ano, to mám já no. (*smích*)

Tak to je skvělé. A máte to jednou týdně či vícekrát rozděleno?

Já to mám rozdělený do dvou dnů.

A myslíte si, že je to takto lepší než to mít třeba tu hodinu v kuse?

Mně vyhovuje jednak jako ta práce, že je na to kratší doba v danej okamžik, ale víc času. Že je to jako víc času, ale rozložený na kratší úseky. Že si myslím, že i pro ně je to pro to soustředění lepší. A vlastně ty děti, co já mám, tak vesměs jsou to děti, které mám normálně běžně ve třídě. Takže je znám, nebo jsem je znala.

A kolik dětí máte v té skupině?

Já si je беру tyhle dvě holčičky dohromady. A jinak, protože to jsou integrovaný děti, tak ty si беру samostatně, protože ve skupině by vůbec nefungovaly. (*pozn.: mateřská škola má kromě běžných tříd i speciální třídy*)

A při té hodině používáte jaké metody?

Zase – hodně obrázky, hry. Aby se prostě zapojily.

33. Výborně. Já se zase vrátím k té původní otázce, k té ukrajinské holčičce. Víte o tom, jestli využívá logopedickou péči?

Myslím si, že ne.

34. V případě, že děláte různé pracovní úkoly s dětmi, liší se úroveň vypracovaných zadání této ukrajinské holčičky oproti českým dětem?

Vůbec.

Takže tedy dobře rozumí zadání?

Jo. A hlavně je i taková jako hrozně pozorná, všímavá. Jí stačí hrozně málo a ví, co má dělat.

Motivace a vzdělání učitelek

35. Ted' se zeptám na Vás. Jaké je Vaše vzdělání?

Středoškolský pedagogický.

36. Obdržela jste nějaké instrukce ohledně vzdělávání bilingvních dětí, než k Vám takové dítě přišlo? Například existují různé dokumenty od společnosti META.

Až po sléze.

A tyto dokumenty jste dostala k tomu, že jste byla oslovena, abyste vedla hodiny čeština jako druhý jazyk?

Ne vůbec. To jsme nějak v rámci... myslím, že všichni jsme to nějak obdrželi.

37. A probíhá ještě nějaké další vzdělávání pedagogických pracovníků na toto téma ve vaší mateřské škole?

Máme. Máme vůbec celkově poměrně hodně školení. A měli jsme i školení ohledně OMJ.

Tak vy tu vlastně máte speciální třídy, kde jsou i děti s narušenou komunikační schopností. Umisťují se tam někdy i tyto dvojjazyčné děti nebo se je spíše snažíte zařazovat do klasických tříd?

Ne, jsou tam taky. Ale jako nejsou tam jako že by patřily do běžných tříd a šly tam. Protože tam jsou vyloženy jako děti, které potřebují být ve speciální třídě.

38. Myslíte si, že je nutné, aby byly učitelky předem vzdělány a připraveny na práci s bilingvním dítětem?

Může to být individuální, ale nemyslím si.

39. Dostáváte finanční odměny (osobní ohodnocení, prémie) v případě, že máte jedno či vícero bilingvních dětí ve třídě?

Ne.

40. Dokázala byste říct, jaká panuje nálada ohledně bilingvních dětí ve vašem kolektivu v mateřské škole?

Bych řekla, že to nikdo jako neřeší. Že k tomu všichni přistupují, že je to součást.

41. **Myslíte si, že by motivace všech učitelek byla vyšší, kdybyste byly náležitě finančně ohodnoceny? Nebo to na to nemá vliv?**

To je těžko říct. No tak jako samozřejmě finanční odměna vždycky působí jako motivace. Otázka je, jestli v tomhleto konkrétním případě... Myslím si, že ti učitelé to přijímají naprosto automaticky, že to k tomu patří.

Závěr

42. **Zeptám se Vás na poslední otázku. Je něco, co byste chtěla vzkázat učitelkám, které mají ještě výzvu práce s bilingvním dítětem před sebou?**

Nebát se toho (*smích*). A myslím si, že je to opravdu dítě jako každý jiný, akorát tam je tam ta jazyková bariéra. Takže se snažit pomoci, jak to jde. To znamená buď teda obrázky, nebo jsou tady možnosti, když ta učitelka ovládá ten jazyk, tak ho může použít. I když to teda není ideální. Ale jinak není ničeho se obávat.

Příloha B – Rozhovor s Učitelkou č. 2

Úvodní otázky

- 1. Dobrý den, byla jste vybrána jako respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi.**

Vy jste mi v emailu psala, že jste minulý rok těchto dětí měla 5. Máte i momentálně ve třídě takové děti?

Momentálně máme 6.

- 2. A kolik dětí máte celkově ve třídě?**

Dvacet pět.

- 3. Jak dlouho již učíte?**

Já učím od roku 2013.

Takže nějakých deset let?

Ano.

- 4. Dobře. Já Vás poprosím, abyste následující odpovědi k mým otázkám směřovala k jednomu bilingvnímu dítěti, ale pokud budete chtít nějakým způsobem srovnávat vaše předešlé zkušenosti, tak určitě můžete doplnit.**

Vyberete si dítě, které je momentálně u Vás ve třídě nebo se bude jednat o minulou zkušenost?

U mě ve třídě.

Charakterizace dítěte

- 5. Jak dlouho k Vám dítě dochází?**

Dva roky. Takže nastoupilo 2021 v září.

- 6. A dodržuje pravidelnou docházku?**

Ano.

- 7. Jaká je jeho národnost?**

Kurdská, takže ruská.

- 8. A jeho mateřský jazyk je tedy ruština?**

Kurdština. Oni mají kurdštinu, ale mají i tu ruštinu. Ale převážně, když nastoupili, tak mluvili jenom kurdsky.

A rozumí i rusky?

Ano, rozumí i rusky.

Takže se vlastně jedná o trojjazyčné dítě?

Ano. Jinak rodiče mluví jenom kurdsky. Ale teď už se snaží. Už je to lepší. Tím, že se sem přestěhovali, tak to hodně chytaj. A jsou hodně hodně učenliví. Snaží se jako hodně.

9. A jaká byla jazyková úroveň češtiny, když nastoupilo toto dítě?

Nulová.

Takže nerozumělo ani nemluvílo?

Ne, vůbec.

10. A jak dlouho trvalo, než dítě začalo rozumět češtině?

No, trvalo to zhruba pět měsíců.

Pět měsíců, než začalo rozumět?

Tři měsíce to jako vůbec. Měli jsme piktogramy, měli jsme všechno možný, a vůbec se nám jako nedařilo. Ona byla hodně jako zavřená do sebe. Byla ve svém světě. A vůbec nás k sobě jako nepouštěla. A zároveň do činnosti dětí, tam vždycky. Mluvila svým jazykem a bylo jí to úplně jedno. Vymejšlela jim hry. Takže jim to vůbec nevadilo. Ona prostě povídala tou kurdštinou. A v listopadu jsme se trošku zhroutily s kolegyní, protože jsme si říkaly, že to není možný. Jak se to může stát, jo? Vždyť my děláme všechno pro to. Materiály různý, a prostě nic. A pak byly prázdniny vánoční, přišly jsme v lednu a ona řekla „Dobrý den, paní učitelko“. Takže to bylo úplně wow. No a od té doby bych řekla, že se to jako neslo, kdy ona začla, ne jako věty, ale začla používat opravdu ty slova jako „*To umyvadlo, že?*“, „*To stůl*“, „*Kreslit? To tužka?*“ Takže už opravdu říkala takový ty slova, co my jsme opravdu používaly, jak jsme nepřestaly. Takový ty věty, jak jsme pořád opakovaly a používaly, tak ona vlastně začla aplikovat. Takže vlastně defacto po těch čtyřech měsících.

A můžu se zeptat, kolik té holčičce bylo, když nastoupila?

Byla to předškolačka. 8.8. je narozena. Teď jí bude sedm. Měla odklad. Ona tím, že nerozuměla, tak my jsme jí vůbec nebrali mezi předškolní děti, vůbec jsme jí nezapojovali. Ale je teda velmi chytrá.

A vy máte tedy heterogenní třídy?

Ano.

Takže ona tam byla s dětmi, které jsou různě věkově staré?

Přesně tak.

A když jim takhle organizovala ty hry, zaměřovala se spíše na mladší děti nebo na své vrstevníky?

Bylo jí to úplně jedno. Ona přišla, sedla si. My máme takový ty cihličky z kartónů, jestli víte, ona si postavila různý hradby nebo obchod, tam si prostě vyskládala ty hračky a povídala. Sama sobě si prostě povídala. A ty děti to prostě přilákalo a vlastně tím jako získala hroznou oblíbenost v tom kolektivu a je do dneška velmi oblíbená. Troufám si říct, že je to jedno z nejoblíbenějších dětí v kolektivu. Neřekla byste to ale do ní. Když ji vidíte, je to maličkatej skřítek. Ale je teda pravda, že i nás si jako tady paní učitelky získala. Je hrozně empatická k dětem, ale i k dospělejším. A je to zvláštní, zvláštní... A proto jsem si vybrala jí, protože si myslím, že přesně na ní je to jako vidět. Ta píše, že opravdu člověk musí vydržet a nehroutit se z toho, že něco nejde hned. Protože jak je vidět, tak teda ona opravdu nasávala hodně.

11. A teď už se dokáže vyjádřit v češtině?

Teď už dokáže říct skoro všechno. Používá věty. Neskloňuje teda, což je jako normální, to je těžký. Dokonce se už snaží používat podstatný jména. Jo, že když se zeptá, tak řekne třeba „*Paní učitelka? To je ten stůl?*“ Jo, takže to my teď hodně jako jedem, a to je super. A mluvenýmu rozumí už jako všemu. Občas se stane jo, jako když je nějaký slovo, tak přijde a vždycky se zeptá, co to znamená. Což je jakoby super.

Takže ona má tedy i celkem vysokou snahu se učit tomu novému jazyku?

Má, velkou.

12. Ráda bych se Vás zeptala, jestli jste si někdy všimla, nebo jestli se to ještě někdy děje, jazykové interference? To znamená, že míchá dva jazyky dohromady.

Ne. Ona buď mluví tak nebo tak.

Adaptace

13. Když k Vám přišla, jak se přizpůsobila režimu dne?

No... ten první měsíc vůbec. To vlastně jen tak jako okoukávala. Oni teda ještě chodili později ráno, protože než to tady všechno zařídili, tak bylo

devět. Takže místo na osmou chodili na devátou a my jsme jim teda řekli, že teda oukej. Ale ona tím vlastně přišla o ty ranní hry. Ale jako ona se vždycky přizpůsobila tý většině. Takže vlastně, troufám si říct, že chvílema byla jako pejsek. Že prostě to co dělali ostatní, tak ona dělala taky. Pak už jako věděla, protože měla na obrázcích denní činnosti. Takže jsme ukazovaly, že teď bude to, teď bude to. Takže ona pak vlastně věděla, co jako bude.

A jak dlouho tedy trvalo, než opravdu věděla, jaký je ten režim?

No, řekla bych, že takový ty tři měsíce, než se jako fakt zajela a už věděla bez těch obrázků, co teda jako bude následovat. Co se vlastně po ní jakoby chce.

A ona už chodila před tím do školky?

Ne.

Takže tohle byla její první zkušenost?

Ano. Oni tam v tom, kde žili, v Kurdistánu, tak oni to tam nemaj tyhle věci.

14. Objevily se nějaké netradiční problémy během adaptace? Jako například velká plačtivost, agrese, nechut' k jídlu?

Nechut' k jídlu nemůžu říct, protože oni vůbec nebyli zvyklí na český jídlu. Ona vždycky měla možnost buď si dát suchý. Muselo se jí to vždycky ukázat, co to jako je, a buď jí dát kousíček, aby ochutnala, jo, protože ona to vůbec jako neznala. Třeba chleba vůbec neznala. S omáčkama měla problém. Omáčky se nalejvaj na těstoviny. No tak s tím měla velkej problém, takže my jsme jí to pak musely dávat zvlášť. Ona si to postupem času pak míchala. A zásadně nejedla příborem. Zásadně jedla všechno rukama. I těstoviny třeba. To si pak namáčela a vybírala rukou. Ze začátku jsme jí nechaly s kolegyní. Říkaly jsme, ukazovaly jsme, ale úplně se nám nezdálo, že bychom měly zasahovat až tak hodně, protože jsme si říkaly, že oni mají jinou tu kulturu, neznaj to, maj to třeba takhle, jo, takže jsme na tom úplně jako nebazírovaly. Říkaly jsme si, že si to holt prostě okouká a naučí se to. Měli jsme ale obrovský problém s tím, že s nám nesměl přijít nikdo jinej. To byl obrovskej problém. Ona se nám pak třeba jako pokakávala. Hodně... Počurala se na koberci. Kolegyně pak měla covid, takže jsem tu pak byla tři tejdny a nemohla jsem vůbec odejít z té třídy.

Takže jste nemohla být ani nemocná?

Ne, to prostě nešlo. Ona pak byla úplně jako... ne, že by se nějak třásla, jo, to vůbec ne. Jednou jedenkrát se mi to stalo, protože jsem musela jít něco řešit s paní psycholožkou a přišla sem paní učitelka. No a teď já jsem přišla a ona seděla schoulená a v celý třídě to zapáchalo. A říkám, tyjo, no je to prostě tady no. Ona si to chtěla vyndat, ale nešlo to, a pak opatřila všechno o hračky, o nábytek, do koberce... no bylo to všude. Takže potom už sem k nám nikdo nechodil.

Takže ta holčička asi zažívala velký kulturní šok, když se to projevovale takhle. Možná jí nedělala problém pouze jazyková bariéra, ale ten skok z Kurdistanu do Čech byl pro ni možná příliš náročný. Přišla nejspíš z prostředí, které se hodně odlišovalo od toho našeho.

No, a přitom ti rodiče působili tak jako velmi elegantně. Byli vždycky upravený, hrozně jako příjemný. My jsme tohle nějak nestihli řešit. Tim, že jsme jim ten rok prostě nerozuměli, domlouvali jsme se přes Google. Takže o tomhle jsme se ani jako nestihli pobavit. Ale teď třeba, co jako sdílí, bych řekla, že jsou jako kultivovaní. Vyprávěj nám o těch slavnostech, co oni tam maj. Přijde mi, že je to obrovská komunita dospělých lidí a středem jsou vždycky ty děti. Ale je to opravdu obrovská komunita. Přirovnala bych to k nějaký hale. Je to hodně zvláštní. Tohle bylo těžký. Tohle bylo nejtěžší i vlastně jako pro nás. Když se tohle stalo, tak ona se pak pořád ptala: „Ty budeš tady?“. Takže když k něčemu takovému došlo, tak ona vlastně couvla a udělala ten krok zpátky. I v budování té důvěry.

Dokázala byste říct, jak dlouho trvalo, než byla schopna těchto změn?

No, řekla bych, že zlom nastal na jaře. Takže po půl roce. My se tady hodně propojujeme se třídama a děláme hodně venkovních akcí. Takže to bych řekla, že byl jako zlom. Ale ptala se pořád. Ale už to pro ní asi nebylo tolik stresující. Ale na ten záchod měla problém chodit ještě dost dlouho potom. Nikdy jsem se nedopídila, jestli to s tím souviselo nebo ne.

15. A projevuje se někdy zvýšenými výkyvy nálad?

Vůbec.

Takže tyto zmíněné projevy byly pouze během adaptace?

Jo. Ale kolik taky máte dát těmhle dětem adaptace. No u ní to bylo skoro rok.

16. Jak se zapojuje do řízených a společných činností?

Ráda. Hodně, vždycky. Někdy se jí stane, když je to moc rušný, tak byla takovej tichej pozorovatel. Teď už se jí to moc nestává. Ale ze začátku jo. A pak vlastně, když jsme dohráli, děti pak měly spontánní činnosti, a ona si na to pak začla hrát s těma dětma. Což jako bylo zajímavý. Že možná ten velkej šrum, ruch, to neporozumění bylo to, co jí v tom jako brzdilo. Ale zapojuje se vždycky.

Nevyrušuje tedy, když máte nějaké povídání v češtině?

Ne, ne. To vůbec. Ba naopak. Ona je jedna z těch, která se opravdu vždycky jako ptala. A když už opravdu jako rozuměla těm slovům, a už jich jako spoustu znala, tak se jako snažila to i popisovat.... Ale teď vlastně v tom začátku asi máte pravdu, že pletla ty jazyky. Teď už ne. Ale jako v tom začátku, když si teď matně vzpomínám, že občas tam jako dávala ty slova. Spíš mluvila tou kurdštinou a dávala do toho český slova. Tak na tom začátku to vlastně jako probíhalo.

17. Zeptám se Vás, jestli jste přímo Vy nebo i jako školka využili někdy propojování kulturních rozdílů?

Máme, máme. My máme vždycky, když jsou Vánoce, tak to se většinou dělá tak, že ten měsíc se nese v duchu těch kultur, které máme ve třídách. A to se nese napříč celou školkou. Aby ty děti poznaly, s kým žijou v tý třídě, což je teda hrozně fajn. A obrovská spolupráce rodičů, že nám třeba nosí jako to jídlo. A tady ta maminka z toho Kurdistánu, tak když jsme měli vlastně karneval, tak nám přinesli na A3 vytištěný fotky svých krojů, ve kterých slaví narozeniny nebo větší příležitosti, jako když se narodí dítě. To je úplně neuvěřitelný. Ten kostým, co měli na sobě, když se narodila ta holčička, vážil pět kilo. To si vůbec neumíme tady představit.

No a v létě zase máme téma „Kontinenty“. A tam to jako taky probíráme. Jídla, oblečení, tradice. Na Den dětí se to taky tematizuje. Aby prostě děti věděly. Díky tomu, že máme heterogenní třídy, tak je to hrozně fajn. A máme to zakomponovaný v ŠVP, že si tohleto můžeme jako dovolit. A máme super tým, kterej to chce dělat takhle. Takže to maj ty děti hlavně prožitkový.

18. Vnímáte nějaký přínos prezence tohoto bilingvního dítěte ve vaší třídě?

No. Víte, že to upřímně nevím? Já úplně nevím, jestli bych řekla přínos. I když bych řekla, že za ty léta to už tak člověk bere, že je to jako

automatický. Asi bych řekla, že mně těch dětí vždycky bylo líto. Strašně mi jich bylo líto. Protože oni prostě ztratí půl roku během tý adaptace. A musíte si dávat pozor na jazyk, jak jim to říkáte, co jim říkáte, jak se na ně při tom koukáte. I jak s nima smýšlíte. Protože oni tím, jak nemluví, tak jim můžete hrozně lehkou ublížit. A jak jim jednou ublížíte, to dítě už vám nikdy nebude věřit. Takže to je prostě hrozně těžký tohle to. Zároveň mi pomohli ale hodně pomohli lidi, co k nám jezdí na takzvaný stínování z jiných zemí. Oni vlastně vypráví o tom. A taky mají problém s češtinou. A vidím, jak oni sem přijdou, a sedí a mají ty ramínka sklopený a já si říkám: „*No, ale vždyť to je přece dospělý člověk. A jak se teprve musí cítit to dítě.*“ A jako přínos pro ostatní děti... myslím si, že nějakým způsobem asi ano. Ale ne přínos toho, že neumí ten jazyk, ale přínos toho, že ty ostatní děti jsou obohaceny o ty jiné kultury. Už jen tím, že máme ty programy a že jako školka jsme na to celkem připravený. Tak to si myslím, že jako je přínosný pro ty děti. A fakt to děti moc baví. Myslím si, že je to nejdůležitější součástí toho, když chcete přijmout ty cizince.

Rodina

19. Nyní se budu ptát na otázky ohledně rodiny. Je to tedy tak, že rodiče mluví kurdsky a ani jeden z nich nemluví česky?

Ano.

20. A víte, jak už dlouho žijí v České republice?

No rodina tu žije od roku 2019.

21. Dokázala byste říct, jestli se v domácnosti používá čeština?

Myslím si, že ne. Co jsem měla možnost se ptát... Ale vlastně jsme teď nějak řešili logopedii a my jsme pořídili té holčičce tablet. No a já jsem jí tam nastahovala aplikace v češtině a ona říkala, že to zná z domova, že když mamka třeba vaří, tak si to tam pouští.

22. A jaká je komunikace s tou rodinou?

Výborná, opravdu výborná. Oni jsou velmi přátelští. Cokoliv se po nich chce, tak oni zvládnou, připraví. Ale je to těžší. Teď už je to zase jednodušší, než to bylo na začátku, protože už trochu rozumí, ale musí se to polopaticky, pomalinku.

Mluvíte tedy česky?

Ano, já mluvím česky.

Ale předtím jste zmiňovala, že jste používala nějaký překladač?

Jojo, na Googlu. Tam to namluvíte a pak se vám to přeloží do té řeči. A pak jsme využívali jednoho chlapečka, který má taky nějaký kurdský předky, takže ten nám párkrát překládal. Asi se to nemá, ale nám to jako hodně pomohlo. Když jsme třeba prostě fakt nevěděli nebo to jinak nešlo, tak jsme to řešili takhle.

23. Jaká je ochota rodičů plnit pravidla a komunikovat s MŠ?

Výborná. Akorát teda ze začátku chodili pozdě, protože oni se stěhovali z bytu do domu. A hodně řešili nějaký povolení k pobytu, běhali po úřadech. Ten začátek byl teda takový rušnější, protože se museli vlastně naučit, proč se teda chodí do školky v osm hodin. A těžký bylo jim to teda vysvětlit, protože oni nám nerozuměli proč. Oni se prostě vyspali, že jo. Ale teď už jako vůbec. Absolutně je to v pořádku.

24. Dokázala byste říct, jaký je socioekonomický status té rodiny?

Myslím si, že to maj jako na vodě. Hodně tady těch rodin nevím, jak pracujou. Protože oni ráno chodí oba a odpoledne chodí oba. Na oběd chodí oba. No nevím. Když neříkaj, tak my se neptáme. Ale někdy se stane, že vidim, že je to lepší, že jako holčička má lepší oblečení a někdy zase říká: „*Teď nemůžeme tohle koupit, viš paní učitelka, teď máme málo peněz.*“ A myslím si, že tatínek s nima nebydlí pořád. Že asi někam jezdí pracovat. Poznám, že vždycky když přiveze peníze, tak přijde pozdravit do školky. Vždycky. Teď tady zrovna byl. Po třech měsících no. Ale asi celkově bych je za tu dobu, co jsou tady, zařadila do té střední vrstvy.

Vzdělávání dítěte

25. Vráťím se ještě ke vzdělávání toho dítěte. Vy jste říkala, že jste hodně používala obrázky. Používáte to pořád při komunikaci s dítětem nebo teď už normálně mluvíte česky a ona rozumí?

Ne, teď už ne. A dělali jsme to tak, že jsme si to tady nafotili. Protože jsme se setkali s tím, že my jsme vyrobili na počítači záchod, a on byl vlastně úplně jinej. A my jsme jí ukázali ten obrázek a ona vlastně stála v koupelně takhle a hledala jako přímo ten záchod, co byl na tom obrázku. A on tam samozřejmě prostě nebyl.

Takže vy jste pak tedy používali fotky?

Jo, my jsme pak nafotili všechny místnosti, zahradu. To jsme jí pak dali na tabuli, a to tam měla po dobu toho jednoho roku. A měla to furt na jenom místě, aby se k tomu mohla vracet. A pak jsme jí zaváděli sešit, kam ona si kreslila ten první rok. Ona jako hrozně ráda kreslí od začátku. A kreslí nádherně, kreslí prostě neskutečně. A ona teda když se naučila slovo, tak si ho šla nakreslit.

Takže ona, když se naučila nové české slovo, tak si ho nakreslila do tohoto sešitu?

Nejenom naučila, ale už věděla, co to znamená. Tak to mně přišlo, že bylo takový hezký. Protože ona se pak k tomu vrátila třeba a listovala si a říkala si „*Jo, už umím počítat*“. A takhle si to vlastně zpětně mohla prohlížet. Tak to bylo moc hezký.

26. A jak se liší Vaše komunikace směrem k tomuto dítěti oproti českým dětem? Uvědomujete si třeba, že mluvíte pomaleji nebo mluvíte na všechny teď stejně?

No, ze začátku se určitě musí na ně pomaleji. Ale ne zase všem dětem. My jsme to s kolegyní vždycky říkaly klasicky všem dětem a pak jsme šly speciálně k ní a řekly jsme jí to pomaleji. No a my jsme pak vysvětlovaly i ostatním dětem, proč to vlastně takhle jakoby děláme, proč ona to takhle má.

Takže vy jste i ostatní děti tedy informovaly o tom, proč tahle holčička má jiný přístup než ostatní?

Ano. Oni se totiž taky ptali, že jo, proč ona musí mít ty obrázky.

27. A pracujete s dítětem např. při ranních činnostech nebo po odpoledním odpočinku na rozvíjení českého jazyka?

Ano. Máme jednu hodinu týdně tady s cizincema. To máme ve skupinkách. A řekla bych, že my jako pracujeme s těma cizincema jako furt. Že člověk pořád přemýšlí nad tím, že když teda máme nějakou tu činnost a vy víte, že v tom zaostávají, že to úplně nemaj osvojený, tak jim to vždycky děláme trošku jako jinak.

Často tedy zapojujete tento individuální přístup?

Ano, určitě. Ale neřekla bych, že ona by to teď úplně potřebovala. Že teď už je to spíš jako osvojování těch získaných poznatků. Teď třeba se zaměřujeme na ty podstatný jména. Nevim, jestli je to úplně jako důležitý, protože stejně

si myslím, že my prostě nejsme schopný tyhle děti připravit na tu školu tak, abychom si řekli: „*Jo, hele, půjde ti čtení a psaní*“. To si prostě myslím, že ač se snažíme, jak se snažíme, vždycky tam tohle bude náročný. Vemte si, že dospělej člověk má s tímhle problémy. V tý češtině to skloňování... je to prostě těžkej jazyk.

28. A jak jste říkala, že máte tu hodinu týdně s cizinci, tak to je čeština jako druhý jazyk?

Ano, ano.

Takže si vezmete nějaký menší počet dětí a s nimi pracujete?

Šest jich máme. Čtyři z mojí třídy a dva z jiný. To jsou předškoláci, pro ně to je hlavně. Ty děti, co jsou menší, tak ty to mají s paní učitelkami na svojí třídě. Ale maj to podobně jako to máme my.

29. Využívá tato holčička logopedickou péči?

Nevyužívá.

A byla byste pro, aby ji využívala?

No, chtěla bych. Ale myslím si, že až třeba teď od tý první třídy. Protože k tomu klinickému logopedovi se chodí jednou za měsíc a vy pak musíte trénovat doma. Takže by to trénování museli buď dávat nám, protože oni by to doma asi nedokázali. Vlastně nevim, jestli by to teď úplně mělo ten význam. Nevim, třeba ano, ale úplně si myslím, že teď ne. Ale v tý první třídě si myslím, že určitě. Protože nějaký poznatky v tý češtině už bude mít ukotvený a teď vlastně bude moct pilovat ten jazyk. Tak si to myslím já, ale jestli je to dobře, to netuším.

30. Když děláte nějaký úkol, například pracovní list nebo nějakou výtvarnou výchovu, liší se výsledky této holčičky od ostatních dětí?

Stává se, že by nepochopila zadání a musíte k ní jít individuálně?

Když je to pracovní list, co se týče předškoláků, a jsou to třeba logický řady, tak to dělám tak, že to první jí ukážu. A ona už pak jede sama. Nebo teď jsme měli předmatematický představy, tak tam jsem se jí snažila vysvětlovat ten postup, aby si nezapamatovala jen jako čísla, ale spíš to, jak k tomu dojít. Ale nevim, jestli to vlastně potřebuje.

A to děláte vyloženě jenom s ní? Že si vždycky vzpomenete už automaticky, že byste měla jít to jít vysvětlit individuálně?

No, jo. Vždycky jdu speciálně k ní. A teď jste mě navedla na to, že už by to možná ani nepotřebovala. Možná by bylo dobrý to vyzkoušet, jakej bude ten výsledek, když jí to jednou speciálně nevysvětlím. No ale v pracovních listech to sice dělám, ale ve výtvarce, tak tam nemá vůbec problém. Ona je tak kreativní, že si tam vždycky přimyslí něco svého. Že tady má vlastně problém splnit to zadání, tak jak by to mělo být (*smích*). Ale ona vlastně tvoří sama a je fakt v tom jako skvělá, takže jí nechávám.

Vzdělání a motivace učitelek

31. Poslední část otázek se bude věnovat kompetencím a vzdělávání pracovního kolektivu ve vaší mateřské škole. Jaké Vy máte vzdělání?

Střední pedagogická škola s maturitou.

32. A obdržela jste před tím, než k vám přišli bilingvní děti, nějaké instrukce ohledně vzdělávání těchto dětí?

Ano. Spolupracujeme s METOU.

A jakým způsobem s nimi spolupracujete?

No, chodíme na školení. A vlastně my si od nich stahujeme veškerý metodiky a veškerý obrázkový materiály, a na tom jako stavíme. My si je pak teda upravujeme, protože někdy to nejde jen s těma obrázkama. Ale líbí se mi, že nám to teď hodně pomohlo s diagnostikama. My jsme si vytvářeli svoje, ale přece jenom, co si budeme povídat, kdo má čas v těch diagnostikách ležet prostě na úkor úplně jiných věcí. To je prostě mazec a nám v tom ta META hodně pomohla. Protože co máte hodnotit u těchto dětí? Prostě musíte pracovat jen na rozvoji jazyka. Takže to bylo super. A vlastně ještě spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou, která nám doporučuje různé kurzy, metody. Máme tady preventistku a ta zase spolupracuje s našima asistentkama. Ona je vlastně vede proto, aby věděly, jak ony mají pracovat s těmito dětmi. Máme obrovský štěstí na pana ředitele, že nám tohle vlastně umožňuje. Tohle málokde máte. Myslím si, že kdyby ta podpora těch učitelů a vůbec podpora těch dětí s odlišným mateřským jazykem nebyla taková, jakou máme my, tak je to všechno jiný.

33. Myslíte si, že je nutné, aby byly učitelky předem vzdělány a připraveny na práci s dvojjazyčným dítětem?

Ne. Když je to dobrá učitelka a chce dělat dobře svou práci, tak si myslím, že o tu připravenost tam ani nejde. Vy se nemůžete připravit. Nevíte, jakou to dítě má povahu, jak se bude chovat. Zároveň je to velká zkušenost jako pro nás, jako pro učitele. Nebylo to dřív tolik. Anebo když to bylo, tak to nebylo tak, že by vám ty děti vůbec nerozuměly. I tu školku, i ty děti to ale podle mě obohacuje.

34. Dostáváte finanční ohodnocení, ať už je to osobní ohodnocení či prémie, v případě, že máte jedno či vícero bilingvních dětí ve třídě?

Nevím, jestli to dostáváme za to, ale dostáváme vždycky. Vždycky jsme ohodnocení. I když třeba máme něco nad rámec hodin, tak to si všechno můžeme vykazovat. Nemáme problém tady s tím jako.

Takže to působí i jakási motivace?

Ano ano, vždycky. Víte pak, že když v té práci jste, tak jste za to řádně ohodnocena. Je to pak prostě něco jiného.

35. Dokázala byste říct, jaká panuje nálada ohledně bilingvních dětí ve vašem kolektivu MŠ?

No (*vzdech*). Řekla bych, že čím jsme stmelnější kolektiv, protože jsme tady měli i nějaký haprování, měnili jsme se hodně ve třídách a spoustu lidí nám ze začátku odešlo, tak bych řekla, že teď druhým rokem jsme stabilnější a stabilnější a co se týče mladých učitelek, protože máme věkově 22 až 67, tak je to takový přístup jako: „*To je to nemůžou naučit ti rodiče?*“. Takže tyhle potřebují motivaci. Ony potom, když zažijou pocit úspěchu s tím dítětem, tak pak hovoří jinak. Ten střední věk, tak tam je spíš takový to morálno. Že je to prostě důležitý pro ty děti. A u těch starších se pak zase vracíme k tomu: „*To musí ale rodiče?*“. Takže my hodně o tomhle na poradách mluvíme, posíláme na školení, stahujeme ty materiály, děláme si projekce. Paní učitelky jezdí na Island, máme to stínování, to se pak hodně propojuje a hodně se to navazuje. A musím Vám říct, že letos jsme se dostaly do programu Erasmus, protože nás tam pan ředitel dostal a všechno klaplo. A jsem za to hrozně vděčná, protože paní učitelky si teď zažijou to, co zažívají ty děti. Je to výborný jako. Projekt Island tu máme 2 roky a už se tam vystříдалo 8 paní učitelek.

A jaké jsou zkušenosti?

Skvělý. Ony vždycky přijedou úplně nadšený. Ony vlastně jedou tam a za dva měsíce přiletí sem Island'anky. A je to skvělý.

Takže se takto hodně propojujete a sbíráte nové zkušenosti?

Jo, hodně. Já bych to přála všem tohle. Když tam strávíte ty dny a uvidíte jinou tu kulturu. Uvidíte tam ty děti, a i když mluví jinak, tak vy jim porozumíte, protože děti vám řeknou všechno. Myslím si, že je to hrozně fajn, protože uvidíte jinou kulturu, jiný prostředí. Myslím si, že tohle je důležitý i pro ty učitelky, protože bejt jenom zavřená mezi čtyřma stěnami s těma dětma nějakých 40 let, tak je to pro ně super. Ale zase na druhou stranu, musíte mít stabilnější tým, aby byly učitelky ochotný suplovat. Protože když pak paní učitelky odjedou, většinou jezdí čtyři, tak ta druhá kolegyně 14 dní slouží celý dny. Ale neslyšela jsem, že by si někdo stěžoval. Ony to prostě vědí, protože ví, že potom pojedou zase ony.

Závěr

36. A je něco, co byste chtěla vzkázat paní učitelkám, které ještě čeká tato výzva spolupráce s bilingvním dítětem?

Já jediný, co si myslím, že je nejdůležitější, je, tak bejt empatická. To je jedna z nejdůležitějších složek. A neklást si na sebe velký cíle, protože pak přijde zklamání. A to zklamání přijde. A zároveň to velký zklamání, který přijde, tak prostě za pár měsíců vystřídá obrovská radost. Ale ta empatie je nejdůležitější součástí tý učitelky. Protože jestli se ta učitelka nevcítí do něho a nebude znát jeho potřeby, tak to bude trvat hrozně dlouho. Protože to dítě potřebuje jediný od tý učitelky, a to je důvěra.

Příloha C – Rozhovor s Učitelkou č. 3

Úvodní otázky

1. Dobrý den, byla jste vybrána jako respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi.

2. Jak dlouho už učíte?

V téhle mateřské škole učím zhruba 13 let. A předtím jsem byla deset let jako pedagog volného času v Domě dětí a mládeže na Praze 8. Takže zhruba 20 let.

3. Máte momentálně ve třídě dítě s odlišným mateřským jazykem nebo jste se s tím setkala v předešlých pěti letech?

Určitě. Pět let zpátky jsem měla česko-anglickou rodinu. A momentálně máme ve třídě 5 ukrajinských dětí. Pro tuto studii bych si vybrala jedno děťátko, kde matka je Češka a otec je Ukrajinec.

4. A kolik máte celkově dětí ve třídě?

Dvacet sedm. A z toho pět cizinců. Teď jsou to převážně děti z Ukrajiny.

Charakterizace dítěte

5. Dobře. Vy tedy spíše směřujete odpovědi k jednomu vybranému dítěti, ale kdybyste chtěla s něčím z předchozích zkušeností srovnávat, určitě můžete doplňovat.

Vybíráte si teda dítě, které je momentálně u Vás ve třídě?

Ano, tento rok k nám chodí.

6. A jak dlouho už k Vám dochází?

Od září. Přišlo z jiné školky, takže ho znám jenom od září.

Chodilo do jiné české školky?

Do české, ano.

A před tím na Ukrajinu chodil?

Ne, on se narodil v tady Česku, takže má i jako český občanství. Ale vlastně z evidenčních listů jsem poznala, že tatínek je Ukrajinec podle jména. A maminka je Češka.

7. Dodržuje toto dítě pravidelnou docházku?

Ano, to dodržuje.

8. A národnost je tedy česká?

On je Čech, matka taky a otec je Ukrajinec.

9. A jaký je tedy jeho mateřský jazyk?

Nejspíš hlavně čeština, ale doma se asi mluví i ukrajinsky. Nicméně když se ostatní děti z Ukrajiny ve třídě baví, tak on se do toho moc nezapojuje. Má teda ale velmi špatnou tu češtinu, takže tam je i doporučeno přese mě docházení na logopedii, aby vůbec mohl nastoupit do školy. Teď je vlastně předškolák a zrovna teď jsme měli testy školní zralosti a já bych se přikláněla právě kvůli tý mluvě k nultému ročníku, ale maminka by si přála do první třídy, takže máme co dělat, aby se ta náprava a ta řeč hlavně dala do pořádku.

10. A jaká byla jazyková úroveň češtiny tohoto dítěte, když nastoupilo k vám do MŠ?

Nechci říct úplně špatná, ale v podstatě mu nebylo moc rozumět. Teď už je to trochu lepší. Nepoužíval vůbec jednotný, množný čísla. I teď má takovou svojí řeč, když opomenou, že „r“, „ř“ a některý prostě hlásky, tak to budiž. Na „ř“ má ještě nárok, to „r“ by se dalo opravovat, ale i ty věty komolil. V podstatě jsem si musela dát velké pozor, abych mu vůbec rozuměla. Musela jsem hodně uplatňovat individuální přístup, abych mu vůbec rozuměla. Bylo to s ním takový těžký ten září, říjen.

Rozuměl česky, když nastoupil do této školky?

Rozuměl, ale používat tu řeč, to moc ne. Tatínek vlastně... Úplně si pamatuju, kdy ho do školky ten první den přivedl vlastně táta v tom září, tak já jsem si i zprvu myslela, že jsou to Češi. I podle jména jsem si to myslela. Až pak podle papírů jsem to zjistila. Že i vlastně ten táta se snažil o tu češtinu. Musím říct, že už jí má i docela dobrou, ale pak vlastně, když jsem se podívala do papírů a zaměřila se i na tu řeč u toho táty, tak pak jsem poznala, že on je cizinec.

Takže to bylo takové překvapení?

Ano, byla to trošku nástraha. A dokonce jsem se i přistihla, ale to už je možná taková moje fantazie, ale vlastně vim, že ten chlapeček jako, když jsem se ho zeptala: „*A tvůj tatínek je z Ukrajiny?*“ A on odpověděl: „*Nene, to je...*“ a řekl to český jméno toho táty. Vlastně ten táta má

ukrajinské jméno, ale v češtině pro to existuje ekvivalent, a on ho použil v té český verzi. Tak jsem si říkala, že možná moc nechtěj přiznávat, že táta je z Ukrajiny. Takový to na mě dělalo dojem.

A není náročné pro učitelku, když nemá všechny tyto potřebné informace?

Přesně tak, je to velmi náročné. A to i vlastně s mojí kolegyní jsme trošku šly do sporu, protože já jsem ihned podle jména řekla, že to je jasný, že aspoň jeden rodič je z Ukrajiny i podle toho jména. A vlastně kolegyně: „*Ne, to je normálně Čech*“. A byly jsme jako ve sporu, ale pak mi musela dát za pravdu, protože opravdu je taťka z Ukrajiny. Ale nechtěl se k tomu hlásit a bylo to takový zatajovaný. Nejdřív jsem si říkala, že má chlapec asi vadu řeči, ale pak jsem vlastně zjistila, že je to asi tím, že doma s tátou mluví ukrajinsky.

11. A všimla jste si, zda během té docházky do školky došlo k nějakému pokroku?

No, to musím zase říct, že jo. Nejen, že je to i námi, protože se mu věnujeme, ale je to i těma ostatníma dětma, že je v tom kolektivu, takže ta řeč se jakoby zlepšila. Skloňování, mužský, ženský rod, to se jako zlepšilo. Nicméně stejně je spousta hlásek, který musí napravovat už od motoriky jazyka, protože ten sval jako jazyk vůbec nepoužívá. Ale jako pokrok určitě nějaký tam je.

A myslíte, že je tam i nějaká vada řeči tedy, když mluvíte o nedostatečné motorice jazyka?

No, nevím. Náprava jako bude. Minimálně bych rozvíčovala ten jazyk, což já dělám třeba ve školce při tom každodenním ranním rituálu. A maminka mi teda řekla, že na logopedii už dochází. Nicméně jsem poznala, že maminka je tedy velmi mladá, jako hodně mladá, a má ještě jedno menší dítě, takže zřejmě ten čas není tolik, aby s chlapcem cvičila doma, protože mi vlastně i sama říkala, že očekává od té logopedie, že ho to naučí jenom na té logopedii. Takže jsem jí pak vyvedla z omylu, že musí i doma cvičit a trénovat.

12. Všimla jste si někdy u tohoto chlapečka, že by míchal tyto dva jazyky?

Občas no, občas nějaký slovíčka. Teď třeba si zrovna nevybavím, ale občas jo, občas to tam jako dá. Ale ta ukrajinština je jakoby podobná, takže to se tam někdy objeví. A i hlavně ten přízvuk no.

Adaptace

13. Jak se přizpůsobil tento chlapeček režimu dne, když přišel k Vám do třídy?

To musím říct, že to bylo všechno v pořádku. Jak vlastně chodil i do jiné školky tady na Praze 9, ale nevím, jak dlouho. Vzhledem k tomu, že maminka se zajímá, že by chtěla dát i toho druhého chlapečka do školky, tak možná chodil už od tří let? Ale nevím. A k nám teda přišel v pěti, teď mu bylo šest nedávno, takže v tom přizpůsobení nebyl problém.

14. Takže žádné netradiční projevy při adaptaci jako je agrese, plačtivost, nechut' k jídlu, to se neobjevilo?

To ne. To nemůžu říct.

15. Jak reaguje na změny, když k Vám přijde například jiná paní učitelka?

No, řekla bych, že v tomhle docela dobrý. Za prvé je velmi milý a společenský a je to takovej náš mazlíček, rád se mazlí a je hodně oblíbený nejen v kolektivu, ale i u nás paní učitelek. Myslím si, že i když přijde jiná paní učitelka, takže s tím zas až tak velký problém není.

16. Projevuje se někdy zvýšenými výkyvy nálad?

Taky nemůžu říct. On je vyloženě takovej pohodář.

17. A jak se zapojuje do společných a řízených činností?

No, jako třeba by i chtěl... nebo chtěl... spíš jako na chvíli. Nevydrží tu pozornost, a právě proto jsem z toho vycházela, že by pro něj byl lepší ten nultý ročník nejen kvůli tý mluvě. Nechce se mu pracovat u pracovních listů a chtěl by si jenom hrát. Je to ještě takový spíš dítě ještě.

Myslíte si, že je to tím, že nerozumí třeba tolik té češtině? Že se třeba musí soustředit trošku víc než ostatní děti?

Může to tak být. Určitou roli to tam taky bude hrát. Plus tatínek je vyloženě i vizuálně takovej jako udělanej, vysokej a ze syna chce mít něco podobného, takže chodí už i na nějaký bojový sporty. Což mě párkrát zamrzelo, že i když jsme měli školní akci pro rodiče, tak se jí

nezúčastnili, protože musel na trénink a takový. Ale i to neporozumění tam může hrát roli, protože do těch pracovních úkolů se mu nechce. V tý hře je takovej přirozenej, ale při těch prací se mu moc nechce. Asi tomu nerozumí a je snadnější to teda neděla radši.

18. A hraje si tedy s ostatními dětmi?

To jo, protože on je velice jako oblíbenej, takže jako to si hraje. Ale vyloženě, když to srovnám s ostatníma vrstevníkama, tak on je vyloženě takovej dětinskěj.

19. A využila jste někdy propojení kultur? Například při obědu, když byl například boršč, nebo když byla nějaká akce s rodiči?

Jo, tak určitě se to tam objevilo. Přesně ten boršč jsme komentovaly, mám pocit, že jsem dokonce použila i ruský původ. A i třeba při kresbě jsem si všimla, že ty ukrajinský děti, protože tam máme i holčičku, která strašně krásně maluje a pořád mi nosí obrázky, tak vždycky i když namaluje mě, tak jsem v modrozlutých barvách. Tak to jsem si všimla, a hned si o tom třeba pak povídáme. Takže to občas zapojíme. Ať už mám na tu politickou situaci názor jakýkoliv, tak ty děti za to samozřejmě nemůžou a ty děti jsou tam vítány a bavíme se, ať už je to o tý Ukrajině, tak ale i třeba teď jsme probírali zimní sporty, takže se bavíme i o jiných zemích.

20. Vnímáte nějaký přínos prezence tohoto bilingvního dítěte ve vaší třídě?

Přínos jako pro něj nebo pro nás?

Můžete odpovědět, jak chcete.

No tak pro to dítě určitě, protože chtěj žít v Česku, což teď bude víc těch rodin, takže určitě do české školky, s tím souhlasím. Otázka je, co potom takhle slyším i od známých, což jsou třeba i paní učitelky v základních školách, je velký problém, když ty děti opravdu tu řeč neumí a nastoupí do toho běžného chodu do tý první třídy. To je prostě velkej problém potom. Ale nejenom pro tu učitelku, ale i pro ty děti, kdy si myslím, že to český školství s tím bude mít jednou problém, že to vypukne navenek. Protože ty český děti to i vnímaj jako nadřzování. Třeba ukrajinský děti nepíšou diktáty, český ano, ukrajinský mezitím tam ale vyrušujou a pak na vysvědčení dostanou stejnou známku. Shrnu to takhle. Tenhle

problém my ve školce tady neřešíme, ale samozřejmě sleduju a občas si říkám, jak mám zakročit, když si ty děti mezi sebou podívají ukrajinsky. Takže jako chvíli to člověk nějak tak nechá, ale myslím si, no nevím no. A co se týče přínosu, určitě je to přínos pro ně, protože oni poznají jiný jazyk, když chtějí žít v té zemi. Musí se ho naučit, to by se týkalo kohokoliv, kdo se někam přestěhuje a chce tam žít. Počíná od jazyku až po kulturu. Ale slyšela jsem i některé ukrajinské rodiče tady u nás ve školce, že proč my bychom se měli učit česky, že my se jako učitelky máme učit ukrajinsky. Tak s tím samozřejmě nesouhlasím.

Rodina

21. Já se teď budu ptát na otázky ohledně rodiny. Už jsme si ujasnili, že tedy maminka je Češka a tatínek Ukrajinec. Víte, jak dlouho už rodina žije v České republice?

No, pff. To nevím právě. Nevím, jestli táta tady pracoval a poznali se tady... Myslím si, že mamka nikdy nebyla na té Ukrajině. Maximálně jestli tam jedou jako za babičkou za dědou, co jsem tak slyšela od chlapečka, když si povídáme. Ale to teď samozřejmě není aktuální a asi tam ani jet nemůžou, nechťej. Ale vím, že teda babičku a dědu má na Ukrajině, to mi chlapec říkal. A chlapcovi teď bylo šest a myslím si, že celou tu dobu jsou jako tady. I si myslím, že máma poznala toho otce tady. Že tady zřejmě pracoval.

22. A v domácnosti se tedy mluví i česky?

Ano, to i vidím na tom otcovi, že teda tu češtinu nějak ovládá. Zprvu by mě i podle příjmení, protože to příjmení je takový matoucí, takže zprvu jsem vůbec nevěděla, proto i ten spor s tou kolegyní, protože si člověk říkal, že to jsou normálně Češi. Až pak podle křestního jména no jsem to poznala. Ale pak, když jsem se zaposlouchala, tak jsem slyšela přízvuk i u toho otce. Takže čeština se tam teda používá, nicméně tu ukrajinštinu slyším i na tom chlapcovi, takže možná to tam tak různě míchají. Jak otec mluví v soukromí doma, to těžko říct.

23. Jaká je ochota rodiny komunikovat a plnit pravidla MŠ?

Jo, to vcelku jako ochota je. I když je tam takovej, no, jak bych to řekla... takovej mezník. Ten otec působí velmi odtahitě až jakoby

arogantně. I zprvu jsem se ho jakoby „bála“. Nevěděla jsem, co od něj můžu očekávat. Byl takovej hodně nepřístupnej. Maminka teda to je lepší, nicméně teď zrovna po těch testech školní zralosti jsem se taky setkala s takovýma odpověďma, se kterýma jsem jakoby nesouhlasila. A snažila jsem se jí to vysvětlit, a ona mi vyloženě naznačila, když to tak řeknu, že přes to nejede vlak. Že prostě chce, aby šel chlapec do první třídy a prostě tak no. A tak jsem jí říkala, že teda máme spoustu práce a v podstatě ona to bere tak, že to není žádný problém. Hlavně mluvím i za tu logopedii a vím od chlapce i od matky, že ten trénink doma není. Tak se obávám, jestli se to prostě do toho června jako zvládne.

24. Dokázala byste říct, jaký je socioekonomický status této rodiny?

Myslím si, že tak střední. Vidím to tak na tu střední no.

Vzdělávání dítěte

25. Vy jste mi před rozhovorem říkala, že máte i kurz logopedického asistenta. Jak tedy komunikujete s dítětem?

No, česky, určitě česky. A já teda při každým ranním kruhu trénuju motoriku jazyka včetně tohoto chlapce nebo vždycky... s počtem sedmadvaceti to nelze praktikovat úplně tak, jak by člověk chtěl. Takže v rámci možností no. Zaměřuju se spíš na to, kde vim, že tam ty chyby jsou. Takže s tím chlapcem se snažím ho i vizuálně a individuálně napravovat. Jako co dělá špatně, snažím se ho motivovat samozřejmě nějak. A komunikace je velmi jako milá. Ten chlapec je velmi milý, ale člověk musí opravdu nastražit uši, aby mu jako rozuměl.

26. Zaznamenala jste za tu dobu, co on dochází do vaší třídy, tedy od září, změnu ve vaší komunikaci vůči němu?

Tak ze začátku jsem si jednak dávala pozor, co říkám, protože když jsem zjistila, že tatínek je této národnosti, tak jsem celkově byla opatrná. Pedagog by totiž neměl, i když si něco může myslet, tak by to před dětma neměl dávat najevo. Takže dávala jsem si tak nějak pozor. V tomhle bych ale řekla, že ze začátku jsem mluvila pomalu, otvírala jsem hodně pusy, aby mi rozuměl. Teď už mám pocit, že to tolik nepraktikuju, že už není tolik potřeba. Já mám problém, když on mně něco říká. On mně jako rozumí i dětem rozumí, ale já mám pocit, že když

on mně něco řekne, tak já se ho prostě ptám čtyřikrát, až je mi ho kolikrát líto, protože ho samozřejmě nechci nějak zesměšňovat. Aby to nebral nějak špatně, že si toho děti všimnou, že jako mu není rozumět, že šišlá. Ale jako opravdu mám problém mu porozumět. Míchá to tam nějak všechno dohromady plus ještě ty hlásky, takže prostě „*Já pidu*“. A takový.

27. Využíváte nějaké pomůcky navíc pro vzdělávání tohoto dítěte?

No, na tý asistenci logopedie, jsem se naučila používat hodně pomůcek, aby to ty děti bavilo. Takže se to snažím dělat formou hry. A včetně tohohle chlapce tedy. Používám všechno od brček až po špachtličky zdravotnický. I bonbonky třeba, to děti obzvláště baví. Nebo obyčejný burizonky na zpevnění špičky jazyka. Takže i tohohle chlapce to baví. Je to víc motivující, když používám různé pomůcky, než když si tam sednu a jen jim ukazuju, co mají dělat s jazykem.

Využíváte i nějaké kartičky či jiné názorné pomůcky?

Určitě, kartičky taky využívám. Spoustu kartiček. Říkanek jako třeba „Byl jednou jeden jazyk“ a takový pomůcky.

28. Máte v mateřské škole hodiny čeština jako druhý jazyk?

Máme, vlastně máme tady kolegyni, která učí „OMJ“. Tuším, že to má dvakrát týdně. Teď se to vlastně řešilo, že to měla před tím jednou týdně hodinu, ale nevyhovovalo jí to, protože to bylo moc na ty děti, takže se to rozdělí do těch dvou dnů. Převážně má předškoláky. Mladší děti by si vzala asi, když by bylo místo, ale je to hlavně pro předškoláky. A ta kolegyně tam pracuje s těma dětma tak, že je to podobný tý logopedii, takže od jednoduchých slov až po vyprávění pohádek podle obrázků. Což je teda asi až ta konečná fáze, protože těm dětem dělá problém použít to slovo ve větě. To vidím i u tohohle chlapce, že byt' doma teda možná převažuje čeština, tak ta věta je zkomolená a mnohdy nedává ani logiku.

29. Jaká je úroveň pracovních úkolů oproti ostatním dětem tohoto dítěte?

No, tam je to takový... kdybych to měla oznámkovat tohohle chlapce od jedničky do pětky jako ve škole, tak bych mu dala 3- až skoro 4. Ta grafomotorika je špatná, kresba je na úrovni tříletýho dítěte, dá se říct. Prostě hlavonožec bez prstů. I teď vlastně paní psycholožka to na těch

testech vlastně ohodnotila taky stejně. Takže tam je toho spousta. Myslím si, že... teď to řeknu asi trošku možná špatně by to mohlo vyznít... ale prostě místo třeba třikrát tréninku bojového sportu bych se zaměřila na tu grafomotoriku a logopedii. A ta logopedie, to znám z praxe, to stačí opravdu dvě tři minutky denně. Opravdu u čištění zoubků si udělat nějaký rituálek, a zase se pak posune. No, a to si jsem téměř jistá, že to se doma neděje.

Zapojujete individuální přístup při vysvětlování pro tohoto chlapce?

Víceméně ano.

Motivace a vzdělání učitelek

30. Teď se Vás budu ptát na poslední část otázek, která se týká kompetencí a vzdělávání učitelek na toto téma. Jaké máte vy vzdělání?

Já mám střední pedagogickou školu a kurz logopedického asistenta. Já bych správně neměla sama napravovat, měla bych pracovat pod logopedkou, která je vysokoškolsky vzdělaná, a tam bych jí vlastně měla pomáhat. I to byla moje vize, že kdybych nebyla ve školce, tak bych byla v nějaký soukromý logopedii, že paní logopedka vyšetří a já pak pod jejím dozorem nacvičuju.

31. Obdržela jste nějaké instrukce ohledně vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem před příchodem těchto dětí do mateřské školy? Existují například dokumenty od META.

No, možná tady něco je, ale já jsem to v ruce neměla.

32. Probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků na toto téma ve vaší mateřské škole?

No, na toto téma zatím ne, kromě teda té výuky, co tady dělá kolegyně. Ale vím, od paní ředitelky, že by se do budoucna chtěla zaměřit na to, aby minimálně každá učitelka trénovala tu motoriku toho jazyka, což se dá zvládnout během pěti minut v tom ranním kroužku. To teď i tady prozradím i takový tajemství, že mě paní ředitelka požádala, jestli bych neseznámila kolegyně s tím, co jsem se naučila na tom kurzu. Protože

těch dětí opravdu strašně přibývá, co neumí dobře mluvit. Ať jsou to děti s odlišným mateřským jazykem nebo český děti.

33. Myslíte si, že je nutné, aby byly učitelky předem vzdělány a připraveny na práci s bilingvním dítětem?

Myslím si, že určitě nějaká příprava neuškodí, aby věděly, co a jak. Ale nemyslím si, že bez toho by ta učitelka nemohla učit a nemohla mít ve třídě takový dítě. Určitě to chce ale mít individuální přístup a mít pro to pochopení a snažit se prostě motivovat i tu rodinu, aby doma mluvili česky. Český pohádky, aby četli, pouštěli písničky český. Ty děti jsou prostě v tomhle dobrý, že to rychle chytají Začít od Paci paci pacičky po Kolo kolo mlýnský. A vlastně i ten rodič se může naučit spolu s nim. A to vim z vlastní zkušenosti, kdy jsem po škole, kdy mi bylo nějakých 19, tak jsem jela na dva roky do Německa a neuměla jsem vůbec německy. A vlastně jsem žila u velký početný rodiny s dětma a vlastně mě ty děti krásně naučily tu němčinu. Kterou už zase neumím, protože jí nepoužívám (*smich*). Ale vlastně já jsem byla schopná během měsíce dojít do obchodu a koupit si, co jsem potřebovala. A ty děti jsou v tomhle ještě tvárnější.

34. Dostáváte finanční ohodnocení, ať už jsou to prémie či osobní ohodnocení, v případě, že máte jedno či vícero bilingvních dětí ve třídě?

Myslím si, že ne. Nevim o tom.

35. Dokázala byste říct, jaká panuje nálada ohledně bilingvních dětí ve vašem kolektivu v mateřské škole?

Myslím si, že je to spíš negativní... nebo takhle. Vždycky tvrdím, že za děti za nic nemůžou. Vůbec nerozlišuju, jestli je to dítě takový nebo makový, ale jelikož už je toho jakoby moc, tak to převažuje do negace. Už je to na úkor těch českých dětí. Ať už je to i s těma rodičema... a vnímám to, že ty rodiče si prostě ten vzkaz na nástěnce prostě nepřečtou. Je s tím větší práce. Musíte se víc angažovat do toho, aby vůbec věděli, že jedeme na výlet třeba. Ani neznají český svátky, nevědí, že máme prázdniny. No a samozřejmě, když je to třeba pět dětí ve třídě, dobrý, ale třeba už pak patnáct dětí? Nevim no jako. Takže spíš je to jako negativní. Ale nechci, aby to vyznělo, že jsme nějaký... nebo já konkrétně... že

jsem zlá, že nepřeju. Ale myslím si, že když už to takhle je, tak by se ten systém, ta vláda, by to měla nějak změnit. Možná by měly vznikat ukrajinský školky nebo třídy. Zase chápu, že je potřeba, aby mluvily ty děti česky, takže by tam byl potřeba asi český pedagog. Vlastně minulej rok tady byla, ale jen neoficiálně, že s tou vlnou tady pomáhala ukrajinská učitelka. Paní ředitelka to vnímala jako dobrou věc, že takhle hned, jak jsme byli všichni vykulený, tak nám s tím tady pomáhala i s tou komunikací. Některý děti opravdu neuměly česky vůbec. Takže to jsem si teda vybavila. Ale nebylo to u mě ve třídě. No, takže bych byla pro, aby se to nějak zařídilo, aby to nebylo na úkor českých dětí. Že by ta integrace měla mít nějaký hranice. Mám i spoustu známých, kamarádek, co učí na základních školách, tak ty jsou z toho úplně nešťastný. A i rodiče to berou špatně, že je to nefér. Že pak to dítě ukrajinský má stejnou známku a oni to pak vnímaj nespravedlivě.

36. Myslíte si, že by byla motivace pracovat s těmito bilingvními dětmi vyšší, kdybyste byly náležitě finančně ohodnoceny? Nebo to na to nemá vliv?

Tak určitě. Co si budeme povídat. Finanční odměna je vždycky asi nejlepší motivací. Samozřejmě, když k tomu bude mít někdo nějaký odpor, tak to asi nebude dělat ani za tu finanční odměnu, ale myslím si, a troufnu si říct, že 99 % učitelek z naší školky by to ocenily, a i se dál vzdělávaly, aby uměly lépe pracovat s těmi dětmi.

Myslíte si, obecně, že by měly být učitelky finančně ohodnoceny na základě toho, že mají bilingvní dítě ve třídě?

Hmm, myslím si, že ano. Říkám no, je s tím práce navíc, s těma rodičema, takže řeknu ano. Jednoduchá odpověď. Ano.

Závěr

37. Chtěla byste něco vzkázat paní učitelkám, které ještě čeká tato výzva spolupráce s bilingvním dítětem?

No, tak určitě, a věřím tomu, že kord učitelky z mateřský školy to tak maj, takže určitě spoustu trpělivosti, naslouchat tomu dítěti. I když třeba to dítě stoprocentně nerozumí, nebudete s ním souhlasit, tak si pořád říkat, že to je to dítě. A snažit se vcítit do jeho situace. Jak to asi vidí on. A vůbec to těm

dětem nezávidím. Mně je jich vlastně i líto. Vemte si, že přijdete do neznámého prostředí, kde neznáte jazyk, ničemu nerozumíte, učitelkám nerozumíte. Je to prostě těžký. Máme i ve třídě holčičku, která nerozumí, a obden pláče, je smutná. Určitě je nutné pochopení a co nejvíc tomu dítěti ukazovat, aby to děťátko vědělo, co ho čeká i pomocí nějakých kartiček.

Příloha D – Rozhovor s Učitelkou č. 4

Úvodní otázky

1. Dobrý den, byla jste vybrána jako respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi.

2. Jak dlouho již učíte?

Osm let.

3. A kolik máte momentálně dětí ve třídě?

Letos máme zapsaných 26.

4. A máte momentálně dítě ve třídě s odlišným mateřským jazykem nebo jste se s tím v minulých pěti letech setkala?

S odlišným mateřským jazykem taky, ale i děti z bilingvních rodin, kde je ten jazyk půlený.

Charakterizace dítěte

5. Já Vás požádám, jestli byste si vybrala jedno dítě, ke kterému budete směřovat odpovědi na mé otázky, ale pokud by Vás napadlo něco k doplnění, určitě můžete přidávat vaše další zkušenosti.

A je jedno, jestli je to odlišný mateřský jazyk nebo jestli je to bilingvní dítě?

V tomto případě ano, protože dítě s odlišným mateřským jazykem se stává bilingvním, když začne docházet do české mateřské školy.

Tak dobře.

6. To dítě, které jste si vybrala, k vám momentálně dochází?

Ano.

7. A jak dlouho k vám dítě dochází?

Letos.

Takže od září?

Ano, od září.

8. Dodržuje pravidelnou docházku?

Ano. Kromě nemoci samozřejmě.

9. A jaká je jeho národnost?

Ukrajina.

10. Takže mateřský jazyk je ukrajinština?

Ano.

11. Jaká byla jazyková úroveň tohoto dítěte, když k vám v září nastoupilo?

Ona nastoupila až opravdu letos, ta holčička. A oni jsou z toho speciálního ukrajinského zápisu, kdy oni přijeli až vlastně během té války na Ukrajině. Takže primárně tam úplně velká znalost českého jazyka nebyla, ale od začátku byla vidět velká snaha snažit se mluvit česky. I maminka hodně dobře už jako na začátku rozuměla, takže se o to opravdu zajímali. A holčička udělala velký pokroky, takže si myslím, že i doma používají češtinu hodně. A holčička teďko mluví – neříkám, že k nepoznání, protože samozřejmě přízvuk má – ale rozumí všemu a vyjádří ve větách víceméně všechno, co potřebuje.

12. Dokázala byste říct, jak dlouho trvalo, než ta holčička dokázala rozumět vašim pokynům v češtině?

Jako tam to bylo fakt rychlý. V průběhu prvního měsíce začínala rozumět úplně krásně všemu. Ona měla spíš ze začátku takový záseky, že jako nechtěla. Že to bylo spíš jako „nechci, nechci“, a pak začala mluvit ve větách už právě po těch dvou měsících. Takže fakt rychle.

A ona teda dokázala po dvou měsících už vyloženě mluvit ve větách?

Jo, jo. Myslím si, že velká zásluha rodičů.

13. Všimla jste si někdy, že by tato holčička míchala ty dva jazyky?

Ze začátku, ze začátku. Tam, když u některých slov nevěděla, tak je jako řekla po svém. A dělá to občas i doteď. Ale jsou to fakt strašný výjimky. Téměř se to jako neděje. Částečně za to asi může ten fakt, že ukrajinština a čeština jsou slovanský jazyky. Ale jako říkám, když teda můžu srovnávat, tak tady máme ještě jednu ukrajinskou holčičku, která nastoupila jako ona, v tom září teďko, a ta se jakoby doteďka vyjadřuje velmi stroze, když teda vůbec něco. A já jsem si i jako kolikrát říkala, jestli je ta druhá holčička vůbec schopná mluvit ve větách ve svém mateřském jazyce, ale pak když jsem jí slyšela v šatně s maminkou, tak tam jako hovoří ve větách. Ale česky jako vůbec ne no. I její maminka mluví hůř celkově než třeba rodiče tamté holčičky. Takže tam si myslím, že je to hodně o tý rodině, kdy se ti rodiče snaží dovzdělávat a snažili se pravděpodobně dost dopředu v době, kdy

přijeli. Ale u té druhé holčičky ta maminka moc dobře nemluví, sice dochází na nějaké doučování češtiny, ale určitě se doma česky nemluví. Protože když se sejdou, tak mluví pouze ukrajinsky. Na rozdíl od tamté holčičky, kterou jsem si vybrala, tam se mluví i třeba v šatně česky, když je takhle vidím. Oni tady podle mě chtějí zůstat, takže tam je asi velká motivace.

A obě holčičky jsou předškolačky?

Ano.

Adaptace

14. Když tato ukrajinská holčička přišla do školky, jak se přizpůsobila režimu dne?

Ona jako neměla vyloženě problémy, ona je jako hodná. Neměla jako nějaký seky nebo takhle. Spíš se nechtěla zapojit třeba do činnosti, kdy jsme seděli například v komunitním kroužku a já jsem třeba po každém chtěla, aby mi něco řekl. Tak to jsem jí třeba přeskočila, protože jsem jí říkala, že pokud nechce, tak nemusí a že je to v pořádku. A pak postupně se začala pomalu zapojovat, jak jako potřebovala. Ze začátku třeba jenom pár slov jako „*Byla jsem doma*“ nebo takový. A teď už vypráví, jak trávila víkend úplně krásně. I v souvětí mluví. A tam jako u ní je vidět, že jako ten potenciál tam je. Je to vidět i u pracovních listů, u všeho, že je prostě fakt jako chytrá. Ale má docela problémy s jídlem. A to je do teďka. Jí prostě nechutná to český jídlo.

A kdyby dostala jídlo, které zná, myslíte si, že by ho snědla?

No jako já jsem měla s maminkou o tom rozhovor, a ona mi tvrdila, že chleba nejí, protože by byla tlustá. Tak jako nevim, holčičce je pět. Je to taková gymnastka, nohy na stropě a tak (*smích*). Ale jako ve finále kousek toho chleba si dá. A dneska byl třeba rohlík a ten jí jako chutná. A má ráda třeba brambory, ale zase nejí těstoviny. A polívky, to vůbec. To není vůbec zvyklá. Já jsem se na to ptala, a právě doma to vůbec nedělají, takže polívky nejí. To je hroznej problém. To si jenom olízne lžici a odnáší. A vysloveně jí to trápí. A s tím měla problémy i ze začátku, protože ona odmítala – jako já jsem po ní nikdy nechtěla, aby dojedla jídlo, nebudu nikoho takhle nutit – ale prostě jsem jí říkala, ať to aspoň ochutná. Ať si lízne, aspoň něco prostě. A to vůbec. To byly takový záseky, že vydržela hodinu a půl sedět u stolu a prostě ne a ne. A pak jsme teda řešili ještě jeden problém, a to byly bonbony.

Neustále jí dávala maminka do kapes bonbony. Takže my jsme šli ven, všude byly papírky od bonbonů a ona se tam tím ládovala, protože asi měla hlad z tý svačiny. Ale to bylo vlastně jediný, jinak jsme s ní nemuseli řešit vůbec nic.

A co se týče třeba agresivity?

Vůbec. Jenom to jídlo.

A když bylo třeba k jídlu něco, co by mohla znát z Ukrajiny, dala si to?

No to ne, spíš jsem se jí už fakt jako zeptala: „*A co jako jíš? Co ti chutná?*“ a ona, že brambory má ráda. Tak jsem se na to pak zaměřila u toho jídla a pak jsem jí i tak motivovala k tomu jídlu, že jsem jí říkala: „*No dneska jsou ty brambory, tak to ti bude chutnat*“. A to pak i jedla. I třeba z tý polívky je vybírala.

15. A jak tato holčička reaguje na změny? Když sem například přijde jiná paní učitelka?

Vůbec jí to nevádí. Ona tím, že fakt rozumí, tak nemá problém. A má tady i spousta kamarádů, je fakt schopná, domluví se, takže nemá problém, jakože by se s ní nikdo nekamarádil nebo byla nějaká vyčleňovaná, to vůbec ne.

16. Projevuje se někdy zvýšenými výkyvy nálad?

Ne.

17. A jak se zapojuje do řízených a společných činností?

Jak říkám, od začátku tam byl vysloveně problém, když šlo o to vyjadřování. Že prostě nechtěla třeba úplně říct... nebo spíš nechtěla, ona to jako neuměla, ale jako od té doby, co rozumí, a to bylo tak od října, to už opravdu fungovala bez problémů. No a jsou tady děti, který ve školce máme opravdu už třetím rokem a jsou na tom jazykově hůř.

18. V případě, že děláte různé pracovní úkoly, ať už se jedná o pracovní listy či výtvarnou výchovu, liší se úroveň výsledků této holčičky od ostatních dětí?

To vám klidně i ukážu, protože ona má jedny z nejlepších. Vždycky. Ze začátku třeba nechápala, co má dělat, ale je tam fakt vidět ten potenciál, ten intelekt toho dítěte, kdy se byla schopna jen podívat vedle ke kamarádce a došlo jí, co má dělat. A už pak neměla problém. A většinou, když třeba ten pracovní list zadávám, tak ona je schopna začít pracovat ještě před tím, než to dořeknu. Někdy jsou složitější úkoly samozřejmě, takže tam třeba hned

neví, ale pokud je to něco, co plyne z té situace, tak ona opravdu nemá problém. A v současné chvíli, kdy děti pracují například podle sluchového diktátu, tak tam taky funguje bez problémů. Takových dětí mít tu 26, tak jsem úplně nadšená (*smích*).

19. Tomu věřím (*smích*). Vy jste to už trochu zmínila, ale jak přijímají tuto holčičku ostatní děti?

Úplně bez problémů. Když to srovnám s tou druhou, tak tam je to horší. Tam je to vyložene o tom, že ona nechce. Ta druhá holčička je taková, že si sedne a hraje si sama. Ona za těma dětma nejde, nemá tu potřebu. A podle mě ani nechce mluvit česky, což by musela, kdyby za nima šla. A tahle holčička, o které celou dobu mluvíme, ze začátku okoukávala, pak jako šla za nima s tím, že oni jí třeba nerozuměli, tak třeba pak přišla i za mnou kolikrát. Takže jsme pak tu situaci řešili nějak společně, většinou jsme se dobrali k tomu, co teda potřebuje. A vlastně k těm dětem šla hned, ty děti ji nevyčleňovali. Nebylo to tak, že by jí ty děti řekly: „*Ne, tebe nechceme*“. My máme těch cizinců spoustu tady ve třídě.

A kolik jich máte, jestli se můžu zeptat?

Já mám z těch 26 dětí 8 cizinců.

A jaký na to máte názor, že jich je takový počet?

No, jsou na tom třídy hůř (*smích*). Jsou tady třídy, který maj devět různých národností, takže tohle je ještě úplně v pohodě (*smích*). Ale říkám, z těch, co nerozumí, tak je tady jedna holčička, která vlastně v současné chvíli už taky trochu rozumí. Ona sice moc nechce, ale co se dá dělat. A pak jsou tady děti, který už tady byly i předešlý roky, takže to není úplně takový to na začátku. Spíš u těch ostatních hodně vnímám to, že se chytají sebe navzájem. Ačkoliv jsou z jiný země, ať už je to Moldávie, Ukrajina, tak je něco k sobě táhne. Takže jsou jako spolu, spolu neposlouchají a spolu vymýšlejí ty hlouposti. A třeba tahle holčička, o které se bavíme, tak ta to vůbec nedělá. Ta vůbec nevyhledává ty cizince. Oni to jsou teda většinou kluci, ale třeba ta druhá holčička z Ukrajiny, jak přijely vlastně spolu (nebo ne spolu, ale byly na tom ukrajinském zápisu ve stejnou dobu), tak ani tuhle holčičku ona vůbec nevyhledává. Prostě fakt se totálně chytla českých dětí.

20. A využila jste někdy propojení kulturních rozdílů mezi českými dětmi a těmi cizinci?

My si vždycky, když máme nějaký téma, při kterém využijeme mapu, tak si vždycky třeba ukazujeme, odkud kdo je a jak je to daleko. Mám třeba jednu holčičku, a ta je z Vietnamu, ta nastoupila loni v průběhu roku. A to bylo taky... Tu přivezli, byla tu dva týdny a víceméně pak hned jsme ji tu měli. A ta samozřejmě neuměla ani slovo. A to bylo teda strašný. Mám ji tady i letos a teď už teda dobrý, ale loni jí hodně pomohlo, že nastoupil chvíli po ní ještě její starší brácha. No a tehdy jsme to přesně využívali, že jsme si to ukazovali na mapě, odkud je a tak. Protože teď na ní ty ostatní děti koukaly: „*Kdo to je? Ona si s náma nehraje?*“ a teď ona pak často brečela, protože tady vlastně byla sama a vůbec nevěděla, co jí kdo říkáme. Udělat to někdo mně, tak asi brečím ještě rok. Takže to jsme si právě ukazovali, že my bydlíme tady a ona až tady v tom Vietnamu. Takže takovýmhle stylem jsme si to ukazovali, aby i oni si uvědomili, že by to bylo asi hodně těžký i pro ně. Aby jí pak spíš vzali mezi sebe a takhle.

21. Vnímáte nějaký přínos prezenze té ukrajinské holčičky ve vaší třídě? Nebo celkově těch cizinců?

Tak mně se třeba u tady té holčičky extrémně líbí ten pokrok. Vidět, že někdo takhle krásně postupuje a částečně si jako říká, že je to i jeho zásluha. Tak to je hezký. A myslím si, že i pro ty děti je to dobrý v té sociální oblasti, kdy si třeba jenom v tom komunitním kruhu říkáme: „*No a jak by asi bylo vám, kdyby vás někdo odvezl hodně daleko a tam bys nikomu nerozuměl nebo nikoho neznal?*“. Tak oni si to vždycky uvědomí a pak říkají: „*Jé, chudák*“. A já říkám: „*Ne, to není chudák, vždyť to je jako dobrý*“. Ale aby si prostě o tom zapřemýšleli a myslím si, že je to pro ně takhle dobrý. A je to dobrý i pro ten budoucí život, protože s tímhle se budou setkávat prostě pořád.

Rodina

22. Teď se budu ptát na otázky ohledně rodiny. Je to tak, že rodiče této holčičky jsou oba Ukrajinci?

Ano.

23. Ale vy jste sama říkala, že docela dobře mluví i česky, myslíte si, že takto komunikují na denní bázi doma?

Já jsem tatínka viděla asi jenom jednou, takže tam nevím, protože jsem ho vlastně promluvit téměř neslyšela. Ale maminka mluví fakt výborně česky. Jako je slyšet, že je z Ukrajiny, je slyšet, že je to cizinka, ale úplně v pohodě se domluvíme.

Oni tedy přijeli minulý rok?

Předpokládám, protože byli na tom ukrajinském zápisu. Co my víme, jak dlouho tady jsou, ale jako přišli až teď no.

Víte o tom, zda maminka docházela na nějaké kurzy češtiny, když to takto rychle ovládla?

No předpokládám, že asi jo, protože jinak to bylo fakt neuvěřitelný. A je u té maminky i vidět pokrok od září doteď. Ale říkám, v tom září byla už schopná se normálně domluvit. Jakej mají mít pytlík, jakou bude mít značku, od kolika do kolika tady může holčička být. Hned mi pak sdělovala, že má syna ve škole, takže tohle zvládala hned první den takovouhle konverzaci. To třeba ta druhá maminka nezvládá dodnes takový věty.

A pokud dáte nějakou cedulku s oznámením na nástěnku, je schopna si to přečíst a pochopit instrukce?

Jo, a to vlastně i ta druhá. My třeba máme aplikaci, kde se děti omlouvají a takhle. A tam se obě dorozumí bez problémů. Takže tahle maminka jako číst, psát nemá problém.

Víte, jakým způsobem se doma používá ta čeština?

To nevím, ale předpokládám, že i ta televize je tam v češtině puštěná, protože jak říkám, když je slyším v šatně, tak mezi sebou mluví česky. No a možná i ten brácha, jak je ve škole, tak pomáhá.

24. Jaká je tedy komunikace s rodinou? Vy už jste zmínila, že se dorozumíváte česky. Jaká je ochota komunikovat a plnit pravidla MŠ?

Úplně stoprocentní, oni jsou úplně bezproblémoví. Cokoliv mamince řekneme, tak ona: „Jo, jo jo“. Doptává se, nic není problém. Ale fakt jako tam není moc co řešit.

25. Dokázala byste říct, jaký je socioekonomický status té rodiny?

Já si myslím, že to bude taková střední třída.

26. Teď se budu ptát na průběh vzdělávání této holčičky ve vaší mateřské škole. Jak Vy s ní komunikujete?

Já se tak jako snažím k těm dětem mluvit úplně stejně, a ve chvíli, kdy zjistím, že to tam asi nebylo pochopeno, tak to prostě řeknu individuálně znova. S tím, že si většinou nějak sednu, aby mě jako líp vnímali, viděli a buď to řeknu pomaleji nebo si to vyloženě ukážeme. U ní tohle není úplně problém, ale u ostatních cizinců je to potřeba. Když pak člověk nerozumí, a to může být i u českýho dítěte, tak jako já fakt říkám: „*Tak mi to pojd' ukázat*“. A tohle zrovna byl český chlapeček, který má i nějaké logopedické vady a jinak to nešlo. Takže to pak uplatňuji i u těch cizinců tu názornou ukázkou. A tady nám právě nastala i taková vtipná situace, kdy mi pomohla kolegyně, protože ta druhá holčička se mi snažila něco říct a já teda neumím rusky vůbec nic. Přišla jako první s tím, že mi chce něco sdělit a já teda: „*No jasně, tak mi to pojd' říct*“ a teď mi to řekla a já: „*No tyjo, tak já nevím*“. A teď jsem jí jako rozuměla, že chce vysávat. A tak jsem si jako říkala, že jí přece nedám teď jako vysavač. A pak právě přišla paní učitelka a říkala, že ta holčička chce „*risavat*“, což je rusky kreslit. A já byla úplně zmatená a nevím, co bych dělala, kdyby tady ta paní učitelka nebyla. Nevím, jestli bych jí přinesla ten vysavač, ale určitě by mě nenapadlo jít pro tužku a pro papír (*smích*). Takže takhle jsme se k tomu pak dobrali. Ale říkám, s touhle holčičkou, o které se bavíme, tak tam to zase potřeba tolik nebylo. A ta třeba, když jako fakt nevěděla, tak to sama používala ty názorné ukázky. Myslím, že jsme jednou jako řešili nějaký bonbony a já jsem jí fakt jako nerozuměla, a ona pak ve finále šla do kuchyňky a přinesla mi ukázat citrón. Takže sama si jako hodně i pomohla. Od začátku to bylo tak, že ona vysloveně chtěla.

27. Sice jste říkala, že s touto holčičkou to nebylo potřeba, ale používala jste třeba na začátku nějaké další pomůcky pro komunikaci?

Já tady mám takový ty piktogramy a celkově ty činnosti, ale jako nějak si neuvědomuju, že bych to nějak výrazně jako potřebovala. Když už, tak spíš u té druhý holčičky.

28. Zaznamenala jste nějaký rozdíl ve své komunikaci vůči oběma ukrajinským holčičkám od začátku roku?

Určitě jo, protože ze začátku jsem měla sama víc ten pocit, že jim jako musím pomoci začlenit se do kolektivu. A to už teď jako nevnímám, protože ten kolektiv takhle funguje už půl roku a v tuhle chvíli by podle mě být začlenění měly. Takže ze začátku jsem si hodně ověřovala, jestli vědí, co mají dělat. K té druhé holčičce to někdy dělám doteď, ona je ještě taková pomalejší, takže se vždycky na ní ohlídnu, jestli je tam, kde má, dělá, co má dělat, a tak. Ale u tady ty vůbec už není problém. Ze začátku jsem si přesně ověřovala, kde jsou, co dělají, jestli chápou zadání. Přesně u těch pracovních listů jsem za nima hned zamířila, jestli vědí, co mají dělat a jestli to chápou. A to už teďko není potřeba. Hlavně ta, o které hovoříme, ví, že když něco neví, tak prostě zvedá ruku a hned se domluví. Takže ta nemá problém si ani říct o pomoc.

Vy jste teď zmínila, že jste se snažila jim pomoci začlenit se do kolektivu. Jak to probíhalo?

Já jako nedělám úplně takový to, kdy paní učitelky třeba vodí ty děti do té skupiny „a teď si s nima budete hrát taky“, protože si myslím, že by to mělo být na těch dětech, aby si k tomu došly samy. Takže spíš v tom komunitním kruhu jsme si o tom povídali. A hodně se mi u té druhé holčičky stávalo, že za mnou přišly děti s tím, že ona něco potřebuje. Jako že ona si o to úplně neřekla, ale ty ostatní děti mi to přišly říct. A brzo bylo vidět, že ty český děti je přijaly dobře, protože jim samy i často pomáhaly, když já jsem třeba nestihla. A je fakt, že ty děti jsou tady na to extrémně zvyklí, takže asi není potřeba jim to nějak pořád vysvětlovat. Spíš si to jako připomeneme. A já si pak ověřuju, jestli ty děti na ně nejsou zlí. Jestli je neposílají někam jinam, aby tu nedocházelo třeba k nějaký šikaně. Ale to se nedělo, takže jsem to nechala nějak přirozeně.

29. Máte v MŠ hodiny Čeština jako druhý jazyk?

Jo. Máme to dvakrát týdně. A myslím, že to mají po půl hodinách. Má to kolegyně z druhý předškolní třídy. Protože máme hodně cizinců, tak máme dvě skupinky teda. Z naší třídy je to 6 dětí. A pak jsou tady bohužel i děti z bilingvních rodin, který v průběhu získaly český občanství a teď už mají smůlu no, protože tam nepatřej.

30. Využívá tato holčička logopedickou péči?

Ne.

A myslíte si, že by měla?

Ona nám chodí tady na kroužek, protože ve školce máme kroužek logopedické prevence. Tak tam chodí. A já si myslím, že to u ní není potřeba. Protože u ní je teda slyšet přízvuk, ale když na ní jdeme s diagnostikou, tak ona mi řekne všechno. Ona je schopná říct i „ř“.

Motivace a vzdělání učitelek

31. Poslední část otázek se bude věnovat vašim kompetencím ohledně tohoto tématu a přístupu mateřské školy ke vzdělávání a podpoře učitelek. Jaké vy máte vzdělání?

Já mám magisterské vzdělání. Speciální pedagogiku.

32. A obdržela jste nějaké instrukce ohledně vzdělávání dětí s OMJ před příchodem těchto dětí do vaší třídy?

No, to určitě. Ale když jsem sem nastoupila, tak si myslím, že už jich tady i spoustu bylo (*smích*). Ale jo, to nám jako paní ředitelka průběžně rozesílá, co chodí z ministerstva a takhle, takže tady tyto materiály máme k dispozici.

33. Probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků na toto téma?

Další vzdělávání si vybíráme sami. Takže kdo o to zájem má, tak si to vybere a není problém.

34. Myslíte si, že je nutné, aby byly učitelky předem připraveny na práci s dítětem s OMJ či s dítětem z bilingvní rodiny?

Já nevím. Já si jako myslím, že dobrá učitelka to má prostě v sobě. A buď k tomu bude přistupovat dobře nebo nebude. A tam jako další kurzy nemusí pak hrát roli. Myslím, že si k tomu stejně každé musí najít cestu sám. A buď to prostě zvládne, anebo to nezvládne a pak už je to na tom člověku.

35. Dostáváte ve vaší MŠ finanční ohodnocení (ať už jsou to prémie či osobní ohodnocení) v případě, že máte jedno či více bilingvních dětí ve třídě?

Ne. Z tohoto důvodu ne.

36. Dokázala byste říct, jaká panuje nálada ohledně bilingvních dětí ve vašem kolektivu v MŠ?

My jsme hodně řešili loni, když jsme ještě nevěděli, jak to bude s těma Ukrajinčema, co jako přijedou a čekaly se hrozný návaly. Tak jsme i zvažovali, jestli bychom neudělali i třídu těch cizinců. S tím, že jsme brali

ohledy primárně na ty český děti, protože člověk musí jet pomaleji, když tam má tolik těch cizinců. Takže jsme říkali, že bychom udělali celou třídu cizinců. A že by to i pro ně mohlo být lepší, že by jeli úplně od začátku. A ve finále se to vůbec nestalo, protože jich nepřišlo zase tolik. Jestli jich tady máme 6 těch, co jsou ti utečenci? A pak teda máme hodně těch dalších zemí. Máme třeba Irák, Rusko, Brazílii. Takže fakt hodně. A pro mě je teda velkej rozdíl dítě cizinec a dítě z bilingvní rodiny. Protože u těch bilingvních dětí, ještě když je třeba česká ta maminka, tak většinou není moc velkej problém. Já třeba mám letos dítě, kde je Čech tatínek a on jako nemá vůbec problém s češtinou ten kluk. Ale celkově to na něm asi nějaký následky zanechalo, protože on se sem vrátil, když mu byly tři a do té doby byl v Brazílii. A tam jako to třeba vnímám. Často za ním přijdu a říkám: „*Rozumíš mi?*“ A on jako říká, že mi rozumí česky, ale radši mluví portugalsky. Takže víceméně to, že mě jako nevnímá a že si dělá co chce teda není o tom, že by mi nerozuměl, ale že mě jako vnímat nechce (*smích*). Ale asi to tak mají i ti cizinci. U nich je samozřejmě zkrácená ta pozornost, protože se musí soustředit mnohem víc a tím pádem to nevydrží tak dlouho. Ale jinak to ty učitelky berou dobře. Máme právě tu třídu plnou cizinců a už je to tak, že se tomu i ty učitelky smějou. Že třeba já jdu a řeknu: „*No tyjo, dneska jsem s nima dělala tohle a tohle a vůbec se mi to nepovedlo*“ a ony na to řeknou: „*No to my bysme s nima dělaly tak dva tejdny*“ (*smích*). A jako obdivuju je za to, protože to vyžaduje trpělivost jako neskutečnou. Ale prostě jsou s tím jako v pohodě. A co mě jako překvapilo, a bylo to pro mě hrozně pozitivní, že když jsme zvažovali tu třídu těch cizinců, tak nás je tady 12 učitelek a z toho řekly jenom 2, že by do toho nechtěly. A ostatní, že v pohodě.

37. Myslíte si, obecně, že by měly být učitelky náležitě finančně ohodnoceny na základě přítomnosti dvojjazyčného dítěte ve třídě?

Já si to úplně nemyslím. Protože ve finále, když je to dítě cizinec, tak je to stejně o tom, jaký to dítě je. Protože třeba ta holčička, o který jsem tady mluvila, tak takových dětí bych brala klidně i 40 ve třídě. A pak je prostě cizinec, kterej je na tom hůř. A taky český dítě, který může mít ADHD, autismus, nevím, co ještě, a je jedno, že je český. A bude to mnohem náročnější práce než s nějakým cizincem. Takže to pro mě není zásadní problém. Navíc je to dost daný lokalitou. Tady v Praze jsme tím docela

zahlcený, ale někde na vesnici ne. A aby tady učitelky braly víc, no to nevím, to je přece nesmysl za stejnou práci.

Závěr

38. Je něco, co byste chtěla vzkázat učitelkám, které ještě mají tuto výzvu spolupráce s bilingvním dítětem před sebou?

At' se toho nebojej, že je všechno v pohodě. Že si k tomu tu cestu stejně najdou, protože jim nic jinýho nezbyde (*smích*).

Příloha E – Rozhovor s Učitelkou č.5

Úvodní otázky

1. Dobrý den, byla jste vybrána jako respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi. Povězte mi, jaké jsou tedy vaše zkušenosti s těmito dětmi?

Tak v minulém roce jsem pracovala přímo v bilingvní školce, anglicko-české. A letos tady máme, co se týče bilingvních dětí, jenom jedno, takže se dá říct, že tady je to oproti té minulé školce trošku zas úpadek, co se týče těch zkušeností.

Já jsem si všimla, že občas paní učitelky považují za bilingvní dítě jen to, které má rodiče, kteří mluví dvěma jazyky. Za bilingvní dítě se však dá považovat i cizinec s odlišným mateřským jazykem, protože jakmile přijde do české školky, začíná vnímat tento druhý jazyk a vlastně už rozumí dvěma, tudíž se také stává bilingvním. Máte tedy ve školce momentálně i takové děti?

Ano, to máme. Máme tady Ukrajinku, Mongolce a pak Slováky. A je zajímavý, že i u těch Slováků je vidět, že občas nerozumí úplně česky, i když jsou ty jazyky podobné.

2. Jak dlouho již učíte?

Teprve druhým rokem.

3. Kolik máte momentálně dětí ve třídě?

Tady máme zapsáno 26 dětí. A z toho tedy pět cizinců.

A v té předešlé školce jste měla kolik dětí?

Tam to byla hlavně soukromá školka, takže tam byl samozřejmě snížený počet. A tam jsem měla na třídu maximálně 18, ale většinou tak jich chodilo 15, když jsem byla u těch největších. A pak když jsem byla v jesličkách, tak tam bylo zapsáno 12 dětí, ale maximálně jich chodilo 10.

A tam jste také měla cizince?

Jo, tam jo. Tam vůbec jako. Tam to bylo hodně častý. Holandsko, Amerika, Rusové, a pak různě na přeskáčku, kdy se tam ty rodiče různě míchali, že jsem měla maminku Češku a tatínka Rusa. Pak třeba Tatínka Turka a maminku z Itálie a tak.

4. Já bych Vás teď poprosila, abyste si vybrala jedno dítě, ke kterému budete směřovat následující odpovědi k mým otázkám. Ale určitě můžete srovnávat, pokud vás něco napadne. Vybíráte si dítě momentálně z vaší třídy nebo z minulé školky?

Chlapce z minulé školky.

5. Jak dlouho k vám tedy tento chlapec chodil?

Chodil tam už druhým rokem. Nejdříve byl v té nejmenší jesličkové třídě, a pak už mu táhlo na čtyři roky, takže měl přestoupit do jiný třídy. Tamto bylo věkově rozdělený, v týhle školce to máme smíšený prostě od tří do šesti. Tam to bylo od 2 do tří a půl. A pak, když to dítě bylo starší, tak šlo do střední třídy. Tam bylo do pěti, a pak šli do předškoláků.

A on byl tedy v té nejmenší třídě?

Jo.

6. A dodržoval pravidelnou docházku?

To jako jo.

7. A jaká byla jeho národnost?

Takže tatínek byl Američan a maminka Češka.

8. A jaký byl jeho mateřský jazyk podle vás? Protože téměř vždy je jeden dominantní, tak ten bychom mohli označit za ten mateřský.

No, tam spíš, když už, tak tu angličtinu. Tam byl právě problém, že tam byl nejspíš asi opožděný vývoj řeči, takže když se projevoval, tak zvukově. Dost dlouho mu trvalo, než se rozmluvil. Vlastně když jsem odcházela, tak teprve začínal nějak mluvit.

A vy jste s ním byla od kolika let?

Od tří až čtyř let a odcházela jsem, když mu byly čtyři roky. Takže tam jsme právě už řešili, jestli tam není ten zpožděný vývoj, což jako byl no. On se právě projevoval zvukově a v tomto věku už by jako nejspíš měl už aspoň trochu mluvit. Ale zase měl složitější tu rodinnou situaci, to zázemí, takže na jednu stranu jsem to jako chápala, že to dítě je zmatený. Protože se říká, že je nutný dodržovat to, jak kdo mluví doma, což jako úplně nebylo. Pak teda hlavně fungoval tatínek, kterej mluvil tou angličtinou. Česky sice jako uměl, ale nebylo to úplně ono.

9. A dokázala byste říct, jaká byla jeho jazyková úroveň češtiny, když jste se s ním poprvé seznámila? I když tedy zmiňujete, že nemluvil, tak mohl alespoň rozumět.

No, já bych řekla, že spíš nulová. Ale jako u něj víc jela ta angličtina kvůli tomu tatínkovi. I ty zvukový projevy byly spíš podobný angličtině než jako češtině.

10. Předpokládám, že jste v té školce někdy také mluvili česky. Jak dlouho trvalo, než dokázal češtině porozumět?

No, on spíš jako nechtěl. Měl takovou i tu volnou výchovu. My jsme pak jako jeli tak, že když jsme jim něco vysvětlovali, tak v češtině i v angličtině. Pro něj to teda bylo obráceně. Takže jsme mu to pak i hodně opakovali. A pak teda trošičku začal reagovat, ale fakt víc na tu angličtinu. Takže jsme tam pak řešili ten opožděný vývoj řeči.

11. A dokázal se vyjádřit v češtině, když jste potom odcházela?

Ne, vůbec. Jako maximálně v tý angličtině, že třeba když chtěl pomoci, tak si řekl: „*Help, help me please*“, ale taky to nebylo dokonalý ta věta.

12. Všimla jste si nějakého pokroku v tom vyjadřování?

To jako jo. V tý angličtině jo. Ta čeština byla teda nulová, ale pak teda jako udělal ty pokroky, že aspoň dokázal něco říct. Dokázal jako jednodušší věty říct. Že třeba říkal i: „*Uhots dis?*“ jako „*What's this?*“, ale ne vždycky se tomu dalo rozumět. To spíš bylo, že jsme byli už na něj zvyklí. Takže jako byl tam pokrok, sice ne razantní, ale jako jo.

13. Docházelo někdy k míchání češtiny a angličtiny?

No nám právě přišlo, že je z toho trochu zmatenej. Jak se i na něj mluvilo v tý školce česky i anglicky, tak fakt nevěděl, co si má jako vybrat. Jako moc nechápal, proč se na něj mluví dvěma jazykama. A proto si třeba myslím, že tam mohlo dojít k tomu opožděnému vývoji řeči. A hodně někdy nevěděl, co měl dělat. A to se mi stává i u ostatních dětí třeba s jiným mateřským jazykem, že když na ně pak začnete česky, tak se to tam prostě nějak zkříží a nevědí.

A myslíte si, že bylo dobré rozhodnutí, že ho dali rodiče to bilingvní školky?

Já si myslím, že jo. Protože jakoby pokračoval v tom, co měl doma.

A při zadávání pokynů jste používali jaký jazyk?

Jako řekla jsem mu to anglicky a pak i česky, aby věděl, jak se to řekne v češtině. Aby to sluchově i slyšel. Jeli jsme prostě dvoj.

No a nedělalo mu to právě problém? Protože sama jste říkala, že by se mělo striktně dodržovat, kdo mluví jakým jazykem. A vy jste na něj mluvila vlastně oběma.

No přímo pro něj jsem zvolila hlavně tu angličtinu, nechala jsem mu ten prostor, jestli to pochopí. Pak jsem mu to třeba zopakovala ještě jednou anglicky a pak jsem mu třeba ještě vysvětlila, že je to takhle v češtině.

Adaptace

14. Jak se tento chlapec přizpůsobil režimu dne?

No, tak jako moc se mu ze začátku nechtělo půjčovat hračky. Všechno bylo jenom jeho. A byl jako nechci říct nepřátelskej, ale měl takovej odstup. A maximálně jenom jednoho kamaráda si vybral. No a ke konci se začal uklidňovat, začal i hračky půjčovat. Ale na tom jsme fakt makali, aby si prostě uvědomil, že by třeba i měl půjčit někomu hračku a že by možná si i mohl hrát s někým jiným. A to pak taky udělal docela pokroky, kdy tam byly ze začátku pomalu hysterický scény, že nechtěl někomu půjčovat hračku a pak to jako překonal.

15. A objevily se nějaké netradiční problémy jako je třeba agrese či nechuť k jídlu?

No to bylo asi daný právě i tím jazykem, že třeba nevěděl, jak nějakou situaci řešit, tak prostě to dítě bouchnul. Že tam byla ta bariéra v tý češtině, protože ostatní děti oproti němu spíš zas preferovaly tu češtinu. A on jako jediný vlastně preferoval tu angličtinu. A kvůli tomu tam asi vznikl ten blok, že nevěděl, jak se domluvit.

16. Jak reagoval na změny, když se například třída někam přesouvala?

Jako napůl. Občas to bylo docela těžký. S těmi menšími dětmi to jako vůbec, spíš jsou jako zvyklý na to svoje, na ty svoje paní učitelky.

17. Projevoval se někdy zvýšenými výkyvy nálad tento chlapec?

Občas jo no. My jsme si i pak říkali, jestli tam není nějaký autismus nebo něco. On vlastně měl staršího bratra, který právě ten autismus měl, takže jsme měli podezření, jestli taky jako nemůže mít. Protože ty nálady měl různý no. Hodně záleželo na tom, jak se vyspal. Jako někdy přišel a byl úplně zamračený, nic se mu nechtělo. A někdy zase přišel a byl usměvavej jak sluníčko.

18. Jak se zapojoval do společných a řízených činností?

Jako třeba na písničky a básničky, to jo. Ze začátku ty výtvarný moc nebral, ale pak se jako taky začal chytat. Takže jako ze začátku ho ta výtvarka moc nebavila, ale postupně se začal zapojovat. A pak když jsme měli nějaký aktivitu třeba v kroužku, tak to se moc nechtěl zapojovat. Snažil se třeba odcházet, tak jsme ho vzali nenásilně a seděl pak třeba u nás. Pak teda vydržel, když jsme ho měli u sebe.

A v tom kroužku jste se bavili česky nebo anglicky?

Česky i anglicky. Záleželo na tom, co jsme probírali.

19. Jak ho přijali ostatní děti? Vy jste říkala, že si moc nechtěl ze začátku hrát a půjčovat hračky.

No ze začátku to bylo horší, to měl jenom jednoho kamaráda. A ten v podstatě měl taky tatínka Američana a maminku Češku, ale u něj to bylo spíš tak, že jen česky mluvil a zas ne anglicky tolik. Angličtina u něj byla v podstatě jako druhý jazyk. No, a právě si notovali. A pak si teda našel ještě jednoho kamaráda, ale nebylo to tak, že by si hrál s celou skupinou. Spíš buď s jedním nebo s dvěma.

20. Využívali jste nějakého propojení kulturních rozdílů mezi Amerikou/Anglií a Českou republikou?

Jo, to jsme slavili různý svátky jako třeba Halloween nebo tak tyhle miň tradiční věci u nás. A pak jsme zase slavili jako i naše tradice, takže to jsme fakt měli hodně.

21. Zmiňovala jste, že ostatní děti spíše preferovaly češtinu a tento chlapec angličtinu, vnímala jste tedy nějaký přínos prezence tohoto dítěte ve třídě? Ať už pro vás nebo pro děti.

Tak pro mě jako určitě, protože jsem víc mluvila anglicky. Což bylo dobrý, protože mě angličtina baví. Ale tím, že měl asi nějaký blok a zkřížily se mu nějak ty cestičky, tak se moc nedomluvil s těma ostatníma dětma. Ale jako nebyl nějaký agresivní, to ne.

Rodina

22. Víte, jak dlouho rodina žila už v České republice?

Už delší dobu, protože on měl starší sourozence. Jednoho bratra a sestru a ti se tu už narodili myslím. On se tu určitě narodil.

23. Maminka byla Češka. Víte o tom, zda na něj doma mluvila česky?

No doma jako nevím, ale když přišla třeba do šatny, tak na něj mluvila česky. Což je jako dobrý, protože ono se říká, že když jsou takhle dva rodiče, tak mají dodržovat to, že jeden mluví jedním jazykem a druhý tím druhým. Protože pak ty děti v tom mají zmatek. Jenže pak byl problém, že oni se začli rozvádět, takže pak tam spíš figuroval ten tatka a začala dominovat ta angličtina. Že ta mamka tam byla taková, nechci říct odstrčená, ale prostě nějak nefungovala.

24. Jaká byla komunikace s rodinou?

Jako dobrá, s maminkou jsme mluvili česky a s tatínkem v angličtině. Ale v podstatě on to zvládal i nějak napůl.

Jaká byla ochota komunikovat se školkou a celkově plnit pravidla MŠ?

Když jsme po nich chtěli něco my, tak to jako jo. To nebyl problém. Jenom občas s tou nemocností no, takový to „To doma nemáme“. Ale to je asi všude. No pak nějak měl problém s vedením ten tatínek. S náma problém neměl, ale s vedením.

Vzdělávání dítěte

25. Vy už jste mi předtím řekla, že jste s chlapečkem mluvila česky i anglicky. Když tam však bylo dítě, které preferovalo češtinu, lišila se nějakým způsobem komunikace z vaší strany vůči těmto dětem?

Jako tomuhle chlapečkovi jsem k němu třeba víc chodila a chodila jsem blíž, ale nějak extra jsem to nerozlišovala. V podstatě ke každému jsme mluvili nějak stejně. My jsme pak ještě s tatínkem řešili, že ten chlapeček začal chodit na logopedii, takže jsme se ptali, jestli by nám něco nedoporučil. Takže jsme pak se třeba postavili přímo před něj a víc otevírali pusy, aby fakt jako vnímal a přesně věděl, co jako říkáme.

26. Když ten chlapec přišel, komunikovala jste s ním jinak, než když jste potom odcházela? Změnila se vaše komunikace vůči němu během toho roku?

Jako možná jsme si ke konci začali víc povídat. Sice jako v angličtině, ale byla tam trochu větší ta komunikace. Nebylo to na bázi rozkazu a příkazu, ale byla tam už nějaká interakce.

27. Pracovali jste během ranních činností nebo odpoledne na rozvoji českého jazyka?

No on tam jako většinou odpoledne nebyl. Když jsme měli ten ranní kluk, tak jsme jeli třeba v češtině a pak jsme mu to ještě vysvětlovali i v angličtině, aby chápal. No a on právě chodil odpoledne na logopedii, takže tam moc odpoledne nebyl, takže nebyla příležitost.

A ta logopedka byla Češka?

Ano.

Takže pracoval na rozvoji češtiny s ní?

Jo, jo to jo.

28. Využívala jste nějaké speciální pomůcky navíc pro vzdělávání tohoto dítěte?

Tam se to úplně nějak extra nelišilo od ostatních dětí. Maximálně třeba nějaký obrázky, názorný ukázky. Že jsem mu třeba ukázala auto a on dokázal říct „car“, tak jsem mu pak vždycky řekla, že to je „auto“ jako v češtině, aby věděl.

29. Lišila se nějakým způsobem úroveň pracovních výrobků oproti ostatním dětem?

Co se týče toho pracovního listu třeba, tak jo, tam to bylo špatný. Ale třeba co se týče malování, tak to jako ne.

A ten pracovní list jste mu vysvětlovala v češtině nebo v angličtině?

V angličtině pro jistotu. Tam zas ale jako byla špatná i ta grafomotorika. Ale jako říkám, co se týče malování, tempery, to jako jo. A rozuměl i zadání. To jako fakt jel. I docela precizně, že si pak dával záležet. Byl z toho docela nadšenej, že může něco vyrábět.

Motivace a vzdělání učitelek

30. Nyní se budu ptát na otázky, které se týkají vašeho momentálního zaměstnání, což je tedy státní mateřská školka. Máte tady hodiny Čeština jako druhý jazyk?

Máme tady Češtinu pro cizince. To tady chodí děti naše v úterý a ve čtvrtek od půl jedné do jedny. A je to pro předškoláky.

31. Obdržela jste nějaké instrukce ohledně vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem před tím, než jste sem přišla? Na začátku jste zmiňovala, že tu máte cizinců pět.

Asi žádný jako extra instrukce jsem nedostala.

32. A jaké je vaše vzdělání?

Já jsem diplomovaný specialista.

33. Probíhá zde další vzdělávání pedagogických pracovníků na téma ohledně dětí s OMJ?

Měli jsme tady už nějaký kurz ze začátku roku, to byly nějaký dvě přednášky.

A to bylo od společnosti META?

Ne ne, to myslím bylo úplně od někoho jinýho.

34. Myslíte si, že je nutné, aby byla učitelka v MŠ předem připravena na práci s dětmi s OMJ?

Já si myslím, že možná nějaký kurz. Kdyby třeba s nima nikdo nikdy nepracoval, tak by bylo asi dobrý se dozvědět, jakým způsobem s nima pracovat. Ale zase jako na druhou stranu říkám, že každý si musí najít tu cestu, jak s nima pracovat. Když jsem nastupovala do té bilignvní školky, tak jsem taky nepodstoupila žádný extra kurz. Takže v podstatě si na to musí člověk přijít sám. A to v podstatě i s těma českýma dětma.

35. Dostáváte finanční ohodnocení, ať už je to osobní ohodnocení nebo odměny v případě, že máte jedno či vícero bilingvních dětí ve třídě?

Nevím o tom (*smích*).

36. Dokázala byste říct, jaká v této školce panuje nálada ohledně bilingvních dětí a dětí cizinců?

No tak třeba konkrétně v naší třídě, my s tím nemáme jako vůbec problém. Ani kolegyně právě. Že je to pro nás jako něco jinýho. Ale oproti tý bilingvní školce tady bohužel není tolik času pro tu individualitu. Že prostě není tolik času se mu věnovat, když to srovnám. A možná jedna kolegyně je taková skeptičtější, ale to je asi kvůli tomu, že jí teď přišly dvě nové děti a jsou tam nějaký dohady. Takže to ale fakt záleží na tom konkrétním dítěti a rodině. Ale jako nějaký odpor tady vyloženě není.

37. Myslíte si, že by byla motivace pracovat individuálně s těmito dětmi vyšší, kdybyste za to byly náležitě finančně ohodnoceny? Nebo to na to nemá vliv?

No jako nevim, protože třeba naše třída se oproti ostatním třídám snaží tu individualitu tam zapojovat víc. Není toho mnoho, ale snažíme se.

38. Myslíte si, že by měly být učitelky náležitě finančně ohodnoceny na základě dvojjazyčného dítěte ve třídě?

Záleží asi o jakou částku by se jednalo. Možná jako trochu, protože je to jako práce navíc. Je to trochu jiná ta práce s těma cizincema. Ale jako vyloženě bych to nehrotila. Ale možná na to tak koukám, že jsem byla předtím v tamtý školce, takže mám zase jinej náhled na to.

Závěr

39. Je něco, co byste chtěla vzkázat učitelkám, které ještě tato výzva spolupráce s bilingvním dítětem čeká?

Asi ať maj hodně trpělivosti, protože to není lehký. Takže hlavně ta trpělivost a laskavost. Brát ohled na to dítě, že i pro něj je to těžký. Vžít se do jeho situace. A třeba klidně se i naučit pár slovíček z jeho rodného jazyka. Měla jsem i holčičku, která byla z Ruska, tak jsem se naučila pár věcí, aby ona se pak aspoň něčeho mohla chytit a aby se necítila odstříhnutá. A pak hlavně se ani nebát tý kreativity a názornosti. Využívat ty obrázky, hračky. Oni se pak toho chytanou. Takže jako nebát se toho, trpělivost, kreativita a laskavost.

Příloha F – Rozhovor s Učitelkou č.6

Úvodní otázky

1. Dobrý den, byla jste vybrána jako respondentka k mé bakalářské práci s názvem „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na základě Vašich zkušeností s těmito dětmi.

2. Jak dlouho již učíte?

3 roky.

3. Kolik máte momentálně dětí ve třídě?

24.

4. A máte ve třídě momentálně dítě s odlišným mateřským jazykem nebo jste se s tím setkala v předešlých pěti letech?

Ano, momentálně máme dvě děti s OMJ.

Charakteristika dítěte

5. Já bych Vás teď požádala, abyste následující odpovědi k mým otázkám směřovala spíše k jednomu dítěti. Nicméně pokud by Vás něco napadlo pro srovnání a doplnění, určitě můžete.

Vybíráte si dítě, které je momentálně u Vás ve třídě nebo si vybíráte dítě, se kterým jste měla zkušenost v minulých letech?

Momentálně ve třídě.

6. Jak dlouho k vám dítě dochází?

Od září 2022.

7. Dodržuje pravidelnou docházku?

Ano, dodržuje.

8. Jaká je jeho národnost?

Ukrajinská.

9. Takže jeho mateřský jazyk je ukrajinština?

Ano, ukrajinština.

10. Dokázala byste říct, jaká byla jazyková úroveň tohoto dítěte, když k vám v září nastoupilo?

Naprosto žádná.

11. Jak dlouho trvalo, než dítě začalo rozumět češtině?

Začalo rozumět docela hned a rychle.

Takže to mohlo trvat tak měsíc?

Jo, měsíc, měsíc a půl. Fakt pokynům rozuměl skoro ihned.

12. Dokáže se momentálně vyjádřit v češtině?

Ano, dokáže. Jsou to jednoduché pokyny, které on chce v češtině říct.

13. Jak dlouho trvalo, než něco začal říkat česky?

Tak dva tři měsíce.

14. Jaký je tedy ten pokrok tohoto dítěte za půl roku, co se týče češtiny?

No tak v září, žejo, nemluvil vůbec. Přišel a když něco chtěl, tak to neuměl říct, ale poznali jsme, že něco chce tak, že začal rychleji dýchat. A teď už dokáže třeba poprosit o pití, chápe všechny pokyny. A když máme řízenou činnost, tak se do ní zapojuje, počítá, říká s náma básničky. Všechno v pohodě.

15. Všimla jste si někdy, že by míchal tyto dva jazyky?

Ne. Ze začátku na nás zkoušel mluvit ukrajinsky, protože samozřejmě neuměl česky, ale nemíchal to.

Adaptace

16. Jak se přizpůsobil režimu dne, když přišel k vám do školky?

Prostě přišel, my jsme s kolegyní řekly, co se bude dít a on se přizpůsobil.

Takže se nijak nevzpouzel nebo se nevztekal?

Ne, to vůbec.

17. Objevily se nějaké netradiční problémy jako například agrese či nechuť k jídlu během adaptace?

Během adaptace ne, ale po půl roce si našel kamarády a začal a ně být zlý, ošklivý a začala se až teprve teď u něho projevovat ta agrese.

Takže je možné, že on to má v sobě? Že kdyby byl například v ukrajinské třídě, tak by byl třeba ten agresor, ale tím, že v této třídě nerozuměl a musel si dlouho zvykat, tak si možná nedovolil být tolik agresivní?

Ano, ano. Přesně tak.

A nechuť k jídlu se tedy také neobjevila?

Ne, ale teď teda nejí.

A jak to, že nejí?

No, on řekne, že mu to nechutná, že to nechce a prostě to nebude jíst. Tak my ho samozřejmě nenutíme. Takže bohužel celý den nejí. Ale stalo se to až teď po půl roce. Před Vánocema vlastně přestával jakoby jíst, tak jsme jako říkaly s kolegyní: „*Vem si, vždyť je to dobrý, dej si to*“. A on opravdu nechtěl, seděl u toho a nedotknul se toho jídla. Ale před tím jako ochutnával a jedl. Ale teď ne no. Nějak mu to naše jídlo přestalo asi chutnat.

A nevíte, jestli nejí takhle i doma?

To jsem se neptala.

18. Jak reaguje na změny, když je například jedna paní učitelka nemocná a musí přijít někdo suplovat?

Nereaguje na ně. Prostě to bere tak, že to tak je.

19. Vy jste říkala, že se tedy zapojuje do řízených činností. Je to tak vždycky? I když třeba sedíte v komunitním kroužku a povídáte si něco v češtině?

Ano, zapojuje se. Většinou máme třeba plyšáčka s tím, že nám každý něco řekne, co třeba dělal o víkendu. A on se snaží to říct. Samozřejmě to nejde úplně, protože ještě úplně česky neumí, ale opravdu se snaží v krátkých větách sdělit tu věc.

A nevyrušuje?

Vyrušuje. Před tím nevyrušoval při té adaptaci, ale teď si našel trochu zlobivějšího kamaráda a spolu jakoby vyrušují. Takže většinou nesmí sedět vedle sebe. Ale když vedle sebe nesedí, tak se tento chlapeček plně soustředí.

20. Takže si tedy hraje s ostatními dětmi. A ten kamarád je Čech?

Jojo, Čech. Ale teď nám teda přišel v pondělí druhý Ukrajinec a zrovna ten kamarád tohohle chlapečka chybí. No a ten Ukrajinec samozřejmě neumí česky ani nerozumí, takže se ho tenhle chlapeček jakoby ujmul. Takže ho někdy i používám jako překladatele. No a ten druhý chlapeček je taky jakoby agresivnější a tenhle, co vám ho popisuju, tak mu to právě trochu vadí, takže se s ním už moc nechce kamarádit.

A kdyby se tyto dva chlapečci mezi sebou začali bavit ukrajinsky, jak byste to s kolegyní řešily?

No oni se právě už baví ukrajinsky, takže jsme právě říkaly, aby mu to ten *** zkusil vysvětlit česky. Aby věděl, že *** je sice Ukrajinec, ale taky se zvládne

domluvit česky. Ale ten druhý chlapec moc nechce, ale zas jako přišel teď v pondělí no.

21. Využily jste někdy s kolegyní propojení kulturních rozdílů mezi českými a ukrajinskými dětmi?

Zatím ne.

Ani třeba když byla polévka boršč? To je takové typické, co mi paní učitelky sdělovaly.

No tak to zrovna jo, u týchle polívků jsme právě říkaly, že je to z Ruska a že to je jejich jídlo. Ale jinak jako ne. Nějak jsme to neřešily. Prostě jsme řekly, že *** je tady, že mluví jiným jazykem a prostě jsme to nějak víc nerozebíraly.

22. A jak ho přijaly ostatní děti?

Úplně v pohodě, vůbec si nevšimaly toho, že by byl nějak odlišný. Prostě mu ukázaly hračky a přijaly ho mezi sebe. Samozřejmě tam byla nějakou dobu ta jazyková bariéra, takže se mu to děti snažily vysvětlit třeba delší dobu, ale jinak úplně bez problémů.

23. Vnímáte nějaký přínos prezence tohoto bilingvního dítěte ve třídě?

Určitě i já sama se od něj můžu naučit nějaká slovíčka. Vlastně to se ho ptáme, jak se co řekne v ukrajinštině a tak. Vlastně k té otázce před tím, děti se jakoby ptaly, jak se třeba něco řekne v ukrajinštině, takže takhle se jakoby seznamujeme s těma slovíčkama. A seznamují se i ty děti s tím, že existuje jiný jazyk a tak. Takže to určitě vnímám jako pozitivní, že nás i on sám může něco naučit.

A kolik mu je tomuto chlapečkovi?

Předškolák.

A půjde do školy?

Jako proč ne. My si myslíme, že je docela chytrý.

Takže ani ta řeč podle vás není problém?

To jsme trochu váhaly, ale zase od září se docela dost zlepšil a do června je ještě půl roku, takže za mě by mohl jít. Hodně se zlepšil v češtině díky tomu kamarádovi.

Rodina

24. Já se teď budu ptát na otázky ohledně rodiny. Mluví oba rodiče ukrajinsky?

Ano, oni žijou v nějaké rodině, kde jich je deset. Takže oni tam žijou jako i se sestřenicí a takhle všichni tam žijou. A žijou v nějakym pronajatym domečku. Je tam ta mamka, potom její ségra, teta, pak její přítel. Ale mamka, si myslím, že tam žádného přítele nemá. Že je to jen jako ona a ten její syn. Tatínka jsem nikdy neviděla a nikdy jsem o něm neslyšela.

25. A kdy tato rodina dorazila do Čech?

No asi minulý rok, protože byli na tom ukrajinským zápisu.

26. Myslíte si, že se v domácnosti využívá čeština?

Myslím si, že ne. Protože už když pro něj přijde do školky, tak na něj mluví ukrajinsky.

27. Jaká je komunikace s rodinou?

Ta maminka je úplně skvělá. Co jí řekneme, tak jako ona chápe. Ona se taky snaží česky mluvit. Ptá se, zajímá se, jestli byl *** hodný a spolupracuje úplně skvěle.

Dorozumíváte tedy česky?

Jojo, jenom česky.

A maminka je tedy ochotna plnit pravidla mateřské školy a komunikovat?

Jo, to jo. A teď jsme měli jakoby problém, kdy *** začal být právě agresivní, tak už jsem jí to jakoby i řekla, že je tady ten problém. A ona že ano, že rozumí, a že si s ním promluví. No a pak s ním mluvila v šatně, vysvětlili si to a od té doby mi přijde, že je to i lepší.

28. Dokázala byste říct, jaký je socioekonomický status té rodiny?

Jako asi taková normální rodina. Jako já, takže střední třída.

Vzdělávání dítěte

29. Jak komunikujete s tímto chlapečkem?

Snažím se mluvit hodně jednoduše, mluvit na něj i v infinitivu, aby pochopil, co po něm chci. A hodně mu i ty věci ukazuju. A řeknu mu to teda česky.

30. Jak se liší vaše komunikace vůči tomuto chlapci oproti českým dětem?

Je to jakoby těžší, protože nevim, jestli mi opravdu rozumí. Když třeba zadám nějaký úkol, tak jemu to řeknu ještě jakoby zvlášť, spešl. A teď on třeba neví a já nevim, jestli nerozumí nebo opravdu neví. Tak v tom to vnímám jako trošku

problém. Jinak jako rozumí. Dělá to, co po něm chceme. I třeba v pracovních listech.

31. K tomu se ještě dostaneme, k těm pracovním listům. Teď se zeptám, jak se vaše komunikace změnila vůči němu od září doted'?

Před tím jsem se snažil bejt... vnímat ho jako jinak, odlišně. Nevím proč. Prostě jsem ho vnímala jako někoho jinýho. Má jiný jazyk, tak se k němu budu chovat jinak. Ale teď už to vůbec tak nevnímám. Vnímám to tak, jakoby byl normální český dítě, který mluví česky. A vůbec žádnéj rozdíl tam už nevnímám. Jakoby to žádnéj Ukrajinec nebyl. Ze začátku jsem byla prostě ostražitější, jaký výrazy používám a hodně jsem ukazovala, ale teď už to tak neřeším. Už ani nemusím a on to chápe.

32. Využíváte ještě nějaké další pomůcky pro vzdělávání tohoto dítěte?

Ne, nevyužívám.

33. Máte v MŠ hodiny čeština jako druhý jazyk?

Ne. Vlastně vůbec nechápu, co to je.

To je vlastně čeština pro cizince, většinou pro předškoláky. To dítě musí mít jiné než české občanství, jinak do toho bohužel nespadá. A nějaká paní učitelka nebo externista si bere na 60 minut týdně malou skupinku cizinců a dělá tam s nimi aktivity, které mají podporovat ten český jazyk.

Tak to nemáme.

34. Využívá tento chlapec logopedickou péči?

Ne.

Myslíte si, že by to bylo vhodné?

Já myslím, že to u něj není potřeba.

35. Teď se vrátím k těm pracovním listům, ale ta otázka se týká jakýchkoli pracovních úkolů. Liší se úroveň výsledků tohoto chlapce oproti českým dětem?

Ne, vůbec. Je i možná zdatnější než ty český děti někdy. Je to i jakoby na tý rodině. My jsme měli i jednu holčičku, která pak odešla. Ta maminka vůbec neměla zájem se učit česky, ta holčička si dělala, co chtěla. Mluvila si ukrajinsky a vůbec jí to nezajímalo. I na ty děti mluvila ukrajinsky a ty děti to vůbec nechápaly, protože ona mluvila hrozně rychle a byla taková zbrklá. A tady ten chlapeček je klidnej, nechal si pomoct. Tam ta druhá holčička si zase pomoct nenechala. Takže ten *** se přizpůsobil úplně maximálně. A tady u tý rodiny je

vidět, že maminka se ptá, zajímá se. Tamta maminka si pro ni přišla, vůbec se nezajímala. A ani s náma moc nekomunikovala a když už, tak ukrajinsky. Ani se nesnažila mluvit česky. Takže proto si myslím, že na tom má podíl i ta rodina.

36. Pracujete buď vy nebo vaše kolegyni během ranních činností či odpoledne na rozvoji českého jazyka?

Motivace a vzdělání učitelek

Nějak ne, protože on se fakt rychle přizpůsobil, takže není moc potřeba.

37. Jaké je vaše vzdělání?

Mám vystudovanou střední pedagogickou školu a bakalářské vzdělání Učitelství pro MŠ.

38. Obdržela jste nějaké instrukce od školky ohledně vzdělávání dětí s OMJ před příchodem těchto dětí?

Ne.

39. Probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků na toto téma?

Ne. My jsme spíš byli na školení ohledně ADHD, ale na tomhle jsme nebyli.

40. Myslíte si, že je nutné, aby byly učitelky předem vzdělány a připraveny na práci s bilingvním dítětem?

Myslím si, že by aspoň trošku měly vědět, jak s ním pracovat. Jaké pomůcky využívat, jak s ním komunikovat, aby to to dítě mělo co nejlehčí. Takže aspoň něčím by projít mohly. Protože to je úplně jiná adaptace než u českých dětí.

Ale vy jste to tedy zvládla i bez toho?

No, jako zvládla no (*smích*).

A byla byste radši, kdybyste byla předem nějak proškolená?

No jako byla bych radši, kdybych věděla, jaký třeba ty pomůcky používat nebo tak. Vůbec jsem třeba nevěděla, že existují různé dokumenty na internetu, které jsou třeba v ukrajinštině a tak.

41. Dostáváte finanční ohodnocení, ať už jsou to prémie či osobní ohodnocení, v případě, že máte jedno či vícero bilingvních dětí ve třídě?

Ne.

42. Dokázala byste říct, jaká panuje nálada ohledně bilingvních dětí ve vašem kolektivu?

Jako asi není problém. Nějak se o tom vůbec nezmiňujeme. Bereme to tak, jak to prostě je.

43. Myslíte si, že by byla vaše motivace pracovat individuálně s dítětem vyšší, kdybyste za to byla náležitě ohodnocena? Nebo to na to nemá vliv?

Asi to vliv nemá, protože to záleží na tom dítěti, jestli se ono samo chce něco naučit. A taky pak záleží na té rodině, jak jsem říkala.

44. A myslíte si, že by učitelky měly být náležitě ohodnoceny na základě přítomnosti bilingvního dítěte ve třídě?

Ano. Protože je to těžší pracovat s takovým dítětem než s tím českým. I s rodičem je těžší se na něčem dorozumět.

Závěr

45. Chtěla byste něco vzkázat učitelkám, které mají výzvu spolupráce s dvojjazyčným dítětem ještě před sebou?

Asi aby se toho nebály. Ty děti se učí rychle a rychle porozumí. A docela rychle se i zadaptují s těmi našimi dětmi. A toť vše.

Příloha G – Informovaný souhlas pro učitelky

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce „Bilingvní dítě v mateřské škole“ na Univerzitě Hradec Králové

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byla jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Heleny Filipové s názvem Bilingvní dítě v mateřské škole. Cílem výzkumu je zaznamenat průběh vzdělávacího procesu bilingvního dítěte v české mateřské škole včetně využívaných metod.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude trvat rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsme seznámena s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do tří dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce.
- Byla jsem seznámena s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohla být identifikována.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat. Zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:.....

Podpis respondentky:.....

Podpis výzkumnice:.....

Příloha H – Informovaný souhlas pro rodiče

Informovaný souhlas rodičů

Vážení rodiče,

Jsem studentkou 3. ročníku studia Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Hradec Králové. Ve své bakalářské práci jsem si zvolila zkoumat téma bilingvního dítěte v mateřské škole. Tímto Vás prosím o souhlas s účastí Vašeho dítěte na tomto šetření.

Souhlasím s účastí svého dítěte při realizaci případové studie pro bakalářskou práci s názvem „Bilingvní dítě v MŠ“ na Univerzitě Hradec Králové. Výzkumné šetření je zcela anonymní a výsledky budou použity pouze k výzkumným účelům.

Datum:.....

Podpis rodiče:.....

Podpis výzkumnice:.....

Děkuji

Helena Filipová