

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky/studijní obor Sociální pedagogika

Diplomová práce

Bc. Kristýna Fiedlerová

**PŘIPRAVENOST UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL
PRO
PRÁCI S VIETNAMSKÝMI DĚTMI**

Readiness of kindergarten teachers to work with Vietnamese children

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 12. 12. 2014

Podpis

Ráda bych tímto poděkovala panu Doc. PhDr. J. Kořovi za odborné konzultace a přínosné rady v průběhu zpracování této diplomové práce. Rovněž děkuji Mateřské škole Mezi Domy, která mi umožnila realizaci výzkumného šetření.

Abstrakt

Předložený text se pokouší připravit experty – učitelky mateřských škol pro kvalitní práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem – konkrétně s vietnamskými dětmi. V teoretické části popisují důležité informace od problematiky sociokulturních specifik vietnamské minority, až po téma zabývající se osvojováním českého jazyka. Teoretická část je rovněž věnována tématu individuálního rozvoje učitelek mateřských škol, multikulturní výchově a problematikou integrace vietnamských dětí do českých škol. Praktická část popisuje hlavní problémy, s kterými se setkávají učitelky českých mateřských škol při práci s vietnamskými dětmi.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, multikulturní výchova, děti s odlišným mateřským jazykem, vietnamské děti, problémy s integrací, komunikační bariéra.

Abstract

The present text attempts to prepare experts - kindergarten teachers for quality work with children with a different native language - specifically with Vietnamese children. The theoretical part describes important information from the issue of socio-cultural specifics of the Vietnamese minority, to the topic of dealing with the mastery of the Czech language. The theoretical part is devoted to the topic of individual development of kindergarten teachers, multicultural education, and with the integration of Vietnamese children in Czech schools. The practical part describes the main issues that have teachers Czech kindergartens with Vietnamese children.

Keywords: preschool education, multicultural education, children with a different mother language, Vietnamese children, integration issues, communication barrier.

OBSAH

1	ÚVOD.....	1
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	4
2.1	Základní smysl a orientace předškolní výchovy a vzdělávání.....	5
2.2	Osobnost učitelky MŠ.....	7
2.2.1	Asistent pedagoga pro děti cizince.....	10
2.2.2	Příprava na učitelské povolání.....	13
2.3	Interkulturní (multikulturní výchova a multikulturní kompetence.....	14
2.4	Psychika dítěte s odlišným mateřským jazykem.....	20
2.5	Jazyk a komunikace.....	21
2.5.1	Osvojování jazyka.....	25
2.5.2	Český jazyk x vietnamský jazyk.....	31
2.5.3	Lekce českého jazyka.....	33
2.5.4	Možnosti rozvíjení slovní zásoby prostřednictvím obsahu výchovy.....	35
2.5.5	Komunikace s rodiči s odlišným mateřským jazykem.....	36
2.6	Motivace a teorie učební motivace.....	39
2.7	Pojetí hodnocení a sebehodnocení.....	41
2.8	Největší rizika integrace dětí - cizinců.....	43
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
3.1	Výzkumné šetření.....	46
3.2	Etické aspekty výzkumného šetření.....	46
3.3	Výzkumný cíl.....	48
3.4	Výzkumné otázky.....	48
3.5	Výzkumný vzorek.....	49
3.6	Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření.....	49
3.7	Výzkumná metoda.....	51
3.8	Časový harmonogram výzkumného šetření.....	53
3.9	Kategorie obsahové analýzy.....	54
3.10	Závěr výzkumného šetření a diskuse k závěru.....	59
4	ZÁVĚR.....	60
5	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	61

6	PŘÍLOHY.....	66
6.1	Rozhovory s učitelkami MŠ.....	67
6.2	Komunikační obrázkové kartičky.....	82
6.3	Další použitelné zdroje a publikace.....	92

1 Úvod

Kdykoli zaslechneme slovní spojení „mateřská škola“, mnohým z nás se vybaví dnes již notoricky známý výrok amerického spisovatele, unitářského pastora, filosofa a učitele Roberta Fulghuma, který v roce 1985 sepsal titulní esej budoucí stejnojmenné knihy: „Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce“.

Není pochyb o tom, že autorovi se podařilo geniálním způsobem zachytit podstatu problematiky předškolního vzdělávání v několika málo prostých slovech. Fakt, že esej svým poselstvím oslovil tisíce lidí napříč kontinenty a kulturami, dokazuje několikamilionový náklad přeložený do čtyřiaadvaceti jazyků, který je čtený ve více než 90 zemích světa.

Z vlastní zkušenosti z práce s dětmi (jako asistent pedagoga) vím, že období raného věku a předškolní výchovy má zásadní význam pro vytváření vnitřních pracovních modelů a od toho se odvíjejících strategií chování dítěte, jeho důvěry v druhé a chuti učit se nové věci apod. Dítě předškolního věku tráví poměrně velkou část dne v mateřské škole (mnohdy celou pracovní dobu rodičů, tedy kolem 8 hodin) a je v intenzivním fyzickém i psychickém kontaktu právě s pedagogickým i jiným personálem (například kuchařkou, školnicí apod.), který se rovněž podílí na péči o něho. Mateřskou školu netvoří ani tak budova, hračky, pískoviště, ale především laskavá paní učitelka¹, která citlivým přístupem a osobním příkladem předává dětem základní vzorce chování a správných vztahů. Ke všem odborným didaktickým a jiným schopnostem a dovednostem pedagogického pracovníka proto patří také emoční vřelost a psychická stabilita - bez nich by to v mateřské škole nešlo.

Nejen vztah k dítěti, které navštěvuje mateřskou školu, ale i vztah k rodičům dítěte, tvoří základní kvalitativní složku výkonu profese pedagoga. V případě dětí s odlišným mateřským jazykem je pochopení a přijetí odlišnosti, jinakosti a různorodosti jednotlivých dětí v žebříčku důležitosti ve výchovně-vzdělávacím procesu na nejvyšších místech. K tomu všemu napomáhá rozvoj schopnosti sebereflexe a sebehodnocení, tolerance, empatie a podpora psychické stability, tedy schopností a dovedností, které jsou nezbytné pro výkon povolání učitelky v mateřské škole.

Tématu individuálního rozvoje učitelek mateřských škol se věnuje celá řada výzkumných a vzdělávacích institucí. Učitelky se prostřednictvím mnoha vzdělávacích

¹ Nejen v mateřských školách, ale ve všech vzdělávacích stupních českých škol, panuje generová nevyváženost. (převládají ženy - učitelky). Z tohoto důvodu budu ve své práci preferovat pojem učitelka MŠ.

programů učí, jak pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem² a chápat je, profesionálně naplňovat jejich potřeby a přání.

Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)³ hovoří o tom, že mateřská škola má respektovat přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování do sociálního prostředí. Dítě má podle RVP PV postupně dosáhnout relativní citové samostatnosti, a to prostřednictvím činností, které mu umožní samostatné vystupování, vyjadřování a obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení. Má se postupně seznamovat s pravidly chování ve vztahu k druhému, a to pomocí verbálních i neverbálních komunikačních aktivit s druhými (dětmi i dospělými).

Ve třech letech života dítě dospěje do stadia, kdy je již schopno při hře spolupracovat. Kdy zjistí, že existují i druhé děti, se kterými má potřebu se dorozumět, ale rovněž začínat ovládat schopnost počkat, až na něho přijde řada. Tříleté dítě je tedy schopno a připraveno vstoupit do mateřské školy. Úkolem mateřské školy není jen připravit dítě na vstup do základní školy, ale na celý život. Jak říká klasik dětské psychologie Zdeněk Matějček (1996, s. 47): „*Velkým ochuzením a nedorozuměním by bylo, kdyby se v mateřské škole hledal jen jakýsi přípravný stupeň školy základní nebo prostředek, jak pomáhat rodičům.*“

Ve své diplomové práci bych ráda zmínila všechna výše uvedená témata, nejvíce se však budu zaměřovat na problematiku multikulturní a interkulturní výchovy, zvláště pak na komunikační bariéru dětí s odlišným mateřským jazykem, které navštěvují mateřskou školu.

Učitelky mateřských škol se často cítí pod tlakem, který je na ně vyvíjen z mnoha stran. Ve třídě mají mnoho dětí, které nejen vzdělávají a vychovávají, ale často řeší i další problémy, jako například špatnou spolupráci s rodinami dětí či špatné vztahy mezi pracovníky MŠ a nadřízenými. Do této konstelace podmínek pak může vstoupit dítě - cizinec.

Základním cílem mé diplomové práce bude připravit experty - učitelky mateřských škol pro kvalitní práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, konkrétně pro práci s vietnamskými dětmi, které budou specializované na poradenství a podporu při řešení problematiky začleňování těchto dětí do třídního kolektivu. Učitelky s těmito kompetencemi budou pak schopné identifikovat problémy v této oblasti, navrhnout adekvátní řešení podle konkrétní situace a podmínek mateřské školy a samozřejmě tyto problémy řešit a vyřešit. Tato práce bude především zaměřena na takové faktory, které

² V textu budu používat pojmy: dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a dítě - cizinec.

³ Dostupné z: www.rvp.cz.

mohou významným způsobem ovlivňovat začleňování vietnamských dětí do kolektivu třídy, zejména kvalitu a efektivitu tohoto začleňování.

Další kapitoly budou věnovány tématům motivace, která je nedílnou součástí učitelského povolání a rovněž problematice hodnocení dětí a žáků. S hodnocením dětí souvisí i téma sebehodnocení samotných učitelek. I toto téma se pokusím nastínit a vyzdvihnout tak jeho důležitost.

Do práce se budou promítat i mé vlastní zkušenosti z mateřské školy, kde již druhým rokem působím jako asistent pedagoga pro práci s vietnamskými dětmi. Zvláště kapitoly věnující se možnostem, jak vietnamské děti naučit českému jazyku, se pokusím nastínit formou praktických příkladů a ukázek z praxe.

Doufám, že v této diplomové práci, která samozřejmě nemůže presentovat celou a velmi širokou problematiku začleňování vietnamských dětí do třídního kolektivu mateřské školy, učitelky naleznou důležité informace a postřehy od problematiky sociokulturních specifíků vietnamské minority až po téma zabývající se osvojováním českého jazyka.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Základní smysl a orientace předškolní výchovy a vzdělávání

Mnoho instinktů, se kterými se rodíme, rychle vyhasíná, náš fyzický i psychický vývoj probíhá pomalu (ve srovnání s jinými živočišnými druhy) a v podstatě všem základním činnostem, které jsou nezbytné pro přežití, se musíme učit. Jak všichni víme, nejpodstatnější a nejzajímavější jevy se odehrávají v prenatálním období. V postnatálním a následném nejranějším období života každého jedince se však vytváří funkce, které jsou podkladem konečné struktury jedince. V počátečních letech života je proto nezbytné poskytovat dítěti rozvíjející a podpůrné činnosti a zároveň mu vytvořit prostor k tomu, aby mohlo naplnit své rozvojové předpoklady.

Předškolní výchova a vzdělávání v sobě zahrnují tradiční představu o nutnosti neustálého utváření a vedení dítěte. Protože je dítě aktivní subjekt, který komunikuje nejen s vrstevníky a dospělými, ale s celým okolním světem, měl by být ve vzdělávání kladen hlavní důraz na přirozenost, naplňování potřeb a vytváření příležitostí k získávání zkušeností o sobě samém i světě, ve kterém žijeme.

Hlavní cíle předškolního vzdělávání by měly být:

- *„pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů);*
- *podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa;*
- *příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení);*
- *pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické“ (Kolláriková a Pupala, eds., 2010, s. 28).*

Nejobecnějším cílem předškolního vzdělávání je dovést dítě k získání klíčových (pro život důležitých) kompetencí. K těmto kompetencím patří například schopnost být sám sebou a zároveň se umět přizpůsobit životu v kulturní a multikulturní společnosti. K dílčím cílům patří například pomoc dětem v jejich rozvoji a učení i pomoc dětem stát se samostatnými osobnostmi.⁴

⁴Cíle předškolní výchovy a vzdělávání jsou definovány RVP PV.

Po prostudování zahraničních kurikulárních dokumentů⁵ lze zobecnit, že základním cílem primárního vzdělávání je mnohostranný rozvoj každého dítěte. Důležitá je hlavně vyváženost a všestrannost osobnostního rozvoje (intelektuálního, emocionálního, sociálního, volního, etického a estetického rozvoje). Mezi základní hodnoty patří autonomie, zodpovědnost, tolerance, sebedůvěra, respekt k odlišnostem, kooperace apod.

Z hlediska obsahu primárního vzdělávání je důležité brát zřetel ke specifickým věkovým zvláštěnostem a vývojovým možnostem dětí předškolního věku. Co se týče uspořádání učiva, základ spočívá v akcentu na integrační a interdisciplinární přístup. Zejména v nižších ročnících primárního vzdělávání je vhodnější vycházet z činností dětí, které jsou blízké reálnému životu.

Základem komunikace mezi dětmi a učitelkou je jejich partnerský přístup založený na úctě a toleranci. Kromě partnerství je důraz kladen rovněž na spolupráci – mezi učitelkou a dítětem, mezi dětmi navzájem, mezi učitelkami, mezi mateřskou školou a rodiči apod. S důrazem na kvalitní komunikaci souvisí i vytváření příznivého a přátelského sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve třídě a škole. Mateřská škola by tedy měla být místem, kam děti chodí rády, kde získávají zkušenosti a pozitivní prožitky a kde se cítí jistě a bezpečně.

Vzdělávání na základě těchto požadavků vyžaduje odbornou poučenost, která vychází z profesionálního přístupu, vzdělanosti i osobnostní vyzrálosti učitelek mateřských škol. Nová podoba předškolního vzdělávání navíc vyžaduje, aby pedagogové zvládli poskytnout individualizovanou péči, pracovat s věkově smíšenými skupinami a integrovanými dětmi, umět si na základě RVP dotvořit program či projekt, komunikovat s rodiči (i s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem) a nést odpovědnost za děti podle platného právního řádu.

Učitelky mateřských škol by měly děti vnímat jako bytost, která potřebuje rozumět především sobě samé, již je třeba pomoci hledat vlastní nápady a potenciál a ponechat ji, aby se z této bytosti stal spokojený člověk. Jiří Halda předkládá následující doporučení pro kolegy, kteří se zabývají předškolní výchovou: *„Dětský věk a dospívání jsou náročná období, a především dětství je z hlediska vzdálených cílů poměrně problematické. Děti čerpají energii z operativních, momentálních radostí - hry, pochvaly, něžného dotyku, harmonických vztahů. Berme jejich potřeby vážně, jsou jiné, než jak je vnímáme nebo si představujeme svými dospělými očima. Jsou neotřelé, originální a mají potenciál živočišnosti, radosti a neúnavné tvořivosti. Cílem cílů je optimálně se vyvíjecí, spokojené a samostatně uvažující dítě, jež potřebuje, abychom mu pomáhali ve chvílích, kdy pomoc*

⁵ Kurikulární dokumenty západoevropských zemí.

potřebuje, a nechali je, ať si láme hlavu, když si na něco potřebuje přijít samo (Halda, 2014, s. 13).

2.2 Osobnost učitelky MŠ

Sebelepší rámcový vzdělávací program, projekty, ekonomické i materiální zázemí v mateřské škole - to vše směřuje ke společnému výchozímu bodu, a tím je učitelka. Na její práci, ale i osobnosti záleží úroveň výchovně - vzdělávacího procesu i pověst mateřské školy.

Slovo osobnost vychází z latinského „persona“, což znamená „maska“. Osobnost je ale více než maska, kterou nosíme na veřejnosti. Je to také to, co leží za maskou - jakési trvalé „vnitřní jádro“, které je součástí různých vzorců myšlení, chování i hodnot a hodnotových žebříčků. Mezi hlavní přístupy ve výzkumu osobnosti patří především: 1. psychoanalýza, 2. sociálně - kognitivní přístup, 3. humanistický přístup a 4. rysový přístup (Kassin, 2007, s. 538).

Pokud chceme stručně a jednoduše vysvětlit základní principy těchto čtyř přístupů, můžeme říci, že:

1. Psychoanalytici kladou důraz na nevědomé konflikty, obranné mechanismy, agresí, úzkost a vlivy, které nás ovlivňují a formují už v raném dětství.
2. Kognitivní teorie sociálního učení chápe osobnost jako získaný model chování. Jedná se tedy o naučenou reakci, jak získat, interpretovat a vyhodnotit vnější podněty, které na nás působí v průběhu života.
3. Zastánci humanistického přístupu věří, že lidé jsou primárně dobří a že jsou schopni vlastního vhledu.
4. Rysový přístup hovoří o standardním souboru dispozic, které jsou v čase neměnné a v určité míře geneticky determinované.

Lidská mysl je však natolik složitá, že je vhodné ji zkoumat ze všech možných pohledů.

Jak je již patrné, studium osobnosti je jednou z nejnáročnějších oblastí psychologie. Již Hippokrates (přibližně 400 let před naším letopočtem) tvrdil, že existují 4 základní osobnostní typy, které jsou spojené se čtyřmi tělesnými tekutinami. *„Podle jeho teorie nadbytek černé žluče vytváří melancholický (depresivní) typ, nadbytek žluté žluče*

cholerycký (dráždivý) typ, krev vytváří sangvinický (optimistický) typ a hlen flegmatický (klidný, tupý) typ“ (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1995, s. 538).

Tvar postavy byl rovněž základem pro vytváření dalších typologií osobnosti. „*Ve čtyřicátých letech americký lékař William Sheldon popsal vzájemný vztah mezi třemi typy tělesné stavby, které nazval somatotypy, a typy temperamentu: endomorfni (měkký a zaoblený) somatotyp má viscerotonní temperament (uvolněnost pohybu, zaměřenost na lidi), izomorfni (svalový a atletický) somatotyp má somatotonní temperament (energický, průbojný, odvážný) a ektomorfni (vysoký a hubený) somatotyp má cerebrotonní temperament (zdrženlivý, bázlivý, introvertní, umělecký)“ (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1995, s. 539).*

Obě tyto teorie patří do kategorie tzv. typových teorií, protože jejich tvůrci předpokládali, že jedince můžeme kategorizovat do nespojitých typů, jež se kvalitou liší.

Na druhou stranu - rysy (rysy osobnosti) jsou pojímány jako spojité typy či dimenze. Tvůrci rysových teorií osobnosti předpokládají, že člověk dosahuje mnoha různých hodnot v osobnostních dimenzích či škálách, kterých je rovněž velké množství. Jako příklad je možné uvést škály inteligence, agresivity atd. Abychom získali celkový popis osobnosti, nutně musíme znát hodnoty, které jedinec získal při posuzování na mnoha škálách. V podstatě každý z nás používá laickou verzi této teorie. V běžném životě popisujeme ostatní i sami sebe pomocí přídavných jmen, jako například „agresivní“, „inteligentní“ či „úzkostný“. Tato neformální teorie nám umožňuje charakterizovat chování jedince a na tomto základě předvídat, jak bude reagovat v konkrétních situacích (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1995, s. 539).

O osobnosti také můžeme přemýšlet v souvislosti s její strukturou, dynamikou a v neposlední řadě s jejím vývojem. Podrobnější informace lze najít v četných psychologických publikacích.

Když se zamyslíme nad otázkou: „Jaká by měla být osobnost učitelky MŠ?“, mohou nás napadnout následující věty. Učitelka by měla žít v klidu a v pohodě se svou rodinou, cítit se šťastná, milovná, těšit se z práce, kde nemá stresy a napětí, být kamarádká, usměvavá. Rovněž by měla umět se rozhodovat, realisticky posoudit situaci či se bez problémů adaptovat na možné životní změny. Jednoduše řečeno, měla by být celkově v dobré kondici - jak psychické, tak fyzické.

Tato odpověď je spíše laická a neodborná. Je třeba se zamyslet hlouběji a s určitou mírou profesionality. V souvislosti s úspěchem (popřípadě neúspěchem) výchovně - vzdělávacího působení učitelky je nutné zjistit, zda-li předpoklady jejího úspěchu (neúspěchu) tkví v osobních vlastnostech učitelky, nebo zda-li jsou záležitostí pedagogické

přípravy.

Jak se můžeme dočíst v článku Dany Karmasinové (2002, s. 8), na učitelku lze hledět z mnoha různých aspektů. Jinak ji bude posuzovat dítě, které upřednostňuje hravou, hodnou a mírnou paní učitelku. Rodiče dětí zase ocení obětavost, vstřícnost a fakt, že učitelka je milá a příjemná. Veřejnost chce vidět učitelku jako mravní vzor a vzdělanou osobu, a většinou neodpouští její společenské přestupky. A svůj pohled na učitelku má i ředitel či ředitelka školy - ten jí chce vidět jako svědomitou, důslednou, vzdělanou, ochotnou dodržovat jeho nařízení. Samozřejmě také přiměřeně přísnou k dětem, autoritativní. Z hlediska dovedností požaduje výtvarný i hudební cit.

Je přirozené, že děti různých povah a temperamentu si oblíbí různé učitelky mateřské školy. „Mazlíček“ tíhne k učitelce, která má vždy otevřenou náruč, „sportovec“ si spíše oblíbí tu „divokou“ paní učitelku, kultivované dítě naopak tu tvořivou. Ideální učitelka je asi taková, která má od všech typů učitelek trochu. Vhodné shrnutí můžeme najít v následující citaci: „*Methoda je mrtvá litera. Učitelka musí jí dáti barev, pohyblivosti, zkrátka ať dím života. Učitelka je takřka nucena míti účastenství ve všem, cokoli se ve škole děje, nikdy nemůže zhostiti se dětí ji obkličujících, nemůže ustáti v mravní způsobilosti své, nýbrž musí stále činným duchem svým ovládati duše dítek dojmů žádostivé. Učitelka musí tudíž svou věc pilna býti: studovati dítky a sebe. Pročež dvoji dílo má: vychovávatí dítky sobě svěřené a vzdělávati se neustále*“ (Pape-Carpentierová, 1877, s. 41).

Musíme vždy vycházet z faktu, že mateřská škola je systém, kde se vzájemně setkávají potřeby lidí (učitelek, rodičů, dětí) a požadavky organizace jako takové, které musí být sladěny. Je více než patrné, že institucionální podmínky školy a zákonná opatření občas nejsou příznivé pro podporu chování učitelky, které by mělo být orientované na dítě. Z této skutečnosti vycházel i německý pedagog Hentig, který formuloval „desatero přikázání“ pro práci učitele s dětmi: „

1. *Uctívej děti jako sebe sama.*
2. *Neodpírej dítěti nic, co je důležité: prospěšnou práci, zodpovědnost disponování majetkem a časem⁶, možnost vybrat si přátele.*
3. *Neuč dítě to, o co nemá zájem, nevyvolej svým přístupem nudu.*
4. *Nedělej pro dítě nic, aniž by ses ho zeptal.*
5. *Neodvracej zrak a nebuď lhostejný, když dítě dělá chyby, nemluví pravdu, činí pošetilosti a je kruté.*
6. *Neodmítej dítěti svou lásku a důvěru, zajímej se o jeho zármutek, strach a obavy,*

⁶ Toto doporučení se s ohledem na věk dítěte v MŠ nevztahuje na předškolní vzdělávání.

zvědavost a fantazii.

7. *Nesnaž se dělat z dítěte někoho jiného, než je, ale pomoz mu stát se jiným, když chce.*
8. *Dej dětem do života druhé „desatero“.*
9. *Pečuj o životní prostředí tak, abys ho jednou mohl dětem beze studu předat.*
10. *Neměl bys mít děti, když si nemůžeš představit, že také ony mohou vést důstojný a vážný život, že dětství je plnohodnotné období samo o sobě“ (Hausenblas, 1995, s 2-3).*

Aby byl seznam úplný, doplnila bych (popřípadě zobecnila) ještě pár zásad, kterými by se podle mého názoru měl učitel řídit. Správný učitel by měl dbát na individuální zvláštnosti každého dítěte, ručit za nepoškození jeho psychického i fyzického vývoje, připravit ho na převzetí zodpovědnosti ve společnosti a také rozvíjet a akceptovat jeho vloh. Podíváme-li se však na více tříd i více mateřských škol, můžeme zhodnotit, zda se učitel o děti a výchovně - vzdělávací proces skutečně zajímá, nebo zda pouze dodržuje jakýsi oficiální rámeček.

2.2.1 Asistent pedagoga pro děti-cizince

Pedagogický asistent je poměrně nová pomáhající profese. Pozitivní výsledky pedagogické asistence se projevují v každodenní školní praxi v péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, o různě znevýhodněné děti i o děti - cizince.

Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole či mateřské škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáků se sociálním nebo kulturním znevýhodněním (mj. se týká vietnamské menšiny), žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jedinců se zdravotním handicapem), ale také žáků mimořádně nadaných (Dvořáková, 2012, s. 23).

Asistenta pedagoga nesmíme zaměňovat s osobním asistentem. Asistent pedagoga slouží jako podpůrná služba při výchovně vzdělávacím procesu, naopak osobní asistent je pracovníkem sociální péče, jehož pomoc je vnímána jako služba sociální. Existují i další rozdíly mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga. Například ten, že osobní asistent je zastřešován Ministerstvem práce a sociálních věcí české republiky, naproti tomu asistenta pedagoga zastřešuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Z praxe vyplývá, že osobní asistent poskytuje ve většině případů péči výhradně jednomu vybranému jedinci se specifickými potřebami. Oproti tomu pedagogický asistent

může pomoci učitelům i s ostatními dětmi. Vše se samozřejmě odvíjí od konkrétní situace a po domluvě s učitelem a rodinou dítěte se specifickými potřebami.

Podle výzkumů nejrůznějších šetření spatřují ředitelé při integraci (začleňování) cizinců největší problémy v:

1. neznalosti českého jazyka,
2. špatné komunikaci s rodiči dítěte,
3. v nedostatku financí na podpůrné integrační programy.⁷

Z hlediska druhu školy hraje komunikační bariéra s rodiči a kulturní odlišnosti roli především v mateřských školách.

Profese asistenta pedagoga vyžaduje kromě zákonem stanovených požadavků na absolvované vzdělání i další kvalifikační předpoklady a dispozice, mezi které například patří:

1. kladný vztah k dětem se sociálním znevýhodněním,
2. znalosti, které odpovídají činnostem, které s dětmi bude vykonávat,
3. efektivní komunikace s rodiči žáků (formulovat obsah sdělení jednoduše, jasně a srozumitelně, a umět jednat s rodiči dětí respektujícím, partnerským způsobem),
4. schopnost pracovat pod vedením učitele a umět se poučit z řad zkušenějších (jak učitelů, tak asistentů pedagoga),
5. empatie,
6. trpělivost a dostatečná důslednost.

U dětí, které pocházejí z odlišného kulturního prostředí (z etnických minorit) může být výhodou, pokud je asistent sám příslušníkem dané minority - takový asistent může dalším pedagogům zprostředkovat informace o kultuře a sociálním životě minority a zároveň svou přítomností může pomoci dětem z minorit k tomu, aby se rychleji a lépe sžily s prostředím mateřské školy⁸.

Konkrétní pomoc při výchovně - vzdělávací práci závisí na domluvě a ochotě všech zúčastněných stran. Kromě péče o dítě-cizince může asistent prospět při přípravě materiálů, kontrole vykonané práce dětí či asistencí při plnění samostatných úkolů. V mateřské škole dokáže asistent rovněž zajistit větší bezpečnost ve třídě, pomoci při

⁷ Naopak negativní reakce ze strany ostatních dětí řešit příliš nemusejí.

⁸ Viz www.asistentpedagoga.cz.

hygieně, stravování či oblékání. Po emoční stránce prospívá asistent nejen svěřenému dítěti-cizinci (popřípadě svěřeným dětem), ale i ostatním dětem ve třídě, kterým se při dostatku času věnuje.

Z hlediska náplně práce můžeme tuto činnost rozdělit do několika oblastí:

1. Organizační:

- a. dostane (či sám zhotoví) seznam dětí, které potřebují pomoci,
- b. s učitelkami komunikuje o jednotlivých dětech s cílem zjistit, jaké jsou jejich hlavní potřeby a míra znevýhodnění,
- c. sestaví svůj rozvrh (náročnost tohoto úkolu je ovlivněna množstvím dětí, se kterými asistent bude pracovat),
- d. v případě, že v mateřské škole probíhá i výuka českého jazyka, komunikuje s lektory tohoto předmětu (domlouvá s nimi spolupráci, návaznost a úkoly, které je s dítětem potřeba procvičovat apod.),

2. Metodická:

- a. s učitelkami komunikuje o jednotlivých dětech a poté společně nastaví cíle a způsoby vzájemné spolupráce. Pozornost by měla být věnována těmto oblastem:
 - i. stanoví činnosti, ve kterých bude dítě asistenci potřebovat,
 - ii. společně sestaví individuální vzdělávací plán, který stanoví cíle a obsahy výchovně - vzdělávacího procesu,
 - iii. domluví pravidla a způsoby spolupráce (například jakým způsobem budou komunikovat o přípravách na výchovně - vzdělávací činnost a práci s dětmi, zda-li bude asistent dítě hodnotit sám a jak apod.)
- b. nastaví způsob organizace výuky:
 - i. Asistence při výuce: asistent pedagoga je přítomen při výuce a doplňuje práci učitelky, pomáhá dítěti se zorientovat při výuce, dovysvětluje zadání úkolů apod.
 - ii. Asistence odděleně od výuky: asistent pedagoga učí dítě samostatně (popřípadě v menší skupince dětí) odděleně od učitelky a ostatních dětí.

3. Vyučovací (přímá práce s dětmi).

Asistent pedagoga pro práci s vietnamskými dětmi by měl pracovat podle výše uvedených principů a postupů. Ze zkušeností učitelek mateřských škol se preferuje zapojení asistenta do výchovně - vzdělávacího procesu přímo ve výuce. Vyšší stupeň zapojení dítěte ve třídě zvyšuje jeho šanci na úspěšné zapojení do kolektivu. Právě

začlenění do kolektivu znamená i příležitost k rychlejšímu rozvíjení jazykových znalostí a další motivaci k učení.

Ideální by bylo, kdyby asistentovi pedagoga pro práci s vietnamskými dětmi bylo umožněno další vzdělávání v oblastech, jako je výuka českého jazyka pro cizince či metodika začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) do výchovně - vzdělávacího procesu. Všechny tyto dovednosti by rovněž měly být součástí vybavenosti každého pedagoga, který pracuje s dětmi s OMJ.

2.2.2 Příprava na učitelské povolání

Již samotná příprava na učitelské povolání (středoškolské, vyšší odborné či vysokoškolské studium) by měla vést k základním poznatkům o dětství, rodině a způsobech práce s dětskou skupinou. Tyto poznatky se však neustále mění, vyvíjí a posouvají podle toho, jak se proměňuje život a společnost kolem nás. Proměnlivost situací, potřeb a chování dětí je značná, proto nemůže být učitelka stále připravena na všechny varianty. V praxi se bohužel u učitelek setkáváme s poměrně malým zájmem a zaujetím číst v odborné literatuře, časopisech či dalších zdrojích vše, co se vztahuje k předškolní pedagogice. Na druhou stranu jsou učitelky mateřských škol častými uchazeči o další vzdělávání pedagogických pracovníků v pedagogických centrech. V těchto centrech jsou jim nabízeny odborné teoretické poznatky ohledně předškolního vzdělávání, metody práce s dětmi i konkrétní praktické příklady a náměty. Toto sebevzdělávání je nesmírně důležité z pohledu prohlubování profesního vybavení.

V článku „Sebevzdělávání je základem kvalitní práce“ se můžeme dočíst o potřebách učitelek mateřských škol. Učitelky⁹, které v roce 2010 procházeli na PedF UK v Praze dalším vzděláváním, odpovídaly na otázku, co by na sobě chtěly a potřebovaly profesně zlepšit. Na základě výzkumu autorka došla k následujícím závěrům. Učitelky MŠ pocítují tyto nedostatky:

1. v oblasti hudebních dovedností (hra na nástroj, hudební tvořivost a postupy rozvoje hudebního cítění u dětí),
2. ve využívání dramatické výchovy,
3. ve zvládnutí administrativy,
4. ve speciálněpedagogických poznacích pro práci s dětmi se speciálními potřebami či odchylkami chování,

⁹ Počet dotazovaných respondentů byl 25.

5. ve vyhledávání nových námětů a postupů pro denní práci,
6. celkově ve vzdělání,
7. v možnostech efektivní komunikace s rodiči,
8. v možnostech, jak individualizovat práci s dětmi při velkém počtu 28 dětí ve třídě¹⁰.

Dále v odpovědích zazněly potřeby prohloubit dovednosti, jak řešit konflikty, jak hodnotit děti i vlastní práci a jak podpořit sebevědomí důležité pro kvalitní práci.

Když se autorka výzkumu ptala, na co by se mělo další vzdělávání učitelek zaměřit, zazněly náměty, jakým směrem by se mělo vzdělávání zaměřit:

1. na nové poznatky v psychologii osobnosti dítěte i učitelky,
2. na poruchy vývoje u dětí,
3. na řešení problémů na pracovišti,
4. na integrované vzdělávání,
5. na všechny oblasti práce učitelky,
6. na celoživotní profesní rozvoj,
7. na nové poznatky z pedagogiky,
8. na nové postupy a přístupy k dětem,
9. na organizaci a řízení školy,
10. na oblast spolupráce a komunikace s rodiči (Kotátková, 2010, s. 12).

Ráda bych zdůraznila, aby učitelky mateřských škol nerezignovaly na nové poznání. Domnívám se, že jedna škola (střední, vyšší odborná či vysoká škola) nemůže učitelkám jak profesně, tak lidsky vystačit po celou dobu učitelské kariéry. Doplnovat odborné kompetence během profesního života by mělo být pro učitelky mateřských škol samozřejmostí.

2.3 Interkulturní (multikulturní) výchova a multikulturní kompetence

V poslední době vyšlo mnoho článků zabývajících se problematikou nové podoby předškolního vzdělávání. V dnešní době se postupně vyvíjí potřeba změnit odbornou přípravu (jak po stránce formální, tak i obsahové) i další vzdělávání předškolních pedagogů. Je nutné přizpůsobovat přípravu novým trendům a rovněž ji koncipovat takovým způsobem, aby učitelka MŠ získala jak hlubší profesionální dovednosti, tak i

¹⁰ Výčet nedostatků je seřazen podle četnosti uvedení.

specifické odborné znalosti – například aby byla schopná pracovat se smíšenými skupinami a integrovanými dětmi. Tento požadavek je směřován k tématu multikulturní výchovy a vzdělávání (interkulturní výchovy a vzdělávání)¹¹. Oba tyto termíny se často zaměňují. Odborníci zabývající se různými kulturami světa, jejich existencí vedle sebe a prolínáním a působením na soužití lidí to však jako shodné nevnímají. Podle nich je důležité vyjasnit si oba pojmy, formulovat jejich cíle a nalézt způsoby, jak je efektivně realizovat (Koťátková, 2009, s. 121).

„Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Odlišnost by neměla být chápána jako potenciální zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení. Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech, nikoliv pouze v majoritní skupině – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie) – ale také mezi menšinami, jako je asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná integrace a adaptace“ (BURIÁNEK, ed., 2002, s. 13). Jan Průchu (2006, s. 170) ve své publikaci naopak používá pojem „multikulturní výchova a vzdělávání“ a uvádí zde základní koncepce, které stojí za pedagogickou teorií multikulturní výchovy. Mezi tyto koncepce patří:

- *„Koncepce (A): Multikulturní výchova je edukační proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet dispozice k pozitivnímu vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur.“*
- *„Koncepce (B): Multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, kulturním aj. potřebám těchto žáků.“*

Dalším dílem, který patří do mozaiky multikulturní výchovy a vzdělávání, je problematika multikulturních kompetencí. Kdybychom chtěli definovat znalosti, dovednosti a jednání, které se týkají například používání počítače, tak si dokážeme poměrně snadno představit konkrétní vzdělávací obsah potřebný k používání počítače

¹¹ V literatuře často panuje terminologická nejednotnost v termínech interkulturní/multikulturní výchova, interkulturní/multikulturní vzdělávání apod. Můžeme se setkat i s termínem globální výchova.

alespoň na základní úrovni. V případě multikulturních kompetencí není situace takto jednoduchá a jednoznačná.

I když téma multikulturní kompetence není nové, informací o obsahu multikulturní kompetence či o konkrétní náplni modelů multikulturní kompetence příliš mnoho nemáme. „*Multikulturní kompetence je pedagogický konstrukt*“ (Hladík, 2013, s. 26). S jejím osvojováním se počítá ve škole prostřednictvím výchovně vzdělávacích metod a prostředků. Můžeme nalézt různá pojetí modelů multikulturní kompetence. Deardorffová (2009, s. 29) popisuje Pyramidový model multikulturní¹² kompetence, který se skládá z několika složek, a to z postojové, znalostní, dovednostní a konativní. Čeští autoři také identifikují složky multikulturní kompetence. Hladík (2011, s. 53-56) uvádí ve svém článku složky kognitivní, afektivní a behaviorální.

Při konstrukci modelů multikulturních kompetencí můžeme sledovat tři základní úrovně:

1. **Multikulturní vědomí** souvisí s afektivní a emocionální složkou multikulturní kompetence. Obsahuje postoje k odlišným kulturám a vztah k tématice lidských práv. To vše založené na emocionálním základě. Součástí této složky je uvědomění si vlastních postojů, ale i limitů, které mohou velkou měrou ovlivňovat mé chování a jednání. Multikulturní vědomí můžeme tedy dát do souvislosti s určitou citlivostí (kulturní citlivostí).
2. **Multikulturní znalosti** představují naopak kognitivní složku multikulturní kompetence. Do obsahu multikulturních znalostí patří informace o historii, tradicích a hodnotách v odlišných kulturách. Důležitou roli zde sehrává i znalost vlastní kultury. Mnozí autoři se domnívají, že bez těchto znalostí není možné správně interpretovat obsahy sdělení v kontaktu s lidmi odlišných kultur. Dosud nevyjasněnou otázkou zůstává, které znalosti o odlišných kulturách jsou ty základní.
3. **Multikulturní dovednosti** zahrnují efektivní komunikaci s jedinci z odlišných kulturních a etnických skupin a kulturně „citlivé“ jednání. Rovněž sem patří dovednost řešení interkulturních konfliktů a schopnost kooperace v interkulturní skupině.

V českém prostředí není konkrétní obsah složek multikulturní kompetence jasně vymezen. Můžeme jen spekulovat, zda je například znalost kulturních specifík Vietnamců základní znalostí o kulturní a etnické skupině na území České republiky a zda by měla být

¹² Autorka používá pojem interkulturní kompetence.

obsahem multikulturního vzdělávání již na základních školách (Hladík, 2013, s. 27-28). Z předchozích řádků vyplývá jediné. Definovat multikulturní kompetenci dokážeme, definujeme tím jakýsi ideál či cíl, kterého chceme dosáhnout. Avšak konkrétní obsah, který tvoří multikulturní kompetenci, nemáme jasně vymezen.

Problematika interkulturní výchovy a vzdělávání se ve výchovně - vzdělávacím procesu odráží v pomyslném trojúhelníku, kde první vrchol představuje učitel, druhý vrchol dítě s odlišným mateřským jazykem a třetí vrchol ostatní děti v MŠ. Aby tento model fungoval, je třeba, aby všichni účastníci pomyslného trojúhelníku byli informováni o problematice interkulturní výchovy a vzdělávání.

Učitelka by měla být informována o zemi původu dítěte s odlišným jazykem (jaké jsou sociokulturní specifika; jaká je role rodiny, školy a státu; měla by znát odlišné zvyky, tradice; ale i jazyk a jeho míru odlišnosti vzhledem k českému jazyku) a také o individuální situaci v rodině dítěte (jaká je finanční situace rodiny, druh pobytu či jaký je počet dalších příbuzných v České republice). Ostatní děti ve třídě by měly mít alespoň rámcovou představu o zemi původu dítěte s odlišným mateřským jazykem. Tato představa by měla být odkostěna od předsudků a stereotypů. Dítě s odlišným mateřským jazykem by mělo být informováno před nástupem do mateřské školy o podmínkách a základních pravidlech v MŠ. Pokud dítě nehovoří česky, poskytnou tyto informace tlumočníci.

Učitelka, která chce realizovat interkulturní principy v české mateřské škole, by si měla uvědomit odlišnosti vietnamského obyvatelstva a kultury v následujících oblastech:

1. **Tradiční vietnamská kultura** je ovlivněna jak buddhismem, tak konfucianismem a taoismem. Hlavně konfucianismus je již dlouhou dobu hluboce zakořeněn v celé vietnamské společnosti a hlavně v rodinném systému. Konfucianismus (vietnamsky Nho giáo) je systém myšlenek a názorů, zahrnující učení o státě, morálce a o mezilidských vztazích. Mezi jeho nejdůležitější myšlenky patří morální kodex založený hlavně na etice, humanitě a lásce.
2. **Význam etnika** je u některých skupin velmi důležitý. Existují skupiny, pro které je právě etnikum zdrojem síly a kterým pomáhá jak sociálně, tak ekonomicky na základě sítí a zdrojů jejich společenství, které funguje na základech solidarity. Existují však i skupiny, jimž je jejich etnický původ znakem trvalé podřízenosti.
3. **Verbální komunikace**¹³
4. **Neverbální komunikace** se od naší nonverbální komunikace výrazně liší

¹³ Problematikou odlišnosti vietnamského jazyka od českého se zabývá kapitola s názvem: Jazyk a komunikace.

- a. **Pozdrav.** V souvislosti s vietnamskou tradicí se nejdříve zdraví muž, až poté žena. Stejně jako u nás se při seznámení například s důležitou osobou podává jako projev úcty ruka, ve Vietnamu zásadně pravá ruka. Levá ruka následně překrývá již spojené ruce obou osob. Podání pouze jedné ruky je považováno za výraz neúcty.
 - b. **Úsměv.** Vietnamci se velice často usmívají, a to dokonce v situacích, kdy Evropan nechápe, proč se dotyčný směje. V momentě, kdy Vietnamec neví, co má dělat, jak se zachovat nebo například nerozumí, začne se usmívat (v některých případech i nahlas smát). Právě v tomto případě úsměv vyjadřuje nervozitu mluvčího. Můžeme se setkat s případem, že vietnamské dítě zareaguje na otázku či výzvu úsměvem, a nikoli slovně nebo samotným vykonáním zadaného úkonu. Tato reakce se může jevit jako neposlušnost či dokonce výsměch, avšak ve skutečnosti je třeba tuto reakci vnímat jako nepochopení otázky či výzvy. V Asii má však úsměv mnoho dalších významů. Může vyjadřovat pocit radosti i smutku.
 - c. **Přímý pohled do očí.** Vietnamci při rozhovoru s druhým často sklápí oči a dívají se do země. Pohled z očí do očí je ve vietnamské kultuře interpretován jako domýšlivost či neuctivost.
 - d. **Přivolání druhé osoby.** Dlaň natažené ruky musí směřovat k zemi (nikoli směrem nahoru). Současně s celou dlaní pohybujeme prsty směrem k sobě. Tímto způsobem přivoláme druhého k sobě, aniž bychom projevovali nadřazenost či neúctu.
 - e. **Doteky a pohlazení.** Když chceme vietnamské dítě například pochválit, je vhodné ho poplácat po rameni či zádech. V žádném případě dítě nehladíme po vlasech. Toto pohlazení je považováno za výraz neúcty k člověku. I u nás velmi běžné držení se mileneckého páru za ruce na veřejnosti je ve Vietnamu nepřijatelné. Naopak objímání mezi přáteli je přípustné.
5. **Stolování.** Obecně známý je fakt, že ve Vietnamu se jí pomocí tyčinek. V Jihovýchodní Asii je také obvyklé, že jídlo je rozděleno do misek (omáčka, rýže, maso, zelenina - vše je v samostatné misce). U vietnamských obyvatel se často setkáme s následujícím zvykem: chutná-li strážníkovi předložené jídlo, dává to najevo hostiteli tím, že ušpiní ubrus a nakonec nechá v misce trochu rýže, což znamená, že už je sytý. Pokud by vyjedl rýži do posledního zrnka, dal by tím najevo, že má ještě hlad. S jídelními návyky také souvisí mlaskání, kterým strážník dává najevo okamžitou pochvalu hostiteli (popřípadě kuchaři).

6. **Vzhled.** Základním rysem dobrého vychování je chodit do společnosti slušně oblečen a upraven.
7. **Rodinné vazby a příbuzenské vztahy.** Jednou z nejsilnějších životních hodnot je rodina. Vše se točí v kruhu rodiny, kde společně žijí dvě až tři generace. Na sepětí s rodinou a úctu ke starším lidem je v celé vietnamské společnosti kladen obrovský důraz. Všichni členové rodiny si vzájemně pomáhají a mají mezi sebou vytvořena silná emoční pouta. V tradiční vietnamské rodině však vládne i pevný řád.
8. **Vztah k učení a vzdělání.** Vietnamská společnost si odedávna vážila vzdělání a vzdělaných lidí jako takových. Status vzdělance je spojován s vyšším sociálním statutem a z toho vyplývajícím vyšším příjmem. Už u vietnamských dětí můžeme pozorovat snahu dosahovat co nejlepších studijních výsledků ve škole. Vietnamské rodiny i poměrně často utratí veškeré své našetřené prostředky za vzdělání alespoň jednoho svého dítěte. (Šišková, 2001)
9. **Školní výsledky.** V mnohých amerických standardizovaných testech bylo zjištěno, že vietnamští studenti mají průměrné hodnocení nad celostátním průměrem (hlavně v matematice). V české republice podobný výzkum (Janská, Průšvicová, Čermák, 2011, s. 480-496) potvrdil, že vietnamští studenti mají výrazně nižší absenci a nadprůměrné výsledky v matematice. V ostatních předmětech se výsledky českých a vietnamských studentů výrazně nelišily.
10. **Genderové rozdíly.** Z historického hlediska není tradicí, aby se vietnamské ženy a dívky vzdělávaly. Avšak v posledních letech se postoj rodičů vůči dcerám a jejich vzdělání proměňuje, protože život v nové zemi vyžaduje relativně vysoký příjem, což je cíl, jehož mohou dosáhnout jen rodiny s příjmem jak muže (otce), tak ženy (matky). Jako nejvíce vyzdvihovaná a chtěná vlastnost u dcer je tedy nyní poslušnost a úspěch a vzdělání je prostředek, díky kterému budou moci ženy zajistit pro svou rodinu dobrý domov.
11. **Tzv. banánové děti.** Tento fenomén se týká vietnamských imigrantů, kteří se již narodili na území české republiky nebo zde žijí od útlého dětství. Převzali již životní styl, hodnoty i zvyky české majoritní společnosti a jsou velice dobře integrováni ve většinové společnosti (na rozdíl od svých rodičů). Mladí Vietnamci mají tak mnohem bližší vztah k českým vrstevníkům než ke své vietnamské komunitě. Důsledkem jsou velké generační rozdíly.

Tyto interkulturní odlišnosti (a ještě mnoho dalších) se mohou projevovat průřezově při jakékoliv činnosti, kterou dítě s odlišným mateřským jazykem vykonává. S odlišnostmi

vietnamské komunity se můžeme setkat při příchodu dítěte do MŠ, při samotné výuce, při trávení času tělesnou výchovou, stravováním, používáním toalety a dokonce i při příležitostech typu výlet, exkurze či vícedenní akci.

2.4 Psychika dítěte s odlišným mateřským jazykem

Naše postoje k odlišnostem jsou podmíněny sociokulturním prostředím, ve kterém vyrůstáme. Naše společnost v České republice byla díky svému historickému vývoji v průběhu 20. století státem homogenním, ještě dnes (v 21. století) se vyrovnává s přílivem cizinců, který začal v 90. letech 20. století. Většina průměrných Čechů se před mezníkem roku 1989 s odlišnými etniky a kulturami téměř nesetkala¹⁴. Náš strach vůči cizímu, jinému, neznámému je tedy plně pochopitelný. Úplně stejně je pochopitelný i strach nově přichozích cizinců.

V případě nově přichozích dětí s odlišného sociokulturního prostředí je nutné pracovat i s psychikou dítěte, které může příchodem do české republiky celkově změnit způsob života. Dítě samotné většinou nerozhoduje o volbě odejít ze země, kde se narodilo. Dítě - cizinec je tedy postaveno před hotovou věc a po příchodu do nové země se musí sžít s novým prostředím, kulturou, tradicemi, s jiným systémem norem a hodnot apod. Musí se vyrovnat nejen s neznalostí jazyka a překonáním jazykové bariéry¹⁵, ale i s kulturním šokem. Podle Černíka (2006, s. 11) můžeme kulturní šok definovat jako souhrn pocitů ze života v cizím prostředí, pocitů z neznámých, nečekaných či nepříjemných, nových reakcí či podnětů, s nimiž se najednou člověk neustále v cizině setkává. Zahájení pobytu v nové kultuře často bývá doprovázeno úzkostí, smutkem a dalšími problémy, které mohou narušit celkovou duševní rovnováhu.

Po příchodu nového dítěte (dítěte – cizince) učitelka může pozorovat možné tři scénáře.

1. Dítě se díky sociokulturním rozdílům, komunikační bariéře apod. od celé třídní skupiny izoluje. Jeho frustrace se postupem času bude prohlubovat a do kolektivu se tak vůbec nezačlení. Vše může vyvrcholit v situaci, kdy české děti odmítá.
2. Dítě se stane pro své české kamarády ze třídy zajímavým, české děti o něho jeví veliký zájem a jeho sociální status je vysoký.

¹⁴ Viz www.czechkid.cz.

¹⁵ Viz kapitola Jazyk a komunikace.

3. Po ochabnutí počátečního výrazného zájmu o nové dítě nastane doba, kdy dítě – cizinec se stane platným členem kolektivu a má obvyklý a nijak výrazný počet vazeb s českými dětmi ve třídě.

Je velice důležité, aby bylo dítě - cizinec přijato třídním kolektivem jako jeho plnohodnotná součást. Učitelka by měla vazby mezi třídou a dítětem - cizincem sledovat a hlavně by si měla všímat takové komplikace, kdy je dítě svými vrstevníky odmítáno. Důvody odmítání mohou být rozmanité. Mezi nejčastější patří jazykový handicap, odmítání na základě svých odlišností (jiná barva pleti, jiné náboženství, odlišné odívání apod.) či předsudky spojené se zemí původu dítěte. Etnické a rasové předsudky a stereotypy mají univerzální charakter, tj. doprovázejí vztahy lidí po celém světě. Vznikají historicky a jsou specifickou formou vidění světa a lidí v minulosti, tj. tvoří spojnicí mezi dějinami mentalit, politickými dějinami a dějinami interkulturních kontaktů (Průcha, 2004, s. 75). Důležitou roli hraje otázka informovanosti o zemi, ze které dítě - cizinec přišlo, o jeho kultuře, tradicích, náboženství apod.; i když samozřejmě nemůžeme počítat s tvrzením, že čím větší je informovanost dětí o jejich kamarádovi z jiného sociokulturního prostředí, tím větší je i oblíbenost tohoto dítěte- cizince v kolektivu.

V případě, že učitelka zaznamená závažné potíže spojené s adaptací dítěte – cizince po příchodu do MŠ, měla by se snažit mu jeho integraci co nejvíce usnadnit. Zde se jeví jako nejvhodnější možnost konzultovat vzniklé problémy s odborníky (s dětským psychologem, se znalci vietnamské kultury atd.).

S kapitolou souvisí i poměrně hodně diskutované téma xenofobie a rasismu. Děti předškolního věku si z rodinného prostředí přináší i názory na problematiku odlišných kultur, náboženství apod. Proto se už v mateřské škole můžeme setkat s určitou formou nepřátelství vůči cizincům či v naší republice trvale usídleným minoritám. Pokud se tedy ve třídě objeví projevy nesnášenlivosti či dokonce šikany, je nutné na ně adekvátně reagovat. Nelze ovšem spoléhat pouze na vysvětlování a informování dětí. Je nutná spolupráce s ostatními kolegyněmi, vedením školy a v závažných případech i s odborníky na tuto problematiku.

2.5 Jazyk a komunikace

Někteří lidé dokážou číst, někteří nikoli, někteří dokážou počítat, a jiní ne, někteří umí hrát tenis či hokej, a jiní neumí. Avšak v podstatě každý dokáže zvládnout a používat velmi složitý lingvistický systém, tedy jazyk.

Jazyk je prvotním a navíc i univerzálním prostředkem komunikace. Zjednodušeně řečeno - každá lidská společnost má svůj jazyk a každá lidská bytost si osvojuje svůj mateřský jazyk, který používá. „*Používání jazyka má dva aspekty: produkce a porozumění. Při produkci jazyka začínáme s propozicionální myšlenkou, nějakým způsobem ji převedeme do věty a skončíme pomocí zvuků, které tuto větu vyjadřují. V porozumění jazyku začínáme se slyšením zvuků, zvukům připojujeme význam ve formě slov, slova spojujeme, aby vznikla věta, a poté z ní nějakým způsobem extrahujeme tvrzení*“ (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1995, s. 362). Jazyk je tedy mnoho-úrovňový systém, který dává do vztahu myšlenky s řečí prostřednictvím slov a větných jednotek.

Výše uvedené informace o jazyku by měly odrážet nesmírnost úkolu, který před dětmi stojí. Musejí zvládnout všechny úrovně jazyka – nikoli jen řádně vyslovovat zvuky řeči, ale také způsob, jak se tyto zvuky spojují do slov a následně vět, které vyjadřují myšlenky. Vývoj jazyka začíná tedy na úrovni fonémů, pokračuje na úrovni slov a jiných morfémů a poté se přesune na úroveň větných jednotek a syntaxe. Je zázrakem, že prakticky všechny děti ve všech kulturách to vše dokážou v průběhu pouhých čtyř či pěti let. V šesti letech by měla být řeč dítěte již plně vyzrálá (čili souvislá, mluvnicky správná řeč a správná výslovnost). (Dolejší, 2001, s. 13).

Je pozoruhodné, že děti přicházejí na svět se schopností odlišovat rozdílné zvuky, které odpovídají různým fonémům jakéhokoli jazyka. V průběhu prvního roku života dochází k tomu, že se děti naučí, které fonémy přísluší jeho jazyku, a ztrácí schopnost rozlišovat mezi zvuky, které odpovídají stejným fonémům jeho vlastního jazyka. „*Tyto pozoruhodné skutečnosti byly zjištěny v experimentech, ve kterých byly dětem prezentovány dvojice zvuků, jeden po druhém, když sály dudlík. Děti reagují na nový podnět tak, že oproti známému podnětu sají dudlík rychleji, proto mohla být rychlost jejich sání použita k odlišení, zdali vnímají dva následné zvuky jako stejné, nebo jako odlišné. Šestiměsíční dítě zvyšuje rychlost sání, když následné zvuky odpovídají různým fonémům jakéhokoli jazyka, zatímco jeden rok staré zvyšuje rychlost svého sání, pouze pokud následné zvuky odpovídají různým fonémům jeho vlastního jazyka*“ (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 1995, s. 363). Z toho vyplývá, že například šestiměsíční vietnamské dítě dokáže od sebe odlišit /l/ od /r/, avšak tuto schopnost koncem svého prvního roku života ztrácí. Děti se v průběhu jejich prvního roku života naučí, které fonémy jsou významné, ale je potřeba si uvědomit, že trvá několik let, než se naučí, jaký způsobem se tyto fonémy mohou kombinovat, aby vytvořily slova.

Kolem jednoho roku života děti většinou začínají mluvit. Počáteční slovní zásoba je

pro všechny děti přibližně stejná. Děti ve věku od jednoho do dvou let mluví především o lidech („maminka“, „tatínek“), zvířatech („pes“, „kočka“), vozidlech („auto“, „lod“), hračkách („balon“, „kostka“), jídle („čaj“, „mléko“), a o součástech domácnosti („lžice“, „ponožka“). Tato slova však pojmenovávají pouze některé z pojmů, o kterých chtějí děti mluvit. Až u dvou a půl roku starého dítěte začíná slovní zásoba výrazně růst. Prakticky dochází k explozi slovní zásoby. Ve věku 1,5 roku může mít dítě slovní zásobu čítající 25 slov, ve věku 3 let obsahuje jeho slovní zásoba přibližně 800 slov a ve věku 6 let asi 15 000 slov.¹⁶ Aby dítě mohlo dosáhnout tohoto růstu, musí se učit rychlostí téměř deseti slov denně (Miller a Gildea, 1987, s. 95).

Ve věku od 1,5 do 2,5 začíná osvojování si slovních spojení čili syntaxe. Děti začínají spojovat jednoduchá slova do krátkých vět, složených ze dvou slov, jako například „Tam kočka“ (kde obsaženým tvrzením je „Tam je kočka“) či „Pyžamo postel“ (tvrzením je „Pyžamo je na posteli“). Z výše uvedených příkladů je zřejmé, že dítě vynechává gramatická slova a morfémy (například „je“, „na“ či přípony „í“) a vkládá pouze slova, která nesou nejdůležitější význam. V následujících měsících dochází k poměrně velkému pokroku od dvojslovných výroků ke složitějším větám. Jako příklad mohu uvést tvrzení „Máma šaty“ (dvojslovný výrok), z kterého vznikne „Máma má šaty“ nebo „Máma nosí šaty“. Dalším stupněm je použití spojek (například „a“, „nebo“), které utvářejí složené věty („Máma nosí šaty a táta nosí kalhoty“) a použití gramatických morfémů (minulý čas apod.). Pozoruhodné je, že posloupnost vývoje řeči je u všech dětí podobná, někdy i stejná.¹⁷ Můžeme tedy říci, že všechny děti, nezávisle na své kultuře, procházejí stejnou vývojovou sekvencí.

Znalost vývojových zákonitostí je předpokladem podpory řečových schopností dětí předškolního věku. Tyto zákonitosti shrnula klinická logopedka Markéta Hrubínová. „*U dětí ve věku kolem tří let se díváme na řeč jako celek. Sledujeme, jestli dítě staví větu a jak jí staví, z kolika slov se jeho věty skládají. U tříletých dětí můžeme pozorovat dramatismy, ale děti tohoto věku na ně 'mají nárok'. Takto staré dítě by ale však mělo mluvit ve větách a mělo by se snažit skloňovat a časovat, i když s chybami, a mělo by se také snažit držet melodii a tempo řeči. Mělo by mít chuť zpívat a opakovat různé říkanky. U čtyřletých dětí už sledujeme, jak artikulují. Když čtyřleté dítě neříká například hlásky K a G, je potřeba s tím něco dělat. K a G patří do okruhu 'vývojově starších hlásek' a chybnou výslovnost těchto hlásek nelze odstranit nějakými básničkami. je potřeba, aby dítě navštěvovalo*

¹⁶ Uvedené údaje o počtu slov a slovní zásobě dítěte jsou pouze orientační. Mezi dětmi existují někdy i rozdíly vyplývající ze zdravotního stavu dítěte či podnětnosti rodinného prostředí.

¹⁷ Z praxe však vyplývá, že platí obecně známá zkušenost, že děvčata začínají mluvit o něco dříve než chlapi.

klinického logopeda. Učitelka by měla rodiče taktně upozornit, postupně je 'pošťouchnout', aby šli s dítětem k logopedovi. Čtyřleté dítě by tak mělo vnímat měkčení hlásek, tedy Ť, Ď a Ň. Když děti tohoto věku neměkčí, také by je měl vidět logoped. U pětiletých dětí už sledujeme výslovnost všech hlásek. Často pozorujeme chybnou výslovnost sykavek, což je v tomto věku již alarmující a mělo by se s tím něco dělat. Rovněž si všímáme výslovnost hlásky L a u pětiletých dětí se také již může začít s nácvikem hlásek R a Ř“ (Těthalová, 2011a, s. 20-21). Učitelky mateřských škol nejsou klinické logopedky. Přesto ale mohou pro rozvoj dětské řeči udělat opravdu mnoho.

Odborníci zabývající se biologickými a biosociálními faktory, které mohou významným způsobem ovlivňovat integraci dětí, definují komunikaci jako systém dorozumívání mezi dvěma a více jedinci, který využívá specializovaný systém signálů, někdy záměrně zkreslovaných, který má pro příjemce signálu nějaký konkrétní smysl (někdy velmi přesný, jindy vágní). Forem komunikace je celá řada, tradičně jsou děleny na komunikaci verbální a neverbální. Verbální komunikace je v praxi vždy doprovázena některými formami komunikace neverbální, která se uskutečňuje na základě různých komunikačních kanálů: olfaktorického, zrakového, zvukového a taktilního (Přivratský, Teodoridis, Vančata, 2009, s. 49). Například mimika u člověka hraje vedoucí úlohu v předávání informace při komunikaci na krátkou vzdálenost. Lidé jsou ve větší míře schopni kontrolovat mimiku, než gesta, postoje či intonaci. Člověk směřuje svou pozornost především na obličej mluvícího, právě z toho důvodu hraje kontrola mimiky zásadní roli. Mimické výrazy mohou být spontánní nebo kontrolované. V prvním případě je mimika odrazem emocí¹⁸. Stupeň kontroly neverbálního chování může být také specifickým kulturním faktorem. Ke kulturám, které přísně reglementují vnější výraz pocitů, se řadí především japonská kultura. Japonské děti jsou už od dětství vedeny k tomu, aby neukazovaly svoje pocity a negativní emoce ve všech projevech, zvláště mimických.

Zajímavostí je tzv. teorie jazykové relativity¹⁹. Jedná se o teorii, která říká, že jazyk, jímž mluvíme (jeho slovní zásoba, pravidla), určuje náš způsob nazírání na svět. Právě teorie jazykové relativity dala vznik základnímu předpokladu o tom, že lidé z různých kultur hovořící odlišnými jazyky musejí i jinak přemýšlet. Z mnohaletého výzkumu vyplynula nedůvěra vůči tomuto předpokladu. Většina psychologů však souhlasí s názorem, že jazyk myšlení ovlivňuje. Za předpokladu, že jazyk myšlení ovlivňuje - jsou pak slova nástroje, jejichž prostřednictvím můžeme měnit názory lidí i socializovat děti. Lidé, kteří mají velkou moc, jsou si této spojitosti vědomi, proto svá slova volí s velkou

¹⁸ Mnohé spontánní mimické výrazy jsou stejně u všech lidí mimo závislosti od kulturních zvyků.

¹⁹ V literatuře se často setkáváme s pojmem antropologická teorie lingvistického relativismu.

pečlivostí (Kassin, 2007, s. 273). Teorii jazykové relativity pro naše potřeby musíme vnímat jako určitou hypotézu (dnes označována jako Sapir - Whorfova hypotéza), protože o pravdivosti této teorie neexistuje jednoznačný důkaz. Její podstatu je možné shrnout do dvou základních myšlenek:

1. *Modely našeho vnímání a interpretace světa jsou ovlivněny jazykovým systémem, v němž jsme byli vychováváni a v jehož kategoriích od dětství myslíme (princip jazykového determinismu).*
2. *Lidé různých kultur jinak vnímají svět v důsledku rozdílu mezi jazykovými systémy, které jsou odrazem různých prostředí (princip jazykové relativity).*

Teorie jazykové relativity výrazně ovlivnila další výzkumy v oblasti lingvistické antropologie a ve svých důsledcích vedla k systematickému studiu vztahů mezi jazykem, osobností a kulturou (Přívratský, Teodoridis, Vančata, 2010, s. 96).

2.5.1 Osvojování jazyka

Na základě informací o vývoji řeči již máme představu, co si děti osvojují a kdy si to osvojují. Nyní se můžeme otázat na způsob, jak si to osvojují. Nepochybně zde hraje svoji úlohu učení. Velkou úlohu však hrají i vrozené faktory, na které nesmíme zapomínat.

„Když psychologové mluví o učení, mají na mysli relativně trvale probíhající změny ve vědomostech nebo chování, které jsou výsledkem zkušenosti“ (Kassin, 2007, s. 167).

V literatuře se setkáme s dalšími definicemi učení. Rovněž i s velkým množstvím teorií o učení. Odborníci z oboru psychologii se nejspíše neshodnou v jednotném názoru na to, jak přesně mysl pracuje. Mnou předložené myšlenky by měly dobře posloužit učitelkám MŠ i v problematice výuky českého jazyka.

Aby mohl učitel správně řídit výuku, měl by znát a pochopit práci tří složek paměti, jimiž jsou 1. senzorická paměť, 2. krátkodobá paměť a 3. dlouhodobá paměť.

1. Senzorická paměť přijímá signály z okolí prostřednictvím zraku, sluchu, čichu, hmatu a chuti. Ze všech obrazů, zvuků, ale i zápachů v našem okolí se v krátkodobé paměti uchovávají ke zpracování jen ty, která zaujmou naši pozornost. Zde je jasně patrné, jak je důležité upoutat před zahájením samotné výuky (ale i v průběhu výuky) pozornost dětí.
2. Krátkodobá paměť se vyznačuje dvěma rysy – její kapacita je omezená na přibližně 7

položek (více jich současně nedokáže zpracovat) a podržet informace zvládne pouze 15 až 30 vteřin. Znamená to, že jakákoli informace, která do paměti vstoupí po zaplnění všech volných míst, bude ztracena, pokud nebude spojena s ostatními informacemi. V případě, že neuděláme něco proto, abychom informace přesunuli do dlouhodobé paměti, pravděpodobně je po chvíli zapomeneme. Pro učitelky MŠ existuje důležitá zásada, která je použitelná pro praxi. Při výkladu složitější informace je nutné informaci rozdělit do logických částí a následně je zpracovávat po částech. Náš mozek totiž nejlépe zpracuje ty informace, které jsou dobře uspořádané. Také je vhodné dát možnost dětem, aby aktivně tuto informaci zpracovaly a „strávily“.

3. V dlouhodobé paměti přes 100 milionů bitů informací, které jsou organizovány do smysluplných propojených sítí (schémat). Tato schémata umožňují vybavení myšlenek, na které si chceme vzpomenout (Pasch, Gardner, Sparks-Langerová, Starková, Moodyová, 1998, s. 140-146).

Pro praktické využití informací o učení uvedu příklad, který se týká čtení. Začínající čtenáři často potřebují využít část určitého „prostoru“ v krátkodobé paměti pro zjištění významu čtených slov, přičemž na vnímání celkového smyslu jim již mnoho prostoru nezbyvá. Čtení není pro žáky ještě věcí automatickou. Číst automaticky se člověk naučí až procvičováním, které zabere stovky hodin. Jakmile se nacvičovaná činnost (v našem případě čtení) zautomatizuje (například dekodování slov), můžeme současně zpracovávat další aspekty přijímané informace (například přemýšlet o souvisejících pojmech). Proto rozvoj automatiky výrazně napomáhá zvyšování kapacity mozku a jeho schopnosti provádět složitější úlohy.

V předchozích odstavcích jsem nastínila základní informace týkající se učení. Nyní se vraťme k problematice jazyka a učení se jazyka. Jednou z možností, jak se děti učí jazyk, je napodobování dospělých. Napodobování sice hraje určitou úlohu při učení slov (rodič ukáže například na telefonní přístroj a řekne „telefon“ a dítě se slovo snaží zopakovat), ale nemůže být základním způsobem, s jehož pomocí se děti učí tvořit věty a porozumět jim. Druhým způsobem, jak si děti osvojují jazyk, je podmiňování. Podmiňování funguje na základním principu – dospělí odměňují děti, když vytvoří gramaticky správnou větu, a kárají je, když dělají chyby. Problém s napodobováním a podmiňováním je v tom, že se zaměřují na specifické výroky (napodobit nebo posílit je možné pouze něco přesně určeného). Děti se však často učí něco obecného, jako je pravidlo, a zdá se, že vytvářejí hypotézu o pravidlu jazyka, testují ji, a pokud platí, tak si jí

ponechají. Problematikou testování hypotéz se zabývala i autorka Atkinsonová (1995, s. 366): „*Povšimněme si i morfému 'ed'. Obecným pravidlem v angličtině je, že pokud je 'ed' přidáno k přítomnému času slovesa, vzniká jeho minulý čas (jako například 'cook-cooked' [vařím-vařil jsem]). Mnoho běžných slov je však nepravidelných a tomuto pravidlu nepodléhá (jako 'go-went' [jdu-šel jsem] a 'take-took' [beru-vzal jsem]). Zpočátku děti používají minulý čas některých nepravidelných sloves správně (pravděpodobně proto, že se je naučily napodobením). Naučí se minulý čas některých pravidelných sloves a vytvoří hypotézu - Abys vytvořil z přítomného času minulý, přidej 'ed'. Tato hypotéza je vede k tomu, že přidávají 'ed' na konec všech slov, včetně nepravidelných. Říkají věty, jako 'Annie goed home' a 'jackie taked book', které nikdy předtím neslyšely. Nakonec se naučí, že některá slovesa jsou nepravidelná, a přestanou používat 'ed' generalizovat“*

Osobně se domnívám, že všechny informace uvedené kapitole „Jazyk a komunikace“ jsou pro učitelky mateřských škol podstatné či dokonce zásadní. O to více jsou důležité, když učitelka pracuje s dětmi s odlišným mateřským jazykem, u kterých je znalost českého jazyka v podstatě nulová. Právě komunikace mluvenou řečí je pro učitele nejběžnějším způsobem předávání informací žákům i prostředkem výchovy a vzdělávání. „*Úroveň mluveného projevu učitele se odráží i na úrovni projevu jeho žáků, protože učitel je pro žáky vzorem, který vědomě nebo bezděčně napodobují*“ (Havlová, Štěrbová, Schneiderová, 1999, s. 7). Učitelka v MŠ musí tedy dbát nejen o obsahovou stránku každého svého sdělení, ale i o stránku formální. Jen tak bude pro děti vzorem.

Jak jsem již zmínila, v mateřské škole se velice často setkáváme s vietnamskými dětmi, jejichž znalost českého jazyka je prakticky nulová. Český jazyk se tedy začínají učit teprve v mateřské škole. Z praxe mohu uvést, že komunikační obtíže jsou pro tyto děti většinou velice zatěžující. V průběhu prvního roku, kdy dítě navštěvuje českou mateřskou školu, můžeme pozorovat, že nedostatky v oblasti komunikace v českém jazyce se mění. Zpočátku jde o chudou slovní zásobu, poté o nesprávné užívání gramatiky. Potíže může činit jazyková necitlivost k jemným významovým diferencím apod. Děti po příchodu do mateřské školy stojí před nelehkým úkolem - komunikace v českém jazyce by měla být do konce docházky do MŠ na úrovni českých dětí, pro které je český jazyk mateřským jazykem a tento jazyk se učí od útlého věku.

Rychlost osvojování cizího jazyka ovlivňuje mnoho faktorů - rodinné prostředí, nadání na jazyky, poruchy učení apod. Následující příklady mohou posloužit jako strategie pro učitelky mateřských škol, které se snaží děti učit český jazyk. Konkrétně se zde zaměřím na výuku výslovnosti českého jazyka.

Pavel Dolejší (2001, s. 20-22) ve své knize zdůrazňuje některé důležité zásady, které

by měli učitelé (popřípadě rodiče) dodržovat:

- Vzniku jakéhokoli problému (nejedná-li se o vadu vrozenou) můžeme předejít prevencí. V oblasti péče o správnou výslovnost lze předejít možnému vzniku vad správnou výchovou. Proto na dítě nešišláme, nekomolíme slova a dbáme na to, abychom správně mluvili, tj. zřetelně a správně vyslovovali, vyjadřovali se pokud možno spisovně a celkově dbali na kulturu jazyka a kultivovanost projevu.
- Velmi důležitá je motivace. Obecně platí, že lepších výsledků dosahujeme, když víme, proč to či ono děláme, jaký to má význam či jakého pozitivního výsledku dosáhneme.
- Má-li dítě potíže s výslovností, v žádném případě mu nedáváme najevo, že trpí nějakým handicapem, že je neschopné či nešikovné. Musíme být vlídní a laskaví. Také bychom měli dávat dítěti jasně najevo, že není na určitý problém samo a že mu chceme pomoci.
- V neposlední řadě je třeba při sebemenší pochybnosti o zdravém vývoji dítěte navštívit odborníka (v záležitosti správné výslovnosti tedy odborníka v oblasti logopedie).
- Je důležité počítat s tím, že k odstranění případných vad výslovnosti nebude stačit čas strávený u logopeda v ordinaci. Náviku správné výslovnosti je zapotřebí se věnovat denně -systematicky a přesně podle pokynů logopeda.

Při samotné výuce výslovnosti je nejlepší začít s nácvikem těch hlásek, u nichž je výuka výslovnosti nejsnazší. Proto se obvykle začíná výukou výslovnosti samohlásek a až poté se pokračuje s výukou souhlásek. Samohlásky a souhlásky jsou uvedeny v určitém pořadí, které není nahodilé. Při výuce výslovnosti vyvozujeme výslovnost jedné hlásky z druhé. V praxi to znamená, že například samohlásku *e* vytvoříme ze samohlásky *a*, při nácviku výslovnosti *i* vycházíme ze samohlásky *e* atd. Proto výuka výslovnosti samohlásek většinou probíhá v pořadí: *a, e, i, o, u*. Toto uvedené pořadí nácviku výslovnosti samohlásek nelze považovat za neměnné. Vždy záleží na individuálních potřebách dítěte a rovněž na doporučeném postupu, který navrhne odborník, tedy logoped.

Autor dále uvádí postup při výuce výslovnosti:

1. Nejprve provedeme tzv. Gymnastiku jazyka. (Příklady cvičení - vyplazovat jazyk co nejdále: nejprve směrem dolů k bradě, poté směrem nahoru ke špičce nosu, uvolnit jazyk a pohybovat jím z koutku do koutku, proměnit jazyk v rourku apod.) Právě

motorika neboli hybnost jazyka je velice důležitá pro nácvik výslovnosti kterékoli hlásky.²⁰

2. Zopakujeme a ještě jednou procvičíme výslovnost hlásek již zvládnutých.
3. Přejdeme k nácviku výslovnosti další hlásky.
4. Výuku výslovnosti provádíme s dítětem před zrcadlem (Dolejší, 2001, s. 22-23).

Pro dokreslení představy o výuce výslovnosti předkládám příklad, jak by mohla probíhat 1. lekce, a to konkrétně výslovnost samohlásky *a-á*:

1. Při nácviku výslovnosti samohlásky *a-á* nejprve dítěti ukážeme správnou polohu jazyka: uvolníme jazyk, lehce jej opřeme o dolní řezáky a široce otevřeme ústa. Takto připraveni vyslovujeme (společně s dítětem) samohlásku *a*. Podle pokynů uvedených v předcházejícím odstavci (viz postup při výuce výslovnosti) nastavíme polohu jazyka, široce otevřeme ústa a naznačujeme zívání: *ááá, ááá, ááá*. Co možná nejvíce otevíráme ústa – představíme si, že chceme spolknout velké sousto: *a, a, a*. Nakonec vydáváme hluboký vzdech: *áách, áách, áách*.
2. Při nácviku výslovnosti slov vyslovujeme pomalu a zřetelně jednotlivá slova a dítě je po nás opakuje: *Áda, Ája, Ála, máma, táta, Kája, Mája, pán, mám, dám, vám, pata, vata, Anna, Dana, Hana, Jana, dáma, káva, páka, váha, dává, hádá, láká, mává, malá, padá, sahá, tahá*.
3. Při nácviku výslovnosti vět vyslovujeme pomalu a zřetelně celé věty, dítě je po nás opakuje: *Áda volá na Álu. Ála mává. To je Mája. Mája je malá. Kája volá na Adama. Adam je doma sám. Máme tetu Alenu. Teta Alena má psa Alana. Alan skáče a štěká. Dana a Jana malují pána. Hana se dívá. To je máma a táta. Máma dělá kávu. Káva nám chutná.*
4. Krásně (hlavně zřetelně) předneseme celou říkanku. Poté předneseme jednotlivé verše a dítě je po nás opakuje. S dítětem říkanku opakuje do té doby, než se naučí celou říkanku zpaměti.

Vítání

Máma volá:

„Děti, hola!

²⁰ Je potřeba procvičit i další řečové orgány – rty (špulení rtů, vtahování rtů do dutiny ústní) a dolní čelist střídavé spouštění a přitahování dolní čelisti).

Táta jede, už je doma.“

Pro srovnání uvádím základní zásady správné výslovnosti češtiny podle autorek Havlové, Štěrbové a Schneiderové (1999, s. 34): „*Spisovná výslovnost – ortoepie je souborem výslovnostních norem, jimiž se řídí zvuková podoba mluvených spisovných projevů. Základním ortoepickým požadavkem je uchování obecně uznávané podoby hlásek. Deformace jejich běžné podoby se obvykle pocítuje jako rušivý prvek mluvního projevu.*“

Zásady správné výslovnosti:

1. Ve spisovné výslovnosti musíme zachovávat náležitou délku samohlásek.
2. Při spojování samohlásek nevyslovujeme ráz mezi dvěma samohláskami uvnitř nesloženého slova: *kakao, ideál*. Výslovnost rázu rovněž záleží na druhu projevu, stylu a tempu řeči. Můžeme vyslovit splývavě: *matka a otec*, můžeme vyslovit s rázem: *matka'a'otec*. Výslovnost bez rázu se zejména používá u předpon: *pootevřít, poučný* apod.
3. Ráz vyslovujeme pravidelně před samohláskou po pauze: *'Eva přijela*.
4. Výslovnost předložky zakončené znělou souhláskou před slovem, které začíná na samohlásku: *přet'oknem*, ale i *předoknem*. U neslabičných předložek preferujeme výslovnost s rázem.
5. Žádnou souhlásku nesmíme vynechat na začátku slova: *hřeben, tkanička*.
6. Plně vyslovujeme předponu *vz-*: *vzhůru, vzpomínka*.
7. Nevynecháváme souhlásku *j* na začátku ani uvnitř slova: *jdu, přijď'*.
8. Nevynecháváme souhlásku *l* uvnitř ani na konci slova: *jablko, nesl*.
9. Vyslovujeme celé skupiny souhlásek uvnitř slova: *zaměstnání, prázdniny*. (Občas splývají uvnitř slova skupiny jako *ts, tš, sš, šš* [*psané i zš, žš*]: *dětský, slezští*).
10. Předložka *s* (s instrumentálem) má výslovnost *s* i *z*. Pozor na spojení se zájmenem – v tomto případě vyslovujeme pouze *s*: *s námi, s nimi*.
11. U slov jako například *kresba, prosba* je v 2. p. pl. Základní výslovnost znělá: *kreseb* (vyslovujeme „krezep“), *proseb* (vyslovujeme „prozep“).

2.5.2 Český jazyk x vietnamský jazyk

Po celém světě se hovoří velkým množstvím různých jazyků. Některé jazyky jsou češtině podobné (například slovenština či ruština) a jiné jsou naprosto odlišné (do této skupiny patří i vietnamština).

Vietnamština je tonální jazyk, který se zapisuje latinkovým písmem. Jak se dočteme v článku od autora Ivo Vasiljeva (1988, s. 98-101) z Akademie věd ČR: „*Vietnamská latinka, chu quoc ngu neboli ‚písmo národního jazyka‘, vytváří pravidelný a až na malé výjimky fonologický pravopis. Abeceda má 38 grafémů; z toho šest tvořených s pomocí diakritických znamének a jeden zvláštní grafém.‘*“ *Další grafémy jsou tvořeny takto: fonemický protiklad zavřenosti a otevřenosti u samohlásek e, o je vyjádřen diakritikem accent circonflexe (zavřenost) proti jeho absenci. Háček nad grafémy A a označuje krátkost této samohlásky (v kombinaci s koncovými neslabičnými i, u se dlouhé A a zapisuje Ao ao, Ai ai, zatímco krátké [99] Au au, Ay ay). U samohlásek o, u je fonemický protiklad zaokrouhlenosti a nezaokrouhlenosti. Nezaokrouhlené, střední samohlásky o, u se označují tzv. fouskem (franc. o, u barbu), tj. čárkou připojenou ke grafému v jeho pravém horním rohu. Accent circonflexe nad grafémy A a vyjadřuje fonemický protiklad krátkosti k dlouhé nezaokrouhlené otevřené samohlásce (O o s fouskem). V souboru souhláskových grafémů je grafickou zvláštností to, že prostý grafém D d zapisuje foném /z/, kdežto znělá zubní okluzíva /d/ je vyjadřována přeškrtnutím prostého grafému D d vodorovnou čárkou (rozdělovníkem).“* K dalším odlišnostem vietnamského jazyka patří skutečnost, že ve vietnamštině se nesetkáme s tykáním a vykáním v podobě, kterou známe v našem českém jazyce. Vykání se nahrazuje zvláštními zdvořilostními obraty. Vietnamština naopak obsahuje mnoho osobních zájmen, pomocí kterých můžeme vyjádřit vztah mezi mužem a ženou či mladšími a staršími.

Proces osvojování cizího jazyka je nelehký úkol a existuje velké množství faktorů, které tento proces ztěžují (v některých případech i znemožňují). Mezi tyto faktory patří především výslovnost.²¹ Právě výslovnost patří mezi ty nejdůležitější. Podle autorů projektu Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji Martina Punčocháře a Tatjany Bernátkové zvláště děti z neslovanských zemí (například právě z Vietnamu) nemohou bez pomoci učitele zvládnout artikulaci českých hlásek.²² Jejich mluvidla na to nejsou 'nastavena' a je zapotřebí trpělivého a soustředěného nácviku za asistence vyučujícího.

Role věku dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ve výuce je rovněž nesmírně

21 O výslovnosti českého jazyka pojednávaly předcházející odstavce.

22 Viz internetové stránky projektu: www.deticizincu.cz

důležitá, protože věk má zásadní vliv na metodiku, kterou učitel zvolí. Obecně však můžeme konstatovat, že čím mladší dítě, tím snáze si osvojí cizí jazyk. Toto pravidlo samozřejmě neplatí univerzálně. Děti cizinců vstupují do mateřské školy v různém věku i s různou znalostí českého jazyka. Pro učitelky je nejproblematictější taková situace, kdy dítě (dítě cizinec) neovládá češtinu ani na základní úrovni. V tomto případě probíhá komunikace a interakce s okolím neverbálně.

Ukažme si nyní, jak by měla paní učitelka postupovat v případě, kdy například tříletý Vietnamec poprvé nastupuje do mateřské školy.

Na počátku integrace dítěte s odlišným mateřským jazykem je důležité určit:

- jaký je věk dítěte,
- jak dlouho již pobývá v ČR,
- jak tráví svůj volný čas (s ohledem na zapojení českého jazyka) - v rodině či různými volnočasovými aktivitami (v českém či vietnamském prostředí),
- do jaké míry je odlišný český jazyk od vietnamského²³
- jak moc je odlišné sociokulturní prostředí vietnamského dítěte od českého (odlišné zvyky, normy apod.)²⁴
- jaké má dítě další školní a mimoškolní povinnosti,
- jaké další subjekty (kamarádi, rodina, učitelé českého jazyka či například české chůvy) se podílejí na začlenění dítěte do českého prostředí a na jeho jazykovém vzdělání.

Toto vše je potřeba stále zkoumat a poměřovat s novými skutečnostmi. Stěžejní jsou v tomto případě pokroky, jež dítě učinilo, a to z pohledu komplexního (z hlediska celku předškolního vzdělávání) i konkrétního (z hlediska zvládnání či nezvládnání jednotlivých jazykových kompetencí).

Již v počátcích procesu integrace je vhodné dítě zapojit do kolektivních činností. Naopak zcela nevhodné je dítě izolovat od zbytku třídy. Vhodné je dítě s odlišným mateřským jazykem obklopit při skupinové práci dětmi, které jsou přátelské a empatické, tedy takovými, mezi kterými se bude cítit dobře.

Celý vzdělávací proces má na starosti učitelka, která by měla zároveň fungovat jako jakýsi koordinátor jednotlivých aktivit.

²³ Viz předcházející odstavce.

²⁴ Viz kapitola Sociokulturní specifika.

2.5.3 Lekce českého jazyka

V následujících řádcích se pokusím vystihnout základní podstatu a strukturu lekcí českého jazyka a následně uvedu příklad možné první (úvodní) lekce. Tyto části se týkají nejen asistentů pedagoga, ale i učitelek samotných. Budu se zabývat typickými situacemi, se kterými se učitelka mateřské školy s velkou pravděpodobností setká či už setkala a se kterými se bude muset vyrovnat. Pokusím se o shrnutí poznatků, které souvisejí s osvojováním českého jazyka. Právě tyto poznatky vidím jako stěžejní pro praxi v mateřské škole.

Po přečtení několika učebních materiálů lze konstatovat, že základem je, aby lekce obsahovaly různé druhy aktivit, tudíž by neměly být stereotypní. Začátek každé lekce by měl být věnován zopakování minulé látky. Další fáze by měla být věnována výkladu nové látky. Poté se dostáváme k procvičování této nové látky vhodnou formou (různá cvičení, didaktické hry apod.) a k doplňkovým aktivitám. Nejvhodnější doplňkové aktivity jsou různé hry. Konec lekce by měl sloužit nejen k opakování nově nabyté látky, ale i k provázání učiva jak s dosud probranou, tak i s látkou, která bude probírána v následujících lekcích. Je nutné zohledňovat, zdali pracujeme s dětmi individuálně či ve skupině a podle toho přizpůsobit veškeré aktivity.

Na 1. úrovni²⁵ se učitelka soustředí zejména na výslovnost jednotlivých hlásek. Zejména je potřeba dbát na zvládnutí rozdílů ve výslovnosti tvrdých a měkkých hlásek. Klíčové je na této úrovni ovládnout základní slovní zásobu a základní komunikační schémata (př. sloveso *být, mít*). Jako vynikající pomůcky se osvědčily obrázky, obrázkové slovníky a knihy. Obrázkové materiály se stávají jakousi vizuální oporou dětí při výuce českého jazyka. Na základní úrovni je vhodné ve výkladu používat zcela základní terminologii – podstatné jméno (pojmenování věcí, lidí a stavů) a sloveso (modální slovesa a sloveso *být*). Daleko menší důraz je kladen na přídavná jména (označování vlastností věcí). Důležitá je samozřejmě názorná ukázka výslovnosti.

V průběhu přechodu na tzv. střední úroveň ovládnutí českého jazyka by mělo být dítě schopno opakovat jednotlivá slova ve větě a rozumět základním slovům a slovním obrátům. U podstatných jmen se postupuje s výkladem v následujícím pořadí – nejdříve děti učíme 1. pád jednotného čísla, poté 4. pád jednotného čísla, 1. pád množného čísla, 2. pád jednotného čísla atd. Souběžně se celý výklad týká množného čísla, kde je důležité vysvětlit princip životnosti a neživotnosti u mužského rodu. S narůstajícím rozsahem

²⁵ Tehdy, kdy dítě neovládá český jazyk vůbec, popřípadě ovládá jazyk na minimální úrovni (například dokáže reagovat na pozdrav).

znalostí je dobré začít děti učit číslovky a do výuky postupně zařazovat přídavná jména. Slovní zásobu je nejlepší rozšiřovat po blocích, tématech (například téma: rodina, škola) v rozsahu 50 slov. Například pro téma „rodina“ lze využít následující slovní zásoba:

- Podstatná jména: *máma, táta, babička, děda, sestra, bratr, strýc, teta...*
- Slovesa: *mít (mám sestru, tetu apod.).*
- Přídavná jména: *mladý, starý, malý, velký, hodný* (v mužském i ženském rodě).
- Číslovky: *jedna, tři (tři sestry apod.).*

Na nejvyšší úrovni již učitelka zapojuje do výuky všechny gramatické jevy. Rovněž se začíná využívat synonym (slov stejného významu). Na této úrovni by dítě mělo být schopné samostatně a bez větších problémů porozumět mluvenému jazyku.

Nakonec uvedu příklad úvodní lekce českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem. Cílem lekce je naučit dítě pozdravit a představit se.

Základní slovní zásoba: Dobrý den, ahoj.

Gramatika:

1. Sloveso „být“ (1. a 2. osoba jednotného čísla).
2. Sloveso „jmenovat se“ (1. a 2. osoba jednotného čísla).
3. Další slovesa a doplňující fráze.

Učitelka pozdraví a představí se. Několikrát celou frází zopakuje (nahlas, pomalu a srozumitelně) a pomocí neverbální komunikace naznačuje její význam. Důležité je navodit atmosféru pohody a důvěry, učitel tedy nespíchá a nenutí dítě k odpovědi. Neméně důležité je od počátku trvat na správné výslovnosti.

Učitelka: *Ahoj, já jsem Kristýna a jsem z České republiky.*

Dítě: *Dobrý den, já jsem Zuzana. Jsem z Vietnamu.*

Učitelka: *Ahoj Zuzano, ty jsi z Vietnamu?*

Dítě: *Ano, já jsem z Vietnamu.*

Důležitá je neustálá zpětná vazba vzhledem k tomu, že učitel si musí být jist, že dítě rozumí všemu, co učitel říká. Obvyklá a jednoduchá otázka: „Rozumíš?“ většinou nestačí. Dítě může mít tendenci k potvrzení, ať už z ostychu, že něco neví, či proto, že chce udělat

učitelce radost). Proto je třeba dítě nechat větu či slovní spojení formulovat jinými slovy či položit doplňující otázku, na základě které zjistíme, zdali dítě skutečně porozumělo našemu mluvenému projevu.

2.5.4 Možnosti rozvíjení slovní zásoby dětí prostřednictvím obsahu výchovy

Jazykovou výchovu (rozvíjení slovní zásoby) můžeme chápat jako integrující výchovnou složku, protože právě jazyk a řeč doprovází téměř všechny výchovně - vzdělávací činnosti dětí v mateřské škole. Z tohoto důvodu je možné obsah jazykové výchovy a tento integrovaný obsah realizovat v různých organizačních formách.

Z hlediska utváření a rozšiřování aktivní slovní zásoby je důležité, aby dítě mělo možnost poznávat okolní svět, získávat množství zážitků a tyto zážitky a zkušenosti slovně vyjádřit. Učitelka v mateřské škole proto musí neustále přemýšlet o možnostech utváření a rozšiřování konkrétní slovní zásoby, která vyhovuje jednak úrovni poznání a z hlediska obsahového významu se váže na příslušný tematický celek, a jednak jazykovým možnostem dítěte.

Základním metodickým pravidlem je, že modelové příklady na používání konkrétní slovní zásoby, která vyplývá z obsahu různých tematických celků, se zpočátku vztahují na aktivní slovní zásobu učitelky. Dětem se ponechává čas a prostor nejprve na pasivní osvojení slovní zásoby.

Na následujících řádcích se budu věnovat modelovým příkladům pro realizaci jazykové výchovy a integraci jejího obsahu s obsahem „rozvíjení poznání“. Rozsah slovní zásoby a kvalitativní úroveň komunikace významně ovlivňuje aktuální rozsah poznání i stupeň rozvoje kognitivních funkcí dítěte.

Během realizace tematického celku „rodina“ se postupně pojmenovávají blízké osoby (například máma, táta, sestra, bratr, babička, dědeček, strýc, teta), jejich vlastnosti a vzhled (například: „Máma má černé vlasy.“), dále činnosti, kterým se jednotliví členové rodiny věnují (například: „Otec pracuje s počítačem.“), popřípadě se jednoduchým způsobem vyjadřuje vztah k nim (například: „Mám ráda babičku a dědečka.“). Mezi nejčastější otázky patří:

- „Kdo to je?“
- Jaká je maminka, babička...?“
- „Co dělá táta?“

Při realizaci tematického celku „svátky a tradice“ se na základě zkušeností dětí postupně vyjmenovávají nejznámější svátky (například narozeniny, Vánoce apod.) a popisují se typické oslavy, popřípadě tradice s nimi spojené.

Tematický celek „předměty a jejich vlastnosti“ nabízí široké a variabilní možnosti pro rozvíjení slovní zásoby dětí. Dítě se tu může učit na základě bezprostředního smyslového vnímání a pozorování v přirozených situacích (v rámci her či v různě zaměřených praktických činnostech) jednak pojmenovávat známé předměty, hračky (například auto, stavebnice, stůl, židle apod.) a jejich typické vlastnosti (například barvu, tvar, velikost, vzhled, materiál, funkci apod.). Dále je možné jednoduše popisovat činnosti, které je možné s těmito předměty vykonávat (například: „Se stavebnicí stavíme.“). (Guziová, 2001, s. 3-8).

Nejvýraznějšího osobního zisku dítěte (rovněž i dítěte s OMJ) se dosáhne, jakmile se prostřednictvím opakování slovní zásoby blízké dětem a následného spontánního napodobování podaří docílit toho, že tato slova, slovní spojení a větné vzorce se stanou přirozenou součástí dětského slovníku. Je třeba brát v úvahu, že proces zapamatování a používání určitého počtu slov bude rozdílný na základě individuálních možností dětí.

2.5.5 Komunikace s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem

V souvislosti se znalostí/neznalostí českého jazyka dětí z vietnamských rodin je důležité věnovat několik řádků i problematice komunikace mezi učitelkou a rodiči těchto dětí. Komunikace s dětmi je základ pro rozvoj jejich osobnosti po všech stránkách. Ale učitelky nekomunikují pouze s dětmi. Domlouvají se spolu na úrovni pracovních vztahů, komunikují se spolupracujícími partnery, ředitelkou či ředitelem MŠ a také s rodiči dětí.

Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání. Z pohledu učitelky to znamená, že by měla přijmout rodiče jako partnera a odborníka. Respektovat ho, radit se s ním, naslouchat jeho názorům či připomínkám, a to nikoli z toho důvodu, aby ho v zápětí pokárala a poradila mu, jak správně dítě vychovávat, ale proto, aby společně hledali optimální cestu pro další vzdělávání dítěte. Zda - li je tomu tak i v praxi, je otázka.

Dříve, než dítě do mateřské školy nastoupí, by rodiče měli obdržet dostatek informací o tom, jak mateřská škola funguje (Svobodová, 2010, s. 63).

Podle zkušenosti řady učitelek mateřských škol dětem - nováčkům dělají největší problémy následující skutečnosti:

1. odloučení od rodičů,
2. adaptace na nové prostředí (zejména kolektiv dětí),
3. stravování v mateřské škole,
4. sebeobsluha,
5. společné vycházky.

Učitelka musí co nejvíce poznat dítě, které bude mít ve své péči, aby dítě tyto novinky ve svém režimu snášelo co nejlépe a bez větších problémů. A k tomu jí pomůže podrobný rozhovor s rodiči. Měla by se rodičů ptát, jak dítě oslovují, jestli je zvyklé na jiné lidi a děti, jakou má povahu (introvert, extrovert, dále jestli je šikovné, nepraktické, upovídané apod.). Měla by se též zajímat o to, co má dítě rádo, s čím si hraje, zda rádo zpívá, sportuje, nebo se pohybu bojí, jak zvládá sebeobsluhu apod. Je rovněž vhodné se zeptat na výchovný styl rodiny.

Když se podrobněji podíváme na komunikaci mezi učitelkou MŠ a rodiči, často se setkáme s mnohými problémy a problematickými situacemi. Učitelka i rodiče dítěte s OMJ jsou při komunikaci vystaveni jak odlišnému komunikačnímu stylu, tak chování i používání neverbálních výrazů. To může vést k nesprávnému pochopení chování druhého člověka či dokonce ke konfliktu. Komunikace je ovlivněna kulturním prostředím, ve kterém probíhá a může způsobit:

- Nejistotu. Obě strany mohou při společné komunikaci pociťovat nejistotu, aniž by si ji uvědomovaly.
- Nesoulad. Jedná se o střed kulturních hodnot. Učitelka například neuznává zvyky a tradice jiné kultury.
- Nedůvěra. Pokud je v komunikaci dlouhodobější, může dojít k trvalé nedůvěře, která zabrání další komunikaci.
- Nepřátelství. Jedná se o vyhocený stav nedůvěry, kdy například rodič odmítá výchovný styl v českých školách (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 79).

V komunikaci s rodiči vidím obecně možný zdroj problémů právě v nedostatečné komunikaci či nedostatku taktu, tolerance a osobního přístupu ze strany učitelky.

Nezákladnější formou možné komunikace s rodiči dětí jsou třídní schůzky, které se zpravidla konají 2x až 3x ročně (pokud nenastanou výjimečné situace). Při těchto schůzkách se rodičům předá největší objem informací a případné problémy se mohou ihned prodiskutovat. Za zmínku stojí také nástěnky a vývěsky - zde je prostor pro celoroční akce (zaměření mateřské školy, její vize, cíle apod.), organizaci provozu, plán společných

aktivit atd. Na těchto nástěnkách se rovněž objevují aktuální události a krátkodobé plány (týdenní plány).

V posledních letech do českých mateřských škol nastupuje čím dál více dětí - cizinců, jejichž rodiny nemají žádnou zkušenost s českým vzdělávacím systémem. Proto je podstatné, aby ředitelé či učitelky předali rodičům přehledné informace o provozu a organizaci MŠ.

V praxi se často setkáváme s rodiči, kteří stejně jako jejich děti neovládají český jazyk. Proto v případě, že komunikace s rodiči těchto dětí v českém jazyce není možná, je vhodné zorganizovat speciální setkání (speciální třídní schůzky) s rodiči za přítomnosti tlumočnicka. Za pomoci tlumočnicka se vytvoří efektivní komunikace s rodiči. V takovém případě se vytvoří co možná nejpříjemnější atmosféra a také pocit většího bezpečí pro rodiče - cizince.

Mateřské školy často používají v běžné každodenní komunikaci s vietnamskými rodiči, kdy není přítomen tlumočnick, komunikační kartičky s obrázky a popisky ve vietnamštině. Tento způsob komunikace se jeví jako rychlý a vhodný pro základní vysvětlení problémů²⁶.

V každodenní komunikaci učitelky mohou používat i základní pravidla pro komunikaci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem²⁷. Mezi tyto pravidla patří:

- Používat krátké věty, popřípadě hesla.
- Používat přesný datum, často, adresu (vyvarovat se například slov: po poledni, včera, zde apod.).
- Používat konstrukce krátkých vět s infinitivem (infinitiv lze najít ve slovníku).
- Jména a klíčová slova uvádět v 1. pádě (lze najít ve slovníku).
- Všechny důležité informace je lépe písemné formě s sebou.
- Ověřit si porozumění (nechat si vše zopakovat: nestačí, že rodič například jen kývne, že rozumí).

Na závěr uvedu příklad vhodné a nevhodné komunikace mezi učitelkami MŠ a rodiči dětí s OMJ:

1. **Vhodné:** „Setkání je 26. 11. v 18:00, třída Motýlci.“

Nevhodné: „Na základě našeho předchozího telefonického rozhovoru Vám

²⁶ Viz příloha č. 1.

²⁷ Za předpokladu, že rodiče ovládají český jazyk alespoň na základní úrovni.

připomínám, že třídní schůzky s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem se budou konat pozítří ve večerních hodinách v naší třídě.“

2. **Vhodné:** „V pondělí 16. 1. plavky, ručník, mýdlo, 50 Kč.

Nevhodné: „Příští týden si přineste věci na plavání a peníze za úvodní lekci.“

3. **Vhodné:** „Vyplnit žádost. Přinést v pátek 14. 4. v 8:00, místnost číslo 3 (ředitelna).“

Nevhodné: „Vyplňte žádost a přijďte s ní v pátek dopoledne do kanceláře ředitelky mateřské školy.“

2.6 Motivace a teorie učební motivace

Hlavním úkolem učitelky či asistentky pedagoga je vedle předání komunikačních kompetencí také schopnost dítě **motivovat**. Psychologové zabývající se motivací definují motivaci jako určitý vnitřní stav, který podněcuje jedince k aktivitě, která směřuje k určitému cíli (Kassin, 2007, s. 407). Není překvapením, že mezi motivací, chováním a konečným výsledkem existuje silná vazba. Už známý spisovatel Mark Twain předpokládal, že existuje jakási vnitřní a vnější motivace. Vnitřní motivace vychází z faktorů uvnitř organismu. Jedná se o určité vnitřní puzení motivující jedince bez přítomnosti vnější odměny nebo trestu. Naopak vnější motivaci vyvolávají faktory v prostředí. Mluvíme tedy o tzv. touze angažovat se v nějaké činnosti kvůli penězům, uznání či jiným konkrétním odměnám. V našem případě přichází v úvahu odměny typu malý dárek v podobě sladkosti či pohlázení apod. Existuje však určitý paradox vycházející ze skutečnosti, že odměna dokáže zničit vnitřní motivaci. Zjednodušeně řečeno: když děti začnou dostávat například sladkosti za činnosti, které již provádějí a baví je, někdy o ně ztratí zájem. Tento jev byl vysledován u předškolních dětí. Odměna mívá tento nepříznivý účinek, je-li vnímána jako podplácení, ovšem představuje-li pozitivní zpětnou vazbu, má opačný účinek. Z dlouhodobého hlediska tedy můžeme konstatovat, že odměna může mít dokonce záporný vliv na tvořivost a výkon. Učitelky mateřských škol by s tímto paradoxem měly počítat. Rovněž existuje kategorie jedinců, kteří mají vysokou motivaci k úspěchu, kterou lze definovat jako silnou touhu dosáhnout náročných cílů, překonat druhé, vynikat. Tito jedinci mívají ve škole lepší známky, jsou úspěšnější v práci a nemají problém s tím, aby na sobě dále pracovali (Kassin, 2007, s. 425-430).

Podle samotných učitelů představuje téma motivace (poznávání a modifikování zdravé motivace) žáků složitý problém, na který se necítí být připraveni. Jádrem problému je skutečnost, že většina učitelů se obtížně orientuje v teoriích učební motivace. Úkol je o to těžší, když vezmeme v potaz nejen motivaci konkrétního dítěte, ale i kulturní odlišnosti

děti. Klasické rozlišování motivace na vnější a vnitřní je v posledních letech nahrazeno laborovanými modely učebních situací, v nichž učební aktivity žáka určují jak jeho potřeby, procesy sebeřízení a kompetence, tak i podmínky, v nichž učení probíhá (v pedagogickém i sociálním slova smyslu). (Stuchlíková, Vokrojová, 2013, s. 5) Tento model učební motivace se více soustřeďuje na potřeby dítěte.

Existují však i modely motivace, které zdůrazňují učební cíle – tedy důvody, kdy a proč se žáci zapojí anebo nezapojí do školních aktivit. Zpočátku byly rozlišovány tři typy výkonových učebních cílů:

1. ovládnutí učiva („mastery“)
2. předvedení školního výkonu („performance – approach“)
3. vyhnutí se selhání školního výkonu („performance – avoidance“).²⁸ (Elliot, 1999, s. 169-189)

Cíle orientované na předvedení výkonu znamenají snahu studenta ukázat, že dostatečně umí a zná a cíle označené jako „mastery“²⁹ znamenají plné pochopení nových, nově naučených informací. Mezi výkonové cíle ještě řadíme osobní výkonové cíle. Tyto cíle si děti vybírají v určité učební situaci a jsou ovlivněny výkonovým kontextem ve třídě.

„Americké děti asijského původu excelují v rébusech, které pro ně vybraly jejich matky, proamerickým dětem se nejlépe daří řešit ty, které si vyberou pro sebe samy. Američtí zaměstnanci mohou polevit v práci, pakliže pracují ve skupině, zatímco Číňané pracují v týmu více. Japonští studenti chtějí pracovat na úkolech, ve kterých nejsou dobří, američtí studenti na těch, které již ovládají“ (Stuchlíková, Vokrojová, 2013, s. 5). Z těchto příkladů vyplývá, že motivace a její vzorce nejsou univerzální. Můžeme tedy říci, že když se zkoumá kulturní rozdílnost v chování a jednání, pravděpodobně se zkoumá i rozdílnost v motivaci. Lidé v Evropě, Asii, Severní a Jižní Americe, Africe, Antarktidě i Austrálii dělají rozdílné věci, protože rozdílné věci chtějí.

Autoři zabývající se problematikou kultur a propojeností lidí mezi sebou zavedli pojem nezávislé já (independent self) a vzájemně závislé já (interdependent self). Jedinci se vzájemně závislým já jsou motivováni nalézt způsob – jak se zapojit, jak splnit povinnosti a jak se stát součástí mezilidských vztahů. Chu (1985, s. 425-441) se domnívá, že toto já zahrnuje některé z hlavních aspektů v mnoha asijských společnostech. Autor dále uvádí, že já se vyvíjí z interakce s třemi velkými subjekty:

²⁸ Tento model byl dvakrát rozšířen a doplněn.

²⁹ Cíl „mastery“ by měl být ve třídě zvláště zdůrazňován.

1. s významnými druhými,
2. s objekty a nápady,
3. s přesvědčeními a hodnotami.

V kulturách, kde převažuje nezávislé já, je důraz naopak kladen na individuální potřeby, osobní svobodu a stabilní osobnost. Nezávislé já i vzájemně závislé já se objevují ve všech kulturách, záleží ovšem, do jaké míry je to které já zdůrazňováno.

K tématice kulturních rozdílů v motivaci nakonec uvedu ještě jeden rozdíl mezi Američany a Asiaty, který se projevuje ve výchovně - vzdělávacím prostředí. V Americe (konkrétněji v severoamerické kultuře) je úspěch častěji připisován vrozeným schopnostem. V Asii (konkrétněji ve východoasijské kultuře) je úspěch mnohem častěji připisován péři. Zdá se, že obsah subjektivně vnímané vlastní kompetence, tedy zda-li umím x neumím, zvládám x nezvládám, je u východních kultur více vázán na sociální standard. Sociální standard má v tomto případě povahu kritéria, tedy toho, co je sociální skupinou (u vietnamských dětí většinou rodinou) očekáváno. Pro učitelky mateřských škol z toho plyne poučení, že pro porozumění zvláštnostem učební motivace dětí je nutné porozumět nejen dynamice této motivace, ale je třeba brát v úvahu i kulturně podmíněné významy projevů chování a jednání.

Jak je všeobecně známo a mělo by platit ve všech kulturách, dítě nejlépe motivuje pochvala, proto je důležité děti v přiměřené míře chválit za každý úspěšně zvládnutý problém. Pokud se dítěti nedaří něco zvládnout – nekritizujeme, nenutíme, nepospícháme, ale trpělivě procvičujeme nezvládnutý úkol či problém.

2.7 Pojetí hodnocení a sebehodnocení

Formativní a kvalitativní hodnocení žáků (v našem případě dětí v mateřské škole) je především zpětnou vazbou a zprávou pro žáky, učitele a rodiče o tom, jak si žák vede na cestě k dosahování stanovených cílů. Toto hodnocení plní hlavně funkci diagnostickou a intervenční (kde a proč má žák problémy a jak mu lze pomoci). (Slavík, 1999, s. 35.). Hodnocení se tedy neomezuje pouze na konstatování dosažených výsledků, ale hledá také příčiny těchto výsledků, vysvětluje a rovněž naznačuje možný vývoj či zásahy ve prospěch úspěšného žáka.

Za podstatné téma v hodnocení považuji téma přístupu k chybě. Chyba by neměla být považována za nežádoucí jev učení, který je třeba sankcionovat, ale jako přirozený znak

poznávání a konstruování vědění a učení. Výkony dítěte v mateřské škole by měly být hodnoceny na základě individuální vztahové normy, tedy ve vztahu k jeho předešlým výkonům. Jedná se o posouzení individuálního pokroku dítěte nikoli o srovnávání výkonu s ostatními dětmi. Hodnocení tak vytváří šanci na dosažení úspěchu pro všechny děti. Zároveň je komplexní - neomezuje se pouze na posouzení dosažených znalostí či dovedností, ale postihuje motivaci, slovní projev, kooperaci, samostatnost i kvalitu procesů myšlení a učebních strategií. V primárním vzdělávání má většinou podobu slovního hodnocení. Do popředí vstupuje dialog mezi učitelkou (mateřskou školou) a rodinou o pokrocích dítěte v procesu učení. Právě kvalita komunikace mezi učitelkou, školou a rodiči je nesmírně důležitá (Kolláriková, Pupala (eds.), 2010, s. 98).

S tématem hodnocení dětí a žáků souvisí i problematika sebehodnocení samotných učitelů MŠ. Sebehodnocení se řadí mezi důležitou část pedagogické práce. Hodnocení vlastní pedagogické práce je pro učitelku důležité z toho důvodu, aby si uvědomila, co konkrétně z jejích přístupů k dětem jim v jejich rozvoji napomáhá a jak, a co naopak jejich rozvoj „brzdí“. V době, kdy probíhá transformace školství, je na učitelky naloženo množství nových požadavků. Pro příklad uvedu problém plánování, tento přístup se v mnohém liší od přístupů minulých. V dnešní době by mělo plánování vycházet z potřeb dětí a ze situací, v nichž se děti nacházejí, také z podmínek mateřské školy a jejího zaměření³⁰. Tedy nikoli z časově tematických plánů, jako tomu bylo dříve. Celková individualizace vzdělávání vyžaduje daleko větší zaměření na dítě a zcela jinou organizaci vzdělávacích činností.

Samotné sebehodnocení zpravidla spočívá v tom, že učitelka konstatuje, že se jí podařilo zapojit všechny děti nebo že se jí výsledek či průběh práce s dětmi líbil. Takto prováděné sebehodnocení však nemůžeme označit jako dostatečné, adekvátní a objektivní. Vhodné je stanovit si kritéria, která by mohla pomoci k uvědomění si pokroků v práci učitelky a současně i k uvědomění si nedostatků. Právě toto je zásadní krok pro provádění objektivního hodnocení. Nesmíme však zapomínat na fakt, že odborníci (zvláště psychologové) hovoří o tom, že sebehodnocení v podstatě nemůže být objektivní. Vždy se v něm bude promítat subjektivní pohled na sebe samu a navíc je ovlivněno množstvím dalších okolností (například specifických osobnostních vlastností či ochotou zabývat se sám sebou apod.).

Existuje však i další problém týkající se sebehodnocení. Zatím neexistují kritéria, která určují rámec profesních znalostí, dovedností a postojů učitelek mateřských škol, ze kterého by školy mohly vycházet při tvorbě vlastních kritérií pro hodnocení práce učitelky

³⁰ Viz školní vzdělávací programy.

(Těthalová, 2011b, s. 12). V současné době mohou učitelky MŠ hledat inspiraci v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (například v kapitole Specifika předškolního vzdělávání či v kapitole Povinnosti předškolního pedagoga) či v odborné literatuře.

Osobně se domnívám, že je třeba více pohledů na pedagogickou práci učitelky mateřské školy k tomu, aby bylo hodnocení a sebehodnocení co nejobektivnější. Jako vhodné se jeví jak hospitace ředitele mateřské školy, tak i vzájemné hospitace mezi učitelkami. V neposlední řadě je výhodou zapojit do hodnocení učitelky i rodiče dětí.

Zora Syslová v rozhovoru pro časopis Informatorium doporučuje, jak by si mohla učitelka nastavit kritéria sebehodnocení tak, aby skutečně vyhodnotila svou práci s dětmi. Stačí, aby si odpověděla na následující otázky:

1. *„Pomohla jsem dítěti v jeho osobním rozvoji (nebo byla činnost zaměřena jen na některou jednotlivou oblast osobnosti dítěte – rozum, pohyb apod.)?”*
2. *Vytvořila jsem vzdělávací nabídkou možnost rozvíjet se pro každé dítě (nebo jsem nabídla pouze jednu řízenou činnost)?*
3. *Čím a jak jsem přispěla k rozvoji jednotlivých dětí?*
4. *Dávala jsem dětem konkrétní zpětnou vazbu tak, abych jim pomohla s utvářejícím sebezpojetím?*
5. *Podporovala jsem děti v jejich samostatnosti?”* (Těthalová, 2011b, s. 13).

Nesmí se zapomínat ani na práci ředitele mateřské školy v procesu hodnocení a sebehodnocení. Ředitel či ředitelka by měli učitelky motivovat, povzbuzovat a tak vést k dalšímu zvyšování profesionality jednotlivých učitelek, ale i celé mateřské školy. K hlavním prostředkům patří diskuse na pedagogických radách. Práce s lidmi je velmi náročná, proto jen kvalitní ředitel - manager zvládne své zaměstnance povzbudit, podpořit.

2.8 Největší rizika integrace dětí - cizinců

Neuvážená, neprofesionální a nedostatečná integrace může vést nejen k velkým problémům pro učitelky i celou mateřskou školu, ale rovněž ke zhoršení klimatu třídy (popřípadě školy) a ke stagnaci integrovaného dítěte.

Mezi nejběžnější rizika patří:

- Rodiče ostatních (českých) dětí nesouhlasí s integrací. Takové situaci lze zabránit

včasnou informovaností o nástupu integrovaného (vietnamského) dítěte a poučením rodičů o všech možných negativěch i pozitivěch spojených s integrací. Rodiče se většinou potřebují ubezpečit, že jejich dítě bude mít stejné možnosti rozvoje schopností a dovedností jako v běžných třídách a mateřských školách.

- Jazyková bariéra: mezi dítětem - cizincem a učitelkou, mezi dítětem - cizincem a ostatními vrstevníky, mezi rodiči dítěte - cizince a mateřskou školou.
- Náznaky xenofobie či rasismu ze strany vrstevníků, rodičů či učitelek.
- Náznaky nepřijetí a vyčlenění dítěte - cizince z kolektivu třídy.
- Nevhodný výběr metod a prostředků pro nácvik komunikačních dovedností a českého jazyka.
- Neznalost sociokulturních specifíků vietnamské minority ze strany učitelek.
- Nejasnosti či nedorozumění v souvislosti s režimem a provozem mateřské školy ze strany rodičů dětí - cizinců.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumné šetření

Výchova a vzdělávání je společenský fenomén, se kterým přichází do styku v průběhu života téměř každý z nás, ovšem v různých rolích či funkcích: jako dítě, učitel, rodič, zaměstnavatel apod. Samotná výchovná činnost se opírá o tradice a zkušenosti, z toho důvodu ji každý „ovládá“. Ovládá ji ale pouze do chvíle, kdy nastávají problémy. Nutnost řešit složité edukační případy vedly ke vzniku pedagogiky jako vědní disciplíny. Jak říká Josef Maňák (2004, s. 19): *“Angažovaný zájemce o edukační problematiku brzy pochopí, že nevystačí jen s knižní moudrostí, kterou si během studia osvojil, ale že se musí dostat za soubor nesčetných informací a pod povrch jevů k faktům a souvislostem, které jsou pro danou pedagogickou situaci relevantní.”* Začíná tedy výchovně - vzdělávací problematiku bedlivěji prozkoumávat a stává se badatelem pedagogické reality.

V následující části diplomové práce se pokusím stát tímto „angažovaným zájemcem o edukační problematiku.“ Na základě hlubšího prostudování literatury a osobní praktické zkušenosti jsem si položila otázku: „Jak se české děti a čeští učitelé vyrovnávají se skutečností, že ve třídách přibývají žáci z odlišných etnických, náboženských a kulturních skupin?“

Přípravenost školského systému a jeho schopnost reagovat na měnící se podmínky patří mezi hlavní předpoklady úspěšného začlenění dětí - cizinců do výchovně - vzdělávacího procesu i třídního kolektivu. Jde o nezbytnost vzájemného hlubšího poznávání, respektování různých odlišností a postupného sbližování a sjednocování. Multikulturní výchova se dostává do vzdělávacích programů českých škol, do učebních osnov a do učebnic. Osobnost pedagoga hraje v samotném vzdělávání druhou (dovolím si říci, že i první) nejdůležitější roli. Právě pedagog je v celém výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost.

3.2 Etické aspekty výzkumného šetření

V současné době stále roste zájem o etické aspekty výzkumů. Jedna z příčin je častější používání kvalitativních metod. Etická zodpovědnost výzkumníka zahrnuje všeobecné principy akademické integrity a poctivosti a respekt k ostatním lidem, kteří se na výzkumu podílejí. (Punch, 2008. s. 86). Mezi základní etická pravidla patří:

- Souhlas s účastí ve výzkumu: součástí tzv. informovaného souhlasu je vysvětlení průběhu výzkumu, poučení o jeho povaze a důsledcích (tzn. o tom, jakým stylem a

kde bude popřípadě zveřejněn, jak bude zaručena anonymita, apod.).

- Účastník výzkumu z něj může kdykoliv odstoupit, přerušit, či ukončit účast.
- Výzkum musí být prováděn v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů³¹.

Účastníci (respondenti) výzkumu jsou ještě před jeho zahájením informováni o tom: kdo a za jakých podmínek bude mít přístup k získaným informacím. Osobními údaji jsou myšleny ty informace o člověku, podle kterých je možné respondenta identifikovat.

O etických pravidlech a normách lze uvažovat i ve třech základních rovinách:

1. Vliv výzkumníka na výzkumné pole a jeho zpětné ovlivnění polem. Termín výzkumné pole označuje fyzikální, biologický, psychologický a sociální prostor, ve kterém se výzkum odehrává. Výzkumník je součástí tohoto pole. Svoji činností pole mění a současně i pole mění jeho.
2. Ochrana účastníků výzkumu.
 - a. Souhlas s účastí na výzkumu. Z uděleného souhlasu musí být patrné, že účastník výzkumu rozumí povaze a důsledkům použitého výzkumného modelu a zároveň si je vědom rizik, výhod i nevýhod, které z účasti ve výzkumu pro něho plynou.
 - b. Možnost nezbytného omezení informovaného souhlasu. Vyžaduje-li zdárné provedení výzkumu nezbytně utajení či klam, je nutné, aby výzkumník zajistil zvláštní podmínky pro takovou situaci, za kterou nese zvláštní odpovědnost.
 - c. Ochrana soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu. O osobních datech nehovoříme tehdy, jsou-li výzkumné údaje anonymní, tedy jsou-li z nich účinně odstraněny jakékoliv informace, které by mohly vést k identifikaci konkrétních jedinců.
 - d. Odměna účastníkům výzkumu³²
3. Ochrana výzkumníka(ů) (Miovský, 2006, s. 88).

Před zahájením samotného výzkumného šetření jsem osobně oslovila všechny respondenty. V této fázi byli respondenti poučeni o průběhu celého výzkumu, včetně

³¹ Zákon č. 101/2000 sb. O ochraně osobních údajů a jejich uchování v informačních systémech.

³² Účast ve výzkumu může, ale nemusí být odměňována.

důležitého aspektu anonymity³³.

3.3 Výzkumný cíl

Podle Hendla (2004, s. 14) by cílem výzkumu mělo být získání poznatků, jež popisují a vysvětlují svět kolem nás. Výzkum by měl dále splňovat několik znaků:

- jde o proces shromažďování údajů,
- je systematický,
- problematizuje a syntetizuje dosavadní znalosti,
- zahrnuje kritickou analýzu,
- vede ke zvyšování znalostí.

Cílem mého výzkumu je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelky mateřských škol při práci s vietnamskými dětmi. Dílčími cíli je objasnit, jaké skutečnosti omezují učitelky v MŠ v jejich práci, co jim práce s vietnamskými dětmi přináší a jakým způsobem je obohacuje. Rovněž se pokusím zjistit, jaká je motivace učitelek MŠ pro tuto práci.

3.4 Výzkumné otázky

- S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?
- S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?
- S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?
- Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?
- Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?
- Jaká je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?
- Obohacuje či naopak omezuje pracovnice MŠ práce s vietnamskými dětmi?

³³ Veškerá jména a názvy, které byly v rámci polostrukturovaného rozhovoru zmíněny, jsem změnila pro zajištění vyžadované anonymity.

3.5 Výzkumný vzorek

Výzkumná sonda byla provedena v MŠ Mezi domy v Praze, která splňovala následující kritéria výběru: nachází se ve čtvrti s vysokou koncentrací Vietnanců a zároveň má i vysoký podíl vietnamských dětí, kteří tuto mateřskou školu navštěvují. Jedná se tedy o metodu záměrného výběru.

Metoda záměrného výběru je zřejmě nejrozšířenější metodou výběru, se kterou se při aplikaci kvalitativního přístupu setkáváme. Pracuje se s užším pojetím termínu, kdy se za záměrný (někdy též účelový) výběr výzkumného vzorku označuje takový postup, kdy se cíleně vyhledávají účastníci podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (například příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině). Znamená to, že na základě stanoveného kritéria se cíleně vyhledávají pouze ti jedinci, kteří toto kritérium (či soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit. (Miovský, 2006, s. 135).

Zkoumaný vzorek byl tvořen 6 učitelkami mateřské školy. Tento vzorek jsem záměrně vybrala z prostředí, kde rovněž působím. Předpokládala jsem, že učitelky MŠ Mezi Domy budou otevřenější než osoby náhodně vybrané a následně oslovené. Tento předpoklad se potvrdil.

3.6 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření

Mateřská škola je čtyřtřídní, s kapacitou 120 dětí. Provoz školky je od 6:45 – 17:15 hod. Od října tohoto roku se MŠ rozrostla o novou třídu. Tuto MŠ najdeme v klidné oblasti okrajové části Prahy 4, uprostřed malého sídliště. Hlavní budova je samostatný komplex tří stavebních objektů s příslušným zázemím. Výukové pavilony jsou dva samostatné stavební prvky, které jsou zrcadlově propojené a spojovací chodbou spojené s hospodářským pavilonem. Uprostřed jsou dvě atria. Místnosti pro děti jsou prostorné a slunné. Celý pozemek je oplocen. Na budovu školy bezprostředně navazuje školní zahrada. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby dětem umožňovaly rozmanité pohybové a další aktivity. Z vlastních prostředků školy bylo vybudováno víceúčelové hřiště s protiskluzovým povrchem, zakoupeny nové zahradní prvky a vysázena nová zeleň. Všechny vnitřní i venkovní prostory splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů.

Třídy jsou dostatečně prostorné, teplé, suché a slunné. Každá se skládá ze 3 větších místností - prostorové uspořádání vyhovuje nejruznějším skupinovým i individuálním činnostem dětí. Jedná se o jídelnu, která se občas používá i jako pracovna a herna. V herně

jsou hračky, pomůcky, náčiní a doplňky, které odpovídají počtu dětí a jejich věku. Jsou umístěny tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení. Pedagogy a dětmi jsou stanovena pravidla pro jejich využívání. Převážně menší koutky vyhovují nejrozličnějším skupinovým i individuálním požadavkům dětí. Ložnice je využívána i ke cvičení a pohybovým aktivitám dětí. Třídy jsou barevně vymalované, doplněné novým barevným nábytkem a úložným prostorem na hračky a pomůcky. Všude jsou nové koberce. Rovněž mají všechny třídy nové dětské šatny a botníky. Veškeré vybavení je zdravotně nezávadné a estetické. V celé budově je dostatečné množství hygienického zázemí jak pro děti, tak pro pracovníce.

Celý výchovný systém je orientován na maximální péči o zdraví dětí v tom nejširším smyslu slova. Děti si právě v tomto věku osvojují návyky, které je budou provázet po celý život. Pokud už nyní získají motivaci pro péči o své zdraví a pozitivní postoj k pohybovým aktivitám, promyšlené stravě a budou usilovat o vnitřní pohodu, bude mít program dlouhodobý a hluboký preventivní dopad. Prostřednictvím dětí lze také posilovat zdraví prospěšné návyky celé jejich rodiny. Cílem mateřské školy je osvojit si soubory dovedností, poznatků, prožitků, zkušeností, hodnot a postojů, které přesahují školní prostředí. Aby děti byly připravené je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě. Aby se z dítěte stal člověk, který se bude chovat ke zdraví svému i druhých jako k nenahraditelné hodnotě.

Do mateřské školy jsou přijímány děti zpravidla smyslově, tělesně a duševně zdravé, starší tří let na základě vyřízení písemné žádosti rodičů. MŠ může přijmout pouze dítě, které se podrobilo stanoveným očkováním, má doklad, že je proti nákaze imunní nebo nemůže se očkování podrobit pro trvalou kontraindikaci.

Rodiče si mohou vybrat ze dvou nabídek programu v MŠ. První je možnost umístit dítě do třídy Montessori a druhá je docházka do sportovních tříd. Každá třída má svůj denní organizační řád (program, uspořádání dne), který je ale natolik flexibilní, aby mohl reagovat na aktuální změny či změněné potřeby dětí. Denní plán je časově pouze orientační, záleží na učitelce, jak si jej přizpůsobí k naplánovanému programu. Nabídka denních činností je připravována tak, aby děti zaujala a program byl dostatečně pružný, aby zohledňoval zájem dětí, ale i individuální potřeby jednotlivců. Každá třída MŠ má svůj název.

Ve třídě: SLUNÍČKA, MOTÝLCI, VČELIČKY jsou děti mladší, ve věku 3-5 let. Zde je především kladen důraz na citlivou a plynulou adaptaci dítěte na nové neznámé prostředí. Výchovná práce vychází z přirozených potřeb a zájmů dítěte - a to je hra, která je i základní metodou vzdělávání předškolního dítěte. Při ní se dítě učí, kompenzuje si

náročnost současného života, aktivizuje se, modeluje životní situace, cvičí základní dovednosti, rozvíjí vyjadřování, hudební i výtvarné vlohly atd. Děti jsou nenásilně vedeny k samostatnosti, ohleduplnosti, toleranci, respektování druhých a vzájemné pomoci.

Do třídy BERUŠKY jsou převážně zařazovány předškolní děti a děti s odkladem školní docházky, u kterých se učitelky snaží více rozvíjet schopnosti a dovednosti potřebné k učení a ke vstupu do základní školy. K dispozici mají množství nejnovějších pomůcek, které jsou vhodné pro práci s předškoláky. Učitelky používají různé logické hry, které jim byly doporučeny např. MENSOU pro předškolní věk a další didaktické pomůcky vhodné pro začátky čtení, psaní a počítání. Při řízených činnostech se pedagogické pracovníce soustředí na dětskou pozornost již delší dobu. Odpolední program je dle možností koncipován dle věku – snižená potřeba spánku. Je i využíván k poslechu pohádek, hudby, jazykovým chvilčkám i k zájmovým kroužkům (keramika, hra na zobcovou flétnu, tanečky, výuka anglického jazyka).

Ve třídě Montessori jsou děti věkově smíšené. Motto třídy zní: „ Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Děti se učí jedno od druhého a navzájem se inspirují. Jedná se o uspokojování individuálních potřeb dítěte prostřednictvím pomůcek Montessori. Dítě získává pocit sounáležitosti, pracuje svým tempem, je osvobozené od časové tísně³⁴

3.7 Výzkumná metoda

Výzkum v rámci diplomové práce byl realizován kvalitativní metodou. Domnívám se, že kvalitativní výzkum bylo vhodné použít z toho důvodu, že se jedná o problematiku, o které všeobecně neexistuje větší množství informací. Rovněž mi tento druh výzkumu umožní do hloubky prozkoumat výzkumný problém a odpoví na výzkumné otázky.

Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé metody, přístupy a techniky ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza (Maňák, Švec, 2004, s. 22). Další specifičností kvalitativního výzkumu je, že v jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distancí od zkoumaných subjektů. Naopak, je s těmito subjekty v bližší (neformální) interakci. Výzkumníci se v roce 1989 shodli na pěti postulátech, které tvoří základ tzv. kvalitativního myšlení:

³⁴ Viz www.msmezidomy.cz.

1. Postulát orientace na subjekt. Předmětem výzkumu v humanitních vědách jsou vždy lidé. Proto musí být člověk a lidé, kteří jsou do výzkumu zapojeni, východiskem i cílem výzkumu.
2. Postulát pečlivé deskripce. Na začátku každého výzkumu musí být přesný a obsáhlý popis oblasti, která je předmětem zájmu výzkumníka.
3. Postulát interpretace a považování výzkumu za proces permanentní komunikace. Předmět výzkumu v humanitních vědách není nikdy zcela ujasněný a vyčerpaný, je žádoucí ho blíže objasňovat mimo jiné prostřednictvím interpretace.
4. Postulát přirozeného prostředí výzkumu. Předmět výzkumu v humanitních vědách je třeba zkoumat v jeho přirozeném prostředí.
5. Postulát postupného zobecňování. Zobecňování výsledků výzkumu humanitních věd nevzniká automaticky pouze jako výsledek použití určitých metod a postupů, neboť se převážně pracuje s malým počtem případů (Ondrejko, 2002, s. 101-120).

Podle Vlastimila Švece (2004) se při získávání dat v kvalitativním výzkumu uplatňuje škála postupů, mezi které patří:

1. Rozhovor orientovaný na problém: je otevřený, polostrukturovaný rozhovor, který vychází z formulace určitého problému, ke kterému se stále znovu v průběhu dotazování vrací. Rozhovor se skládá ze tří druhů otázek:
 - a. tzv. sondujících otázek, které rozhovor otevírají a zjišťují, zda je daná problematika pro jedince důležitá (jaký má pro něho subjektivní význam).
 - b. návodných otázek, které rámcově vymezují obsah předem stanoveného problému.
 - c. otázky ad-hoc, které vznikají neplánovaně a jsou významné z hlediska obsahu problému nebo pro zachování kontinuity rozhovoru.
2. Narativní rozhovor: nejde o typický rozhovor, neboť těžištěm je vyprávění subjektu například o jeho životě. Volné vyprávění umožňuje odhalit subjektivní významové struktury, které se vztahují k určitým zážitkům subjektu a které mohou zůstat skryté při systematickém rozhovoru. Rozhovor probíhá tak, že subjekt je vyzván, aby vyprávěl k určitému tématu typickou historku či zážitek ze svého života. Výzkumník do tohoto vyprávění nezasahuje. Vlastní rozhovor má tři části:
 - a. simulace subjektu k vyprávění, výzkumník se snaží vytvořit důvěrnou atmosféru a představuje subjektu předmět rozhovoru.
 - b. vyprávění subjektu, výzkumník sleduje kontinuitu vyprávění, pouze když

subjekt přeruší vyprávění, snaží se mu pomoci navázat „nit“ rozhovoru (například položí otázku, aby vrátil subjekt k hlavnímu směru vyprávění).

- c. doplňující otázky výzkumníka (dle potřeby), které umožňují ujasnit možné sporné body vyprávění.
3. Skupinová diskuse: metoda je určená k odhalení významových struktur subjektů, které jsou vázány se sociálními souvislostmi, a proto je nelze poznat v individuálních rozhovorech. Výhodou je, že názory jednotlivých subjektů mohou ve skupině podněcovat k odpovědím i ostatní členy.
4. Zúčastněné pozorování: výzkumník se účastní dění v sociálních situacích, do kterých je začleněn předmět výzkumu. Výzkumník pozoruje toto dění a zároveň je v přímém osobním vztahu s pozorovanými subjekty. Stává se tak na určitou dobu součástí skupiny a zkoumané kultury (například života ve třídě). Zúčastněné pozorování se liší od standardizovaného pozorování tím, že výzkumník nepracuje s předem připravenými pozorovacími archy.

3.8 Časový harmonogram výzkumného šetření

6.1. - 30. 6. 2014	Analýza dokumentů, stanovení výzkumného cíle, formulace tezí
6.1. - 30. 6. 2014	Příprava, navázání kontaktu s pedagogy, dětmi, sběr dat, pozorování
1.9. - 1. 10. 2014	Příprava polo strukturovaného rozhovoru s pedagogy, dětmi
1.10. - 1. 11. 2014	Pozorování, rozhovory, analýza dat, zpracování výsledků rozhovorů, studium materiálů
1.11. - 1. 12. 2014	Analýza rozhovorů, vyhodnocení, ověřování stanovených tezí, interpretace výsledků

Vlastní výzkumné šetření probíhalo od 6. ledna do 1. prosince 2014, v tomto časové úseku jsem prováděla pozorování, ve které jsem sbírala data z organizace a průběhu výuky. Dále následoval rozhovor orientovaný na problém připravenosti učitelek mateřských škol pro práci s vietnamskými dětmi, a to konkrétně s pedagogy mateřské školy. V rámci výzkumného šetření jsem se rovněž zaměřila na analýzu dokumentů, přímé i nepřímé pozorování při hře i práci dětí.

Na základě získaných dat jsem si stanovila kategorie obsahové analýzy, které mi vyšly z daných informací. Tyto kategorie jsem následně popsala.

Vytváření kategorií vychází z proměnných a cílů výzkumu. Při jejich sestavování se vychází z Kerlingerových pěti základních pravidel kategorizace (1972, s. 585-587), mezi které například patří:

1. Kategorie musí být vyčerpávající (musí pojmut všechny identifikované jednotky).
2. Kategorie se musí vzájemně vylučovat (zamezení vzájemného překryvu kategorií).
3. Každá jednotka musí být zařaditelná pouze do jedné kategorie.
4. Kategorie by měly být vytvořeny tak, aby se při zařazování do nich shodovali nezávisle na sobě různí výzkumníci (požadavek konsenzuálního výkladu významu jednotky atd.

Plichtová (1996, s. 304-314) uvádí další možné přístupy k obsahové analýze:

1. Přístup deskriptivní (deskriptivně - empirický). Při jeho aplikaci se výzkumník maximálně možně opírá o samotný text, materiál. Kategorie jsou spíše poznámkami k textu a pomáhají identifikovat jeho příslušné části.
2. Přístup teoretický. Při teoretickém přístupu se výzkumník nemusí tolik držet zdrojového textu. Kategorie vyvozuje na základě teoretických konceptů (konstruuje je), které následně užívá při analýze textu.

Zjednodušeně lze říci, že zatímco první přístup je velmi vhodný pro vytváření teorií, druhý je vhodný spíše k ověřování již existujících teorií.

3.9 Kategorie obsahové analýzy

- Pedagogická komunikace mezi učitelkou a rodičem - cizincem.
- Pedagogická komunikace mezi učitelkou a dítětem - cizincem.
- Adaptace vietnamských dětí
- Interakce dětí
- Organizace výuky
- motivace učitelek pro práci s vietnamskými dětmi

Přítomnost dětí - cizinců ve školním kolektivu mateřské školy nemá příliš dlouhou tradici. MŠ se stále potýkají s mnohými problémy, stále se učí. Každá učitelka zmiňuje důležitost znalosti českého jazyka a komunikace. Samotná práce učitelek MŠ vyžaduje

hodně sil a jsou k ní potřeba nejen všestranné dovednosti, ale i zkušenosti. Z pohledu rodičů je mateřská škola místem, kde je o děti postaráno. V podstatě se tedy jedná o veřejnou službu. Z pohledu učitelů je MŠ začátkem celoživotního vzdělávání.

- **Pedagogická komunikace (učitel - rodič, dítě)**

Vzájemná komunikace mezi rodiči, učitelkou a dětmi je nedílnou součástí každého dne v mateřské škole. Ráno obvykle paní učitelky pohovoří o dítěti, zda dobře spalo, zda rodiče nezaznamenali známku nemoci apod. S rodiči cizinců se mohou domluvit pouze za přítomnosti tlumočníka, který byl přítomen v mateřské škole na začátku roku v průběhu 14 dnů.

- **Pedagogická komunikace mezi učitelkou a rodičem - cizincem**

Vietnamské děti obvykle do MŠ přivádí otec, který něco málo rozumí a mluví českým jazykem. Matky většinou nerozumí a nemluví česky. Jestliže učitelky potřebují sdělit nějaké informace - snaží se používat jednoduché věty, hovoří stručně, jasně, gestikulují. Mají k dispozici i kartičky s jednoduchými vzkazy ve vietnamštině, které jsou doplněny i obrázky³⁵. Podotýkám, že ani jedna paní učitelka, ani asistentky pedagoga nemluví a nerozumí vietnamsky. Mnohdy je to velmi zdoluhavé a vyčerpávající. Učitelky uvádí, že je to zdržuje od výchovné činnosti s dětmi. A co potom, když dítě - cizinec jeví známky onemocnění? Paní učitelka je povinna neprodleně informovat rodiče telefonicky. A je problém. Pochopí rodiče, že si mají například dítě se zvýšenou teplotou vyzvednout v MŠ a navštívit pediatra? Paní učitelky píší i vzkazy rodičům - například: „Přineste si pyžamo!“...Rodiče si nechají vzkaz přetlumočit, nebo taky ne.

Zásadní informace mají na třídách přeložené do vietnamštiny (jako například školní řád). Učitelky též říkají, že při komunikaci s rodičem - cizincem ze zdá, že pochopil smysl sdělení. Kývá hlavou, usmívá se a odpovídá: “ano“. Následně však zjistí, že špatně pochopil, co mu paní učitelka říkala. Může tím dojít k nedorozumění. Jedné paní učitelce se stal následující příběh. Sdělila rodiči - cizinci, že jeho dítě má malé boty, že potřebuje větší. Rodič odpověděl, že chápe, boty přinese. Druhý den přinesl boty, ne dítěti, ale paní učitelce (pěkné černé lakované polobotky). A opět začalo vysvětlování. Někdy se jedná o úsměvné okamžiky, většinou je to pro učitelky však vyčerpávající.

³⁵ Viz příloha č. 2.

Učitelky uvádí, že do MŠ přichází děti ve věku 3 let bez jakýchkoliv znalostí českého jazyka. Jedna paní učitelka přirovnala svoji práci k práci s hluchoněmým dítětem. Dítě - cizinec sice slyší, ale nerozumí, nereaguje, neodpovídá na dotazy. Již druhým rokem na každé třídě v MŠ pracuje asistentka pedagoga, která se věnuje vietnamským dětem - ukazuje jim, kam si mají sednout, zavede je do umývárny apod. Učitelka se věnuje ostatním dětem, kde má ještě například 2 děti čínské. Celkově má ve třídě 28 dětí, z toho 8 vietnamských a 2 čínské. Je to náročné pro učitelky, pro děti - cizinců i pro děti ostatní.

- **Pedagogická komunikace mezi učitelkou a dítětem - cizincem**

Pravdou je, že se vietnamské děti hodně snaží, jsou cílevědomé a díky i výuce českého jazyka v MŠ, která probíhá jednou týdně si pomalu a jistě český jazyk začnou osvojovat. Učitelkám u předškolních dětí se stává, že dítě překládá matce do vietnamštiny vzkaz od učitelky. Dítě postupem času rozumí základním pokynům, které mu učitelka říká. Naučí se krátké texty, zapamatuje si píseň, zná barvy, umí počítat, vyjmenuje dny v týdnu, roční období atd. Mnohem a mnohem náročnější je komunikace s rodiči.

- **Adaptace vietnamských dětí**

Většina rodičů vietnamských dětí si přeje, aby se jejich dítě co nejlépe naučilo česky a aby se co nejdříve adaptovalo na nové prostředí mateřské školy. V průběhu prvních dní se u mladších dětí projevovaly známky nespokojenosti - plakaly, zvracely, odmítaly jídlo, nehrály si. Postupem času se problém odboural, děti si zvykly. První dny pozorují prostředí, drží se stranou od ostatních dětí, odmítají spolupracovat s učitelkou, asistentkou. Pokud je ve třídě více Vietnamců, hrají si spolu, sedí u sebe a mluví mezi sebou stále vietnamsky. Nemají potřebu mluvit jinak, jiným jazykem. I starší děti, které již mají nepatrnou slovní zásobu v českém jazyce, mluví vietnamsky. Pedagogové mají zjištěno, že dítě - cizinec spolupracuje s českými dětmi při činnostech, které vede učitelka.

- **Interakce dětí**

A jak vypadá reakce českých dětí na své vietnamské kamarády? Mladší děti ve věku 3 let na sebe reagují spontánně, lépe, než starší. Dorozumívají se při hře zvuky - například: „Auto, brm, brm.“ Starší děti zaznamenaly odlišnou řeč dětí - cizinců, ale s odstupem času je bez větších problémů dokážou přijmout mezi sebe. Záleží hodně i na rodičích českých

děti, jaké stanovisko zaujmou. Učitelky se setkaly i s negativní reakcí rodičů. Je dobře, že jen výjimečně. Vietnamským dětem je zvykem dávat česká jména. Například Linda, Kája...České děti o nich mluví jako o Lindě vietnamské. Stává se, že i samo vietnamské dítě se představuje takto: „Já jsem Filip VIETNAMSKÝ“.

- **Organizace výuky**

Organizace výuky a výchovně - vzdělávacího procesu je na každé třídě přizpůsobena věku dětí a věkovým zvláštnostem. Probíhá následujícím způsobem:

- Ranní hry. Po přivítání s učitelkou a kamarády si děti spontánně hrají, „pracují“ s didaktickými pomůckami a mohou přijmout nabídku učitelky například k výtvarné či jiné tvořivé činnosti. Záleží na potřebě, chuti i fantazii dítěte. Je zde ponechána vlastní volba.
- Ranní komunikační kruh (asi v 8:30 hodin). Píseň - klavír - „kruh“ - pohybové vyjádření. Témata ranního kruhu jsou například: počítání (počítání všech dětí, zapojeni jsou i cizinci, počítáme dívky x chlapce), dny v týdnu (jaký je dnes den, jaký den bude zítra, pozítří, co jsem dělal včera...), roční období a měsíce v roce). Následují rozhovory (kdo nám chce něco sdělit, co zajímavého jsem viděl, zažil, dělal...) - v tuto chvíli se vietnamským dětem věnuje asistentka pedagoga - individuální činnost (činnost ostatních dětí je pro ně vzhledem k jazykové bariéře nezáživná, nechápou smysl). Nakonec učitelka seznamuje děti s programem dne.
- Ranní cvičení. Společné cvičení všech dětí. Cvičení děti - cizince baví. Problém dělá pouze občasné nepochopení pravidel konkrétní pohybové hry.
- Ranní (dopolední) svačina. Samostatná příprava talířů, skleniček či hrníčků na pití. Vietnamské děti si většinou sedají u jednoho stolečku. Ráno jedí málo, jsou zvyklí doma hodně snídat.
- Hygiena. Děti samostatně používají záchodky, mají také vlastní ručník (prádelna je v MŠ).
- Řízená činnost. Plánuje si učitelka v návaznosti na ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. Má vypracovaný svůj TRÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM - příklad hudební chvilky, výtvarné, tvořivé, sportovní... Vietnamské děti se zapojují, mají zájem tvořit, vyrábět. Většinou jsou šikovné, pracovité a trpělivé.
- Pobyt venku. Na vycházku děti chodí ve dvojicích. Vietnamské děti se drží za ruku

většinou jen s vietnamským kamarádem, při chůzi komunikují vietnamsky.

- Oběd. Učitelky mají zkušenost, že vietnamské děti jedí velmi dobře, česká kuchyně jim chutná, několikrát si chodí přidat.
- Odpočinek na lehátku. Malé děti ve věku 3 let většinou při poslechu čtené pohádky usnou. Starší děti odpočívají, poslouchají pohádku, mají u sebe na lehátku oblíbenou hračku, nebo si prohlíží knížku. Pravidla znají a vietnamské děti brzy pochopí, že nerušíme kamaráda, který chce spát.
- Odpolední zájmové činnosti. Tyto činnosti se vybírají dle programu učitelky či zájmu dětí. Odpoledne mohou rovněž děti v MŠ navštěvovat kroužky gymnastiky, výuky hry na flétnu, keramiky a výuky anglického jazyka. Vietnamské děti jsou většinou přihlášené rodiči na všechny kroužky.
- Odchod domů. Z MŠ odcházejí děti cizinců jako poslední. Většinou je vyzvedávají české chůvy.
- **Motivace učitelek pro práci s vietnamskými dětmi**

Paní učitelky se shodly na tom, že je práce s dětmi - cizinci spíše brzdí. Myslí tím i fakt, že jde vše pomaleji, mají více práce, více administrativy, více schůzek s vietnamskými rodiči, překladatelem. Je to náročnější na čas. Dokonce jedna paní učitelka v mateřské škole končí, volí MŠ, kde není tak velká koncentrace cizinců. Cítí se unavená.

Na druhou stranu paní učitelky uvedly, že mají radost z pokroků dětí - cizinců, hlavně v komunikaci. Během několika měsíců se zlepšuje jejich slovní zásoba, komunikují s kamarády, vyřídí jednoduchý vzkaz apod. V současné době většina dětí velmi špatně mluví česky, nesprávně vyslovují jednotlivé hlásky, samohlásky i souhlásky. Většina dětí navštěvuje logopedické poradenství. Paní učitelky uvádí, že vietnamské děti, pokud se již mluvit česky naučí, nemají žádné vady výslovnosti. Mluví gramaticky správně, vyslovují perfektně hlásky, které českým dětem dělají problémy (r, ř). A názor paní ředitelky MŠ? „Učitelky naší mateřské školy mají 2x více práce, než učitelky v jiné MŠ, kde děti - cizince nemají. Platově jsou ale ohodnocené stejně. Komu by se to líbilo?“

„Stále mluvíme o náročnosti práce učitelek s dětmi - cizinci. To je fakt. Ale víte vůbec, co to znamená pro děti, které přijdou do cizího prostředí a nerozumí ani slovo? Nechtěla bych být v jejich kůži, Je mi jich líto.“ Závěrem jsem citovala slova další paní učitelky z mateřské školy.

3.10 Závěr výzkumného šetření a diskuse k závěru

Otázky paní učitelkám jsem kladla v mateřské škole, kde sama pracuji jako asistentka pedagoga pro práci s vietnamskými dětmi. Protože mě paní učitelky dobře znají, lépe, ochotněji a hlavně upřímněji mi odpovídaly na mé otázky a případné dotazy. Jsem si vědoma, že jsem oslovila menší počet učitelek (respondentů), čímž se z praktické části předložené diplomové práce stala pouhá výzkumná sonda do problematiky připravenosti učitelek mateřských škol pro práci s vietnamskými dětmi. Domnívám se však, že odpovědi, které jsem získala, jsou o to cennější, konkrétnější (i když občas stručné) i důvěryhodnější z toho důvodu, že učitelky mateřské školy Mezi Domy mají s dětmi - cizinci dlouholeté zkušenosti. V letošním školním roce 2014/2015 je v MŠ zapsaných 32 dětí cizinců, což v žádné jiné české mateřské škole nenajdete.

Na závěr bych chtěla podotknout, že všechny paní učitelky hovořily o vietnamských dětech velmi kladně. Závažnější výchovné problémy neměly ani s jedním vietnamským dítětem. Děti jsou chytré, učenlivé, velice pracovitě a snaživé. Problém, jak uvádějí učitelky, je tedy pouze v neznalosti českého jazyka a někdy velmi obtížné domluvě a spolupráci s rodiči těchto dětí.

Při větším počtu vietnamských dětí jsou na pedagogické pracovnice kladeny větší nároky na přípravu celého výchovně - vzdělávacího procesu, musí se více zaměřovat na bezpečnost dětí, mnohdy volit jiné metody a formy práce. Pracovat kolektivně i po skupinách a přizpůsobit denní program tak, aby splňoval cíle školního vzdělávacího programu. Paní učitelky častěji zařazují multikulturní výchovu, aby se české děti rychleji sžily s dětmi s odlišným mateřským jazykem a naopak. „Zdá se, že se postupně vše daří ke všeobecné spokojenosti.“ Uvedla paní ředitelka mateřské školy.

A co paní učitelky trápí? Velký počet dětí na třídách. Jak už jsem uvedla, počet dětí je 28, z toho 8 vietnamských a 2 čínské děti.³⁶

Téma připravenosti učitelek mateřských škol pro práci s vietnamskými dětmi je poměrně nové, ale velice aktuální téma. Doufám, že toto téma budu mít možnost v dalších letech rozpracovat do větší hloubky, s větším počtem respondentů a za pomoci dalších metod používaných ve výzkumech - ať už kvalitativních či kvantitativních. Samotné učitelky projevily velký zájem a ochotu a samy uvedly: „Budeme rády, když o problémech v mateřských školách s dětmi s odlišným mateřským jazykem budou vědět rodiče dětí i široká veřejnost. A samozřejmě i budoucí učitelky mateřských škol.“

³⁶ Příklad třídy s nejmladšími dětmi v MŠ Mezi Domy.

4 Závěr

Zamyšlení nad různými způsoby, jak působit ve výchovně - vzdělávacím procesu předškolního vzdělávání na sblížení multikulturní společnosti a na soužití v ní, má ohromnou perspektivu. Pro její počátky je potřeba terminologicky vyjasnit pojmy a témata multikulturní výchovy a vzdělávání, o což jsem se pokusila v teoretické části diplomové práce.

První kapitoly se zabývaly osobností učitelky mateřské školy, její motivací pro tuto práci a vymezením kompetencí asistenta pedagoga pro práci s dětmi se sociokulturním znevýhodněním. Další kapitoly popisovaly multikulturní a interkulturní výchovu jako takovou, kde jsem shrnula základní odlišnosti vietnamské kultury od české. Mezi stěžejní části mé diplomové práce patřily kapitoly věnované jazyku, osvojování si jazyka a možnostem, jak efektivně rozvíjet slovní zásobu dětí s odlišným mateřským jazykem. K dalším kapitolám, nikoli méně významným, patří kapitoly zabývající se psychikou dítěte s odlišným mateřským jazykem po nástupu do mateřské školy. Poslední kapitola s názvem: „Největší rizika integrace dětí - cizinců“ popisuje nejběžnější možná rizika začleňování dětí - cizinců do kolektivu české mateřské školy.

Ve chvíli, kdy je multikulturní výchova v prostředí mateřských škol terminologicky vyjasněna, je třeba ji následně prakticky zařadit do programu mateřských škol v rámci výchovně - vzdělávacího procesu. Efektivita jeho působení není dosud podrobně zjišťována a rovněž učitelky mateřských škol nejsou dostatečně připravované na problémy s multikulturním vzděláváním a začleňováním dětí s odlišným mateřským jazykem.

Naznačená cesta pro funkční multikulturalitu vede k otevřené flexibilní osobnosti budoucích i současných učitelek mateřských škol. K takové osobnosti, která nabývá osobnostně sociální kompetence přes zamyšlení se nad morálními hodnotami a úrovní svých postojů k různým podobám mezilidské diverzity.

Informace o tom, co je pro vietnamskou kulturu typické, jsou přínosné a mnohdy i zajímavé, ale je to pouze první, jednodušší krok, u kterého by se nemělo setrvat. Z toho důvodu se druhá část mé diplomové práce zabývala mapováním reality, a tedy výzkumným šetřením, které mělo za cíl zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelky mateřských škol při práci s vietnamskými dětmi.

Dlouhá cesta multikulturním světem však ani zde nekončí. Před učitelkami i výzkumníky stojí ještě mnoho nezodpovědných otázek a témat, která jsou potřeba zmapovat - jak po stránce teoretické, tak praktické.

5 Seznam použitých zdrojů

ATKINSONOVÁ, Rita L. a ATKINSON, Richard C., SMITH, Edward E., BEM, Daryl J., NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 1995. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-35-X.

BURIÁNEK, Jan, ed., 2002. *Interkulturní vzdělávání I*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s.

CÍLKOVÁ, Eva, BOREŠOVÁ, Petra, 2011. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-890-6.

ČERNÍK, Jan a kol., 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská. ISBN 80-7319-055-9.

DEADORFF, Darla K., ed., 2009. *The SAGE handbook of intercultural competence*. London: SAGE Publications. ISBN 978-14-1296-045-8.

DOLEJŠÍ, Pavel, 2001. *Jak se naučit správně vyslovovat*. Humpolec: Nakladatelství a vydavatelství Pavel Dolejší. ISBN 80-86480-05-4.

DVOŘÁKOVÁ, Helena, 2012. Asistent pedagoga podpoří individuální přístup k dětem. *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 14 (10). ISSN 1210-7506.

ELLIOT, Andrew. J., 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. vol. 34.

GUZIOVÁ, Katarína, 2001. Možnosti rozvíjania slovnej zásoby detí prostredníctvom obsahu výchovy a vzdelávania. *Predškolská výchova*. Bratislava: Predškolská výchova, 55 (3). ISSN 0032-7220.

HALDA, Jiří, 2014. Rozlišujeme kompetence rodičů a kompetence mateřské školy. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Praha: Nakladatelství FORUM, 3 (6). ISSN 1804-9745.

- HAUSENBLAS, Ondřej, 1995. Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria *Učitelské listy*. Praha: Agentury STROM, 5 (2). ISSN 1210-6313.
- HAVLOVÁ, Ivana, ŠTĚRBOVÁ, Ludmila, SCHNEIDEROVÁ, Eva, 1999. *Český jazyk A pro studující učitelství 1. stupně ZŠ a SpPg. Fonetika, morfologie, lexikologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-86039-94-3.
- HENDL, Jan, 2004. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLADÍK, Jakub, 2011. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK PedF, 61 (1). ISSN 0031-3815.
- HLADÍK, Jakub, PAGÁČOVÁ, Veronika, 2013. Komparace hodnocení významu multikulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK PedF, 63 (1). ISSN 0031-3815.
- CHU, G., 1985. The changing concept of self in contemporary China. In HSU, F.L. *Culture and self*. In PHAN, T. *Interdependent Self: Self - Perceptions of Vietnamese - American Youths*. Adolescence. 2005,40 (158).
- JANSKÁ, Iva a kol., 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- JANSKÁ, Eva, PRŮŠVICOVÁ, Alena, ČERMÁK, Zdeněk, 2011. Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*, Praha: Česká geografická společnost, 116 (4). ISSN 1210-3004.
- KARMASINOVÁ, Dana, 2002. Osobnost učitelky MŠ. *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 9 (9). ISSN 1210-7506.
- KASSIN, Saul, 2007. *Psychologie*. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978-80-251-1716-3.
- KERLINGER, Fred. N., 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.

- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav, eds., 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2009. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace* Brno: Česká pedagogická společnost, 19 (3). ISSN 1211-4669.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2010. Sebevzdělávání je základem kvalitní práce. *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 17 (5). ISSN 1210-7506.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, ed, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-078-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1996. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.
- MILLER, George A., GILDEA, Patricia M., 1987. *How children learn words*. New York: Scientific American.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHÖLL, Lucie, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-678-3.
- ONDREJKOVIČ, Peter, 2002. K metodologickým otázkám kvalitativního a kvantitativního výzkumu v Sociologii výchovy. *Pedagogická revue*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 54 (2). ISSN 1335-1982.
- PAPE-CARPENTIEROVÁ, Marie, 1877. *Rady řídícím pěstounkám na školách mateřských*. Praha: F. A. Urbánek.
- PASCH, Marvin, GARDNER, Trevor G., LANGEROVÁ, Georgea M., STARKOVÁ,

Alane J., MOODYOVÁ, Christella D., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.

PLICHTOVÁ, Jana, 1996. *Obsahová analýza a jej možnosti využití v psychologii. Československá psychologie. Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 4 (40). ISSN 0009-062X.

PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-290-2

PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie. Sociokulturní zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan, 2006. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3603-7.

PŘÍVRATSKÝ, Vladimír, TEODORIDIS, Vasilis, VANČATA, Václav, 2009. *Biologické a biosociální faktory ovlivňující integraci žáků a studentů se specifickými potřebami*. Praha: Unie Comenius. ISBN 978-80-7290-425-9.

PŘÍVRATSKÝ, Vladimír, TEODORIDIS, Vasilis, VANČATA, Václav, 2010. *Základní kulturní a sociální mechanismy významné pro úspěšnou integraci žáků a studentů se specifickými potřebami*. Praha: Unie Comenius. ISBN 978-80-7290-426-6.

PUNCH, Keith F., 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-468-7.

RUFERTOVÁ, Hana, 2002. *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7168-866-2.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SMĚKAL, Vladimír, 2003. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a*

děti z prostředí minorit. Brno: Barrister and Principal. ISBN 978-80-8594-782-3.

STUHLÍKOVÁ, Iva, VOKROJOVÁ, Nela, 2013. Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků-specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* Praha: UK PedF, 63 (1). ISSN 0031-3815.

SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program.* Praha: Portál. 978-80-7367-774-9.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, 2005. *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7044-745-1.

TĚTHALOVÁ, Marie, 2011a. Jak v mateřské škole rozvíjet dětskou řeč. *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v NŠ a ŠD.* Praha: Portál, 18 (7). ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, Marie, 2011b. Sebehodnocení je důležitá část pedagogické práce. *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v NŠ a ŠD.* Praha: Portál, 18 (8). ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. - dětství a dospívání.* Praha: Diderot. ISBN 80-902555-7-4.

VASILJEV, Ivo, 1988. Pravopis a transkripce vietnamštiny. *Naše řeč.* Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 71(2). ISSN 0027-8203.

6 PŘÍLOHY

6.1 ROZHOVORY S UČITELKAMI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Interview (rozhovoru) se celkem zúčastnilo 6 respondentů - žen. Doba rozhovoru všeobecně nepřesáhla 30 minut. Jak již bylo naznačeno v metodice, rozhovory s učitelkami se skládaly z následujících otázek:

- S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?
- S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?
- S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?
- Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?
- Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?
- Jaká je motivace pracovnic MŠ pro tuto práci?
- Obohacuje či naopak omezuje pracovnice MŠ práce s vietnamskými dětmi?

Paní učitelka č. 1

- **S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?**

Největší problém vidím v komunikaci s vietnamskými dětmi a v odlišné mentalitě. Děti nerozumí pokynům učitelky, většinou stojí, koukají, nechápou, co po nich učitelka chce. Mám zajišťovat bezpečnost dětí např. při pobytu venku, kde hrozí úraz. Děti - cizinci nereagují, nezastaví na zavolání učitelky. Při řízené činnosti se nesoustředí, protože nerozumí. Neznají pravidla her, nerozumí textu písně a básně, vyrušují ostatní děti. Nemohu provádět průzkum školní zralosti z důvodu jazykové bariéry. Ve třídě mám 8 dětí - vietnamských. Mezi sebou komunikují vietnamsky, jsou velice hluční. Zadáváme s kolegyní drobné domácí úkoly (na procvičování dětské paměti). Vietnamské děti nerozumí, úkoly tedy neplní. Stručně řečeno – je to jako když komunikuji s hluchoněmým dítětem.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?**

Problém při komunikaci s rodičem - cizincem je také v odlišnosti jazyka. Většinou lépe rozumí otcové, matky velice špatně. Při rozhovoru používám jednoduché věty, stručně a jasně formuluji požadavek, snažím se o správnou a výraznou artikulaci, používám tzv. „ruce i nohy“, mimiku atd. Většinou dostanu odpověď „ANO“, ale nevím, zda mi rozuměli. Také píšeme písemné vzkazy - čitelně, velkým tiskacím písmem. Máme určitá sdělení o dětech přeložená tlumočnickem do vietnamštiny, kde jsou přiloženy i obrázky. Odpovědi rodiče cizince je opět „ANO“. Naše MŠ má důležité dokumenty přeložené do vietnamského jazyka - např. školní řád, režim ve třídách apod. Každému rodiči vše dáváme domů na prostudování. Zpětnou vazbu nemáme.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?**

Konkrétní problém při komunikaci s dítětem je **jazyková bariéra** (dítě nerozumí učitelce). Například: „Jdi si umýt ruce“ - musíte dítě k umyvadlu dovést, prstem ukázat... „Utřít ruce“ - opět ukazovat na ručník... **Výchovná řídicí činnost** - nácvik písně,

básně, předčítání textu, rozhovory při komunikačním kruhu... Dítě - cizinec se nezapojí, vyrušuje, postrkuje děti... (Chápu je, nerozumí!) **Ranní hry** - při hrách si hledají kamaráda - opět vietnamské národnosti, hovoří vietnamsky, jsou hluční. **Při pobytu venku** - musíme více dbát na bezpečný průběh vycházky. Na pokyn „stůj“ vietnamské děti nereagují, nerozumí. Velké riziko úrazu je i při volném pohybu v lese, na školní zahradě. **Problém při nevolnosti** - dítě - cizinec vám přesně nevysvětlí, co ho bolí. Učitelka pozná, že není v pořádku, ale nezjistí, podrobnosti. Kde ho něco bolí - dítě ukáže prstem. Naší povinností je zavolat zákonnému zástupci dítěte = rodičům. Následuje další problém - porozumí nám? Přijdou si pro dítě do MŠ? Nepřijdou?

- **Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?**

Organizace a průběh výuky s dětmi obou národností klade na učitelku velké nároky. Je to obtížné, učitelka je tzv. v jednom kole. Nezastaví se. Pracovala jsem vždy jen s dětmi jedné národnosti, proto mohu posuzovat. Klidně mohu prohlásit, že práce s dětmi dvou národností je nesrovnatelně náročnější. A to si představte, že ve třídě máme i děti čínské, ruské, slovenské a ukrajinské.

- **Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?**

Vybavenost pracoviště je dostačující, dokonce bych řekla nadstandardní. Máme velmi mnoho hraček, pomůcek i didaktického materiálu.

- **Jaké je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?**

Motivace pro tuto práci není žádná. Ovšem na nás jsou kladeny stále vyšší nároky, více schůzek s vietnamskými rodiči za přítomnosti překladatele, individuální přístupy k dětem cizincům, seznamování se s vietnamskou kulturou, učení se základních slov ve vietnamštině apod. Uvědomte si ale, že ve třídě máme 28 dětí (z toho 8 dětí vietnamského původu).

- **Obohacuje či naopak omezuje pracovníky MŠ práce s vietnamskými dětmi?**

Práce s vietnamskými dětmi moji práci omezuje. Je to práce velmi náročná nejen na

psychiku, ale i na čas. Poslední roky mám asistentku přímo na děti s odlišným mateřským jazykem (vietnamština). Jsem tomu ráda, ale i tak se někdy cítím vyčerpaná.

Paní učitelka č. 2

- **S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?**

Žádné problémy již v příštím měsíci mít nebudu, rozhodla jsem se ukončit pracovní poměr v mateřské škole. A to právě z důvodu velmi obtížné výchovné práce (s problémy se začleňováním stále většího počtu dětí, které mluví odlišným jazykem. Svoji práci mám ráda, stále mě baví, děti miluji a upřímně mohu říci, že nejsem zaujatá proti dětem cizinců, ale zvolila jsem nyní mateřskou školu, kde není tak velká koncentrace cizinců. Dělán to čistě pro sebe a z osobních důvodů. Práce bude tak klidnější, kvalitnější a nebudou na mě kladeny vysoké pracovní nároky. V současné době se v naší mateřské škole řeší jen a jen problémy spojené s dětmi cizinci a jejich rodiči. Děti cizinců lituji, přijdou do cizího prostředí a nerozumí téměř jedinému českému slovu. Zároveň ale vím, jak je tato situace složitá pro učitelku, která má pod dohledem celou třídu. Já osobně jsem se každým dnem cítila „jednou nohou v kriminále“. Bála jsem se a stále ještě bojím, že se stane nějaký úraz právě z toho důvodu, že mi dítě nerozumí.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?**

Komunikovat s rodičem dítěte s odlišným mateřským jazykem je někdy úplně nemožné. Dítě přivádí do mateřské školy ráno chůva (česká chůva), poté je dítě v MŠ až do zavírací doby a pak ho opět vyzvedne chůva. Rodiče dítěte v podstatě ani neznám. Pokud však přijde rodič dítěte, pochopitelně se s ním snažím dorozumět. Nevím však, zda-li rozumí nebo jen kývá hlavou. Pochopíte tedy jednu věc, místo, abych se věnovala dětem a hrála si s nimi, tak stojím s rodičem onoho dítěte, gestikuluji... a děti si mezitím hrají samy. Co když je ve třídě holčička, která by mě ráda měla u sebe? Uvedu i další problém, který mě, s prominutím - štve! Jedná se o doporučení OPŠD³⁷ u dětí cizinců. Tyto děti doporučujeme k návštěvě PPP³⁸. Myslíte si, že tam s dětmi rodiče jdou? Nikoli. Všechny vietnamské děti, které jsem do této doby zatím měla, šly do základní školy. Rozhodli o tom samozřejmě rodiče. Paní učitelky v 1. třídách nás poté kontaktovaly, jak je toto možné, zda jsme hovořily s rodiči o OPŠD. A to jsou další důvody, proč chci mateřskou školu opustit.

³⁷ OPŠD - odklad povinné školní docházky.

³⁸ PPP – pedagogicko-psychologická poradna.

Opravdu se snažíme, ale taková špatná zkušenost nejde zapomenout.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?**

Problém s dítětem cizincem jsem doposud neměla. Pouze připomínám problém jazykový. Děti česky nerozumí. Musím ale dodat, že se opravdu učí velice rychle, jsou ctižádostiví, soutěživí a velice brzy se zapojují do všech činností.

- **Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?**

Výuku jsme si s kolegyní zohlednily právě kvůli dětem cizincům. Rovněž s námi pracuje asistentka pedagoga, která se těmto dětem věnuje. Výtvarné a tvořivé činnosti provádíme všichni společně. Při rozvoji poznání, poslechu textu a následném rozhovoru pracujeme po skupinkách. Asistentka pracuje individuálně s vietnamskými dětmi – například s dětmi procvičuje barvy, početní představy či využívá obrázkový materiál (pojmenování pojmů, jevů, činností apod). Tento způsob práce se nám osvědčil. Při společné činnosti vietnamské děti nerozumí, nudí se, vyrušují, je to pro ně zkrátka nezáživná činnost.

Pro nás pedagogy je to velice náročné. I příprava na denní program je náročnější, než v ostatních mateřských školách, kde cizince nemají. A upřímně řečeno – více práce, více problémů, více času na přípravu, více administrativy, více individuálního studia, více záznamů a papírování... a plat máme stejný jako učitelky, které děti cizinců nemají. Proč tedy nevyužít možnosti pracovat jinde, v jiné MŠ?

- **Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?**

Mateřská škola je plně vybavena pro práci s vietnamskými dětmi.

- **Jaké je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?**

Motivace pro tuto práci? Žádná. Proto končím.

- **Obohacuje či naopak omezuje pracovníci MŠ práce s vietnamskými dětmi?**

S největší pravděpodobností vám většina učitelek odpověděla, že je práce s vietnamskými dětmi nesmírně obohacuje. Ale to nemohou myslet upřímně. Při tak vysokém počtu dětí v jedné třídě? To je nesmysl. Je to dřina.

Paní učitelka č. 3

- **S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?**

Nejčastější problém? Do MŠ nastoupí děti bez naprostých základů českého jazyka. Vůbec nerozumí. Víte vůbec, co to pro ně musí být? Nechtěla bych to zažít. Ráno je přivede většinou otec, který trochu rozumí. Tedy: alespoň si to myslím. Nebo je přivede chůva. Dítě je ve školce celý den, musí to být náročné na jeho psychiku. A jak se chová? Brečí, vzteká se, utíká ze třídy, nechce tu být. Ani se mu nedivím. Kdybych měla ve třídě jen jedno nebo dvě vietnamské děti, dalo by to s pomocí asistentky pedagoga zvládnout. Mám jich ale 5 a další 2 děti z Číny. Zpočátku se tedy stávalo, že jsme děti uklidňovaly, tišily, hlídaly dveře, aby nám neutekly. Můžete je ale chlácholit jak chcete, nerozumí vám. To je ten největší problém.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?**

S rodiči dětí cizinců je obrovský problém v komunikaci. Něco málo rozumí většinou otec, a to si ještě nejsem úplně jistá. Matky většinou nerozumí vůbec. Nechápu, když jim cokoli vysvětlujeme. Můžu uvést příklad. Vysvětlovala jsem matce, že dítě celý týden kašlalo, má rýmu a je unavené. Ať si zajde k lékaři, aby nenakazilo další děti. Netušila jsem, jaké mám herecké sklony - jak umím gestikulovat, napodobovat. Ale druhý den mi dítě do MŠ dovedla. Nerozuměla mi. Musela jsem tak znovu vysvětlovat, že dítě do MŠ nemůže. K lékaři stejně nešla. Zbytečně jsem se snažila. Ještě, že ostatní děti byly hodné a v klidu se hrály. Prostě a jasně – píšeme vzkazy, tlumočnick překládá do vietnamštiny, odevzdáváte rodičům nebo chůvám... a pak vše najdete pohozené v dětské šatně mezi oblečením dětí. Netvrdím, že všichni jsou stejní. Někteří rodiče se opravdu snaží, těch je ale stále malý počet.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?**

S dítětem cizincem komunikuje samozřejmě často, používám i gesta, stručné a jednoduché věty. Pomáhá mi hodně naše asistentka pedagoga. Děti se poměrně brzy naučí

rozumět i chápat jednoduché pojmy. Komunikují. Problém je při větším počtu vietnamsky hovořících dětí. Mezi sebou mluví vietnamsky. (Nedívám se, kdybych byla jako malá ve vietnamské školce a potkala druhé české dítě, taky bych s ním mluvila česky!). Velký problém mám ale s jedním vietnamským chlapcem. MŠ navštěvuje už 3tím rokem, česky nemluví, umí jen několik slov, dokonce i hůře slova opakuje. Stará se o něho chůva, rodiče jsem viděla párkrát. Dítě chodí neupravené, špinavé, chybí mu například bačkůrky, pyžamo nebo čepice... Informace podáváme jen zákonným zástupcům dítěte, ne chůvě. Ti na písemné zprávy (přeložené do vietnamštiny) nereagovali, proto jim ředitelka mateřské školy byla nucena zaslat doporučený dopis s výzvou dostavit se i s tlumočníkem do MŠ k pohovoru. Jsem sama zvědavá, jak vše dopadne. Chlapec je ve školce od ranních hodin až do konce provozní doby. I v sobotu, v neděli a o svátcích ho hlídá chůva. Problém je i v tom, že nejsme informováni o rodině - jak žijí, kolik jich bydlí pohromadě apod.

- **Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?**

Výuka ve třídě s dětmi cizinci je problematická. Snažíme se pracovat skupinově, kde asistentka pedagoga pracuje s vietnamskými dětmi individuálně. Hry jsou společné, pobyt venku i odpolední činnosti taktéž. Myslím si, že si tak cizinci snáze osvojí základy českého jazyka. Oni ale stejně mluví mezi sebou vietnamsky.

- **Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?**

Vybavenost naší MŠ i třídy je na dobré úrovni. Využíváme velkého množství hraček, pomůcek, obrázků, didaktického materiálu. S tím jsem velmi spokojená.

- **Jaké je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?**

Motivaci jsem příliš velikou nezaznamenala. Spíše se na nás klade víc a víc úkolů a administrativy, což je vysilující a stresující.

- **Obohacuje či naopak omezuje pracovníci MŠ práce s vietnamskými dětmi?**

Spíše bych řekla, že nás tato práce svazuje. Máme více práce i starostí s dětmi cizinců. Tedy hlavně s jejich rodiči.

Paní učitelka č. 4

- **S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?**

Mám velké problémy s nepozorností těchto dětí. Protože nerozumí - nerozumí ani zadaným úkolům...

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?**

Rodiče nerozumí a ani nespolupracují s programem v mateřské škole. Ani děti těchto cizinců nejsou dostatečně připravovány na pobyt v mateřské škole a na požadavky s pobytem spojené.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?**

Děti nerozumí, nereagují na povely a upozornění na nebezpečí.

- **Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?**

Cizinci narušují výuku (často vykřikují), proto využíváme asistentku pro jejich vyčlenění. Na druhou stranu moc rádi vytváří a provozují kreativní činnosti.

- **Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?**

Vybavenost je dostačující. Většinu pomůcek jsme si zajistily samy. Stále pomůcky a didaktické materiály doplňujeme.

- **Jaké je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?**

Nejvíce motivující je výsledek (pokrok), který ovšem přichází až minimálně po roce

individuální práce.

- **Obohacuje či naopak omezuje pracovnice MŠ práce s vietnamskými dětmi?**

Tato práce mě obohacuje v tom směru, že si mohu tuto práci vyzkoušet (výsledky a pokroky jsou viditelnější než u českých dětí). Omezuje mě v organizaci (přidělávají práci učitelkám, musíme se jim více věnovat a vše několikrát vysvětlovat).

Paní učitelka č. 5

- **S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?**

Mám ve třídě velké problémy s vietnamskými dětmi. Pracuji totiž se skupinkou dětí 3-4letých. A vietnamské děti přicházejí do MŠ s úplnou neznalostí českého jazyka. To, že nemluví česky, mi tolik nepřekáží. Ale ony nerozumí! Nechápu, stojí na místě a nereagují. Projevují se agresivitou (například jeden vietnamský hošík ubližuje dětem) nebo se vztekají či brečí. Pomáhá mi asistentka, která se vietnamským dětičkám věnuje. Problém je tedy hlavně v komunikaci – těžko můžeme něco chtít po chlapečkovi či holčičce, když nám nerozumí, že?

Jsme školka s 5 třídami a máme zde 32 vietnamských dětí. Dalo by se tedy říci, že jsme spíše vícejazyčná mateřská škola.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?**

S rodiči já osobně komunikuji zejména gesty, protože velká většina nám nerozumí. Děti si vyzvedávají české chůvy, nevíme, zda naše vzkazy vyřizují, či nevyřizují. Dětičky (chudáčci) jsou v MŠ celý den, jsou přihlášeny do všech možných kroužků - přihlašují je právě jejich české chůvy, které hlídají třeba 4 vietnamské děti najednou. Na začátku školního roku, tedy při příchodu dětiček do školky – u nás byl tlumočnicko do vietnamského jazyka. Má kolegyně se tedy musela sama věnovat dětem a já jsem musela jednat s tlumočnickem a rodiči vietnamských dětí. Pro paní učitelky je to opravdu náročné.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?**

Problémy jsou stále. Dětičky nerozumí, nereagují, nezapojují se do činností, nechápu pravidla... Jak jsem již zmínila, jeden hošík je opravdu velice problémový. Chlapec ubližuje ostatním dětem, kouše, kope, hází po nich kamínky (i větší kameny)... Asistentka pro vietnamské děti se v podstatě musí věnovat pouze jemu. Každý den je s ním problém, bojím se pochopitelně i o bezpečnost ostatních dětí. V současné době je tento nemilý problém řešen paní ředitelkou, probíhají konzultace s rodiči, oběma učitelkami a

tlumočnickem.

- **Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?**

Koordinace činností s dětmi jiných národností je velice obtížná i za pomoci asistentky. Dopoledne pracuje na třídě pouze jedna učitelka a jedna asistentka na 28 zapsaných dětí. Pravidelně dochází do třídy asi 21-23 dětiček. Z toho máme 5 dětí vietnamských a jedno dítě čínské. A odpoledne je je druhá paní učitelka na dětičky dokonce sama, bez asistentky. Samozřejmě i adaptace na školku je pro děti cizinců náročná. A pro nás také.

- **Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?**

S vybaveností mateřské školy jsem spokojená.

- **Jaké je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?**

Motivaci pro práci s dětmi s odlišným jazykem jsem pocítila, samozřejmě. Naučím se nové věci a přístupy. Ale tato motivace je poměrně maličká.

- **Obohacuje či naopak omezuje pracovníky MŠ práce s vietnamskými dětmi?**

Musím opět říci, že práce s dětmi cizinců je mnohem náročnější, zpomaluje tempo, opakovaně se musíme k některým činnostem vracet, procvičovat je... Slovy se to nedá popsat, musí se to zkrátka zažít.

Paní učitelka č. 6

- **S jakými problémy se pracovnice MŠ při své práci s vietnamskými dětmi nejčastěji setkávají?**

Neumí česky – od toho se odvíjí veškerá práce (nerozumí pokynům => jsou nepozorní...).

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s rodičem - cizincem?**

Největším problémem je jazyková bariéra. Občas mají i zájem a snahu, ale domluvit se jde opravdu někdy velmi těžko.

- **S jakým konkrétním problémem se učitelky setkaly při komunikaci s dítětem - cizincem?**

Většina těchto cizinců narušuje práci v kolektivu, například při nácvičku besídky, při výkladu, na výletech...

- **Jak probíhá organizace a průběh výuky s dětmi obou národností?**

Snažíme se je zapojit do všech činností během celého dne, pokud to není možné - využijeme asistentku, která se jim individuálně věnuje.

- **Je vybavenost pracoviště dostačující (nabídka didaktických pomůcek apod.) pro tuto práci?**

Stále se doplňuje, ale myslím, že je již nyní nabídka didaktických pomůcek široká.

- **Jaké je motivace pracovníků MŠ pro tuto práci?**

Všemožná a někdy hodně vyčerpávající. Posuny kupředu u těchto dětí jsou ale úžasné.

- **Obohacuje či naopak omezuje pracovnice MŠ práce s vietnamskými dětmi?**

Obohacuje - potěšující jsou výsledky celoroční práce (ne však vždy a u každého).

Omezuje - při organizaci, více se musí mluvit, vše se musí neustále opakovat či dokonce naznačovat.

6.2 KOMUNIKAČNÍ OBRÁZKOVÉ KARTIČKY

Nemá pláštěnku.



Trě không có áo mưa

Nemá náhradní oblečení.

Trě không có bộ đồ để thay

Nemá tepláky na ven.



Trě không có quần tepláky để đi ra ngoài

Nemá pyžamo.



Trě không có bộ đồ ngủ

Nemá batoh na cvičení.



Trě không có ba lô để đi tập

V batohu na cvičení nemá: boty do tělocvičny.



trong ba lô để đi tập trẻ không có: giầy để tập

V batohu na cvičení nemá: láhev s vodou.



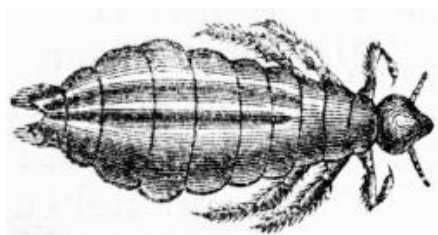
trong ba lô để đi tập trẻ không có: chai nước

V batohu na cvičení nemá: oblečení na cvičení.



trong ba lô để đi tập trẻ không có: bộ đồ tập

Má ve vlasech vši, nemůže chodit do školky!



trẻ có chí trong mái tóc của mình, không thể lên lớp

Má ve vlasech hnidy, nemůže chodit do školky.



trně có tržný chýy ở trong mái tóc của mình, không thể lên lớp

Má silnou rýmu.



Trẻ bị sổ mũi kéo dài

Má kašel.



Trẻ bị ho

Zvracel.



Trẻ bị nôn mửa

Má průjem.



Trẻ bị tiêu chảy

Má horečku.



Trẻ bị sốt

Na cvičení (čtvrtek) musejí mít holčičky sepnuté dlouhé vlasy do culíku.



Thứ 5 hàng tuần các em gái phải buộc tóc dài khi đi tập thể dục

Upadl na vycházce.



Trẻ bị ngã khi ra ngoài chơi

Nemá kolo v dobrém technickém stavu – nemůže s námi jezdit.



Xe đạp của trẻ không sử dụng được - trẻ không thể đi xe với chúng tôi

Nemá přilbu na kolo – nemůže s námi jezdit.



Trẻ không có mũ bảo hiểm - trẻ không thể đi xe với chúng tôi

Nespolupracuje s p. učitelkou.



Trẻ không hợp tác với cô giáo

Dnes neobědval.



Hôm nay trẻ không ăn

Cedule:	bảng
Přinesu:	tôi sẽ mang đến
Co:	cái gì
Kdy:	khi nào

Dnes byl velmi pracovitý.

Hôm nay trẻ rất chăm chỉ

Dnes má dobrou náladu.



hôm nay trẻ cảm thấy thoải mái

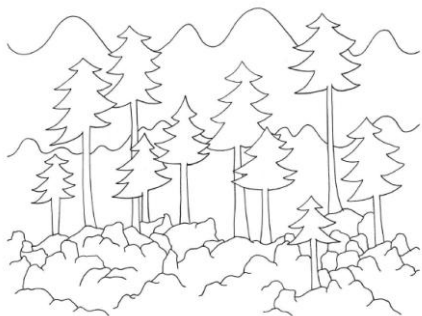
Rád pracuje (hraje si) v kolektivu.

trẻ thích chơi với các bạn

Rád pracuje (hraje si) sám.

trẻ thích chơi một mình

Nejraději má vycházky do lesa.



trẻ thích đi dạo o trong rừng

Dnes byl příkladem pro ostatní.

hôm nay trẻ làm tấm gương cho các bạn

Rád se stará o mladší kamarády.

trẻ thích chăm sóc cho các bạn ít tuổi hơn mình

Rád maluje.



trẻ thích tô, vẽ

Rád si staví se stavebnicemi.



trẻ thích chơi với bộ xây dựng

Rád pracuje s modelínou.



trẻ thích chơi với chất dẻo plastixin

Rád hraje divadlo.

trẻ thích diễn kịch

Má výtvarný talent.
trẻ có năng khiếu vẽ

Je pohybově nadaný.
trẻ có thể chất

Je velmi zručný.
trẻ giỏi về chân tay

Je velmi pozitivní.
trẻ rất tích cực, vui tươi

6.3 DALŠÍ POUŽITELNÉ ZDROJE A PUBLIKACE

Níže uvádím soupis použitelných a relevantních zdrojů³⁹, ať již výukových či studijních a odborných, z nichž mohou učitelky mateřských škol čerpat jak praktická cvičení a užitečná doporučení k jednotlivým jazykovým jevům, tak i inspiraci k dalšímu hlubšímu vzdělávání.

Učebnice a publikace

ANDRÁŠOVÁ, H., PODEPŘELOVÁ, A. a kol.: *Na cestě za češtinou. Inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008.

BALKÓ, I., ZIMOVÁ, L.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2005.

DOLEŽÍ, L.: *Začínáme učit češtinu pro děti - cizince. Příručka pro lektory a lektorky*. Praha: AUČCJ - Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2014.

CVEJNOVÁ, J.: *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2008.

ČEMUSOVÁ J., DOLEČKOVÁ, P., ŠTINDLOVÁ, B., ŠTINDL, O.: *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. Praha: Člověk v tísní – společnost při ČT, o.p.s., 2005.

HRUBÁ, J.: *Čeština pro děti cizinců. Metodika výuky českého jazyka dětí z minoritních skupin*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, 2004.

KOTYKOVÁ, S., LEJNAROVÁ, I.: *Čeština pro malé cizince 1/2*. Praha: Knižní klub, 2005.

MATULA, O.: *Český den - materiály pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2007.

³⁹ Zdroje, které nejsou uvedeny v seznamu použité literatury diplomové práce.

SCHRIMPFOVÁ, J., M.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008.

ŠKODOVÁ, S., ŠTINDLOVÁ, B.: *Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka*. Praha: AUČCJ - Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007.

Výukové materiály

WATOTO - multikulturní příručka pro nejmenší poskytující výchozí bod pro učitelky mateřských škol, které mají zájem o začlenění globálního rozměru do vzdělávání dětí - cizinců.

Putování s Carly – vzdělávací materiál pro MŠ a 1. stupeň ZŠ nejen na téma migrace.

ANYANA – děti a svět: metodický materiál začleňování multikulturní výchovy do výuky.

Internetové zdroje

Informační portál zaměřený na integraci žáků – cizinců	www.inkluzivniskola.cz
Portál zaměřený na inkluzivní vzdělávání	www.czechkid.cz
Projekt vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji	www.deticizincu.cz
Spolek Multikulturní centrum Praha	www.mkc.cz
Sdružení občanů zabývajících se emigranty	www.soze.cz
Metodický portál RVP	www.rvp.cz
Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísní	www.varianty.cz
Projekt podpory inkluzivního vzdělávání	www.cpiv.cz
Projekt integrace cizinců a podpory sdružení komunit cizinců	www.domavcr.cz
Centrum pro integraci cizinců	www.cicpraha.org
Společnost pro příležitosti mladých migrantů	www.meta-ops.cz
Stránky všech přátel Vietnamu	www.klubhanoi.cz
Celostátní organizace: Česko - vietnamská společnost	www.cvs-praha.cz