Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Primární pedagogiky

MOŽNOSTI MULTIKULTURNÍCH PŘÍSTUPŮ V PRÁCI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Possibilities of multicultural approaches of the work of kindergarten

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Petra Koukalová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen 2012

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma „Možnosti multikulturních přístupů v práci mateřské školy“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne…… Podpis……

Děkuji PaeDr. Soně Koťátkové Ph.D. za její pozitivní přístup, cenné rady a podněty při vedení diplomové práce.

Za vstřícnost a spolupráci děkuji ředitelkám a učitelkám mateřských škol v Chebu.

Anotace

Tato diplomová práce s názvem „Možnosti multikulturních přístupů v práci mateřské školy“ poukazuje na jeden z možných přístupů učitelek a mateřských škol v oblasti multikulturní výchovy. Diplomová práce je zaměřena na oblast rozvoje českého jazyka, slovní zásoby a komunikativních kompetencí u dětí jiné národnosti.

Abstrakt

Možnosti multikulturních přístupů v práci mateřské školy.

Diplomová práce je zaměřena na multikulturní výchovu a možnosti jejího využití v mateřských školách v Chebu, kde se učitelky velice často setkávají s dětmi jiné národnosti a především s dětmi vietnamských rodičů přicházejících do Karlovarského kraje za možností podnikatelských aktivit v této příhraniční oblasti.

Teoretická část poukazuje na nárůst počtu imigrantů v České republice. Diplomová práce vysvětluje pojmy spojené s multikulturní výchovou a dále zdůrazňuje její propojení s Rámcovým vzdělávacím programem a třídními vzdělávacími programy. Klade důraz na připravenost učitelů v oblasti multikulturní výchovy, ale také v oblasti rozvoje řeči dítěte a možnosti pomoci dítěti jiné národnosti s osvojováním českého jazyka.

Část praktická ukazuje zaměření na rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností jako jednu z možností multikulturního přístupu učitelek a mateřských škol. Dále představuje výsledky pedagogického šetření v souvislosti s vietnamskými rodiči, jak se staví k potřebě osvojování si českého jazyka u svých dětí.

Klíčová slova

multikulturní výchova, kultura, imigranti, mateřská škola, učitel, profesní kompetence učitele, dítě předškolního věku, Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy

řeč, komunikativní kompetence, slovní zásoba

Abstract

Possibilities of multicultural approaches in kindergarten work.

This thesis focuses on multicultural education and the possibilities of use in kindergartens in Cheb, where the teachers very often encounter children of other nationalities, in particular with children of Vietnamese parents coming to the Karlovy Vary region to pursue their business activities in this border region.

The theoretical part highlights the increasing number of immigrants in the Czech Republic. The thesis explains the terminology relating to multicultural education and it also emphasizes its links with the Framework Education Programme and classroom education programmes. It places emphasis on the preparedness of teachers for multicultural education as well as their preparedness in the domain of child speech development and possibilities of helping children of different nationalities with learning Czech language.

The practical part points out the focus on developing vocabulary and communication skills as one of the possibilities of multicultural approach of teachers and kindergartens. In addition, it presents the results of a pedagogical survey related to Vietnamese parents and their attitude to the need of learning Czech language by their children.

Keywords

Multicultural education, culture, immigrants, kindergarten, teacher, teacher's professional competence, preschool child, Framework Education Programme for preschool education

Speech, communicative competence, vocabulary

Úvod

Žijeme v zemi, která má strategickou polohu, jak se říká „srdce Evropy“. Česká republika byla, je a bude místem, kde se budeme setkávat s lidmi jiné národnosti. Naše země, byť jedna z menších, nabízí pro příchozí imigranty nepřeberné možnosti, které často ve své rodné zemi nemají. Česká republika se stává místem nového začátku, hledáním bezpečného zázemí pro příchod nebo založení rodiny, ale také místem, kde mají šanci vydělat peníze pro svou rodinu, kterou nemohli vzít s sebou. Cizince nalezneme žít v každé části České republiky a každý žije jiným způsobem života, tak jak mu to podmínky dovolují. Do mateřských škol přicházejí děti jiné národnosti, které rodiče vzali s sebou z jejich rodné země a také děti, které se v České republice již narodily. Děti jsou naše budoucnost a je nepodstatné, zda jsou to české děti nebo děti jiné národnosti. Všechny by měly mít stejné možnosti prožít spokojené dětství, studovat, vkročit do života s pozitivními zkušenostmi a založit si vlastní rodinu. Proto by lidé v České republice měli být na soužití s lidmi jiné národnosti připraveni, nejlepší chvíle přichází právě v mateřské škole, kde se děti učí interkulturní citlivosti a toleranci v rámci multikulturní výchovy. Učí se žít a spolupracovat s lidmi jiné národnosti, z nich by si dospělí lidé mohli brát příklad.

V Karlovarském kraji, kde žiji a pracuji, je koncentrace osob s jinou národností opravdu veliká. Největší část z nich tvoří Vietnamci, kteří se zde pohybují již od 70. let.

Od roku 1993, kdy jsem chodila do první třídy, se setkávám právě s Vietnamci, měla jsem je jako spolužáky, kamarády i jako sousedy. Vietnamské děti byly vždy velice snaživé a ctižádostivé, chodily na zájmové kroužky i na doučování a častokrát byly premianty třídy. Byly součástí mého dětství a já je považovala a stále považuji za lidi, kteří mají stejná práva na spokojený život jako já.

Vietnamské rodiny se od českých rodin lišily a vždy se lišit budou. Neliší se jen zemí původu, mateřským jazykem, barvou pleti nebo tvarem očí. Jejich odlišnost spočívá ve způsobu života, v jeho hodnotách, normách, tradicích a cílech, které si stanovují. Myslím si, že pro soužití dvou skupin, i když jsou odlišné, není potřeba, aby docházelo

k asimilaci a Vietnamci se vzdávali svých tradičních rysů života, v jakém byli vychováni. Bylo by naopak přínosem, kdyby se nám více otevřeli, neseparovali se od naší společnosti a kultury, jak to velká část Vietnamců v dnešní době dělá.

V Karlovarském kraji do mateřských škol přichází velký počet vietnamských dětí a každé z nich má jiné podmínky v rodině a je jinak připraveno na příchod do nového prostředí. Není výjimkou, že se české ženy často starají o malé vietnamské děti. Většinou jsou to ženy v důchodu nebo na mateřské dovolené. Děti u těchto „hlídacích tet“ tráví většinu času, protože se jejich rodiče věnují obchodu. Jejich setkávání se stávají dlouholetými, protože děti k tetám docházejí třeba až do 15 let. Děti se takto dostávají do českého prostředí a mají možnost seznámit se s naší kulturou a osvojit si český jazyk. Pro takové dítě vstup do mateřské školy nebývá nijak obtížný.

Do mateřských škol přicházejí i děti, které se s českou kulturou a jazykem vůbec nesetkaly a dostávají se do situace, která pro ně může být nelehká.

Situace v Karlovarském kraji v mateřských školách, mé zkušenosti z dětství i získané informace při zpracování bakalářské práce mě vedly k tomu, abych se zaměřila v diplomové práci právě na vietnamské děti, se kterými se setkávám každý den. Je potřeba se zaměřit na jejich adaptaci a integraci do dětského kolektivu, a zároveň jim pomoci s poznáním a osvojením našeho jazyka. Učitelé by měli být dostatečně připraveni. Důležitá je informovanost učitelů v oblasti multikulturní a interkulturní problematiky. Jsem přesvědčena o tom, že je nutné, aby učitelky věděly, jaké mají možnosti dalšího sebevzdělávání, plánování a získávání potřebných informací a podnětů v rámci multikulturní výchovy.

Osnova

1 Cizinci v České republice 11
1.1 Imigrace cizinců do České republiky 11
1.2 Děti jiných národností v českých školách 12
1.3 Pohled do Karlovarského kraje 13
1.3.1 Vývoj počtu cizinců v Karlovarském kraji 13
1.3.2 Vývoj počtu dětí jiné národnosti v předškolním vzdělávaní v Karlovarském kraji 14
2 Vietnamci jako naši spoluobčané 15
2.1 Imigrace Vietnamců do České republiky 16
2.2 Integrace vietnamských dětí do mateřských škol 17
3 Objasnění výchozích pojmů pro multikulturní výchovu 17
3.1 Pojem kultura 17
3.2 Multikulturalismus 18
3.2.1 Multikulturalita 19
3.2.2 Multikulturní výchova 20
3.2.3 Cíle multikulturní výchovy 21
3.2.4 Způsoby adaptace 22
3.3 Interkulturalita 24
3.3.1 Interkulturní výchova 24
4 Multikulturní, interkulturní výchova a RVP 25
4.1 Rámcové vzdělávací programy a jejich propojení s multikulturní výchovou 25
4.2 Multikulturní výchova a RVP PV 27
4.2.1 Analýza RVP PV 28
4.2.2 Klíčové kompetence v RVP PV 30
5 Profesní kompetence a dovednosti učitelky MŠ 31
5.1 Rozvíjení profesních kompetencí a vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy 33

6 Multikulturní výchova a mateřská škola 35
6.1 Plánování v rámci multikulturní výchovy 36
6.1.1 Obsah a cíle multikulturní výchovy v mateřské škole 36
6.1.2 Ovlivňující faktory 37
6.1.3 Možné metodické přístupy 38
6.1.4 Nabídka vzdělávacích možností pro multikulturní přístup v mateřské škole 40
6.1.5 Jaká je pomoc pro rodiny 41
7 Řeč 43
7.1 Přehled vývoje řeči 44
7.1.1 Vývoj řeči dítěte od třetího roku 45
7.1.2 Vývoj řeči dítěte jiné národnosti 47
7.2 Řeč a mateřská škola 48
7.3 Předpokládané komunikativní kompetence 52
8 Cíl, hypotézy a metody 56
8.1 Cíl výzkumu 56
8.2 Hypotézy 56
8.3 Metody 57
8.4 Výzkumné šetření formou rozhovoru s vietnamským respondentem 58
8.5 Cíle rozhovoru 58
8.6 Realizace rozhovoru 58
8.7 Vyhodnocení rozhovoru vzhledem ke stanoveným cílům 59
8.7.1 Potřeba znalosti českého jazyka 59
8.7.2 Přístup rodičů k osvojování českého jazyka vietnamských dětí v institucionalizované výchově 60
8.7.3 Vliv výchovy mimo mateřskou a základní školu na osvojování českého jazyka u dítěte 62
9 Výzkumné šetření formou dotazníku pro vietnamské rodiče 63
9.1 Cíle dotazníku pro vietnamské rodiče 63

9.2 Příprava a realizace dotazníku pro vietnamské rodiče 63
9.3 Rozbor odpovědí v dotazníku pro vietnamské rodiče 64
9.3.1 Pravidelnost docházky do mateřské školy 64
9.3.2 Čas trávený s rodiči v práci 64
9.3.3 Setkávání s českými dětmi mimo mateřskou školu 65
9.3.4 Kde se děti podle rodičů mají naučit česky 65
9.3.5 Návrat do Vietnamu 65
10 Výzkumné šetření formou dotazníku pro učitelky mateřských škol v Chebu 66
10.1 Cíle dotazníku pro učitelky mateřských škol 66
10.2 Příprava a realizace dotazníku pro učitelky mateřských škol 66
10.3 Rozbor odpovědí v dotazníku pro učitelky mateřských škol 67
10.3.1 Docházka zapsaných vietnamských dětí do mateřské školy 67
10.3.2 Posloupnost nejvíce ovlivňujících faktorů při osvojovaní a rozvoji českého jazyka u vietnamských dětí 67
10.3.3 Realizace cíleně zaměřených činností a aktivit na rozvoj slovní zásoby ... 68 a komunikativních kompetencí u vietnamských dětí 68
11 Program na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí pro děti v MŠ 68
11.1 Cíl programu 69
11.2 Struktura programu 70
11.3 Seznámení s integrovanými celky 70
11.4 Charakteristika mateřské školy a třídy, ve které byl projekt realizován 78
11.4.1 Realizace I. integrovaného celku „Medvídek Brumla má nového kamaráda“ 79
11.5 Hodnocení vzhledem ke stanoveným očekávaným výstupům 80
11.5.1 Vyhodnocení realizovaného I. integrovaného celku vzhledem ke stanoveným cílům programu 81
12 Vstupní a výstupní test slovní zásoby u vietnamských dětí 82
12.1 Cíl vstupního a výstupního testu slovní zásoby u vietnamských dětí 82

12.1.1 Realizace vstupního a výstupního testu slovní zásoby u vietnamských dětí.....82
12.2 Stručná charakteristika vietnamských dětí.....82
12.2.1 Vyhodnocení testu slovní zásoby u vietnamských dětí.....83
13 Shrnutí výsledků.....87
14 Diskuze.....91
15 Závěr.....93
16 Seznam použité literatury a tabulek.....95
17 Přílohy.....99

Teoretická část

1 Cizinci v České republice

Do České republiky již mnoho let přichází hodně lidí jiné národnosti, kteří zde hledají nový domov a lepší život pro sebe i své děti. Pro představu si přiblížíme počty evidovaných imigrantů na našem území. Žijí u nás, pracují a zakládají rodiny. Ne všichni u nás žádají o státní občanství, přijíždějí do České republiky za prací a teprve po letech v zaměstnání nebo podnikání se rozhodnou pro setrvání. Postupně za nimi přijíždí členové rodiny, často právě děti v předškolním či školním věku. S lidmi jiné národnosti se setkáváme v běžném životě denně, stávají se součástí našich životů. A stávají se součástí životů i dětí, žáků a studentů, proto si přiblížíme jejich počet na školách a hlavně v mateřských školách.

1.1 Imigrace cizinců do České republiky

Roku 1997 bylo Ředitelstvím cizinecké policie MV ČR v České republice evidováno 210 111 cizinců. V lednu roku 2008 bylo v České republice evidováno 396 843 cizinců, z toho bylo 126 612 osob z Ukrajiny, 68 723 osob ze Slovenska, z Vietnamu bylo 52 522 osob a z Ruska 26 576 osob. (Český statistický úřad, 2011)

Na konci roku 2010 podle údajů Ministerstva vnitra žilo na území České republiky legálně 424 291 cizinců. Z nich zhruba 189 tisíc mělo povolení k trvalému pobytu, ti ostatní směli být v České republice jen přechodně. Do České republiky mířilo nejvíce Ukrajinců. Úřady evidovaly 124,3 tisíc Ukrajinců, což bylo 43 % v zemi žijících cizinců ze zemí původu mimo Evropskou unii. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří Slováci, obyvatelé EU, kteří jsou ale „domácí“. Slováků koncem roku 2010 v ČR žilo 71,8 tisíc. Na pomyslné třetí příčce jsou Vietnamci, kterých v zemi pobývalo 60,3 tisíc. Vietnamci mají prvenství v tom, že u nás žijí dlouhodobě nejdéle. (Český statistický úřad, 2011)

Ke konci roku 2011 bylo na území České republiky evidováno 406 211 cizinců. Došlo k poklesu počtu obyvatel z Ukrajiny na 106 040 osob. Ze Slovenska je na našem území evidováno 80 967 osob, z Vietnamu 55 585 osob a z Ruska 27 321 osob. Cizinci

dnes tvoří v České republice zhruba 4% procenta obyvatel a nejvíce je láká naše hlavní město. (Český statistický úřad, 2011)

Nárůst počtu imigrantů v České republice je od roku 1997 velký, ale oproti jiným státům je to nižší počet. V loňském roce došlo k poklesu počtu osob z Ukrajiny, domnívám se, že na to má vliv množství získaných občanství v České republice. Podle mé zkušenosti vím, že Vietnamci jsou v České republice dlouhodobě. V západních Čechách jsem již v první třídě (1993) měla tři spolužáky z Vietnamu a dnes studují vysokou školu stejně jako já.

1.2 Děti jiných národností v českých školách

Po roce 1989 se v českých školách začíná objevovat přítomnost dětí jiné národnosti v širším měřítku. Podle Průchy (2006) patří Česká republika k zemím, kde je podíl imigrantů a jiných cizinců ve srovnání s jinými zeměmi stále relativně nízký. Celkový podíl v populaci činí necelá 2%. Celkový počet takovýchto žáků a studentů na českých školách je poměrně nízký, i když měl neustále vzrůstající trend. Všechny úrovně školství v České republice ve skutečnosti navštěvuje vyšší počet cizinců, statistiky vykazují jako cizince pouze osoby s jiným než českým státním občanstvím.
U nás žije velký počet imigrantů (například Ukrajinci, Vietnamci a jiní), kteří již získali české občanství, ale svou kulturní identitu odlišnou od rodilých Čechů si stále udržují.

Ve školním roce 2004/2005 bylo na českých školách celkem 37 179 žáků jiné národnosti, a z toho bylo 3 246 těchto dětí v mateřských školách. Ve školním roce 2007/2008 se počet cizinců na českých školách zvýšil na 50 366 osob. Z nich navštěvovalo šest procent mateřskou školu, čtvrtina dětí navštěvovala základní školu, 13 procent školu střední a více než polovinu z nich (27 600 osob) tvořili studenti vysokých škol. (Český statistický úřad, 2011)

Počet dětí s jinou národností na našich školách stoupl i ve školním roce 2009/2010 na 63 721 osob, z nichž bylo v mateřských školách zapsáno 3 964 dětí. Právě v nich převažuje počet dětí ze zemí mimo Evropu a Evropskou unii. Nejvíce dětí, a to 1 138, pocházelo z Vietnamu, 906 dětí pak z Ukrajiny. Ze Slovenska bylo v mateřských školách

639 dětí a z Ruska 279. Na mateřských školách v tomto roce 2011/2012 bylo 3 078 dětí jiné národnosti. (Český statistický úřad, 2011)

1.3 Pohled do Karlovarského kraje

Západní Čechy a hlavně Karlovarský kraj jsou místem, kde je velká koncentrace lidí jiné národnosti, je to pro ně strategické místo. Mnoho z nich podniká, jsou živnostníky a spoléhají na přijíždějící zákazníky z Německa, často také sami dojíždí do Německa za prací.

V mateřských školách v Karlovarském kraji je velké množství dětí jiné národnosti, a s nimi je potřeba s citem pracovat. Nejen s dětmi, ale i s rodiči je nutné spolupracovat, je to však často obtížné. Velké problémy jsou s komunikací, děti a ani jejich rodiče neovládají český jazyk a komunikují pouze svým mateřským jazykem. Integrace dětí je ztížena právě touto bariérou. Otázkou pak je jak se má učitelka k dětem přiblížit, když jim nerozumí.

Již podle zmíněných dat je zřejmé, že Vietnamci tvoří velkou část cizinců žijících na území České republiky. Hlavně v Karlovarském kraji je velká koncentrace občanů s vietnamskou národností nebo Vietnamců, kteří již získali české občanství.

1.3.1 Vývoj počtu cizinců v Karlovarském kraji

V Karlovarském kraji k 31.12.2005 bylo evidováno 14 437 cizinců. V tomto roce měl kraj relativně vysoký podíl cizinců, tvořili až 4,7 % obyvatelstva. Nejvyšší počet jich pochází z Vietnamu, a to 7 736 osob, je to nejvyšší podíl cizinců s vietnamským občanstvím ze všech bydlících občanů Vietnamu v ČR (21,0 %). (Český statistický úřad, 2011)

K 31.12.2010 bylo v Karlovarském kraji evidováno 19 617 osob s cizím státním občanstvím. Z toho bylo Ředitelstvím služby cizinecké a pohraniční policie MV v ČR evidováno 8 082 osob z Vietnamu. V Chebu bylo k 31.5.2011 evidováno 7 567 cizinců, v Karlových Varech 9 281 osob a v Sokolově 2 544 cizinců. (Český statistický úřad, 2011)

1.3.2 Vývoj počtu dětí jiné národnosti v předškolním vzdělávaní v Karlovarském kraji

Stručné přiblížení vývoje počtu zapsaných dětí v mateřských školách od roku 2005 do roku 2011 a seznámení s počty dětí cizinců.

K předškolnímu vzdělávání bylo v Karlovarském kraji ve školním roce 2005/2006 zapsáno 8 079 dětí. Z tohoto počtu bylo 294 cizinců. Evidováno bylo 24 dětí ze států Evropské unie, 52 dětí z ostatních evropských zemí. Ve školním roce 2005/2006

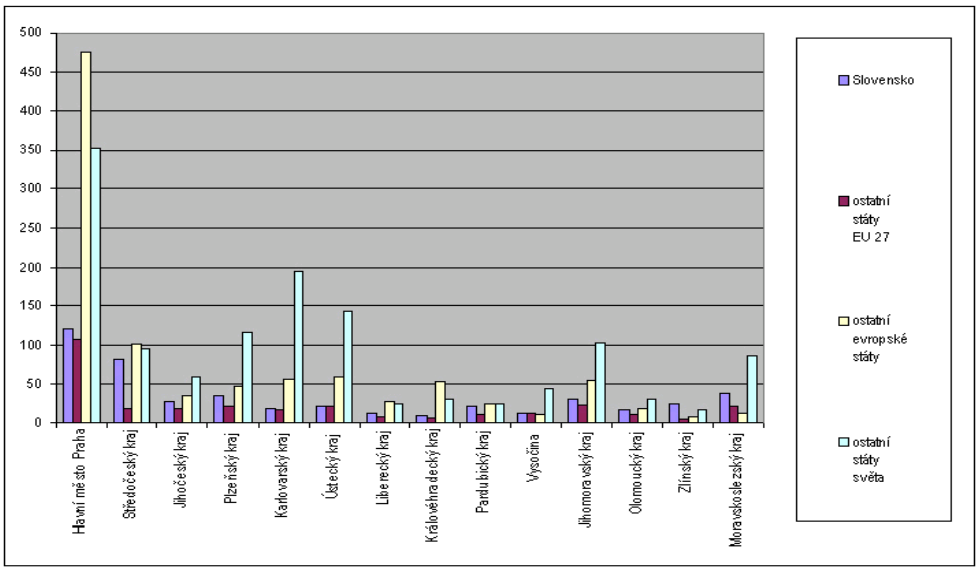
převládal počet 218 dětí pocházejících z ostatních států světa. (Statistická ročenka školství 2011)

Ve školním roce 2007/2008 bylo k předškolnímu vzdělávání v Karlovarském kraji přihlášeno 8 164 dětí a z toho bylo 287 dětí cizinců. Z dětí cizinců jen 36 dětí pocházelo ze států Evropské unie a 56 dětí pocházelo z ostatních zemí Evropy. V rámci předškolního vzdělávání bylo na území Karlovarského kraje 195 dětí pocházejících z ostatních států světa. (Statistická ročenka školství 2011)

Karlovarský kraj má ze všech krajů České republiky v mateřských školách druhý nevyšší stav zapsaných dětí z ostatních států světa mimo Evropu.

Tabulka č. 1

Předškolní vzdělávání – děti podle státního občanství – podle území ve školním roce 2007/2008.



(Statistická ročenka školství 2011)

Ve školním roce 2009/2010 bylo celkem k předškolnímu vzdělávání v Karlovarském kraji zapsáno 8 617 dětí. Dětí cizinců bylo evidováno 298. Ze států Evropské unie pochází 48 dětí a z ostatních států Evropy pochází 70 dětí. Ze států mimo Evropu bylo 180 dětí. (Statistická ročenka školství 2011)

Ve školním roce 2011/2012 je v Karlovarském kraji zapsáno k předškolnímu vzdělávání 9 278 dětí, z toho bylo evidováno 260 dětí cizinců. Největší počet 152 dětí pochází z ostatních států světa mimo Evropu. Ze států Evropské Unie je evidováno 30 dětí. Z ostatních evropských států v tomto školním roce pochází 78 dětí. (Statistická ročenka školství 2012)

Podle uvedených dat je zřejmé, že počet lidí s jinou národností v České Republice i v Karlovarském kraji stále stoupá. V rámci předškolního vzdělávání celkový počet dětí také stoupá, ale počet dětí cizinců mírně klesá. Není úplně zřejmé, co tento pokles způsobuje, a zda se tento trend udrží nebo změní. Ze vzdálených zemí mimo Evropu máme v karlovarských školkách 152 dětí, které mají zcela odlišné tradice a zvyky. V uváděných statistikách jsem nenašla aktuální počet vietnamských dětí v karlovarských školkách, ale troufám si tvrdit, že tato národnost i nadále převládá. S Vietnamci se v Karlovarském kraji setkáváme již mnoho let, stávají se součástí našeho života, i když se stále snaží udržet si své etnické a kulturní odlišností (návyky, zvyky, tradice, jazyk, stravování,…).

2 Vietnamci jako naši spoluobčané

V České republice se dnes můžete setkat s Vietnamci, kteří k nám přijeli před pětatřiceti lety jako studenti a již tu zůstali. Z uskutečněných rozhovorů v rámci bakalářské práce vím, že všichni starší Vietnamci si udržují své tradice a kulturní odlišnosti, snaží se vše předávat svým dětem a vnoučatům, ale také jim dávají možnost volby. Vím, že v bohatších a vzdělaných rodinách žijících v České republice mají děti možnost seznámit se s tradicemi obou zemí a postupně si zvolit cestu svého života. Není proto žádné překvapení, že mají 24.12. Štědrý večer s dárky pod stromečkem

a 31.12. se mladší Vietnamci přidávají k oslavám příchodu nového roku, ale poté v rodinném kruhu slaví podle vietnamských tradic a zvyků, dělají obřady a vaří speciální pokrmy. Ale i tak se stále drží v komunitách, tvoří si svá malá města, kde se méně vzdělaní Vietnamci pohybují raději, nemusí se učit náš jazyk, nemusí se setkávat s naší kulturou.

2.1 Imigrace Vietnamců do České republiky

Specifická skupina Vietnamců k nám začala směřovat od 50. let v rámci internacionální komunistické pomoci. Do tehdejší Československé republiky přijely dvě skupiny Vietnamců, skupina studentů a skupina dělníků různého profesního zaměření. Studenti u nás studovali hlavně na průmyslové škole, získávali výuční listy ve všech možných rukodělných i strojírenských oborech, ale koncem 60. let začali přijíždět i studenti studovat na vysoké školy, a to především s ekonomickým a technickým zaměřením. Dělníci k nám v 80. letech přijížděli v rámci boje s nezaměstnaností v tehdejší Vietnamské socialistické republice. (Šišková, T., 1998)

Do konce 70. let československá společnost pohlížela na Vietnamce pohybující se na našem území jako na usměvavé a pilné lidi žijící ve skupinách, které na sebe příliš neupozorňují. Vietnamci studující na vysokých školách dosahovali výborných výsledků. V 80. letech byla skupina vietnamských občanů považována za velmi dobré obchodníky a etnikum kupující zboží za jakoukoli cenu. Počet Vietnamců na našem území postupně rostl, poté šlo hlavně o migranty, kteří odcházeli z Vietnamu do západní Evropy za možnými podnikatelskými aktivitami. Podle Šiškové (1998) lze konstatovat, že tehdejší společnost nebyla dostatečně připravena na přijetí tak odlišného etnika. Silná uzavřenost do sebe, důraz na rodinné vazby, společenské vztahy a tradice jsou charakteristickým znakem vietnamské komunity, se kterou se v České republice setkáváme.

Kdo hlouběji pronikne do problematiky, zjistí, že dnes v tržnicích najdete jen chudé a méně vzdělané Vietnamce, kteří do České republiky z Vietnamu v podstatě utekli před chudobou a bídou. Ti neovládají češtinu tak dobře a v podstatě jsou odkázáni pracovat celý život ve stánku na tržnici. Pracují od rána do večera sedm dní v týdnu

a každý den v roce. Lépe si žijí Vietnamci z bohatších rodin, kteří jsou na našem území již déle, svým dětem poskytli vzdělání a po ukončení vysoké školy je vysílají do například do Ameriky, kde podle nich budou mít lepší život než tady. Někteří se také již dostávají do dobrých pozic ve velkých firmách, často pracují jako překladatelé, protože místní firmy už zaměstnávají velkou spoustu Vietnamců, kteří neumí česky.

2.2 Integrace vietnamských dětí do mateřských škol

V mateřských školách jsou pro nás děti Vietnamců již zcela běžné. Ale často tyto děti potřebují více pozornosti učitelky, než je jim schopna věnovat. Individuální přístup je samozřejmostí, ale u některých dětí se setkáváme s překážkou. Hlavní z nich je pro adaptaci a integraci vietnamských dětí fakt, že se jejich rodiče stále drží v uzavřené komunitě. Ti méně vzdělaní rodiče, kteří pracují jako stánkaři či prodejci, neovládají český jazyk a nejsou schopni komunikace s učitelkou. Pro dítě je to ztížení vstupu do kolektivu česky mluvících dětí. Je známé, že děti se rychle učí, ale co prožívají, když tráví většinu dne v novém, cizím prostředí a většinou neznají režim ani pravidla fungování nové dětské skupiny. A díky jazykové bariéře je to pro ně ještě mnohem těžší.

3 Objasnění výchozích pojmů pro multikulturní výchovu

3.1 Pojem kultura

Dle Koťátkové jde o společný a výchozí pojem pro multikulturalitu a interkulturalitu. Jedinec životem v dané společnosti vrůstá do její kultury a osvojuje si mnohovrstevnatý a propojený celek, který je v největší míře zajišťován výchovou a vzděláváním. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

V rámci teorie i praxe multikulturní výchovy se setkáváme s řadou důležitých pojmů, jako je například pojem kultura a kulturní vzorce. Pojem KULTURA dle Průchy (2006) není universálně vymezen a lze rozlišovat dvě různá pojetí.

V širším pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace – materiální výtvory lidí (nástroje, obydlí, průmysl…) a potom jde o duchovní výtvory lidí (umění, náboženství, zvyky, morálka, vzdělávací systémy aj.)

V užším pojetí, uplatňovaném v interkulturní psychologii, je vztahován pojem kultura spíše k projevům chování lidí – zvyklosti určitého společenství, symboly, rituály, způsoby komunikace, hodnotové systémy aj.

K pojmu kultura se váží další pojmy – kulturní vzorce, kulturní pluralita, kulturní relativismus a etnocentrismus. Kulturní vzorce (standardy) jsou podle Průchy (2006) způsoby chování, hodnoty, normy a komunikační zvyklosti charakteristické pro jednotlivé etnikum či kulturu určité země. Kulturní pluralita je chápána jako teoretický princip, podle kterého se specifika kultury jednotlivých společenství uznávají jako rovnocenná. Jednotlivé národy, etnika, kmeny, rasy i náboženské skupiny je třeba tolerovat a respektovat existenci jejich odlišných hodnot a norem. Kulturní relativismus chápe jednotlivé kultury jako jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které můžeme pochopit jen v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí. Etnocentrismus je opakem kulturního relativismu. Je to tendence poznávat, hodnotit a interpretovat ostatní společenství a okolní svět pouze z perspektivy kultury vlastního společenství.

Pojem kultura je vymezen také jako souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Program představující činnosti jednotlivců a skupin je fixován na sociokulturní stereotypy, a ty se předávají prostřednictvím kulturního dědictví. I zde lze pojem kultura rozlišovat jako výtvory lidské práce, sociokulturních hodnot (norem a kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů) a institucí organizujících lidské chování. (Petrusek, M., 1996)

3.2 Multikulturalismus

Názory o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství jsou podle Průchy (2006) podstatou multikulturalismu. Tento pojem nelze zaměňovat s pojmem multikulturalita, která je označením pro reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických a náboženských skupin na světě.

Průcha (2006) dále uvádí, že stejnou hodnotu má každá kulturní skupina i se svými zvláštnostmi. A tyto zvláštnosti by měly být respektovány příslušníky jiných kultur. I příslušníci různých kultur musí mít rovnoprávné postavení, možnost k vzdělávání a uplatnění v životě.

Ideál multikulturalismu je oslavou kulturní rozmanitosti. V takovém pojetí se multikulturalismus stal součástí výchovných a vzdělávacích systémů i strategií v řadě evropských zemí. (Pelcová, N., 2009)

Gažová označuje multikulturalismus jako vedle sebe a spolu existující kultury v jedné společnosti. V této souvislosti kultura obvykle představuje souhrn všech znaků vymezujících sociální, hospodářský a duchovní život etnické nebo náboženské skupiny. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

Ve vzdělávání vedl multikulturalismus k podpoře výuky dětí z etnických menšin i imigrantů. Jde většinou o zřízení pozice asistent pedagoga. V některých zemích jsou pro děti z jiných etnických menšin konstruovány speciální učební osnovy a učebnice respektující jejich jazykové a kulturní zvláštnosti. Názory multikulturalismu se v řadě zemí staly „filosofií" multikulturní výchovy, pronikly do vzdělávacích programů a školních učebnic. (Průcha, J., 2006)

3.2.1 Multikulturalita

Pelcová (2009) uvádí několik sémantických okruhů významu pojmu multikulturality, jejímž základním předpokladem je kultura sama. Z hlediska filosofie je kultura to, na čem je potřeba stále pracovat a stále se vzdělávat.

Ideál uskutečňované tolerance a respektu k odlišnému a jinému. Multikulturní společnost je ta, která se vyznačuje kulturní rozmanitostí a pluralitou. V tomto prvním významu vedle sebe žijí různé kultury ve vzájemné interakci a komunikaci, kde může probíhat spolupráce, dialog vedoucí k vzájemnému obohacení a ovlivnění. V tomto smyslu je multikulturalita neuskutečněnou možností, které brání útlak, bezmoc, násilí, vykořisťování ve světě. (Pelcová, N., 2009)

Ve druhém významu je multikulturalita podle Pelcové (2009) pojem označující stav globálního světa plného unifikace základní komunikace i životního stylu. Dochází

ke komercionalizaci, optimalizaci a ekonomizaci všech společenských procesů. Je zde typické setkávání kultur a jejich koexistence založená na toleranci jako na strpění. Kulturní odlišnosti jsou folklórem bez významu a stávají se jen inspirací módních trendů.

Pojem multikulturalita podle Koťátkové vyjadřuje situaci koexistence různých sociokulturních skupin vyskytujících se vedle sebe nebo jedna uvnitř druhé.
(In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

Objektivní a nezávislá existence různorodých kultur vedle sebe. Současná evropská společnost se různými opatřeními snaží o vyvážení podmínek pro humánní existenci různorodých společenství, kde bude prostor k realizaci rozhodování a volbě životních hodnot. (Balvín, J., 2008)

Tento pojem dle Gažové vychází z tradiční představy o kulturách jako o „ostrovech“. Kultury jsou chápány jako oddělené, odlišné od sebe. Takovéto kultury se podceňují, ignorují a bojují spolu nebo se snaží porozumět jedna druhé a vzájemně si ukazují a vyměňují hodnoty i vzorce chování. Koncept multikulturality se snaží hledat cesty, jak by se kultury mohly akceptovat a navzájem komunikovaly. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

3.2.2 Multikulturní výchova

Jak Průcha (2006) uvádí, multikulturní výchova nevznikla spontánně, ale vyvinula se v důsledku určitých společenských problémů. Hlavně v USA, kde se od 60. let minulého století projevovaly snahy zmírnit konflikty mezi bělošskou a černošskou populací.

Multikulturní výchova vychází hlavně ze zprostředkování faktů a informací o určité odlišné kultuře. A vzdělávání se zaměřuje právě na vybavení jedince těmito informacemi. Podle Koťátkové vyplývají na povrch hlavně odlišnosti a rozdíly, odhaluje se pozice Oni a My. (In Koťátková, S., 2008)

3.2.3 Cíle multikulturní výchovy

Pelcová označuje multikulturní výchovu za výchovou kulturní a hodnotovou. Je potřeba v dítěti vybudovat základní systém hodnot, které mu umožní pěstovat si vlastní identitu – kulturní, národní, morální i osobní. Cílem multikulturní výchovy je porozumění založené na toleranci, respektu a úctě. Dialog je jedním z předpokladů multikulturní výchovy, jen při dialogu je možné otevřít se nepříjemným či těžkým otázkám a spolu s druhým se na ně pokusit i odpovědět. Na multikulturní výchovu je v současnosti kladen důraz. (In Pelcová, N., 2009)

Termín multikulturní výchova je často používán v zahraniční pedagogice. Jde o interdisciplinární oblast teorie a výzkumu a současně soubor praktických aktivit. Jejím cílem je dle Průchy, Walterové, Mareše (2003) způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Toho chtějí dosáhnout prostřednictvím vzdělávacích programů. Multikulturní výchova má pomoci oslabit etnické či rasové předsudky, vytvářet postoje k imigrantům a příslušníkům jiných národů, kultur a ras.

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Průcha, J., 2006 str. 15)

Pomocí vzdělávacích programů bychom se měli snažit o vytvoření způsobilosti lidí respektovat a chápat i odlišnou kulturu, než jen tu vlastní. Pokoušet se oslabovat a eliminovat etnické či rasové předsudky, dále ovlivňovat vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů a kultur. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003)

Dítě je výborným pozorovatelem, samo pozná rozdíly mezi sebou a dítětem jiné národnosti. Je dobré děti seznámit se vzdálenou kulturou, ale je třeba snažit se vyhnout pozici On a My. Dítě by jinak zůstávalo stále odděleno od kolektivu.
Při integraci dítěte nám pomůže hlavně interkulturní výchova, kdy se snažíme s dětmi hledat společné znaky. Pomocí různých činností a společných zážitků se dítě stává součástí skupiny. Je třeba dítěti být na blízku, být mu oporou a hlavně navozovat příjemné prostředí a aktivity. (Koukalová, P., 2009)

Již v bakalářské práci (2009) jsem zpracovala podstatu multikulturní výchovy a vycházela jsem z následujících autorů.

Průcha (2006) navrhuje, aby se k multikulturní výchově přistupovalo pozitivně, neboť je to záležitost užitečná, jen je třeba vědět, jak s ní zacházet. Překážkou bývá nedostatečná připravenost učitelů na tuto výchovu.

S multikulturní výchovou jsou spjaty především pojmy jako sociální adaptace, integrace, asimilace, separace, segregace a akulturace.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádí, že sociální adaptace je přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám. Podle Průchy (2004) je adaptace přizpůsobení se příslušníka jedné skupiny ke skupině jiné nebo přizpůsobení se skupin navzájem. Morgensternová, Šulová (2007) uvádí, že adaptace jedince nastává po intenzivnějším kontaktu s cizí kulturou. Jedinec se pokouší přijmout úhel pohledu cizí kultury a stává se kulturně empatický.

3.2.4 Způsoby adaptace

J. W. Berry uvádí, že integrace, asimilace a separace jsou strategie adaptace. Integrace je způsob adaptace, kdy imigranti uznají přijetí a poznání hostitelské kultury za podstatné, ale i tak si chtějí udržet i svou původní kulturu. Integrovaný jedinec pak má dvojí kulturní identitu. Při asimilaci usilují imigranti o splynutí s obyvatelstvem hostitelské země a svou původní kulturu již v novém prostředí nepovažují pro život za důležitou. Při této strategii dochází k častým kontaktům mezi imigranty a příslušníky hostitelské země. Imigranti poznávají a osvojují si jazyk, hodnoty, zvyklosti a normy hostitelské země. V případě separace nejde vlastně o adaptaci, imigranti kontakt s kulturou a příslušníky hostitelské země nepovažují za důležitý a zůstávají v určité izolaci pouze se svou původní kulturou. (In Průcha, J., 2004)

Pro zvládnutí adaptace musí být jedinec v nové a cizí kultuře schopen vcítit se do cizí mentality a musí se naučit lépe interpretovat vzorce chování dané kultury. Nejde jen o poznatky a vědomosti, ale jedná se o to, abychom byli schopni cítit, co je vhodné a co není. Na posílení empatie se dá velmi dobře pracovat v rámci rozvoje osobnosti. (Morgensternová, M., Šulová, L., 2007)

Pojem segregace M. Dvořáková vysvětluje jako vyloučení imigrantů ze společnosti, které může dojít až k rasové diskriminaci. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Proces, ve kterém styk mezi příslušníky odlišných skupin vede k poznání a osvojení kulturních vzorců jednou nebo více skupinami, je akulturace. Je to aktuální pedagogický problém, například u vzdělávání dětí imigrantů. Každá země realizuje akulturaci ve školách odlišně. Akulturace je proces sociálních a kulturních změn, k nimž dochází v důsledku kontaktu různých kultur. Na úrovni jednotlivce pak akulturace vystupuje jako proces sociálního učení. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003)

V mateřské škole se běžně setkáváme s integrací dítěte cizince. Dítě poznává naši kulturu, učí se český jazyk, osvojuje si hodnoty, normy a pravidla stanovená pro společné soužití ve skupině vrstevníků i ve společnosti, ale stále si zachovává původní kulturu, ke které je od narození vedeno rodiči. Se separací dětí jiné národnosti se v mateřské ani základní škole běžně nesetkáváme, ba naopak, děti se snaží do kolektivu co nejlépe zapadnout, poznávají naši kulturu, cítí se tu být doma, i když si ponechávají i kulturu vlastní. Část vietnamských rodičů volí strategii separace - pro ně není důležité ovládat český jazyk, nemají potřebu poznávat kulturu, hodnoty a normy české společnosti. Nenavazují vztahy s jedinci odlišné kultury. Mnoho vietnamských rodičů však poznání cizí kultury za důležité považuje a také sami dětem pomáhají s poznáním a osvojením tradic, hodnot a norem naší společnosti. Tito Vietnamci považují Českou republiku za svůj domov, ale ani tak nepřestávají děti vést k poznání Vietnamu a jeho kultury. (Koukalová, P., 2009)

Havlínová uvádí, že děti, žáky a studenty by měla multikulturní výchova vybavit kompetencemi jako jsou znalosti o jiných etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti. Podstatná je dovednost orientovat se v kulturně pluralitním světě s využitím interkulturních kontaktů. Důležitou kompetencí jsou také postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám. (In Pelcová, N., 2009)

3.3 Interkulturalita

Interkulutralita podle Koťátkové vyjadřuje dynamickou výměnu kulturních znaků a také proces vzájemné interakce mezi sociokulturními skupinami. Takovými skupinami, které jsou ochotné tolerovat odlišnost a hledat vzájemnost ve vztazích. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

Interkulturalita je vymezena dynamikou a interakcí, je možno ji chápat jako komplex psychických, vztahových, skupinových a institucionálních procesů založených na interakci kultur na partnerské úrovni. (Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

Společným znakem multikulturality a interkulturality je snaha poznat odlišnosti jednotlivých kultur a nalézt cestu, jak jim porozumět a vyrovnat se s nimi. Způsob vyrovnání se s odlišnostmi je již rozdílný.

3.3.1 Interkulturní výchova

V běžné společenské i pedagogické komunikaci se dle Koťátkové prakticky terminologicky nerozlišují významy pro označení multikulturní a interkulturní výchova. Oba termíny jsou často zaměňovány, ale odborníci zabývající se kulturami je jako shodné nevnímají. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

Interkulturní výchova podle Koťátkové na rozdíl od výchovy multikulturní vychází z prožitkového a komplexnějšího procesu, jde o hledání společných znaků a vzájemné obohacování. Zde je základem pozice MY. Interkulturní výchova se zaměřuje na kvalitu osobnostního rozvoje příslušníků minority i majority a kultivaci jejich vzájemných vztahů. (In Koťátková, S., 2008)

Poznávání a respektování cizích kulturních fenoménů vytvářející platformu pro dialog však předpokládá interkulturní výchovu a vzdělávání. A to je potřeba, která je nanejvýš aktuální i v České republice, protože počet cizinců žijících na našem území se neustále zvyšuje. (Jáklová, A., 2010)

Interkulturní pojetí výchovy dle Koťátkové využívá různé druhy interaktivní a prožitkové výuky, která má jedno společné – působení na osobnostní a sociální rozvoj dětí. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

4 Multikulturní, interkulturní výchova a RVP

4.1 Rámcové vzdělávací programy a jejich propojení s multikulturní výchovou

Vzdělávací systém v České republice prošel za posledních dvacet let velkými změnami, přičemž proces této transformace není stále zdaleka dokončen. Vzdělávání na všech úrovních bylo před rokem 1989 plně podřízeno politickým ideologiím. Všichni učitelé se při výuce museli řídit metodickými pokyny diktovanými státem, na jejichž dodržování dohlížela Česká školní inspekce. Až v souvislosti s otevřením hranic a s celkovou proměnou politického systému po roce 1989 se postupně uvolňovala i oblast vzdělávání. Tato oblast prošla procesem výrazné transformace – vznikaly nové učebnice, zakládaly se nestátní typy škol a obsah vzdělávacího kurikula bylo možné naplňovat více způsoby. (Moore, D., 2008)

Tato skutečnost není pro nikoho novinkou, ale v té době se pedagog s pojmem jako je multikulturní výchova nesetkal. V dnešní době se nám to zdá být zcela nemožné, a proto je důležité tuto otevřenost světa využít a děti na soužití s členy jiné národnostní skupiny připravovat. Po roce 1989 nastaly ve školství velké změny. Nyní se naštěstí postupně přichází na to, jak důležitou úlohu multikulturní výchova má.

Tvorbu kurikulárních dokumentů pro mateřské školy, základní školy a gymnázia dostal za úkol Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Návrhy na kurikula ostatních středních škol a učilišť dostal na starost Národní ústav odborného vzdělávání.
Pro přiblížení RVP PV poskytuje Výzkumný ústav pedagogický metodický manuál, který školám umožňuje základní orientaci v dovednostech, které mají děti a žáci získat. Školy se jimi musí řídit, ale zároveň mají svobodu volby, jakým způsobem dané standardy naplní. Každá škola má povinnost vypracovat vlastní školní vzdělávací program vycházející z RVP jim určeného. Rámcové vzdělávací programy zásadním způsobem ovlivňují podobu českého vzdělávacího systému, jehož součástí je nově i důraz na multikulturní výchovu. (Moore, D., 2008)

Přechodem k Rámcovému vzdělávacímu programu získávají školy volnost a mohou si plány tvořit podle svého uvážení, ale tato volnost nemusí být vždy dobře využita. Je

samozřejmě výborné, že učitelka může zařadit do výtvarné výchovy také multikulturní výchovu, ale musí mít o to sama zájem. Pedagog by měl vědět, že tuto možnost má, hlavně by měl sám chtít děti vést k toleranci a zájmu o ostatní národnosti, kultury a etnika. Učitelka má možnost je různými způsoby a metodami s nimi seznamovat.

Základní myšlenkou RVP ZV je zaměření pozornosti na osobnost žáka na jeho individuální potřeby a možnosti. Dále klade důraz na aktivizující a motivační metody jak výchovné, tak vzdělávací. RVP ZV vymezuje cíle základního vzdělávání, které odpovídají současnému rychle se měnícímu a rozvíjejícímu světu. K důležitým cílům RVP ZV patří i spolupráce s rodiči, omezení vyčleňování dětí z kolektivu, tříd a škol. Tyto základní myšlenky a cíle jsou dle Moore D. (2008) ve shodě se směřováním celé reformy českého školství.

V České republice, stejně jako v jiných zemích vstoupila multikulturní výchova do dokumentů státní vzdělávací politiky. A z těchto dokumentů přichází do příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic. Pro mateřské školy, základní školy a hlavně pro učitele přibyl další úkol k těm, které již měli. (Průcha, J., 2006)

Havlínová uvádí, že multikulturní výchova je v RVP určena jako významná pro přípravu na život v prostředí, v němž se lidé setkávají a setkávat budou se stále větším množstvím příslušníků jiných národnostních menšin, etnik, ras a kultur. Má rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury, mají se naučit respektovat základní lidská a občanská práva a hodnoty. (In Pelcová, N., 2009)

Rámcové vzdělávací programy prozatím směřují ke konzervativnímu pojetí multikulturní výchovy. Hlavním smyslem je předávání informací o etnických menšinách v ČR a opomíjí současné zahraniční trendy zaměřené na jedinečnost každé osobnosti, každého jednotlivce. (Moore, D., 2008)

Nemyslím si, že je vždy dobré dělat věci, tak jak je dělají v zahraničí a hlavně není možné z ničeho najednou dosáhnout vrcholu. Vše má svůj čas, společnost na to musí být připravena. Školství prochází neustálými změnami a hledáním dobrého a vhodného postupu jak naložit s multikulturalitou. Jak děti připravit na neustále měnící se svět, který je otevřený a dává nepřeberné množství možností.

Multikulturní výchova v RVP není chápána jako samostatný vyučovací předmět, ale jako průřezové téma, které je propojeno se vzdělávacím obsahem daného předmětu. (Průcha, J., 2006)

Moore (2008) poukazuje na to, že RVP nedává pedagogům návod, jak s tématem multikulturní výchovy pracovat, ani nenabízí žádné konkrétní metody. Volné vymezení témat sice dává pedagogovi volnost a nezávislost při jejich interpretaci a otevírá možnosti jejich rozpracování v mnoha různých oblastech, činnostech či aktivitách. Tato volnost s sebou nese nebezpečí v podobě nevhodného využití.

Již jednou zmíněná „volnost" pedagogů je kladem i záporem Rámcových vzdělávacích programů. S touto volností by měla přicházet i povinnost dalšího vzdělávání v tomto směru. Pedagogové by měli být lépe profesně připraveni na tuto volnost. Je možnost, aby byl v Rámcových vzdělávacích programech například jeden konkrétní třídní vzdělávací program s rozpracovanými tématy, konkrétními metodami? Bylo by to přínosné nebo zcela zbytečné? To nedokážu posoudit, ale z vlastních zkušeností vím, že potřebuji vidět nějaký vzor, kterého se svým třídním vzdělávacím programem a prací snažím dosáhnout.

4.2 Multikulturní výchova a RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dává učitelce v mateřské škole dobrý prostor pro obsahově vyvážené, individuálně cílené činnosti a vzdělávací práce. Jak udává M. Dvořáková, jde o velmi významnou věc pro děti z jiného kulturního a jazykového prostředí. Učitelka by měla všem dětem věnovat stejnou pozornost a reagovat na jejich individuální potřeby. Při specifické potřebě pro práci s některými dětmi je možné vytvořit individuální vzdělávací program v rámci školního vzdělávacího programu. Multikulturní výchova a integrace dětí jiné národnosti neznamená asimilaci či segregaci dětí, ale plné respektování jejich osobnosti a kulturního a jazykového prostředí. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

V Rámcovém vzdělávacím programu nalezneme hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi. Koťátková uvádí, že jde o přijetí vývojových specifik dětí předškolního věku a také o vycházení z nich v nabídce obsahu práce, vhodnosti metod

a organizace. Kvalitní rozvoj a vzdělávání dětí je podmíněno respektováním jejich individuálních možností a potřeb. Je třeba zaměřit se na kvalitu vzdělávání dětí předškolního věku tak, aby děti nabývaly a zkvalitňovaly své schopnosti, dovednosti a vytvořily si základy klíčových kompetencí pro řešení problémů, komunikaci, učení, pro kvalitu vzájemných vztahů, seberealizaci a přijetí základních občanských pravidel. Důležité je zajištění srovnatelných a odpovídajících pedagogických účinků vzdělávací práce pro všechny děti. Mateřským školám dát prostor pro volbu a využití různých forem práce, metod, regionálních podmínek ve vzdělávání dětí. (In Koťátková, S., 2008)

V mateřských školách je prolínání činností a vzájemné navazování na jedno téma samozřejmostí. Učitelky se snaží vhodně volit metody pro vytvoření a rozvoj klíčových kompetencí. Myslím si, že každá učitelka, která má ráda své povolání, se snaží respektovat individualitu každého jedince. Má potřebu vést děti tak, aby zkvalitňovaly své dovednosti, a klade důraz na osobnostní a sociální rozvoj všech dětí i dětí jiné národnosti. Většinou se nedozví, zda svou práci dělá správně, ale pro integrované děti jiné národnosti toho udělá mnoho. Multikulturní výchova a její časté zařazování do činností ovlivňuje schopnosti, dovednosti, rozvoj a kvalitu klíčových kompetencí všech dětí.

4.2.1 Analýza RVP PV

Jak uvádí Koťátková, Rámcový vzdělávací program nám umožňuje projektové uspořádání určitých vzdělávacích celků (Dítě a ten druhý, Dítě a svět), které pracují s fakty, ale i příběhy o jiných kulturách. Do projektů nebo jednotlivých aktivit je vhodné zařazovat osobnostně a sociálně rozvíjející procesy, které děti vedou k navazování vztahů a citlivosti k druhým. Vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý, Dítě a svět vedou dítě od sebe k druhým tak, jak samo přirozeně směřuje, a také ho vedou k přijetí sebe jako součásti širšího společenství. (In Kostková, S., 2008)

Kromě dílčích vzdělávacích cílů nalezneme v oblasti Dítě a ten druhý nabídku vzdělávacích činností pro rozvoj dětské citlivosti a dovednosti žít a jednat s lidmi. V rámci multikulturní výchovy pedagog podporuje dílčí vzdělávací cíle tohoto okruhu jako je seznamování dětí s pravidly chování k druhým, osvojení schopností

a dovedností důležitých pro navazování vztahů. Pedagog u dětí dále podporuje posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem, ale také vytváření prosociálních postojů jako je citlivost, tolerance, respekt a přizpůsobivost. Mezi důležité vzdělávací cíle okruhu Dítě a ten druhý patří rozvoj interaktivních, kooperativních a komunikativních dovedností. Pedagog všech těchto cílů dosahuje pomocí běžné komunikace a nabídky sociálních, interaktivních her dramatických, hudebně pohybových, kooperativních a výtvarných činností. Pedagog volí aktivity podporující sbližování dětí a uvědomování si vztahů mezi lidmi. Dále využívá hry a činnosti zaměřené na rozvoj ohleduplnosti, spolupráce při řešení problémů, pomoci druhému a porozumění pravidlům soužití a chování. (RVP PV, 2004)

Pro účely multikulturní výchovy bych z dílčích vzdělávacích cílů oblasti Dítě a svět vybrala například seznamování se s prostředím a místem ve kterém žijeme, vytváření elementárního povědomí o existenci a rozmanitosti různých kultur, rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám a změnám vnějšího prostředí. Nedílnou součástí by mělo být také vytvoření dětského povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, lidmi a okolím.

Těchto cílů dle Koťátkové pedagog dosáhne nabídkou her a činností pro poznávání jiných kultur a jejich charakteristických zvyků. Dobré je využití práce s literárními texty, obrazovým materiálem, encyklopediemi a dalšími médii. Při práci s dětmi jiné národnosti, kultury či rasy bych také poukázala na oblast Dítě a jeho psychika. „Podoblast“ Jazyk a řeč je pro učitelky také nesmírně podstatná. Pokud do kolektivu dětí přijde nové dítě jiné národnosti a jeho integraci nám ještě stěžuje jazyková bariéra, je tato část RVP PV pro učitelky podstatná. V našem případě je pro nás stěžejní vzdělávací cíl - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i rozvoj jazykových dovedností produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). A druhým podstatným vzdělávacím cílem je rozvoj komunikativních dovedností jak verbálních tak, i neverbálních. Tyto vzdělávací cíle jsou pro život integrovaného dítěte v kolektivu nepostradatelné. Ze vzdělávací nabídky bych vybrala jen nějaké části. S dítětem, které nemluví česky je potřeba začít od úplného začátku. Je tedy důležité volit hry a činnosti

pro rozvoj slovní zásoby s využitím obrázků předmětů, činností a podobně. Dítě se samozřejmě mnoho naučí v průběhu běžného dne, kdy sleduje učitelku a děti při komunikaci a nejčastěji používaná slova odposlouchá. Z počátku bude muset učitelka věnovat více času integrovanému dítěti a činnosti s ním dělat individuálně. V tomto případě by se učitelce ve třídě hodila nějaká výpomoc. Kdo by mohl učitelce v mateřské škole s osmadvaceti zapsanými dětmi pomoci? Velmi by pomohlo přijetí asistenta nebo lingvisty. Po získání a postupném rozšiřování slovní zásoby se dítě již může zapojit do běžných her a činností pro rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností. (Koťatková, S., 2008)

Dle mého názoru se multikulturní výchova má prolínat ve většině témat a činností, hlavně pokud je v kolektivu integrované dítě jiné národnostní menšiny. Ale určitě není potřeba na integraci dítěte zaměřit celý projekt. Ne vždy to může být pozitivně přijato integrovaným dítětem. Pokud si učitelka poctivě prostuduje RVP PV, jeho oblasti, vzdělávací cíle i nabídku vzdělávacích činností, zjistí, že možnost využití pro multikulturní výchovu je skryta všude. Je třeba ji nalézat a využít ji.

4.2.2 Klíčové kompetence v RVP PV

RVP PV předkládá klíčové kompetence pro dítě před vstupem do základní školy. Tyto kompetence mají obecnější podobu a platí pro všechny děti s ohledem na jejich možnosti. Učitelka je může rozvíjet při veškerých aktivitách a činnostech probíhajících v mateřské škole. Výstupy v podobě kompetencí by měla respektovat každá učitelka, ale zvláštní pozornost by také měla věnovat dětem integrovaným, které mohou mít s klíčovými kompetencemi problémy.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou v Rámcovém vzdělávacím programu za klíčové kompetence považovány kompetence sociální a personální, kompetence k učení a k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence činnostní a občanské. V rámci sociálních a personálních kompetencí dítě ukončující předškolní vzdělávání projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Dítě se ve skupině dokáže prosadit, ale i podřídit, domlouvá se

a spolupracuje při společných činnostech. V běžných situacích dítě ukončující předškolní vzdělávání uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku, také je schopné respektovat druhé, vyjednávat a uzavírat kompromisy. Nachází ve svém okolí modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které následně napodobuje. Dítě je schopno chápat, že lidé se různí, a mělo by dokázat být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem. (RVP PV, 2004)

5 Profesní kompetence a dovednosti učitelky MŠ

Pro předškolní vzdělávání dětí je mateřská škola velice významnou společenskou institucí, kde jsou stanoveny obecné cíle, úkoly a vymezené určité činnosti. Jak uvádí Gillernová, vztahy ve společnosti se stále mění, a mění se také v mateřské škole. Vztahy mezi učitelkami a dětmi a mezi učitelkami a rodiči jsou křehké a stále se proměňující. Učitelky dnes sice mají více volnosti při práci s dětmi, ale také s tím přichází větší míra odpovědnosti za vývoj dítěte. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Často zmiňovaná volnost, která učitelky při práci s dětmi provází. Ona volnost některým učitelkám může přinášet také pocit marnosti, nejistoty a takového začarovaného kruhu. Záleží také na jednotlivých mateřských školách, protože práci s dětmi velice ovlivňuje složení třídy a střídání učitelek na každý školní rok. Z vlastní zkušenosti vím, že volnost, kterou přináší RVP PV, je obtížná pro začínající učitelku, když na začátku roku má plnou třídu předškolních dětí, které skoro nezná a má je vést k dalšímu rozvoji schopností, dovedností a klíčových kompetencí.

Gillernová uvádí, že v mateřské škole se odehrává velké množství druhů i forem činností, při jejichž realizaci vstupují děti a učitelky, rodiče i další dospělí do vzájemných interpersonálních vztahů a interakcí. Tato situace si vyžaduje rozvoj profesních dovedností učitelek pro optimalizaci působení mateřské školy na rozvoj dítěte.
(In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Podle Gillernové v dnešní mateřské škole učitelce nestačí jen dobře metodicky zvládat jednotlivé „výchovy“, nestačí jí ani znalost vývojové pedagogicko-psychologické

zvláštnosti dětí předškolního věku při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Základem pro práci učitelky v mateřské škole je dle Gillernové zvládání sociálních vztahů. Jde o interakci učitelky a dětí, spolupráci mezi učitelkami na jedné mateřské škole, hlavně ve třídě a samozřejmě je také důležitá rovina vztahů mezi učitelkou a rodiči. Všechny typy a druhy interakcí s různými sociálními partnery jsou vždy spojeny s konkrétní sociální situací. A tyto situace mohou ovlivnit výsledek interakce. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Myslím si, že učitelka musí umět odhadnout aktuální naladění nejen dítěte, ale i jeho rodiče. A pokud učitelka potřebuje s rodičem něco řešit, měla by počkat na vhodnou sociální situaci.

Profesní dovednosti učitelky mateřské školy se vztahují k obsahu činnosti samotné, jejímu metodickému zpracování, k sociální, speciálněvýchovné a diagnostické činnosti učitelky. RVP PV klade důraz na profesní dovednosti učitelek, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy a osobnostně orientovanému vzdělávání.

(Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Přiblížení hlavních profesních dovedností učitelky v MŠ, jak Gillernová uvádí. S tím co učitelka s dětmi dělá, čím se zabývají, jak má činnost metodicky a didakticky zpracovanou, souvisí s oborovými a metodickými profesními kompetencemi. Podstatou těchto profesních dovedností je, „co a jak“ učitelka dělá. Jsou důležité, ale určitě nejsou vyčerpáním profesních kompetencí. Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti jsou vztahovány k respektování individuálních i vývojových charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině a přizpůsobování stylu práce jednotlivci i skupině. V mateřské škole učitelka průběžně provází pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny u jednotlivců i skupiny dětí při určité aktivitě. Sociálněpsychologické profesní dovednosti můžeme chápat jako získávané předpoklady k přiměřeným sociálním interakcím v sociálních vztazích v mateřské škole. Jde o individuální profesní dovednost, u každé učitelky se liší, je závislá na věku, vzdělání a délce praxe. Rozvíjet je můžeme pouze důslednou reflexí. Sociální dovednosti jsou součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy, a to

významnou. Lze je považovat za předpoklad uplatňování i jiných skupin profesních dovedností. V sociálních dovednostech jde o sebereflexi, přiměřené projevování emocí, autenticitu, komunikativní dovednosti, empatii, akceptaci druhých, otevřené vyjadřování, toleranci odlišných lidí, kultur, národů a ras. Dalšími prvky sociálních dovedností jsou vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci. Je podstatné vědět, že učitelka je modelem, který působí na děti při osvojování a rozvíjení jejich sociálních dovedností. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Podstatou v multikulturní výchově, v integraci dětí jiné národnosti, tvorbě multikulturně zaměřených programů a samotné práci v mateřské škole jsou dostatečně rozvinuté sociální dovednosti učitelky, jinak se snižuje reálná možnost samotného rozvoje jejích profesních kompetencí. Myslím si, že není možné, aby učitelka bez rozvinutých profesních kompetencí v této oblasti byla pro děti dobrým vzorem, pomocníkem a rádcem. Je samozřejmé, že tyto dovednosti se projevují ve všech činnostech, ve stanoveném obsahu, výstupech i v jednání učitelky. Jak bych se mohla sama rozhodnout pro tvorbu projektu na seznámení dětí s národností a zemí, ze které pochází jejich kamarád, když by sama neměla zájem tuto oblast poznat, jejich národnost tolerovat a podle jejich potřeb jim pomáhat.

5.1 Rozvíjení profesních kompetencí a vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy

Podle Gillernové se k rozvoji profesních kompetencí učitelky v mateřské škole dá vybrat několik způsobů. Podstatné je nebát se experimentovat s vlastním chováním a obrnit se trpělivostí. Ta se projeví v navazování hlubšího a kvalitnějšího vztahu s dětmi a také při společném prožívání všech činností. Při záměrném rozvíjení sociálně psychologických dovedností se využívají výcvikové kurzy, společné dílny, skupinové konzultace či videotrénink interakcí s dětmi ve třídě. Jsou to hry a cvičení, ve kterých se vytváří modelové situace. V malých skupinách si učitelky nacvičují různé druhy dovedností. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Pro naše téma je vhodné zaměření například na rozvoj komunikačních dovedností, empatie a citlivosti k sociálnímu dění. Opominuty by neměly být dovednosti vztahující se k sebereflexi, sebepoznání a otevřenosti pro vše nové. Také si myslím, že pro multikulturní výchovu je podstatné, aby měla učitelka rozvinuté kompetence pro zvládání konfliktů v kolektivu dětí. Jak všichni víme, děti umí být zlé, ublížit slovně stejně tak, jak to umí dospělý člověk. A je na učitelce, aby děti učila vzájemnému porozumění, respektování individuality druhého dítěte, ale také je připravila na život v rozmanitém světě, kde se setkají s odlišnými kulturami a národy. Velice záleží na tom, jakou cestou se k tomuto cíli vydá. V dnešní době má dost možností, jak děti seznámit s kulturou jejich nového kamaráda z Vietnamu, Ukrajiny, Ruska nebo jak je naučit přijmout za zcela normální, že jejich kamarádka má jinou barvu pleti či podobně. Je na učitelce v mateřské škole, aby započala výchovu proti rasismu a k toleranci. Možnosti učitelky jsou ukryty v jejím přístupu k dětem jiné národnosti a jejím přesvědčení.

Jak uvádí Gillernová, je důležité, aby si učitelka vše zvnitřnila, prožila, aby se staly všechny dovedností její skutečnou součástí. Nestačí termín empatie popsat, ale musí ji „ovládat“. A k tomu je potřeba veškeré poznatky prakticky upevňovat a cvičit. Praxe a zkušenosti jsou pro rozvoj profesních kompetencí učitelky v mateřské škole nenahraditelné. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Gulová uvádí, že důležitou součástí ve vzdělávání pedagogů je interkulturní výcvik v rámci multikulturní výchovy. Tento výcvik připravuje pedagogy na konkrétní situace, které se opravdu mohou odehrávat v kolektivu, kde jsou vedle sebe děti různých národností a skupin. Do multikulturní výchovy pro dospělé studenty také určitě patří osobnostní příprava v oblasti mezilidských vztahů a vzájemné komunikace, kdy do vzdělávání pedagogů vstupuje psychologie. Gulová udává jako nepostradatelnou stránku multikulturní výchovy praxi a osobní setkávání s různými kulturami, národnostmi a menšinami v jejich prostředí. (In Gulová, L., Štěpařová, L., 2004)

Setkala jsem se s různými názory a postoji k jiným, odlišným národům, ale bylo jen na mně, jak se k tomu postavím a jaký názor na menšinu či na jednotlivce v kolektivu budu mít. Učitelka by měla mít již představu o rozmanitosti kultur ve světě, v Evropě, v České republice, ve svém městě a hlavně ve své třídě. Samozřejmě záleží na

zkušenostech, které při prvním kontaktu učitelka získá, a také na tom, zda překoná „názor většiny“. Je velice důležité, aby si učitelka zjistila informace o kultuře, národnosti a zvyklostech, které se týkají dětí ze třídy. Pokud nebude sama informovaná, nemůže dětem přiblížit nic ze života jejich kamaráda. Také nemůže vědět, jak správně k dítěti přistupovat, jak mu pomoci začlenit se do dětské skupiny. Není také možné, aby učitelka naplánovala například program či projekt Vietnam, když nebude mít žádné znalosti o zemi, kultuře, tradicích ani o životě lidí. Učitelka musí sama získat představu o životě v „odlišném“ světě, musí k němu sama získat vztah a nejlépe kladný postoj. Jak jinak by mohla děti vést ke sbližování a spolupráci mezi etniky, národy a kulturami. I to patří podle mého názoru k nejdůležitějším dovednostem učitelky v mateřské škole. Učitelka by již od prvního setkání měla uplatňovat kvalitu svých osobnostních a sociálních kompetencí a všechny děti sociálně rozvíjet a naplňovat interkulturní i vzájemnou citlivostí i vzájemnou.

6 Multikulturní výchova a mateřská škola

Po třetím roce již děti vstupují do mateřských škol, které pomáhají rodičům s výchovou i vzděláváním jejich potomka. V této státní vzdělávací instituci by měly být odborně vzdělané učitelky, které by měly dokázat pomoci každému dítěti, i dítěti jiné národnosti s integrací a adaptací v novém prostředí.

Mateřská škola je zařízení pro děti, které by si děti vymyslely i kdyby v dnešní době neexistovala. Dítě v předškolním věku touží po společnosti druhých dětí, jsou velice šťastné, když je kolektiv vezme mezi sebe. Kolektiv i paní učitelka vstoupí do života dítěte a už nikdy jej neopustí. Vztahy mezi dětmi se prohlubují, rozšiřují a mění. (Matějček, Z., 2007)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vybízí svou orientací na jedince k rozvoji sociálních dovedností. Rozvoj těchto dovedností lze podle Gillernové chápat jako významný stimul socializace dítěte v mateřské škole. V programech a projektech orientovaných na dítě se nabízí zaměření na rozvoj sociálně psychologických dovedností dětí a další stimulaci a kultivaci jejich emocionálních

projevů. Sebepoznání, sebedůvěra a další důležité dovednosti pro poznávání vrstevníků i dospělých lze rozvíjet v různých hrách, aktivitách a společných činnostech dětí. Nedílnou součástí je také rozvoj a rozšiřování komunikativních dovedností či předpokladů ke kooperativnímu chování. Řada běžných her obsahuje prvky podporující rozvíjení různých dovedností. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Během běžných her a činností probíhajících ve známém kolektivu se rozvíjí sociální dovednosti dětí jako je sebedůvěra, empatie a pocit sounáležitosti a jsou základem interkulturní výchovy.

6.1 Plánování v rámci multikulturní výchovy

Realizace multikulturní výchovy v mateřské škole se pomalu dostává do povědomí mladších učitelek i starší, zkušené učitelky realizují projekty a aktivity související s multikulturní výchovou.

Multikulturní výchovu nalezneme jako průřezové téma v RVP ZV. RVP PV vede učitelku k realizaci pedagogické práce v podobě integrace multikulturní výchovy do témat či integrovaných bloků.

6.1.1 Obsah a cíle multikulturní výchovy v mateřské škole

Obsah a cíle multikulturní výchovy by měly vycházet ze školního vzdělávacího programu a být také nedílnou součástí obsahu a cílů osobnostní výchovy. Multikulturní výchova by měla podporovat další osobnostní a sociální rozvoj jedince i skupinového soužití. Je již na učitelce, jakým způsobem utvoří integrované celky třídního vzdělávacího programu. V rámci integrovaných celků si pak učitelky mohou plánovat projekty dle aktuálních podmínek, potřeb a situací.

Při realizaci multikulturní výchovy, například při realizaci projektu, jehož hlavním cílem je vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností nebo vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, lidmi a společností se stanovenými očekávanými výstupy, si mohou učitelky připravit příjemné a zábavné aktivity, které dětem pomohou poznat nové skutečnosti v této oblasti. Dobře zvolené, navazující činnosti a aktivity na vybrané téma vedou k celkovému a plynulému rozvoji dětí. Učitelka by vždy měla počítat s některými danými skutečnostmi. Některé nové znalosti,

nebo prezentované postoje a hodnoty se mohou dostat do konfliktu s dosavadními zkušenostmi a znalostmi dětí. Z rodiny si děti mohou přinášet do života již jiné postoje a předsudky. Vždy je důležité jaké postoje má učitelka, děti to poznají. (Pelcová, N., 2009)

6.1.2 Ovlivňující faktory

Učitelka by měla přihlížet na složení kolektivu dětí z hlediska původu. Multikulturní výchova se zavádí hůř v národnostně homogenně složené skupině, protože děti nemají dostatek přirozených a reálných zážitků, zkušeností a možností interakcí s kamarády jiné národnosti, kterých by učitelka mohla využít pro počátek multikulturní výchovy. Není pro ně neobvyklé setkávat se s dětmi imigrantů a přijímat jejich odlišnosti ve vzhledu a chování jako přirozenou věc, kterou tolerují a respektují. Kulturně smíšený kolektiv nabízí dostatek podnětů, ale často se v této situaci vyskytují problémy jako neznalost našeho jazyka, odmítání zapojit se do projektu či činnosti ze strany integrovaného dítěte. (Moore, D., 2008)

Z vlastní zkušenosti vím, že přítomnost dítěte jiné národnosti v kolektivu dětí je dobrá. Děti i učitelky mají blíž k tomu, o čem si povídají, mají opravdové zkušenosti s kamarádem, který pochází z jiné kultury. Vlastní zkušenost, reálné zážitky a interakce s kamarády pomáhá dětem přijmout jejich odlišnosti, respektovat je, najít si k nim vztah. Je to základna pro celý život dětí, utváří se jejich postoje k cizincům i jejich kultuře.

Podle mého názoru se multikulturní výchova dobře zavádí i ve věkově homogenní skupině dětí, ve věkově rozmanitém kolektivu jsou děti zvyklé přijímat odlišnosti ve schopnostech a dovednostech kamarádů. Stejně tak jako mladšího kamaráda přijímají i nové dítě jiné národnosti.

Osobnost učitelky hraje v multikulturní výchově i v plánování a přípravě projektů velkou roli. Dalším důležitým aspektem je také to, jakou roli sama sobě přisuzuje a jak s vybraným tématem bude zacházet. Učitelka se k seznámení dětí s odlišnou kulturou může stavět jako znalec kultury („Povím vám, jak se slaví Vánoce ve Vietnamu …“) nebo jako poskytovatel informací („Vietnamci se obvykle hlásí k buddhismu …“).

Třetí možnost přístupu je role kulturního agenta („Představte si, že můj vietnamský kamarád vaří na Štědrý den …“), která je vhodná pro učitelky v mateřské škole. (Moore, D., 2008)

6.1.3 Možné metodické přístupy

Pouhá přítomnost příslušníků jiných národnostních menšin dle Šimákové nevede k multikulturní společnosti, kde si mohou udržet a dál rozvíjet svou vlastní kulturu a identitu. Mezi původními obyvateli a migranty se rovnocenný vztah sám nevytvoří. (In Balvín, J., 2005)

Obsah multikulturní výchovy může a měl by být předáván nejrůznějšími metodami. Každá metoda ovlivňuje jiným způsobem vnímání, pozornost dětí a výsledek učitelčina snažení. Zcela odlišný dopad bude mít předávání informací frontálním způsobem a jiný prostřednictvím hraní rolí. Nejefektivnější metody jsou ty, které jsou nějakým způsobem spojeny s vlastní aktivitou dětí a variabilitou při organizování činností. Pro všechny učitele v této souvislosti platí důležité pravidlo. Každý pedagog by měl být upřímný k sobě samému a dbát na to, jaké metody jsou příjemné také pro něj, a ne je využívat jen proto, že je to aktuální trend. (Moore, D., 2008)

Šimáková dále uvádí, že Grosch Leenen se v roce 2000 pokusil vytvořit Zásobník metod interkulturního tréninkového programu určený pro děti a mládež ve školním i mimoškolním prostředí. (In Balvín, J., 2005)

Ze zmíněného zásobníku by se podle mého názoru daly v mateřské škole využít následující metody.

Jednání spojené s objevováním – exkurze, průzkum. Jednání orientované na produkci - různé formy estetické (výtvarné) výchovy, dramatizace. Dramatizace dává možnost poznat, co je jiné a proč, dává šanci změnit to, co jsme prožili. Simulační a interaktivní jednání – hraní rolí může podpořit empatii a slouží k rozšíření škály chování a jednání. Interakční cvičení a hry na podporu vlastního vnímání a tvorbu předpokladů pro sociální učení jako je důvěra a otevřenost. (Balvín, J., 2005)

Jak uvádí Koťátková, metody interkulturní výchovy mají za cíl postupné a hlubší sebepoznávání jednotlivců, porozumění, vnímání svých odlišností a přijetí druhých i s jejich odlišnostmi. Důležité je také omezení stereotypních předsudků. K tomuto cíli nám mohou pomoci u nás méně využívané aktivity z dramatické výchovy a osobnostně sociálního rozvoje, které uplatňují netradiční vzdělávací metody – pracují s prožitkem a vlastní zkušeností. K sebevyjádření i k zvnitřnění pomáhá simulace příběhů a situací s přijímáním jiných rolí. (In Balvín, J., Vavreková, L., 2008)

Šimáková uvádí, že všechny metody a formy práce by měly být prováděny pod profesionálním a citlivým dohledem pedagoga, který dobře zná situaci ve své skupině. Zvolená metoda se vždy odvíjí od sledovaného cíle. Je podstatné, aby se děti nebály vyjádřit své pocity, přání a obavy. Teprve potom může být pedagogovo úsilí úspěšné. (In Balvín, J., 2005)

Za efektivní metody výchovně vzdělávacího působení v multikulturním prostředí označila Poláková Eva – rozhovor, metodu poskytování pozitivní zpětné vazby, metodu dramatizace, metodu inscenační (hraní rolí), metodu didaktické hry a metodu rozvinuté kooperace (učitel, žák, rodič). (In Balvín, J., 2005)

Rozhovor je vhodný po předcházejícím emočním zážitku. Učitel volí vhodné otázky a navazuje tak na předchozí znalosti, zkušenosti dětí. Reaguje a přizpůsobuje se reakcím dětí. Metoda pozitivní zpětné vazby dává dítěti pocit uznání, úspěšnosti a důležitosti. Metoda dramatizace se používá pro rozvoj prosociálních vztahů a tvořivosti. Inscenační metoda spočívá na přehrávání určitých situací a příběhů. Situace vychází z reálného života a žák v ní má hypotetickou roli, která nemá daný text. Metodu didaktické hry je možno charakterizovat jako situaci modelovou. Děti poznávají svět kolem sebe nenásilným, zajímavým a zábavným způsobem. Formou zkušenosti, při které si dítě ujasňuje svoje postoje, rozvíjí myšlenkové pochody i vrozené předpoklady. K didaktické hře se využívají různé materiály a především didaktické hračky. Děti musí mít dostatečné množství informací a také by měly využívat vědomosti a zkušenosti získané v minulosti. Metoda rozvinuté kooperace obsahuje všechny metody ovlivňující a zlepšující kvalitu vzájemné komunikace a spolupráce mezi dětmi, rodiči a učitelem. Cílem těchto metod je odstranění bariér a předsudků.

Ovlivnění prosociálního chování aktérů při kontaktu s příslušníky jiných kultur. (Balvín, J., 2005)

Myslím si, že všechny zmíněné metody jsou vhodné do praxe v mateřské škole při realizaci multikulturní výchovy. Metody uváděných autorů se shodují v kladení důrazu na dramatizaci spojenou s interaktivním jednáním, kdy děti mají možnost vyjádřit své pocity, pracují s prožitkem, zkouší si nové role, poznávají hlouběji sami sebe i kamarády jiné národnosti. Volba metody je pro učitelku podstatným krokem k postupnému a hlubšímu porozumění mezi dětmi a k rozvoji jejich interkulturní citlivosti.

6.1.4 Nabídka vzdělávacích možností pro multikulturní přístup v mateřské škole

Podle mého názoru je u učitelky v mateřské škole ideální, když děti seznamuje s novým světem formou hry, dramatizace či vyprávěného příběhu. Pro děti se podávané informace stávají zajímavější, pochopitelnější a hlavně si uvědomují, že i paní učitelka má odlišné kamarády, které má ráda a tráví s nimi čas a zajímá se o jejich život a kulturu. Ne každá učitelka má přátele mezi cizinci, ale například v Chebu je to úplně normální věc. Pokud učitelka nemá žádné známé, kteří by ji seznámili s danou kulturou, není to přeci žádný problém. V dnešní době internetu a počítačů si můžeme stáhnout informace z internetu, přes sociální sítě najít někoho, kdo by chtěl pomoci při poznání jeho kultury a třeba by i navštívil mateřskou školu. Existují programy zabývající se podporou interkulturního a globálního vzdělávání. Nabízí metodické příručky, knihy, kurzy a workshopy pro učitele i pro rodiny. Neziskové organizace se zaměřují na vzdělávání cizinců, dětí i pedagogů. Ovšem málo organizací se zabývá problematikou multikulturní výchovy v mateřských školách a vzděláváním učitelek mateřských škol.

Existují organizace Adra, Člověk v tísni/Varianty, Meta, Česká charita, Multikulturní centrum Praha, Partners Czech, Slovo 21 a spousty dalších organizací zabývající se multikulturní výchovou a přípravou pedagogů na realizaci multikulturní výchovy. Organizace Adra realizuje projekty, nabízí bezplatné výukové programy a metodické materiály pro učitele MŠ, ZŠ i SŠ (www.adra.cz/prvak/metodicky-material).

Pole Havlínové jsou již existující projekty, programy a vzdělávací servery velkým pomocníkem. Projekt Czechkid – multikulturalita očima dětí (http://www.czechkid.cz), kde fiktivní děti na webových stránkách představují zemi, ze které pochází, své rodiny, zvyky a náboženství. Projekt Jeden svět na školách (http://www.jedensvet.cz/skoly) nabízí školám sady dokumentárních filmů věnujících se aktuálním tématům, jako jsou rasismus, porušování lidských práv, rozvojová spolupráce, krizové oblasti světa. Program Varianty (http://varianty.cz) připravuje pro učitele semináře zabývající se aktuálními tématy v multikulturní výchově. Dále tvoří metodické listy a příručky pro učitele. Ve spolupráci s občanským družením Kritické myšlení byla vytvořena příručka Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Projekt Multikulturní výchova (http://partnersczach.cz) poskytuje pedagogům informace o menšinách žijících u nás. Interaktivními metodami podporuje rozvoj komunikace a dovedností při řešení konfliktů. Nabízí metodické materiály a pracovní listy. Projekt Polis (http://www.clovekvtisni.cz) je společným projektem Varianty a Terénních programů, který pomáhá cizincům, Romům a sociálně slabým u nás získat dostatečné vzdělání, důstojné bydlení a uspět na trhu práce. Také nabízí školám pomoc při tvorbě vzdělávacích programů. (In Pelcová, N., 2009)

Zmíněné programy a projekty nabízejí možnost učitelkám mateřských škol seznámit se s potřebnými informacemi, získat zásobník zajímavých a netradičních činností, ale i možnost využití samotného projektu pro práci s dětmi. Jde například o možnost práce s programem zaměřeným přímo na multikulturní výchovu, v tomto případě se dá velice dobře využít interaktivní tabule. Učitelka se může při školeních a workshopech inspirovat pro další práci. Má také možnost prostudovat si projekty jiných učitelů a ve stejném duchu může zkusit vytvořit vlastní projekt přizpůsobený na danou skupinu dětí.

6.1.5 Jaká je pomoc pro rodiny

Co čeká cizince, když se Česká republika má stát jejich domovem? Dvořáková uvádí, že pokud zde chtějí začít žít, musí si najít práci, zajistit bydlení, naučit se český jazyk a snažit se respektovat náš způsob života. Pokud mají malé dítě nastává

nejobtížnější období pro rodinu. Vstup a začlenění jejich dítěte do mateřské či základní školy. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Průcha (2004) uvádí, že výchova dětí v rodině je vskutku silně závislá na kulturních vzorcích a normách charakteristických pro jednotlivá etnika a národy. Jde právě o výchovné styly uplatňované rodiči, ale také o vztah dospělých určité národnosti k dětem a mládeži. Jaké mají integrační vazby, jak mezi nimi probíhá komunikace, jaké na ně mají nároky a jaká je míra kritiky.

To vše ztěžuje cizincům a jejich dětem vstup a integraci do naší společnosti, do kolektivu dětí v mateřské škole. Dítě se pak v mateřské škole setkává se zcela odlišným přístupem a výchovným stylem. Bylo by proto přínosem pro rodiče i dítě navštívit či kontaktovat jednu z organizací, které se snaží cizincům start v nové zemi usnadnit. Ale není mnoho rodičů, kteří by o pomoc stáli a vyhledali ji. Je to možná chyba v neinformovanosti o jejich možnostech. Překážkou může být i to, že organizace nalezneme pouze ve velkých městech. Ale také si myslím, že mnoho rodičů o žádnou pomoc nestojí a myslí si, že vše zvládnou sami, že jejich dítě je šikovné a dokáže bez další pomoci vstoupit do jiného světa. To je pro dítě problematický přístup, z praxe ovšem vím, že tento scénář je nejčastější. Například projekt Polis (http://www.clovekvtisni.cz) se snaží pomáhat cizincům u nás začlenit se a žít plnohodnotný život v novém prostředí. Neziskové organizace zabývající se integrací cizinců do naší společnosti – Berkat (http://www.berkat.cz), Centrum pro integraci cizinců (http://www.cicpraha.org).

V roce 2003 institucionalizovaná výchova v České republice nenabízela žádnou výraznou pomoc těmto dětem. Jazyková bariéra je často největší překážkou pro adaptaci a integraci dítěte. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Dnes se již na mateřských školách tvoří projekty zaměřené na adaptaci a integraci dětí jiné národnosti a rozvoj schopnosti empatie, porozumění a tolerance u všech dětí.

Při nástupu dítěte jiné národnosti do mateřské školy přechází na učitelku důležitá úloha. Podle mého názoru každá dobrá učitelka chce pro děti připravit příjemné prostředí plné pozitivních zážitků, chce jim pomoci se vstupem do nové skupiny vrstevníků i se získáním kamarádů. Myslím si, že tento cíl by se měl stát prioritním

u každého dítěte i dítěte jiné národnosti. Rámcový vzdělávací program nám dává velkou možnost samostatně plánovat. Obsah, cíle i metody můžeme přizpůsobovat aktuálním potřebám a situaci. Už je jen na učitelce, jak sama děti přijme a zda jim bude chtít pomoci vstoupit do našich životů jako kamarádům.

Dítě před vstupem do základní školy dokáže navazovat kontakty s vrstevníky, můžeme říci, že vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho zralost. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

Podle mého názoru i integrované děti dokážou navazovat vztahy s vrstevníky a dospělými, jen je to pro ně složitější. Častou překážkou je jazyková bariéra, větší nedůvěra, odlišnost režimu a životních priorit nebo přístup učitelky k dítěti. V mateřské škole je učitelka vzorem a určuje, jak se děti budou k našemu novému nebo odlišnému kamarádovi chovat.

Učitelka v mateřské škole má možnost pojmout integraci dítěte různými způsoby. Může ignorovat jeho odlišnosti a děti ji budou napodobovat. Také může na jeho odlišnosti poukázat a seznámit děti s jeho kulturou, vést děti k toleranci jiných kultur a národností. Může připravit projekt, který by se měl prolínat všemi aktivitami během dne. V průběhu dne je možné zařazovat hry zaměřené na rozvoj interkulturní citlivosti a na získání elementárního povědomí o lidech a jejich způsobu života v jiných částech světa.

7 Řeč

Ve světě lidí je potřeba komunikace neodmyslitelná. Lidé mají potřebu se spolu domlouvat, navazují díky komunikaci vztahy, řeší konflikty a podobně. Komunikace má samozřejmě mnoho podob a forem, ale základem je verbální komunikace. Pilířem lidské komunikace je řeč, která spojuje všechny lidi, ale zároveň je i rozděluje. Na světě neexistuje jedna universální řeč. V každé zemi se setkáváme s jinou řečí, která nás odlišuje, dělá rozdíly mezi národy i lidmi.

To nejpodstatnější, co nás odlišuje od světa zvířat, je řeč. Řeč se vyvinula přibližně před 40 000 lety. Její vývoj probíhá plynule během celého dětství i postupně během

života. Řeč se postupně stala nedílnou součástí života člověka. Lidé se slovy navzájem dorozumívají, vyjadřují jimi své pocity a myšlenky, předávají si veškeré informace. V sociálním prostředí, mezi lidmi, posloucháním a napodobováním slov, vět a souvětí se řeč naprosto přirozeně rozvíjí. (Pospíšilová, Z., 2007)

Řeč je mnohem více než prostředek komunikace. Řeč podporuje a v podstatě se plně podílí na vývoji osobnosti. V řeči samotné se zpětně zrcadlí jazykově zprostředkované mentální a psychické zrání osobnosti. (Sagi, A., 1995)

7.1 Přehled vývoje řeči

Řeč je dle Šulové (2005) významnou součástí kognitivních struktur dítěte. Umožňuje mu rozšiřování oblasti jeho interakce s okolím. V relativně krátké době osvojování řeči dochází k zvládnutí různých aktivit tvořících komplex řečových dovedností. Pro dítě je nezbytné naučit se slyšené imitovat, rozčlenit, dekódovat, porozumět a vhodně použít. Dítě musí dokázat upoutat pozornost na svou osobu a v komunikaci se prosadit.

V rozvoji řeči hraje velkou úlohu matka a otec. Oba rodiče mají velký vliv v oblasti řečových projevů dítěte přibližně do čtyř let jeho věku. Pokud dítě prožije období jednoho až čtyř let bez rodičovské péče, projevuje se u něj menší slovní zásoba, horší porozumění čtenému textu, vyskytují se u něj také problémy s tvořením rýmů a hledání synonym a homonym. (Šulová, L., 2005)

V období rozvoje řeči je velice důležitá interakce a zpětná vazba. Proto je důležité, aby dítě bylo v kontaktu s blízkou osobou. Pokud dítě nemá možnost interakce a nedostává se mu kladná zpětná vazba, je pravděpodobné, že se jeho řeč nebude vyvíjet tak jako u dítěte, kterému se obojího dostává.

Jak uvádí Rogge (2007), mluvená řeč funguje pouze na základě senzomotorické integrace. U dítěte dochází k porozumění skrze chápání předmětů, abstraktní pojem vzniká pouze prostřednictvím přímého kontaktu s věcí. Kromě tohoto faktoru je také velice důležité takzvané taktilně-estetické vnímání. Na tvorbě řeči se podílí mimo jiné zrakové, čichové a chuťové vnímání. Když se dítě učí mluvit, spojuje si různé smyslové vjemy.

V praxi je využití smyslových vjemů velice podstatné, pro děti je přínosem vlastní zkušenost s učeným. Je pro děti snadnější zapamatovat si, co je sladké, když ví, jak sladké chutná. Učitelky v mateřských školách se snaží zařazovat i činnosti zaměřené na rozvoj smyslů s propojením získání vlastních zkušeností.

7.1.1 Vývoj řeči dítěte od třetího roku

Děti se při osvojování českého jazyka po čase dostanou na úroveň jejich vrstevníků a jejich řeč se rozvíjí s malými odchylkami stejně. Je třeba brát zřetel na prostředí, ve které se dítě jiné národnosti pohybuje. Stává se, že i u starších dětí jiné národnosti je druhá řeč rozvinuta jen na úrovni českého dítěte mezi druhým a třetím rokem a je třeba dítěti věnovat větší pozornost.

Po třetím roce dítě od označování předmětů postupně přechází k vyjadřování činností a vzájemných vztahů mezi nimi. V tomto období je otázka „Co to je?“ nahrazena otázkou „Proč?“, která dává dítěti možnost zkoumat reálné souvislosti ve znakové rovině. I v této chvíli je důležitá individuální péče jedné osoby trpělivě odpovídající na otázky. (Šulová, L., 2005)

Nastává další významný skok ve vývoji řeči. Dítě se již vyjadřuje v krátkých větách. Tento skok souvisí s nástupem první gramatiky, kdy se dítě snaží podřizovat řečové projevy určitým pravidlům. Věty jsou již zcela správně gramaticky uspořádány, jen slovosled může být občas přehozený. Výslovnost ještě také není dokonalá, ještě se rozvíjí schopnost sluchové diferenciace, dítě zatím některé hlásky hůř rozlišuje. Dětská patlavost postupně mezi čtvrtým až sedmým rokem vymizí, spontánně nebo v návaznosti na logopedickou péči. Děti se zvládnou naučit krátké texty a písničky zpaměti. (Pospíšilová, Z., 2007)

Rodiče i učitelky tráví s dětmi podstatnou část dne, je proto důležité, aby děti poslouchali a v případech nesprávného skloňování a gramatického uspořádání věty je opravovali a pomáhali jim v dalším rozvoji řeči. To platí pro české děti a obzvlášť děti jiné národnosti. Je dobré, když se učitelka dítěte jiné národnosti ptá na to, co zrovna dělá, co vyrobilo a jak to udělalo. Pokud se učitelka dítěti jiné národnosti nebude individuálně věnovat, tak mu osvojování českého jazyka bude trvat déle.

V tuto chvíli na dítě nemají vliv jen rodiče, rodina, ale i vrstevníci, se kterými se učí navazovat vztahy. Na vývoj řeči dítěte má také velký vliv kniha a v dnešní době i televize. (Šulová, L., 2005)

Myslím si, že kniha by měla být v každém dětském pokoji, a děti by s ní měly umět zacházet a měly by mít možnost se s ní seznamovat. Není podstatné, jakou řečí děti hovoří, všechny se naučí naslouchat a chápat čtený text, postupně získat ke knize a literatuře kladný vztah. Je pravdou, že knihu z rodinného života vytlačuje televize, ale i v dnešním uspěchaném světě si rodiče najdou čas na čtení pohádky. Dítě se u pohádky zklidní a má možnost interakce s blízkým dospělým. Dítě se může při čtení knihy zeptat na slova, kterým neporozumělo, když se mu zdá být něco nepochopitelné, tak mu to rodič může vysvětlit. Nevím, zda rodiče jiné národnosti předčítají dětem české pohádky před spaním, ale i čtená pohádka v jejich mateřském jazyce je podstatná pro rozvoj komunikativních kompetencí dítěte.

Po čtvrtém roce života dítěte se jeho slovní zásoba zvětšuje již spontánně, rozšiřuje se i oblast zájmů dítěte. Dítě má dobrou mechanickou paměť, snadno a rádo se učí písničky a básničky, má zálibu v rýmech a rytmu. I běžná sdělení již v této době dovedou převést do rytmizovaného skandování. Z tohoto období zůstává rodině v paměti řada dětských výroků pro svou nezdolnou logiku. Někdy ještě hlásky zaměňuje za jiné. (Kutálková, D., 2005)

Při komunikaci si děti upřesňují platnost gramatických pravidel, děti dělají chyby, které poukazují na relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, poté začínají mluvit i v souvětích. Dovedou správně používat budoucí čas a do šesti let si postupně osvojují veškeré způsoby užívání sloves. Stále dělají chyby, když chtějí vyjádřit složitější vztahy. (Vágnerová, M., 2007)

Po pátém roce, během posledního předškolního roku, se u dětí upevňují základní vyjadřovací návyky. Samostatné vyjadřování je přímo úměrné péči dospělých. Některé děti nám dokážou vyprávět pohádku, jiné dítě má problém říci, s čím si dnes hrálo. Jedno dítě komunikuje bez zábran a pro druhé je verbální kontakt s dospělými velký problém. (Kutálková, D., 2005)

Stejně jako u českých dětí je velice individuální, jak děti jiné národnosti komunikují po pátém roce. Vše záleží na tom, kdy se začalo pohybovat ve skupině česky mluvících lidí a především dětí. Ze zkušenosti vím, že některé dítě jiné národnosti ovládá český jazyk ve třech letech lépe než české děti, ale jsou i děti jiné národnosti, které v pěti letech česky skoro ani nerozumí.

S nástupem do školy se dle Kutálkové (2005) řeč dítěte přibližuje řeči dospělých. Mizí některé nedostatky ve výslovnosti obtížnějších hlásek a rozrůstá se slovní zásoba. Obsah pojmů se zpřesňuje, dítě je již schopno vyjádřit a popsat své představy i skutečnost. Gramatická stavba vět je již dokonalá. Po formální stránce je s nástupem do školy řečový vývoj ukončen. Dítě by mělo přesně vyslovovat, stavba vět by měla být gramaticky správná, slovní zásoba nepřetržitě vzrůstá, dítě se rychle učí další a další slova. Po stránce obsahové vývoj řeči stále pokračuje.

U každého dítěte jiné národnosti, které se učí druhý jazyk, je podstatné, aby do základní školy vstupovalo s rozvinutou slovní zásobou, a jeho komunikativní kompetence byly také dostatečně rozvinuty. Jinak je pro dítě vstup do základní školy problematický.

Jak uvádí Sagi (1995) stav intelektuálního a sociálního vývoje jedince můžeme hodnotit právě podle zralosti jazykového porozumění a schopnosti jazykového vyjadřování dětí.

7.1.2 Vývoj řeči dítěte jiné národnosti

Děti jiné národnosti si v České republice plynule osvojují svůj mateřský jazyk stejně tak, jako děti české, ale při osvojování druhého jazyka je to pro ně složitější. I když jsou děti starší, tak u nich osvojování češtiny probíhá jako u mladších dětí.

Šulová (2005) říká, že dítě si rozšiřuje slovní zásobu napodobováním, kdy jsou první dětská slova foneticky zjednodušována nebo jsou vypouštěny počáteční segmenty (čokoláda – koláda). Za klíč k osvojení jazyka je také považováno podmiňování nebo to, že se dítě naučí určité jazykové pravidlo, které později testuje v různých situacích. Nesmíme opomenout ani předpoklad, který zdůrazňuje vrozené faktory. Dle tohoto přístupu má řečový vývoj své zákonitosti. Dítě si nejprve osvojí

několik českých slov, poté používá dvou až tříslovné věty a později můžeme sledovat počátek gramaticky správné produkce. Obecně platí tento postup na celém světě.

Schopnost osvojit si český jazyk a využívat ho je u každého dítěte individuální a také velice záleží na prostředí, ve kterém tráví většinu dne. V přítomnosti českých dětí i dospělých, v pravidelném kontaktu s českým jazykem si dítě tento jazyk osvojí poměrně rychle.

Dítě si podle Falkové zpočátku osvojí několik často vyskytujících se slov označovaných jako prvotních (moje, je, není, dá) a většinou je začne kombinovat s podstatnými jmény. Podle autorky je ovládnutí pravidla tohoto kombinování základem pro kvantitativní nárůst dvouslovných výrazů. Z počátku dítě používá memorované kombinace, ale postupně přechází k experimentování a vlastní produkci kombinací. (In Šulová, L., 2005)

Podle Kutálkové (2005) dítě začíná mluvit v jednoduchých větách. Tvoří věty neobratné, často se svérázným slovosledem. Gramatické tvary si dítě tvoří na základě podobnosti a některá slova neustále komolí, vytváří nova slova, nemá-li po ruce jiný správný výraz.

Druhá řeč se u dítěte jiné národnosti postupně a plynule vyvíjí. V okamžiku, kdy si dítě začíná osvojovat druhý jazyk, je třeba nedávat velký důraz na věk dítěte, musí začít tak, jako začínají děti kolem druhého roku. Dítě potřebuje pocítit vřelý citový vztah a trpělivost od osoby, která se mu věnuje a pomáhá mu, potom se posun v přijetí a používání nové řeči rychle vyvíjí.

7.2 Řeč a mateřská škola

Učitelka v mateřské škole pracuje na rozvoji jazyka a komunikativních kompetencích u všech dětí. Je třeba již od tří let věnovat pozornost rozvoji řeči dětí, zařazovat do programu pro děti činnosti a aktivity zaměřené na rozvoj slovní zásoby, správnou výslovnost a zřetelnost řeči, porozumění slyšeného, gramatickou správnost mluveného projevu, odbourávání strachu z komunikace a souvislé vyjádření vlastních myšlenek, pocitů i názorů. Úkolem mateřské školy je postupně rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí českých i dětí jiné národnosti v oblasti řeči a jazyka, které jsou pro ně

nepostradatelné při kontaktu s vrstevníky, dospělými, ale i při přechodu do základní školy.

Při uvažování o vlivu mateřské školy na rozvoj jazykových a komunikativních kompetencí bychom měli brát v úvahu poznatky o tom, jak děti v mateřských školách mluví a komunikují. Konkrétně je třeba sledovat, kolik času děti během pobytu v mateřské škole věnují komunikaci, jak často komunikují s učitelkami a vrstevníky. Jak se komunikačně projevují dětí z rozdílných socioekonomických rodin a děti jiné národnosti. U kolika dětí jsou naplňovány stanovené očekávané výstupu. Faktická data o komunikačních aktivitách dětí v mateřské škole bohužel chybějí, protože u nás se empirické výzkumy s tímto zaměřením neprovádějí. (Průcha, J., 2011)

Řeč by podle mého názoru měla sehrávat velkou roli i v multikulturní výchově. Děti se v mateřské škole seznamují s multikulturalitou světa. V kolektivu dětí se v dnešní době objevuje spousta dětí, které mají problém s komunikací i s vlastní mateřštinou. Děti cizinců, které dostatečně neovládají naši řeč, se dostávají do značných problémů, učitelka se s nimi má při integraci dětí jiné národnosti vyrovnat. Ve třídě, ve které jsem učila, byly tři děti, které měly problém s komunikací a byly to již předškoláci. Rodiče často s učitelkou nespolupracují, oni sami moc dobře naši řeč neovládají a doma odmítají mluvit česky. Nejde vždy o děti vietnamské, ale často jsou to děti ruské, maďarské a ukrajinské národnosti. Je pravdou, že dítě tráví v mateřské škole velkou část dne, ale při osmadvaceti zapsaných dětech se učitelka nemůže těmto dětem neustále individuálně věnovat.

Pokud máme heterogenní složení kolektivu z hlediska původu dětí, je třeba počítat s tím, že jazyk není neutrálním nástrojem, může být cizím jazykem pro děti jiné národnosti. Děti, které k nám přicházejí z Evropské unie, mají větší šanci se naučit český jazyk snadněji než děti přicházející ze zemí mimo Evropskou unii. Pro děti z evropských zemí může škola otevřít takzvané třídy pro jazykovou přípravu. A těchto dětí je ve školách mnohem méně než těch přicházejících ze zemí mimo Evropskou unii. I když dítě zvládne český jazyk, může používat některé obraty chybně, pomoci mu může využívání většího množství vizuálních pomůcek. Učitelka by měla přihlížet

k faktu, že v kolektivu má děti, pro které je čeština cizím jazykem. Měla by podle toho upravit a přizpůsobit didaktické postupy. (Moore, D., 2008)

Země původu dítěte je i v dnešní společnosti důležité měřítko. A nemyslím si, že by to bylo úplně správné. Děti i jejich rodiče přicházející ze zemí mimo Evropskou unii by měli mít stejné podmínky pro možnost adaptace a integrace do naší společnosti a kultury. Neměly by se v tomto směru dělat mezi dětmi rozdíly. V mateřské škole neděláme rozdíly a snažíme se pomoci všem dětem, které to potřebují. Právě v mateřské škole má učitelka možnost využívat spoustu vizuálních pomůcek, didaktických her a hraček, aby dítěti pomohla zvládnout český jazyk, který bude využívat i v základní škole a po dobu pobytu na území České republiky.

Jak uvádí L. Šulová a Š. Bartanusz, věk dětí mezi rokem a půl a pěti lety je významný pro osvojení jazyka, některé děti v tomto období musí zvládnout jazyky dva a „zápasí“ s určitými těžkostmi bilingvismu. Autoři se domnívají, že mnoho rodičů jiné národnosti si od docházky dítěte do mateřské školy slibuje dokonalé osvojení jazyka většinové společnosti. U vývoje bilingvních dětí je třeba sledovat, jak dítě subjektivně prožívá status dvou přítomných jazyků v jeho životě. Sledovat, zda je na svůj mateřský jazyk pyšné nebo se stydí. (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003)

V mateřské škole učitelka vede děti ke komunikaci v českém jazyce a dítě jiné národnosti tak nemá moc možností projevit se ve své rodné řeči. Nejčastěji se s mateřštinou dětí setkáme v době adaptace tříletých dětí, které český jazyk vůbec neznají.

Je pravdou, že při dnešním počtu zapsaných dětí ve třídách je velice obtížné věnovat se dětem jiné národnosti individuálně tak často, jak by bylo potřeba. Ale individuální přístup ke skupině integrovaných dětí jiné národnosti nebo k jednotlivci je podstatný. Při hromadných činnostech a aktivitách české děti často nedají prostor dětem jiné národnosti pro možnost dalšího rozvoje řeči. Učitelka by si měla připravit didaktické aktivity a činnosti pouze pro osvojování a rozvoj řeči integrovaných dětí. Tyto aktivity by měly odpovídat věku a hlavně míře osvojení českého jazyka u dítěte.

Rozvoj slovní zásoby

Základním kamenem řeči je osvojení si dostatečné slovní zásoby. Při adaptaci a v době rozvoje řeči u dětí jiné národnosti je dobré využívat obrázky, piktogramy, obrázkové knihy, časopisy, které si dítě s učitelkou prohlíží a pojmenovává je, povídá si nad nimi, činnost by se měla několikrát opakovat se stejnými obrázky. Na obrázcích může být přeložený název věci do jazyka integrovaného dítěte. Dítěti pomůže, když mu učitelka slovo řekne v jeho jazyce a pak v češtině. Učitelka dětem názorně ukazuje a pojmenovává vše, co vidíme a děláme. Děti si nejlépe osvojují podstatná jména, začínáme pojmenováním předmětů dětem blízkých – hračky, věci denní potřeby, části oděvu nebo potraviny. Slovní zásoba se rozvíjí během všech činností probíhajících i v kolektivu, při společné hře, při pozorování kamaráda, ale i při běžných a pravidelných činnostech jako je stolování, hygiena, oblékání v šatně a podobně. Postupně začínáme k podstatným jménům přidávat slovesa. Opět využíváme různé pomůcky, hry a pojmenováváme všechny činnosti konané v průběhu dne.

Gramatická správnost mluveného projevu

V této oblasti hraje velkou úlohu vzor řeči, správné používání tvarů slov a tvorba vět a souvětí. Dokonalým vzorem by v mateřské škole dětem měla být učitelka, ale také všichni dospělí v mateřské škole.

Souvislé vyjadřování

Souvislé vyjadřování myšlenek, nápadů i srozumitelné a pohotové vyjadřování dítěte jiné národnosti, ale i českého dítěte, je vrcholem úsilí učitelky v mateřské škole. Pro rozvoj souvislého vyjadřování dětí učitelka využívá rozhovor, popis a povídání nad složitějším obrázkem s dějem, vyprávění pohádky podle obrázků nebo otázkami k probíhající činnosti – co dítě vyrobilo a jak, s čím si hrálo, co mělo k snídani a podobně. Postupně se dítě začíná zapojovat a projevovat i při skupinových činnostech a aktivitách, vedeme ho k vyjádření myšlenek, pocitů před kamarády.

Vedení dětí jiné národnosti ke zvládnutí českého jazyka v mateřské škole má význam a je podstatné v případě, že děti zůstanou v České republice a budou následně navštěvovat českou základní školu.

7.3 Předpokládané komunikativní kompetence

Postupným vývojem řeči, rozvojem myšlení a poznávacích procesů se dítě začíná zapojovat do dění ve svém blízkém okolí. U každého jedince dochází k plynulému rozvoji komunikativních kompetencí a je tomu tak i u dětí jiné národnosti.

Každé normálně se vyvíjející dítě získává v individuálně odlišné úrovni komunikativní kompetence. Jejich vývoj probíhá od nejranějšího věku v těsném propojení s osvojováním jazyka. V tomto vývoji je obtížné odlišit, co si děti osvojují spontánně, na základě svých zkušeností a co si osvojují při řízeném učení v předškolním a školním vzdělávání. Dá se jen předpokládat, že vliv spontánního osvojování je do tří let u dětí dominantní, v pozdějším věku je spontánní osvojování doplňováno řízeným učením. (Průcha, J. 2011)

Podle Bytešníkové (2006) by děti před vstupem do základní školy měly disponovat komunikativními kompetencemi na takové úrovni, aby byly schopné souvisle, plynule a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky. Aby byly schopné navazovat kontakty s dospělými a s ostatními dětmi. Rozvoj poznání, myšlení a správného vyjadřování by měl být jedním z hlavních úkolů, které by mateřská škola měla plnit.

Zvláště u integrovaných dětí jiné národnosti je rozvoj komunikativních kompetencí nepostradatelný. V rodině jiné národnosti se komunikativní kompetence dítěte v českém jazyce nerozvíjí tak, jak je potřeba pro další život dítěte. Proto je důležité, aby z mateřské školy odcházely všechny děti s dostačující úrovní komunikativních kompetencí pro vstup do základní školy. Je samozřejmé, že komunikativní kompetence a jejich rozvoj nebudou prioritou u dítěte jiné národnosti, které nebude nadále docházet do české základní školy, ale vrátí se do Vietnamu s rodiči. To ani rodiče nemají potřebu vést své dítě k osvojení českého jazyka.

Podle Vágnerové (2007) jedinec chápe a používá jazyk na úrovni rozvoje jeho poznávacích procesů. Informace, které jedinec získá v rámci verbální komunikace, jsou zpracovány tak, jak to dovoluje úroveň jeho myšlení. Verbální komunikace dítěte předškolního věku se zdokonaluje jak v obsahu, tak i ve formě. Tento rozvoj u dětí probíhá hlavně při komunikaci s dospělými, ale vliv mají také vrstevníci a média. Pro obohacení dětského slovníku, ale i pro rozvoj správného vyjadřování mají význam

otázky „Proč?“ a „Jak?“. Dítě se učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a také si osvojuje různé slovní výrazy jako příslovce, spojky, předložky. Některé slovní druhy se objevují v určitých vývojových fázích a v určité posloupnosti, důvodem je propojení rozvoje řeči s myšlením a jejich vázanost na sociální stimulaci. Děti dříve používají příslovce pro určení místa, protože se lépe chápou prostorové vztahy. Až později začínají užívat příslovce pro určení času.

Míra osvojení českého jazyka je u dětí jiné národnosti velice individuální a je třeba, aby učitelka na tyto individuální rozdíly brala ohledy, ale také aby je vedla k dalšímu rozvoji komunikativních kompetencí.

Děti v předškolním věku rozvíjejí své verbální schopnosti hlavně při komunikaci s dospělými lidmi, rodiči, prarodiči, učitelkami a ostatními zaměstnanci mateřské školy. Verbální schopnosti dětí se také rozvíjí při kontaktu a komunikaci se staršími dětmi, učí se od nich různým způsobům vyjádření a napodobují jejich projev. Předškolní děti experimentují s novými slovními výrazy a spontánně je modifikují. Nápodoba verbálního vyjádření dětí má selektivní charakter, předškolní děti nepřejímají vše, co slyší. Většinou si zapamatují ze sdělení jen to, co je pro ně nové, a chápou význam onoho sdělení. Ať už je pro dítě zajímavá forma nebo obsah, použije slovní sdělení ve vlastním projevu. (Vágnerová, M., 2007)

Aby dítě před vstupem do základní školy ovládalo všechny komunikativní kompetence, je podle Bytešníkové (2006) důležitá profesní příprava učitelek v mateřských školách. Jejich příprava by měla být na adekvátní úrovni a měla by reflektovat aktuální změny ve vzdělávání. V mateřské škole by se učitelky měly zaměřit při přípravě dětí na vstup do základní školy hlavně na rozvoj všech jazykových rovin.

Pro vstup dítěte, a obzvlášť dítěte jiné národnosti, do základní školy, je pro úspěšné osvojování školních znalostí a dovedností třeba, aby dítě disponovalo komunikačními kompetencemi na odpovídající úrovni. Dítě, již školák, se adaptuje na novou roli a i zde je velice podstatná schopnost verbální i neverbální komunikace. Pokud dítě dostatečně nerozumí pokynům, jeho orientace v situacích se snižuje, to může vést ke strachu, nejistotě či nežádanému jednání. (Bytešníková, I., 2006)

U dětí jiné národnosti mají nedostatky při řečovém projevu velký vliv na osvojování nových poznatků a dovedností. Dítě, které nerozumí, nedokáže odpovědět, vůbec nezvládá verbální komunikaci a bývá mezi vrstevníky nejisté. Podle mého názoru takové dítě mnohem hůř hledá kamarády, má problémy s navazováním vztahů s vrstevníky i s dospělými. Neschopnost verbální komunikace na úrovni odpovídající vrstevníkům je pro dítě velkou přítěží, dítě se může setkat s negativní sociální odezvou jeho okolí.

Myslím si, že děti cizinců jsou v situaci, kdy opravdu nevědí, co se od nich chce, neznají režim třídy, do které přichází, nedokážou se zeptat na to, čemu nerozumí. Tyto děti nemají jen nedostatky ve verbální komunikaci, tyto děti často nejsou schopny verbální komunikace vůbec. V praxi se setkáváme s dětmi jiné národnosti, které přichází do mateřské školy a vůbec neovládají náš jazyk a ještě navíc se poprvé dostávají mimo rodinu. Tyto děti jsou vystaveny velikému tlaku a je na učitelce, jak jim pomůže s adaptací na nové prostředí, jak dítě uvede před skupinou. Děti se mohou velice rychle přizpůsobit, a když už jsou na prostředí adaptované, dokážou si osvojovat jednoduché poznatky a dovednosti. Pokud se cítí bezpečně, rychleji si osvojují i nový jazyk.

Dle RVP PV (2004) by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení otázky i odpovědi. Dítě by mělo rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný rozhovor. Vyjadřování a sdělování prožitků, pocitů a nálad různými prostředky by mu také nemělo dělat potíže. Před vstupem do základní školy by se dítě mělo domlouvat slovy, pomocí gest i symbolů s porozuměním. Komunikace s dětmi i dospělými v běžných situacích by měla být bez ostychu a zábran. Při ukončení předškolního vzdělávání by dítě mělo ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní, mělo by umět využívat běžné informativní a komunikační prostředky (knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální techniku i telefon). Děti by měly vědět, že na světě se lidé dorozumívají různými jazyky a je možné se je naučit, měly by mít vytvořeny elementární předpoklady k učení cizím jazykům.

Pokud dítě naučíme naslouchat, ptát se a vstřebávat informace, pomáháme jim dorozumět se s ostatními, poznat jiná hlediska než jen ta svá a díky tomu i lépe pochopit okolní svět. Jakmile dítě dokáže pojmenovat své emoce, vyjádřit co cítí, umí si již představit, jak se cítí druhý a dokáže pochopit jeho reakci. Tato schopnost naslouchat a dívat se na věc z hlediska toho druhého s pochopením je důležitým faktorem pro rozvoj osobnosti a výchozím bodem pro uvědomění si lidských práv. (Foutain, S., 1994)

Není podstatné, zda je dítě české, vietnamské či jiné národnosti, je důležité, jak dokáže využívat komunikativních dovedností, navazovat kladné vztahy, hledat kamarády, komunikovat a kooperovat s vrstevníky.

Fountain (1994) uvádí, že schopnost vyjadřovat se a naslouchat je nepostradatelná pro prevenci a řešení konfliktů v kolektivu. Je podstatné, aby dítě zvládlo správně formulovat své myšlenky a názory. Když umíme naslouchat a srozumitelně vyjadřovat své názory a pocity, jsme zároveň schopni kompromisu a řešení problémů. A stejně tak je tomu u dětí. Ve škole učitele nezajímá, co žák cítí, ale co ví, proto je velice důležité, aby v mateřské škole mělo dítě dostatek prostoru k pojmenování pocitů. Je to období, kdy své pocity nemají skrývat, ale mají se učit způsoby vyjádření pocitů a emocí. Podstatné je, aby se naučily vnímat a naslouchat, co cítí ostatní. K tomu se využívají verbální i neverbální komunikativní dovednosti, často formou hry.

Myslím si, že správně vyjádřit své myšlenky, pocity či emoce je velice důležitá část komunikativních kompetencí a často mi přijde, že i dospělí lidé s tím mají veliké potíže. Proto je důležité dát dětem dostatečnou příležitost této kompetence dosáhnout. Existuje velké množství knih, kde nalezneme hry na rozvoj komunikativních, kooperativních dovedností, také hry podporující sebedůvěru a podobně. Každá hra vede k utužování vztahů v kolektivu a každá hra se dá použít v multikulturní výchově a v projektech na ni zaměřených.

Praktická část

8 Cíl, hypotézy a metody

8.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části mé diplomové práce je přiblížit možnosti učitelky mateřské školy, jak pomoci dítěti jiné národnosti snížit jeho nevýhody ve vrstevnickém kolektivu. Zvolila jsem zaměření a využití možností multikulturních přístupů učitelky na rozvoj oblasti řeči, která je pro dítě nepostradatelná pro následnou docházku do české základní školy.

V rámci praktické části diplomové práce si kladu tyto cíle:

1. Zjistit, co a kdo ovlivňuje úroveň nově osvojeného jazyka Vietnamců a jejich ochotu učit se jej.

2. Zjistit, co nejvíce ovlivňuje úroveň nově osvojované řeči vietnamského dítěte (Věk dítěte, jeho docházka do mateřské školy, česká „teta na hlídání“, propojení pravidelné docházky do MŠ a času mimo ni tráveného s „tetou na hlídání“).

3. Přiblížit možnosti, jak pomoci vietnamským dětem s rozvojem slovní zásoby a komunikativních kompetencí prostřednictvím vytvoření, realizace a vyhodnocení programu na toto zaměření.

4. Dokázat, že i kratší program zařazený do třídního vzdělávacího programu, zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí bude přínosem pro všechny děti ve třídě. (Navázání kladných vztahů, rozvoj komunikativních dovedností, získání pocitu sounáležitosti, rozvoj kooperace,…)

8.2 Hypotézy

1. Předpokládám, že Vietnamci nemají potřebu učit se český jazyk, protože žijí v uzavřené komunitě na tržnici.

2. Předpokládám, že neznalost českého jazyka některých Vietnamců je způsobena místem jejich pracoviště, kde se setkávají převážně se zákazníky z Německa.

3. Předpokládám, že většina Vietnamců očekává, že si děti osvojí český jazyk v institucionalizované výchově.

4. Předpokládám, že na úroveň řeči vietnamských dětí nemá vliv jen věk a délka docházky dítěte do mateřské školy.

5. Předpokládám, že na úroveň řeči vietnamských dětí má vliv mateřská škola a mimo ni zabezpečení výchovy jinou českou osobou („hlídací teta“).

6. Předpokládám, že po realizaci programu se u vietnamských i ostatních dětí jiné národnosti rozšíří slovní zásoba k danému tématu a schopnost komunikovat.

7. Předpokládám, že hry a činnosti z realizovaného projektu budou přínosem pro rozvoj komunikativních dovedností všech dětí, ale také pomohou získat dětem pocit sounáležitosti, prohloubit kladné vztahy mezi nimi a podpoří schopnost kooperace.

8.3 Metody

V praktické části diplomové práce jsem využila metody:

- Individuální nestandardizovaný rozhovor s vietnamským respondentem. Rozhovor s otevřenými okruhovými otázkami je zaměřen na získání informací týkajících se přijetí českého jazyka ve vietnamské komunitě a ochoty se jej učit.
- Dotazník pro vietnamské rodiče z chebských mateřských škol s cílem zjistit jaký mají přístup k osvojování českého jazyka u jejich dětí.
- Dotazník pro učitelky chebských mateřských škol, ve kterém jsem zjišťovala zkušenosti učitelek s faktory ovlivňujícími rozvoj českého jazyka vietnamských dětí.
- Příprava, realizace a vyhodnocení programu na rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností, zároveň na získání pocitu sounáležitosti dětí s kolektivem a prohloubení jejich vztahů při kooperaci. Program obsahuje hry a činnosti z vytvořeného zásobníku didaktických her se zaměřením na rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností.
- Vstupní a výstupní test českého pojmenování předmětů vietnamskými dětmi ze třídy, kde se realizuje program na rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností.

8.4 Výzkumné šetření formou rozhovoru s vietnamským respondentem

8.5 Cíle rozhovoru

V rozhovoru s vietnamským respondentem žijícím dlouhodobě na území České republiky jsem zjišťovala, co a kdo ovlivňuje úroveň jazyka Vietnamců.

- Zjistit, zda má na úroveň řeči vietnamského dítěte vliv prostředí, ve kterém žije, jak ji ovlivňuje přijetí českého jazyka a ochota se jej učit v jejich komunitě.
- Zjistit, zda kladou Vietnamci důraz na znalost českého jazyka, zda existuje nějaký důvod, proč Vietnamci nepovažují český jazyk důležitý pro jejich život.
- Zjistit, jaký je přístup Vietnamců k osvojování českého jazyka vietnamských dětí v institucionalizované výchově.
- Zjistit, zda se rozdíly ve výchově a zabezpečení dětí projevují na úrovni rozvoje českého jazyka.

8.6 Realizace rozhovoru

Vietnamský respondent přišel do České republiky roku 1974 jako student průmyslového oboru v Chebu. Do 16 let žil ve Vietnamu, kde pracoval na poli a poté ještě chodil do školy. Nyní je soukromým podnikatelem v Chebu, má vietnamskou manželku, tři děti. S manželkou se seznámil v České republice. Vychovali syna a dvě dcery, které již studují vysokou školu. Respondent je členem komunity Vietnamců, kteří se snaží o zkvalitnění života vietnamských imigrantů, o jejich začlenění do naší společnosti. Vedli jsme spolu již rozhovor na téma ovlivnění kulturních tradic Vietnamců žijících na našem území, k mé bakalářské práci. Respondent byl rád, že jsme se nyní věnovali problematice přijetí českého jazyka Vietnamci, uvědomění si jeho důležitosti pro jejich život v České republice.

Volbu místa a času pro naše setkání jsem nechala na respondentovi, předem jsem si připravila stěžejní okruhy a cíle rozhovoru, se kterými jsem ho seznámila před rozhovorem (potřeba Vietnamců žijících na území města Chebu učit se český jazyk, přístup rodičů k osvojování českého jazyka vietnamských dětí v mateřské a základní škole, vliv výchovy mimo mateřskou a základní školu na osvojování českého jazyka). Tyto stěžejní okruhy měl respondent vytištěné před sebou po celou dobu rozhovoru.

Náš individuální nestandardizovaný rozhovor s otevřenými okruhovými otázkami proběhl v přátelské a příjemné atmosféře, oba jsme již věděli, co nás čeká. Respondent nepotřeboval, abych ho směrovala množstvím doplňujících otázek. Respondent sám s nasazením a plynule česky hovořil k jednotlivým okruhům rozhovoru. Využíval své zkušenosti, i zkušenosti svých vietnamských přátel žijících v České republice, dále také informace získané z vietnamské televize a novin vycházejících v České republice. Vždy jsem jen shrnula získané informace k jednotlivým cílům. Během rozhovoru jsem si dělala zápisky a následně získané informace vyhodnocovala vzhledem ke stanoveným cílům.

V rozhovoru jsem získala zkušenosti a názory inteligentního a vzdělaného člověka pohybujícího se ve vietnamské komunitě. Bylo by však přínosné realizovat ještě hloubkovou analýzu právě v této komunitě.

8.7 Vyhodnocení rozhovoru vzhledem ke stanoveným cílům

8.7.1 Potřeba znalosti českého jazyka

V každé společnosti se pohybují různí lidé a mají rozdílné povahy. I v rámci vietnamské komunity jsou jedinci, kteří se chovají zcela odlišně než ostatní.

Většina bohatších Vietnamců žijících na našem území dlouhodobě ovládá český jazyk. Jsou to lidé, kteří přišli do České republiky stejně jako respondent v 80. letech a nikdy nepracovali jako prodejci na tržnicích. Tito Vietnamci neměli možnost získat informace o dění ve světě, dozvědět se něco o dění v jejich rodné zemi. V té době v České republice nebyly k dostání časopisy a noviny ve vietnamštině, nebylo možné nenaladit ani vietnamskou stanici v televizi. Pokud se chtěli dozvídat novinky a zapojit se do života v nové zemi, museli se nový jazyk naučit.

Dnešní vietnamská abeceda je založena na latince, podle respondenta je pro ně znalost abecedy, i když s jinou diakritikou, velice důležitá při učení našeho jazyka. Jako většina jiných asijských jazyků vietnamština moc nepoužívá mluvnické kategorie jako číslo, čas, pád a rod, ty se většinou označují pomocí vložených slov. Pády a skloňování v českém jazyce jsou pro ně velice obtížné. Skoro všichni Vietnamci, kteří přišli do

České republiky až kolem šestnácti let, mají se skloňováním potíže, ale plynule se česky domluví.

Jak jsem již zmínila, i mezi Vietnamci byly a jsou rozdíly. Podle respondenta jsou i mezi Vietnamci žijícími v Chebu přes dvacet let tací, kteří český jazyk moc neovládají. Tito Vietnamci měli kamarády, kteří mluvili česky a vše jim překládali, a hlavně to byli a stále jsou ti Vietnamci, kteří většinu svého života tráví na tržnicích. V tržnicích u hranic s Německem se museli naučit německy, aby dokázali prodat své zboží přijíždějícím Němcům. Čeština na tržnicích nebyla nikdy moc slyšet. To je podle respondenta jeden z důvodů, proč někteří Vietnamci na znalost českého jazyka nekladli a ani dnes nekladou důraz. Dnes se k této příčině přidává ještě jedna. V dnešní době, kdy mají u tržnic postaveny komunity své domy, obchody i chrámy, mají možnost naladit si vietnamské kanály na televizi a koupit si vietnamské noviny, nemají potřebu začleňovat se do české společnosti, v podstatě české lidi ani nepotkávají. Děti těchto Vietnamců chodí do českých škol a mají česky hovořící kamarády, český jazyk ovládají, a toho také využívají jejich rodiče během vyplňování formulářů a návštěv na úřadech. Kromě pomoci dětí mohou Vietnamci v Chebu využívat služby překladatelů, kteří se specializují právě na případy, kdy Vietnamci nehovoří česky a nedokážou si sami nic vyřídit na zmiňovaných úřadech. Jak by pro ně mohla být znalost českého jazyka podstatná? Podle respondenta je to ale veliká chyba. V pohraničí začíná opadat nával německých zákazníků na tržnicích a Vietnamci pomalu ztrácí práci a budou za ní muset migrovat, a to nejčastěji do Prahy. I mezi bohatšími podnikateli jsou tací, kteří se již do Prahy za prací přestěhovali. Jak se chudší Vietnamci bez znalosti českého jazyka v Praze uživí? To je podle respondenta jejich trest za to, že se našemu jazyku nenaučili.

8.7.2 Přístup rodičů k osvojování českého jazyka vietnamských dětí v institucionalizované výchově

Podle respondenta všichni rodiče, kteří přihlásí dítě do mateřské školy, očekávají, že se právě tam jejich potomek naučí česky. Je samozřejmě velice individuální, jak rodiče k osvojování českého jazyka u dítěte přistupují. Někteří rodiče se o rozvoj řeči dítěte v českém jazyce moc nezajímají, ale počítají s tím, že až bude přecházet do

základní školy, nebude mít žádné potíže s dorozumíváním s dětmi, učiteli, a že bude prospívat. Tak tomu bylo dříve a je tomu tak prý i dnes. Jen mají rodiče odlišné přístupy.

Všechny vietnamské děti dříve patřily k premiantům tříd a často chodily ještě na doučování českého jazyka, aby neměly žádný handicap. I dnes se najdou mezi vietnamskými dětmi premianti, ale jsou to děti bohatších a vzdělaných vietnamských rodičů, kteří považují znalost českého jazyka za velice důležitou a vzdělání svých dětí staví na první místo před vším ostatním. Například dcera respondenta vyhrála první místo na čtenářské soutěži dětí ze základních škol v Karlovarském kraji. Matka podle respondenta ovládá češtinu o něco dříve a lépe než otec, protože každý den chodí pro svého potomka do mateřské školy a musí nějakým způsobem komunikovat s učitelkou. V mateřských školách se naučily hovořit česky jen ty děti, které do mateřské školy docházely pravidelně. Můžeme se setkat se šestiletými vietnamskými dětmi, které se česky nedomluví a ani našemu jazyku nerozumí, i když se v České republice narodily. Jsou to dokonce děti, které byly zapsané do mateřské školy, ale rodiče je tam nevodili. Rodiče si je raději berou s sebou do práce, kde tráví celé dny a často jen s dospělými bez pravidelného kontaktu s českými vrstevníky.

Učitelky k dětem přistupují tak, jako ke všem ostatním. Nikdy se respondent nesetkal s tím, že by si někteří rodiče stěžovali na přístup učitelky k dítěti, naopak si velice váží jejich práce. Jediný problém, který v mateřské škole nastával, bylo předávání důležitých informací mezi učitelkou a rodičem. Zpočátku docházky dítěte do mateřské školy je to pro rodiče, kteří neovládají český jazyk obtížné.

Rodiče se s dětmi snaží hovořit česky, ale ne všichni to dělají. Záleží na jejich přesvědčení, někteří považují za nejdůležitější, aby dítě ovládalo hlavně vietnamštinu. Najdou se i rodiče, kteří se naučili česky až po vstupu dítěte do mateřské školy, zjistili, že jazyková bariéra je pro ně přítěží, když musí chodit mezi české rodiče a učitele. Někteří rodiče se od svých malých dětí naučili alespoň základní fráze a slova.

8.7.3 Vliv výchovy mimo mateřskou a základní školu na osvojování českého jazyka u dítěte

Dítě tráví v mateřské i v základní škole velkou část dne, je v kontaktu s českým jazykem, s česky hovořícími dětmi i dospělými, doma je s rodiči a napodobuje je, přejímá jejich kulturní tradice a zvyky. V rodinách, které na našem území žijí už déle a jejich děti se tu narodily, už často hovoří i česky, ale stále převládá vietnamština. Rodiče doma vedou dítě k tradičnímu vietnamskému způsobu života, tedy k jeho znalosti. Ale mají možnost poznat i kulturu českou. Již k bakalářské práci jsem s respondentem hovořila o výchově vietnamských dětí v České republice. Rodiče dávají dětem možnost seznámit se s oběma kulturami, aby si v dospělosti mohly vybrat to, co se jim líbí. Děti jsou v kontaktu s českými dětmi, jsou nejlepší přátelé a rodiče jejich přátelství podporují. Starší vietnamské děti často přespávají nebo tráví celé víkendy v rodině kamaráda. Nejen že jsou v kontaktu s češtinou, ale nemají možnost s nikým hovořit vietnamsky, má to dobrý vliv na rozvoj řeči. Rodiče vietnamských dětí v těchto dlouhodobějších návštěvách vidí i další klady. Dítě se seznamuje s životem české rodiny, poznává, jak funguje, seznamuje se s jejich zálibami. U plně zaměstnaných a vytížených rodičů se často setkáváme s „tetou“, je to paní na hlídání, která s dítětem do tří let tráví celé dny, pro starší dítě si chodí do školky nebo do družiny a věnuje se mu celé odpoledne, třeba až do osmi hodin večer. Dítě s „tetou“ naváže vztah, který často přetrvá až do dospělosti. U „tety“ se dítě naučí český jazyk často ještě před vstupem do mateřské školy, nemá kvůli jazykové bariéře ztíženou adaptaci.

Žádný z vietnamských rodičů si nepřeje, aby jejich dítě v dospělosti muselo prodávat na tržnici nebo mělo ztížený život jen kvůli neznalosti českého či jiného cizího jazyka. Vzdělání a znalost jazyků dětí je to nejdůležitější pro všechny vietnamské rodiče, ale samozřejmě se míra podpory například ke studiu na vysoké škole odvíjí od finanční situace rodiny, stejně jako u českých rodin.

9 Výzkumné šetření formou dotazníku pro vietnamské rodiče

Pro získání názorů a postojů jednotlivých vietnamských rodičů na problematiku osvojování českého jazyka u jejich dětí jsem použila dotazníkovou formu šetření.

9.1 Cíle dotazníku pro vietnamské rodiče

Výzkum pomocí dotazníkového šetření pro rodiče vietnamských dětí z mateřských škol v Chebu, zaměřený na získání informací ohledně přístupu vietnamských rodičů k osvojování českého jazyka u jejich dětí, si klade tyto cíle:

- Zjistit, zda rodiče považují znalost českého jazyka u svých dětí za podstatnou, a kde se mají český jazyk naučit.
- Zjistit, zda rodiče pokládají kontakty s českými vrstevníky za důležité, kde k nim dochází.
- Zjistit, zda ovlivňuje přístup rodičů k osvojování českého jazyka jejich dětí myšlenka na návrat do Vietnamu.

9.2 Příprava a realizace dotazníku pro vietnamské rodiče

Pro vietnamské rodiče jsem připravila krátký anonymní dotazník, který jsem nechala přeložit do vietnamštiny. V dotazníku jsou jasně definované otázky, kde rodiče mají možnost odpovídat otevřeně, své odpovědi si mohou promyslet. Jeho výhodou je také jazyk ve kterém dotazník rodiče dostanou do rukou.

Dotazník jsem sestavila ze sedmi otázek, kdy šest otázek bylo s polaritou odpovědi, dvě z nich byly doplněny otázkou pro volnou odpověď rodičů a jedna otázka byla připravena s navrženými odpověďmi.

Dotazníky jsem osobně, po domluvě s paní ředitelkou donesla do mateřských škol, obešla všechny učitelky a dotazníky pro rodiče jsem jim předala. Vždy jsem ředitelce i učitelkám objasnila cíle mého výzkumu. Učitelky dotazník předaly vietnamským rodičům a vyplněné je od nich přijaly. Každá učitelka dostala také jeden dotazník v češtině, aby mohla rodičům pomoci, pokud by měli otázky. Anonymita dotazníku byla uchována díky použitému vietnamskému jazyku. Po týdnu jsem si vyplněné dotazníky v mateřských školách osobně vyzvedla a otevřené odpovědi nechala přeložit do češtiny.

Dotazník byl předán 15 rodičům, zpět ke zpracování a rozboru se mi dostalo všech 15 dotazníků.

Formulář dotazníku pro rodiče vietnamských dětí je k dispozici v příloze č. 1, ukázka dotazníku ve vietnamštině je v příloze č. 2.

9.3 Rozbor odpovědí v dotazníku pro vietnamské rodiče

Děti všech dotazovaných vietnamských rodičů jsou zapsány do chebských mateřských škol. Odpovědi jsou vyhodnoceny v pěti okruzích.

9.3.1 Pravidelnost docházky do mateřské školy

Čtrnáct rodičů z patnácti uvedlo, že jejich dítě do mateřské školy dochází pravidelně. Pouze jeden z dotazovaných rodičů uznal, že jeho dítě do mateřské školy pravidelně nedochází.

9.3.2 Čas trávený s rodiči v práci

Rodiče pěti dětí uvedli, že si je berou s sebou do práce místo toho, aby je vodili do mateřské školy, ale zároveň uvedli, že většinou je důvodem nemoc dítěte nebo neočekávaná událost. Opakovala se i odpověď, že dítě v mateřské škole nemá kdo vyzvednout, a tak si ho ten den vezmou s sebou do práce na celý den. Jeden rodič uvedl, že chtějí s dítětem trávit více času, když musí být až do večera v práci.

Z odpovědí je zřejmé, že převážně si dítě do práce rodiče neberou, protože uvedli, že jejich dítě do mateřské školy dochází pravidelně, i důvody by tomu nasvědčovaly. Myslím si, že jen jeden z rodičů volí variantu, kdy si častěji bere dítě do zaměstnání místo toho, aby ho vodil do školky. Jeho důvod nemůžu soudit jako dobrý, ale ani jako špatný. Záleží, z jakého pohledu se na to podíváme. Z pohledu pedagoga si samozřejmě myslím, že pro dítě je mnohem přínosnější trávit čas v kolektivu vrstevníků, než aby celé dny trávilo s rodiči v místě vykonávání jejich práce.

Zbylých deset rodičů uvedlo, že dítě neberou do práce místo toho, aby trávilo čas v mateřské škole.

9.3.3 Setkávání s českými dětmi mimo mateřskou školu

Podle odpovědí rodičů je zřejmé, že vietnamské děti se mimo mateřskou školu s českými dětmi nesetkávají. A ty děti, které do mateřské školy nechodí, se do kolektivu českých dětí nedostanou skoro vůbec. Jedno z dětí dotazovaných rodičů do mateřské školy nedochází pravidelně, ale ani jedno z dětí podle odpovědí rodičů není v kontaktu s českými dětmi mimo mateřskou školu.

Rodiče do večera pracují a často mají děti s sebou v práci, je tedy nepravděpodobné, že budou s dětmi stíhat docházet ještě do nějakých klubů. Myslím si, že rodiče dětí, které nechodí do mateřské školy, by mohly využívat mateřských center a dětských klubů.

9.3.4 Kde se děti podle rodičů mají naučit česky

Rodiče z předem připravených odpovědí ve většině případů vybrali dvě varianty. Podle jednoho z rodičů se dítě naučí český jazyk až na základní škole. Dvanáct rodičů si myslí, že se děti naučí česky, když čas tráví s českou „hlídací tetou“ a zároveň chodí do mateřské školy. Podle dvou rodičů se vietnamské děti naučí česky v mateřské škole.

Propojení času tráveného v mateřské škole s časem tráveným mimo ni s českou „hlídací tetou“ je podle rodičů i podle zkušenosti učitelek pro děti jiné národnosti přínosné. Jsem ráda, že obě strany mají na problematiku osvojování českého jazyka u vietnamských dětí stejný názor.

9.3.5 Návrat do Vietnamu

O svém trvalém návratu do Vietnamu uvažují tři dotazovaní rodiče. Jeden z dotazovaných rodičů si myslí nebo předpokládá, že jeho potomek se v dospělosti vrátí do Vietnamu.

Všichni rodiče plánují svým dětem budoucnost, stejně tak to dělají i vietnamští rodiče. Děti jsou do Vietnamu posílány k prarodičům, aby se s kulturou seznámily a věděly, jak se ve Vietnamu žije. Samy se mohou rozhodnout, zda se vrátí do rodné země svých rodičů.

10 Výzkumné šetření formou dotazníku pro učitelky mateřských škol v Chebu

Výzkumné šetření formou dotazníku jsem zvolila pro získání zkušeností jednotlivých učitelek mateřských škol v Chebu při problematice osvojování, rozvoje a užívání českého jazyka u vietnamských dětí.

10.1 Cíle dotazníku pro učitelky mateřských škol

Výzkum pomocí dotazníkového šetření pro učitelky chebských mateřských škol si klade tyto cíle:

- Zjistit, jaké zkušenosti mají učitelky s ovlivněním osvojování, rozvoje a uplatnění českého jazyka u vietnamských dětí.
- Zjistit, zda v chebských mateřských školách vietnamské děti dochází do mateřské školy pravidelně.
- Zjistit, zda učitelky realizují činnosti a aktivity cíleně zaměřené na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí vietnamských dětí a jakou formou.

10.2 Příprava a realizace dotazníku pro učitelky mateřských škol

Pro učitelky chebských mateřských škol jsem připravila krátký dotazník složený ze čtyř otázek. U jedné otázky učitelky řadí předem navržené odpovědi podle důležitosti. S polaritou odpovědí jsou v dotazníku tři otázky, z nichž jedna má doplňující otázku s navrženými odpověďmi. Otázky jsou připraveny vzhledem k stanoveným cílům výzkumu. Anonymní, krátký dotazník s jasně formulovanými otázkami není časově náročný, dává učitelkám možnost pravdivě odpovědět na základě svých zkušeností. Odpovědi učitelky nemohou nijak poškodit, dotazníky jsem si od nich sama vybrala.

Připravené dotazníky jsem po osobní domluvě s ředitelkami chebských mateřských škol přinesla a předala každé učitelce zvlášť. Každou učitelku jsem seznámila s cílem mého šetření a s termínem odevzdání.

Vyplněné dotazníky jsem si osobně od učitelek zase vybrala, některé mi dotazník vyplnily a odevzdaly okamžitě, od ostatních učitelek jsem si dotazníky vyzvedla za dva

dny. Chtěla jsem se vyvarovat nevyplněným a nevráceným dotazníkům v případě hromadného odevzdání paní ředitelce.

Dotazník jsem předala 19 učitelkám z chebských mateřských škol, ke zpracovaní se mi vrátilo 18 vyplněných dotazníků.

Formulář dotazníku pro učitele mateřských škol v Chebu je k dispozici v příloze č.3.

10.3 Rozbor odpovědí v dotazníku pro učitelky mateřských škol

V chebských mateřských školách má z 18 učitelek zkušenosti s integrací vietnamských dětí 16 učitelek. Ze zbývajících 2 učitelek jedna pracuje v logopedické třídě, kam vietnamské děti nejsou zařazovány a jedna učitelka je v praxi prvním rokem a ve třídě nemá zapsané žádné dítě vietnamské národnosti.

10.3.1 Docházka zapsaných vietnamských dětí do mateřské školy

Podle zkušeností všech dotazovaných učitelek chebských mateřských škol zapsané vietnamské děti do mateřské školy a do kolektivu česky hovořících vrstevníků docházejí pravidelně.

10.3.2 Posloupnost nejvíce ovlivňujících faktorů při osvojovaní a rozvoji českého jazyka u vietnamských dětí

Podle zkušenosti učitelek chebských mateřských škol nejvíce ovlivňuje osvojování a rozvoj českého jazyka u vietnamských dětí trávení času mimo mateřskou školu s českou „hlídací tetou“. Tuto variantu označilo jedenáct učitelek ze šestnácti jako nejvíce ovlivňující faktor. Podle zkušenosti pěti učitelek nejvíce ovlivňuje osvojování a rozvoj českého jazyka docházka do mateřské školy.

Jako druhý nejdůležitější faktor ovlivňující osvojování a rozvoj českého jazyka u vietnamských dětí je podle jedenácti učitelek docházka do mateřské školy, podle pěti zbývajících učitelek je to trávení času s českou „hlídací tetou“ mimo mateřskou školu.

Na žebříčku ovlivňujících faktorů je ze zkušenosti chebských učitelek rodina dítěte na třetím místě podle dvanácti učitelek, podle zbývajících čtyř učitelek je to věk dítěte.

Faktor nejméně ovlivňující osvojování a rozvoj českého jazyka u vietnamských dětí je podle dvanácti učitelek věk dítěte, podle čtyř učitelek osvojování a rozvoj českého jazyka u vietnamských dětí nejméně ovlivňuje rodina.

Na základě odpovědí dotazovaných mohu konstatovat, že osvojení a rozvoj českého jazyka vietnamských dětí nejvíce ovlivňuje česká „hlídací teta“ a čas, který s ní dítě tráví mimo mateřskou školu. Pravidelná docházka dítěte do mateřské školy je podle zkušenosti učitelek také podstatná. Ze zkušeností učitelek je zřejmé, že rodina vietnamských dětí se na osvojování a rozvoji českého jazyka nepodílí v důležitém a potřebném rozsahu. Věk dítěte se podle zkušeností učitelek nehraje podstatnou roli při osvojování a rozvoji českého jazyka vietnamských dětí.

10.3.3 Realizace cíleně zaměřených činností a aktivit na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí u vietnamských dětí

Devět dotazovaných učitelek odpovědělo, že realizují činnosti cíleně zaměřené na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí vietnamských dětí. Z toho pět učitelek napsalo, že činnosti realizují s dětmi individuálně a čtyři učitelky skupinově. Sedm z dotazovaných učitelek nerealizuje cíleně zaměřené činnosti a aktivity na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí u vietnamských dětí.

Ze získaných informací mohu konstatovat, že v chebských mateřských školách záleží jen na učitelce a její vlastní aktivitě při přípravě a realizaci činností a aktivit zaměřených na osvojení a rozvoj českého jazyka vietnamských dětí.

11 Program na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí pro děti v MŠ

Připravila jsem program složený ze tří integrovaných celků zaměřených na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí. Jednotlivé integrované celky s návrhy činností naleznete v příloze č. 4. – 6. Integrované celky na sebe nenavazují, ale mají určitou posloupnost. Celky jsou připraveny tak, aby je bylo možné vložit do třídního vzdělávacího programu během roku. První a realizovaný integrovaný celek je připraven na začátek školního roku, druhý celek je zaměřen na seznámení s ovocem a zeleninou

pomocí smyslů a třetí celek děti seznamuje s městem, ve kterém žijí. Integrované celky jsou strukturovány od nejjednoduššího poznání prostředí mateřské školy až k nejsložitějšímu, a to poznání okolního světa. Integrované celky jsou tvořeny také od nejjednodušších činností a aktivit k těžším v oblasti rozvoje slovní zásoby a komunikativních kompetencí.

V chebské mateřské škole jsem realizovala první čtrnáctidenní integrovaný celek zaměřený na rozvoj slovní zásoby a dalších komunikativních dovedností dětí cizinců, který jsem následně vyhodnotila.

Vytvořila jsem program, který nenarušuje třídní vzdělávací program třídy, jednotlivé integrované celky mohou být vloženy do třídního vzdělávacího programu podle potřeby. Použila jsem hry a činnosti z vytvořeného zásobníku her a činností zaměřeného na rozvoj slovní zásoby a komunikativních dovedností. Není potřeba tvořit celoroční programy či projekty, učitelka mateřské školy má možnost k této problematice přistoupit a věnovat se jí i během zaběhlého školního i třídního vzdělávacího programu. Může okamžitě reagovat na vzniklou situaci v kolektivu a na potřebu dětí.

11.1 Cíl programu

Vytvořením tří integrovaných celků, realizací i vyhodnocením jednoho z nich chci ukázat možnost přístupu mateřské školy a učitelky k multikulturní výchově zaměřené na rozvoj komunikativních dovedností dětí jiné národnosti tak, aby nemusela nabourávat třídní vzdělávací program ani dlouhodobý program mateřské školy.

Cílem programu je rozvoj komunikativních kompetencí a slovní zásoby hravou formou u vietnamských i ostatních dětí ve skupině v oblasti oblékání a hygieny v mateřské škole.

Program se také zaměřuje na adaptaci na nové prostředí, získání pocitu sounáležitosti ve skupině dětí, navázaní a prohloubení vztahů mezi dětmi pomocí kooperace.

11.2 Struktura programu

Vytvořený program na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí pro vybranou mateřskou školu je složen ze tří samostatných integrovaných celků I. – III., které se mohou kdykoli zařadit do třídního vzdělávacího programu. Já jsem v mateřské škole realizovala jeden integrovaný celek. U každého integrovaného celku doporučuji realizaci vstupního a výstupního testu slovní zásoby dětí jiné národnosti jako zpětnou vazbu pro učitelku, ověří si, zda s dětmi jiné národnosti pracovala dostatečně a jakých pokroků s dětmi dosáhla.

11.3 Seznámení s integrovanými celky

I.

Medvídek Brumla má nového kamaráda

Realizovaný čtrnáctidenní integrovaný projekt zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí dětí jiné národnosti je rozdělený na dvě části. Vytvořen je pro začátek školního roku nebo k příležitosti adaptace nového dítěte v kolektivu a v prostředí mateřské školy.

Námět i název integrovaného celku vychází z tématu třídního vzdělávacího programu na začátku školního roku a naplňuje více dílčích cílů a očekávaných výstupů v něm stanovených. Integrovaný celek je vytvořen tak, aby nebyl moc odlišný od předchozích integrovaných celků jen s malými změnami a úpravami. Zařadila jsem ho během školního roku, kdy využívá nástupu nového dítěte do třídy a kromě zaměření na rozvoj komunikativních kompetencí pomáhá novému dítěti s adaptací na nové prostředí.

Všechny činnosti a aktivity na sebe navazují, vychází z názvu integrovaného celku. Ten je založen na kooperačních činnostech, tvořivých a komunikativních činnostech, na rozvoji fantazie a tvořivosti dětí a zároveň na individuálním přístupu k dětem jiné národnosti.

Medvídek Brumla provází děti celým školním rokem, do školky chodí již dlouho a tak často dětem pomáhá a učí je nové věci. Nechtěla jsem dětem motivační název ani motivaci samotou měnit. Děti Brumlu dobře znají, jsou na něj zvyklé, a tak jsem je

s ním nemusela seznamovat, jen jsme se seznámili s Míšou, který je ve školce poprvé a neví, co všechno si má do školky přinést (oblečení do šatny, kartáček a pastu,…) ani co ho čeká. Medvídek Brumla a nový medvídek Míša nás provází celým integrovaným celkem. Brumla společně s dětmi první týden učí malého medvídka poznávat šatnu a druhý týden umývárnu. Učí ho naše společně stanovená pravidla pro pohyb v tomto prostředí a hlavně ho seznamují s novými věcmi, které nikdy dříve neviděl a nepoužíval.

Charakteristika integrovaného celku

Seznámení se s novými kamarády. Seznámení nových dětí s prostředím MŠ. Zvládnout bez problému adaptační období za pomoci podmínek, které urychlí a usnadní proces adaptace. Nové děti se seznámí se základními pravidly, hodnotami a normami naší společnosti, MŠ i třídy. Zaměříme se na seznámení s pravidly chování v šatně a v umývárně. Starší děti pomáhají novým dětem s poznáváním prostředí a návyků. Děti se budou podílet a spolupracovat na tvorbě společných pravidel třídy.

Očekávané výstupy

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí
- osvojit si pravidla a návyky týkající se šatny a oblékání
- zvládnout sebeobsluhu, základní hygienické návyky a pracovní úkony
- respektovat potřeby jiného dítěte
- komunikovat s druhými bez zábran, navazovat dětská přátelství
- zvládnout odloučení od rodičů a blízkých na určitou dobu
- osvojit si a prohloubit slovní zásobu v oblasti oblečení a hygieny

Vzdělávací cíle

- osvojení základních poznatků a dovedností pro podporu bezpečí, zdraví a osobní pohody
- osvojení si základních stanovených pravidel
- získání relativní citové samostatnosti

- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností pro navazování vztahů
- rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí
- získání a rozvoj pocitu sounáležitosti ke skupině, společnosti

Návrh činností

1. týden

V šatně

NÁMĚTY K ROZHOVORU

– co všechno by si medvídek Míša (nový kamarád) měl přinést do šatny a proč

– povídání nad obrázky i jednotlivými kusy dětského oděvu jejich pojmenování a určení významu

– opakování postupu při oblékání

– děti seznamují medvídka Míšu i nové kamarády s pravidly v šatně, společně je upravujeme

– kdy si co oblékáme

VÝTVARNÉ ČINNOSTI

– oblečená postava – kresba tuší, malba akvarelem, rozvoj graf. typu postavy

– pyšná košilka (tričko) – obkreslení šablony, malba temperou, po zaschnutí kresba potisku černým fixem

– ponožka – šablona, natření lepidlem a posypání solí, zapouštění barev

– svetr (mikina) – vylepení plochy vlnou nebo kousky látky

– co patří do šatny (společná kniha) – každé dítě kreslí jednu z potřebných věcí, pak skládáme do knihy a tvoříme desky

– velký nákup (příloha č. 7) – děti z letáků vystřihují oblečení a lepí ho na papír, následně děti jednotlivě sdělují, co nakoupily. S dětmi cizinců povídání opakujeme individuálně.

GRAFOMOTORIKA

– malé děti – kresba klubka vlny na svetr - voskovkou na velké ploše na zemi

- starší děti – „zdobení“ svetru čarami s různým sklonem

LITERÁRNĚ DRAMATICKÉ ČINNOSTI

- dramatizace pohádky O pyšné noční košilce (Povídání o pejskovi a kočičce)
- prohlížení knih a encyklopedií s oblečením
- Uši v pozoru (příloha č. 7)
- Básničky – Při oblékání, Paci, Oblékání košilky

Při oblékání
Do tunelu jede vlak,
pomaličku, tak a tak.
Kudy kudy cestička,
už je venku ručička (nožička).

Paci
Paci paci ručičky,
ťapi ťapi nožičky.
Ten, kdo dobře zvedá,
může si hrát na medvěda.
Pojďte děti, brum brum brum,
zabručet všem medvědům.

Oblékání košilky (Michal Černík)
Knoflík volá: Kudy?
Dírka volá: Tudy.
Zapínají košilku,
už to bude za chvilku.

DIDAKTICKÉ HRY

- Balíme se do školky, na výlet (příloha č. 7) – nabalování věty
- Co nám chybí? (příloha č. 7)

- Malý popleta (příloha č. 7)
- Telefon (příloha č. 7)
- Vytleskávání slov, slabikujeme
- Pexeso s částmi oblečení

TĚLOVÝCHOVNÉ AKTIVITY

- Cvičíme s medvědy – jak chodí medvědi, s básničkou Paci
- Při oblékání – protažení, předvádíme, jak se oblékáme s básničkou při oblékání
- Medvěd ztratil čepičku
- PH Předej ponožku – na babu, baba má v ruce ponožku, tu předá tomu, koho chytí a ten se stává babou
- Soutěž v oblékání – rychlost a dodržení postupu

ČINNOSTI S DĚTMI JINÉ NÁRODNOSTI

Individuálně nebo ve skupince (podle potřeby) se učitelka věnuje dětem

- Prohlížení obrázků a jejich pojmenování – učitelka dítěti opakuje jeho využití, dítě obrázek pojmenovává nebo alespoň opakuje jeho název po učitelce
- Povídání při oblékání s dítětem – co si teď oblečeš? a podobně. Učitelka využívá volné chvíle v šatně, kdy se jednotlivých dětí ptá, co již mají na sobě a co si teprve oblečou.
- Učitelka říká názvy částí oděvu – dítě je hledá mezi kartičkami, ukazuje je, obléká si je. Je možné jen individuálně nebo se skupinkou dětí cizinců, kdy si navzájem říkají, jak se předmět jmenuje.
- Učitelka se dítěte ptá, co má na sobě, a pomáhá mu oblečení pojmenovat
- Při každé činnosti dítěte se ho ptá, co dělá, například při stříhání a lepení Velkého nákupu se ptá, co si vybralo.
- Malý popleta (Příloha č. 7)

Učitelka komunikuje s dětmi při každé příležitosti, s dětmi jiné národnosti si opakuje všechno, o čem si povídali společně. Didaktické hry může dětem připravit i místo odpočinku.

2. týden

V umývárně

NÁMĚTY K ROZHOVORU

– povídání nad jednotlivými předměty z umývárny a toalety (pojmenování, využití)

– společně vymýšlíme pravidla pro umývárnu a toaletu, vysvětlujeme medvídkovi důvody

– jaké jsou správné hygienické návyky (mytí rukou, mýdlo, čištění zubů, …)

– popis jednotlivých obrázků nebo skutečných předmětů

VÝTVARNÉ ČINNOSTI

– Můj ručník – malba kartáčkem temperou na čtvrtku, po zaschnutí poutko

– Kelímek – kresba fixem na barevný papír, srolování a slepení

– V umývárně – kresba lidské postavy s atributy

– Hřeben – otisk ruky a domalování (možná společná práce)

GRAFOMOTORIKA

– Vlnky na vodě

– Ručník – kresba předkresleného vzoru

LITERÁRNĚ DRAMATICKÉ ČINNOSTI

– Vymýšlíme a dramatizujeme příběh O ztraceném kartáčku

– Poslech vymyšlených příběhů z umývárny

– Práce s knihou – prohlížení encyklopedií, hledání obrázků určených předmětů

– Básničky – Česání, Zoubky, Mytí rukou

Česání (Michal Černík)

Hřebeni, hřebínku,

pěkně učeš maminku.

Hřebeni, hřebínku,

a mě učeš pěšinku.

Zoubky

V malinkatém domečku

bydlí spousta zoubečků.

Ať jsou všechny během chvíle

krásné, zdravé, čisté, bílé.

Kartáčkem je vyčistíme,

pastou hezky naleštíme.

Mytí rukou

To jsou prsty, to jsou dlaně,

mýdlo s vodou patří na ně.

Myju ručky do kulata,

Hotova jsem na to tata.

DIDAKTICKÉ HRY

- Kouzelná krabička (Příloha č. 7)
- Co k sobě patří? (Příloha č. 7)
- Uhodneš na co myslím? (Příloha č. 7)
- Poradce (Příloha č. 7)
- Navzájem si vymýšlíme hádanky
- Slabikování slov, hledání první hlásky
- Pexeso

TĚLOVÝCHOVNÉ AKTIVITY

- Cvičení se šátky, protažení, cviky ve dvojicích – motivace cvičíme s ručníkem, jak se utíráme,…
- Chytni míč a řekni slovo (Příloha č. 7)
- PH Domečky (Příloha č. 7)

ČINNOSTI S DĚTMI JINNÉ NÁRODNOSTI

individuálně či skupinově, činnosti se opakují v průběhu celého týdne

- Prohlížení obrázků, hledání shodných a jejich pojmenování
- Prohlížení a pojmenování předmětů přímo v umývárně a na toaletě
- Kouzelná krabička (Příloha č. 7)
- Pexeso, dítě učitelce pojmenovává nalezené předměty
- Učitelka se individuálně dítěte ptá např. při výtvarných činnostech na to, co vytvořil a jak to vytvořil

Činnosti učitelka zařazuje podle potřeby, využívá každého vhodného okamžiku během dne. Činnosti zařazuje a opakuje ráno, když je méně dětí, místo odpočinku se individuálně věnuje dětem jiné národnosti, při pobytu na zahradě se snaží s dětmi komunikovat a opakovat názvy předmětů.

II.

Co mám rád

Integrovaný celek zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí je vytvořen na jeden podzimní týden, ale učitelka má možnost s využitím vytvořeného zásobníku na rozvoj slovní zásoby a komunikačních kompetencí celek prodloužit a také do něj vložit vlastní nápady. Celek “Co mám rád“ je tvořen stejně jako první a realizovaný integrovaný celek. Využívá medvídka Brumlu a jeho kamarády, kteří děti seznamují s ovocem a zeleninou pomocí využití smyslů, poznávají co jim chutná a co ne, co je kyselé a co je sladké. Medvídek Brumla seznamuje děti s využitím ovoce a zeleniny

a hlavně s jeho užitkem pro naše zdraví. Děti zkouší ovoce a zeleninu popisovat podle obrázků i skutečných kusů donesených z domova. Popisují jednoduché obrázky nebo postupy přípravy ovoce či zeleniny ke konzumaci. Děti se vedou k vyjadřování v krátkých větách.

Všechny činnosti, hry a aktivity na sebe navazují, jsou tvořivé a založené na komunikativních a kooperačních činnostech podporujících rozvoj tvořivosti a fantazie dítěte a hlavně na získání vlastních zkušeností. Činnosti zároveň respektují potřebu

individuálního přístupu k dětem jiné národnosti. Podrobně rozepsaný integrovaný celek naleznete v příloze č. 6. Naleznete návrhy her a činností podporující rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí u všech dětí, ale také individuální činnosti pro děti jiné národnosti.

III.

Naše město

Poslední integrovaný celek z projektu zaměřeného na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí je zaměřen kromě rozvoje slovní zásoby k danému tématu na rozvoj komunikace mezi dětmi a na jejich schopnost vyjadřovat své myšlenky, nápady plynule v celých větách. Tento celek doporučuji využít ke konci školního roku, kdy je slovní zásoba dětí širší než na začátku, děti jsou již schopné komunikace a počasí přeje vycházkám. Návrh činností je na pět až sedm dní, ale učitelka má opět možnost integrovaný celek obohatit o další nápady, hry a činnosti.

Integrovaný celek opět využívá medvídka Brumlu, který děti formou hry a tematických vycházek seznamuje s městem, ve kterém žijí. Děti se učí poznávat, pojmenovávat a popisovat významná místa a budovy v okolí mateřské školy. Při jeho rozšíření by bylo přínosné zařadit i zajímavá místa pro trávení volného času dětí – dětská hřiště, parky, bazén nebo zoologickou zahradu (jinou variantu, kde se děti mohou setkat se zvířaty).

Kooperační, komunikativní i další činnosti a aktivity jsou propojeny, využívají dětské fantazie a představivosti. Opět jsou v celku vypsány činnosti a aktivity pro skupinovou či individuální práci s dětmi jiné národnosti se zaměřením na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí. Podrobně rozepsaný integrovaný celek naleznete v příloze č. 6.

11.4 Charakteristika mateřské školy a třídy, ve které byl projekt realizován

V této mateřské škole v Chebu jsem pracovala ve školním roce 2009/2010. Během letošního roku jsem třídu pravidelně navštěvovala, abych se seznámila s novými dětmi. Jedná se o státní mateřskou školu postavenou pro děti z místního staršího sídliště.

Mateřská škola s pěti třídami je rozdělena na tři pavilony propojené spojovací chodbou a prošla náročnou rekonstrukcí. Pro děti i kolemjdoucí je budova mateřské školy přitažlivá pro svou zajímavou fasádu, ale čeká ji ještě mnoho úprav a oprav. Budova je umístěna uprostřed udržované zahrady s různými stromky a keři a čtyřmi velkými pískovišti. Zahrada není moc vybavena, ale i tu čeká rekonstrukce. Prostor každé třídy je rozdělen na hernu, ložnici, část se stoly bez koberce a sociální zařízení. Dvě třídy jsou již nově, kvalitně a esteticky zařízeny, zbylé třídy paní ředitelka postupně vybavuje novým nábytkem, obložením i kryty na topení.

Ve třídách je ve školním roce 2011/2012 zapsáno 132 dětí, z toho je devět dětí jiné národnosti. Ve dvou třídách jsou jen předškoláci, v jedné třídě malé děti do čtyř let a ve dvou třídách jsou děti od tří do pěti let. Ve třídě, kde realizuji projekt, je zapsáno 28 dětí od tří do pěti let, z toho jsou tři děti vietnamské národnosti dva chlapci 3,5 a 5 let a jedna dívka 4 roky. Ve skupině dětí převládají chlapci nad děvčaty. Děti z této třídy po celý rok provází kamarád medvěd Brumla, s ním se děti učí novým poznatkům, získávají zkušenosti a všestranně se rozvíjí.

11.4.1 Realizace I. integrovaného celku „Medvídek Brumla má nového kamaráda“

Integrovaný celek Medvídek Brumla má nového kamaráda byl realizován na jaře, kdy do kolektivu dětí vstoupilo nové dítě a bylo vhodné zařadit právě tento celek.

Během čtrnácti dnů realizace celku docházelo do třídy v průměru dvacet dětí, dvě vietnamské děti byly přítomny každý den, nejstarší chlapec byl přítomen pouze první týden.

Společně s medvídkem Brumlou a dětmi jsme nového kamaráda medvídka Míšu i nového chlapce seznamovali s prostředím třídy, především se šatnou a umývárnou. Děti, které dochází do mateřské školy pravidelně, se zapojovaly rády, chtěly vše novým kamarádům ukázat a vysvětlit. Často se předháněly v tom, kdo pojmenuje předměty a popíše jejich využití, kdo kamarádům zopakuje, jaká máme společná pravidla nebo jaký je postup při oblékání a hygienických návycích v umývárně.

Ve třídě panovala oba týdny příjemná atmosféra, s dětmi jsme vytvořili výzdobu třídy i šatny k tématu, naučili jsme se krátké texty, které jsme využívali při hygieně,

oblékání, výtvarných činnostech i při cvičení. Pohybové hry jsme na přání dětí opakovali několikrát ve třídě i při pobytu na zahradě. Společnými silami jsme s dětmi vymysleli jednoduchý příběh o ztraceném kartáčku, děti ho poté s předměty dramatizovaly a děj tvořily o něco složitější.

Děti byly zaujaté a měly radost, že mohou ostatním dětem ukázat, co již umí.

Během dopoledne jsem zařazovala didaktické hry se všemi dětmi nebo po skupinkách. Děti rády přejímaly mou roli ve hře, bylo potřeba hru několikrát opakovat, aby se vystřídalo víc dětí. Vietnamským dětem jsem se věnovala také individuálně nebo jsem hrála hru se všemi přítomnými vietnamskými dětmi.

Naplánovaný integrovaný celek mohl probíhat i delší dobu, některé činnosti a aktivity jsme s dětmi nestihli realizovat. Téma i motivace byla pro děti lákavá a zajímavá, děti byly motivací vtaženy do her a aktivit, s velkým nasazením se zapojovaly. I přítomné vietnamské děti byly zaujaté, často samy pojmenovávaly předměty během dopoledne i bez vyzvání, chtěly nám ukázat, že věc znají nebo se něco naučily. Nejmladší vietnamský chlapec se zapojoval do her ve skupině všech dětí zcela bez potíží, naopak se projevoval více než některé české děti.

11.5 Hodnocení vzhledem ke stanoveným očekávaným výstupům

Děti se bezpečně orientují v prostředí mateřské školy, především ve třídě a přilehlých prostorách, i nový chlapec se po ukončení integrovaného celku orientoval. Celek nebyl realizovaný na začátku školního roku, ale i tak byl pro děti přínosem. Společně si zopakovaly a připomněly pravidla pro postupy a bezpečný pohyb v šatně a umývárně. Pravidla a návyky týkající se hygieny a oblékání si během roku již osvojila většina dětí. Starší děti jsou samostatné, sebeobsluhu zvládají, nepotřebují pomoc učitelky. Mladší děti potřebují asistenci učitelky. Mezi dětmi jsou rozdíly a některé děti jsou samostatnější než jejich kamarádi. Děti respektují potřeby a odlišnosti kamarádů, často si navzájem pomáhají, starší děti pomáhají mladším, ale i vietnamským dětem. Když některé ze starších dětí vidí, že starší vietnamský chlapec nerozumí, co má dělat, tak mu to názorně ukazuje a znova opakuje, co má dělat. Při činnostech, aktivitách

a hrách děti společně komunikují, s vietnamskými dětmi komunikují a jednají jako se sobě rovnými. Děti si osvojily či prohloubily slovní zásobu, většina dětí zvládá pojmenovat oblečení i základní hygienické potřeby.

11.5.1 Vyhodnocení realizovaného I. integrovaného celku vzhledem ke stanoveným cílům programu

Realizací jednoho ze tří vytvořených integrovaných celků z programu zaměřeného na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí dětí jiné národnosti jsem si ověřila, že není potřeba, aby mateřské školy a učitelky tvořily dlouhodobé školní a třídní vzdělávací programy zaměřené na rozvoj českého jazyka dětí jiné národnosti v rámci multikulturní výchovy. Pro rozvoj českého jazyka u dětí jiné národnosti v mateřských školách lze vytvořit a realizovat integrované celky zaměřené na potřebné téma a zároveň podporující osvojení a rozvoj slovní zásoby i rozvoj komunikativních kompetencí. Realizovaný integrovaný celek nenarušil kontinuitu třídního vzdělávacího programu, především díky medvídkovy Brumlovy, který děti provází celým školním rokem.

U vietnamských dětí i u mladších českých dětí došlo k rozšíření slovní zásoby v oblasti oblékání a hygieny. Starší děti ukázaly, že motivace, vhodně volené zábavné a hravé činnosti a aktivity jsou velice účinné pro celkový rozvoj komunikativních kompetencí. Většina dětí si přála mít slovo, dostat možnost verbálně vyjádřit své myšlenky, nápady a zkušenosti.

Rozšíření slovní zásoby v oblasti oblékání a hygieny u vietnamských dětí se podrobněji věnuji v následující kapitole.

Realizovaný integrovaný celek potvrdil možnost pomoci dětem při adaptaci na nové prostředí, získání pocitu sounáležitosti ve skupině dětí, navázání a prohloubení vztahů mezi dětmi. Nový chlapec se díky realizovanému integrovanému celku rychle začal orientovat v prostorách třídy a v pravidlech, která děti společně s paní učitelkou vytvořily na začátku školního roku. Chlapec byl do kolektivu přijat stejně jako nový kamarád medvídek Míša. Děti se i jemu snažily usnadnit vstup do nového prostředí a kolektivu, pomáhaly mu, ukazovaly mu, co a jak dělají v šatně i v umývárně.

12 Vstupní a výstupní test slovní zásoby u vietnamských dětí

12.1 Cíl vstupního a výstupního testu slovní zásoby u vietnamských dětí

Pro ověření účinnosti vytvořeného programu zaměřeného na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí dětí vietnamské národnosti jsem se rozhodla realizovat vstupní a výstupní test českého pojmenování předmětů využívaných v realizovaném integrovaném celku.

- Dokázat, že se u vietnamských dětí během realizovaného programu rozšíří slovní zásoba k danému tématu.

12.1.1 Realizace vstupního a výstupního testu slovní zásoby u vietnamských dětí

Vstupní test slovní zásoby jsem realizovala před zahájením integrovaného celku Medvídek Brumla má nového kamaráda, výstupní test proběhl po jeho ukončení. Testovala jsem slovní zásobu tří vietnamských dětí v oblasti, které jsme se věnovali v integrovaném celku. V testu se objevilo 16 obrázků, části oděvů – 8 obrázků,
a předměty z umývárny a toalety - 8 obrázků. Individuální testování slovní zásoby probíhalo ve známém prostředí, kde jsem měla rozložené obrázky. Děti si samy vybíraly ty, které dokážou pojmenovat. Okamžitě jsem si značila, zda předměty patří do aktivní či pasivní slovní zásoby dítěte nebo zda dítě slovo nezná. Předměty dítětem pojmenované patří do aktivní slovní zásoby dítěte. Dítětem označené předměty po mém pojmenování dokumentují jeho pasivní slovní zásobu. Nepojmenované předměty jsou ty, které děti samy nepojmenovaly a ani neoznačily po mém pojmenování.

K testování slovní zásoby jsem využila obrázky vytvořené pro účely mé diplomové práce. Autorkou obrázků je Marie Bierdümpflová, studentka Učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy na UK v Praze. Obrázky naleznete v příloze č. 8.

12.2 Stručná charakteristika vietnamských dětí

Starší vietnamský chlapec H (5 let) je v mateřské škole zapsán druhým rokem, ale dochází jen velice málo a má problémy s komunikací v českém jazyce, nerozumí učitelkám ani dětem, nedokáže reagovat na slovní pokyny. Jeho slovní zásoba je velice

malá, nepojmenuje ani předměty denní potřeby ve školce. Když je v mateřské škole, separuje se často od dětí, při společných aktivitách se nezapojuje, je smutný a v odpoledních hodinách je plačtivý. Mladší chlapec Š (3,5 let) je v mateřské škole od začátku tohoto školního roku, s dětmi i učitelkou komunikuje bez jakýchkoli potíží, slovní zásoba je překvapivě rozvinuta. Je to veselé a zvídavé dítě, které vyhledává kontakty a hry s dětmi. Chlapec má od dvou let českou „tetu na hlídání".

Děvče T (4 roky) mateřskou školu začalo také navštěvovat v letošním školním roce, s komunikací má potíže, když na ni učitelka mluví, něco po ní chce, tak většinou ví, co má dělat, ale neodpovídá na otázky, moc nekomunikuje. Při plnění individuálního úkolu s učitelkou občas nějaké slovo řekne, pasivní slovní zásobu má rozvinutou. Jinak je to veselé děvče, které je rádo v kontaktu s dětmi, zapojuje se do jejich her, dorozumívá se s nimi vlastní formou komunikace.

12.2.1 Vyhodnocení testu slovní zásoby u vietnamských dětí

Vyhodnocuji testy slovní zásoby u jednotlivých dětí, pro přehled přidávám tabulky 2 – 4 s výsledky vstupního i výstupního testu. V tabulce využívám zkratku A – aktivní slovní zásoba, P – pasivní slovní zásoba, N – dítě obrázek nepojmenovalo, slovo nezná.

Chlapec H byl přítomen v mateřské škole na vstupní test slovní zásoby, který probíhal z obou oblastí najednou. Byl vyplašený a pořádně nevěděl, co po něm chci. Před vstupním testem dva týdny nebyl v mateřské škole. Z obrázků chlapec H nepojmenoval sám ani jeden, 6 obrázků našel podle mého pokynu. Když jsem chlapci říkala, jak se oblečení a předměty jmenují, snažil se je některé opakovat.

Chlapec H byl v mateřské škole přítomný jen na první část integrovaného celku. Při výstupním testu, který probíhal po ukončení první části integrovaného celku, chlapec sám pojmenoval 3 obrázky a 2 obrázky našel po mém vyzvání. Nebyl již vyplašený, věděl, co má dělat, měl radost, že některé obrázky dokáže pojmenovat.

Tabulka 2

Test slovní zásoby CHLAPEC H (5 let)	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
OBLEČENÍ		
ponožky	N	P
tílko/košilka a kalhotky	N	N
tričko	P	A
mikina	N	P
bunda	N	N
kalhoty	P	A
bačkory	P	A
čepice	N	N
HYGIENA		
záchod	P	-
umyvadlo	N	-
toaletní papír	N	-
ručník/y	N	-
zubní kartáček	P	-
zubní pasta	N	-
kelímek	N	-
hřeben	N	-

Dívka T byla při vstupním testu zpočátku rozpačitá, ale pochopila, co má dělat, snažila se spolupracovat. Ke konci testu byla již veselá a chvílemi nepozorná. Dívka nepojmenovala ani nenašla podle názvu 1 obrázek, 4 obrázky pojmenovala a 11 obrázků přiřadila až k názvům, které jsem jí říkala.

Při obou výstupních testech byla dívka veselá, měla radost, že mi může ukazovat kartičky a sama pojmenovávat obrázky. Dokázala sama pojmenovat 12 obrázků, 4 obrázky určila po mém pojmenování.

Tabulka 3

Test slovní zásoby DÍVKA T (4 roky)	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
OBLEČENÍ		
ponožky	P	A
tílko/košilka a kalhotky	P	A
tričko	A	A
mikina	P	P
bunda	N	P
kalhoty	P	A
bačkory	P	A
čepice	A	A
HYGIENA		
záchod	P	A
umyvadlo	P	A
toaletní papír	P	P
ručník/y	P	A
zubní kartáček	A	A
zubní pasta	P	P
kelímek	P	A
hřeben	A	A

Nejmladší z vietnamských dětí, chlapec Š, byl u vstupního testu upovídaný, stíhal sledovat a komentovat dění venku. Okamžitě pochopil, co má dělat, činnost ho bavila.

U 5 obrázků si nemohl vzpomenout na jejich název, ale jakmile jsem řekla název, tak mi k němu našel obrázek. Sám si vybral 11 obrázků, které pojmenoval a u některých mi i říkal, na co se používají a jestli má danou věc také.

Výstupní test pro chlapce byla opravdu jen hra, kdy bez jakýchkoli obtíží pojmenoval všechny obrázky.

Tabulka 4

Test slovní zásoby CHLAPEC Š (3,5 let)	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
OBLEČENÍ		
ponožky	P	A
tílko/košilka a kalhotky	A	A
tričko	A	A
mikina	A	A
bunda	A	A
kalhoty	A	A
bačkory	P	A
čepice	A	A
HYGIENA		
záchod	P	A
umyvadlo	A	A
toaletní papír	P	A
ručník/y	P	A
zubní kartáček	A	A
zubní pasta	A	A
kelímek	A	A
hřeben	A	A

Při realizaci a vyhodnocení vstupního a výstupního testu slovní zásoby vietnamských dětí jsem si ověřila, že i krátký program zaměřený nejasně vymezený rozvoj slovní zásoby u dětí jiné národnosti zařazený do třídního vzdělávacího programu je přínosem.

U všech dětí došlo k rozvoji slovní zásoby, samozřejmě nelze porovnávat pokroky mezi jednotlivými dětmi, je třeba děti sledovat a hodnotit i dále individuálně.

13 Shrnutí výsledků

V diplomové práci se zabývám problematikou multikulturní výchovy a možných přístupů k ní v mateřských školách. Jelikož je mi tato problematika blízká díky vlastním zkušenostem ze života, z praxe a také díky zkušenostem a informacím získaným při zpracování bakalářské práce, jsem se zaměřila na možnost učitelek v mateřské škole pomoci dětem jiné národnosti s osvojováním a rozvojem českého jazyka.

Již v teoretické části jsem se kromě zmapování počtu imigrantů, především Vietnamců, na území České republiky a jejich dětí zapsaných v mateřských školách věnovala problematice multikulturní výchovy. Za podstatné jsem považovala vysvětlení základních pojmů týkajících se multikulturní výchovy a jejího propojení s RVP PV. Zabývala jsem se také problematikou plánování, volbou metod a nabídkou vzdělávacích možností pro multikulturní přístupy v mateřské škole, ale také profesními kompetencemi učitelek. Ke konci teoretické části jsem se zaměřila na řeč dětí, na její vývoj a na vliv mateřské školy na prohlubování a rozvoj řeči a komunikativních kompetencí dětí.

V praktické části jsem se zaměřila na jednu z možností přístupu učitelek k dětem jiné národnosti (vietnamských dětí). Znalost a ovládání českého jazyka je podle mého názoru pro děti jiné národnosti důležitá a je třeba jim při osvojování a rozvoji naší řeči pomoci. Vytvořila jsem program zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí dětí jiné národnosti a jednu jeho část jsem realizovala. Pokusila jsem se přiblížit možnosti, jak pomoci těmto dětem s rozvojem slovní zásoby a komunikativních kompetencí. Dále jsem chtěla ukázat, že není potřeba v mateřských školách tvořit

celoroční školní vzdělávací programy zaměřené na tuto problematiku. V programu využívám hry a činnosti ze zásobníku, který jsem sestavila z činností a aktivit zaměřených na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí dětí v mateřské škole. Pro ověření funkčnosti realizované části mého programu na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí jsem realizovala vstupní a výstupní test slovní zásoby u vietnamských dětí.

Ovšem s rozvojem řeči vietnamského dítěte souvisí postoje jejich rodičů k potřebě učit se a používat český jazyk. V rozhovoru s vietnamským respondentem jsem zmapovala postoje Vietnamců k našemu jazyku, proč nemají potřebu se jej učit. S tím související přístup vietnamských rodičů k osvojování českého jazyka u jejich dětí jsem zjišťovala formou dotazníku přeloženého do vietnamštiny. Formou dotazníkového šetření mezi učitelkami jsem mapovala jejich zkušenosti. Zjišťovala jsem, co a kdo podle jejich zkušeností nejvíce ovlivňuje osvojování a rozvoj českého jazyka u dětí jiné národnosti.

Ve své diplomové práci jsem si stanovila cíle, které se mi podařilo naplnit.

1. Zjistit, co a kdo ovlivňuje úroveň nově osvojeného jazyka Vietnamců a jejich ochotu učit se jej.

V mém výzkumném šetření jsem předpokládala, že Vietnamci nemají potřebu učit se český jazyk, protože žijí v uzavřené komunitě na tržnici. Tento předpoklad se mi potvrdil. V rozhovoru s vietnamským respondentem jsem zjistila, že Vietnamci žijící a pracující na hranicích s Německem nebo Vietnamci žijící v uzavřených komunitách na tržnicích opravdu nemají potřebu učit se náš jazyk, protože ve své komunitě, na jednom místě, mají k dispozici vše, co k životu potřebují. Osvojování a prohlubování úrovně českého jazyka není pro všechny Vietnamce prioritní. Dnes potřebují český jazyk jen při vyřizování formálních záležitostí na úřadech, a to si s sebou na pomoc často berou své starší děti nebo využijí nabídky různých kanceláří pomáhajících s překládáním a často za Vietnamce vše vyřídí i na úřadech. Při rozhovoru s vietnamským respondentem jsem si také ověřila, že neznalost českého jazyka některých Vietnamců je způsobena místem jejich pracoviště, kde se převážně setkávají se zákazníky z Německa. Vietnamcům doposud stačilo ovládat dokonale německý

jazyk, aby se uživili, nebylo pro ně podstatné učit se i náš jazyk, když se s česky mluvícími lidmi setkávali jen minimálně.

2. Zjistit, co nejvíce ovlivňuje úroveň nově osvojované řeči vietnamského dítěte.

V rozhovoru s respondentem i při dotazníkovém šetření u vietnamských rodičů jsem si ověřila svůj předpoklad, že očekávají, že si jejich děti osvojí český jazyk v institucionalizované výchově. Sami rodiče mají k osvojování českého jazyka u svých dětí různé přístupy, někteří se s nimi snaží i doma mluvit česky a pravidelně je vodí do mateřské školy, protože vědí, že právě tam si naši řeč dítě nejlépe osvojí. Jejich děti také tráví čas i mimo mateřskou a základní školu s česky hovořícími dětmi, děti se přátelí, vzájemně se navštěvují. Ale jsou i rodiče, kteří nepovažují znalost českého jazyka u svých dětí za podstatnou, do mateřské školy děti vodí jen málo a nenavštěvují s nimi ani žádná jiná místa, kde by se dítě setkávalo s českým jazykem. Nemůžeme mít vietnamským rodičům za zlé, když se svými dětmi doma hovoří vietnamsky a chtějí, aby znaly a ovládaly mateřský jazyk i tradice a kulturu země, ze které pocházejí. Formou dotazníkového šetření pro učitelky i při realizaci a vyhodnocování části programu jsem si ověřila, že na úroveň řeči vietnamských dětí nemá vliv jen věk a délka docházky do mateřské školy. Ze zkušenosti učitelek vyplývá, že na osvojování, rozvoj a úroveň českého jazyka u vietnamských dětí má vliv především pravidelná docházka do mateřské školy propojená se zabezpečením výchovy i jinou českou osobou („hlídací tetou“) v čase tráveném mimo mateřskou školu. Úroveň nově osvojované řeči vietnamského dítěte podle zkušenosti učitelek nejvíce ovlivňuje čas trávený s českou „hlídací tetou“, ale bohužel ne všechny vietnamské děti českou „hlídací tetu“ mají. Propojení vlivu mateřské školy a české „tety na hlídání“ je pro osvojování a rozvoj českého jazyka přínosné.

3. Přiblížit možnosti, jak pomoci vietnamským dětem s rozvojem slovní zásoby a komunikativních kompetencí prostřednictvím vytvořeného, realizovaného a vyhodnoceného programu na toto zaměření.

Při tvorbě programu jsem si sama musela vybrat jednu z možností, jakým způsobem budu projekt koncipovat, jak jej budu motivovat a jaké další cíle kromě rozvoje slovní zásoby a komunikativních kompetencí si stanovím. Zvolila jsem

propojení rozvoje slovní zásoby k potřebnému tématu a zároveň zaměření na seznámení s prostředím a světem, ve kterém děti žijí – mateřská škola, propojení mateřské školy a okolního světa pomocí ovoce a zeleniny, seznámení s městem, ve kterém žijeme. Při realizaci a vyhodnocení prvního integrovaného celku jsem si ověřila, že u vietnamských i malých českých dětí došlo k rozvoji slovní zásoby k danému tématu, u některých starších dětí byl znatelný pokrok ve schopnosti vyjadřovat své myšlenky, nápady a názory. Děti se nebály projevit a zapojit se do všech činností. Pro tuto příležitost vytvořený zásobník her a činností zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí také přibližuje učitelkám možnost, jak pomoci vietnamským dětem s rozvojem slovní zásoby a komunikativních kompetencí. Po realizaci a vyhodnocení prvního integrovaného celku z vytvořeného programu mohu konstatovat, že vytvořený program je přínosný pro rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí u všech dětí ve třídě, jen je důležité, jak jej učitelka využije. I integrovaný celek plynule vycházející z třídního vzdělávacího programu či reagující na vzniklou situaci může být přínosem pro všechny děti. Realizovala jsem s dětmi celek zaměřený na seznámení s prostředím šatny a umývárny a s předměty, které zde využíváme. Na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí jsem se zaměřila u všech dětí, s vietnamskými dětmi jsem navržené hry realizovala individuálně.

4. Dokázat, že i kratší program zařazený do třídního vzdělávacího programu, zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí, bude přínosem pro všechny děti ve třídě. (navázání kladných vztahů, rozvoj komunikativních dovedností, získání pocitu sounáležitosti, rozvoj kooperace)

Realizovaný integrovaný celek reagoval na příchod nového chlapce do kolektivu, pomohl mu nenásilnou a hravou formou poznat nové prostředí, získat pocit sounáležitosti a navázat kladné vztahy s vrstevníky. Realizovaný celek nepomohl jen novému chlapci, během her a činností se prohlubovaly vztahy mezi dětmi, učily se naslouchat si, pomáhat si a vzájemně kooperovat. Předpokládala jsem, že hry a činnosti z realizovaného projektu budou přínosem pro rozvoj komunikativních dovedností všech dětí, ale také pomohou získat dětem pocit sounáležitosti, prohloubit

kladné vztahy mezi nimi a podpořit schopnost kooperace. I tento předpoklad se mi potvrdil.

14 Diskuze

Během období, kdy jsem pracovala na diplomové práci, jsem často diskutovala na toto téma s učitelkami z různých mateřských škol i mimo Cheb. Při nezávazných rozhovorech se často zmiňovaly o tom, že nevidí smysl své individuální práce s dětmi jiné národnosti, jejich zkušenosti je odrazují od dalších pokusů pomoci těmto dětem s osvojováním a rozvojem jazyka. Mnoho učitelek se jim věnovalo léta individuálně, tvořily pro ně různé činnosti a aktivity, pomohly jim s osvojením našeho jazyka. Co bylo tedy špatně? Rodiče dětí během školního roku oznámili, že dítě posílají na půl roku k babičce do Vietnamu, nebo učitelky seznámili s tím, že dítě nastoupí do první třídy ve Vietnamu. V té chvíli získá učitelka pocit zbytečně vykonané práce, času věnovanému pro nic. Je to ale zbytečná „námaha“? Myslím si, že v žádném případě nikdy nevyjde práce učitelky vniveč, ne všechny děti se vrací do Vietnamu, aby tam chodily do základní školy. Ne všichni rodiče si myslí, že by to pro jejich děti mohlo být přínosné. Z mého dotazníku pro vietnamské rodiče je zřejmé, že rodiče z Chebu nepředpokládají, že by se jejich dítě vrátilo do Vietnamu natrvalo. Je pravda, že vietnamské děti často odjíždějí třeba i na několik měsíců do Vietnamu a po návratu je viditelná regrese jak na úrovni jazyka, ale i po sociální stránce. To je právě ideální chvíle na zařazení vhodně voleného integrovaného celku nebo jen činností a aktivit, které dítěti pomohou překonat potíže s návratem do mateřské školy. Bylo by velice přínosné nějakým způsobem ovlivnit názory učitelek mateřských škol, aby nebyly k práci s dětmi jiné národnosti tak skeptické. Samozřejmě nemluvím o všech učitelkách mateřských škol, ale myslím si, že takových názorů by se při realizaci jinak tvořeného dotazníku pro učitelky našlo mnoho.

V diplomové práci často mluvím o českých „hlídacích tetách“, které s dětmi tráví většinu času. Mají všechny vietnamské děti svou českou „tetu na hlídání“ nebo jsou to jen výjimky? Bylo by podle mého názoru přínosné tyto informace od rodičů nebo od

učitelek mateřských škol získat. Myslím si, že velkou roli hraje povolání rodičů a město, ve kterém žijí. Je možné, že i při opakování mého dotazníkového šetření například v Praze by byly odpovědi učitelek i rodičů jiné. Vše závisí na povaze rodičů, na jejich názorech a postojích vůči českému jazyku.

Neznalost našeho jazyka zatím pro Vietnamce žijící v uzavřených komunitách na tržnicích u hranic s Německem není problémem, ale i to se může změnit, jak již nastínil vietnamský respondent v realizovaném rozhovoru.

S tím souvisí pro mě zajímavá informace o tom, že Vietnamci začínají migrovat po území naší republiky. Důvody pro stěhování do větších měst jsou si podobné. Často je hlavní příčinou pokles výdělku z podnikatelských aktivit na hranicích. Najdou se i tací rodiče, kteří se stěhují s dítětem blíž ke střední nebo vysoké škole. V každém případě mají jedinci, kteří nedostatečně ovládají český jazyk, značné potíže.

Zjistila jsem od otce dívky T (4 roky), že sice moc dobře česky nemluví, ale určitě lépe než vietnamsky. Rodiče dívky jsou do večera v práci a ona je se svou starší sestrou, která s ní mluví jen česky. Rodiče se s ní snaží trochu mluvit vietnamsky, ale nestačí to. Podle otce dcera i s ostatními vietnamskými dětmi hovoří česky. Otec si myslí, že se jeho mladší dcera nikdy nenaučí pořádně vietnamsky. Rozhovor s otcem mi otevřel další zamčené dveře v této problematice. Je to pohled, který je pro mě úplně nový. Je takových vietnamských rodin v České republice víc?

Doufám, že informace z mého výzkumu by mohly být nápomocny k získání kladného vztahu k multikulturní výchově a k možnostem, které nabízí. Pomohou k odbourání názoru o zbytečné ztrátě času s dětmi jiné národnosti, že pomohou učitelkám zjistit, že není potřeba vymýšlet a tvořit speciálně zaměřené hry, činnosti a aktivity nebo předělávat celý třídní vzdělávací program, protože do třídy nastoupí jedno dítě jiné národnosti. Má práce snad bude přínosem i pro studenty, kteří se také budou věnovat problematice osvojování českého jazyka u dětí jiné národnosti.

15 Závěr

V diplomové práci jsem si stanovila cíle týkající se osvojování a rozvoje českého jazyka u Vietnamců a jejich dětí. Všechny cíle se mi podařilo naplnit. Podařilo se mi zjistit, jak Vietnamci přistupují k osvojování českého jazyka a jaké mají důvody se jej neučit. Také jsem zjistila, jak se vietnamští rodiče staví k osvojování českého jazyka u svých dětí. Myslím si, že se mi podařilo blíže přiblížit jednu z možností, jak učitelky mohou přistupovat k multikulturní výchově a především k dětem jiné národnosti. Jak mohou pomoci snížit nevýhody dětí jiné národnosti ve vrstevnickém kolektivu.

V kolektivech dětí v mateřských školách nalezneme při hlubším pohledu mnoho dětí jiné národnosti, jen ne všechny poznáme na první pohled, jejich životy, kulturní tradice a zvyky jsou o něco bližší těm našim než například ty vietnamské. Myslím si, že pro učitelky by nemělo být podstatné, zda pracují s dětmi českými, ruskými, ukrajinskými či vietnamskými. Všechny děti v mateřské škole mají své specifické potřeby, učitelka by k nim měla přistupovat individuálně a je jedno, zda je to dítě české nebo vietnamské.

V budoucím životě všech dětí může být období adaptace a integrace dětí jiné národnosti do kolektivu zcela zásadní. Socializace dětí, získávání kladného postoje k odlišným kulturám díky pozitivním zkušenostem v mateřské škole je připraví do života, kde se s jinými kulturami setkáváme denně. Zařazování her a činností zaměřených na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí přispěje k rozvoji v oblasti jazyka a řeči všech dětí v kolektivu. Učitelky se musí naučit využívat veškeré prostředky a možnosti pro podporu tohoto procesu.

Po rozhovorech s rodiči vietnamských dětí jsem si mohla udělat představu o rodičích a jejich postojích k osvojování českého jazyka jejich dětí. Rodiče byli velice vlídní, neobtěžovali je mé otázky, byli nakloněni spolupráci. Bylo by přínosné využít vlídnou povahu některých rodičů a zapojit je více do procesu osvojování a rozvoje českého jazyka jejich dětí.

Zpracovávání diplomové práce pro mě bylo přínosem, rozšířila jsem své vědomosti o multikulturní výchově získané během zpracování bakalářské práce. Má práce mě vedla k uvědomění si všudypřítomného propojení multikulturní výchovy se všemi

činnostmi a aktivitami zařazovanými v mateřské škole. Já sama jsem doposud ve své praxi nerealizovala žádný program zaměřený na rozvoj slovní zásoby dětí jiné národnosti. Až při tvorbě diplomové práce jsem si uvědomila, že řeč, její osvojování a rozvoj je pro život dětí jiné národnosti v České republice nepostradatelný a je potřeba, aby učitelky na tuto potřebu braly zřetel při své práci. Já sama jsem si uvědomila kolik možností přístupů k multikulturní výchově učitelka v mateřské škole má.

16 Seznam použité literatury a tabulek

BALVÍN, J. Filozofie výchovy a multikulturalita. In BALVÍN, J., VAVREKOVÁ, L. (Ed.). *Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálních, filosofických, pedagogických, kulturných, historických a prirodovedných svislostech.* Spišská Nová Ves: Hnutí R – Spiš, 2008. s. 381 – 387. ISBN 978 – 80 – 970032 – 1 – 0.

DVOŘÁKOVÁ, M. Multikulturní výchova v mateřské škole. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Ed). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. s. 179 – 184. ISBN 80 – 7178 – X99 - X

FOUNTAIN, S. *Místo na slunci.* Praha: Tereza a Arcadia, 1994.

GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Ed). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. s. 21 - 35. ISBN 80 – 7178 – X99 - X

GAŽOVÁ, V. Od multikulturalizmu k interkulturalitě. In BALVÍN, J., VAVREKOVÁ, L. (Ed.). *Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálních, filosofických, pedagogických, kulturných, historických a prirodovedných svislostech.* Spišská Nová Ves: Hnutí R – Spiš, 2008. s. 398 – 401. ISBN 978 – 80 – 970032 – 1 – 0.

GULOVÁ, L., Štěpařová, E. (Eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi.* Brno: Katedra speciální pedagogiky Pedf MU Brno, 2004.

HAVLÍNOVÁ, I. Multikulturní výchova v projektech a programech na školách a pro školy. In PELCOVÁ, N. *Multikulturalismus a multikulturní výchova.* Praha: Pedf. UK Praha, 2009. s. 121 – 130. ISBN 978 – 80 – 7290 – 392 – 4.

JÁKLOVÁ, A. *Čechoamerická periodika 19. a 20. století*. Praha: Academia, 2010

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada, 2008.

KOŤÁTKOVÁ, S. Multikulturalita a interkulturalita – významy a pozice ve výchově. In BALVÍN, J., VAVREKOVÁ, L. (Ed.). *Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálních,*

filosofických, pedagogických, kulturných, historických a prirodovedných svislostech. Spišská Nová Ves: Hnutí R – Spiš, 2008. ISBN 978 – 80 – 970032 – 1 – 0.

KOUKALOVÁ, P. *Adaptace a integrace dětí jiné národnosti v mateřské škole.* Praha, 2009. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce S. Koťátková.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem.* Praha: Grada, 2005.

MAŤEJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál, 2007.

MOORE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou.* Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008.

MOGRENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. (Eds.). *Interkulturní psychologie.* Praha: Karolinum, 2007.

PELCOVÁ, N. Sémantické modely multikulturality a jejich axiologické dimenze. In PELCOVA, N. *Multikulturalismus a multikulturní výchova.* Praha: Pedf. UK Praha, 2009. S. 7 – 18.

PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník.* Praha: Karolinum 1996.

POLÁKOVÁ, E. Efektívne metódy medzietnického výchovno-vzdelávacieho posobenia v multikultúrnom prostredí. In BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hlavního města Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 97 – 178. ISBN 80 – 902972 – 8 – 9.

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou.* Praha: Grada, 2007.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie.* Praha: Portál, 2004.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova.* Praha: Trilon, 2006.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978 – 80 – 247 – 3607 – 7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (Eds.). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Tauris, 2004.

ROOGE, J. U. *Výchova dětí krok za krokem.* Praha: Portál, 2007.

SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole.* Praha: Portál, 1995.

ŠIMÁNKOVÁ, D. Metodické přístupy v interkulturní výchově. In BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hlavního města Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. s. 146 -148. ISBN 80 – 902972 – 8 – 9.

ŠULOVÁ, L. *Raný vývoj dítěte.* Praha: Karolinum, 2005.

ŠULOVÁ, L., BARTANUSZ, Š. Děti vyrůstající v bilingvní rodině In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Ed). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. s. 171 – 178. ISBN 80 – 7178 – X99 - X

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Praha: Portál, 1998.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogiky předškolního věku.* Liberec: Technická Universita v Liberci, 2007.

Internetové zdroje

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikační kompetence dětí při vstupu do základní školy.* [online]. 3.12.2006 [cit. 2012-01-07]. Dostupné z: http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=461

Statistické ročenky školství: *Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele* [online]. 2011 [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

Statistické ročenky školství: *Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele* [online]. 2012 [cit. 2012-4-05]. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

Český statistický úřad [online].2011.

Počet cizinců v ČR. *Český statistický úřad* [online]. 20.9.2011 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/uvod

Vzdělávání - datové údaje. *Český statistický úřad* [online]. 6.4.2011 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani

Český statistický úřad: *Krajská správa ČSÚ v Karlových Varech* [online]. 27.9.2011 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.czso.cz/x/krajedata.nsf/oblast2/cizinci-xk

Literatura pro zásobník her a činností

DOLEŽALOVÁ, E. *Hry pro rodiče s dětmi.* Praha: Grada, 2005.

HANŠPACHOVÁ, J. *Veselé hry s malými dětmi.* Praha: Portál, 1999.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005.

WARNER, P. *6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte.* Praha: Portál, 2005.

WEAVEROVÁ, M. *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy.* Praha: Portál, 2001.

FOUNTAIN, S. *Místo na slunci.* Praha: Tereza a Arcadia, 1994.

Seznam použitých tabulek

1. graf předškolního vzdělávání dětí podle státního občanství, podle území ve školním roce 2007/2008
2. záznam rozvoje slovní zásoby, chlapec 5 let
3. záznam rozvoje slovní zásoby, dívka 4 roky
4. záznam rozvoje slovní zásoby, chlapec 3 roky

17 Přílohy

Seznam příloh

1. Dotazník pro vietnamské rodiče v češtině
2. Dotazník pro rodiče ve vietnamštině
3. Dotazník pro učitelky
4. I. Integrovaný celek „Medvídek Brumla má nového kamaráda“ s návrhem činností
5. II. Integrovaný celek „Co mám rád“ s návrhem činností
6. III. Integrovaný celek „Naše město“ s návrhem činností
7. Zásobník her a činností zaměřený na rozvoj slovní zásoby a komunikativních kompetencí
8. Obrázky k vstupnímu a výstupnímu testu I. integrovaného celku