

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

# Integrace bilingvních a cizojazyčných dětí do mateřských škol

Autorka: Ember Smith

Vedoucí práce: Mgr. Klára Špačková, Ph.D.

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

Podpis \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

V Praze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Formálně bych chtěla poděkovat vedoucí práce: Mgr. Kláře Špačkové Ph.D. za stálou pomoc a rady po celou dobu psaní bakalářské práce. Mé poděkování patří též všem, kteří se účastnili mého výzkumu a v neposlední řadě Bc. Mirce Famfulíkové, která poctivě opravila mou cizineckou gramatiku.

**Anotace:**

Bakalářská práce se zaměří na problematiku cizojazyčných a bilingvních dětí v souvislosti s jejich integrací v mateřské škole. Hlavním cílem práce je zjistit připravenost učitelů na práci s dětmi z cizojazyčného prostředí, ale také analyzovat konkrétní způsoby a formy práce s těmito dětmi. Teoretická část práce bude věnována vymezení hlavních pojmů a shrnutí dosavadních poznatků o dané problematice. Zaměří se především na bilingvismus, ale také na specifika komunikace s cizojazyčným dítětem předškolního věku. Praktická část se bude opírat o dotazníkové šetření u učitelů mateřských škol. V závěru práce se autorka kromě shrnutí zjištěných údajů pokusí shrnout základní doporučení pro úspěšnou integraci do mateřské školy.

**Klíčová slova:** Vývoj jazyka, bilingvismus, cizojazyčné prostředí, jazykově bohaté prostředí, integrace, komunikace, multikulturismus, mateřská škola, předškolní věk, lingvistika

**Annotation:**

The bachelor's thesis focuses on the issues of foreign and bilingual children in relation to their integration into kindergartens in the Czech Republic. The main goal of the thesis is to find out to what degree the teachers are prepared to work with children from foreign backgrounds, but to also analyze specific ways and techniques of working with these children. The theoretical section will be devoted to the definition of core concepts and the summary of existing knowledge on the subject. It mostly focuses on bilingualism, but also on the specifics of communication with preschool aged children from foreign language environments. The practical section will be based on a survey of teachers in kindergartens. In the conclusion statement, the author, in addition to a summary of collected data, will summarize the basic recommendations for the integration of children from foreign language environments into kindergarten.

**Key words:** Language development, bilingualism, foreign language environment, language rich environment, integration, communication, multiculturalism, kindergarten, preschool age, linguistics

# OBSAH

Úvod.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Co to je bilingvismus? .....	8
1.1 Výhoda nebo nevýhoda .....	8
1.2 Je možné mít dva mateřské jazyky? .....	9
1.2.1 Multilingvní rodiny.....	10
1.2.2 Přistěhovalci a minority .....	10
1.3 Jazykově bohatý versus jazykově chudé prostředí .....	11
1.4 Různé dialekty .....	14
1.4.1 Slovenština.....	14
1.4.2 Romové.....	15
2 Integrace dětí s odlišným mateřským jazykem do českých mateřských škol.....	16
2.1 Výhoda pro děti s odlišným mateřským jazykem.....	16
2.2 Výhoda pro spolužáky cizojazyčného dítěte.....	17
2.3 Výhoda pro společnost.....	18
3 Česká historie vícejazyčnosti a multikulturismu .....	20
4 Dnešní integrace dětí z rodin odlišných jazyků do mateřských škol.....	20
4.1 Integroční metody .....	21
4.2 Běžně mylné představy .....	22
4.3 Nevýhody.....	23
4.3.1 Nesnáze pro dítě .....	23
4.3.2 Nesnáze pro učitele.....	24
4.4 Vzdělání dnešních učitelů pracujících v mateřských školách.....	25
4.5 Děti jako překladatelé mezi školou a rodičem .....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	26
1 Uvedení do problému .....	26
2 Problém a cíl práce.....	26
2.2 Dílčí cíle .....	26
3 Výzkumné otázky .....	27
4 Metodologie výzkumu .....	30
4.1 Výzkumný vzorek.....	30
4.2 Metoda .....	34
4.3 Průběh.....	34
4.4 Data.....	35
5 Diskuze .....	51
6 Závěr.....	54
POUŽITÁ LITERATURA .....	56
Přílohy .....	59

## Úvod

Chtěla bych touto prací poukázat na současný problém, který se týká povědomí o bilingvistu a cizojazyčných dětech v mateřských školách v České republice. Jelikož je Česká republika součástí Evropské unie, potřebuje také dostatečnou obeznámenost ohledně interkulturní problematiky, která se týká mezinárodní tolerance. Nemělo by to být jako něco „navíc“, ale spíše základem země, která se považuje za srdce Evropy. Dané téma mě zajímá, protože jsem sama cizinka a nyní žiji v České republice. Zde kolem sebe mohu vidět jiné myšlení, než na které jsem byla celý život zvyklá ve své rodné zemi Oregonu (USA). Ve Spojených státech amerických jsou témata týkající se cizinců obsáhlá a dlouho diskutovaná, protože cizinci jsou základem složení obyvatelstva. Oproti tomu v České republice jsou cizinci vnímáni jiným způsobem, než v USA.

Protože bych jednou chtěla pracovat jako učitelka v mateřské škole, mám velký zájem o prohloubení znalostí v této oblasti v praxi. Tedy jak to doopravdy v mateřských školách v ČR funguje. Toto téma mě zaujalo nejen díky tomu, že se aktivně zajímám o jazyky, ale hlavně proto, že je to v České republice celkem neobvyklé téma. Zaměřuji se především na propojení bilingvistu s rozvojem dítěte, což je velice rozsáhlý obor mapující i problematiku bilingvistu. I přes svoji komplexnost však nepopisuje všechny aspekty lidského bytí.

Konkrétním problémem, který mě zajímá, je otázka integrace bilingvních a cizojazyčných dětí do mateřských škol. Zaměřím se také na to, zda je vzdělání učitelů v ČR dostačující pro uspokojující integraci zmíněných dětí do mateřských škol. Uvedu specifické příklady z mateřských škol v Praze. V teoretické části práce představím přístupy, které pocházejí z českých i mezinárodních zdrojů. Připojím i diskuzi na toto téma a také na téma bilingvistu v raném věku a problematiku bilingvní výchovy.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Co to je bilingvismus?

Definicí bilingvismu neboli dvojjazyčnosti je více a liší se dle odborníků. Podle některých bilingvní jedinec hovoří dvěma mateřskými jazyky nebo dvěma jazyky na stejné úrovni. Podle jiných definice dvojjazyčnosti znamená, že individuum něčemu rozumí a je schopno, byť jen minimálně, komunikovat v druhém jazyce.

Pedagogický slovník definuje bilingvismus jako: „...*obecně schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch teritoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách (např. německo-francouzský bilingvismus ve Švýcarsku)*“ (Průcha, Walterová, a Mareš, 1995)

Podle Oxford English Dictionary je bilingvní buď osoba, která má nebo je charakterizována dvěma jazyky<sup>1</sup> nebo věc, např. nápis, který je napsán současně v paralelních verzích ve dvou různých jazycích. Ve stejném slovníku je bilingvismus definován jako schopnost mluvit dvěma jazyky, jako navyklé používání dvou jazyků v hovorech nebo jako používání dvou forem téhož jazyka<sup>2</sup> (Burgess, 1884)

### 1.1 Výhoda nebo nevýhoda

J. Kropáčová (2006) tvrdí ve své knize *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, že: „*až do 60. let 20. století převládal názor, že dvojjazyčnost má negativní vliv na myšlení.*“ Cituje Štefánika ve tvrzení, že tak, jak dítě může mít jenom jednu matku, může mít jen jeden mateřský jazyk. Dále tvrdí, že dochází ke zmatenosti dítěte, protože každý jazyk mu dává jiný pohled na svět. Kropáčová pak ujasňuje: „*Byly do (výzkumů) například vybírány jednojazyčné děti ze středních vrstev navštěvujících dobré školy a ty byly srovnávány s dětmi z nižších sociálních vrstev, které se teprve učily jazyk země.*“

---

<sup>1</sup> „Bilingual: having, or characterized by two languages“

<sup>2</sup> „Bilingualism: ability to speak two languages, the habitual use of two languages colloquially, the use of two forms of the same language“



Podle modernější literatury bilingvita žádnou nevýhodou není. Naopak, je to vždy velká výhoda, jak pro konkrétního jedince, tak i pro jeho okolí.

„K zásadnějším změnám názorů však došlo až v 60. letech 20. století, kdy výzkumy prokázaly lepší výsledky dvojjazyčných v testech verbální i neverbální inteligence a později v testech prokazujících pozitivní vliv dvojjazyčnosti na tvořivost, myšlení a inteligenci (např. dvojjazyčné děti mnohem dříve chápou arbitraritu jazyka).“ (Kropáčová, 2006)

## 1.2 Je možné mít dva mateřské jazyky?

Zda je možné mít dva mateřské jazyky, je velmi diskutovaným tématem. Názor, psychologa Damon Verial (2014) ve vědeckém článku *Child Development in a Bilingual Vs. Monolingual Household, který vyšel v Global Media*, nepodporujeme. Tento autor tvrdí, že je sice možné umět dva jazyky, ale bilingvista nikdy nebude mít oba jazyky na stejné úrovni, když vyrůstá ve dvoujazyčném prostředí. Dále říká, že není možné, aby dítě mělo čas a trpělivost naučit se a pilovat dva jazyky ve stejný čas. Monolingvní děti se učí svůj mateřský jazyk soustavně. Neustále se učí nové věci, pořád se zlepšují na vyšší jazykovou úroveň. Jak by se tedy mohlo bilingvní dítě dostat na stejnou úroveň ve dvou jazycích? Podle tohoto staršího názoru bude mít dítě jeden jazyk silnější a jeden jazyk jako vedlejší a ani jeden nebude na takové úrovni, jako kdyby se dítě věnovalo pouze jednomu jazyku.

Fierro-Cobas společně s Chanem (2001) uvedli, že bylo dokázáno, bezproblémové naučení a udržování dvou jazyků u bilingvních dětí. Pakliže děti vyrůstají v normálních rodinných podmínkách a dvoujazyčných rodinách nebo rodinách, ve kterých se mluví jiným jazykem, než mluví okolí, nemají problém naučit se dva jazyky, na stejné úrovni jako monolingvní děti svůj mateřský jazyk. Tyto děti mohou mít jazykové zpoždění nebo poruchy, stejně jako monolingvní děti, ale ne kvůli tomu, že jsou bilingvní.

Dokonce Pearson (2004) tvrdí, že je úplně normální pro průměrné cizojazyčné dítě v předškolním věku, nastupující do české mateřské školy, aby mluvílo do šesti měsíců druhým jazykem lépe, pokud bylo dítě integrované do školky správně, což je pro mnoho rodičů prakticky nepředstavitelné, že by se mohli naučit sami. V té době bude dítě umět úspěšně komunikovat a fungovat ve třídním prostředí.

### 1.2.1 Multilingvní rodiny

V americkém článku píše Yettick (2014), že v rodinách, ve kterých se mluví dvěma jazyky, by měl každý rodič mluvit na dítě čistě jedním jazykem. Dítě to vnímá jako způsob, jak ten člověk mluví. Je to podobné, jako když například někdo používá určitá slova nebo dialekt, který je jiný. Dítě tedy pouze napodobuje způsob mluvy dané osoby a nemusí ani přemýšlet, protože v tomto věku jeho mozek je ve stádiu, kdy přijímá jazyk hodně rychle a snadno. Existují kultury v Africe a v Indii, kde se v pěti letech umí dítě domluvit klidně pěti jazyky.

Příklad z praxe: Měla jsem rozhovor s americkou lingvistkou, která učí v České republice angličtinu. Měla jednu dobu žačku, které byly tři roky. Její otec byl Holanďan, maminka byla Slovenka a mluvili spolu anglicky. Měla jako mateřské jazyky dánštinu a slovenštinu a tím, že žili v té době v Čechách, tak ovládala celkem dobře český jazyk.

To, že slyšela anglický jazyk každý den, překvapivě neznamenal, že ho ovládala. Vnímala jej pasivně. Aby se dítě chytlo v nějakém jazyce, musí se jím přímo zabývat.

Někteří rodiče shledávají jednoduchým způsobem výuky jazyka posazení dítěte před anglickou pohádku, ale není tomu tak. Koukání na film je pasivní činnost a dítě sice bude schopné lépe vnímat plynutí jazyka, ale nebude schopné tím jazykem mluvit.

### 1.2.2 Přistěhovalci a minority

Tyto případy se liší dle Pearsona (2014) dle rodinné situace. Děti z těchto rodin jsou stejně bilingvní, jako děti žijící ve dvoujazyčných rodinách, ale trochu jiným způsobem. Záleží na tom, od jakého věku jsou ve styku s cizí řečí v okolí. Podstatnou roli také hraje, jestli mají známé, kteří tím jazykem mluví a do jaké míry jsou v izolaci. Pokud jsou již v předškolním věku v pravidelném kontaktu s cílovým jazykem, nemělo by to ovlivnit to, jak tyto děti ovládají mateřský jazyk.

Jazyk okolí se tak stane stejně silný, jako mateřština, tvrdí autorka Santa Ana (2004) ve své knize *Tongue Tied: the Lives of Multilingual Children in Public Education*. V některých případech, když rodina svůj jazyk přestane používat, může

dítě svůj původní mateřský jazyk úplně ztratit a bude monolingvní, jako domorodci v té oblasti.

Příklad z praxe: Na kurzu češtiny pro cizince jsem se seznámila s Češkou, která se odstěhovala s rodinou do Kalifornie, když jí byly tři roky. Protože rodiče neměli znalosti o bilingvistu, začali na ni mluvit jenom anglicky. Mysleli, že čeština se nebude hodit, a že nemají potřebu ji používat. Dítě samozřejmě rychle zapomnělo svou mateřskou řeč, a když občas navštívila Českou republiku, měla problémy s komunikací. Potom, když koukala na video, jak byla malá, divila se, že uměla v tom věku říct celé věty, ale potom už neuměla ani slovo.

Je velká škoda, když rodiče mluví na své dítě jiným jazykem, než je pro něj nejpřirozenější. Je vždycky lepší umět více jazyků, dokonce zdarma bez jakékoli práce navíc, dítě si osvojí přízvuk, odchylky a chyby, které dělá rodič v cizím jazyce a dítě tedy nebude umět ani jeden jazyk dokonale.

Autoři Fierro-Cobas a Chan (2001) vysvětlují ve své publikaci „*Language Development in Bilingual children: a Primer for Pediatricians*“ jak správně pracovat s dítětem, aby mělo příležitost se naučit druhý jazyk tak plynule jako mateřský jazyk. Aby dítě mělo schopnost naučit se druhý jazyk, musí mít pevný základ mateřského jazyka. Může se jednat o malý jazyk z Afrického kmene nebo nejméně používaný jazyk na světě, ale rodič musí na dítě mluvit pořádně a jenom jedním jazykem. To je lepší, než nemít pevný jazykový základ, protože od tohoto základu se pak lépe vyvine druhý jazyk. (Fierro-Cobas a Chan, 2001)

Podle Santa Ana (2004) je v Americe velký tlak na přistěhovalce, aby na své děti mluvili anglickým jazykem. I proto je v Americe širší neznalost bilingvistu, než v Evropě. Obecně je v Evropě více lidí, kteří umí více, než jeden jazyk.

### **1.3 Jazykově bohaté versus jazykově chudé prostředí**

Mezi lingvisty v Americe, Anglii, Austrálii a jiných anglicky mluvících zemích se používá termín: „*language rich environment*“, což znamená česky: „jazykově bohaté prostředí.“ Kurtz (2008-2013) vysvětluje, že jazykově bohaté prostředí je tam, kde jedinec má ideální podmínky pro učení jazyka, buďto mateřského nebo dalšího. Každý člověk na něho mluví jedním jazykem a mluví srozumitelně, ale

přirozeně a se širokou slovní zásobou. Čím bohatší je jazyk v prostředí, tím rychleji se ho dítě naučí a pochopí jej.

Jazykově bohaté prostředí je takové, kde dítě má šanci se konstantně zapojit a je mu umožněno se vyjádřit. Učitel nebo rodič by měl co nejvíce podporovat růst jeho schopností a být trpělivý, i když mu učení bude trvat trochu déle. Chce to stoprocentní nedělenou pozornost od vyučujícího směrem k žákovi

Vyučující by měl popsat věci co nejpodrobněji a do detailů, aby dítě mělo co největší šanci věc pochopit. Zároveň si žák zvětšuje slovní zásobu, pokud lektor danou záležitost popisuje více slovy. Například lepší, než říci: „To je míček.“ Je říci: „Honzíku, vidíš ten červený míček? Na co asi je takový míček? Je to gumové, ano, tak to asi skáče. Vyzkoušíme to? Zkusím ho hodit na zem a uvidíme, jestli skáče. Ano! Skáče to! Ten malý červený gumový míček skáče, Honzíku! A teď honem rychle za ním! Utíkáme, pojď!“ Je hodně důležité připojit nejen gesta, ale i emoce, barvy hlasu a oční kontakt (a všechno přehnat), aby dítě bez jazykových znalostí pochopilo, co říká vyučující.

Je pár základních tipů, jak správně udržovat jazykově bohaté prostředí. Pravděpodobně nejdůležitější je mluvit, mluvit, mluvit. Hlavně mluvit pomalu, protože dítě nestíhá všechno, co říkáme, když je pro něj jazyk nový. Nestačí jen mluvit pomalu, ale také jednoduše. To však neznamená, že naše věty nebudou mít smysl. Pořád máme používat slova, která nejlépe popisují to, co chceme říct. Dobrým pravidlem je mluvit na trochu lepší úrovni, než konkrétní dítě. (Např. když používá jenom jedno slovo, mluvit v jednoduchých větách o dvou nebo třech slovech a když používá dvě nebo tři slova najednou, mluvit na něj větami o čtyřech nebo pěti slovech).

Další věc, která napomáhá komunikaci, je používání dostatečného množství pauz. Přílišné množství slov dítě spíše odradí. Průměrný dospělý člověk očekává, že když mluví, ten druhý mu odpovídá během půl vteřiny. Když v tomto časovém rozmezí neodpoví, čeká, že nebude odpovídat vůbec. Když vyučující mluví s dítětem, měl by v hlavě počítat do deseti, i když se mu to může zdát jako věčnost. Ve skutečnosti to bude skoro akorát na to, aby dítě odpovědělo.

Podstatnou věcí je zpěv a rýmování. Jedním z hlavních aspektů jazyků je cítění rytmu. Hodně lidí si myslí, že nejsou dobrými zpěváky, tak dítěti nezpívají. Dítě však v tomto věku nezná rozdíl mezi dobrým a „špatným“ zpíváním. Rádo

poslouchá hlas člověka, kterého má rádo. Když vyučující opravdu neumí udržovat melodii, tak ať rapuje nebo říká básničky. Takto jsme se skoro všichni naučili abecedu, měsíce, matematická pravidla, pořadí planet a dny v týdnu. Básničky s pohybem jsou nejlepší, aby si dítě udělalo podvědomé spojení, a když básnička nemá pohyb, tak je jednoduché si nějaký vymyslet.

Dalším tipem na vytvoření jazykově bohatého prostředí je hra s dětmi. Každý z nás má svou práci. Často však zapomínáme, že práce dítěte je hra a musíme jej v tom podporovat. Nejvhodnější hračky na rozvoj jazyka jsou hračky bez baterie, aby dítě muselo vyžadovat pomoc dospělého (Kurtz doporučuje káču, čertíka nebo natahovací hračky). Tyto hračky vyžadují, aby dítě komunikovalo s dospělým (např. „Prosím pomoc“ nebo „ještě jednou“).

Třetím tip je dítě stále nezkušet. Nikomu se nelíbí, když je vyzkoušen z předmětu, který pořádně ještě neumí. Nemůžeme čekat, že dítě odpoví na otázku: „Co to je? Co dělá? Co si myslíš, že se stane?“ Spíše se máme ptát řečnickými otázkami jako: „Zajímalo by mě, jak daleko pojede autíčko, až to pustím. Schválně, to vyzkoušíme.“ To dává dítěti příležitost, aby nad tím přemýšlelo a v případě odpovědělo, ale nemusí.

Opak language rich environment v angličtině je language poor environment, což samozřejmě znamená česky: „jazykově chudé prostředí.“ V jazykově chudém prostředí dítě přichází o veškeré šance na rozvoj učení nového jazyka. I když se bude jednat o jeho mateřský jazyk, který se učí, když maminka, nebo hlavní osoba v jeho životě s ním nebude komunikovat bohatou slovní zásobou, bude mít problémy se v daném jazyce vyjádřit.

Rodič může vytvořit jazykově chudé prostředí nevědomě, i když to myslí dobře. Rodič může být přesvědčen reklamami nebo známými, že je výhoda pro dítě koukat na pohádky v cizím jazyce a takto se naučí druhý jazyk, bez vyučujícího. Reálně je to tak, že dítě musí mít lidskou interakci, aby se naučilo jazyk tak, jak má. Termín „vzdělávací televize“ není skutečný. Dítě bude mít větší jazykový růst z toho, když rodič vypne televizi a bude s ním mluvit on, ale mateřským jazykem.

Také se stává, že rodič chce, aby dítě umělo cizí jazyk, a proto na něho tím jazykem občas mluví. Když člověk bude mluvit jazykem jiným, než je jeho mateřština, bude dělat gramatické chyby nebo minimálně nebude mít pro daný jazyk přirozený cit. Dítě se to naučí, ale bude znít také jako cizinec. Nejlepší volba

je najmout rodilého mluvčího, aby na dítě stále mluvil alespoň třikrát týdně pár hodin.

Mít jazykově bohaté prostředí stimuluje intelektuální růst, kde izolace může tomuto bránit, a dokonce jej zastavit a zvrátit. (Kurtz, 2008-2013)

## 1.4 Různé dialekty

Autoři knihy *The Early Childhood Curriculum*<sup>3</sup>, S. Krogh a K. Slentz vysvětlují, jaká může nastat bariéra, když se dva lidé snaží komunikovat ve dvou různých dialektech stejného jazyka. Mnohé lidi nenapadne, že může být obtížná komunikace i pro dítě, které mluví jiným dialektem doma, než ve školce, i když je to ve stejném jazyce. Tato se naučilo dítě mluvit a funguje to rozdílně než mluva, která se používá v okolí, takže jeho mozek to vnímá jako jiný jazyk a musí přepnout, když je doma, a pak také když je ve školce nebo ve společnosti. (Krogh a Slentz, 2001)

V Oxford English Dictionary v roce 2004 byl bilingvismus definován jako „*schopnost mluvit dvěma jazyky, jako navyklé používání dvou jazyků v hovoru nebo jako používání dvou forem téhož jazyka.*“<sup>4</sup> (BURGESS, A. *Oxford English Dictionary*, 2004. ISBN: 9780198611868) Dvě formy téhož jazyka tedy chápeme jako rozlišování mezi dvěma dialekty, jaké jsou například moravský dialekt, ostravský dialekt nebo romský etnolekt češtiny.

### 1.4.1 Slovenština

Mnoho lidí nebere slovenštinu jako jiný jazyk, než je čeština. Jsou to dva tak blízké jazyky, že Slováci rozumí češtině a většina Čechů rozumí slovenštině. Pro děti v dnešní době to tak ale není. České děti se již v současnosti se slovenštinou tolik nesetkávají. Slovenské děti rozumí více češtině, než naopak. Jedna práce ze stránky hospodářská a kulturní studia (2014) „*Jazyková bariéra mezi Čechy a Slováky*“ říká, že když jsou vychované v bilingvní rodině, rozlišují je děti jako dva různé jazyky a dokonce je tolik nemíchají.

Také k tomu přidá, že čím déle je od doby, kdy se rozdělilo Československo na dva samostatné státy, tím více nedorozumění je mezi Čechem a Slovákem, kteří se snaží komunikovat. Proběhl výzkum, kdy Češi a Slováci dělali rozhovory v roce

<sup>3</sup> Kurikulum raného dětství

<sup>4</sup> „*Bilingualism: ability to speak two languages, the habitual use of two languages colloquially, the use of two forms of the same language*“

2004-05, pak v roce 2006-07 a naposledy v roce 2008-09. Čím mladší byl rozhovor, tím méně si lidé navzájem rozuměli. (Neznámý autor, 2014)

Příklad z praxe: V mateřské škole v Mnichovicích jsem poznala dva Slovenské kluky a oni mluvili na maminku slovensky a na učitele česky. Dokonce měli tatínka Maďara a mluvili s ním maďarsky. Když něco míchali, tak slovenštinu a češtinu, protože jsou jazyky více příbuzné.

### 1.4.2 Romové

Ví se, že Romové mají svůj vlastní jazyk, který se nazývá romština. Ačkoli tyto rodiny již po mnoho generací žijí v České republice, neznamená to, že také daní lidé nemají jazykovou bariéru. Toto vše píše autorka Horváthová (2014) ve svém článku: *Výukou v romštině k lepší integraci Romů?*. Přistupujeme k nim samozřejmě stejně jako k dětem odlišné národnosti.

Mnoho romských rodin v České republice mluví doma česky. Avšak čeština, kterou používají je jiná, než jazyk, který se používá ve školách, který je také jiný, než spisovná čeština. V mnoha případech mluví jiným dialektem, který se nazývá „romský etnolekt.“. Romština není široce používaná, tudíž někteří rodiče mluví na své děti česky, i když to není jejich rodný jazyk. Dítě se tím pádem naučí řeč s gramatickými chybami nebo s výrazným přízvukem.

Učitel/ka možná řekne romskému žákovi: „Mluv normálně.“ Ale pro něj to takto je „normálně.“ Učitel/ka by měl/a vždy přistupovat k dítěti, které mluví jiným dialektem tak trpělivě a chápavě, jako k dítěti, které pochází z rodiny, mluvící úplně odlišným jazykem. (Horváthová, 2014)

Situace v České republice týkající se napětí mezi většinovou společností a Romy je hodně podobná situaci v USA mezi většinovou společností a přistěhovalci z Mexika. V článku od autora Cartera (2014) o zákonu, který zakazuje vyučování ve španělském jazyce v amerických školách je vypsáných pár mýtů, reflektujících postoj společnosti o daném tématu.

Jeden mýtus, který se objevuje i tady v ČR je, že se minorita může naučit svůj mateřský jazyk v domácnosti, a proto se nemusí učit ve školách. V České republice je více zjevné, že tomu tak není, než v USA, kde je tato problematika novější. Horváthová (2014) ve svém článku tvrdí, že málo romských rodin nyní mluví romským jazykem, protože přes generace se vytrácí, když žijí v zemi, kde ten jazyk

není podporován, ani používán. Romský jazyk už hodně slov nahrazuje slovy, která jsou v jazyce okolních obyvatel. Rodiny mluvící španělštinou v USA také vždy přichází o svou výhodu bilingvismu již po pár generacích a nový zákon v USA tomuto procesu jen napomáhá.

## 2 Integrace dětí s odlišným mateřským jazykem do českých mateřských škol

Integrací dítěte přicházejícího z jiného jazykového prostředí se zabývají hodně ve školství v Kanadě. Kanadské ministerstvo dokonce tvrdí, že tato integrace je samostatná psychologická věda, která je velmi specifická a není snadné s ní pracovat. Děti v mateřské škole jsou v období rozvoje, který umožňuje, aby byly nadšené z učení, a samy se touto svou motivací naučí vše potřebné. Děti s cizím mateřským jazykem potřebují velmi specifický přístup. (Ontario Ministry of Education, 2007)

### 2.1 Výhoda pro dítě s odlišným mateřským jazykem

*„Osvojování jazyka je spuštěno přirozeně pouze v období jazykového vývoje, po tomto věku můžeme hovořit pouze o učení.“* (HERMANN, E. *Bilingualism and Codeswitching*, s 16 in Kropáčová s 40, 2006)

První podstatná výhoda je to, že jedinec může cokoli přechít, naučit se, získat znalosti v obou jazycích, které budou odpovídat různé kultuře ze zemí, ve kterých se mluví těmi specifickými jazyky. Staré přísloví: *„Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.“* původně pochází z České republiky a napsal ho dokonce první prezident Československa. (Masaryk, 2006)

Masarykova citace nejen odkazuje na schopnost komunikovat, ale také na schopnost porozumět a sdílet duchovní sféry různých kultur, které používají daný jazyk. Podobný přírůdek uvedl Fellini, když řekl: *„Jiný jazyk je jiný pohled na svět<sup>5</sup>.“*

Schopnost používání druhého jazyka přináší mnoho výhod. Kropáčová (2006) ve své publikaci *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem* jmenuje mnohem více výhod bilingvismu, než jeho nevýhod. Zdůrazňuje, že *„bilingvní dosahují určitého stupně sémantického vývoje o 2-3 roky dříve, než jejich monolingvní vrstevníci.“* Také zmiňuje, že *„bilingvismus je přínosem při*

---

<sup>5</sup> *“A different language is a different vision of life.”*



*intelligenčním a kognitivním růstu, ve škole jsou bilingvní děti motivovanější a otevřenější vůči spolužákům a bilingvismus je úzce propojený s biculturalismem.“*

Příklad z praxe: Rozhovor s učitelkou anglického jazyka, která je rodilá mluvčí, nám umožnil se dozvědět, jakým stylem učí děti angličtinu. Učitelka samozřejmě mluví na děti předškolního věku jenom anglicky, aby nebyly zmatené. Mluví srozumitelně, ale ne příliš pomalu. Chová se k nim tak, jak by se mělo chovat k dětem odlišného jazyka, než ovládá většina lidí v jeho okolí. Pomáhá si kombinovaně slovy s gestikulací, výrazem, zvukomalbou a předváděním toho, co mají dělat. Děti vždy pochopí, co je po nich vyžadováno, a tím se podvědomě naučí daný jazyk, jako se naučily mateřštinu.

Americká reportáž od autora Yetticka (2014) uvádí: „multilingvní děti mají také větší výkonné ovládání (které pomáhá s předpokládáním, zapamatováním, řešením nových situací a odoláváním pokušení) a lepší čtenářskou gramotnost.“<sup>6</sup>

## **2.2 Výhoda pro spolužáky cizojazyčného dítěte**

Mít integrované cizojazyčné dítě místními nezabrdí děti vyučované mateřským jazykem (nebo v našem případě české děti). Což je v rozporu s tím, co by si možná někteří lidé představili. Často se můžeme setkat s názory, že učitelka musí mluvit pomaleji, aby cizí dítě rozumělo, takže majoritní děti nedostanou potřebné znalosti tak rychle, jako kdyby s nimi cizojazyčné dítě nebylo.

Avšak realita je taková, že je pro dítě s jiným mateřským jazykem nejlepší, aby se učitelka chovala ke všem dětem stejně a co nejpřirozeněji. Cizojazyčné dítě by měla zapojit do všech aktivit, kterých se účastní ostatní děti. Pokud se bude k cizojazyčnému chovat nějak jinak, (např. mluvit více nahlas, pomaleji, nebo jednat s ním, jako kdyby bylo miminko) dítě se stydí cokoliv říct a může se stát, že se úplně uzavře a nebude komunikovat ani neverbálně.

Pro místní děti je přítomnost cizince v jejich kolektivu velmi obohacující. Zažijí něco odlišného, než na co jsou zvyklí. Dozvědí se již v raném věku, že existují jiní lidé s jinou kulturou, jinou barvou kůže nebo jiným způsobem vyjadřování. Pochopí, že i když jsou někteří lidé jiní, stejně si hrají, stejně se smějí,

---

<sup>6</sup> „Multilingual children also have greater executive control (which helps with planning, memorization, dealing with new or novel situations, and resisting temptation) and better early literacy skills.“

stejně pláčou, když je něco bolí a mohou mít i stejné chutě. Mít cizí dítě ve skupině umožňuje českým dětem, aby byly otevřenější, a citlivější vůči lidem z jiné kultury. (Berman, 2013)

Ve své knize „*Raising Global Children*“ píší autoři Stacie a Marshall Berdan (2013) o výhodách střetu dětí více národů. Děti, které zažijí ve školce a potom i škole spolužáky jiné národnosti si tuto zkušenost přenesou do dospělosti, kdy je člověk flexibilní a dokáže se integrovat do jiných kultur. Takovýto člověk má v dnešní Evropě mnohem rozsáhlejší studijní a pracovní příležitosti.

Pro jakékoli dítě je vyrůstání mezi dětmi různých kultur nápomocné při chápání národů a národnostních menšin. Děti mohou lépe poznat, jaké to je být menšina, protože v celé Evropě jsou Češi minorita. Je pak důležité být intuitivní a chápavý vůči cizincům, obzvláště na poli pracovního trhu, jak tuzemského, tak i zahraničního.

### **2.3 Výhoda pro společnost**

Imigrace do různých zemí je v dnešní době stále častější. Lidé mají samozřejmě na imigraci různé názory. Jeden názor tvrdí, že míchání mnoha cizinců do jedné země kazí kulturu a tradice původního národa. Lidé vidí kolem sebe více a více kultur, které nejsou jejich, ale jsou na jejich domácí půdě a bojí se, že přijdou o své milované tradice a zvyky. Yana Leontiyeva (2009) ze Sociologického ústavu představila ve výzkumu probíhajícím mezi roky 1995 a 2003, že se Češi obávají ztráty zaměstnání v důsledku přistěhovalectví. Dle jejích zjištění se obyvatelé ČR bojí, že práci, kterou by za normálních okolností dostali oni, dostanou imigranti. (Leontiyeva in Doležalová, 2009)

Pravda je taková, že člověk si sám volí, jestli bude udržovat své národní tradice nebo ne. Pokud jsou některé tradice tolik silné a vydržely po mnoho generací, pak by na ně přítomnost jiných kultur neměla mít žádný negativní dopad. Národní kultura je stále většinová a není vůbec ohrožena. Přistěhovalci mají spíše potřebu udržovat pro sebe své tradice ještě více, než kdyby byli ve své zemi, protože nemají pomoc medií a podporu sousedů, kteří by měli stejné zvyky. (Hendrych, 2014)

„Evropa jsme my!<sup>7</sup>“ je program, který podporuje vzájemnou pomoc evropských států. Lidé v tomto programu ho definují jako: „manifest za obrození Evropy zdola.“ Iniciativu začali Němci Ulrich Beck a Daniel Cohn-Bendit (2013) jako „odpověď na eurokrizi“ a zaměřili se především na mladší generace Evropanů, protože to je budoucnost Evropy. V dnešní době nemůžeme zabránit stěhování lidí a naopak je potřeba na tuto situaci nahlížet jako na velmi přínosnou. Česká republika je součástí Evropské Unie, což znamená, že je součástí jedné z největších velmocí na světě. Pokud bude člověk chtít v budoucnu uspět v Evropě, bude nutná ještě větší integrace a mezinárodní smýšlení. (Ulrich Beck a Daniel Cohn-Bendit, 2013)

Výhoda pro společnost je možnost se dozvědět nové informace o jiných kulturách na světě, rozšířit si své obzory a tyto informace využít ke svému prospěchu a prospěchu okolí. Není špatné si osvojit některé cizí tradice. Jedinec si tím naopak může zpestřit svůj život a život svých blízkých. J. Kropáčová (2006) ve své knize *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem* cituje J. Štefánika a připomíná: „více než polovina světové populace je dvojjazyčná a dvojjazyčnost je v těchto oblastech považovaná za zcela obvyklou.“

Autor Murtaza Hussain (2013) napsal článek zveřejněný na kanadských stránkách, které jsou zaměřené na multikulturalismus. Píše o vyšší prosperitě zemí s vyšším počtem imigrantů. Přistěhovalci jsou přirozeně snaživí. Ti lidé, kteří se odstěhují z domova, aby našli lepší podmínky nebo místo pro život, jsou přirozeně lidé pracovití. Líní lidé zůstávají doma, kde mohou v bezpečí nadávat na cokoli, ale tito se svou situací změnit nesnaží.

Dr. Lisa D. Bedfield (2010) píše o přijetí migrantů. Zmiňuje také, že cíl, ke kterému bychom měli směřovat a kterého bychom měli dosáhnout je multikulturalismus. Nepřemýšlet tedy nad tím, zda přijmout cizince, ale jen nad tím, jak je přijmout. Imigranti pomohou ekonomice naší země. Imigranti, kteří se cítí bezpečně integrováni do společnosti, rádi pracují, pomáhají ostatním a jsou veselí. Naproti tomu nepřijatí imigranti se mohou sdružovat do agresivních gangů a být kriminálně činní.

Autor článku *The Gifts of Immigration*, Corydon Ireland dokonce tvrdí, že přistěhovalci dokážou dokonce více, než lidé, kteří vyrostli v té dané zemi. Zdůvodňuje to tím, že cizinci museli projít něčím těžkým, než se přestěhovali tam,

---

<sup>7</sup> Wir sind Europa!, We Are Europe!

kde žijí dnes. Jestli se přistěhovali jako děti, museli velmi brzy dospět, hned se stali multikulturními a tím měli výhodu proti vrstevníkům, kteří už tam žili celý život. (Ireland, 2011)

### **3 Česká historie vícejazyčnosti a multikulturalismu**

Informace o české historii jsme čerpali z publikace Gymnázia Olgy Havlové od občanského sdružení PANT (2013). Před druhou světovou válkou mluvila třetina českého obyvatelstva německy. Úředním jazykem byla němčina a veškeré vzdělávání probíhalo v němčině. Protože české rodiny doma stále mluvily česky, byla Česká republika stát jazykově nejednotný. Začaly vznikat české školy, aby děti českých rodin mohly mít vzdělání ve svém mateřském jazyce. Tyto školy byly spíše bilingvní, protože tam chodily i děti, které česky neuměly.

Po válce, když nabyly účinnosti Benešovy dekrety a německé obyvatelstvo muselo opustit území Československé republiky, Čechy tedy byly již monolingvní a monokulturní.

Vícejazyčnost a multikulturalismus byl v Čechách v poválečném období až do nedávné minulosti silně ovlivněn komunistickým režimem. V občanech byla uměle pěstována nenávist k západní kultuře i jejím jazykům, především k angličtině. Naopak byly pěstovány blízké vztahy po všech směrech se Sovětským svazem. Ve školách byla vyučována ruština a rusky uměl v té době alespoň pár vět prakticky každý člověk, již od dětských let. Vliv východní kultury byl zřejmý nejen v oficiálních a veřejných sférách, ale i v rodinách. V některých domácnostech například přestal na Vánoce nosit dárky Ježíšek, ale přinášel je Děda Mráz.

Po Sametové revoluci v roce 1989 došlo k uvolnění a rozvoji multikulturalismu na území v roce 1993 vzniklé České republiky. Sice došlo k odtržení od Slovenska, nicméně s rozvojem cestování, obchodování a celosvětové komunikace došlo k přejímání jiných kulturních zvyklostí z celého světa a také k nárůstu přistěhovalectví.

### **4 Dnešní integrace dětí z rodin odlišných jazyků do mateřských škol**

Ve svém článku psal Jiří Vávra (2013) o aktuálním počtu cizinců v českých školách. V současnosti je více cizinců v českých školách, než kdy dříve. Teď jich je

ve školách zhruba 66 tisíc s tím, že jich tady žije přibližně půl milionu. 14 tisíc z nich jsou děti v mateřských školách. Dnes je nejvíce dětí s odlišným mateřským jazykem na základních školách. Jsou to děti z vietnamských, ruských a ukrajinských rodin. Učitelé často říkají, že je velmi těžké integrovat děti cizinců, kteří nejsou Slováci.

#### 4.1 Integroční metody

Ontario Ministry of Education<sup>8</sup> (2007) informuje učitele svým publikovaným dokumentem „*Supporting English Language Learners in Kindergarten*“, o několika taktikách integrace cizojazyčného žáka do třídy v mateřské škole. Oznamuje existenci různých kombinací poměrů cizojazyčných a Anglicky mluvících (v našem případě česky mluvících) dětí ve třídě. Zdůrazňuje také nutnost brání těchto faktů v potaz při sestavování nové třídy v mateřské škole. (s. 33)

Toto ministerstvo doporučuje, aby se učitel dopředu, než dítě začne školku navštěvovat, seznámil s výslovností jeho jména, naučil se pár slovíček v jeho mateřském jazyce, dal na dveře obrázek s hodinami, kde je zobrazený čas vyzvedávání a příchodu dítěte do školy. Dále je výhodné, aby si dítě mohlo přinést z domova předmět, který je mu blízký a aby rodiče měli případně prostor zůstat ráno chvíli s ním, aby se adaptovalo. Na jak dlouho a kolikrát týdně, to záleží na profesionálním rozhodnutí učitele.

Klíčové pro integraci všech dětí, ale hlavně pro ty cizojazyčné, je stanovení rutin. Rutiny jsou opakované činnosti a opakování je hlavní věcí při učení se nového jazyka. Učitelům se doporučuje dát v každé místnosti školy obrázky na zeď, např. v šatně obrazy kde bude bunda, čepice, kalhoty, gumáky, atd. Učitel může ukázat na obrázek, když o tom něco říká. Děti mohou také mít v šatně graf, který informuje, kdo z nich již umí zapnout zipy, knoflíky, zavázat tkaničky, atd., aby dítě mohlo být motivované k interakci s ostatními.

Jakmile dítě nastupuje do školy, je dobré mu přidělit partnera, který mu bude pomáhat, aby se neztratilo na cestě k záchodům nebo aby se mělo na koho spolehnout, že mu odpoví na veškeré otázky, které má o škole, jejím fungování atd. Autor klade důraz na to, aby se děti cítily v bezpečí, a radí tedy nepoužívat

---

<sup>8</sup> Ministerstvo školství v Ontariu

<sup>9</sup> “Podpora anglicky učitých se dětí v mateřské škole“

anglické (v našem případě české) formy jejich jmen. Jména jsou blízce spojena s identitou člověka a proto je to důležité, aby si i rodič uvědomil, že nemusí dítěti vymýšlet české jméno. Dá se vymyslet hodně aktivit pro děti na učení se jmen a mohou si nacvičit i příjmení všech dětí ve třídě.

Samozřejmostí je, aby si učitel domluvil schůzku s rodiči, aby se dozvěděl o dítěti veškeré potřebné informace. Pokud rodič nemluví česky, tak je potřeba, aby učitel zajistil tlumočníka. Zásadní věci, které se musí dozvědět, jsou např. kolik má dítě sourozenců a jestli jsou mladší nebo starší, jestli ho hlídá někdo jiný popř. kdo, jestli má zdravotně něco důležitého jako alergie, jestli bere léky nebo jestli má specifický jídelníček (vegetarián/vegan). Dále se může ptát na další otázky, aby poznal dítě jako člověka. Může se například ptát na jeho oblíbené činnosti. Rozhovor s rodiči je také dobrou příležitostí pro představení programu školy a zodpovězení dotazů, které rodiče mohou mít.

Dalším bodem, který autor v informačním článku zmiňuje, je doporučení integrace mateřského jazyka nastupujícího dítěte do třídy, aby se cítilo více v bezpečí. Děti v celé třídě se mohou naučit pár slovíček nebo tradiční písničku ze země nově nastupujícího dítěte. Důležité je, že učitel dítěti nemůže a nesmí zakazovat mluvit svým mateřským jazykem. Měl by naopak reagovat pozitivně a komunikovat s dítětem, když slyší, že používá svoji mateřštinu při hře apod.

Ministerstvo se také dotklo tématu ohodnocení anglicky se učících (v našem případě česky se učících) dětí. Když dítě neodpovídá na otázku, tak učitel má brát v ohled to, že je pravděpodobné, že dítě neodpovídá kvůli tomu, že nezná látku, ale příčinou může být i neporozumění jazyka a bude potřeba zopakovat otázku pomaleji. Je doporučeno i zkoušení dítěte v jeho mateřštině, aby se hodnotil jeho výkon gramotnosti co nejlépe. (Ontario Ministry of Education, 2007)

## **4.2 Běžně mylné představy**

Mnoho pedagogických pracovníků si myslí, že když nastoupí do školky dítě, které neumí český jazyk, nedostane se nikdy na úroveň ostatních dětí, bude ostatní děti zdržovat a nebude se učit všechnu látku jako ostatní. J. Kropáčová (2006) cituje N. Chomského: „*děti jsou vybaveny k tomu, aby si řeč osvojovaly. Jedná se o proces založený na vrozených předpokladech,*“ a hned cituje S. K. Jelínka: „*zdá se, že v předškolním věku děti získávají jazykové znalosti jako vedlejší produkt.*“

Často si s vyvstalou situací učitel pouze neví rady. V knize *Tongue Tied* od editorky Otto Santa Ana (2004) je mnoho příběhů vyprávěných přímo od lidí v Americe, kteří byli v mateřské a na základní škole „děti- cizinci.“ Vypráví, jak si s nimi učitelé často nevěděli rady, a tak museli sedět v koutě. Měli zakázáno mluvit svým mateřským jazykem, který kvůli tomu zapomněli a měli pak problémy s identitou a měli blok mluvit vůbec jakýmkoliv jazykem.

### **4.3 Nevýhody**

Nechceme nikoho přesvědčovat o tom, že s bilingvismem a integrací cizinců nepřicházejí žádné problémy. Sami vidíme, že to má i stinné stránky. Učit se druhý jazyk není nejjednodušší věc, ale stejně těžká je i práce učitele, který by měl umět s takovými dětmi zacházet a musí se chovat ke každému dítěti individuálně, specificky a opatrně, podle situace. Vycházíme opět z pohledu ministerstva školství v Ontariu (2007) které říká, že začlenění dítě v novém prostředí záleží hlavně na daném učiteli. Když učitel neumí vytvořit jazykově bohaté prostředí, tak se cizojazyčné dítě nový jazyk nenaučí tak dokonale, jako když budou podmínky ideální. Jestliže učitel nekomunikuje s dítětem jazyka individuálně, protože cítí, že nebudou mít nic společného, nebo jenom komunikuje obecně ke všem dětem najednou, bude mít dítě z dlouhodobého hlediska problémy s vyjadřováním.

Nevýhody pro rozvoj jazyka nastávají, jen když vyučující nemá dostatečné znalosti a neví přesně, jak pracovat s dětmi z cizojazyčného prostředí. Jinak by pro dítě žádné jazykové potíže být neměly. Jiné nesnáze se samozřejmě objevit mohou.

#### **4.3.1 Nesnáze pro dítě**

Pro děti může být problémem jeho příslušnost k sociální vrstvě. Když je ve skupině někdo odlišný od většiny, je středem zvýšeného zájmu. Jitka Kropáčová (2006) potvrdila ve své publikaci, že se dítě může stát terčem posměchu ostatních dětí. Je větší šance, že bude šikanovaný kvůli tomu, že je v něčem jiný.

I když dítě většina lidí podporuje ve snaze naučit se nový jazyk, ne všichni budou tak chápaví. Robert M. Kurtz (2008-2013), který se zabývá rozvojem jazyka u dětí, tvrdí, že je zcela důležité, aby vyučující jazyka zvažoval svá slova, než dítě opraví. Jednou mu někdo řekne, že něco řekl špatně a poví to tak nepříjemným způsobem, že se cizojazyčnému dítěti může vytvořit blok a nebude chtít říci stejnou větu. V horším případě už nebude chtít mluvit vůbec.

### 4.3.2 Nesnáze pro učitele

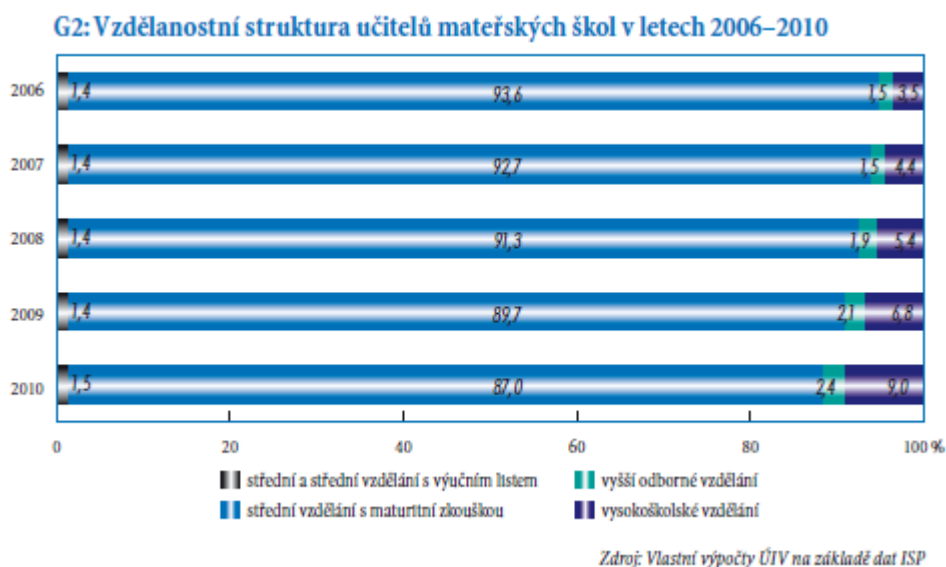
I Ministerstvo školství v Ontariu (2007) může potvrdit, že učitele v mateřské škole čeká hodně práce, pokud do jeho třídy nastoupí cizojazyčné dítě. Když má učitel integrované dítě s rozdílným mateřským jazykem, neznamená to, že nemusí dělat nic jiného, než by dělal s žáky se stejným mateřským jazykem. Stejně jako když má učitel integrované dítě s mentálním nebo fyzickým postižením, musí pak změnit všechny plány, aby korespondovaly s myšlenkou bezproblémového začlenění cizojazyčného dítěte do kolektivu.

Ideální je, aby učitelka kooperovala s rodiči cizojazyčného dítěte a aby se společně dohodli na individuálním vzdělávacím plánu, jak tvrdí i český informační portál META (2014), který se zabývá integrací cizojazyčných dětí do českých veřejných škol. Vymyšlení individuálního plánu je samo o sobě poměrně obtížné. Učitel nebo učitelka za to nejsou placeni navíc a ani čas, který si budou muset extra vyčlenit, není většinou nijak speciálně ohodnocen. Učitelka musí konkrétní dítě znát a stejně tak i jeho jazykovou úroveň. Spolupráce s rodiči může být také velkou překážkou, pokud rodiče mluví špatně česky, nebo nemluví česky vůbec. Nemohou se proto tedy vyjádřit způsobem, jakým by chtěli.



#### 4.4 Vzdělání dnešních učitelů pracujících v mateřských školách

Dle zákona č. 563 z roku 2004 §6 e až f je možné mít středoškolské vzdělání a být kvalifikován pro učení v mateřské škole. Poslední informace o vzdělání učitelů v České republice byly napsány v roce 2010 v publikaci *Školství pod lupou*, kde byla zmíněna různá fakta, jako např., že pouze 9% učitelů pracujících v mateřských školách mělo vysokoškolské vzdělání, což bylo v historii zatím nejvíce. V roce 2006 to bylo pouhých 3,5% učitelů v MŠ, kteří měli vysokoškolské vzdělání.



(*Školství pod lupou*, 2011)

Obr. 1

#### 4.5 Děti jako překladatelé mezi školou a rodičem

Ve většině případů se stává, že se dítě naučí jazyk prostředí dříve, než rodiče. Přistěhovalci často dávají své děti do místní mateřské školy, aby se naučily jazyk, ale rodiče se buď neučí tak rychle jako jejich děti, protože mají práci a nemají tolik času na učení nebo jazyk neumí vůbec, protože k práci, kterou dělají, ho nepotřebují.

Když takováto situace nastane, což není vůbec neobvyklé, požadují pak rodiče po dítěti, aby jim překládalo, co s nimi chce učitel konzultovat. Toto je pro ně velká zodpovědnost a na dítě je vyvíjen tlak neúměrný jeho věku.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 1 Uvedení do problému

Naším výzkumem bychom chtěli zjistit, jestli vzdělání v České republice dostatečně připravuje učitele v mateřských školách na jejich obor specificky pro práci s cizojazyčnými a bilingvními dětmi. Budeme zkoušet jejich znalosti, a pak se ptát, zda si osobně myslí, že je jejich vzdělání připravilo na práci s dětmi z cizojazyčného a bilingvního prostředí.

Kdybychom tímto výzkumem mohli zdůraznit obzvláště učitelům a vzdělávacím institucím, jak je důležitá správná integrace bilingvních a cizojazyčných dětí do mateřských škol, dosáhli bychom tak našeho cíle. Tento výzkum chceme udělat jako důkaz, malé informovanosti o tomto oboru v češtině a specificky u učitelů mateřských škol (u kterých je to samozřejmě nejdůležitější).

Rádi bychom, aby se nám podařilo alespoň částečně změnit způsob výuky na pedagogických oborech – aby byl více kladen důraz budoucím učitelům na to, jak správně integrovat výše uvedené děti. Tyto děti jsou v nejdůležitějším stádiu života, kdy jsou nejvíce křehké a každá věc je ovlivní. Tudíž toto může být důležité pro budoucí generace a tím pádem i ve prospěch celého českého národa.

### 2 Problém a cíl práce

Cíl této práce je zmapovat problematiku cizojazyčných dětí v mateřských školách. Konkrétně pak zjistit, jak učitelé vnímají tyto děti, jak s nimi komunikují a zda využívají speciálních metod a forem práce s dětmi. Zaměříme se hlavně na integraci všech typů dětí s jazykovou bariérou. Termín děti s jazykovou bariérou zahrnuje děti cizojazyčné, bilingvní, multilingvní a děti s cizími dialekty.

V praktické části je hlavní cíl zjistit metody a cíle učitelů v mateřských školách formou dotazníků a srovnat získané informace s názory celosvětových odborníků.

#### 2.2 Dílčí cíle

První dílčí cíl je zjistit především, kolik a jak často se objevují bilingvní nebo cizojazyčné děti v českých mateřských školách, do nichž jsme zaslali dotazníky. Druhý dílčí cíl je zjistit, zda a jaké mají učitelky MŠ osobní zkušenosti

s bilingvními/cizojazyčnými dětmi. Třetí dílčí cíl je zjistit, zda vzdělání v České republice dostatečně připravuje učitele na integraci a práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nebo s jakoukoli jazykovou bariérou.

### 3 Výzkumné otázky

Seskupili jsme výzkumné otázky do čtyř témat. První téma se nazývá *práce s dítětem: konkrétní metody a formy práce*. Druhé téma definujeme jako *názory ohledně problematiky cizojazyčného žáka v mateřské škole*. V rámci tohoto plánujeme zkoumat, jaké mají učitelé názory na specifické příklady, a jak by reagovali na situace, kdy by jazykově znevýhodněné dítě ve své třídě. Třetí téma se týká *spolupráce školy s rodinou integrovaného dítěte*, ve které účastníci výzkumu prokáží, jak dobře a které prostředky používají. Poslední rozdělení je zaměřené na *přípravenost učitelů- Přípravenost učitelů na práci a komunikaci s žákem z cizojazyčného prostředí*. Budeme se ptát v dotazníku přímo na otázky, kde bude potřeba odborná znalost o integraci cizojazyčných a bilingvních dětí do českých mateřských škol a aby dotazovaný adekvátně odpověděl.

#### **Téma č. 1: Co si učitelé myslí o problematice cizojazyčného žáka v mateřské škole?**

Jaké mají učitelé mateřských škol **názory** ohledně problematiky cizojazyčného žáka v mateřské škole?

Stanovili jsme tyto dílčí cíle k výzkumné otázce:

- **Myslí si učitelé mateřských škol, že dítě jazykově znevýhodněné bude potřebovat individuální vzdělávací plán?**

Myslíme si, že většina si bude myslet, že dítě z cizojazyčného prostředí nebude potřebovat individuální studijní plán, protože autorka se ještě nesetkala s tím, že by mělo cizojazyčné dítě v České republice individuální studijní plán. Zajímá nás, zda učitelé vnímají cizojazyčné žáky podobně jako postižené nebo znevýhodněné dítě.

- **Jaký mají tito učitelé názor na dětské tlumočení?**

Předpokládáme, že budou mít názor negativní, protože si myslí, že by mohli najít tlumočníka nebo se naučit česky. Zajímá nás také, zda některým učitelům

bude jedno, že nekomunikují s rodinou, či dají přednost alespoň nějaké komunikaci.

Jak jsou učitelé mateřských škol **znalostně připraveni** ohledně problematiky cizojazyčného žáka v mateřské škole?

- **Domnívají se učitelé, že je vzdělání na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nebo s jakoukoli jazykovou bariérou připravilo?**

Prepokládáme, že více, než polovina dotazovaných odpoví, že je vzdělání připravilo na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nebo s jakoukoli jazykovou bariérou jen málo. Zajímá nás, jestli někdo řekne, že ho škola zcela připravila. Myslíme si, že vzdělání učitele nikdy nemůže zcela připravit. Hodně důležité v takovém povolání je praxe.

- **Co si myslí učitelé mateřských škol v Praze o cizojazyčných dětech v mateřských školách? V čem si myslí, že jsou znevýhodněné?**

Myslíme si, že většina z nich si bude myslet, že cizojazyčné děti jsou znevýhodněné po všech stránkách, nejenom ve stránce sociální. Zajímá nás, jestli a kolik lidí si myslí, že cizojazyčné děti nejsou vůbec znevýhodněné.

- **Považují učitelé mateřských škol dítě mluvící romským etnolektem za bilingvní nebo cizojazyčné?**

Obáváme se, že v českých mateřských školách většinou nebudou považovat děti mluvící romským etnolektem za jazykově znevýhodněné nebo za bilingvní, i když dle *Oxford English Dictionary* je bilingvnost klasifikována i jako umění různých dialektů. Zajímá nás, zda si budou někteří dotazovaní myslet, že „romský etnolekt“ znamená jazyk „romština.“

- **Co si myslí o dítěti mluvící slovenštinou?**

Také si myslíme, že učitelé nebudou brát dítě mluvící slovensky za jazykově znevýhodněné. Budou si myslet, že je slovenština tak blízká češtině, že dítě nebude mít žádný problém. Zajímá nás, zda si vůbec nějakí učitelé budou myslet, že je takové dítě bilingvní.

- **Jak dobře si myslí učitelé mateřských škol, že bude umět mluvit cizojazyčné dítě jeden rok poté, co nastoupilo do mateřské školy?**

Domníváme se, že odpoví, že dítě nebude umět ještě moc česky komunikovat a prozatím nebude mluvit s ostatními dětmi. Myslíme si, že učitelé

MŠ nemají moc získaných znalostí v tomto oboru ze svých studií. Zajímá nás, zda si bude někdo myslet, že dítě po jednom roce v české mateřské škole nebude vůbec umět česky.

## **Téma č. 2: Práce s dítětem**

Jaké metody a formy práce/komunikace s cizojazyčnými/bilingvními dětmi používají učitelé mateřských škol?

Stanovili jsme tento dílčí cíl k výzkumné otázce:

- **Co dělají učitelé, když se dozvědí, že mají cizojazyčné dítě ve své třídě?**

Myslíme si, že se všichni učitelé budou snažit s ním komunikovat jakýmkoliv způsobem, aby ho integrovali co nejlépe. Zajímá nás, zda nějaký učitel odpoví, že si s takovým dítětem neví rady, a proto ho nechá, aby dělalo co chce.

- **Co dělají učitelé mateřských škol, když mají ve třídě dítě s jazykovou bariérou, které nerozumí, co se po něm chce?**

Předpokládáme, že budou v podstatě všichni odpovídat stejně na otázku o tom, co dělají, když se dozví, že mají ve třídě cizojazyčné dítě. Většina z nich určitě už měla zkušenost s cizincem, i když to nebylo dítě. Tušíme, že je napadne užívat jiný způsob vyjadřování. Většina by měla odpovídat, že se snaží komunikovat obrázky, výrazy a gesty. Zajímá nás, zda toto některé učitele nenapadne a řeknou, že jim nikdo nic podobného neřekl.

## **Téma č. 3: Spolupráce s rodinou**

Spolupracují učitelé mateřských škol dostatečně s rodinami cizojazyčných a bilingvních žáků?

Stanovili jsme tyto dílčí cíle k výzkumné otázce:

- **Komunikují mateřské školy s rodinou bilingvních/cizojazyčných dětí?**

Předpokládáme, že většina školek bude spolupracovat s rodiči přistěhovalců a budou muset znát alespoň, odkud je celá rodina a většinou budou mít zjištěno vše o historii tohoto žáka, aby s ním mohli lépe pracovat. Zajímá nás, jestli učitelé, kteří nespolupracují, budou tento nedostatek svádět na jazykovou bariéru.

- **Kolik učitelů zažilo z vlastní zkušenosti tlumočení dítětem pro rodiče?**

Předpokládáme, že všichni s praxí více, než 5 let řeknou, že zažili situaci, kdy je dítě tlumočnickem rodičů. Myslíme si, že to také záleží na tom, kolik za sebou mají praxe. Učitelé s menší praxí budou mít pravděpodobně i menší zkušenost s touto problematikou. Zajímá nás, jestli budou nějací učitelé, kteří o tom ani neslyšeli.

- **Jak dobře se učitelé mateřských škol informují o historii/původu/životní situaci svých žáků?**

Předpokládáme a doufáme, že v podstatě všichni odpovědí, že ihned získali veškeré informace o rodině přistěhovalců. Zajímá nás, jestli učitelům stačí pouze informace, odkud cizí dítě je, aby měli pocit, že jsou schopni ho učit.

## **4 Metodologie výzkumu**

### **4.1 Výzkumný vzorek**

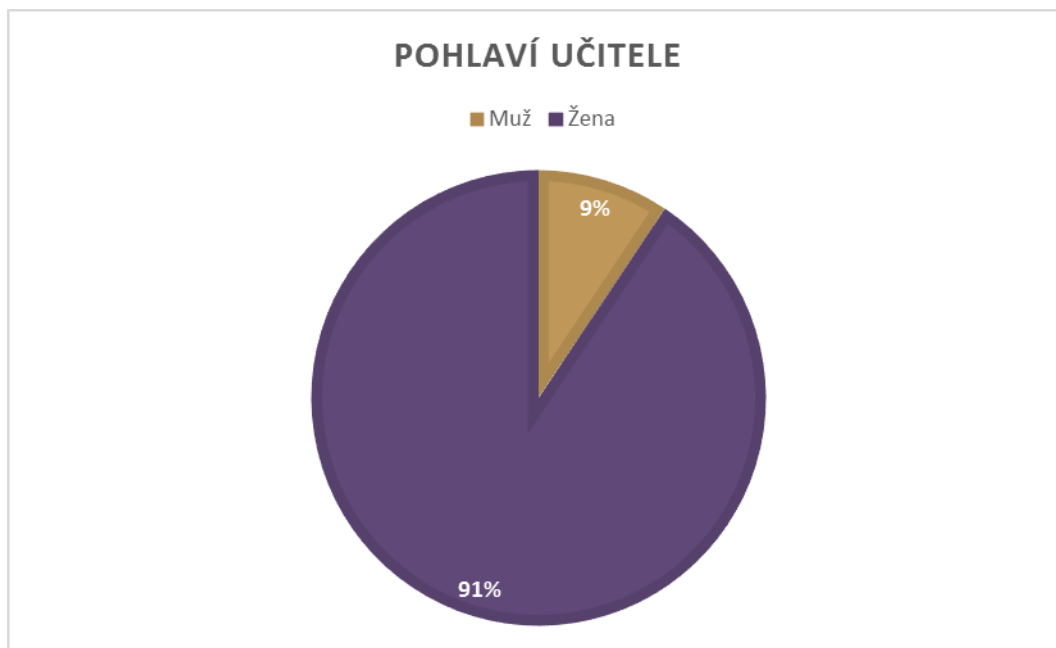
Hlavní výzkumná skupina jsou učitelé mateřských škol. Na dotazník reagovalo celkem 32 učitelů mateřských škol.

Rozdělili jsme učitele MŠ do podskupin podle:

- Pohlaví
- Vzdělání
- Druhu mateřské školy
- Praxe
- Počtu dětí ve třídě

## POHLAVÍ

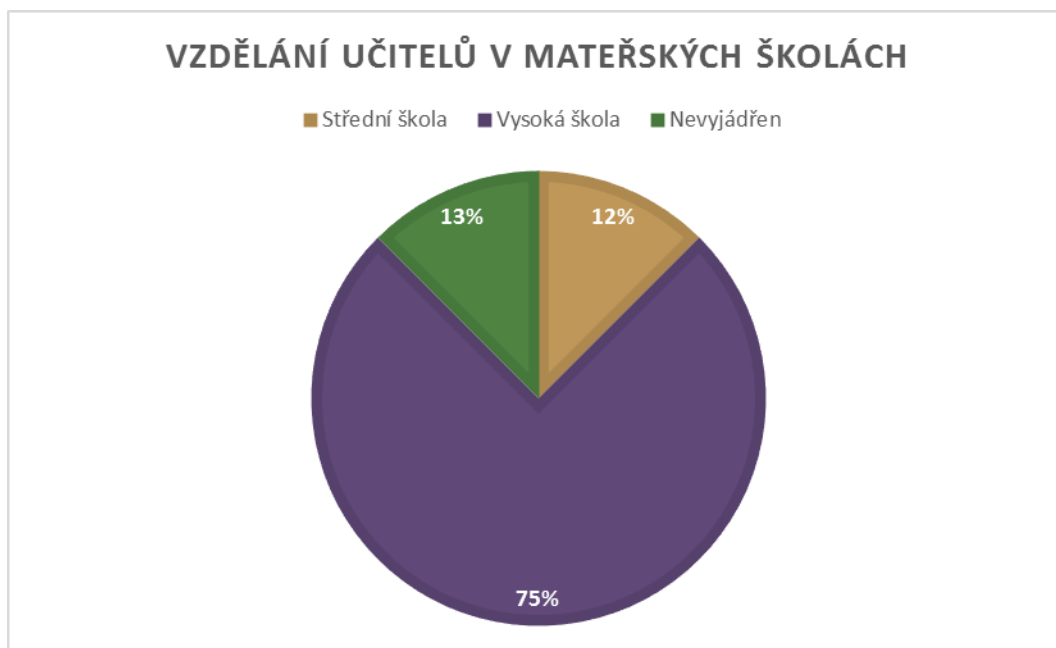
Na dotazník odpovědělo 19 žen a 3 muži. Statistiky z roku 2010 říkají, že v Praze je mužů učitelů pouze 0,4%. (MARTINEC, L., KLEŇHOVÁ, M. *Školství pod lupou 2010: Ústav informace pro vzdělání*, 2011. ÚIV. ISBN 978-80-211-0619-2)



Obr. 2

## VZDĚLÁNÍ

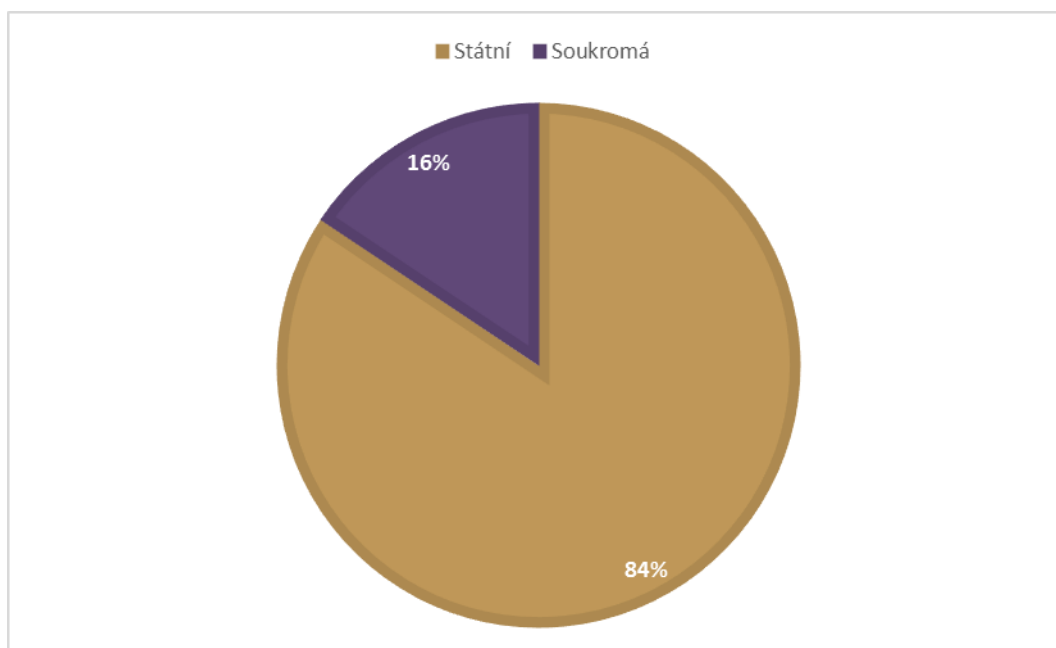
24 učitelů mělo vysokoškolské vzdělání, přitom pouhých 8 mělo středoškolské vzdělání. Byli jsme překvapeni tímto výsledkem, protože jsme měli za to, že většina učitelů v mateřských školách v ČR má pouze středoškolské vzdělání. Poslední informace na toto téma byly napsány v roce 2010 v publikaci *Školství pod lupou*, dle které pouze 9% učitelů pracujících v mateřských školách mělo vysokoškolské vzdělání. Informace z roku 2006 ukazovaly, že pouhých 3,5% učitelů v MŠ mělo vysokoškolské vzdělání. (*Školství pod lupou*, 2011) Dle zákona č. 563 z roku 2004 §6 e až f je možné mít středoškolské vzdělání a být kvalifikován pro vyučování v mateřské škole.



Obr. 3

### DRUH MATEŘSKÉ ŠKOLY

27 učitelů, jenž odpovědělo, bylo ze státních mateřských škol. 5 učitelů působilo v soukromých mateřských školách.



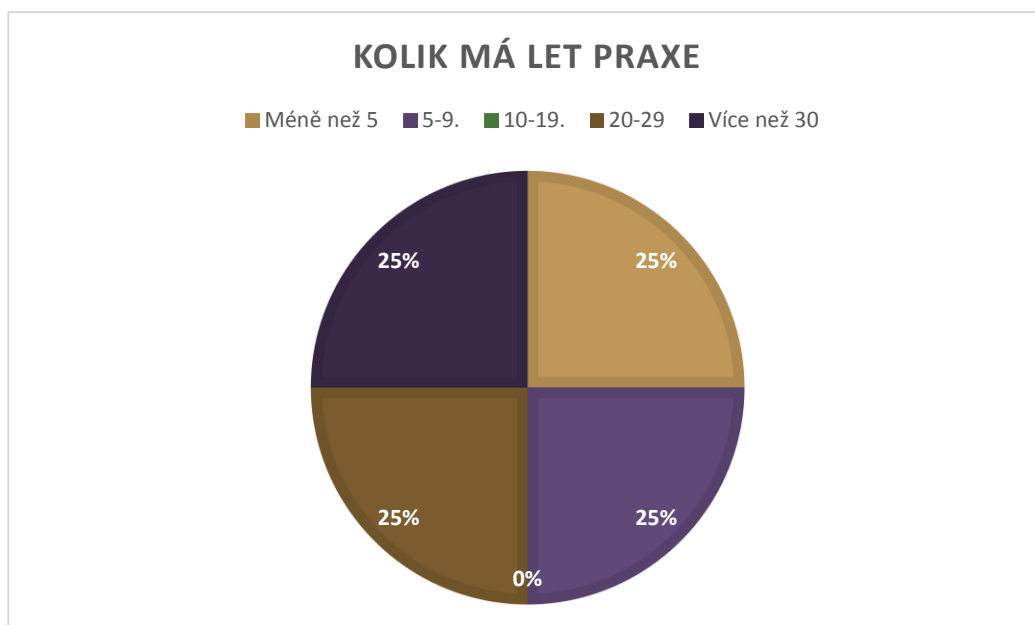
Obr. 4

### PRAXE

Bylo zajímavé, že praxe, kterou respondenti dotazníku uváděli, byla přesně vyvážená. Pouze rozmezí praxe 10 až 19 let, nikdo z dotázaných nevedl. To znamená, že 8 jich mělo méně než 5 let praxe, 8 odpovědělo, že má 5 až 9 let praxe, 8 řeklo, že má 20 až 29 a přesně 8 má více než 30 let praxe. Ze všech učitelů 8 mělo



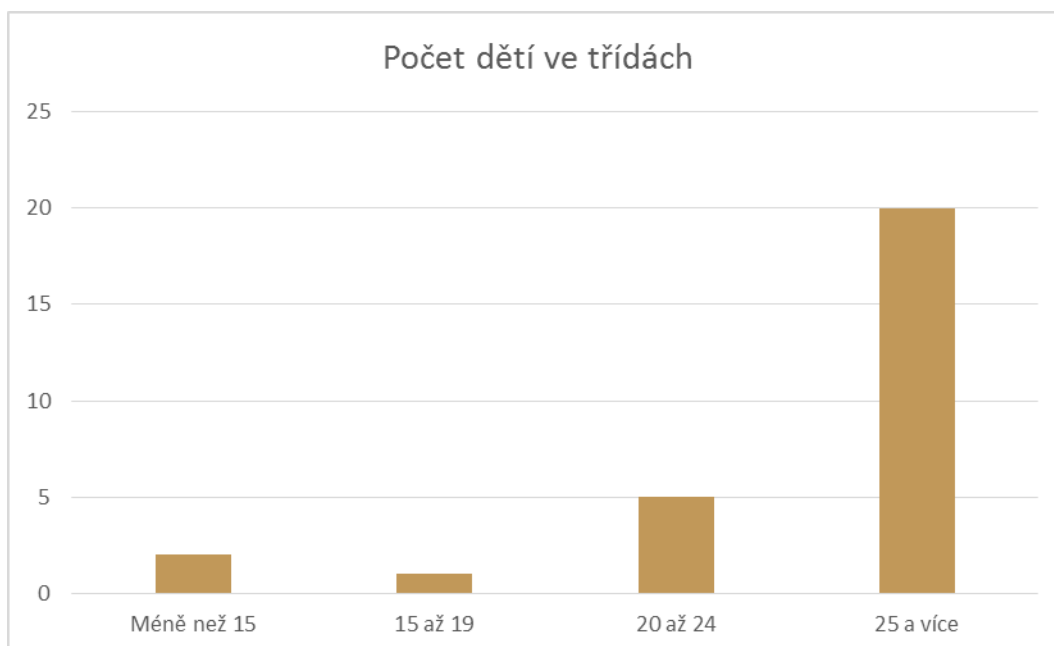
středoškolské vzdělání a 24 jich mělo vysokoškolských vzdělání. Všichni 3 muži, kteří odpověděli, měli méně než 5 let praxe.



Obr. 5

#### POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ

Mateřských škol, které mají 25 a více dětí je více než dvakrát tolik, než mateřských škol, které mají méně než 25 dětí. Mateřské školy v Praze jsou stále plné a je potřeba otevřít nové mateřské školy, proto jsme tento výsledek očekávali.



Obr. 6

## **4.2 Metoda**

Zvolili jsme pro náš výzkum metodu dotazníku, protože nám bylo umožněno dotazovat se anonymně na speciálních stránkách pro tyto dokumenty. Anonymní dotazníky jsou většinou účinnější a mají přesnější a upřímnější výsledky.

Dotazník je složen ze čtyř typů otázek. Pokládali jsme jak otevřené, tak otázky s možností výběru jedné odpovědi i otázky s možností výběru více odpovědí, a také otázky typu ano/ne. Náš dotazník je složený hlavně z otázek, ve kterých je možné vybrat jenom jednu odpověď - takových otázek máme třináct. V dotazníku máme dvě otázky, u kterých je možné vybrat více, než jednu odpověď. Pět otázek je otevřených, to znamená, že dotazovaný má možnost napsat cokoliv do prázdného pole.

Náš dotazník má dvacet otázek, ve kterých je pět, které nás přibližují k výzkumným vzorkům. Některé slouží k tomu, abychom se dozvěděli, jak dobře učitelé komunikují s dětmi ve třídě; ty máme tři. Tři otázky jsou na to, abychom se dozvěděli jejich názory a dvě na to, jak dobře školky spolupracují s rodinami. Sedm otázek je v dotazníku k účelu, abychom si dozvěděli, kolik mají učitelé získaných informací ze vzdělání a kolik z praxe.

## **4.3 Průběh**

Zadali jsme dotazník 8.11.2014. Nalezli jsme emailové adresy 150ti školek na veřejných informačních stránkách o všech školách v Praze. Poslali jsme e-mail všem 150ti mateřským školám s odkazem na náš dotazník. Kolem 7 adres už nebylo funkčních. 3 učitelé odepsali, že nemají čas vyplňovat dotazník, 32 vyplnilo dotazník do dvou týdnů a ostatní nereagovali.

#### 4.4 Data

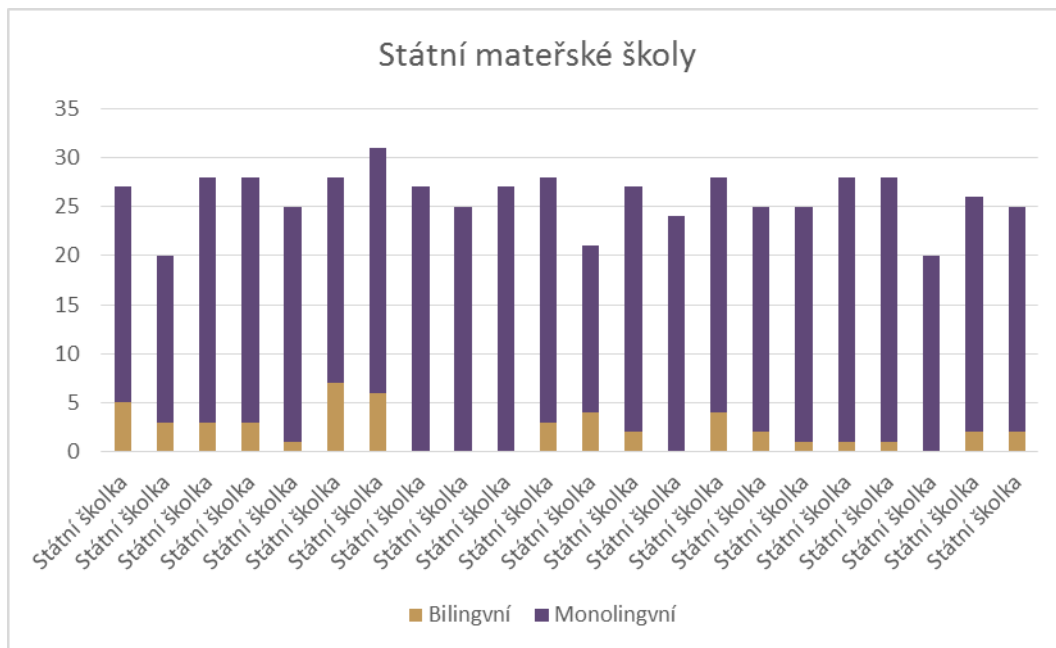
**Měl/a jste už osobně zkušenost s cizojazyčným/ bilingvním dítětem ve vaší třídě?**



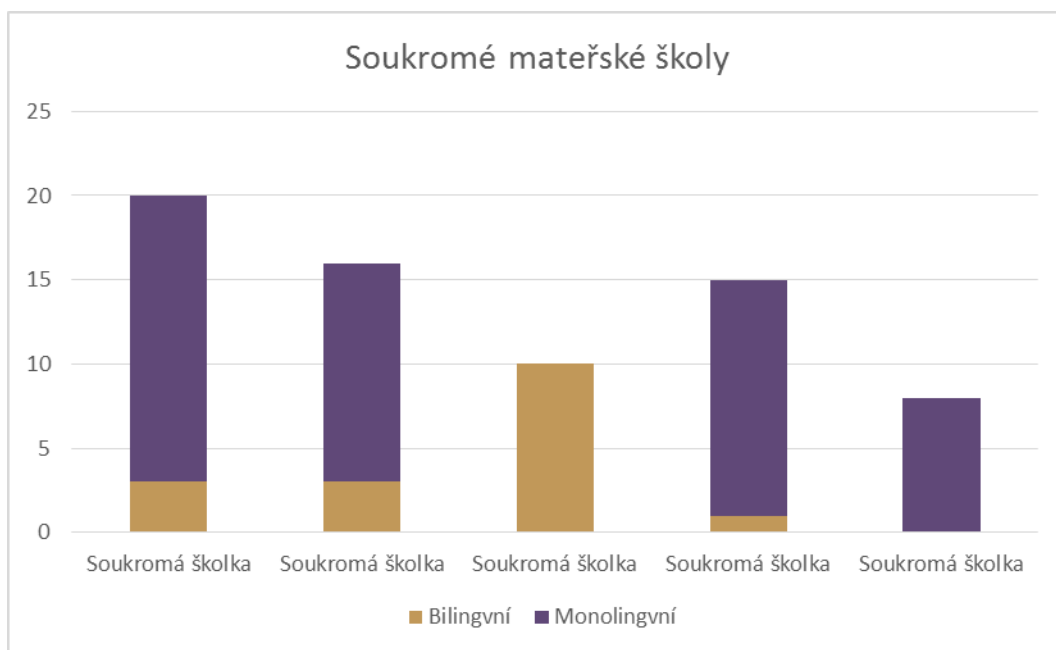
Obr. 7

Účastníci dotazníku měli možnost odpovědět buď ano, nebo ne. Nebyli jsme těmito výsledky překvapeni. Jenom tři lidé ze všech 32 lidí odpověděli, že se nikdy ve své třídě s bilingvním dítětem nesetkali. Ti, kteří odpověděli negativně za sebou zároveň neměli mnoho let praxe. Dva respondenti za sebou měli rok praxe a jeden 7 let. Je velmi překvapivé a těžko uvěřitelné, že se daný učitel během 7 let učení nesetkal s cizojazyčným dítětem.

Kolik máte aktuálně bilingvních, multilingvních nebo cizojazyčných dětí ve vaší třídě?

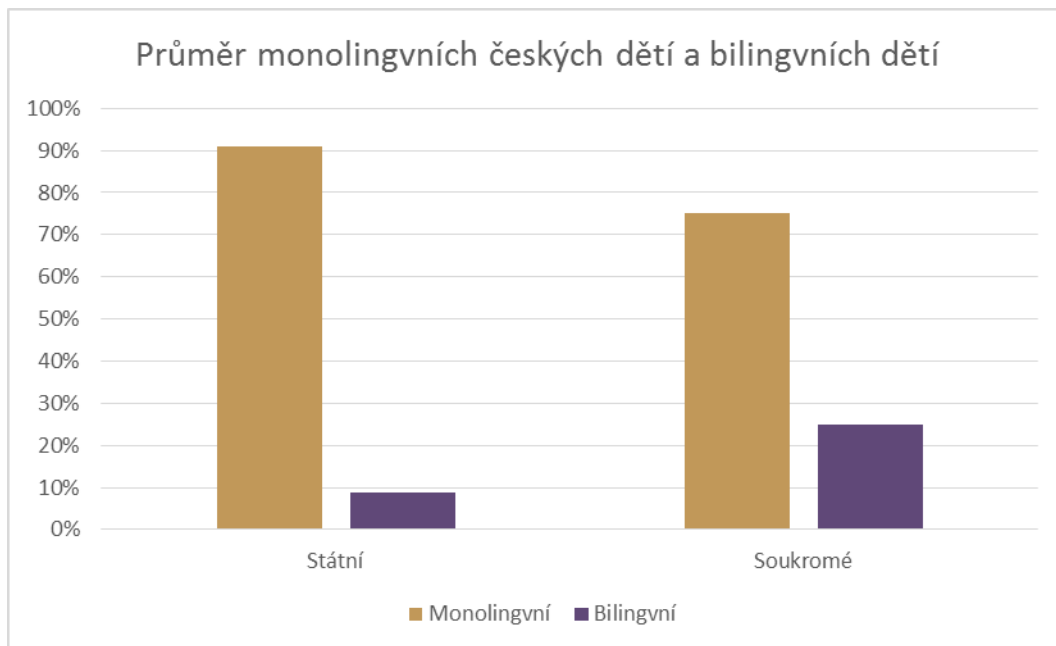


Obr. 8



Obr. 9

V průměru dle našich nasbíraných informací má státní mateřská škola v každé třídě 25 dětí a, z toho 2 jsou cizojazyčné nebo bilingvní.

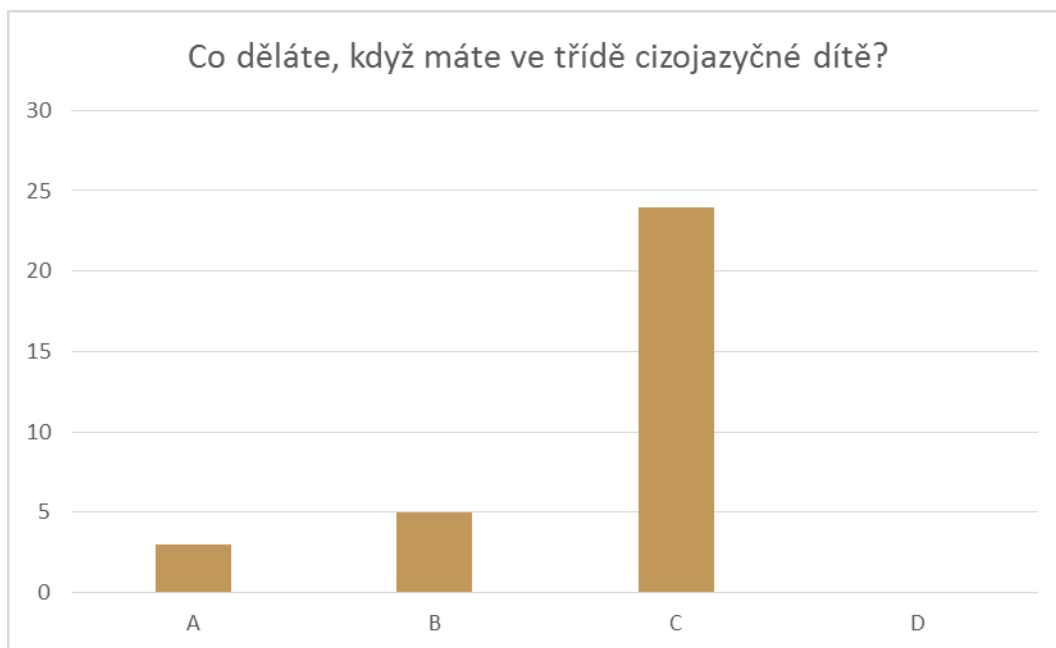


Obr. 10

Soukromé školky mají větší průměr bilingvních a cizojazyčných dětí, protože jazykové školy patří většinou mezi soukromé. V jedné soukromé mateřské škole bylo 100% dětí bilingvních, protože to byla anglická školka, kam chodily děti všech národností.

Co děláte, když se dozvíte, že máte bilingvní nebo cizojazyčné dítě ve vaší třídě?

- a. Nevím, to se mi ještě nestalo.
- b. Snažím se ho zapojit, ale mám problémy s komunikací.
- c. Integruji ho do všech činností a komunikuji rukama, obrázky a výrazy.
- d. Nevím, co s ním mám dělat. Většinou se buď chytne, nebo ne.

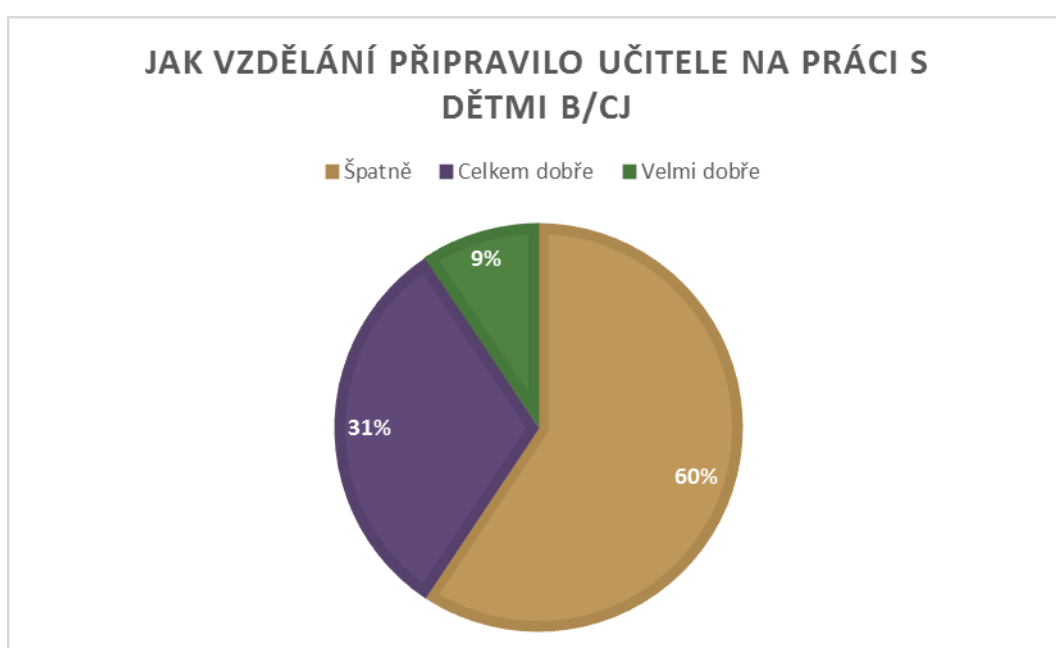


Obr. 11

Přirozený lidský instinkt, když dva lidé si navzájem nerozumí a chtějí komunikovat, je užití primitivní gestikulace. Většina učitelů odpověděla, že komunikují rukama, obrazy atd. Snaha o komunikaci je základ integrace cizojazyčného dítěte do třídy.

**Jak byste řekl/a, že vás připravilo vaše vzdělání na práci s těmito dětmi?**

- a. Špatně, všechno jsem se musel/a naučit sám/a.
- b. Celkem dobře, ale mohli by mě připravit lépe.
- c. Velmi dobře, vím přesně, jak mám s těmito dětmi pracovat.



Obr. 12

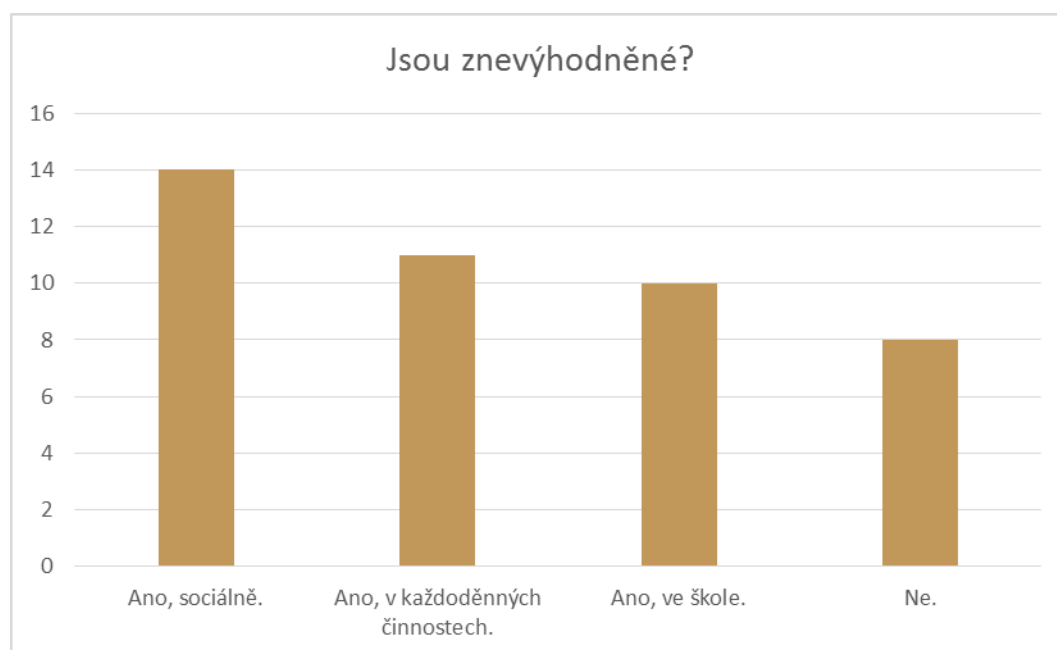
Devátá otázka dotazníku byla zajímavá sama o sobě. Pouhých 9% učitelů (jen 3 lidé) pracujících v mateřské škole uvedlo, že je vzdělání připravovalo velmi dobře na práci s těmito dětmi. Jeden z nich má za sebou jeden rok praxe a ještě do teď neměl zkušenost s dítětem bilingvním nebo cizojazyčným. Možná za pár let, až zažije jaké to je mít takové dítě ve své třídě, změní se jeho názor na to, jak ho jeho vzdělání na tuto situaci připravilo.

91% učitelů (29 lidí) odpovědělo, že jim něco chybělo ve vzdělání připravující na práci s dětmi B/CJ. Z těchto učitelů více než polovina vyjádřila, že systém vzdělání nezmínil nic o integraci nebo vzdělání těchto dětí a museli se učit všechno, co umí čistě ze zkušeností v praxi.

Tento výsledek bychom chtěli obzvláště zdůraznit, jelikož vypovídá o faktu, který by se dal změnit hned v systému vzdělávání.

Myslíte, že jsou děti bilingvní/cizojazyčné znevýhodněné? Označte vše, co podle Vás platí.

- a. Ano, sociálně.
- b. Ano, v běžných každodenních činnostech (nakupování, zájmové kroužky, atd.).
- c. Ano, ve škole.
- d. Ne.

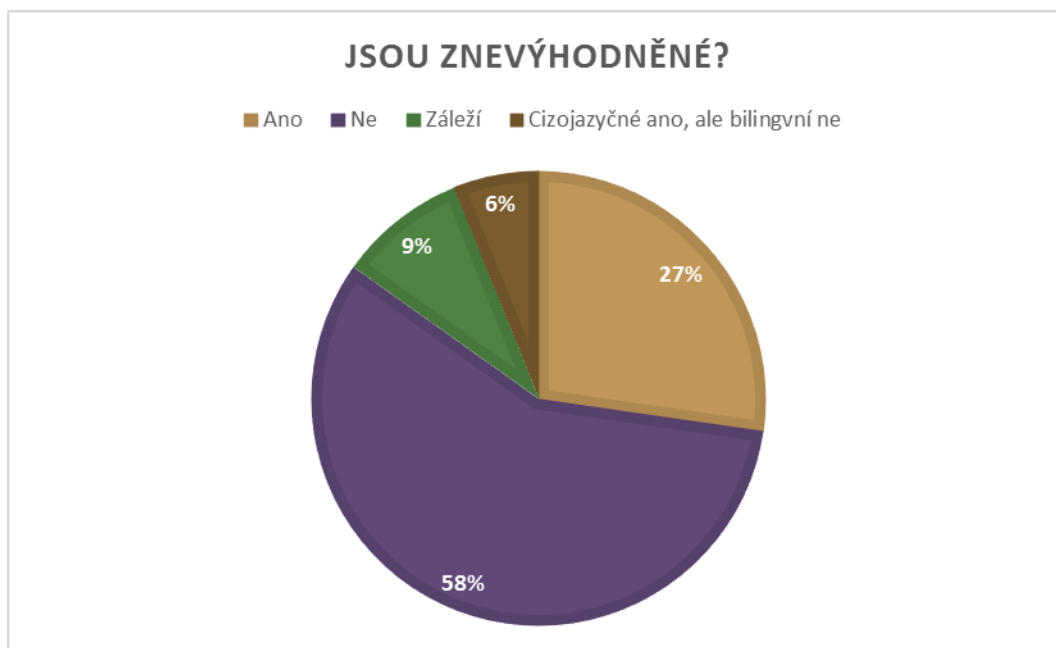


Obr. 13

U této otázky měli lidé možnost vybrat si i více možností a mohli dokonce vymyslet svou odpověď. Udivilo nás, kolik jiných oblastí byli schopni vymyslet a také jsme se divili, že několikrát lidé vymysleli stejnou odpověď, jako např. že je to velmi individuální nebo že záleží, do jaké míry jsou již děti integrované. Účastníci, kteří vymysleli svou odpověď uvedli například:

- Myslím, že téměř ve všech oblastech... navazování kontaktů s vrstevníky, v každodenních činnostech rovněž.
- V MŠ je znevýhodňuje hlavně permanentní zátěž, kterou pro ně představuje jinojazyčné prostředí - prodloužená doba adaptace.
- Bilingvní děti znevýhodněné nejsou, cizojazyčné ano.
- Komunikace, porozumění, zapojení do společných činností.
- dle mého názoru se za správného přístupu a správných postupů nevýhody budou vytrácet. Např. zapojováním dítěte do činností, ve kterých nám může ono samo něco sdělit, dát dítěti najevo, že máme o něj zájem.
- Myslím si, že to zpočátku mají těžší, nicméně jsou to děti a ty jsou nesmírně adaptabilní (ve většině případů) ale časem je jim druhý jazyk nesmírnou výhodou. Řekla bych, že pokud je dětem věnována vhodná péče, děti nejsou znevýhodněny.
- Bilingvní ne, cizojazyčné určitě v sociální oblasti, než se naučí jazyk
- Jsou znevýhodněné z důvodu, že přicházejí o informace, kterým nerozumí (př. i pohádky aj. Jsou učenliví, brzy se zapojují.

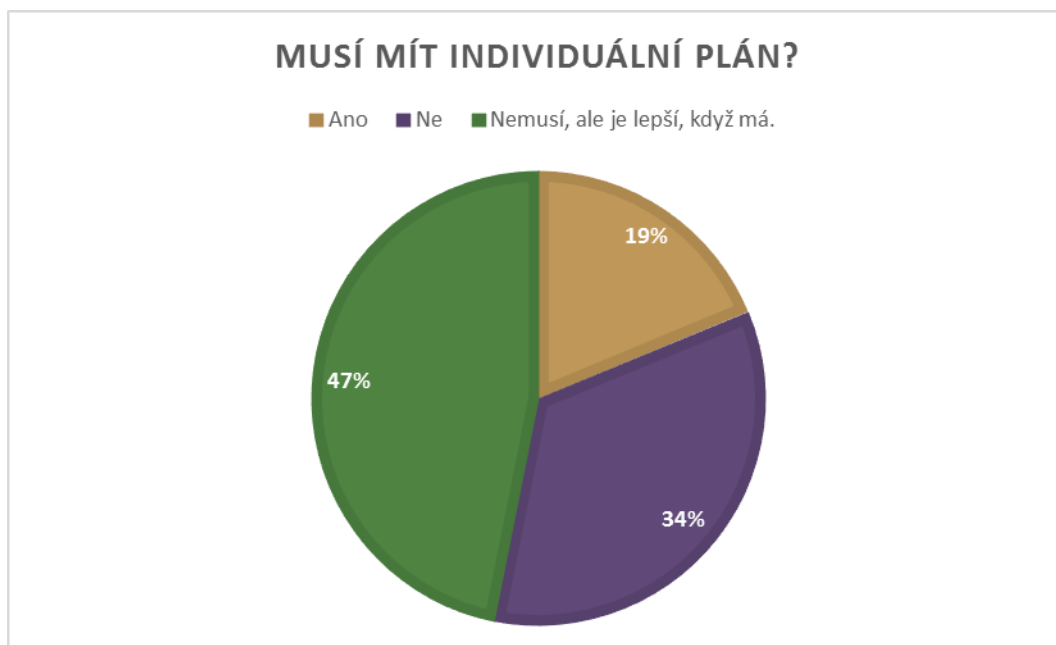




Obr. 14

Myslíte si, že děti bilingvní/cizojazyčné musí mít individuální studijní plán?

- a. Ano.
- b. Nemusí, ale je to lepší, když má.
- c. Ne.



Obr. 15

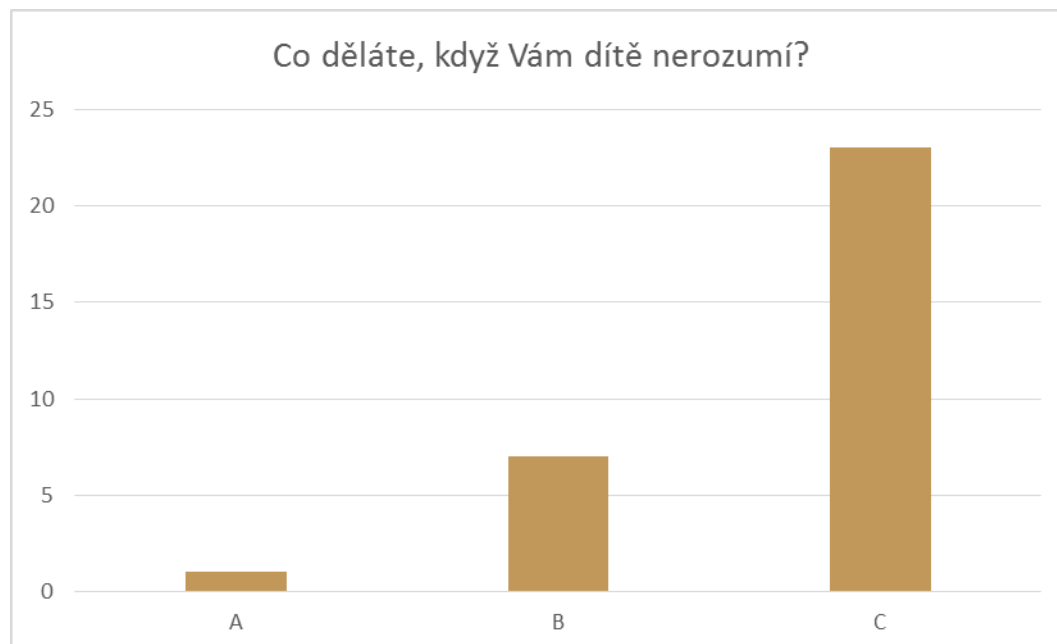
Na tuto otázku odpovědělo nejvíce lidí (15), že dítě nemusí mít individuální vzdělávací plán, ale je to lepší, když má. V druhé pozici jsou ti, kteří odpověděli, že nepotřebuje IVP; bylo jich 11. Nejméně, tedy 6 odpovědělo, že ano, ale nebylo to tak malé číslo, aby to bylo zcela nepodstatné.

Citujeme veřejné informace na informačním portálu zaměřené na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému od společnosti META (2014), „*Dětem s odlišným mateřským jazykem lze vypracovat individuální vzdělávací plán zaměřený především na rozvoj češtiny. Plán není nutností, záleží na každé mateřské škole, jak vyhodnotí potřeby dítěte, a zda se rozhodne zvolit systematickou práci s IVP.*“

Nečekali jsme, že tolik dotázaných odpoví, že dítě vůbec IVP nepotřebuje. Očekávali jsme spíše odpověď, že to není potřeba, ale že je lepší, když IVP má.

Co děláte, když dítě nerozumí tomu, co po něm chcete?

- a. Nemohu to nijak řešit, protože mám moc práce s ostatními dětmi, tak nemusí dělat to, co ostatní
- b. Snažím se ho stejně zapojit do činnosti, kterou děláme, i když neví, co má dělat.
- c. Snažím se mu jakýmkoliv způsobem vysvětlit, co budeme dělat, i když to trvá déle.

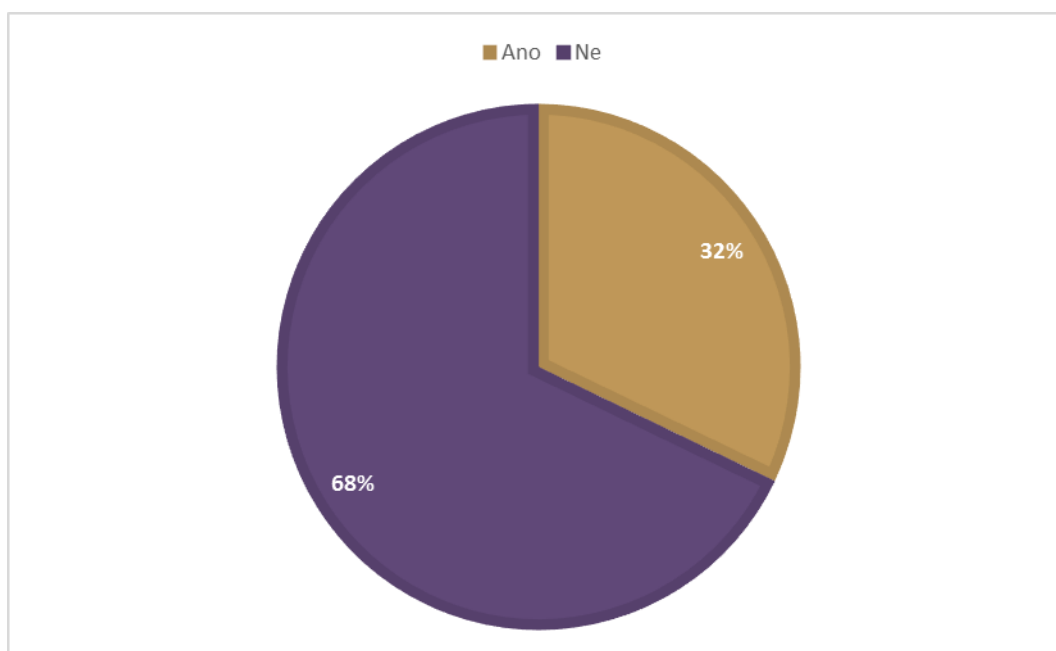


Obr. 16

Byli jsme překvapeni, že vůbec někdo odpověděl, že neřeší integrované dítě, které má odlišný mateřský jazyk. Mysleli jsme, že to bude vyvážené mezi odpověďmi B a C, s lehkou převahou C. Mnohem více dotázaných zvolilo odpověď, že se snaží dítěti vysvětlovat, co budou dělat, dokud tomu neporozumí,

než ti co odpověděli na to, že ho integrují do činnosti stejně, i když tomu nerozumí. Tato otázka je již jen o názoru učitele a tomu jakým stylem pracuje se svojí třídou. S větší třídou by tolik nešlo pořádně dítěti individuálně vysvětlovat, co se bude dít, potom, co to ostatní již pochopili, protože zbytek třídy se bude nudit a různě skákat po třídě.

Myslíte, že dítě mluvící romským etnolektem češtiny by mělo být považováno za cizojazyčné dítě? Proč?



Obr. 17

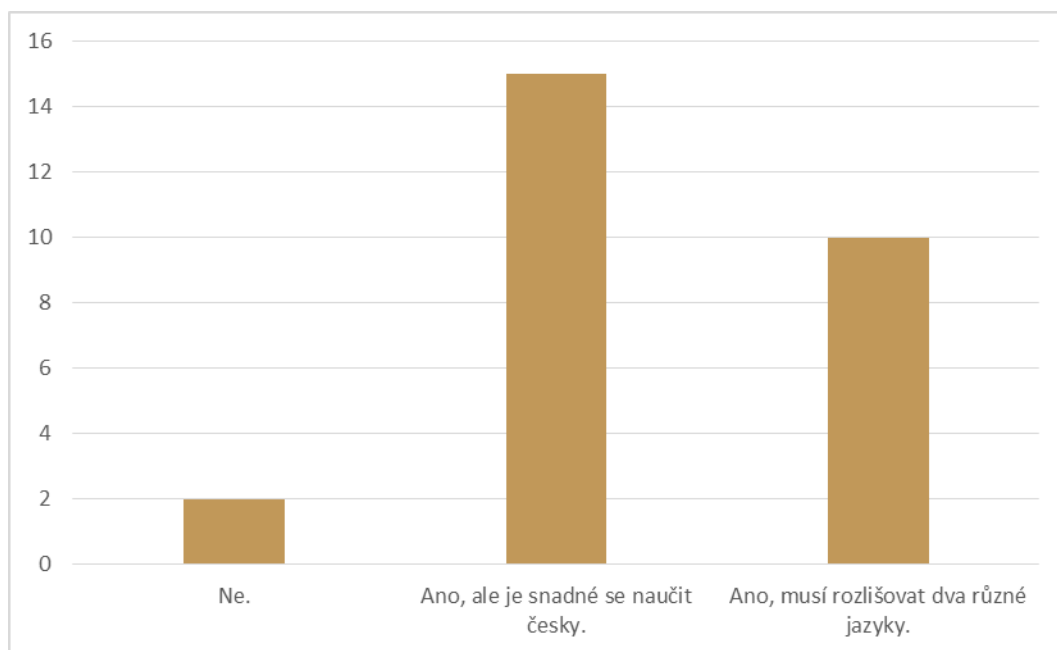
Poměr odpovědí na tuto otázku nás vůbec nepřekvapuje. Dotázaní převážně odpovídali, že dítě mluvící romským etnolektem češtiny by nemělo být považováno za dítě cizojazyčné. 19 lidí řeklo, že ne a 9 lidí odpovědělo, že ano. Většina dotazovaných odpověděla, že by nemělo být považováno za cizojazyčné dítě nebo dítě s jazykovou bariérou. Svou odpověď argumentovali např.: „protože to není jiný jazyk, ale pouze jiný styl řeči.“ Dále uvedli: „pak bychom museli považovat obyvatele z Moravy, Ostravy, Plzně, atd. za cizojazyčné.“

Buď romské dítě mluví takto kvůli tomu, že se to naučilo od rodičů, kteří chtějí, aby mluvílo česky od mala, ale mají romský přízvuk nebo dítě mluví takto kvůli tomu, že samo má přízvuk z jeho mateřské romštiny. V obou případech by se k němu mělo přistupovat, jako kdyby bylo cizojazyčné, protože nemá rozvoj češtiny

stejný jako děti ve třídě, které vyrostly se stejnou češtinou doma, jako ve školce. Musí se adaptovat a naučit se mluvit jinak ve školce a jinak doma.

Myslíte si, že se slovenština počítá jako cizí jazyk?

- a. Ne, je tak podobná češtině, že by dítě nemělo mít žádný problém.
- b. Ano, ale je to velmi snadné pro dítě mluvící slovensky se naučit český jazyk.
- c. Ano, stejně jako každý jiný jazyk, dítě se musí učit celý nový jazyk a rozlišit tyto dva jazyky doma a ve školce.



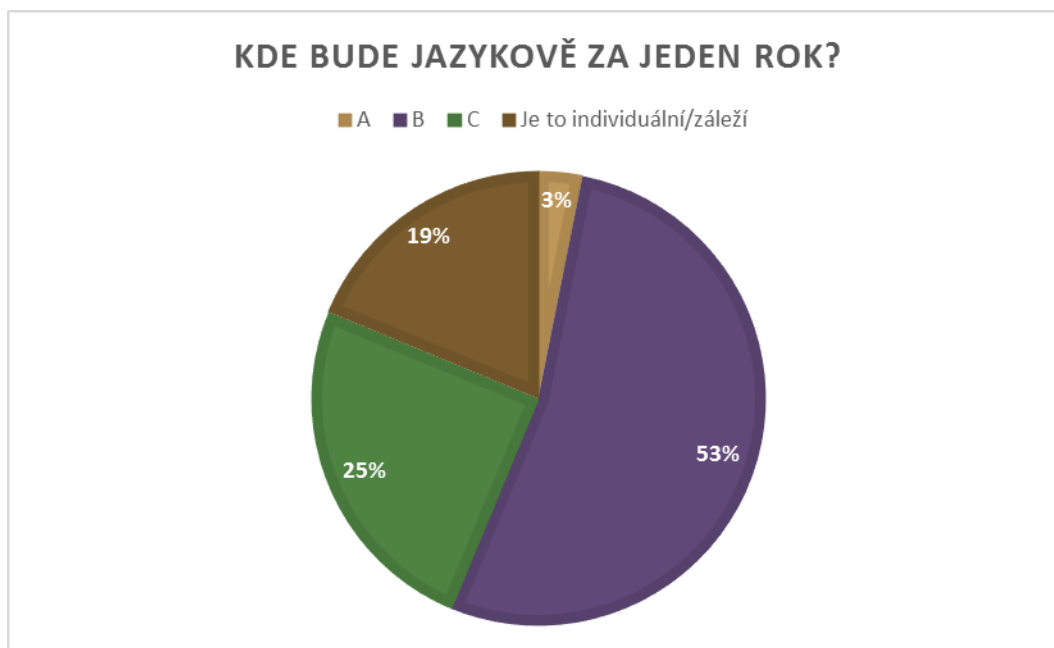
Obr. 18

Na tuto otázku dva lidé odpověděli, že se slovenština nepočítá jako cizí jazyk vůbec. Nejvíce odpovědí bylo na B: Počítá jako jiný jazyk, ale je snadné pro dítě mluvící slovensky, aby se naučilo česky; jich bylo celkem 15. Odpověď nejspравnější je C, která zní: „Ano, jako každý jiný jazyk, dítě se musí naučit celý nový jazyk a rozlišit dva jazyky doma a ve školce.“ Tato odpověď byla vybrána 10ti lidmi.

Jak dobře si myslíte, že bude cizojazyčné dítě mluvit česky jeden rok poté, co nastoupilo do MŠ?

- a. Nebude umět skoro nic česky.
- b. Bude umět komunikovat, ale pořád se nebude moci vyjadřovat na stejné úrovni jako ostatní žáci.
- c. Pokud chodí do školy každý den a má jazykově rozvíjející se prostředí, tak

by dítě mohlo umět česky v podstatě tak dobře, jako ostatní děti ve třídě.



Obr. 19

Jsme rádi, že pouze jeden člověk odpověděl, že po jednom roce dítě nebude umět skoro nic česky, protože ani nemusíme dokazovat studii, že to není pravda. Odpověď B zvolilo nejvíce účastníků dotazníku. 17 lidí, tedy více, než polovina vyjádřilo, že po jednom roce dítě bude umět komunikovat, ale stále nebude na stejné úrovni jako ostatní žáci.

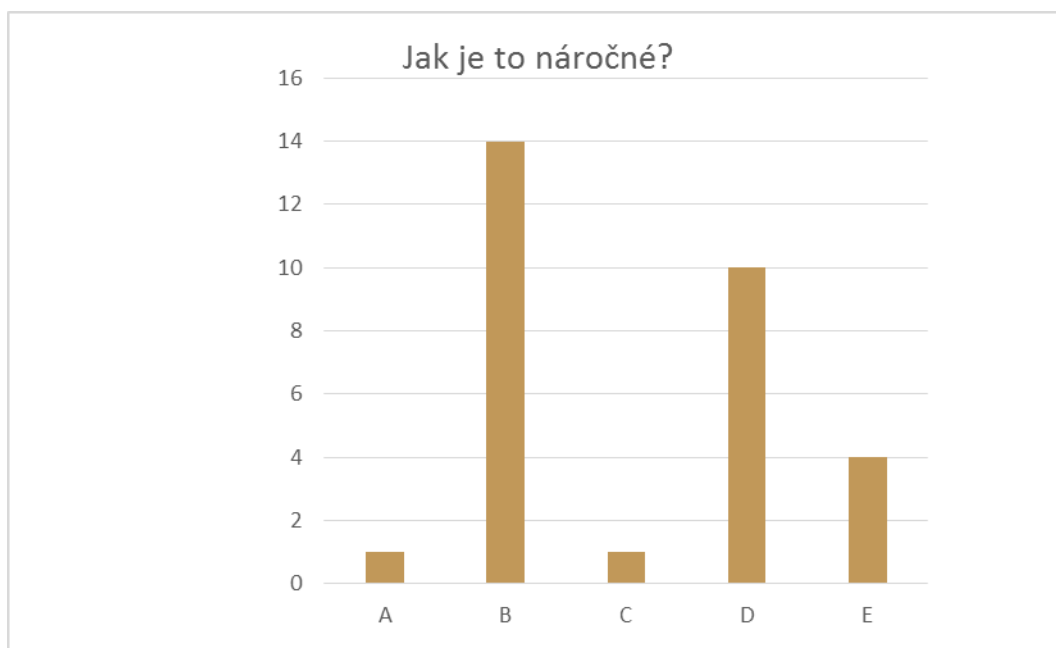
Čtvrtina všech účastníků, tedy 8 lidí odpovědělo, že dítě bude umět komunikovat stejně jako ostatní žáci, pokud bude mít prostor na učení tohoto jazyka (tedy jazykově bohaté prostředí). Tato odpověď je prokazatelně správná. 19%, čili 6 lidí přidalo svůj názor, že také záleží na konkrétní situaci nebo je to individuální, apod. Je pravda, že to na situaci záleží, ale to již bylo upřesněné v textu k odpovědi C (Pokud chodí každý den a má jazykově rozvíjející se prostředí, tak by dítě mohlo umět česky v podstatě tak dobře, jako ostatní děti ve třídě). Na individualitě dítěte tolik nezáleží. V tomto věku děti mají vývojové sklony k učení se nového jazyka jako k mateřtině. Dítě, které je pozadu vývojově a má potíže s jazykem by mělo stejný problém, kdyby čeština byla jeho mateřský jazyk.

**Jak je náročné mít dítě B/CJ ve Vaší třídě?**

- a. Není to vůbec náročné. Učím všechny děti na stejné úrovni a mluvím na všechny stejně.
- b. Větší námaha je zapotřebí, ale není to nic extrémního. Myslím na to, že

něčemu nemusí rozumět, tak jsem trpělivější.

- c. Náročné je pouze vymyslet individuální plán. Pak se učí rychle a nejsou žádné problémy.
- d. Je to stejně náročné jako mít ve třídě integrované dítě. Celou třídu řídím a pracuji s ní s ohledem na přítomnost cizojazyčného/bilingvního dítěte.
- e. Je to hodně náročné a ještě jsem nepřišel/a na to, jak to dělat správně.



Obr. 20

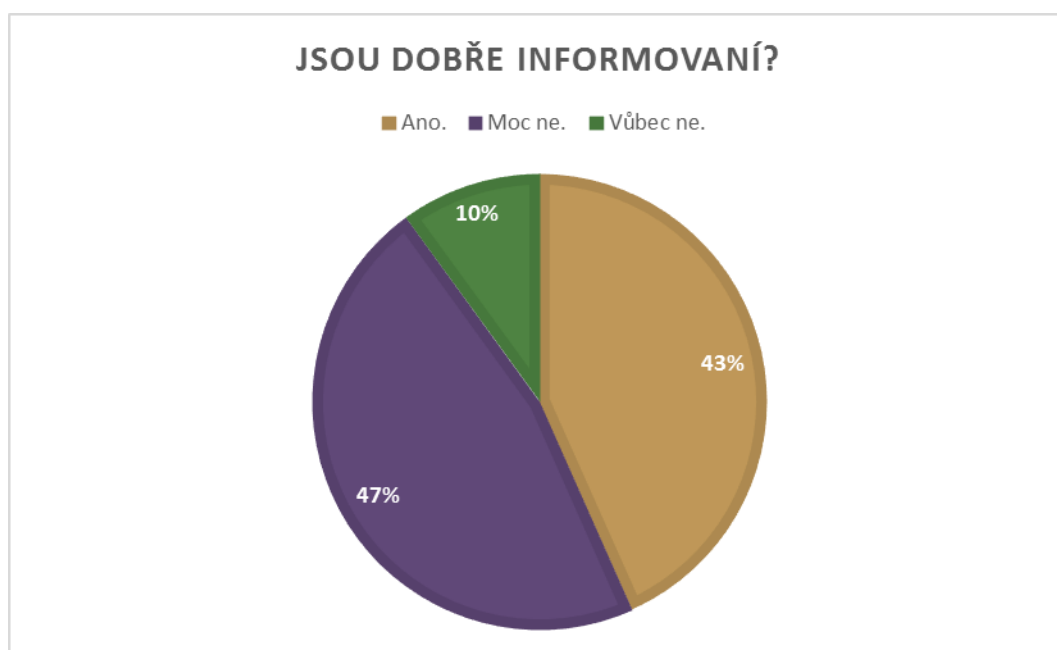
Učitele, kteří odpověděli na tuto otázku, že je to stejně tak náročné, jako kdyby měli integrované dítě, jsou ti, kteří opravdu vědí jak s těmito dětmi pracovat. Tuto odpověď uvedlo 10 z 32 účastníků. Učitel by měl přistupovat k dítěti cizojazyčnému hodně pozorně a měl by brát na vědomí, že se těmto dětem musí věnovat více času, aby se cítily v bezpečí a neměly strach vyzkoušet jazyk a dělat i případné chyby.

Nejvíce (14 lidí) odpovědělo B: „Větší námaha je zapotřebí, ale není to nic extrémního. Myslím na to, že něčemu nemusí rozumět, tak jsem trpělivější,“ což je také odpověď, která je v pořádku. Vlastně záleží na tom, jak velkou má učitel/ka třídu a jaký má styl učení. Tito učitelé by si měli uvědomit, že musí udělat vše co je v jejich silách, aby tyto děti byly integrované správně. (Mít obrázky na každou činnost, co dělají přes den, integrovat jeho mateřský jazyk do třídy, např. zazpívat písničku v jeho jazyce, atd., naučit všechny děti jak se správně vyslovuje jeho jméno).

Překvapivě 4 lidé se přiznali, že neumí s dětmi cizojazyčnými nebo bilingvními vůbec pracovat. Jeden velmi sebejistý člověk odpověděl na A, které zní: „Není to vůbec náročné. Učím všechny děti na stejné úrovni a mluvím na všechny stejně.“ Toto není přijatelná odpověď a pravděpodobně není třeba, abychom vysvětlovali proč. Jeden také odpověděl na C, které zní: „Náročné je jenom vymyslet individuální plán. Pak se učí rychle a nejsou žádné problémy.“ Tuto odpověď přijmout můžeme.

**Jste dobře informovaný/á o původu, životní situaci, historie těchto žáků?**

- Ano, první věc, kterou jsem udělal/a bylo to, že jsem získala veškeré informace o tomto žákovi a jeho situaci tady v ČR.
- Vím odkud je, ale to je vše.
- Ne, nikdo mi nic neřikal. Vím, že je to cizinec.



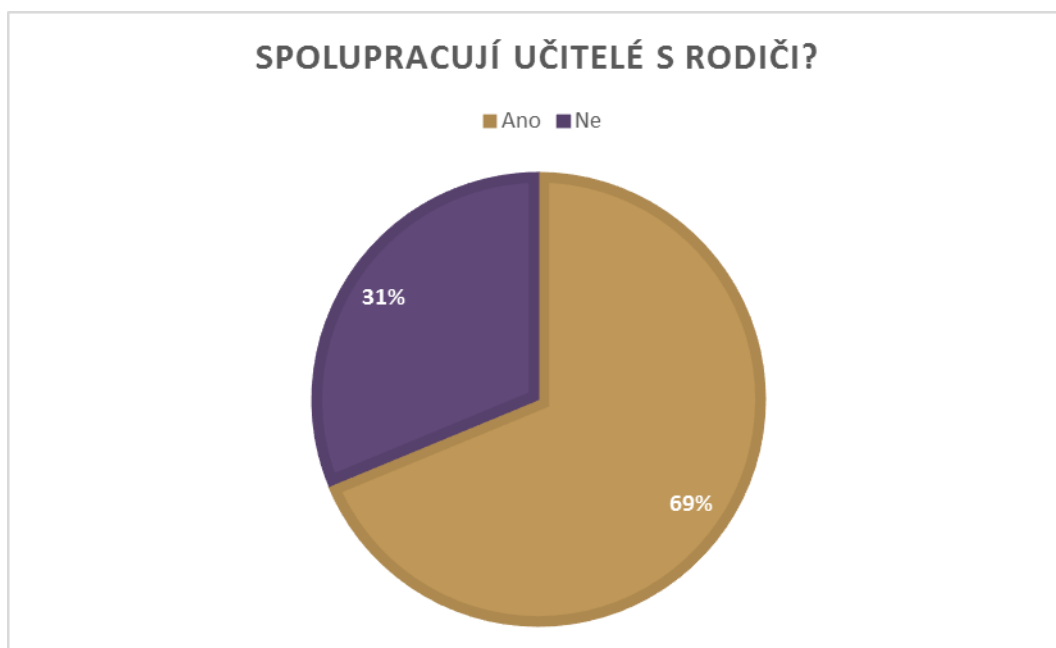
Obr. 21

U této otázky by bylo dobré, kdyby všichni odpověděli, že ihned získali o dítěti všechny informace, informace o jeho životní situaci, odkud je, jak žije, atd. Bohužel tuto odpověď zvolilo pouze 13 lidí, což nebyla nejčastější odpověď. Tou byla ta, kde respondenti uváděli, že o dítěti skoro nic neví a stejně tak o jeho rodině a pouze ví, odkud dítě pochází. Tuto odpověď zvolilo 14 lidí. Bylo pro nás dost překvapující, že vůbec někdo vybral třetí odpověď, že ani neví odkud dané dítě a ví pouze to, že je to cizinec. Velmi alarmující je, že tuto odpověď zvolili dokonce 4

lidi. 10% účastníků, jsou učitelé, kteří vůbec nic o svém žákovi netuší, ani, odkud je.

#### Spolupracujete s rodiči dítěte bilingvního/cizojazyčného?

- Ano, spolupracujeme, aby dítě bylo integrované co nejlépe.
- Nespolupracujeme. Myslím, že jako školka víme co je pro dítě nejlepší.
- Chtěli bychom s nimi spolupracovat, ale není to možné kvůli jazykové bariéře (nebo něčemu jinému).



Obr. 22

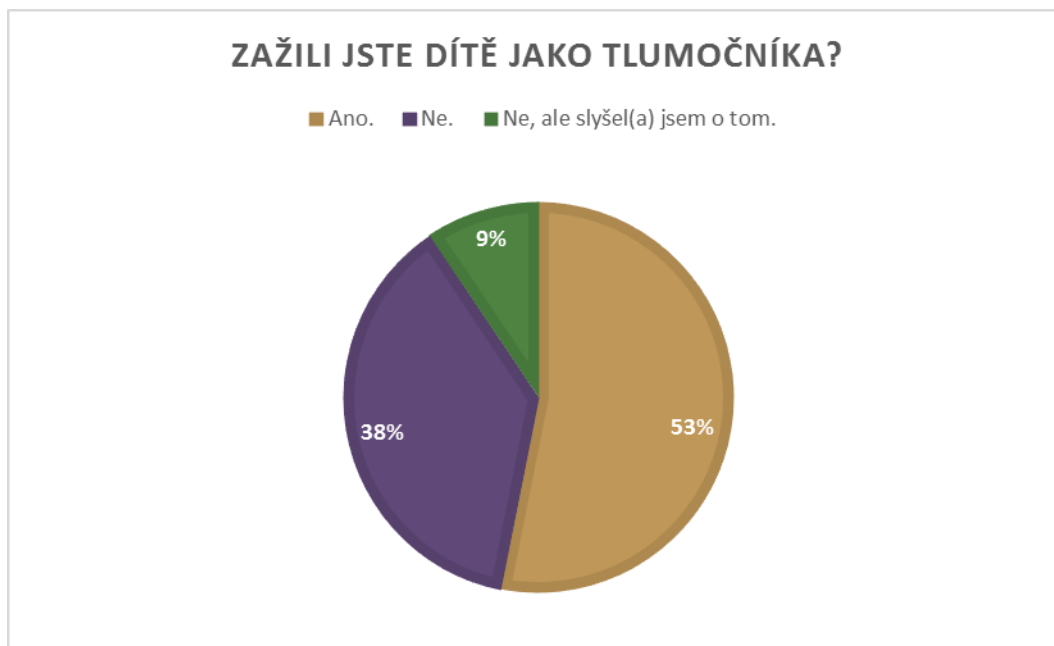
Rozdělili jsme výsledky na „ano/ne,“ ačkoli byly na výběr odpovědi tři. Bylo to takto rozdělené, abychom měli přesnější výsledky. Kdybychom dali možnosti odpovědí pouze „komunikujeme/nekommunikujeme“ více lidí by odpovědělo, že komunikují. Když se dá na výběr, proč nekomunikují (kvůli jazykové bariéře nebo něčemu jinému), tak více lidí bude odpovídat upřímněji.

Skoro třetina (10) lidí odpověděla, že s rodinou cizojazyčného dítěte nekomunikují. 22 lidí odpovědělo, že dělají vše, aby komunikovali s rodinami všech dětí, což je více než polovina. Tento výsledek pokládáme za uspokojivý, ale i přes to je smutné, že ve školském systému jsou učitelé, které komunikace s rodiči nezajímá. Jazyková bariéra není platná výmluva, aby s nimi nekomunikovali.



Setkali jste se s tím, že by dítě muselo být tlumočnickem mezi učitelem/kou a rodičem?

- a. Ano.
- b. Ne.
- c. Ne, ale slyšel/a jsem o tom.



Obr. 23

Více než polovina všech účastníků se už osobně setkala s tím, že dítě překládalo pro rodiče a učitele, aby mezi sebou mohli komunikovat. Z toho víme, že ve všech těchto případech rodič neuměl česky a nebyl k dispozici oficiální tlumočnick.

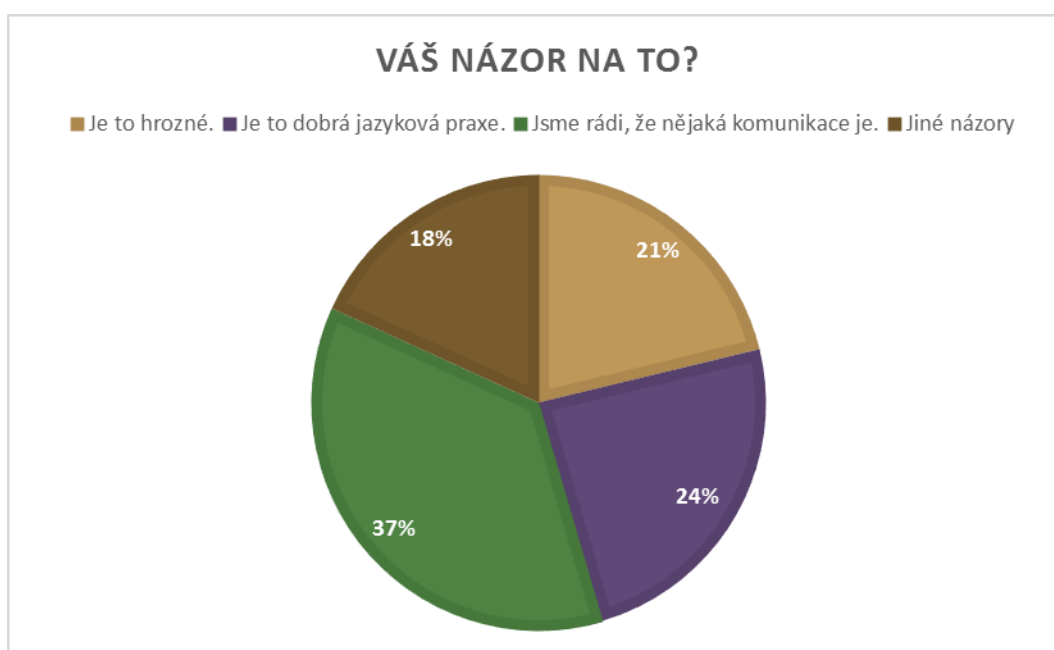
Z informačních stránek Inkluzivní škola, které slouží jako informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému citujeme, že koordinátor integrace cizinců/migrantů má zodpovědnost „*koordinovat všechny kroky směřující k bezproblémovému zařazení žáka cizince do vzdělávacího procesu a podporovat odstraňování bariér jazykových i výukových.*“ dále pokračují všemi specifickými zodpovědnostmi, které má koordinátor integrace. Některé zodpovědnosti jsou např. „*zabezpečení alespoň základní jazykové podpory na úvodní setkání (tlumočnick, popsané záchytné body ve škole jazykem žáka, identifikační kartička s kontaktními osobami atd.)*“

Je to úkol školy, aby měla pro rodinu cizince koordinátora integrace, a na stránkách také přímo píše: „*v případě, že ředitel školy nemá ve svém rozpočtu*

*rezervu, lze požádat o grant na financování koordinátora a celé integrace, například z některého z operačních programů Evropského sociálního fondu.“*  
(META, 2014)

Jaký je váš názor na to, když dítě dělá rodině tlumočníka?

- Je to hrozné. Rodič by se měl naučit jazyk země, ve které žije.
- Je to dobrá jazyková praxe pro to dítě.
- Jsme rádi, když nějaká komunikace je. Alespoň, že někdo z nich mluví česky.



Obr. 24

Otázka byla otevřená, aby učitelé mohli vyjádřit specificky své názory. Čekali jsme, že názory budou v tomto tématu hodně různorodé. Nejpopulárnější názor byl, že jsou učitelé spokojení, když je alespoň nějaká komunikace mezi školou a rodinou přistěhovalců. Trochu méně, než čtvrtina odpověděla, že je to hrozné; rodič by měl umět jazyk země, ve které žije a trochu více, než čtvrtina odpověděla, že je to dobrá jazyková praxe pro dítě. Zbytek názorů byl napsán různě. Některé zajímavé postřehy zněly takto:

- Záleží na věku dítěte. U větších dětí v tom nevidím žádný problém.
- V běžných situacích je to obvyklé a přiměřené, v náročnějších je třeba tlumočník profesionál nebo jiný dospělý.
- Má to klady i zápory. Rodiče by se měli snažit naučit jazyk země, ve které žijí, děti mohou být tlumočníky na určitou dobu.

- Myslím, že na tom není nic zlého.
- To je velmi složitá problematika. Asi je to lepší, než žádná komunikace a je pravda, že to velmi zlepšuje komunikační dovednosti dítěte. Myslím si, že by bylo vhodné, aby se rodič naučil česky, nebo alespoň anglicky.
- Bylo by dobré, kdyby rodiče uměli česky a doporučovala bych pro dítě zpočátku chůvu, která s dítětem mluví a může se mu více věnovat a tím rozvíjet jeho řečové dovednosti.

Někteří učitelé tvrdili, že by takováto situace nenastala, protože není možné, aby dítě mateřské školy tlumočilo.

- Předškolní dítě těžko bude rodičům tlumočit zcela přesně naše dotazy a naopak.
- Pro dítě v mateřské škole je tato věc velice těžká, a pokud ji zvládne, tak až v posledním roce před zahájením školní docházky dobře, jinak situace u dětí např. 3 letých je zcela jiná.

## 5 Diskuze

Názory učitelů dle našeho výzkumu jsou velmi různé a tím pádem zajímavé. Nečekali jsme, že tolik lidí odpoví, že dítě IVP vůbec nepotřebuje. Čekali jsme spíše odpověď, že to není potřeba, ale že je to lepší, když ho má. Také bylo zajímavé vidět, jak jsou některé názory lhostejné na to, že dítě dělá pro rodiče tlumočnicka. Z toho odvozujeme, že tito učitelé nevědí jak je to pro člověka (hlavně pro dítě) psychicky náročné tlumočit. Nemluvě o tom, že na dítě je pak vyvíjen nepřiměřený tlak, který nekorresponduje s jeho věkem.

Kdybychom vybrali jednu otázku, která by měla zajímat nejvíce lidem, tak by byla otázka: „Jak byste řekl/a, že Vás připravilo vzdělání na práci s těmito dětmi?“ To proto, že učitelé sami od sebe odpověděli výrazně více (60%), že jim škola vůbec nepřipravila na takovou práci. Jenom tři lidé řekli (9%), že vzdělání jim velmi dobře připravilo na to. To znamená, že zbytek (31%) odpovídal, že vzdělání jim připravilo jen celkem dobře. Zajímalo by nás, kde tyto lidé studovali a jestli opravdu integrují tyto děti správně do své třídy.

Zajímavé byly výsledky na otázku, zda si učitelé myslí, že jsou cizojazyčné nebo bilingvní děti znevýhodněné. U této otázky si mohli označit více odpovědi (jak jsou tedy znevýhodněné), jestli si mysleli, že jsou znevýhodněné. Výrazně více

lidí si myslelo, že nejsou znevýhodněné, než ti, kteří mysleli, že jsou. Učitelé, kteří odpověděli, že jsou znevýhodněné odpověděli nejvíce, že jsou sociálně znevýhodněné (14) více, než znevýhodněné v každodenních činnostech (11) nebo ve škole (10). Tyto informace nás také překvapily hodně, protože jsme mysleli, že by byly cizojazyčné děti nejvíce znevýhodněné ve škole (kvůli jazykové bariéře).

Když jsme se ptali na to, jestli si myslí, že jsou děti mluvící romským etnolektem nebo slovenštinou za bilingvní, tak projeví učitelé nedostatečné znalosti. Vypracovaná práce na Provozně ekonomické fakultě ČZU v Praze (2014) vysvětluje v článku „*Jazyková bariéra mezi Čechy a Slováky*“ jak je někdy těžké i pro dospělé komunikovat v těchto příbuzných jazycích. Američtí autoři Krogh a Slentz (2001) vysvětlují ve své publikaci jazykovou bariéru mezi dvěma dialekty jednoho stejného jazyka.

„Jak budou cizojazyčné a bilingvní děti umět dobře česky po roce v mateřské škole?“ Toto byla další otázka v dotazníku, u které jsme měli různorodé představy o tom, jak dotazovaní budou odpovídat. Podle California Department of Education je to velmi individuální, ale dítě může získat plynulost v druhém jazyce již po 6 měsících integrace do prostředí daného jazyka. (CDE, 2012)

Většina dotazovaných odpovědělo, že dítě něco umět bude, ale pořád to nebude na úrovni ostatních dětí, které mají češtinu jako mateřský jazyk. Je zarážející, že vůbec někdo, kdo učí v mateřské škole odpověděl, že dítě nebude umět nic. Jsme ale rádi, že takováta odpověď byla pouze jedna.

Přesně čtvrtina účastníků odpověděla podle našich zdrojů a informací správně (cizojazyčné dítě bude umět česky v podstatě tak dobře, jako ostatní děti ve třídě). Šest lidí řeklo, že je to individuální nebo že to záleží na situaci. Tato odpověď je také správná ale upřesnili jsme v otázce, že tyto odpovědi jsou s podmínkou, že „(dítě) chodí do školy každý den a má jazykově rozvíjející se prostředí.“

Dle našich výsledků výzkumu se připravenost lišila, ale zjistili jsme, že obecně by bylo potřeba věnovat větší pozornost přípravě ze strany školy (jak střední pedagogické, tak i vysoké školy). Úroveň připravenosti se obecně zvedla, když odpovídali na otázky, kde záleží na předchozí praxi nebo zkušenostech s cizojazyčnými dětmi, místo znalostí získaných ze studia.

Z informací výzkumu jsme zjistili, že celkově učitelé dobře komunikují s cizojazyčnými dětmi. Automaticky dělají jazykově bohaté prostředí jako podle Kurtze (2008-2013). Protože je v Praze 66 tisíc cizinců, podle Vavroně (2013) z nichž je 14 tisíc v mateřských školách, měla tím pádem většina učitelů zkušenost s dítětem pocházejícím z cizojazyčného prostředí. Tím, že se učitelé mateřských škol hodně setkávali s cizojazyčnými dětmi, se automaticky naučili čistě z praxe jak s nimi nejlépe komunikovat.

Když jsme se ptali, jak reagují, když se dozví, že mají cizojazyčné dítě ve třídě nebo jak komunikují s těmito dětmi, tak odpověděli většinou velmi uspokojivě a adekvátně. Předpokládáme, že se učitelé naučili pracovat s cizojazyčnými dětmi čistě ze zkušeností, protože v Praze je stále více a více přistěhovalců a není časté přijít do mateřské školy, která nemá integrovaného cizojazyčného žáka.

Velkým nedostatkem mezi učiteli mateřských škol při integraci cizojazyčných dětí je spolupráce s rodinou. Učitelé by neměli svádět nedostatečnou komunikaci s rodiči na jazykovou bariéru nebo na to, že rodiče nekomunikují. Je povinností učitelů spolupracovat s rodinami, které mají dítě chodící do jejich školy, ne naopak. (META, 2014)

Na otázku jestli zažili tlumočení dítětem, odpověděli učitelé víceméně, jak jsme čekali. Měli i možnost odpovědět, že o tomto slyšeli. Poměrně nás překvapilo kolik lidí o tom ani neslyšelo. Mysleli jsme, že učitelé, kteří to ještě nezažili, aspoň o tom slyšeli od ostatních učitelů nebo při studiu. Více, než polovina zažila tlumočení dítětem mezi školou a rodinou (53%). Tyto informace nás sice nepřekvapily, ale je to špatné, když škola má zodpovědnost dle META (2014) poskytovat koordinátora, který pak dá možnost rodině sehnat tlumočnicka, aby mohli komunikovat se školou o svém dítěti.

Byli jsme nepříjemně překvapeni z výsledků další výzkumné otázky. Když jsme se ptali, jestli a jak zjistili historii o cizojazyčném žákovi, tak 57% učitelů odpovědělo neuspokojivě. Z těch, 10% (3 pedagogy) ni neví odkud jejich žák je, ale ví pouze, že je to cizinec. 47% dotazovaných ví jen to, odkud je ale nic více. Nezjistili jak dlouho jeho rodina žije v České republice, proč jsou tady, jaké mají náboženství, kulturní rozdíly, jestli má sourozence, atd.

Musíme říci, že jsme byli velmi nespokojeni s výsledky z této výzkumné otázky, poněvadž se jedná o základní záležitost, kterou dle našeho názoru ani není

nutné učit na pedagogických školách. Každý člověk by měl mít zdravý úsudek a pokud mu jde o jeho žáky, měl by o každém dítěti zjistit veškeré informace, aby díky nim mohl dítěti pomoci lépe se integrovat do kolektivu.

Z výzkumu jsme se dozvěděli, že učitelé nejen nekomunikují nedostatečně, ale také, že mnoho z nich má cizojazyčného žáka a neví o něm skoro nic. Veřejné informace na informačním portálu zaměřené na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému od společnosti META (2014) vysvětlují, že se pedagogové mají dozvědět informace o historii, rodinné situaci, náboženství, atd. předem, než dítě vůbec nastupuje do mateřské školy. Také vysvětlují, jak vyhledat koordinátora pro integrované dítě, který má za úkol zajistit tlumočnicka.

## 6 Závěr

Touto prací jsme se dozvěděli zajímavé informace nejen o integraci cizojazyčných dětí do českého školského systému, ale také o školském systému, který vzdělává učitele, kteří pak učí v českých mateřských školách. Hlavním problémem, na nějž jsme narazili, je, že učitelé mateřských škol nejsou dostatečně připraveni na práci s cizojazyčnými, bilingvními nebo jazykově znevýhodněnými dětmi. Za prvé to učitelé potvrdili sami, když uváděli, že se domnívají, že je jejich škola v minulosti na toto nepřipravila. Za druhé se to také potvrdilo, dle odpovědí na některé otázky. Hodně podstatné bylo, jak respondenti odpovídali, že spolupracují s rodinou cizojazyčného dítěte.

Na základě zjištěných údajů bychom doporučili učitelům v mateřských školách, aby se vzdělávali více ve směru multikulturalismu a integrace cizojazyčných dětí do mateřských škol. Vhodné a prospěšné je, chodit na různé přednášky a semináře, které jsou v dnešní době více dostupné, než tomu bylo dříve. I když má dnes mnoho lidí nedostatek času, mohou využít dostupnějších zdrojů. Například odborné knihy, internet nebo odborné články ze zdrojů, které jsou uvedeny na konci této práce.

Také bychom učitelům doporučili, aby si domluvili schůzky s rodiči integrovaného dítěte předtím, než nastoupí do mateřské školy. Doporučujeme sehnat tlumočnicka, pokud jazyková bariéra překáží tak silně, že omezuje podrobnější komunikaci.

V nejbližší době by byl vhodný navazující výzkum, jež by mohl zjistit stejné informace, ale napříč celou Českou republikou a porovnat mateřské školy v Praze

s ostatními velkými městy. Bylo by ještě zajímavější rozšířit dotazník o celoevropský výzkum a porovnávat názory, postupy a znalosti všech okolních států.

Z celého výzkumu bychom chtěli potvrdit, že učitelé mateřských škol v České republice nemají dostatečné vzdělání v oboru integrace dětí s jazykovým znevýhodněním do třídy. Naštěstí záleží hodně na konkrétní osobě učitele. Když se otázka týkala logiky anebo toho, jak by učitel jednal pocitově, byly otázky zodpovězeny převážně uspokojivě. Alespoň tedy víme, že si lidé vybírají práci v mateřské škole kvůli tomu, že je to baví, a ne kvůli peněžní odměně.

## POUŽITÁ LITERATURA

### České zdroje

- ČTK. *Skoro 98 procent pedagogů na českých školách jsou ženy, je to nejvíc v EU.* Mladá fronta a. s., 2014. Dostupné na WWW: <[www.zpravy.e15.cz](http://www.zpravy.e15.cz)>
- DOLEŽALOVÁ, A. *Záznam z diskuze „Vztah české společnosti k cizincům po 20 letech demokracie.“* Praha : Multikulturní centrum, 2009. Dostupné na WWW: <[www.migraceonline.cz](http://www.migraceonline.cz)>
- HENDRYCH, L. *Zkušenost z uprchlického centra v Belgii.* K zamyšlení, 2014. ISSN: 2336-3304 Dostupné na WWW: <[www.kzamysleni.cz](http://www.kzamysleni.cz)>
- HORVÁTHOVÁ, J. *Výukou v romštině k lepší integraci Romů?.* *Economia*, a.s., *Hospodářské Noviny IHNEED*, 19.4.2014, čerpáno dne 2.12.2014. Dostupné na WWW: <[blog.ihned.cz](http://blog.ihned.cz)>. ISSN 1213-7693
- JELÍNEK, S. K. *K některým otázkám bilingvismu (II).* *Cizí jazyky*, 2005-2006, roč. 49, č. 1, s 8-11. ISSN 1210-0811
- KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.* Olomouc : Jitka Kropáčová, 2006, ISBN 80-244-1511-9
- MARTINEC, L., KLEŇHOVÁ, M. *Školství pod lupou 2010.* Ústav informace pro vzdělání, 2011. ISBN 978-80-211-0619-2.
- MASARYK, T. G. *Český jazyk a literatura*, Vol. 56, (I-V). Státní pedagogické nakl., 2006, s. 54
- META. *Inkluzivní škola.cz: informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému.* Creative Commons, 2014. Dostupné na WWW: <[www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)>
- NEZNÁMÝ AUTOR, *Jazyková bariéra mezi Čechy a Slováky.* Na Provozně ekonomické fakultě ČZU v Praze : CC Attribution- Share Alike 29.08.2014 Dostupné na WWW: <[www.hks.re](http://www.hks.re)>
- PANT. *Studentská konference – vyhnání vysídlení odsun?.* Ostrava : Gymnásium Olgy Havlové, 2013, s. 10-11.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 1995 s. 25. ISBN: 80-7178-029-4



- ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků – cizinců do výuky v českých základních školách*. Národní ústav pro vzdělávání, 2011. Dostupné na WWW: <[www.clanky.rvp.cz](http://www.clanky.rvp.cz)>
- ŠTĚFANÍK, J. *Jeden člověk, dva jazyky, dvojjazyčnost u dětí – předsudky a skutečnosti*. Bratislava : Academic Electronic Press, 2000. s. 128. ISBN 80-88880-41-6
- VÁVRONĚ, J. *Na školách v Česku už je 66 tisíc cizinců*. Právo, 22.3.2013. Čerpáno dne 23.11.2014. Dostupné na WWW: <[www.novinky.cz](http://www.novinky.cz)> IČO 26168685
- Zákon č. 563 z roku 2004 §6 e až f

### Mezinárodní zdroje

- BECK, U., COHN-BENDIT, D. *Wir sind Europa!*. Allianz Kulturstiftung, 2013. Dostupné na WWW: <[www.manifest-europa.eu](http://www.manifest-europa.eu)>
- DR. BEDFIELD, L.D. *Cultural Diversity: Imagine All the People*, Kaplan University Adjunct Faculty, 2010. Dostupné na WWW: <[www.kaplanuniversity.edu](http://www.kaplanuniversity.edu)>
- BERDAN, S.&M. *Raising Global Children*. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2013. ISBN 978-0-9705798-5-0
- BERMAN, H. *Raising Global Children: Ways Parents Can Help Our Children Grow Up Ready to Succeed in a Multicultural Global Economy*. ACTFL, 06.11.2013. Dostupné na WWW: <[www.actfl.org](http://www.actfl.org)>
- BURGESS, A. *Oxford English Dictionary*, Oxford : Oxford University Press: 1. února 1884. ISBN: 9780198611868
- CARTER, P.M. *Why This Bilingual Education Ban Should Have Repealed Long Ago*. CNN, Head of the Class, Březen, 2014. Dostupné na WWW: <[www.edition.cnn.com](http://www.edition.cnn.com)>
- CDE. *Sequential or Successive Bilingualism*. Dual Language Learners (DLL). 2012. Dostupné na WWW: <[www.desiredresults.us](http://www.desiredresults.us)>
- FIERRO-COBAS, V. a CHAN, E. *Language Development in Bilingual children: a Primer for Pediatricians, Vol. 18, No. 7*. Contemporary Pediatrics, s 91, 98. Červenec, 2001. Dostupné na WWW: <[http://courses.washington.edu/sop/Bilingualism\\_PrimerPediatricians.pdf](http://courses.washington.edu/sop/Bilingualism_PrimerPediatricians.pdf)>

- FORD, K. *8 Strategies for Preschool ELLs' Language and Literacy Development*. Reading Rockets, 2010. Colorin Colorado! Dostupné na WWW: <[www.colorincolorado.org](http://www.colorincolorado.org)>
- HERMANN, E. *Bilingualism and Codeswitching*. Berlin : Freie Universität und TENEA Verlag Für Median, 2000. ISBN 3-932274-32-6
- HUSSAIN, M. *What the World Can Learn From Canadian Multiculturalism*. Al Jazeera, 2013. Dostupné na WWW: <[www.aljazeera.com](http://www.aljazeera.com)>
- IRELAND, C. *The Gifts of Immigration*, Harvard Gazette, 2011. Dostupné na WWW: <[www.news.harvard.edu/gazette](http://www.news.harvard.edu/gazette)>
- KURTZ, R. M. *For Child Language Development, Create a Language Rich Environment*. 2008-2013, čerpáno dne 22.11.2014. Dostupné na WWW: <[www.speech-language-development.com](http://www.speech-language-development.com)>
- KROGH, S., SLENTZ, K. *The Early Childhood Curriculum*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. s. 54. ISBN 0-8058-2883-4
- MCINTOSH, L.G. *Towards Inclusion: Programming For English as a Second Language Students*, *Renewing Education: New Directions*, 1996. ISBN 0-7711-1243-2
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. *Supporting English Language Learners in Kindergarten*. Toronto : Queen's Printer for Ontario, 2007. ISBN 9781424954889
- PEARSON. *Characteristics of Young Learners – Part One: The Learner*, 2004. s 5. ISBN-10 0205463711
- SANTA ANA, O. *Tongue Tied: the Lives of Multilingual Children in Public Education*. Oxford : Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2004. ISBN 978-0-7425-2383-8
- VERIAL, D. *Child Development in a Bilingual Vs. Monolingual Household*. Global Media, 2014. Dostupné na WWW: <[www.everydaylife.globalpost.com](http://www.everydaylife.globalpost.com)>
- YETTICK, H. *American Academy of Pediatrics Endorses Myth-Busting Report on Bilingualism*. Education Week. Únor, 2014. Dostupné na WWW: <[www.blogs.edweek.org](http://www.blogs.edweek.org)>

## Přílohy

### Dotazník pro učitele v mateřské škole

2. Jste muž nebo žena?
3. Kolik let už pracujete jako učitel/ka v mateřské škole?
4. Jaké je Vaše nejdále dosažené vzdělání?
5. Mateřská škola je státní nebo soukromá?
6. Kolik máte aktuálně dětí ve třídě?
7. Kolik máte aktuálně dětí bilingvních, multilingvních nebo cizojazyčných ve vaší třídě?
8. Měl/a jste už osobně zkušenost s cizojazyčným/bilingvním dítětem ve vaší třídě?
  - a. Ano
  - b. Ne
9. Co děláte, když se dozvíte, že máte bilingvní nebo cizojazyčné dítě ve vaší třídě?
  - a. Nevím, to se mi ještě nestalo.
  - b. Snažím se ho zapojit, ale mám problémy s komunikací.
  - c. Integruji ho do všech činností a komunikuji rukama, obrázky a výrazy.
  - d. Nevím, co s ním mám dělat. Většinou se buď chytne, nebo nechytne.
10. Jak byste řekl/a, že vás připravilo vaše vzdělání na práci s těmito dětmi?
  - a. Špatně, všechno jsem se musel/a naučit sám/a.
  - b. Celkem dobře, ale mohli by mě připravit lépe.
  - c. Velmi dobře, vím přesně, jak mám pracovat s těmito dětmi.
11. Myslíte, že jsou děti bilingvní/cizojazyčné znevýhodněné? Označte vše, co podle Vás platí.
  - a. Ano, sociálně.

- b. Ano, v běžných každodenních činnostech (nakupování, zájmové kroužky, atd.).
  - c. Ano, ve škole.
  - d. Ne.
12. Myslíte si, že děti bilingvní/cizojazyčné musí mít individuální studijní plán?
- a. Ano.
  - b. Nemusí, ale je to lepší, když ano.
  - c. Ne.
13. Co děláte, když dítě nerozumí tomu, co po něm chcete?
- a. Nemůžu to nijak řešit, protože mám moc práce s ostatními dětmi, tak nemusí dělat to, co dělají ostatní děti
  - b. Snažím se ho stejně zapojit do činnosti, kterou děláme, i když neví, co má dělat.
  - c. Snažím se mu jakýmkoliv způsobem vysvětlit, co budeme dělat, i když to trvá.
14. Myslíte, že dítě mluvící romským etnolektem češtiny (s romským přízvukem) by mělo být považováno za cizojazyčné dítě? Proč?
15. Myslíte si, že se slovenština počítá jako cizí jazyk?
- a. Ne, je tak podobná češtině, že by dítě nemělo mít žádný problém.
  - b. Ano, ale je to velmi snadné pro dítě mluvící slovensky se naučit český jazyk.
  - c. Ano, stejně jako každý jiný jazyk, dítě se musí učit celý nový jazyk a rozlišit tyto dva jazyky doma a ve školce.
16. Jak dobře si myslíte, že bude cizojazyčné dítě mluvit česky jeden rok poté, co nastoupilo do MŠ?
- a. Nebude umět skoro nic česky.
  - b. Bude umět komunikovat, ale pořád se nebude moci vyjadřovat na stejné úrovni jako ostatní žáci.
  - c. Pokud chodí každý den a má jazykově rozvíjející prostředí, tak by dítě mohlo umět česky v podstatě tak dobře jako ostatní děti v té třídě.
17. Dle vašeho názoru je to pro učitele MŠ náročné mít ve třídě dítě s odlišným

mateřským jazykem, než je čeština?

- a. Není to vůbec náročné. Učím všechny děti na stejné úrovni a mluvím na všechny stejně.
- b. Větší námaha je potřeba, ale není to nic extrémního. Myslím na to, že něčemu nemusí rozumět, tak jsem trpělivější.
- c. Náročné je jenom vymyslet individuální plán. Pak se učí rychle a nejsou žádné problémy.
- d. Je to stejně náročné jako mít ve třídě integrované dítě. Celou třídu řídím a pracuji s ní s ohledem na přítomnost cizojazyčného/bilingvního dítěte.
- e. Je to hodně náročné a ještě jsem nepřišel/la na to, jak to dělat správně.

18. Jste dobře informovaný/á o původu, životní situaci, historie těchto žáků?

- a. Ano, první věc, kterou jsem udělal/a bylo to, že jsem získala veškeré informace o tomto žákovi a jeho situaci tady v ČR.
- b. Víím odkud je, ale to je vše.
- c. Ne, nikdo mi nic neříkal. Víím, že je to cizinec.

19. Spolupracujete s rodiči dítěte bilingvní/cizojazyční?

- a. Ano, spolupracujeme, aby dítě bylo integrované co nejlépe.
- b. Nespolečně pracujeme. Myslím, že jako školka vííme co je nejlepší pro to dítě.
- c. Chtěli bychom s nimi spolupracovat, ale není to možné kvůli jazykové bariéře (nebo něčemu jinému).

20. Setkali jste se s tím, že by dítě muselo být tlumočnickem mezi učitelkou a rodičem?

- a. Ano.
- b. Ne.
- c. Ne, ale slyšel/a jsem o tom.

21. Jaký je váš názor na to, když dítě dělá rodině tlumočnicka?

- a. Je to hrozné. Rodič by se měl naučit jazyk země, ve které žije.
- b. Je to dobrá jazyková praxe pro to dítě.
- c. Jsme rádi, když nějaká komunikace je. Alespoň, že někdo z nich mluví česky.