

Protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Bc. Libuše Šantová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Libuše Šantová
Osobní číslo:	H21126
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury vztahující se k předškolnímu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Vymezení teoretických východisek týkajících se jazykové socializace dětí cizinců v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části práce, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol a pozorování v mateřské škole.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova.
- Klímová, K., Kurowski, M., & Svobodová, H. (2022). Complex language analysis as one of the methods in teaching czech as a foreign language. *Pedagogika*, 71(4), 602–607.
- Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šindelářová, J., & Drtinová, H. (2017). Problematika začleňování dětí-cizinců do českých mateřských škol v Ústeckém kraji. *EduPort*, 1(1), 38–45.

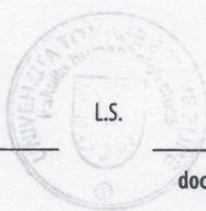
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4.2023

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem protektivní a rizikové faktory dětí s odlišným mateřským jazykem má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je odhalit protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. V teoretické části shrnujeme poznatky o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, popisujeme jazykový vývoj dětí s rodným jazykem češtinou a dětí s odlišným mateřským jazykem a formy jazykové podpory ve vzdělávání dětí s OMJ. V empirické části interpretujeme výsledky z kvalitativně zaměřeného výzkumu. Ke sběru dat byly využity metody polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol a zúčastněné pozorování dětí s odlišným mateřským jazykem. Získané data byly analyzovány pomocí techniky otevřeného kódování. Výsledky odhalily jak rizikové, tak protektivní faktory, jež měly vliv na průběh jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem, mezi které řadíme např. učitele, rodiče a vrstevníky.

Klíčová slova: jazyková socializace, dítě s odlišným mateřským jazykem, rizikový faktor, protektivní faktor, dítě cizinec.

ABSTRACT

The title of the diploma thesis is protective and risk factors of children with a different native tongue and has a theoretically empirical character. The aim of the thesis is to reveal the protective and risk factors of language socialization of children with a different native tongue in kindergarten. In the theoretical part, we summarize knowledge about the education of children with a different native language, describe the language development of children with a native language of Czech and children with a different native language, and forms of language support in the education of children with different native tongue. In the empirical part, we interpret the results from qualitative research. As the methods of the research, we used semi-structured interviews with kindergarten teachers and participant observation of children with a different native tongue. For analysis of the data, we used the open coding technique. The results revealed both risk and protective factors and their influence on the process of language socialization of children with a different native tongue, for example teachers, parents, and peers.

Keywords: language socialization, child with different native tongue, risk factor, protective factor, foreign child.

Ráda bych poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Lic. Renátě Matušů, Ph.D., za trpělivost a poskytnutí podpory při tvorbě této práce. Svému partnerovi a rodině za oporu při tvorbě této práce a zaměstnavatelům za podporu během studia. Dále chci poděkovat všem, kteří byli ochotní se zapojit do výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	12
1.1 HISTORIE A SOUČASNOST VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ U NÁS	12
1.2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	14
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ZAHRANIČÍ	15
2 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE.....	19
2.2 PROCES JAZYKOVÉ SOCIALIZACE.....	20
2.3 VÝVOJ ŘEČI.....	21
2.3.1 Jazykový vývoj dítěte s mateřským jazykem češtinou	22
2.3.2 Jazykový vývoj dítěte s odlišným mateřským jazykem	23
3 JAZYKOVÁ PODPORA DĚTÍ S OMJ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	26
3.1 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A JEHO PODPORA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
3.1.1 Prostředky podpory osvojování cizího jazyka	27
3.3 PŘÍSTUP UČITELE K JAZYKOVÉ PODPOŘE DĚTÍ S OMJ	28
3.3.1 Multikulturní výchova jako součást jazykové podpory	29
3.3.2 Protektivní a rizikové faktory jazykové socializace v mateřské škole.....	30
4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	32
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
5.1 CÍLE VÝZKUMU	34
5.2 DESIGN VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ METODY	35
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
5.3.1 Charakteristika participantek	36
5.3.2 Charakteristika pozorovaných dětí.....	37
5.4 POSTUP SBĚRU DAT	38
5.5 ANALÝZA DAT.....	39
6 VÝSLEDEK ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT.....	40
6.1 KATEGORIE PRŮBĚH ADAPTACE A INTEGRACE	41
6.2 KATEGORIE ZAPOJENÍ RODIČŮ	43
6.3 KATEGORIE UČITEL JAKO ZÁKLAD.....	44
6.4 DÍTĚ VE SVĚTĚ DVOU JAZYKŮ	47
6.5 INTERAKCE S VRSTEVNÍKY	49
7 SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	52

8	DISKUSE	56
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	64
	SEZNAM SCHÉMAT	65
	SEZNAM TABULEK.....	66
	SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Výběr tohoto tématu nás zaujal z hlediska narůstajícího počtu dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Z tohoto důvodu by měli učitelé znát postupy, jak k těmto dětem přistupovat a jak lze např. využít jejich kulturu v rámci socializace. Právě ulehčení vstupu dítěte do třídy mateřské školy je stěžejní a lze zde využít různých metod, jak dítě v oblasti jazykové socializace rozvíjet, co je pro dítě podporou nebo naopak rizikem.

V teoretické části práce jsou našimi cíli: shrnout poznatky o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, popsat jazykový vývoj dětí s rodným jazykem češtinou a dětí s odlišným mateřským jazykem a popsat formy jazykové podpory ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. V první kapitole se zaměřujeme na uchopení pojmu dítěte s odlišným mateřským jazykem a jiných spřízněných pojmů. Zajímá nás také zahraniční přístup ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. V následující kapitole se zabýváme vymezením jazykové socializace, jejím propojením s jazykem a řečí a jejich vývojem u dětí s mateřským jazykem češtinou a vývojem dětí s odlišným mateřským jazykem. Na toto navazujeme kapitolou týkající se jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem, představujeme zde příklady, co lze při práci s dětmi s OMJ využít a jak by měli učitelé k přípravě přistupovat. Závěr kapitoly se zaměřuje na vymezení pojmů protektivní a rizikový faktor, které jsou stěžejní pro výzkum, kterým se zabýváme v praktické části této práce. V poslední kapitole shrnujeme poznatky, které jsme představili v rámci jednotlivých kapitol.

V praktické části je naším cílem odhalit rizikové a podpůrné faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, ke kterým nám pomohou dílčí otázky se zaměřením na interakci dětí s OMJ s učitelem a vrstevníky. Zaměřili jsme se na odhalení rizikových a podpůrných faktorů jazykové socializace, protože nás zajímá, jakou roli v ní sehrávají a jakým způsobem lze využít jejich odhalení v praxi mateřských škol. V jednotlivých kapitolách se zaměřujeme na metodologii výzkumu, výběr výzkumného vzorku, analýzu dat se závěry, diskusí a doporučeními pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V kapitole se věnujeme historickému pohledu na děti s OMJ u nás a jeho vývojem ve vzdělávacím procesu. Dále se zaměřujeme na vymezení odborníky poměrně nově užívaného pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem. K úspěšnému vymezení je potřeba nahlédnout do pojmů jako dítě cizinec, dítě bilingvní a vícejazyčné, které poskytují možnosti, jak na děti s odlišným mateřským jazykem nazírat.

1.1 Historie a současnost vzdělávání dětí cizinců u nás

Podkapitola historie a současnost vzdělávání dětí cizinců nám poskytne pohled na důležité proměny, typické pro různá období, které hrají v rámci vzdělávání klíčovou roli. Důvod, proč začínáme právě u dětí cizinců je z hlediska legislativního vnímání a také historie, která tento pojem užívá a k jeho proměně v dítě s odlišným mateřským jazykem vedla dlouhá cesta. Pojdme si tedy jednotlivé milníky představit.

Klíčovým obdobím pro děti a žáky cizinců se stal rok 1989, do této doby se učitelé s dětmi cizinců téměř nesetkávali. Nárůst dětí cizinců v mateřských školách se datuje tedy až po roce 1989 po pádu komunistického režimu a s ním otevření hranic (Průcha, 2011b). Tato změna zapříčinila, že se v mateřské škole rok od roku vyskytuje stále větší množství dětí, které neovládají český jazyk. Tyto děti často přicházejí z cizích zemí, jsou jiné národnosti, nebo se narodily rodičům, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Dalším mezníkem se stala novela školského zákona v roce 2008, která dala cizincům stejné možnosti a rovný přístup ke každému dítěti na území ČR. V této době se pedagogové nadále nepřipravovali na vysokých školách soustavně a problematika dětí cizinců se v osnovách ve vzdělávání pedagogů neobjevovala (Průcha, 2011b). S veškerými změnami počet dětí nadále narůstal, jak potvrzuje výzkum provedený v roce 2014/2015, kdy bylo dle statistik v mateřských školách 2 % dětí cizinců. Mezi nejčastější národnosti se v tomto období řadily vietnamská, slovenská, ukrajinská a ruská (Šindelářová & Drtinová, 2017). Další vývoj je možno sledovat v příloze č.1, která uvádí statistiky MŠMT o počtu dětí cizinců v různých letech, zpětně až v letech 2005, 2012–2014. Tyto statistiky ukazují státní příslušnost, počet dětí v české republice a z toho počet cizinců (Hájková, 2015). V letech 2014/15 navštěvovalo mateřskou školu 7214 dětí cizinců. I tyto statistiky uvádějí mezi nejčastější národnosti vietnamskou, ukrajinskou, slovenskou, ruskou, mongolskou a bulharskou. (Pacholík et al., 2015). Dle zmiňovaných národností i zde vidíme, že se národnosti přicházejících migrantů příliš nemění.

Aktuálním problémem, který navýšil počet dětí s OMJ ve třídách nejen mateřských škol je válka na Ukrajině a s ní vzrůstající počet migrantů prchajících před válkou a hledajících útočiště právě v České republice. Někteří učitelé se rázem ocitli tváří v tvář socializaci těchto dětí a jejich vzděláváním vůbec poprvé a potřebovali okamžitou podporu, jak k nové situaci přistupovat.

Jedním z dalších důvodů aktuálnosti vzdělávání dětí s OMJ je úprava školského zákona. Předškolní vzdělávání je od školního r. 2017/18 povinné, tudíž se vztahuje i na děti cizinců, kteří pobývají na území ČR více jako 90 dnů. Rozlišují se však nároky na vzdělávání. Dítě, jehož rodiče jsou členy Evropské unie má stejné podmínky ke vzdělávání jako děti české, oproti tomu děti, jejichž rodiče pocházejí ze zemí mimo Evropskou Unii musí prokázat legální pobyt v České republice nejpozději v den nástupu dítěte do předškolního zařízení (Pacholík et al., 2015).

Velmi aktuální změnou je od září r. 2022 aktualizace dodatku k RVP PV (MŠMT, 2021), ve kterém je nově zmíněna jazyková podpora dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Tuto zmínku nalezneme v RVP PV jako stručnou podkapitolu 8.2. V této podkapitole se řeší, za jakých okolností potřebují děti cizinci, jak je autoři uvádí, jazykovou podporu. Zakomponováním této podkapitoly byla reakce na vyhlášku, která upravuje vzdělávání dětí cizinců, jež dává mateřským školám za úkol zřídit skupinu dětí předškolního věku, pokud se v mateřské škole nacházejí minimálně 4 děti s OMJ/cizinci, dle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V těchto skupinách se děti budou zaměřovat na další jazykový rozvoj. Do skupin může ředitel zařadit také děti, které nejsou předškolního věku a pokud posoudí, zdali tuto formy podpory potřebují. Tímto rozhodnutím však nesmí dojít ke snížení kvality přípravy dětí s OMJ. RVP PV se také zmiňuje o kompetencích, kterých by dítě s OMJ mělo dosáhnout při přechodu do základní školy, jedná se o „*zapojení do výuky a dosažení školního úspěchu*“ (MŠMT, 2021, s. 37). Jak si můžeme všimnout, toto vyjádření je poněkud nesprávné a užití pojmu školní úspěch je pro učitele špatně uchopitelné. V reakci na tuto změnu byl učitelům poskytnut podpůrný materiál zvaný Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, na který rámcový program odkazuje.

Na změny v legislativě zareagovaly různé organizace, které se snaží pedagogy podporovat. Jednou z nich je META¹, která pořádá semináře pro učitele, nabízí různé formy poradenství

¹ META s.r.o. – nezisková organizace podporující rovné přístupy ke vzdělávání a pracovní integraci.

v oblasti vzdělávání a integrace dětí s OMJ. Snaží se také o vytváření publikací a metodických materiálů, ve kterých přibližuje postupy pro práci s dětmi s OMJ nejen v mateřské škole, ale také v základní škole (Průcha, 2016). Součástí Mety je rovněž portál pro učitele zvaný Inkluzivní škola, kde se mohou dále inspirovat.

Od historických proměn se přesuneme k charakteristice dětí s OMJ, na kterou navazuje další podkapitola zaměřená na pojetí dítěte s OMJ a jiných spřízněných pojmů.

1.2 Charakteristika dítěte s odlišným mateřským jazykem

V této podkapitole se zaměříme na objasnění pojetí dítěte s odlišným mateřským jazykem a co má toto pojetí podobné s jinými pojmy jako dítě cizinec, dítě bilingvní a multilingvní a co pro nás tyto pojetí znamenají.

V současné době se setkáváme právě s pojetím dítěte s odlišným mateřským jazykem, jehož vysvětlení může být obsáhlé. Podíváme se tedy na pojetí některých autorů, které nám toto pojetí objasní. Dítě s odlišným mateřským jazykem chápeme ve velmi stručném pojetí tak, že se jedná o dítě, které „nemluví a nerozumí česky“ (Linhartová, 2018, s. 10) a, že klíčovou roli v jazykové socializaci hraje právě odlišnost mateřského jazyka. Dále lze dítě s OMJ vnímat podle toho, jakým je pro něj čeština jazykem, tedy druhým jazykem. V tomto případě pro nás není podstatné, jaké má dítě občanství ani rodné bydliště (Klímová, Kurowski & Svobodová, 2021). Ještě přesnější vymezení nalezneme na portálu Mety, od autorů Titěrová a kol. (2022), která se tomuto tématu dlouhodobě věnuje. Autoři zde uvádí, že děti s odlišným mateřským jazykem jsou všechny děti, které doma mluví jiným jazykem než tím, kterým se učí ve škole (jazyk vyučovací). Děti mohou ovládat také jiný jazyk plynule nebo přichází z různého kulturně odlišného prostředí. Dále nás zajímá, jak tyto děti umí česky, jaká je rozdílnost mezi prvním (mateřským) a druhým jazykem, jaký byl věk dítěte při příchodu do ČR a jak dlouho v naší zemi pobývá nebo například, jestli má zkušenosti z dřívějšího s jiným vzdělávacím systémem. Důležité je také jejich vnímání v tom, že dítě s odlišným mateřským jazykem se rovná vícejazyčnému dítěti.

1.2.1 Spřízněné pojmy

Jak jsme uvedli na konci předchozí podkapitoly, někteří autoři se chtěli distancovat od pojmu dítě-cizinec, které je však nadále užíváno v legislativě. Zjistili jsme také, že portál se zaměřením na děti s OMJ vnímá toto pojetí v souladu s vícejazyčností, pojďme si tedy ujasnit, proč se od některých pojmů distancují a některé vnímají jako soulad.

Začneme nejprve s pojmem dítě cizinec, který často autoři vnímají jako svazující a nevyjadřuje celou podstatu problematiky dětí s OMJ. Za dítě cizince považujeme „*dítě, které má jiné státní občanství než české*“ (Klímová, Kurowski & Svobodová, 2021, s. 603). Zaměřuje se tedy spíše na právní stránku pojetí, zaměřující se na postavení rodičů jako cizinců, automaticky jsou tak vnímány také děti (Pacholík et al., 2015).

Pojďme si přiblížit další spřízněné pojmy a těmi jsou bilingvismus a multilingvismus. Právě druhý z těchto pojmů je považován určitými autory jako soulad s pojmem dítě s OMJ. Pojem bilingvismus je často označován jako dvojjazyčnost, toto ale není vymezení k dostatečnému porozumění tohoto pojmu, když se podíváme na definici od Neum (2012, s. 81), ten ve své knize uvádí, že člověk, který je bilingvní „*žije ve dvou jazycích*.“ Pokud se podíváme do starší definice od Blooma, zjistíme, že vnímá pojem bilingvismus spíše po stránce jeho využití. Dle něj je člověk schopen užívat dvou jazyků jako rodilý mluvčí (Morgensternová, Šulová & Scholl, 2011). S pojmem bilingvismus se často skloňuje také pojem multilingvismus, angl. multilingualism, který vnímají oba autoři jako užívání více než dvou jazyků (Morgensternová, Šulová & Scholl, 2011). V českém jazyce bychom tak použili pojem, že je jedinec vícejazyčný.

Jak vidíme, ve všech případech hraje roli jazyk a jeho užití v životě. I v mateřské škole se můžeme setkat s dětmi, které mluví dvěma nebo více jazyky. Do této fáze se můžou dostat po intenzivní jazykové podpoře ze strany mateřských, případně později základních škol, proto považujeme za vhodné je v této práci uvést a dle výše uvedených definic bychom mohli říct, že jsou součástí pojetí dítěte s OMJ, což potvrzuje také organizace META, která hlavně multilingvismus vnímá jako rovný s pojetím dítě s OMJ.

1.3 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v zahraničí

Vzdělávání dětí s OMJ se nevěnuje pouze Česká republika, ale také cizí země. V některých zemích se můžeme setkat s podobným přístupem jako u nás, jinde jsou děti hozeny tzv. do vody. Rozhodli jsme se v této práci uvést, jak přistupují ke vzdělávání dětí s OMJ vybrané země. Zda mají ve svých programech tyto děti zahrnuté, s jakými programy pracují, případně jakým způsobem jsou dány přístupy práce s těmito dětmi v legislativě.

V rámci porovnání nabízených podpor ve vzdělávání dětí s OMJ jsme se rozhodli poukázat na nabídku v rámci Saska, Finska a České republiky. V rámci ukázky vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a podpůrných materiálů

organizace META, která nejen, že nabízí metodickou podporu vzdělávání dětí s OMJ, ale také komparaci těchto zemí.

Ve schématu níže od autorů Vávrová, Horáčková & Titěrová (2015) můžeme shlédnout konkrétní formy podpory, které dané země nabízí.

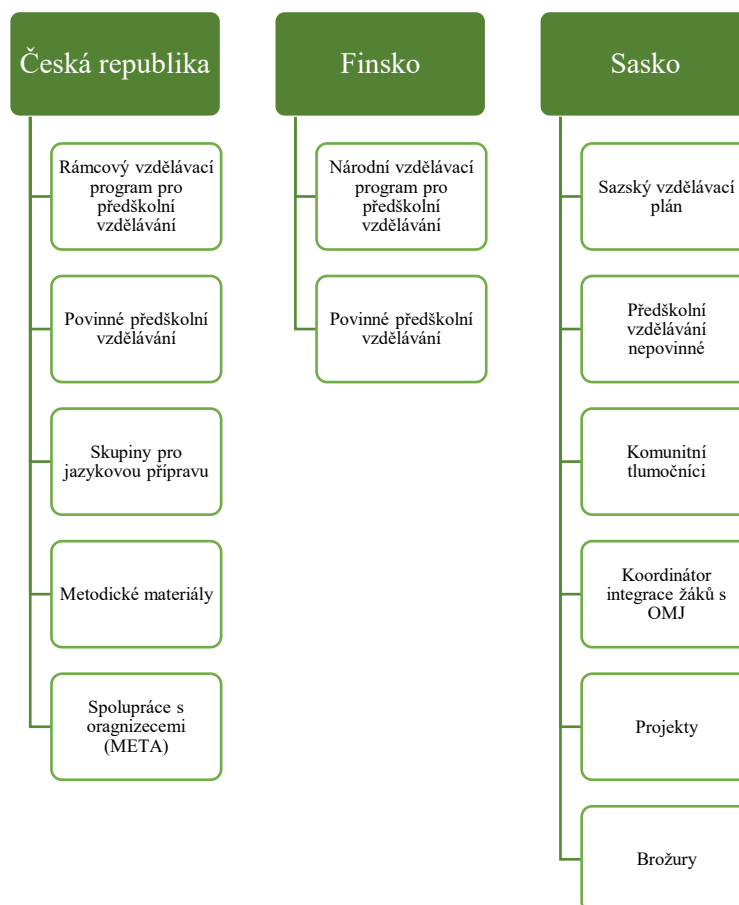


Schéma 1 Nabízená forma podpory ve vybraných zemích

Jak lze vyčíst z tabulky výše, můžeme vidět určité shody s českým systémem, všechny země se řídí podle určitého vzdělávacího systému. V případě Finska hovoříme o „*National Core Curriculum for primary Education (Národní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)*“, v případě saských zemí se jedná o „*Saský vzdělávací plán*“, který je podobný s českým RVP PV (Vávrová, Horáčková & Titěrová, 2015, s. 12, 15). Vidíme také, že Finsko má povinné předškolní vzdělávání stejně, jako u nás, kdežto saské země nikoliv.

Co se týká jazykové podpory, mají saské země velmi dobře podchycené vzdělávání cizinců, podobně jako u nás. Přímou zmínku o vzdělávání dětí s OMJ však v jejich vzdělávacím programu nenalezneme. Tuto skutečnost nahrazují formy podpory dětí s OMJ různými projekty jako například „*Maßnahmen zur Verstärkung der Integration von Kindern mit*

Migrationshintergrund (Opatření k posílení integrace dětí s migrační zkušeností)“, který se zaměřuje na zaměstnání vychovatelek a tlumočniců s OMJ v mateřských školách (Vávrová, Horáčková & Titěrová, 2015, s. 12).

Ve schématu vidíme, že vybrané země mají dostatek metodické podpory, nebo projektů, které se zabývají konkrétními řešeními v rámci vzdělávání, jako je např. „Sprache fördern (Podpora jazyka)“ nebo „Schwerpunkt Kitas Sprache und Integration (Mateřské školy – Jazyk a integrace)“. První z projektů byl zaměřen na vzdělávání učitelů a ukázky výukových strategií pro rozvoj komunikace. Druhý program byl zaměřen na finanční podporu a poskytování poradenské podpory. Co se týče jazykové diagnostiky, stejně jako u nás lze využít diagnostického nástroje. U nás se jedná o diagnostické materiály od METY, v případě Saska o nástroj Havas 5, který se zaměřuje na gramatickou stránku řeči, úroveň slovní zásoby a vyjadřovacích schopností a je určen pro děti ve věku 5–7 let (Vávrová, Horáčková & Titěrová, 2015).

Co se týče finské podpory rozvoje cizího jazyka, je poskytována jakákoliv intenzivní podpora jazyka. Pro tyto účely se vypracovává individuální vzdělávací plán, se kterým se můžeme setkat také u nás. Podpora jazyka je ukotvena přímo v legislativních dokumentech, formu podpory si pak volí jednotlivá města a obce. Také jako v případě Saska, i zde mají určitý nástroj pro diagnostiku dětí s odlišným mateřským jazykem, tzv. „Pienten kielireppu (Malý jazykový batůžek)“, který obsahuje záznamový arch. Další možností je využití knihy s testy, která se zaměřuje na užívání slovní zásoby a jmenuje se „Lauran päivä (Lauřin den)“. V obou případech se jedná pouze o vlastní volbu, nevyužívají se hromadně v rámci celého systému (Vávrová, Horáčková & Titěrová, 2015).

Pro zajímavost dodávám také osobní zkušenost s portugalským vzdělávacím systémem, se kterým jsme se setkali v rámci pracovní stáže v listopadu 2022. Dětem s OMJ se v mateřské škole příliš nevěnují. Větší pozornost na osvojování jazyka je věnována až na základní škole, kde je dětem přidělen speciální pedagog, který pomáhá dětem dosáhnout jazykové úrovně portugalštiny na úroveň B2. Děti mají oddělené hodiny portugalštiny, kde se přizpůsobují tempu dětí cizinců. Na rozdíl od tohoto přístupu není v případě Portugalska věnována větší pozornost v mateřských školách, většina škol zde pracuje pomocí metod nápodoby a užívání obrazového materiálu. Tyto metody považují v mateřských školách za ověřené, nemají tudíž žádné podpůrné materiály a metodiky jako u nás. Tento přístup je zajímavý už jen z pohledu poměrně vysokého počtu dětí s OMJ ve školách s rozmanitými národnostmi z celého světa.

Závěr

Jak jsme se dozvěděli v této kapitole, problematika vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se stává čím dál více důležitou, jak jasně dokazuje historický vývoj a statistiky. Nadále však panuje pojmový chaos, jak na děti s odlišným mateřským jazykem nazírat, postupem času jsme se dostávali k vymezování pojmů jako bilingvismus, multilingvismus, dítě cizinec, až po nově užívaný pojem dítě s odlišným mateřským jazykem. V průběhu let jsme se vypracovali také k výzkumům a vyhláškám, které cílí ke zviditelnění a pomoci učitelům se začleňováním dětí s odlišným mateřským jazykem.

S podobnou situací se můžeme setkat také v zahraničí. Zvláště v Sasku, mají velmi podobnou a kvalitní podporu vzdělávání dětí s OMJ. Podobnou podporu nabízí také Finsko a o něco menší podporu v mateřských školách také Portugalsko, které klade větší důraz na rozvoj jazyka u dětí s OMJ až na základní škole. V tomto pohledu je přístup České republiky v popředí a oproti zahraničí má velmi dobrou metodickou podporu, avšak vzdělávání na vysokých školách v této oblasti je nadále nedostačující a měla by se na vzdělávání dětí s OMJ zaměřit v rámci vzdělávání budoucích učitelů, kteří se prozatím s touto problematikou setkávají až v praxi.

2 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na historický vývoj ve vzdělávání dětí s OMJ po současnost a přístupy k dětem s OMJ v zahraničí, na které navazujeme kapitolou týkající se jazykové socializace. Zaměříme se v ní na diferenciaci jazyka a řeči, ze kterých jazyková socializace vychází, dále na její proces a vývoj řeči se zaměřením na jazykový vývoj dětí s mateřským jazykem češtinou a dětmi s odlišným mateřským jazykem.

2.1 Diferenciace jazyka a řeči

K vymezení jazykové socializace je potřeba si uvědomit základní vztahy mezi jazykem a řečí. Neméně důležitý je také mateřský jazyk, který sehrává jednu z klíčových rolí v naší problematice. V textu níže se těmito definicemi a jejich provázaností zabýváme a ujasňujeme souvislost s jazykovou socializací.

Nejdříve si uvedeme, co rozumíme pod pojmem jazyk a jak na něj nahlíží různí autoři. Škobrtal & Badošek, 2013, s. 36, chápou **jazyk** jako „*systém znaků, především slov, které tvoří jeho slovní zásobu, a který má svou gramatickou stavbu*“. Jiný pohled na definici jazyka, která je nám bližší, má autorka Bytešniková, 2012, s. 15, která uvádí, že „*každé zdravé dítě disponuje vrozenou schopností osvojit si jakýkoliv jazyk, který z nich se stane mateřským určují rodiče či vychovatele dítěte.*“ Tato definice nás přivádí k zamyšlení se nad vymezením pojmu jazykové socializace, ale také k pochopení pojmu **mateřský jazyk** a jeho utváření, které jsou vzájemně propojeny. Pokud se podíváme na definování mateřského jazyka, zjistíme, že je to první jazyk dítěte, které se tento jazyk učí. Dítě se snaží porozumět jazyku kolem něj, který slyší. První osobou, která toto zajišťuje, je matka dítěte. Mateřský jazyk je důležitý také z hlediska vývoje dítěte a jeho učení, pomocí kterých si dítě utváří kritické myšlení a gramotnost (Rajathurai, 2020). Mateřský jazyk se rozvíjí pomocí vzoru, které dítě slyší. Jedním z klíčových prvků v osvojování jazyka hraje imitace, která se zaměřuje na nápodobu řečového projevu rodičů dítěte. Odborník, který se touto problematikou se zabýval, byl Chomsky, kterého zajímala souvislost s vrozenými dispozicemi a jejich podíl na osvojení si mateřského jazyka. Pan Chomsky došel k názoru, že zde tato dispozice je, což dokládal na příkladu gramatických struktur jazyků, avšak je zde limit v podobě vývojového období, pokud se dítě nenaučí mateřský jazyk do puberty, nezvládne se jej naučit vůbec (Škobrtal & Badošek, 2013).

Již víme, co znamenají pojmy jazyk a mateřský jazyk, pojďme se nyní zaměřit na to, co znamená řeč.

Řeč je určitá „*schopnost vyjadřování se a dorozumívání se jazykem*“ (Šalamounová, str. 18, 2015). Podobný názor mají také Škobrtal & Badošek, 2013, str. 33, kteří vnímají řeč tak, že je „*prostředkem dorozumívání a mezilidské komunikace*“. Dle těchto autorů je pro nás důležitá z hlediska uchovávání zkušeností, a jejich převedením dalším generacím. Autoři vnímají řeč také jako „*užívání prostředků jazyka*“ (Škobrtal & Badošek, 2013, s. 33).

Pokud se vrátíme zpět k první definici, kdy je řeč chápána tak, že slouží k dorozumívání a vyjadřování se jazykem, je dle autorky pro jedince důležité, jak dokáže tuto schopnost využívat v reálných situacích. V tomto případě jsou jazyk a řeč propojené. Jazyk vnímáme jako zastávce verbálních pravidel, řeč je v tomto případě užitím jazyka v konkrétních situacích. Zde se dostáváme také ke dvěma chápáním socializace jazyka. Prvním z nich je, jak jedinec chápe vnímání světa díky jazyku. Druhé chápání zahrnuje užití jazyka jedincem, pro dané společenství (Šalamounová, 2015).

2.2 Proces jazykové socializace

Zaměříme se nyní na to, jak můžeme na jazykovou socializaci nazírat. **Jazykovou socializaci** chápeme tedy jako „*proces, který prostřednictvím využívání jazyka vede k směrem k užívání jazyka příhodným způsobem*“ (Šalamounová, 2015, s. 19). Můžeme ji také vnímat jako proces, prostřednictvím kterého dítě vrůstá do společnosti, která jej obklopuje. Dítě pozoruje své okolí a na základě toho si utváří své vzorce užívání jazyka, vnímá, v jakých situacích je užíván, daný způsob přejme nebo si vytvoří vlastní. Další klíčovou součástí jazykové socializace je interakce s okolím (Šalamounová, 2015). Interakci chápeme jako „*působení jedinců na sebe navzájem*“ (Helus, 2018, s. 224). Tedy jakou činnost vyvolal jedinec a jak na tuto činnost zareagoval jedinec druhý. V rámci jazykové socializace je kladen důraz na jazyk a jeho užití v řeči. Blízký pohled mají také Duranti et al. (2014, s.11), kteří vnímají, že „*jazyková socializace zahrnuje socializaci prostřednictvím používání jazyka a socializaci k používání jazyka*“.

Když se vrátíme k výše uvedeným definicím jazyka, mateřského jazyka a řeči, mohli bychom říct, že jazyková socializace je utvářena také vrozenými schopnostmi dítěte, osvojením si jakéhokoliv jazyka. O tom, který se stane mateřským, rozhoduje rodina. To, jakým způsobem si dítě jazyk osvojí, záleží také na schopnosti jej aktivně využívat. V rámci jazykové socializace můžou na dítě působit faktory jako „*individuální schopnosti, míra úsilí, jazyková vzdálenost mezi mateřským jazykem a jazykem hostitelské společnosti, úroveň znalosti mateřského jazyka, úroveň vzdělávacího systému, míra segregace nebo jazyk,*

kterým se komunikuje v domácnosti“ (Kostelecká, Hána & Hasman, 2017, s. 93). Stejní autoři uvádí, že v případě některých výzkumů je pro jazykovou socializaci lepší příchod do cizí země v nižším věku. Jedním z dalších vlivů na socializaci je také vzdělání rodičů. Jako negativní stránku uvádí autoři učení se jazyka v pozdějším věku, kdy se dítě do cizí země přistěhuje např. po pubertě, jeho rodiče mají nízké vzdělání (Kostelecká, Hána & Hasman, 2017).

V případě dětí nehovoříme jen o jazykové socializaci, ale je pro nás důležitá socializace jako taková, kterou chápeme jako začleňování do vztahů s lidmi. V případě mateřských škol hovoříme o socializaci sekundární, která je zahájena nástupem dítěte do školy, dítě se dostává z primárního, tedy rodinné do prostředí, kladoucího nové nároky (Helus, 2015). Mateřská škola tvoří určitý most mezi rodinou a institucí, ve kterém zůstává velký prostor pro adaptaci v novém a pro dítě cizím prostředí, na které musí dozrát. Ne všechny děti jsou na tento vstup připraveny. V rámci socializace dítě zastává nové role, které si potřebuje osvojit, vyžaduje se jak přijetí autority, tak dodržování určitých pravidel (Vágnerová, 2012).

2.3 Vývoj řeči

Po odlišení základních pojmů se zaměříme na jazykový vývoj, jak souvisí řeč s jazykem, jaký to má vliv na užívání jazyka dítěte, jak se jazyk a řeč vyvíjí a jaké je osvojení řeči u dětí s mateřským jazykem češtinou a cizím jazykem.

Při vývoji řeči a jazyka je důležité období do 7 let. K největším změnám u dítěte dochází mezi 3–4 lety. Vývoj je ovlivněn třemi faktory, kterými jsou motorika vnímání a sociální prostředí. K osvojení jazyka je potřeba vnímat, jakou roli v něm hrají jazykové roviny, mezi které řadíme foneticko-fonologickou, morfológicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu (Bednářová & Šmardová, 2015).

Morfologicko-syntaktická

Tato rovina se zabývá gramatickou stránkou řeči. Slova v této rovině se neskloňují, slovo vzniká opakováním, poté se přidává skládání slabik. Věty jsou jednoslovné (Zajitzová, 2011). Podobně a podrobněji se touto rovinou zabývají také Bednářová & Šmardová (2015), podle nich zahrnuje morfológicko-sémantická rovina užití slovních druhů a tvarosloví. V této rovině začíná dítě užívat podstatných jmen, následují slovesa, poté přídavná jména, zejména atd. V období prvního roku se utváří jednoslovné věty, do dvou let je věta víceslovná. Kolem 2–2,5 let se děti snaží skloňovat a časovat. Během období 3,5 let je dítě

schopno užívat souvětí. Kolem 4. roku by mělo dítě užívat všech slovních druhů, objevují se dysgramatismy.

Lexikálně sémantická

Lexikálně sémantická rovina se zabývá porozuměním řeči a vyjadřováním. Pokud dítě něčemu porozumí, projeví se tak, že na něco ukáže, udělá, otočí se. Taktéž je důležité, že dítě věci pojmenovává, čímž dochází k propojení činnosti, předmětem a slovem. Objevují se zde také otázky typu Kdo? Co? a kolem předškolního věku také Proč a Kdy? (Bednářová & Šmardová 2015).

Zajitzová (2011) řadí do této roviny slovní zásobu, která se rozvíjí nejprve aktivně a poté pasivně. K tvorbě pasivní zásoby dochází kolem 10. měsíce věku dítěte, k aktivní pak kolem 1 roku života, kdy užívá kolem 5–7 slov.

Foneticko-fonologická

Bytešníková (2012) zahrnuje do této roviny zvukovou stránku řeči, dle ní je jednotkou řeči hláska neboli foném. Hlávky prochází obdobím fixace a artikulace. Dítě dokáže vyslovit samohlávky, nejnějnější je pro něj a, později u, i. Po upevnění přichází na řadu dvojhávky. Dle jiných autorek zde patří také sluchové rozlišení hlásek a jejich výslovnost. Rozlišit hlávky dokáže dítě kolem 6.–8. měsíce (Bednářová & Šmardová, 2015).

Pragmatická

Tato rovina se zabývá užíváním řeči v praxi. Jedná se o to, v jakých sociálních a kulturních situacích dítě dokáže jazyk užívat. Uvedeme si příklad, že dítě je schopno rozlišit, jak bude komunikovat s rodičem, kamarádem nebo učitelem (Burns, Johnson & Assaf, 2012). Dítě zde vyjadřuje vztahy, pocity, prožitky, aktivně si žádá o informace. Tato potřeba verbální komunikace začíná převládat v období 2,5 - 3 let. Okolo 3 let dítě navazuje konverzaci a snaží se ji držet (Bednářová & Šmardová, 2015).

2.3.1 Jazykový vývoj dítěte s mateřským jazykem češtinou

V této podkapitole se zaměříme na jazykový vývoj dítěte s češtinou, jako mateřským jazykem, jaká jsou zde specifika a jakou má dítě představu o jazyce.

Pro vývoj u dítěte s českým mateřským jazykem se musíme zaměřit na počátky samostatné řeči, po kterých následuje před-řečové období. Tuto část zahrnuje doba od narození do 6 let věku dítěte. Kolem druhého roku dítěte v tzv. období sémiotické funkce se dítě přesouvá do

období rozvoje samostatné řeči neboli předoperačního stádia, dítě zde zvládá základy jazyka. V českém jazyce tím rozumíme utváření povědomí o morfologické stavbě jazyka. Dítě začíná chápat význam tvarů slov a jejich funkci. Výzkum týkající se kognitivních struktur dětí ve výuce českého jazyka zjistil, že 3leté dítě užívá podřadných souvětí o dvou až třech větách. 5leté dítě má představu o jmenném rodě a dítě 6 let je schopno orientovat se ve slovesném čase. Dále se rozvíjí slovní zásoba, jedinec užívá základní komunikační funkce jazyka (Hájková, 2015).

2.3.2 Jazykový vývoj dítěte s odlišným mateřským jazykem

Tato podkapitola navazuje na vývoj dítěte s mateřským jazykem češtinou, zde se však budeme zabývat odlišnostmi ve vývoji dětí s odlišným mateřským jazykem, ve kterém hrají roli určité faktory, se kterými se české dítě nemusí setkat.

U jazykového vývoje dítěte s OMJ je nutno si uvědomit, zdali se dítě s cizím jazykem setkávalo již od narození nebo byl jeho kontakt až v mateřské škole. V prvním případě nemusí dítě vždy vyžadovat speciální práci pedagoga, i když je jeho slovní zásoba zpočátku slabá.

Při vzdělávání dětí s OMJ se dostáváme do různých fází, které je potřeba řídit. První z nich je **smíšená**: v této fázi se postupně utváří slovní zásoba nového jazyka. Dochází v ní k pojmenování konkrétních věcí, poté se dítě přesouvá k pojmenování dějů a dochází k propojení souvislostí. V tomto období dítě přepíná z jednoho jazyku do druhého a trvá u každého dítěte různě dlouhou dobu. Druhou fází je **nabývání nového jazyka**. Slovní zásoba je zdvojená a uvědomělá dítětem. V praxi to znamená, že dítě v mateřské škole s vrstevníky nebo učiteli komunikuje nebo se pokouší mluvit českým jazykem v případě, že mluvíme např. o konkrétních událostech ve třídě, situacích, ale v případě, že mluví o věcech spjatých s domácím prostředím, přechází do rodného jazyka. V poslední třetí fázi **dítě vědomě rozlišuje jak mateřský, tak cizí jazyk** (osvojovaný), volí si mezi nimi vědomě a užívá jich dle situací, které si dokáže vyhodnotit (Hájková, 2015). V rámci shrnutí nám může pomoci také níže uvedené schéma č. 2 s odlišnostmi dětí s českým rodným jazykem a dětí s OMJ podle poznatků od Hájkové (2015).



Schéma 2 Odlíšnosti ve vývoji řeči Hájková (2015)

Z druhého schématu lze vyčíst rozdíly mezi jazykovým vývojem českých dětí a dětí s OMJ. Vidíme zde znatelné odlišnosti, v době, kdy má české dítě ujasněnou představu o slovních tvarech, dítě s OMJ o nich mnohdy ani nemá povědomí a často v nich chybuje, v době, kdy se české dítě snaží zlepšit výslovnost, dítě teprve ovládá zvukovou stránku řeči. Značný rozdíl lze vidět také ve slovní zásobě, kterou má dítě s OMJ omezenou oproti dítěti s rodným jazykem češtinou.

V jiném schématu níže lze shlédnout, jak nahlízejí autoři na jazykový vývoj dítěte s odlišným mateřským jazykem. Vycházíme zde z porovnání dvou publikací od autorů Škobrtal & Badošek (2013) a Hájkové (2015).



Schéma 3 Fáze a etapy dle Škobrtala (2013) a Hájkové (2015)

Ze schématu vidíme, že autoři mají rozdílný pohled v pojetí. Škobrtal je rozlišuje na etapy, kdežto Hájková na Etapy. Vidíme zde určité podobnosti při pohledu na utváření slovní zásoby a jejího rozšíření. V závěru jejich pojetí se shodují na tom, že dítě vědomě rozlišuje mezi rodným a vyučujícím jazykem.

Závěr

V této kapitole jsme se zabývali pojmy jazyk, mateřský jazyk a řeč, jejich vzájemným propojením a souvislostí s jazykovou socializací a jejím významem. Dozvěděli jsme se, že jazyková socializace zastává důležitou roli v rámci práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem, stejně jako socializace jako taková. Pokud víme, co je to jazyková socializace a jak se vyvíjí řeč můžeme podle toho upravit nabídku vzdělávacích činností podle individuálních potřeb dítěte, můžeme rovněž využít jiný přístup k podpoře jazyka, podle toho, na jaké úrovni se dítě nachází.

V druhé části nás zajímal jazykový vývoj a jeho charakteristiky k uvědomění si rozdílu jazykového vývoje dětí s mateřským jazykem češtinou a jazykovým vývojem dětí s OMJ. Z výše uvedených poznatků můžeme říci, že je zde rozdíl, a dítě si osvojuje jazyk mnohem pomaleji, nejprve musí projít různými fázemi či etapami, aby dokázalo užívat obou jazyků, což v případě vývoje dětí s českým jazykem není nutné a schopnost užívání si osvojuje podstatně rychleji.

3 JAZYKOVÁ PODPORA DĚTÍ S OMJ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V kapitole jazykové podpory dětí s OMJ v mateřské škole se zaměříme na vymezení pojmu osvojení jazyka a jeho podpory při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Uvedeme si konkrétní příklady, které mohou učitelé využít, ať už to jsou obrazové materiály, názorné ukázky, využití multikulturní výchovy nebo státem vytvořeného Kurikula češtiny jako druhého jazyka.

3.1 Osvojování jazyka a jeho podpora v mateřské škole

Na úvod musíme pochopit, co očekáváme od pojmu osvojení si jazyka. Pod tímto pojmem se skrývá jednak zvládnání jazyka jako systému, jeho gramatická stavba, stavba komunikátu a jeho zvuková realizace.

Průkopníkem teorie osvojování jazyka se stal N. Chomsky, jehož koncepce generativní transformační gramatiky způsobila změny v nahlížení na osvojování jazyka. Ve své teorii se přikláněl k pohledu, že jazyk není pouhým fenoménem, které si dítě osvojuje učení, ale že dítě získává predispozice k osvojování již od narození, má tedy jakési vrozené predispozice pro jeho osvojování a užívání v běžném životě. Další vývoj osvojování nám vysvětlují různé přístupy jako je racionalistický, empirický a interakční. **Racionalistický přístup** říká, že osvojování jazyka probíhá na základě vrozených dispozic. **Empirický** vnímá jako vlivy, které na osvojování působí, mezi tyto vlivy řadíme učení, prostředí a fungování jazyka. Poslední **interakční přístup** spojuje předchozí přístupy a vnímá osvojení jako působení vrozených dispozic a působení vlivů sociálního prostředí na dítě (Průcha, 2011a). Podobně vnímala proměnu mezi přístupy také Saicová Římalová (2016), která ve své publikaci popisuje přístupy od 20. let 20. stol. Jako první popisuje behaviorismus, jež se zabýval podnětem a reakcí při osvojování jazyka. Později se odkazuje také na pana Chomského, který utvořil teorii osvojování jazyka, kterou jsem popsali výše.

Pokud se zamyslíme nad posledním přístupem, můžeme si všimnout jeho vlivu na jazykovou socializaci dítěte, o které se zmiňujeme v předchozí kapitole, v rámci, které hraje interakce s okolím důležitou roli. Pojdme se podívat také na další pohled od autorky Hájkové, 2015, s. 12, podle které lze osvojení jazyka vnímat jako „*spontánní nabývání jazyka přirozenou cestou*“.

Z výše uvedených pohledů nám vyvstávají opory pro podporu osvojování cizího jazyka u dětí s OMJ. Již víme, že dítě má pro osvojování vrozené predispozice a že vliv na osvojování

jazyka může mít sociální prostředí. V nabídce podpory tudíž bude hrát důležitou roli interakce s učiteli a vrstevníky. V následující podkapitole se zaměříme na to, jaké formy podpory může učitel dítěti s OMJ nabídnout.

3.1.1 Prostředky podpory osvojování cizího jazyka

Učitel může ve své práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem využít metodu KIKUS. Dle této metody by se měly děti vzdělávat dle věku ve skupině max. o 6–8 dětech. Lekce jazyka by měly probíhat nejlépe 2x týdně a neměly by přesáhnout 60 min. Učitel by měl dětem poskytnout obrazové karty, případně pracovní listy týkající se probraného tématu. Lekce by měly být provázané s činnostmi v rámci vzdělávacích činností (Linhartová, 2018). V současné době si lze zakoupit elektronickou formu KIKUS na stránkách Mety nebo lze objednat obrazové karty KIKUS v již vytištěné podobě, které se dají vyloupnout a ihned použít. Důležitou formou podpory by měla být individualizace. Nesmíme také zapomínat na důležitou oblast pronikání do cizí řeči a tou je výslovnost. Z tohoto důvodu by se měl pedagog zaměřovat více na sluchové dovednosti dítěte, neboť sluch hraje velkou roli především v rozlišování hlásek a jejich užití. V praxi tak učiteli pomůže procvičovat rytmus, vytleskávání, nacvičit jednoduchá říkadla a rozpočítadla. Pokud chceme u dítěte s OMJ rozšiřovat jeho slovní zásobu, musíme vzít v potaz jeho paměťové schopnosti. Jedním z osvědčených způsobů je komentování/ slovní popis učitele při jednotlivých činnostech. Učitel se snaží slovně komentovat co dělá, pojmenovává věci, které může následně ukázat, aby si dítě spojilo slovo s obrazem (Hájková, 2015).

Veškeré prostředky pro dítě by měly být nenásilné, měly by podporovat dítě a zábavnou formou mu dopomoci k osvojování si nového jazyka.

3.2 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka

Jedním z dalších podpůrných materiálů je Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, o kterém jsme se krátce zmínili v první kapitole, na které odkazuje RVP PV.

Toto kurikulum se zaměřuje na vzdělávací obsah, který je určen pro 10 tematických okruhů. Zaměřuje se na to, jaké úrovně by mělo dítě s OMJ dosáhnout před vstupem do základní školy v různých oblastech (NPI, 2021). Obsahuje zásady práce pedagoga s dítětem s OMJ.

Stručně by měl pedagog postupovat následovně (NPI, 2021):

- Mluvit s dítětem pomalu, zřetelně a být otočen k dítěti, tak, aby na něj vidělo, nejlépe tedy v jeho úrovni.
- Při komunikaci užívat téma blízké dítěti, se kterým se snadněji ztotožní.
- V komunikaci používat stručné instrukce a slovní spojení, jejich užití by mělo být dle posloupnosti.
- Klást srozumitelné otázky, jednoduché, stručné, jasné a dát dítěti dostatek prostoru pro odpověď.
- K porozumění užívat mimiku, gestiku. K podpoře je vhodné užívat obrazového materiálu doprovázeného slovy.
- Představit dítěti průběh dne, podpořit práci ve skupině.
- Zaměřit se na seznámení s novou kulturou a situacemi, se kterými se dítě bude postupně setkávat.

Dále je kurikulum zaměřeno na jednotlivá témata, jež jsou rozčleněny do jednotlivých tabulek viz. Příloha č. 2. Tabulky obsahují téma, dále nejmenovanou část zahrnující Poslech a mluvení, Sociokulturní kompetence, Slovní zásoba a větné konstrukce. Tuto sekci bychom pojmenovali nebo přiřadili k obsahu v rámci vzdělávacích oblastí. Na závěr je úroveň, kterou bychom po bližším prozkoumání nazvali jako výstup, tedy, co dítě dokáže.

3.3 Přístup učitele k jazykové podpoře dětí s OMJ

Přístup učitele může sehrávat jak pozitivní, tak negativní roli, neboť učitel může být jedním z činitelů jazykové socializace. Na konkrétní příklady, jak lze efektivně pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem a přizpůsobit jim vzdělávací obsah v rámci přípravy učitele na vzdělávací činnosti, se zde zaměříme.

Učitel nemusí nutně vymýšlet nové postupy a přístupy k dětem, mnohdy stačí jednotlivé obsahy přizpůsobit individuálním potřebám dětí. Cílem učitele by mělo být zjednodušení běžných činností. Linhartová (2018) uvádí několik příkladů, jak může učitel podpořit jazykovou socializaci dítěte. Mezi konkrétní formy podpory řadíme např. **střídání činností**. Pro některé děti s OMJ je náročné udržet krok v cizojazyčném prostředí, může tudíž docházet k častější únavě. Pedagog by měl zajistit takové činnosti, které umožní dítěti relaxaci. V práci učitele je také důležité slovně popisovat co se děje, co se odehrává, co dělá.

Učitel popisuje, **pojmenovává aktuální dění**. S komentováním aktuálního dění souvisí také **názornost**, která je pro děti s OMJ klíčová. V rámci názorných ukázek lze užívat **gesta, pohyb, obrazový materiál, či reálné předměty**. Lze také použít **názornou ukázkou pomocí jiného dítěte**. Další účinnou formou podpory je **přízpůsobení mluvního projevu učitele**. Učitel by měl mluvit zjednodušeně, v krátkých větách, důležité je mluvit zřetelně, se správnou výslovností a pomalu a opět doprovázet gestikulací. Jednoduché **pokyny je potřeba neustále opakovat**, zpočátku neměnit jejich tvar. Učitel může podpořit dítě v komunikaci také ve volné hře, když vidí, že si hraje s určitou hračkou, může **pokládat jednoduché otázky**, popsat co vidí, pojmenovat např. barvy, hračky aj. Učitel by neměl zapomenout na **ověření, zdali dítě porozumělo pokynům**, pokud ne přiblížíme dítěti zadání názornou ukázkou nebo užitím např. piktogram. Jedním s hojně užívanou formou je určení patrona pro dítě, které nerozumí. Mnohdy se dítěte ujme jiné dítě samo bez motivace učitelem a snaží se mu dopomoci. Neměli bychom opomenout **užívání maňásků**, skrz, které můžeme dítěti usnadnit vyjadřování. Dítě se může skrz maňaska vyjádřit nebo jej může učitel využít, když mluví a napodobovat s ním, co říká, co dělá.

3.3.1 Multikulturní výchova jako součást jazykové podpory

V mateřské škole můžeme při práci s dětmi s OMJ velmi dobře využít multikulturní výchovu. Nejprve si tento pojem vymezíme a následně zhodnotíme jeho využitelnost.

Multikulturní výchovu chápou Škobrtal & Badošek, 2013 jako „*edukační proces, díky kterému si jednotlivci vytváří předpoklady k pozitivnímu vnímání a hodnocení kultur, které jsou odlišné od jejich vlastních, a tak regulují chování k příslušníkům jiných kultur.*“ (Škobrtal & Badošek, 2013, s. 21). Multikulturní výchova je založená na toleranci, empatii a starostlivosti. Zahrnuje také témata, která se v rámci ní probírají, ať už to je srovnání různých kultur, charakterizování, poukázání na proměny nebo třeba vztahy mezi kulturami. V rámci této výchovy se doporučuje používat metody, při kterých děti spolupracují a vzájemně se podporují, dále je vhodné využívat rozhovory, projektovou výuku.

Když si převedeme tyto poznatky do praxe, můžeme seznámit děti s kulturou dítěte s OMJ, pokud se dokážeme domluvit s rodiči, lze uspořádat v rámci spolupráce s rodiči posezení, kdy každý z rodičů přinese svou specialitu. Jako konkrétní příklady využití multikulturní výchovy učitelem lze s dětmi uspořádat cestu kolem světa, zhlédnout videa s ukázkou kultur a zvířat, které na daných kontinentech žijí, dále se seznámit se svátky daných zemí, oblečením aj. Můžeme poprosit dítě nebo rodiče, aby nám představilo své zvyklosti. Lze

využít různých programů a projektů na podporu multikulturní výchovy, ve kterých se děti setkají s jinými kulturami a lidmi a jejich odlišnostmi a zároveň mohou posloužit jako prevence. Velmi účinný může být multikulturní program Bedýnky příběhů, v rámci, kterého přichází do mateřských škol rodilí mluvčí a předčítají pohádku v rodném jazyce a poté v českém, příběh dokládají dramatizací. Děti si po pohádce prohlíží věci typické pro danou kulturu a některé z nich si mohou vyrobit a odnést domů. Pro učitele je taktéž velmi důležité znát, odkud dítě přichází a připravit se studiem odborné literatury, článků, co je pro danou kulturu typické, abychom se vyvarovali nepříjemnostem, které mohou mít na dítě negativní vliv a mohly by jej třeba urazit. Můžeme se často setkat s tím, že z náboženských důvodů dítě nemůže jíst určitá jídla, masa a touto prevencí může učitel dítěti pomoci.

3.3.2 Protektivní a rizikové faktory jazykové socializace v mateřské škole

V této části se zaměříme na definování pojmů protektivní a rizikový faktor. Důvodem definování těchto pojmů je jejich odhalení v praktické část této práce.

Protektivní a rizikové faktory jsou činitele, které určitým způsobem ovlivňují jedince. V případě protektivních faktorů hovoříme o činitelích, které pomáhají chránit jednotlivce před negativními vlivy a zároveň jej učí se proti nim bránit, jinými slovy lze říct, že jedinec využívá vnitřní a vnější zdroje k překonání obtíží, které můžeme nazvat jako rizikový faktor. Rizikové faktory tedy vnímáme jako určité překážky nebo jiným způsobem také činitele, které přispívají ke vzniku nebo zhoršení nežádoucích vlivů. Každý jedinec vnímá tyto faktory na individuální úrovni, velký vliv na ně může mít rodina, přátelé nebo například škola (New Brunswick Health council, 2020). Podobné pojetí na rizikové a protektivní faktory nám nabízí Šolcová (2009), která vnímá rizikové faktory jako stresory, které u dítěte přispívají ke zhoršení adaptace, upevnění sociální pozice a vzniku nežádoucích důsledků. V případě protektivních faktorů o nich hovoří jako o činitelích sloužících k odstranění nebo omezení nežádoucích rizikových faktorů. Tyto faktory mohou zabránit nejen vlivu škodlivých faktorů, ale také si vůči nim vybudovat resistantnost.

Pokud se nad definicemi zamyslíme, můžeme si utvořit vlastní pohled na vnímání rizikových a protektivních faktorů, které bychom z pohledu na dítě vymezili takto. Protektivní faktory jsou činitele, kteří eliminují nežádoucí vlivy a pomáhají je skrze rezistenci překonávat, můžeme tedy říct, že mají preventivní funkci. Za rizikové faktory budeme považovat činitele, které mají negativní vliv na dítě, přispívají ke vzniku nebo zhoršení těchto vlivů a podílí se na špatné socializaci dítěte.

Pokud se podíváme do předchozích kapitol, zjistíme, že bychom je mohli zařadit k protektivním a rizikovým faktorům. Mezi protektivní by spadaly veškeré formy a metody, které může učitel dítěti nabídnout v rámci osvojování si nového jazyka. Řadili bychom zde to, jakým jde učitel příkladem, zdali poskytuje dítěti dostatečně podnětné jazykové prostředí, je-li pro dítě správným mluvním vzorem, má snahu přiblížit dítěti mluvené slovo různými podpornými pomůckami a prostředky. Důležitá je také volba didaktických metod a forem a snaha začlenit dítě do kolektivu prostřednictvím prosociálních her nebo využitím prvků multikulturní výchovy. Pod rizikové faktory bychom mohli zařadit nerespektování těchto doporučení, negativní přístup učitele ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Učitel se však může setkat s negativním přístupem dítěte, jeho neochotou nebo strachem. Dítě je z počátku vystaveno jazykové bariéře, která na dítě může mít vliv, jednak bude mít problém s komunikací s dospělými, ale také se začleněním se do kolektivu dětí.

Závěr

V této kapitole jsme se zaměřili na inspiraci a rady týkající se jazykové podpory dětí s OMJ. Ujasnili jsme si pojem osvojování jazyka a jaké formy může učitel při osvojování užít. Celkově jsme uvedli, jak by měl učitel k dětem s odlišným mateřským jazykem přistupovat a jaké metody zvolit při didakticky zacílených činnostech. Představili jsme také formy podpory jako je multikulturní výchova, metodický materiál Kurikulum češtiny jako druhého jazyka nebo metodu KIKUS, kterými se mohou učitelé inspirovat a jsou běžně aplikované v praxi. Na závěr jsme se zaměřili na definování pojmu rizikových a protektivních faktorů, u kterých jsme uvedli z doporučených rad odborníků jejich zařazení.

4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V teoretické části bylo našimi cíli: shrnout poznatky o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, popsat jazykový vývoj dětí s rodným jazykem češtinou a dětí s odlišným mateřským jazykem a popsat formy jazykové podpory ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Výše zmíněné cíle se nám podařilo popsat v jednotlivých kapitolách, které jsou s cíli provázané a jsou vypovídající o tématice, kterou jsme se v této práci zabývali.

Důvodem proč se zabýváme faktory ovlivňujícími osvojování jazyka je předcházení negativním vlivům. Pro učitele je zásadní, aby věděli, jak s dětmi s OMJ pracovat, jak je začlenit do kolektivu a usnadnit jim co nejvíce tento proces, zajistit jak efektivní, tak kvalitní podporu, aby se dítě cítilo bezpečně, chtěně a dokázalo se rychle začlenit a komunikovat v novém jazyce. Pokud by bylo dítě dlouhodobě vystaveno negativním faktorům, mohli bychom u něj spustit nežádoucí projevy, které by mu v jeho začlenění a osvojování jazyka ztížily cestu. Další úlohou učitele by měla být eliminace nežádoucích vlivů v okolí dítěte, na které se může zaměřit v rámci prevence. Tyto vlivy by mohlo mít na dítě právě sociální prostředí, ve kterém se nachází, proto se zaměřujeme nejen na učitele, ale také na interakci s vrstevníky, kteří jsou hlavními aktéry jazykové socializace.

Výše uvedené poznatky jsme doložili jak publikacemi, vlastními zkušenostmi, tak výzkumnými zjištěními, které se podílely na vytvoření nabídek jazykové podpory pro děti s odlišným mateřským jazykem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Problematika jazykové socializace dětí s OMJ v předškolním vzdělávání je aktuální, ale málo probádaná oblast. Na tomto základě je účelem této práce představit poznatky týkající se odкрыtí podpůrných a rizikových činitelů jazykové socializace dětí s OMJ. Tyto poznatky zahrnují odhalení uvedených faktorů při interakci dítěte s OMJ s učitelkou a vrstevníky v mateřské škole, které byly zjišťovány pomocí kvalitativního výzkumu. V rámci této kapitoly se zaměřujeme na vymezení cílů výzkumu, výzkumných otázek, zvolený design výzkumu, výběr výzkumného souboru s jeho popisem aj. týkající se celkové organizace tvorby výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu

V podkapitole cílů výzkumu představujeme hlavní a dílčí cíle, které jsou provázány s hlavními a dílčími výzkumnými otázkami. Jejich naplněním se budeme věnovat v kapitole souhrnu výsledků výzkumu.

Hl. cílem diplomové práce je odкрыtí podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

Dílčí cíle:

- Odhalit podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dítěte v mateřské škole při interakci s učitelkou.
- Odhalit podpůrné a rizikové činitele při interakci dítěte s odlišným mateřským jazykem s vrstevníky v mateřské škole.

Hl. výzkumná otázka se zaměřuje na to, jaké jsou podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dítěte v mateřské škole při interakci s učitelkou?
- Jaké jsou podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dítěte s odlišným mateřským jazykem s vrstevníky v mateřské škole?

5.2 Design výzkumu a výzkumné metody

S ohledem na popsanou problematiku a výzkumné otázky, kterými se chceme ve výzkumu zabývat, jsem zvolila kvalitativní design výzkumu, kterým jsem chtěla hlouběji proniknout do dané tematiky a tento typ výzkumu mi tuto možnost nabídl. Na základě úzké spolupráce s menším počtem participantů a jejich zkušeností jsem získala hlubší pohled na nazírání na děti s odlišným mateřským jazykem a jejich jazykovou socializaci fenoménu.

Pro získání dat jsem užila dvou metod. Stěžejní pro výzkum byla metoda polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol, jako podpůrnou jsem zvolila metodu zúčastněného pozorování dětí s OMJ v mateřské škole, která hrála spíše doplňující roli.

Skutil, 2011, s. 91, popisuje ve své knize polostrukturované interview, jako: „*kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Tazatel se při něm drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta*“. Nejprve jsem si vymezila okruhy a na jejich základě jsem nastínila částečnou strukturu rozhovoru (viz. příloha č. III). Dbala jsem na vytvoření pozitivní atmosféry a proniknutí k informacím reakcí na participantky mimo částečnou strukturu rozhovorů. Participantky jsem již při oslovování seznámila s průběhem rozhovorů, poté jsem rozeslala informované souhlasy (viz. příloha č. IV), které byly potvrzeny souhlasem při nahrávání rozhovorů na záznamník.

Pro seznámení s problematikou jsem využila jako doplňující metodu zúčastněné pozorování bez dané struktury, které dle Švaříček & Šedřová (2007, s. 144) „*znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Dochází v něm k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky, i když badatel nezasahuje do výuky*“. Nejprve jsem se seznámila s charakteristikou metody a jejím postupem studiem odborné literatury. Poté jsem získala souhlasy od zákonných zástupců dětí pomocí informovaného souhlasu (viz příloha č. IV). Záměrem bylo odhalit protektivní a rizikové faktory přímo v prostředí MŠ při interakcích dítěte s vrstevníky a s učitelkami. Pozorovala jsem celkově přibližně kolem 11 hodin v dopoledním a odpoledním čase během spontánních činností a didakticky zacílených činností. Pozorované úseky byly rozvrženy podle organizace dne v mateřské škole.

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro interview tvoří 8 učitelek mateřských škol a pro pozorování 5 dětí s odlišným mateřským jazykem navštěvujících společnou heterogenní třídu v Praze, jejíž název z důvodů zachování anonymních údajů nebude zveřejněn. Výběr učitelek do interview probíhal podle dostupné metody. K navýšení počtu participantů jsem využila metodu sněhové koule, která mi umožnila zkontaktovat další participanty vhodné pro účast ve výzkumu. Výběr dětí probíhal záměrně v měsíci srpnu a září. Jako kritéria jsem zvolila odlišnost mateřského jazyka, nástup do mateřské školy v září r. 2022 nebo delší pobyt v mateřské škole s přetrvávajícími problémy v užití jazyka.

5.3.1 Charakteristika participantek

Ve své práci uvádím zúčastněné učitelky pod rozlišením (P) a přiděleného čísla jednotlivých účastnic k zachování anonymity ve výzkumu.

P1 – paní učitelka pochází z Prahy, pracuje ve státní mateřské škole, ale má zkušenost i se soukromým sektorem. Celkově má osmiletou zkušenost v rámci vzdělávacích institucí. Celková zkušenost práce s dětmi je patnáctiletá. Paní učitelka má od září jedno dítě s odlišným mateřským jazykem, celkový počet dětí ve třídě má 26, z toho 5 dětí je s odlišným mateřským jazykem. Paní učitelka má zkušenost s organizacemi zaměřujícími se na jazykovou podporu dětí s OMJ a hodnotí je kladně, také se zúčastnila jejich vzdělávacích nabídek, aktivně využívá jimi nabízené pomůcky a metodiky.

P2 – paní učitelka pochází z Olomouckého kraje, má 6 let praxe, ve třídě má jednoho ukrajinského chlapečka, který nastoupil na jaře minulého roku. Během své praxe se setkala s několika dětmi s OMJ. Paní učitelka se ráda vzdělává v tématické s OMJ a dalšímu vydělávání. Ve třídě má aktuálně 24 dětí, z toho je jedno s OMJ.

P3 – paní učitelka pracuje v české soukromé škole a část týdne v Anglii, v současné době má pouze děti s OMJ, primárním vyučovacím jazykem je angličtina. Paní učitelka má dlouholetou praxi s dětmi s OMJ a lektoruje na toto téma pro další učitele v České republice.

P4 – paní učitelka pochází z Prahy, celková délka její praxe je 5 let, dříve pracovala v soukromé mateřské škole, nyní ve státní mateřské škole, kde mají velký počet dětí s OMJ. V současné době má ve třídě 27 dětí, z toho je 8 dětí s OMJ a 4 děti nastoupily v září.

P5 – paní učitelka vyučuje v Moravskoslezském kraji. Je začínající učitelkou s půlroční praxí. V mateřské škole má děti ukrajinské národnosti a setkává se s dětmi s OMJ poprvé.

Byla hozena tzv. do vody a neabsolvovala žádné speciální vzdělávání v oblasti dětí s OMJ. Při vzdělávání jí pomáhá dvojjazyčný asistent. Celkově má ve třídě 21 dětí, z toho bylo 10 dětí s OMJ, v době realizace rozhovoru klesl počet dětí s OMJ na 8. V její třídě převažují děti s ukrajinskou národností.

P6 – paní učitelka působí v Praze, má vystudovanou vysokou školu. Délka praxe ve školství je 6 let, ale práce s dětmi mimo školství je 15 let. Participantka působila v mateřské škole 3 roky a nyní pracuje v přípravné třídě základní školy. Za dobu své praxe má bohaté zkušenosti s dětmi s OMJ. Charakteristikou je blízkost k vietnamské tržnici, její školu tedy navštěvuje početná vietnamská komunita. Ve třídě má aktuálně 13 dětí, z toho je 9 s OMJ. Do výzkumu jsme ji zařadili z důvodu bohaté zkušenosti při vzdělávání dětí s OMJ, využili jsme jak poznatky z mateřské školy, tak přípravné.

P7 – paní učitelka působí v Praze, v současné mateřské škole pracuje 11 let, ve své třídě má v současné době 3 děti s OMJ, celkově uvedla, že v mateřské škole mají kolem 42 dětí s OMJ. Participantka byla součástí školské rady, které předsedala v době, kdy se věnovala jiné než učitelské profesi.

P8 – paní učitelka působí v Praze, délka její praxe je 15 let. V současné době má třídu se zaměřením na děti ukrajinské národnosti, ale má zkušenost i s dětmi jiné národnosti, se kterými se setkává pravidelně po dobu 5 let, kdy je zaregistrovala poprvé. Celkový počet dětí ve třídě má 26 dětí, z toho je 8 s OMJ.

5.3.2 Charakteristika pozorovaných dětí

Ve své práci uvádím pozorované děti pod rozlišením (D) a pořadové číslo dítěte k zachování anonymity dítěte, nebo budeme uvádět poznatky z pozorování doplněné o citace z poznámek zapsaných během pozorování.

D1 – je pětiletá holčička vietnamského původu, do mateřské školy přišla v září jako dítě předškolního věku, do české mateřské školy dříve nechodila. Velmi vázaná na holčičku D2, v její nepřítomnosti velmi plačtivá. Měla složitou adaptaci.

D2 – je pětiletá holčička vietnamského původu, do mateřské školy přišla v září jako dítě předškolního věku, do české mateřské školy dříve nechodila. Znalá se s holčičkou D1 již před příchodem do MŠ. Je velmi introvertní a tichá.

D3 – je čtyřletá holčička bulharského původu, v mateřské škole je druhým rokem, má problém s popisem v českém jazyce, často se osvojování jazyka vyhýbá a dělá, že nerozumí, rozvoj jazyka spíše blokuje.

D4 – je čtyřletý chlapec ukrajinského původu, mateřskou školu navštěvuje dva roky, má silný ukrajinský přízvuk. Při výběru měl chlapec nadále problémy s řečí a pojmenováním, do kolektivu byl začleněn a má v něm své uplatnění.

D5 – je čtyřletá holčička vietnamského původu, mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Při výběru sehrála roli její komunikace v rodném jazyce s ostatními dětmi stejné národnosti. Ve třídě má stálou pozici, přetrvávaly problémy s porozuměním a komunikací.

5.4 Postup sběru dat

Výběr dětí k pozorování probíhal 1. 9. 2022 v rámci příchodu nových dětí s OMJ do mateřské školy a mého nástupu do nového zaměstnání. Pozorování dětí započalo po prvním týdnu příchodu dětí po získání písemných souhlasů rodičů v podobě informačního souhlasu s podpisem rodiče a datu udělení souhlasu. Pozorovala jsem také děti při prvním dnu a zpětně získala souhlas s užitím těchto poznámek, které zachycovaly přímý záznam z didakticky zacílené činnosti v prvním dnu a reakce dětí. V případě potřeby jsem přeložila informované souhlasy rodičům, kteří nerozuměli českému jazyku a poskytla i v jazyku českém pro tlumočníky. V rámci pozorování jsem sledovala užití jazyka dítěte v komunikaci s kolegyní, či mnou, užití jazyka při komunikaci s vrstevníky a užívání metod a forem kolegyně při práci s dětmi s OMJ. Sběr dat probíhal dle potřeby a přítomnosti dětí. U některých dětí až do března 2023. Pozorování probíhalo jednou až dvakrát týdně nebo dle aktuálních pracovních směn. Sběr dat probíhal formou zápisu terénních poznámek zahrnujících veškeré situace, při interakci s vrstevníky nebo učitelkou, které jsem po ukončení pozorování přepsala do elektronické podoby se zpětným vybavením si situací, následně jsem analyzovala získaná data pomocí otevřeného kódování metodou papír a tužka.

V rámci rozhovorů jsem se s participantkami domluvila na datu, času a místě realizace rozhovoru. S participantkami jsem komunikovala prostřednictvím sociálních sítí přes videohovor pomocí aplikaci Messenger, rozhovor jsem po udělení souhlasu nahrávala na diktafon. Po ukončení rozhovorů byly provedeny přepisy rozhovorů a analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování v aplikaci Atlasti a metody papír tužka.

5.5 Analýza dat

Pro analýzu dat jsem v případě obou metod zvolila techniku otevřeného kódování, které mi pomohlo rozdrobit text na jednotky. Rozdrobený text s jednotkami jsem dávala dohromady s přiřazením kódů, ze kterých mi vznikly kategorie. Tyto kategorie jsem seskupila z obou metod, jelikož se kódy často prolínaly. Švaříček & Šed'ová (2007, s. 211), uvádí otevřené kódování jako „*proces, pomocí nichž jsou údaje rozebrány a složeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, kterým jsou přiřazena jména, se kterými výzkumník pracuje*“.

Analýza dat probíhala dvěma způsoby. A to softwarem Atlasti a metodou tužka papír. Použití softwaru probíhalo tak, že jsem do něj nahrála přepisy souborů, které jsem postupně otvírala a v nich kodovala. Software barevně rozlišoval jednotlivé kódy, které seskupoval v rámci reportů neboli zpráv. Software mi nabídl jednotný soupis veškerých kódů z nahraných souborů. Tímto jsem získala přehled o výskytu jednotlivých kódů a měla jsem k nim k dispozici i citace, které se k nim vztahovaly. Metodu tužky a papíru jsme využili při analýze dat ze zúčastněných pozorování.

Při interpretaci dat jsem využila techniku vyložení karet, kterou popisují autoři Švaříček & Šed'ová (2007, s. 226), jako „*seznam kategorizovaných kódů, které výzkumník uspořádá do obrazce, na jehož základě sestavuje text formou převyprávění obsahu kategorií*“.

6 VÝSLEDEK ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole představíme analýzu získaných dat a metod práce. Popíšeme si schéma kategorií, které vyšlo z primární metody polostrukturovaných interview a pozorování dětí. Tyto kategorie stručně popíšeme a představíme.

V rámci analýzy sesbíraných dat nám vzniklo pět kategorií, které můžeme vidět v následujícím schématu.

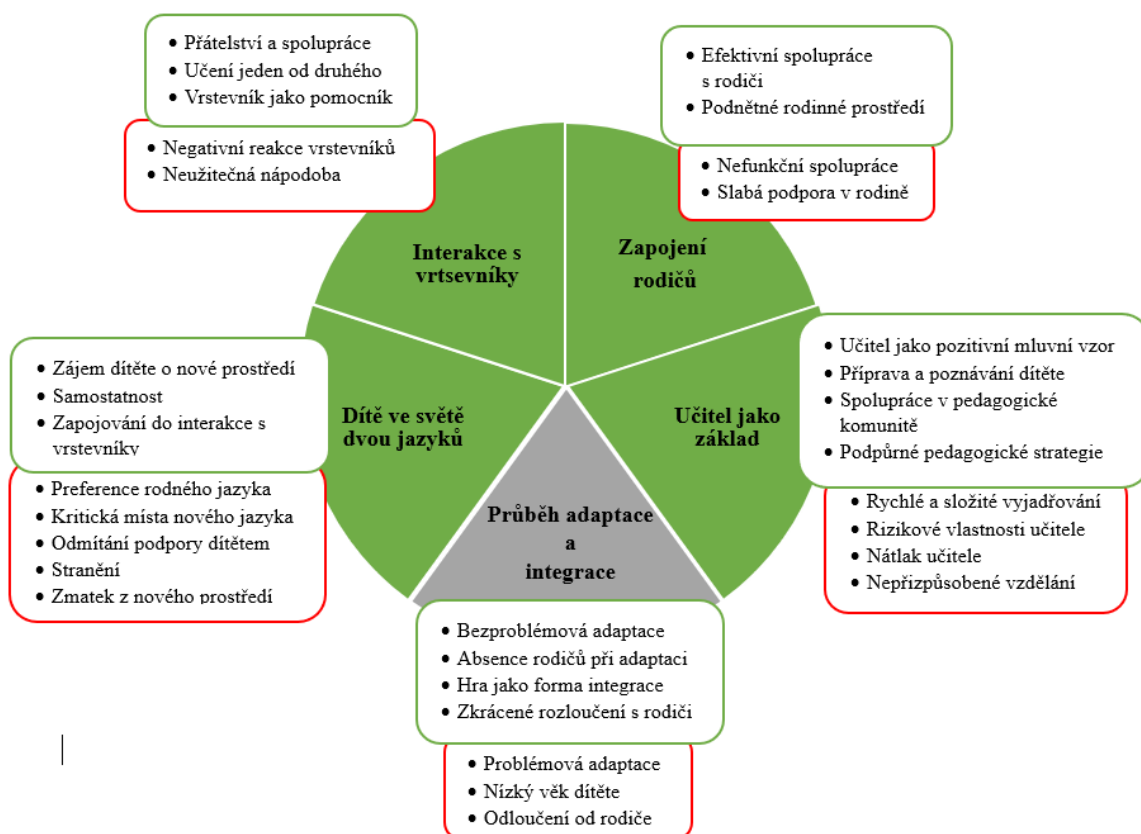


Schéma 4 Protektivní a rizikové faktory ve významových kategoriích procesu jazykové socializace dítěte s OMJ

Ve schématu výše vidíme pět hlavních kategorií vycházejících z procesu jazykové socializace, kterými jsou Zapojení rodičů, Učitel jako základ, Průběh adaptace a integrace, Dítě ve světě dvou jazyků a Interakce s vrstevníky. Z těchto kategorií vychází subkategorie vyznačující rizikové a protektivní faktory, které budeme vysvětlovat pomocí ukázek z interview s učitelkami mateřských škol a pozorování.

6.1 Kategorie Průběh adaptace a integrace

Kategorie průběh adaptace a integrace zahrnuje průběh adaptace a způsob, jakým se děti integrovaly do třídy mateřské školy. Celá kategorie hraje důležitou roli v procesu jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem a je klíčovou pro zbylé kategorie, neboť jsou s ní ostatní kategorie provázané. V této kategorii jsme se rozhodli zdůraznit protektivní a rizikové faktory, které na průběh adaptace a integrace působí.

Tabulka 1 Kategorie: Průběh adaptace a integrace

Protektivní faktory	Průběh adaptace a integrace	Rizikové faktory
Bezproblémová adaptace		Problémová adaptace
Absence rodičů při adaptaci		Nízký věk dítěte
Zkrácené loučení s rodiči		Odloučení od rodiče
Hra jako forma integrace		

Z tabulky uvedené výše se zaměříme nejprve na popis protektivních faktorů. Mezi protektivní faktory řadíme **bezproblémovou adaptaci**, která zahrnuje bezproblémové proniknutí do prostředí třídy. Nástup dětí probíhal bez výraznějších emočních výkyvů a dítě si na prostředí mateřské školy rychle navyklo. Tyto tvrzení dokládáme výpověďmi participantek. P6 potvrdila svým tvrzením, že „*nástup dětí probíhal vcelku v klidu*“. P3 uvedla klidnost nástupu dítěte, na základě připravenosti učitele na adaptaci dítěte „*u většiny našich dětí to probíhalo úplně v pohodě*“.

Absence rodičů při adaptaci měla na dítě pozitivní a preventivní účinek. Pokud rodič opustil své dítě rychleji a nechal mu vlastní prostor pro adaptaci, dítě se adaptovalo rychleji, toto tvrzení dokládáme výpovědí P3, která považuje metodu vynechání rodičů za účinnou a osvědčenou „*nenecháváme ty rodiče, aby chodili s těma dětma do té třídy v rámci adaptačního období vůbec. Prostě a měj se krásně užij si to, bude to skvělý. Těším se na tebe. Ahoj nazdar jo, takže čím kratší tím lepší*“. S tímto faktorem souvisí i následující faktor týkající se **zkráceného loučení s rodiči**, pro které je klíčové, že dítě dostane prostor se s rodičem rozloučit, ale doba loučení je krátká, stručná a jasná. Rodič předem ví, že se má rozloučit a svým přístupem pomáhá dítěti s odloučením, což dokládá výpověď P3 „*mám vždycky za to, aby ty rodiče opravdu řekli tomu dítěti Ahoj! a aby nikdo jako neutikal, tak jakože já se teďkom vypařím. Takže ať jako ať se poctivě rozloučí*“.

Poslední z protektivních faktorů tvoří **hra jako forma integrace**. Naše zjištění má jak preventivní, tak podpůrnou funkci, v rámci, které si např. formou adaptačních dotazníků zjišťuje informace o dítěti, jako jsou oblíbené hračky, hry, které při nástupu individuálně dle získaných informací uplatňuje, opět podporujeme naše zjištění výpovědí P3 *„mám dotazník, já už pak na to dítě jsem připravená už mezi dveřma vím, co mě zhruba tak čeká, co má rád. Mám připravený vláčky, protože má rád vláčky. já už vím vlastně, co to dítě má rádo a na toho vlastně lákám dovnitř“*.

Od protektivních faktorů přecházíme k rizikovým, které měly na dítě nežádoucí účinek. Mezi první řadíme **problémovou adaptaci**. Děti zažívaly při nástupu potíže, ať už se jednalo o charakterové vlastnosti dětí, byly na vstup nezralé, byly příliš mladé nebo si přinášely trauma z dětství (válka na Ukrajině). Děti měly celkově problém, jak se začleněním, tak se zapojením se do chodu třídy. Než se dítě adaptovalo, proběhl velký časový úsek, ve kterém jak už jsme zmínili bránili dítěti věk, emoce, jazyková bariéra, jiná kultura nebo osobnostní rysy. Tyto skutečnosti dokládáme pozorováním D1 *„rána plačtivá, stranila se děti“*. Ale také výpověďmi z pozorování P4 *uváděla: „nastoupili v září, bylo to celkem náročné, protože adaptace vždycky jsou jakoby těžký některý ty děti jsou opravdu malinký ty tříletý. Samozřejmě ta bariéra toho jazyka byla úplně nejtěžší, takže některým to bohužel dělá problémy do dneška“*. Riziko **nízkého věku** uváděla u tříletého chlapce i P8 *„adaptace probíhala šíleným způsobem, že vlastně bylo plačtivé, nerozumělo nám, vůbec nemluvil česky“*. U věkově starších dětí, byly v adaptaci také problémy, ale nebyly tak výrazné, jak potvrzuje P4 *„u těch malinko starších, protože máme 2 předškoláky tak tam nebylo to odloučení od těch rodičů tak špatný. Už byly trošku zvyklí na pobyt mimo rodinu“*. Problémovou adaptaci měly děti, které byly introvertní nebo děti ovlivněny válkou.

Posledním faktorem vnímáme **dlouhé odloučení od rodiče v průběhu adaptace**. Pokud rodič umístil dítě do mateřské školy hned po nástupu na celý den, dítě se s celou situací hůře vyrovnávalo, obzvlášť pokud nerozumělo a mělo jazykovou bariéru Tuto skutečnost potvrdily jak participantky v rozhovorech, P4 uvádí: *„odloučení od té rodiny bylo těžký“* tak pozorování D1, která měla náročnou adaptaci, která byla narušena odjezdem dívky na měsíc do rodné země, po návratu D1 *„se nedokázala se odpoutat od rodičů, byla velmi plačtivá“*.

6.2 Kategorie Zapojení rodičů

Kategorie zapojení rodičů popisuje vliv rodičů na průběh jazykové socializace. Po analýze získaných dat jsme dospěli k názoru, že mají rodiče na dítě jak pozitivní, tak negativní vliv.

Tabulka 2 Kategorie Zapojení rodičů

Protektivní faktory	Zapojení rodičů	Rizikové faktory
Efektivní spolupráce s rodiči		Nefungující spolupráce
Podnětné rodinné prostředí		Slabá podpora v rodině

Jak můžeme vidět v tabulce, odhalili jsme jak protektivní, tak rizikové faktory při zapojení rodičů v rámci procesu jazykové socializace. Pokud mají učitelé kvalitně nastavenou spolupráci, daří se děti s OMJ rozvíjet rychleji než v případě, kdy rodiče nejeví ochotu a zájem se podílet na rozvoji, nerozvíjí dítě v domácím prostředí nebo nechtějí navázat spolupráci. Toto tvrzení dokládáme výpověďmi participantů v jednotlivých subkategoriích.

Protektivními faktory zahrnujícími rodiče jsou efektivní spolupráce s rodiči a podnětné rodinné prostředí. Zjistili jsme, že pokud měl rodič zájem o spolupráci a pomoc při vzdělávání dítěte, došlo k rychlejšímu osvojení si druhého jazyka. Učitelky uváděly, že někteří rodiče jevíli zájem o poskytnutí jazykové podpory, přijímali návrhy na podporu a zapojovali se do společných vztahů. Uváděly také důležitost spolupráce, kterou považují při osvojování si jazyka za důležitou. Participantky rovněž uváděly konkrétní formy spolupráce jako mimoškolní aktivity, konzultace s rodiči, komunikaci přes platformy, využití tlumočnicků. Zjištění **efektivní spolupráce** jako protektivního faktoru dokládáme výpověďmi P1: „*Nabízíme osobní konzultace. S rodiči si povídáme, jak bychom mohli zlepšit komunikaci těch dětí. Sami se přijdou zeptat, že to není jen z naší strany, ale že ten impuls přichází z jejich strany*“. P7 přidává rodičům význam v podobě pozitivního vzoru pro dítě, motivujícího dítě k důležitosti osvojování si druhého jazyka „*když ta rodina říká poslouchej, buď hodnej, uč se. Musíš to umět česky, protože půjdeš do školy, tak to dítě na to taky kouká jinak.*“

S efektivní spoluprací souvisí také **podnětnost rodinného prostředí**, tedy to, jestli má dítě možnost setkat se s osvojovaným jazykem v rodinném prostředí, jestli má rodič snahu jej podpořit, má doma možnost prohlížet si knihy nebo poslouchat pohádky v českém jazyce, nebo má v rodině někoho, kdo osvojovanému jazyku rozumí a užívá jej. Toto tvrzení

dokládáme ukázkou výpovědi P2: „*dítě to vnímá, pokud prostě vidí, že se ten rodič zajímá a komunikuje s učitelkou, tak to dítě si řekne, že když se ten rodič baví, tak se budu snažit*“.

Ne vždy se setkáme s pozitivním přístupem rodičů, čímž navazujeme na rizikové faktory, mezi které řadíme **nefunkční spolupráci a slabou podporu v rodině**, se kterou se učitelé setkávají. Nezájem rodiče může pramenit z různých důvodů. Rodiče nemusí být nastaveni pro spolupráci, nechtějí se zapojit do podpory dítěte nebo nemají v plánu se v České republice dlouhodobě zdržovat, což se projevuje nejčastěji u rodičů ukrajinské národnosti, kteří mají v plánu se po válce vrátit zpět a často o podporu nejeví zájem, na druhou stranu je třeba vnímat také opačnou stranu, kdy rodiče mají zájem. Tyto tvrzení potvrzuje P4, která viděla úskalí při snaze o poskytnutí pomoci, která selhala na komunikaci, kterou vnímala negativně „*negativním nebo důležitým je, i komunikace s rodiči která může být prostě negativní, negativním procesem*“. P7 se zmiňovala právě o těžké situaci uprchlických rodin zasažených válkou, kteří nejevili zájem o jazykový posun dítěte „*a ti uprchlíci, kteří se chtějí vrátit, tak těch je teda těch je většina. A ti vlastně nestojí o to ani o tu komunikaci, rodič/škola. Je jim jedno, jestli dítě se učí česky dobře, nebo mu to nejde, vlastně o nic*“. Podobně vnímá přístup rodičů také P2 „*pokud rodič nepovažuje za důležité, aby se to dítě učilo ten jazyk té země, ve které se rozhodují žít, tak potom to tak nevnímá ani to dítě*“.

6.3 Kategorie Učitel jako základ

Jak vidíme v názvu následující kategorie, klíčovou roli v procesu jazykové socializace zastává učitel, který může být jak podpurným, tak rizikovým faktorem.

Tabulka 3 Kategorie Učitel jako základ

Protektivní faktory	Učitel jako základ	Rizikové faktory
Učitel – pozitivní mluvní vzor		Rychlé a složité vyjadřování
Příprava a poznávání dítěte		Rizikové vlastnosti učitele
Spolupráce v pedagogické komunitě <i>(Inspirace v zahraničí, Organizace)</i>		Nátlak učitele
Podpurné pedagogické strategie		Nepřizpůsobené vzdělávání
Nabídka jazykové podpory <i>(Zlepšení jazykové úrovně po jazykové podpoře)</i>		

V našem výzkumu jsme odhalili, že převažuje spíše kladný přístup učitele ke vzdělávání dětí s OMJ. Učitel volí vhodné didaktické metody, kterými zabezpečuje individuální potřeby dítěte. Objevuje se tedy snaha učitelů o individualizaci, která má na dítě velmi pozitivní účinek při osvojování si druhého jazyka.

Mezi protektivní faktory řadíme **Učitel jako pozitivní mluvní vzor**, který vyzdvihuje užití jazyka učitele. Dle analýzy dat vyplynula důležitost kontroly intonace řeči, srozumitelnost a jednoduchost vyjadřování, z čehož vyplývá, že dítě učitele často napodobuje a musí jít dítěti s OMJ příkladem. Tyto poznatky dokládáme výpovědi participantek a jejich užíváním jazyka nebo doporučením, jak by měl učitel na dítě mluvit. P6 uvádí „*jednoduché věty, s co nejméně přídavnými jmény. Užívat základní, krátkou jednoduchou větu (Vezmi si nůžky)*“. P1 dodává používání „*ustálených slov, užívání stejných vět všemi dospělými, žádné zdvořiliny*“. Učitel může být pro dítě nápomocen také v procesu adaptace tím, že se zaměří na **přípravu a poznávání dítěte**. Učitel může využít adaptačních dotazníků, které rodiče předávají učitelům před nástupem dítěte do mateřské školy. Tuto skutečnost potvrzujeme výpovědí P3 „*...mám dotazník, já už pak na to dítě jsem připravená, už mezi dveřma vím, co mě zhruba tak čeká, co má rád. Mám připravený vláčky, protože má rád vláčky*“. P4 dodává jako pomoc rodičů s oslovením dítěte „*pro mě jako pro pedagoga, je v začátcích důležité, když rodič přijde a řekne mi oslovení toho dítěte*“. Dalším podpůrným faktorem, který vzešel z analýzy je **spolupráce v pedagogické komunitě** zahrnující spolupráci s organizacemi jako je META, ze které čerpají učitelé metodické materiály nebo absolvují semináře v rámci dalšího vzdělávání. Kromě spolupráce s organizacemi lze čerpat inspiraci v zahraničí, jednak ze zahraničních stáží, tak spolupráce v rámci programu Erasmus, kdy zahraniční studenti vzdělávají děti v ČR. P4 uvádí zkušenost s organizací META „*prošla jsem dvě školení OMJ. Jedno byla META a obě byly od práce, kde jsme to měli povinné. Bylo to v rámci přípravného týdnu, přišla paní, říkala, jak s nimi máme pracovat, co používat, co ne a podle toho se snažíme fungovat a podle toho i s rodiči spolupracovat, aby mohli užívat stejné formy*“. Spolupráci s touto organizací doplňuje také P7 „*cíleně spolupracujeme s organizací META, která je schopná nám dodat kolikrát i materiály, když nebo když potřebujeme někoho na tlumočení*“. Stejná participantka uvádí spolupráci v rámci programu Erasmus, která může být výhodná jako prvek multikulturní výchovy. P7 „*přijímám stážistky anebo stážisty studentky a studenty, kteří jsou v rámci Erasmus plus. Vyžaduju, aby na děti mluvily svým jazykem, myslím si, že je to pestrý pro ty naše děti*“.

Dalším z pozitivních faktorů je volba **podpůrných pedagogických strategií** zahrnujících didaktickou stránku. Učitelé označili za vhodné organizační formy skupinové, párové a individuální. Na tuto subkategorii navazuje také **nabídka jazykové podpory**, která popisuje konkrétní metody, prostředky a formy, které učitelé užívají k jazykové podpoře, které si ukážeme na konkrétních výpovědích participantek a poznámek z pozorování. P5 uvádí „*spolupráci s obrázky, komunikace v rámci vysvětlování*“. P1 doplňuje „*výměnu rolí, piktogramy*“. P2 vyzdvihuje multikulturní výchovu a využití programů pro MŠ „*představili jsme ho i těm dětem z jiné třídy, řekli jsme si, že je z Mongolska, ukázali jsme si, kde Mongolsko je, aby to vnímaly, a tak se to snažíme dělat v podstatě se všemi OMJ*“. P4 doplňuje další jako „*obrázky a kartičky, názornost, pojmenování, opakování, individuální přístup, skupinovky*“. Došli jsme také k zjištění, že po poskytnutí jazykové podpory došlo ke zlepšení jazykové úrovně dětí s OMJ, na které se dle výpovědi více participantek podílí např. dle P5 „*systémovost a podnětné prostředí*“, „*stálost a vizualizace*“ (P4).

Na druhou stranu se můžeme setkat s opačným případem, kdy je učitel pro dítě rizikem, často zde spadá nepřizpůsobení mluvního projevu, nezáměr učitele o nabídnutí jakékoliv podpory, nezáměr mu usnadnit vstup do mateřské školy. Svým negativním přístupem může učitel ovlivňovat osvojování si nového jazyka a začlenění dítěte do prostředí mateřské školy. Jak jsme zde zmínili, jedním z rizikových faktorů je **rychlé a složité vyjadřování** učitele, což dokazuje výpověď P6, která vnímá za riziko, pokud učitel „*bude používat hodně těch přídavných jmen a bude mluvit i rychle a nesrozumitelně*“. Během pozorování jsme si všimli také, že se paní učitelka nevyjadřovala vhodně „*mluví v dlouhých větách, děvčata téměř nerozumí. Volá na D1 a D2, aby za ní přišli zdobnělinou jejich jmen*“.

Jako další faktor jsme odhalili **rizikové vlastnosti učitele**. Učitelé v tomto případě neměli kladný přístup k dětem, nechtěli se věnovat vzdělávání dětí s OMJ. Dokládáme odpovědi P2 „*Já si myslím, že to dělá hodně, no, když kolegyně, že si k tomu dítěti neudělá takovej jako vztah, nebo že prostě je k němu nějak Teda jako předpojatá. Učitel si ho vůbec nemusí všímat. Může ho prostě nechat jen tak jako být, však on si zvykne, ono to nasaje*“. P6 dodává také vyrušování dítěte při práci „*může narušit, když na ně ten učitel bude pořád mluvit, nebo prostě nějak vyrušovat*“. Na rizikové vlastnosti navazuje další riziko v podobě zvýšeného nátlaku učitele na dítě, kdy učitel vyvíjí na dítě tlak, aby mu odpovědělo hned, jež potvrzuje P3 „*Čím víc někoho budete nutit mluvit, tak tím méně bude asi mluvit*“. Posledním rizikovým faktorem je **nepřizpůsobení vzdělávání** dítěti s OMJ, které zahrnuje nepřipravenost učitele na vzdělávací činnost, časté využívání frontální organizační formy nebo i riziko v podobě

vyčlenění dětí z kolektivu při častém využívání individuální vzdělávací formy během adaptačního období dítěte, což vnímá P3 jako nevýhodu a uvádí to na příkladu „oni to dítě vytáhnou ven z toho kolektivu a tam ho učí jednoho třeba nebo dvě děti cizince, vlastně a nutí ho, nebo nutí učí ho nějaký slova. Když ho vystrčím ven a samotnýho ho budu učit, tak ono mu to nedává ty souvislosti“. P6 zase zmiňuje nepřipravenost učitele „když ta učitelka není připravená na s téma dětma. Nemáte nic tak jako s téma neuděláte, protože když vám nerozumí nebo rozumí jenom dvě děti, tak ta činnost pak prostě ztrácí význam“. Za důležité vnímáme také postoj k frontální výuce, ve které zůstává dítě stranou a ztrácí se učiteli, místo toho, aby bylo učitelem rozvíjeno, což dokládáme výpovědí P2 „no tak u frontální, tam se to dítě v podstatě tak jako ztratí, jo když, pokud se neptáš vyloženě každého dítěte, nemají takovou možnost se třeba vyjádřit nebo tak a jsou součástí té masy, což není zas taková výhoda“. Časté využívání jsme pozorovaly taky při zúčastněném pozorování, které pozorovaná učitelka praktikovala, děti byly často zmatené a nerozuměly.

6.4 Dítě ve světě dvou jazyků

Kategorie dítě ve světě dvou jazyků charakterizuje dítě a jeho snahu při osvojování si druhého jazyka včetně úskalí, které jej mohou při osvojování brzdit.

Tabulka 4 Kategorie Dítě ve světě dvou jazyků

Protektivní faktory	Dítě ve světě dvou jazyků	Rizikové faktory
Zájem dítěte o nové prostředí		Preference rodného jazyka
Samostatnost		Kritická místa nového jazyka
Zapojení do interakce s vrstevníky		Odmítání podpory dítětem
		Stranění
		Zmatek z nového prostředí

Na dítě má pozitivní vliv, pokud se **zajímá o nové prostředí**, které zkoumá a snaží se mu přizpůsobit, jak se zapojením do chodu třídy, tak s přijímáním druhého jazyka. V tomto případě dokládáme výpověď P4 „děti se postupně rozmluvily, snaží se, je na nich vidět ten progres. Čeština je prostě baví a chtějí mluvit česky“.

Klíčovou roli zde zastává **samostatnost**, ke které se dítě postupně propracuje, pokud dokáže vnímat své okolí a fungovat dle nápodoby, může se proces velmi urychlit, měli bychom dětem poskytnout možnost jednat samostatně, jako uváděla P4 „nechat jim prostor, aby oni

sami se rozkoukali“. Samostatnost jsme viděli také při pozorování, děti zvládaly sebeobslužné činnosti, byly šťastné, že dokáží udělat věci bez pomoci. D1 a D2 zvládaly sebeobsluhu „*dokázaly se samostatně obléci i zapnout*“. Je však potřeba aby i učitelé nespolehali jen na to, že se dítě jeví jako samostatné, ale ověřovali si úroveň dětí a podpořili děti v případě potřeby. Posledním protektivním faktorem vnímáme **zapojení dětí s OMJ v interakci s vrstevníky**. Vnímáme zde jistou propojenost se spoluprací. Interakce s vrstevníky vedla k lepšímu psychickému rozpoložení dítěte a upevnění si sociální pozice s upevněním společných vazeb. Z pozorování zaznamenali proměnu dětí po vzájemné interakci formou schopnosti „*utváření vlastní hry*“, kterou děti s rodným jazykem češtinou přijaly. Důležitost interakce a upevnění pozic vnímá také P1 „*děti potřebují interakci, tím, jak rostou, tak už si rádi povídají, chtějí být součástí kolektivu a když se v tom kolektivu najdou právě takoví ti vůdci, kteří rádi pomáhají ostatním, tak v tom vidím výhodu*“. Jako konkrétní ukázkou interakce uváděla, že si děti při spontánních činnostech „*povídají si, ten chlapeček si brouká, nápodobuje zvuky vlaku*“.

Opět se setkáváme s negativními vlivy, mezi které řadíme **preferenci rodného jazyka**, kdy dítě často tohoto jazyka užívá a nejeví zájem o nový nebo jej užívá při komunikaci s dětmi stejné národnosti. Jako riziko zde vidíme dopad na socializaci dítěte. Pokud se dítě s OMJ bude držet své komunity a vyjadřovat se rodným jazykem, nemusí dojít k plnému začlenění do skupiny dětí v mateřské škole, tato situace může v horším případě přetrvat a dítě může zůstat vyčleněno napořád. Riziko rodného jazyka dokládáme výpovědí P5, která vnímala za negativní vliv na osvojování si jazyka „*mluvení v rámci rodného jazyka těch dětí*“. Jedním z negativních vlivů rodného jazyka je pomalé osvojování si nového jazyka, které může být způsobeno komunikací v rodném jazyce. Toto zjištění dokládáme jak citací P6 „*Tyhle ty děti ty ukrajinský, co přišly, tak ty vlastně začly hnedka vyhledávat stejnej jazyk. To znamená, hledat si tu svoji ukrajinskou komunitu tu touhu o tom o té komunikaci s učitelkou nemají*“ tak poznatky z pozorování, v rámci, kterého bylo v opakovaných situacích vidět, že děti s OMJ byly mimo kolektiv, vyhledávaly komunikaci pouze s dětmi stejné národnosti D1, D2, D3: „*během komunikace převládá vietnamský jazyk*“. Z pozorování vyplynulo, že první změny v užívání češtiny při vzájemné komunikaci se projeví až po 3 měsících pobytu dětí v mateřské škole, dokládáme citací z pozorování dětí D1, D2 „*vietnamské děti již komunikují při hře v českém jazyce*“. Rodný jazyk bychom neměli dítěti zakazovat, ale spíš motivovat nebo nastavit pravidla, kdy nám může být nápomocen. **Kritickým místem jazyka** vnímáme jazykovou bariéru, která se podílela jak na adaptaci, tak v osvojování si druhého jazyka P4:

„samozřejmě ta bariéra toho jazyka byla úplně nejtěžší, takže některým to bohužel dělá problémy do dneška“.

Odmítání podpory dítětem zahrnuje nechtěné projevy vůči učiteli při snaze o zapojení dítěte a nastavení jazykové podpory. P4 u jednoho z dětí uváděla, že „*dělal naschvály, hodně se vztekal, práskal sebou o zem, nechtěl*“ u jiného uváděla, že nechtěl „*komunikovat byl ubrečený*“. V posledním případě se jednalo o reakci na změnu prostředí z důvodu války na Ukrajině a stres v rodině, po uklidnění rodiče se druhé zmiňované dítě zklidnilo. Pro doplnění uvádíme příklad P1 „*češtinu odmítá, odmítá španělštinu, což je její mateřský jazyk, vybrala si angličtinu, tak komunikuje jenom v angličtině*“.

Dalším z rizikových faktorů je **stranění** se při snaze o interakci sloužící k rozvoji jazyka. P4 „*některý z nich musím jako popostrčit jako běž si hrát*“. Stranění jsme zaznamenali také v průběhu pozorování, kdy se D1 nechtěla zapojit „*seděla stranou, kývala, že nechce*“.

Dítě je po příchodu často vystrašené, neví, co de děje, což nás vedlo k vytvoření subkategorie **Zmatek z nového prostředí**. Nejčastěji tuto kategorii zaplňovaly děti s ukrajinským původem, ale můžeme se s ním setkat i u dětí jiných národností. Děti v tomhle případě jednaly nepřiměřeně a uzavíraly se. P4 uvádí u chlapce, že „*nejdřív se vzpíral, protože nechápal, proč by jako měl, že jo, protože to předtím ještě nezažil*“.

Z výzkumu také vyplývá, že pokud má učitel dispozici vícejazyčného asistenta, lze jej využít, ale neměl by na dítě mluvit pouze v rodné řeči, měl by spíše sloužit jako podpora učiteli a dítěti v prvotní fázi a poté k rozvoji nového jazyka.

6.5 Interakce s vrstevníky

Poslední z kategorií se týká interakce s vrstevníky, neboť právě s nimi po učiteli tráví dítě s OMJ většinu času.

Tabulka 5 Kategorie Interakce s vrstevníky

Protektivní faktory	Interakce s vrstevníky	Rizikové faktory
Přátelství a spolupráce		Negativní reakce vrstevníků
Učení jeden od druhého		Neužitečná nápodoba
Vrstevník jako pomocník		

Vrstevníky lze velmi efektivně využít pro spolupráci a začlenění dětí s OMJ do mateřské školy. Jako protektivní faktory jsme odhalili **důležitost přátelství a spolupráce**. V případě, že mezi sebou měli kladné vztahy s ochotou si pomáhat, úroveň jazyka u dítěte s OMJ se zlepšovala a dítě se cítilo chtěné v kolektivu. Toto tvrzení dokládáme P2, která uváděla *„pokud ty vrstevníci to dítě jako přijímají mezi sebe, tak potom to dítě se cítí akceptované a cítí se i v té třídě dobře“*. Přátelské vztahy vnímala ve své třídě i P3, která se zmiňovala, že dětem při osvojování si druhého jazyka *„pomáhá“* *„vstřícnost všech těch kamarádů, pomáhají si navzájem“*. Dalším podpůrným faktorem zde bylo **učení se jeden od druhého**. To, co vidělo dítě u vrstevníka, mohlo napodobit a usnadnit si osvojování jazyka, ať už se jedná o nápodobu slov, neverbální komunikaci nebo jen napodobování všeho, co vrstevník dělá. Postupem času si dítě k těmto činnostem přiřadilo význam a začalo jednotlivých slov či úkonů užívat.

Na učení navazuje **pomoc vrstevníka**, kterého lze velmi dobře využít jako průvodce nebo patrona pro dítě s OMJ. Ve zkratce to znamená, že určený vrstevník dítěti pomáhá, ukazuje mu, co má dělat a dítě s OMJ se jej snaží napodobit, případně se jim nechá vést. Učitel tedy může sám určit, kdo bude patronem, nebo se tato pozice ve skupině vytvoří samovolně dle osobnostních rysů dětí. P8 *„tím, že oni to vidí že se snaží tak jim i hezky říkají já, to se používá takhle a pojd', to se dává takhle“*. P5 uvádí také výhodu pomoci vrstevníků, při komunikaci s dítětem, vrstevníci *„poradí, když se na něco ptáme, nebo že jim ukážou, co, co jakou hračku my po nich třeba chceme“*.

Opět jsme odhalili faktory, které dítěti spíše znesnadňují jazykovou socializaci v rámci interakce s vrstevníky. Za velmi nepříjemnou může být pro dítě s OMJ **negativní reakce vrstevníků** v podobě posměšků nebo přenášení předsudků, které dítě slyšelo doma. Některým dětem se smějí a odsuzují je právě za to, že jsou jiné národnosti a mají problémy s řečí. Pokud by bylo dítě dlouhodobě vystaveno této zátěži, nejen, že se nebude cítit součástí kolektivu, ale může se u něj objevit blok, který znesnadní pokračování v dalším jazykovém rozvoji nebo jiných oblastech. Tuto skutečnost dokládáme výpovědí, která vnímá vrstevníky za rizikové P2 *„tím, že dítě nepřijmou s tím mateřským jazykem, protože už tam třeba začíná i nějaká šikana nebo něco Tak to dítě se potom nemůže začlenit“*. Uvádí také příklady negativních projevů, které považuje za *„nenápadné projevy, že se to, jakože strani, že ho třeba můžou i jako pomlouvát, protože i to se v mateřské škole děje. A prostě můžou navádět ostatní děti, aby si se nim jako nebavili“*.

Posledním faktorem je **neužitečnost nápodoby**, která je ve většině případů velmi přínosná, ale mohou se u ní vyskytnout i nechtěné projevy. Jako je např. neověření porozumění dítěte, což může být nežádoucí v situaci, kdy se dítě tzv. schová v kolektivu a po čase zjistíme, že není na úrovni, na které si učitel myslel, že se dítě nachází. Pro dítě s OMJ to znamená, že je přetěžováno a nerozumí. V tomto případě k rozvoji nedochází a dítě může stagnovat. Do nechtěných vlivů může patřit také vrstevník jako negativní mluvní vzor, kdy od sebe děti pochyťují nežádoucí řečové projevy. P3 vnímá *jako „negativní že se naučej šíšlat od sebe“*. V případě nechtěných projevů můžeme použít také výpověď P5, která vnímá jako riziko, že si děti *„můžou si brát prvky špatného chování“*.

7 SOUHRN VÝLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum diplomové práce byl zaměřen na rizikové a protektivní faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. V rámci souhrnu shrneme popsání zjištění, které nám pomohou v zodpovězení hlavní a dílčích výzkumných otázek.

Jaké jsou podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem?

Na základě dat z výzkumu jsme jako podpůrné činitele odhalili faktory mající vliv na adaptaci a integraci, mezi které řadíme bezproblémovost adaptace, dítě zralé na vstup do mateřské školy se adaptovalo bez větších problémů. Další pozitivní vliv na dítě měla absence rodičů při adaptaci a zkrácené loučení s možností rodiče se rozloučit, dát dítěti najevo jeho zájem o dítě. V tomto případě nedocházelo k srdceryvným scénám, rodič i dítě se rozloučili bez problémů. Určitou podpůrnou formou může být v rámci přípravy na adaptaci dítěte také hra, kterou lze dítě podpořit už jen tím, že využijeme oblíbenou hračku dítěte a nalákáme jej do prostředí třídy, načež se buduje také pozitivní vazba mezi učitelem a dítětem. Podpůrné faktory jsme odhalili také ve spolupráci s rodinou, jako podpůrné faktory jsme odhalili pozitivní dopad v případě, že dochází k efektivní spolupráci s rodiči, v různých podobách a pokud má dítě podnětné rodinné prostředí, ve kterém má možnost se s osvojovaným jazykem setkávat. Velkou podpůrnou funkci plnil učitel, kterého považujeme za klíčového v procesu jazykové socializace, odhalili jsme zde podpůrné faktory učitele jako pozitivní mluvní vzor, důležitost přípravy a poznávání dítěte před zahájením adaptace na třídu mateřské školy, spolupráce v pedagogické komunitě a správná a efektivní volba podpůrných pedagogických strategií, s čímž souvisí také širokost nabízené jazykové podpory. Všechny tyto faktory vedly k účinnému osvojování si druhého jazyka a navázání důvěry dítěte k učitelu mateřské školy, blíže se jim věnujeme v rámci dílčích výzkumných otázek níže. Podpůrnou roli sehrálo také, jak dítě nahlíželo na osvojování druhého jazyka, jak k němu přistupovalo, nebo, co může sehrávat v osvojování roli. Jako faktory podpůrné jsme odhalili zájem dětí o nové prostředí a komunikaci v druhém jazyce, určitou schopnost samostatnosti, ale také ochotu zapojení se do interakce s vrstevníky. Na interakci s vrstevníky se zaměřují pozitivní faktory týkající se přátelství a spolupráce, učení se jeden od druhého a využití vrstevníka jako pomocníka, kterým se více věnujeme v dílčí výzkumné otázce níže.

Jak jsme již zmínili, odhalili jsme ve výzkumu rizikové faktory, které mají na jazykovou socializaci nechtěný nebo negativní dopad a týkají se jak adaptace a integrace, rodiny, učitelů, nahlížení na osvojovaný jazyk, tak vrstevníků. V případě adaptace a integrace jsme odhalili jako riziko problémovost při adaptaci, u dítě v tomhle případě vnímáme jako riziko nízký věk dítěte, jeho nezralost a nedokázání se odpoutat se od rodiče. Rizikové faktory jsme odhalili ve spolupráci s rodiči, jako riziko vyplynula nefungující spolupráce rodiče se školou, ale také slabá podpora v rodině, kdy převažoval u rodičů negativní přístup vůči snaze učít dítě druhý jazyk. Rodiče dítě nepodporovali, byli pro dítě špatným vzorem a celkově nejevili snahu a důvod učít dítě novému jazyku. Opět zde sehrává roli učitel, u kterého jsme odhalili tyto rizikové faktory: rychlé a složité vyjadřování, rizikové vlastnosti učitele, nátlak učitele a nepřizpůsobení vzdělávání, které byly součástí dílčích výzkumných otázek níže. Odhalili jsme také riziko v rámci osvojování si druhého jazyka dítětem, v rámci kterého, vnímáme jako riziko preferenci rodného jazyka, který dítě často užívá a nechce se od něj odpoutat. Dalším rizikem vnímáme odmítání jazykové podpory dítětem a stranění se činností, učiteli nebo vrstevníkům, s čímž souvisí příčina, že je dítě z nového prostředí zmateno, což vede k nechtěným projevům. Za poslední riziko vnímáme vliv vrstevníků na dítě s OMJ, od kterých přebírá nechtěné projevy, které popisujeme níže v rámci dílčí výzkumné otázky.

Jaké jsou podpůrné a rizikové činitele jazykové socializace dítěte v mateřské škole při interakci s učitelkou?

Na základě interview s učitelkami mateřských škol a pozorováním interakce s učiteli jsme odhalili jak podpůrné, tak rizikové faktory při interakci dítěte s učitelkou mateřských škol. V rámci analýzy dat nám jako podpůrné faktory vyvstaly ty, které může učitel při interakci s dítětem využít. Jako první pozitivní faktor jsme odhalili učitele jako pozitivní mluvní vzor. Pokud na dítě mluvil srozumitelně, spisovně a pomalu, dokázalo si dítě vytvořit vzorec správného užívání jazyka. Důležitou podporu sehrává faktor týkající se přípravy na vstup dítěte do mateřské školy s cíleným poznáním dítěte. Za podpůrný faktor lze považovat také spolupráci s organizacemi nebo možnost vycestovat na zahraniční stáže apod, které mohou učiteli pomoci a inspirovat jej. Velký vliv na úspěšnou interakci mělo vhodné zvolení podpůrných pedagogických strategií s čímž souvisí také jakou jazykovou podporu učitel dítěti nabídne. Z výzkumu vyplynulo, že mezi vhodné strategie řadíme skupinovou a párovou organizační formu a že dětem pomáhá dramatizace a prvky multikulturní výchovy.

Za rizikové faktory, tedy ty, které ovlivňují dítě nežádoucím způsobem, řadíme nevhodnost vyjadřování učitele, který na dítě s odlišným mateřským jazykem mluví rychle a složitě. Jedním s velkých rizik jsou vlastnosti učitele, mezi které řadíme neochotu a odmítavý přístup ke vzdělávání těchto dětí. Ke vzájemné interakci z pohledu učitele nepřispívá nátlak učitele na dítě, kdy vyvíjí na dítě tlak ať si pospíší nebo trvá na odpovědi, dítě třeba i shazuje, s čímž souvisí také nepřizpůsobení vzdělávací nabídky, ať už se jedná o nevhodně zvolené organizační formy, jako je například časté užívání frontální (řízené) činnosti, při které se dítě ztrácí nebo zvolení nevhodných metod, při kterých učitel nepropojuje mluvené slovo s obrazovou nebo názornou pomůckou.

Co se týče interakce dítěte, zde vnímáme za protektivní faktor ochotu dítěte komunikovat s učitelem, snahu navázat alespoň neverbální komunikaci a projevení zájmu o nový jazyk. Opakem je opět rizikový faktor zahrnující osobnostní rysy dítěte s OMJ, mezi které můžeme řadit introvertní povahu dítěte nebo celkovou neochotu učit se novému jazyku, ať už se toto riziko týká vnitřního natavení dítěte nebo přejímání názorů dítěte. Určité riziko vidíme také ve zkušenosti dítěte s válkou, která se na děti často podepisovala a navázání důvěry z pohledu dítěte trvalo déle.

Jaké jsou podpůrné a rizikové faktory jazykové socializace dítěte s odlišným mateřským jazykem s vrstevníky v mateřské škole?

Výsledky z analýzy dat nám poskytly odpověď na naši poslední výzkumnou otázku týkající se podpůrných a rizikových faktorů jazykové socializace dítěte s OMJ s vrstevníky. Opět se nám podařilo odhalit jak podpůrné a rizikové faktory při vzájemném působení vrstevníků, mezi kterými převažovaly podpůrné, které dítě velmi rychle posunuly v osvojování si nového jazyka a začlenění do kolektivu třídy.

Za podpůrné faktory ze získaných dat považujeme důležitost přátelství a vzájemné spolupráce, které podporují navázání pozitivních vztahů, založených na vzájemné pomoci. U dětí se projevovala ochota pomoci dětem s OMJ, pokud nerozuměly např. formou nápodoby, chytnutí za ruku a dovedení dítěte ke stolečku apod. Na spolupráci navazuje také učení se od sebe navzájem, kdy dítě s OMJ sleduje ostatní děti a učí se nápodobou, ale také když dítě představí část své kultury dětem s rodným jazykem češtinou, mohou se od sebe učit jazyk nebo charakteristické rysy kultur, přispívající k vzájemnému respektu. Zmínili jsme již spolupráci mezi vrstevníky, s čímž souvisí také faktor využití vrstevníka jako pomocníka, tlumočnicka nebo průvodce, kterého určí buď učitel, nebo vznikne tato role

samovolně. Takovýto pomocník se zaměřuje převážně na dítě s OMJ a vše mu konkrétně ukazuje, pomáhá mu, přináší pomůcky apod.

Jak vidíme ze shrnutí výsledků, podařilo se nám zodpovědět všechny výzkumné otázky, v rámci kterých, jsme se zaměřili na odhalení podpůrných a rizikových faktorů jazykové socializace dětí s OMJ. Analýza nám poskytla zajímavé poznatky, které lze porovnat s jinými výzkumy, které popíšeme v sekci diskuse a na jejich základě se zaměříme na využití poznatků v praxi mateřských škol.

8 DISKUSE

V diskusi se zaměříme na podobnost zjištěných výsledků s jinými výzkumy a popsáním limitů výzkumu.

Naše výsledky z výzkumu se v určitých částech shodují s tematickou zprávou české školní inspekce, vydanou v roce 2015, která se zaměřovala na vzdělávání dětí a žáků s OMJ. Tato zpráva jednak ukazuje na nárůst počtů dětí s OMJ, dle výkazu ředitelů mateřských škol, tak na způsob zajištění jazykové podpory, která sehrála v našem výzkumu klíčovou roli. Došli jsme k podobným zjištěním, a to, že se učitelé cíleně a důkladně zaměřují na podporu dětí s OMJ. Dle zprávy ČŠI (2015) byla dětem poskytována individuální podpora, doučování mimo MŠ, podpora asistentem pedagoga, zřízení kurzů češtiny v rámci běžné vzdělávací činnosti. Děti byly vzdělávány stejnými metodami, které uváděly také participantky v našem výzkumu. Zpráva poukazuje také na to, co by ředitelé uvítali pro zefektivnění podpory. Mezi často zmiňované patřilo snižování počtu dětí ve třídě, s čímž se shodují některé výpovědi participantek z našeho výzkumu. Dále více poskytnutí výukových materiálů, metodické podpory k začleňování dětí, státem definovaný postup podpory, finanční prostředky, další vzdělávání pracovníků v této oblasti aj. Nabízené formy podpory se v některých částech zlepšily od roku vydání zprávy ČŠI. Nadále však nacházíme oblasti, které jsou potřeba zlepšovat. Zpráva také uváděla, že mateřské školy vytváří pro děti bezpečné prostředí, děti jsou do třídy začleňovány a způsob, jak k začlenění přistupovat, je u většiny mateřských škol promyšlen. Jako největší problém shledala ČŠI osvojování českého jazyka, kterému se cíleně věnuje pouze 15 % mateřských škol, avšak učitelé projevovali snahu o začlenění a poskytovali dětem vizualizační a aktivizující metody, také se soustavně připravovali na příchod nových dětí a jejich začlenění a upevnění vztahů s vrstevníky. Závěrem bylo poukázáno na spolupráci s rodinami. Mateřské školy nevyužívaly překlad při předávání důležitých dokumentů, což se v současné době i dle našich zjištění zlepšuje, což potvrdzoval zkoumaný vzorek učitelek, které hovoří buď cizím jazykem nebo využívají tlumočníků, či aplikací, aby rodičům tyto informace zprostředkovaly.

Naše zjištění můžeme opřít o poznatky od autorek Jarkovská, Lišková, Obrovská a Suralová (2015), které se ve své publikaci zaměřují na děti cizinců a jejich nárůst v mateřských školách. V publikaci je zmíněn právě nárůst, což potvrzuje i náš výzkum, když nás zajímalo, s jakými národnostmi se můžeme v mateřských školách setkat. Škála byla opravdu veliká, setkali jsme se americkou, ukrajinskou, vietnamskou, slovenskou, mexickou, mongolskou aj. národnostmi. Počet dětí s odlišným mateřským jazykem byl

obzvláště vysoký. Některé mateřské školy dokonce zřizovaly třídy se specifikací na ukrajinské děti, jako reakci na současnou válečnou situaci. Autorky taktéž zdůrazňovaly roli učitelů a spolužáků, kteří sehrávají v socializaci dítěte významnou roli a mohou jim pomoci. Zajímavým poznatkem bylo, že rodiče dětí cizinců můžou nabídnout jen limitovanou podporu, protože se ve vzdělávacím systému neorientují, což nás přivádí na myšlenku, že rodiče učitelům často nerozumí, tudíž musí volit vhodné strategie, jak jim náš systém přiblížit a jaký způsob komunikace jim jako učitelé můžeme poskytnout.

Od poznatků z jiných výzkumů se přesouváme k limitům výzkumu. Mezi limity výzkumu řadíme nezralost výzkumníka při tvorbě výzkumu a první užití jedné z metod, což se mohlo podepsat na celkovém vyjádření výsledků a jejich srozumitelnosti. Tento problém by dokázala eliminovat častější tvorba výzkumů a další studium odborné literatury. Jako další limit vnímáme pozici výzkumníka jako učitele při získávání dat z pozorování, tato pozice ovlivňovala výzkumníka při zisku, jelikož se mu nepodařilo pozorovat dle plánu, který narušovalo velký počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají určenou diagnózu nebo vyvstalo podezření na problém z průběhu pozorování. Jako poslední limit vnímáme využití softwaru k analýze dat Atlasti, které bylo v některých částech přínosné, ale finančně náročné, což vnímáme jako obrovský limit při snahách o využívání tohoto softwaru studenty při tvorbě jejich výzkumů.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výzkumné zjištění lze uplatnit v praxi mateřských škol. V našem výzkumu jsme zjistili, že na osvojování si nového jazyka u dětí cizinců má vliv vysoký počet dětí na třídě. Tuto potřebu vnímá více učitelů a je potřeba ji řešit na úrovni MŠMT, které si klade za cíl snižovat počet dětí na třídách dle strategie 2030. Učitelé a odborníci by měli na tuto změnu upozorňovat, aby se prosadila. Pokud učitel dostane možnost pracovat s menším počtem dětí, dokáže více podchytit individuální potřeby dětí s OMJ a nastavit pro ně vhodnou jazykovou podporu.

Na počet dětí navazuje naše další zjištění a tím je poskytování dostatečně bohaté jazykové podpory, o kterou se učitelé snaží. V této snaze by učitelé neměli polevovat, měli by se dále vzdělávat a čerpat inspirace např. ze zahraničí, na kterou se v posledních letech zaměřovalo hl. město Praha, která nabízela učitelům ve spolupráci s agenturami možnost nahlédnout do jiných evropských zemí formou projektů zaměřujících se na vzdělávání dětí s OMJ ve vybraných zemích zúčastněných v projektech. Této možnosti jsme využili a jedné zahraniční spolupráce jsme se zúčastnili a poznatky z ní jsme využili i v této práci. Tuto možnost hodnotíme velmi pozitivně a může učitelům nabídnout větší rozhled nebo se vcítit do situace, kdy dítě nerozumí. Účast na tomto projektu shledáváme velmi přínosnou a inspirující. Doufáme, že učitelé budou mít nadále možnost podobných projektů využít.

Existuje také jiná forma spolupráce nebo podpory, se kterou máme zkušenost a odhalili jsme ji také v rámci našeho výzkumu, a tím je spolupráce s organizací Meta s.r.o., která poskytuje učitelům vzdělávání a podporu při práci s dětmi s OMJ, nabízí také velkou škálu metodiky, pomůcek a jiných materiálů. Participantky měly zkušenost s touto organizací a hodnotily ji pozitivně, i když odhalily určité podněty, které by změnily. Této možnosti využijeme a doporučíme zjednodušení nabízené diagnostiky dětí s OMJ, která je pro děti složitá a učitelům se s ní hůře pracuje a zabírá jim příliš času. Co se týče jiných nabízených možností, které tato organizace nabízí, můžeme ji doporučit pro inspiraci a získání poznatků o vzdělávání dětí s OMJ.

Mezi poslední doporučení řadíme trpělivost, ochotu a snahu usnadnit dětem proces jazykové socializace, využít formy a metody, které dětem usnadní tento proces. Jako příklad uvádíme využití skupinových a párových organizačních forem. Dramatizaci, multikulturní výchovu, nápodobu, časté opakování, názornost, které dítěti učení se novému jazyku mohou pomoci. Neměli bychom opomínat také prosociální hry se zaměřením na spolupráci mezi vrstevníky,

kteří, jak jsme zjistili z výzkumu, mají převážně pozitivní vliv při osvojování si nového jazyka u dětí s OMJ. Dbejme také na zkvalitnění komunikace s rodiči a poskytnutí bohatých forem spolupráce a akcí, pomáhajících ke vzájemnému sblížení. Poskytujeme rodičům informace o dítěti a nabízejme jim možnosti podpory, kterou mohou dětem nabídnout. Na závěr by se měli učitelé vyvarovat předsudkům vůči dětem a vcítit se do situace, ve které se nachází.

Doufáme, že bude tato práce učitele motivovat a pomůže jim se vyvarovat rizikům, kterým můžou dítěti nechtěně proces jazykové socializace ovlivnit.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem.

V teoretické části bylo naším cílem shrnout poznatky o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, popsat jazykový vývoj dětí s rodným jazykem češtinou a dětí s odlišným mateřským jazykem a popsat formy jazykové podpory ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. V jednotlivých kapitolách jsme tyto cíle naplnili. Představili jsme pojem dítě s odlišným mateřským jazykem a jeho vývoj, ale také, jaký je přístup ke vzdělávání dětí s OMJ v zahraničí. Dále nás zajímalo, co je to jazyková socializace a jak probíhá jazykový vývoj dětí s rodným jazykem češtinou a u dítěte s OMJ. Na tyto poznatky jsme navázali shrnutím forem podpory při vzdělávání dětí s OMJ, kterých může učitel využít.

Praktická část měla za cíl odhalit, jaké jsou protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s odlišným mateřským jazykem. K odhalení faktorů jsme využili kvalitativní design výzkumu realizovaný pomocí metod polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol a zúčastněného pozorování dětí s odlišným mateřským jazykem. K analýze dat jsme využili otevřené kódování, ke kterému jsme využili software Atlasti a metodu tužka papír. V rámci výzkumu se nám podařilo odhalit jak protektivní, tak rizikové faktory, které se týkaly adaptace a integrace dětí s OMJ, spolupráce s rodinou, přístupem učitele a jeho nabízením podpory, přístupem dítěte s OMJ k osvojovanému jazyku a vlivem vrstevníků.

Učitelům doporučujeme nepolevovat ve snaze pomoci dětem, tlačit na změnu počtu dětí ve třídách, snažit se o využití individualizace, skupinových a párových organizačních forem aj. metod podporujících rozvoj jazyka. Učitelé mohou využít bohaté nabídky podpory organizace Mety nebo Kurikula češtiny jako druhého jazyka, velmi efektivní je využití prvků multikulturní výchovy, které mají velkou podpůrnou funkci. Učitelé mohou využít projektů zaměřených na zahraniční spolupráci. Učitelé by se měli vyvarovat nevhodnému užívání jazyka a předsudkům vůči dětem s OMJ.

Doufáme, že tato práce bude inspirací nejen pro učitele, ale pro všechny, kteří se o tuto tematiku zajímají. Je to právě bohatost kultury, co nám mohou děti s OMJ nabídnout a mohou nás toho naučit stejně, jako se jim snažíme předat my.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
2. Burns, M. S., Johnson, R. T., & Assaf, M. M. (2012). *Preschool education in today's world: teaching children with diverse backgrounds and abilities*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
3. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
4. ČŠI. (2015). *Tematická zpráva: vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-07/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1>
5. Duranti, A, Elinor OCHS a Bambi B. Schieffelin. (2014). *The handbook of language socialization*. Willey-Blackwell.
6. Hajková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
7. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
8. Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
9. Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
10. Klímová, K., Kurowski, M., & Svobodová, H. (2021). *Complex Language Analysis as One of the Methods in Teaching Czech as a Foreign Language*. *Pedagogika*, 71(4), 602-607. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2061>
11. Kostecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/318373761_Integrace_zaku-cizincu_v_sirsim_kontextu
12. Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
13. Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer Česká republika.
14. MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>

15. Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: SAGE/Learning Matters
16. New Brunswick Health Council. (2020, 17. listopadu). Protective and Risk Factors explained. <https://nbhc.ca/news/protective-and-risk-factors-explained>
17. NPI (2021). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. Dostupné z file:///C:/Users/santo/Downloads/I_Kurikulum_PV.pdf
18. Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
19. Průcha, J. (2011a). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
20. Průcha, J. (2011b). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele (2., aktualiz. a rozš. vyd)*. Praha: Triton.
21. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer
22. Rajathurai, N. (2020). *Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning*. Dostupné z reasearchgate.net, 77-80. doi: https://www.researchgate.net/publication/345436020_Understanding_of_the_Importance_of_Mother_Tongue_Learning
23. Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
24. Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.
25. Šindelářová, J., & Drtinová, H. (2017). *Problematika začleňování dětí-cizinců do českých mateřských škol v Ústeckém kraji*. Dostupné z EduPort, 1(1), 38-45. doi: 10.21062/ujep/33.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/38
26. Škobrtal, P., & Badošek, R. (2013). *Psychologie pro NMgr. studium učitelství pro MŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogické a školní psychologie.
27. Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
28. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
29. Titěrová a kol. (2022, 30. listopadu). *Děti s OMJ = vícejazyčnost*. META. https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti.

30. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vyd. 2., rozš. a přeprac)*. Praha: Karolinum.
31. Vávrová, P., Horáčková, K., & Titěrová, K. (2015). *Přístup k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: komparace národních politik*. Dostupné z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/komparace_narodnich_politik.pdf
32. Suchánková, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OMJ dítě s odlišným mateřským jazykem

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Aj. a jiné

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 Nabízená forma podpory ve vybraných zemích.....	16
Schéma 2 Odlišnosti ve vývoji řeči Hájková (2015)	24
Schéma 3 Fáze a etapy dle Škobrtala (2013) a Hájkové (2015).....	24
Schéma 4 Protektivní a rizikové faktory ve významových kategoriích procesu jazykové socializace dítěte s OMJ	40

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie: Průběh adaptace a integrace.....	41
Tabulka 2 Kategorie Zapojení rodičů	43
Tabulka 3 Kategorie Učitel jako základ	44
Tabulka 4 Kategorie Dítě ve světě dvou jazyků	47
Tabulka 5 Kategorie Interakce s vrstevníky	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Statistiky MŠMT o počtu dětí cizinců v ČR v mateřských školách

Příloha P II: Kurikulum PV

Příloha P III. Struktura rozhovoru

Příloha P IV. Informované souhlasy

Příloha P V. Ukázka polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P VI. Ukázka rozhovoru s kódy

Příloha P VII. Ukázka pozorování s kódy

PŘÍLOHA P I: STATISTIKY MŠMT O POČTU DĚTÍ CIZINCŮ V ČR V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

zdroj: Statistiky MŠMT ČR

Vzdělávání v MŠ – děti/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství stav k 30. 9. 2013

státní občanství	MŠ celkem			
	celkem	z toho dívky	z celku cizinci	
			s trvalým pobytem	azylanti
Celkem	363568	175049	5892	59
Česká republika	357261	172038	0	0
Cizinci celkem	6307	3011	5892	59
Afghánistán	8	5	5	3
Albánie	7	5	7	0
Alžírsko	5	4	5	0
Angola	1	1	1	0
Arménie	44	18	39	0
Austrálie	3	1	2	0
Ázerbájdžán	8	3	8	0
Bangladéš	1	1	1	0
Belgie	1	0	1	0
Bělorusko	70	28	63	4
Bosna a Hercegovina	16	6	16	0

97

Brazílie	1	1	1	0
Bulharsko	134	63	124	0
Černá Hora	2	1	2	0
Čína	111	43	110	0
Ekvádor	1	0	0	1
Estonsko	3	1	3	0
Etiopie	3	2	3	0
Finsko	2	1	2	0
Francie	26	10	22	0
Ghana	3	1	3	0
Gruzie	7	4	7	0
Chile	1	1	1	0
Chorvatsko	39	23	38	0
Indie	12	3	11	0
Irák	2	1	2	0
Irsko	7	2	7	0
Itálie	31	15	27	0
Izrael	9	5	9	0
Japonsko	13	7	8	0
Jemen	12	6	12	0
Jordánsko	4	0	3	0
Kanada	3	1	3	0
Kazachstán	31	13	28	3
Kongo	4	3	3	1
Kongo, demokrat. repub.	1	1	1	0
Korea	41	17	29	0
Korejská lid. dem. rep.	1	0	1	0
Kosovo	16	8	15	0
Kyrgyzstán	17	7	16	0
Libanon	6	4	6	0
Libye	3	0	3	0
Litva	10	7	10	0

98

Lotyšsko	5	2	5	0
Madagaskar	1	1	1	0
Maďarsko	23	9	21	0
Makedonie	20	10	19	1
Malajsie	1	0	1	0
Mexiko	1	1	1	0
Moldavská republika	120	58	108	3
Mongolsko	168	79	166	1
Myanma	9	5	5	4
Německo	56	28	43	0
Nepál	1	0	1	0
Nigérie	3	2	2	0
Nizozemsko	14	3	13	0
Norsko	2	2	2	0
Pákistán	8	4	6	1
Polsko	115	59	89	0
Portugalsko	2	1	1	0
Rakousko	16	8	12	0
Rumunsko	107	48	96	0
Rusko	455	208	425	3
Řecko	7	2	6	0
Saúdská Arábie	2	1	2	0
Sierra Leone	1	1	1	0
Sierra Leone	1090	528	990	0
Slovensko	6	2	6	0
Slovensko	1	0	1	0
Somálsko	1	0	1	0
Spojené arabské emiráty	1	0	1	0
Spojené království	32	13	31	0
Spojené státy	39	15	35	0
Srbsko	51	31	47	0
Sri Lanka	1	0	1	0
Sýrie	23	14	18	5

99

Španělsko	11	4	7	0
Švédsko	3	1	3	0
Švýcarsko	2	1	2	0
Tádžikistán	2	0	1	0
Thajsko	1	1	0	1
Tchaj-wan (čín.provincie)	1	0	1	0
Tunisko	5	2	5	0
Turecko	12	5	12	0
Turkmenistán	2	2	2	0
Ukrajina	1458	704	1392	14
Uzbekistán	15	7	14	1
Vietnam	1685	825	1631	12
Zimbabwe	2	1	2	0
Ostatní	1	0	0	1

Zdroj: Statistiky MŠMT ČR

Vzdělávání v MŠ - děti/dívky, cizinci podle druhu pobytu - podle státního občanství stav k 30. 9. 2014

Státní občanství	MŠ celkem			
	celkem	z toho dívky	z celku cizinci s trvalým pobytem	azylanti
Celkem	367603	176574	6761	59
Česká republika	360389	173080	0	0
Cizinci celkem	7214	3494	6761	59
Afgánistán	7	3	5	2
Albánie	11	5	11	0
Alžírsko	4	1	3	0
Angola	1	1	1	0
Arménie	47	18	43	1

Austrálie	2	1	1	0
Azerbájdžán	6	4	5	1
Belgie	5	4	5	0
Bělorusko	71	33	68	2
Bosna a Hercegovina	19	7	19	0
Brazílie	1	1	1	0
Bulharsko	166	84	159	0
Černá Hora	2	0	2	0
Čína	116	54	111	0
Dánsko	1	0	1	0
Egypt	3	1	3	0
Estonsko	3	2	3	0
Etiopie	2	1	2	0
Filipíny	1	0	0	1
Finsko	2	0	2	0
Francie	35	15	27	0
Ghana	4	1	4	0
Gruzie	8	3	8	0
Haiti	1	0	1	0
Chorvatsko	38	22	36	0
Indie	14	6	10	0
Indonésie	2	1	1	0
Irák	6	3	5	1
Írán	3	3	2	1
Irsko	7	3	7	0
Itálie	34	18	31	0
Izrael	10	5	10	0
Japonsko	18	8	14	0
Jemen	7	4	7	0
Jihoafrická republika	2	2	2	0
Jordánsko	8	3	8	0
Kamerun	1	1	0	0

Kanada	8	4	6	0
Kazachstán	45	22	36	5
Keňa	1	1	0	1
Konzská republika	4	3	4	0
Korea	40	17	32	1
Korejská lid.dem.rep.	1	0	1	0
Kosovo	15	8	13	2
Kyrgyzstán	14	7	12	1
Libanon	8	5	8	0
Libye	6	2	6	0
Litva	18	11	17	0
Lotyšsko	9	6	8	0
Maďarsko	38	17	38	0
Makedonie	24	12	22	1
Malajsie	2	1	2	0
Maroko	1	0	1	0
Mexiko	5	2	3	0
Moldavsko	126	61	123	2
Mongolsko	179	90	173	1
Myanma	10	6	2	8
Německo	53	21	33	0
Nepál	2	0	1	0
Nigérie	9	4	9	0
Nizozemsko	15	5	15	0
Norsko	3	1	3	0
Nový Zéland	1	1	1	0
Pákistán	10	5	9	1
Palestina	1	0	1	0
Polsko	118	59	103	0
Portugalsko	3	2	3	0
Rakousko	11	6	11	0
Rumunsko	124	61	112	0

Rusko	485	245	454	6
Recko	7	3	6	0
Saúdská Arábie	1	0	1	0
Slovensko	1370	662	1239	0
Slovinsko	5	3	3	0
Spojené státy	35	16	27	0
Srbsko	54	23	53	0
Sýrie	31	19	26	4
Španělsko	9	5	8	0
Šrí Lanka	3	2	3	0
Švédsko	4	1	1	0
Švýcarsko	2	1	2	0
Tádžikistán	4	2	4	0
Thajsko	2	2	1	1
Tunisko	3	0	3	0
Turecko	18	10	14	1
Turkmenistán	3	2	3	0
Uganda	1	0	1	0
Ukrajina	1694	817	1636	8
Uzbekistán	16	11	15	1
Velká Británie	35	14	30	0
Vietnam	1859	898	1804	6
Zambie	1	0	1	0

Zdroj: Statistiky MŠMT ČR

PŘÍLOHA P II: KURIKULUM PV

II. VZDĚLÁVACÍ OBSAH ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

TÉMA: SEZNAMOVÁNÍ

Téma		Úroveň 1
1. Seznamování	Poslech a mluvení	<ul style="list-style-type: none">rozpozná naučená slova a slovní spojení v pomalém a zřetelném projevu, který se týká seznamování a představování (např. Ahoj. Já jsem Jirka. Je mi 6. Chodím do třídy Sluníčko.)sdělí své jméno a příjmení, věk, odkud je (země), kde bydlí, do které školy a třídy chodí, pomocí naučených výpovědí a slovních spojení a s pomocí učitele/učitelkyúčastní se jednoduchých krátkých rozhovorů, ve kterých se používají naučené fráze a každodenní výrazy (např. Dobrý den / Ahoj. Děkuju. Prosím. Promiň/Promiňte.)reaguje neverbálně nebo jednoduše slovně na otázky, které se týkají osobních údajů (např. Ty jsi Leo? – kývne hlavou/Ano. Odkud jsi? – Francie), nerozumí však jejich parafrázím
	Sociokulturní kompetence	<ul style="list-style-type: none">rozumí verbální i neverbální komunikaci při seznamování a představování (podávání rukou, pohled z očí do očí, obejmutí, adekvátní pozdravy pro vítání a loučení)rozumí rozdílu v oslovování a zdraví učitelů a dětí (vykání, tykání)orientuje se v českém systému jmen – křestní jméno a příjmení
	Slovní zásoba a větné konstrukce	<ul style="list-style-type: none">slovní zásoba je zaměřena na konkrétní potřeby dítěte, které se týkají osvojovaného tématuinformace o sobě (křestní jméno, příjmení, věk, země a obec, odkud pochází, národnost, adresa)pozdravy a rozloučení (např. dobrý den, ahoj, na shledanou)poděkování (děkuju)prosba (prosím + např. ukázání na věc, kterou potřebuje)sdělení, že nerozumí nebo že rozumí (nerozumím/rozumím)oslovení (např. paní učitelky, pana učitele, děti)otázky na jméno, příjmení, věk, místo bydliště, název třídy (např. Jak se jmenuješ? Kde bydlíš? Kolik ti je let? Odkud jsi?)konstrukce odpovědí (např. To je ... Jsem ... Jsem z ... Je mi ...)

PŘÍLOHA P III. UKÁZKA POLOSTRUKTUROVNÉHO ROZHOVORU

Otázky (obecné)

- Jaká je délka Vaší praxe?
- Z jakého jste kraje?
- Jaká je vaše zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem?
- Kolik dětí máte v současné době na třídě a kolik z nich je dětí s OMJ?
- Kolik dětí s OMJ nastoupilo v září?
- Jaká je národnost dětí s OMJ ve Vaší třídě?

Jádro rozhovoru

1. Jak probíhal nástup dětí do mateřské školy v září?
2. Jaká byla jazyková úroveň dítěte/děti po nástupu do MŠ a v současné době?
3. Co podle Vás pozitivně působí na osvojování si nového jazyka a proč?
4. Co podle Vás dítěti pomáhá celkově učit se zvyklostem mateřské školy? Proč?
5. Jakým způsobem se z pozice učitelky snažíte usnadnit dětem s odlišným mateřským jazykem vrůst do prostředí mateřské školy?
6. Jak na Vámi uvedený způsob reagovaly děti?
7. Mohla byste mi uvést, kdy vnímáte, že snaha učitele spíše narušuje proces vrůstání dítěte s OMJ do české mateřské školy?
8. Jaké, dle Vašeho názoru, může mít vzdělávací/didakticky zacílená činnost výhody pro dítě, které se do nového jazyka teprve dostává? A nevýhody?
9. Jaké výhody a nevýhody vnímáte u spontánních činností?
10. Prosím uveďte, jak dle Vašich zkušeností mohou napomáhat při osvojování si nového jazyka vrstevníci. A celkově k vrůstání dítěte s OMJ do třídy MŠ?
11. Mohou podle Vás vrstevníci negativně ovlivnit proces osvojování jazyka a celkově vrůstání do třídy mateřské školy? Jak?
12. Napadají Vás, ještě jiné aspekty, které mohou narušovat osvojení jazyka a proč?

PŘÍLOHA P IV. INFORMOVANÉ SOUHLASY

Informovaný souhlas

Dobrý den,

jmenuji se Libuše Šantová a studuji na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně obor Předškolní pedagogika. Ve své diplomové práci se zabývám jazykovou socializací dětí s odlišným mateřským jazykem.

V rámci této práce Vás prosím o poskytnutí souhlasu pozorovat Vaše dítě při jeho pobytu v mateřské škole. Cílem je pozorovat a odhalit, jak se dítě zapojuje do činností prostřednictvím jazyka jak jej používá při komunikaci s učitelem. Výsledky mohou pomoci zdokonalit práci s cizojazyčnými dětmi v mateřských školách.

Veškeré údaje jsou anonymní. Ve výsledcích nebude zveřejněno jméno dítěte ani jakou mateřskou školu navštěvuje.

Jáuděluji souhlas k pozorování dítěte
v mateřské škole za účelem získání informací k tvorbě diplomové práce.

Dne

Podpis.....

Informovaný souhlas

Souhlasím s poskytnutím interview za účelem získání a zpracování dat pro výzkum k diplomové práci na téma Protektivní a rizikové faktory jazykové socializace dětí s OMJ. Souhlasím s nahráním rozhovoru za účelem přepisu a analýzy dat a s anonymním poskytnutím údajů.

V diplomové práci budou veškerá data anonymizována, aby nebylo možno zapojené osoby dohledat.

Souhlasím s poskytnutím interview po seznámení se s informacemi.

Ano Ne

Dne.....

Podpis.....

CONSENT

Hello, my name is Libuše Šantová and I would like you to be part of my university diploma thesis. My thesis is focused on Protective and risk factors of language socialization of children with different native tongue in kindergarten. My goal is to find those factors at the teachers work with those children. My method of the thesis is observation of children with different native tongue and interviews with the teachers. What I need from you is that if I can use in my diploma thesis, what I observed about education at your school.

Name:

I agree with observation and it's use for diploma thesis

YES NO

.....

Date

.....

Signature

PŘÍLOHA P V. UKÁZKA ROZHOVORU

Rozhovor č. 2

Souhlasíte s rozhovorem za účelem analýzy a zpracování dat pro diplomovou práci?

Ano souhlasím

Jaká je délka Vaší praxe?

Délka mojí praxe je 6 let

Jak dlouho pracujete v MŠ?

6 let

Z jakého pocházíte kraje?

Olomoucký

Jaká je Vaše zkušenost s dětmi s OMJ?

Moje zkušenost s dětmi s OMJ je taková, že jsem měla ve své třídě mongolského chlapečka a vietnamskou holčičku a teď máme Ukrajince. Když jsem byla na praxi, ještě, když jsem studovala na vyšší odborné škole, tak to jsme měli Vietnamce ve školce.

Kolik dětí máte v současné době a kolik z nich je s OMJ?

Teď máme ve škole 24 dětí na třídě, z toho jeden s OMJ.

Nastoupil v září?

Ne on nastoupil loni v dubnu, předtím byl ve třídě menších dětí a pak vlastně protože má 5 let, šel za námi do předškolní třídy.

Jak probíhal nástup dětí s OMJ do mateřské školy?

Kdy si vzpomenu na toho Mongolce, tak to byla moje první zkušenost s dítětem s OMJ, to byl můj druhý rok v praxi a on nastoupil někdy v listopadu myslím a byl to hodně takový problémový nástup, protože on vůbec neuměl česky. Takže my jsme se mu prostě snažili nějak porozumět a úplně to jako nefungovalo, na mně ještě, jakž takž dal, ale moje kolegyně tenkrát si myslím, že si k němu nevybudovala takovej vztah, takže mi přišlo, že ji dělá i naschvály. A on se teda i hodně vztekal, práskal sebou o zem a tak. Já jsem vlastně tenkrát chtěla po naší vedoucí nějakou podporu a vlastně ze strany pedagogicko-psychologické poradny, že bychom mohli získat asistenta, ona mi říká né počkej, to von si zvykne, to bude v pohodě, tak nezvykl, já sem potom šla do jiné třídy on tam zůstal s tou mojí kolegyní a přišla tam taková starší učitelka, tak to jakž takž zvládli a do naší třídy se dostal až 2 roky potom myslím a to bylo v pohodě, uměl i trochu česky, měli jsme potom i takovou tu individuální patnáctiminutovky, kdy jsme ho učili česky a potom měl odklad a pak nastoupil na základní školu. A teďka musel měnit ZŠ, že byl terčem šikany nebo čeho, ale on se teda jako bránil, že se začal prát.

Pak jsme měli ti vietnamskou holčičku, ta vlastně, předtím už tam měla bráchu. Ta byla učenlivá, snaživá, ale moc nemluvila, byla spíš jako tichá. S ní jsme měli taky ty 15 minutovky, ale tam si to moc nepamatuju, nezažila jsem ji od toho nástupu. Ona byla ve třídě pod náma a tam nechtěli žádnou podporu, tak ona ji dostala až u nás ve třídě.

Ta jazyková podpora byla na základě, že ji potřebuje?

Jo, ale jako byla to ta podpora těch patnáctiminutovek, učením toho jazyka, protože naše poradna v Olomouci nerada píše ty asistenty, teď se podmínky změnili, že musí být určitý počet. Teď stačí, že mají ten 3 stupeň a tu podporu mají. A teď co máme toho ukrajinského chlapečka, tak ten, když nastoupil, jsem si toho všimla na zahradě, protože to už jsme chodili často ven. Takže on byl hodně ubřečenej, takovej vztekavej. Nechtěl moc jako komunikovat, spíš hodně jako ukrajinsky, ale já si myslím, že to bylo hlavně tím, že utekli před válkou, tak to v něm tak různě mlelo. I t maminka byla v tensi, takže myslím, že se to na něm podepsalo. Když nastoupil k nám, tak byl uklidněnej, i na té mamince šlo vidět, že se víc usmívá, a i to dítě je víc v pohodě. On teda umí jako hezky česky, má sem tam ty svoje ukrajinské výrazy, my se ho teda snažíme opravovat. Jo že když řekne něco ukrajinsky a já se ho zeptám, jestli je to takhle česky a on mi řekne, že jo, jo že on to má, že to potvrdí. Chce i tu ukrajínštinu. Chceme, aby si zachoval i to svoje. On nám teda jako rozumí, že tam není problém v komunikaci.

Kolik jim bylo let, když si je dostala do péče.

Ten Mongolec, když nastoupil, měl 4 roky a k předškolákům jako odkladový v 6 letech. Ta Vietnamka ta měla 5, když přišla k nám do třídy, když nastupovala do MŠ tak v těch 3 letech asi. Ten Ukrajinec k nám v 5 letech a do školky ve 4. On tvrdil, že chodil do školky už na Ukrajině.

Jaká byla jazyková úroveň dětí po nástupu do MŠ po příchodu a později?

U toho Mongolce, ten neuměl vůbec nic, on na nás nemluvil ani mongolsky, já jsem se mu snažila, když si měl jít třeba lehnout vzít překladač a snažila jsem se s ním a on teda vůbec, to bylo hodně špatný a tam jsme si vyloženě museli pomoci rukama nohama.

Zlepšilo se to časem?

Potom jo

Jak dlouho mu to trvalo?

Já si myslím, že ten rok určitě, protože on pak měl úplně jiné učitelky a tam už začala ta jazyková podpora trošku a to né, že bychom s ním nechtěli pracovat. My jsme tenkrát pořídili i obrázkové knížky pro malé děti, abychom mu ukazovali obrázky, snažili jsme se. On byl zabejčenej a nechtěl. A pak se to nějak asi po tom roce zlomilo. Potom, když byl u nás v těch předškolácích, tak jako snažil se, ale šlo vidět, že, nepřišlo mi, že by byl tak učenlivej, že by ho ta čeština zajímala, že by jako chtěl komunikovat, ani třeba s těmi dětmi. On si třeba hrál, nestránil se, ale moc česky, že by se vyjadřoval nebo v té mongolštině, byl takový zvláštní.

No a tá holčička, ta na tom byla líp, ta komunikovala s holkama i s klukama lítala. Jo že ta měla tu snahu.

I na začátku?

Já si myslím, že jo, i když jsem ji moc nezaregistrovala, protože byla na jiné budově, takže jsem ji vlastně neviděla, když nastoupila, ale co si pamatuji, tak z té naší třídy, byla na tom lépe než ten Mongolec, když vycházela z naší třídy.

A ten Ukrajinec, tam jste říkala, že moc nechtěl zpočátku komunikovat?

Ano nechtěl. Pro něj to byl takový ten šok, jo, že se dostal z nějakýho marastu sem, a nedokázal se psychicky s tím srovnat. Potom na konci školního roku o prázdninách jsme měli i jeho sestřenici přes prázdninový provoz, a tam si myslím, že se to zlomilo. Že víc komunikoval, hrál sis dětmi, nevyhledával tu sestřenici a teď bez problému.

V současné době, když jste zmiňovala potřebu toho ukrajinského jazyka, má tam nadále tu potřebu nebo to porozumění?

To píš, já se ho ptám, jestli mi rozumí. Tím, jak je komunikativní, tak on strašně rád s námi mluví, i o té Ukrajině, jo, že on prostě jak je toho plnej. Tak nám říká, jak si volal s tatínkem, jo a že tatínek je na Ukrajině, že tam je ta babička. Sem tam mu tam to ukrajinské slovo skočí.

Když mluví a komunikuje s vámi, tak je to ve včeslovných větách?

Jo on mluví strašně hezky, a právě, tím, že ty děti s OMJ většinou mívají odklady, protože na to jazykově nemají, tak on může v pohodě jít.

Takže i slovní zásoba je na dobré úrovni?

Jo, a když to třeba srovnám ve druhé předškolní třídě, tam jsou další dva Ukrajinci, tam třeba ta komunikace není taková dobrá. Já si myslím, že to dělá i to, že ta maminka toho našeho chce spolupracovat, jo, že se ptá, jestli je třeba ho něco doučit, tam se i ona snaží, aby dobře zapadl a umět. A co vím třeba od kolegyně, tak u nich se tak nezajímají, takhle to není, takže si myslím, že tam hraje roli ta rodina.

Když na to navážu, tak rodina má vliv. Co dalšího vnímáte v rámci pozitivního působení na rozvoj jazyka u dětí s OMJ?

Já si myslím, že to je o tom, jak ti učitelé, to dítě přijmou. Já sem třeba taková, že bych radši měla třídu plnou cizinců než českých dětí, když to tak řeknu. Mně jsou ty děti sympatické a mám potřebu jim pomáhat, takže si myslím, že to ze mě i cítí. Ale myslím, že i ten učitel tohle dělá.

Takže pozitivní vnímáte učitele a rodiče?

Ano určitě, protože si myslím, že i to dítě to vnímá, pokud prostě vidí, že se ten rodič zajímá a komunikuje s ní, tak to dítě si řekne, že když se ten rodič baví, tak se budu snažit. A potom dělá hodně i kolektiv těch dětí, pokud se dítě s OMJ cítí bezpečně, má tam kamarády, tak se mu začleňuje líp, než když by byl na okraji a hrál si sám.

Co podle Vás pomáhá učit se zvyklostem mateřské školy, Proč?

Toho režimu?

Ano

Tak já si myslím, že ostatní děti, že vidí, že to dělají ostatní a potom i ten učitel, že se mu to snaží přiblížit ten režim, a když nerozumí, tak se ho snaží obrázky, aby to pochopilo, i ta spolupráce s tím rodičem, pokud třeba oba umí anglicky, tak to může vysvětlit, jak to ve školce chodí a ten rodič to může třeba přetlumočit tomu dítěti.

Přejdeme nyní k tomu, co děláte pro děti Vy z vaší strany. Jakým způsobem se z pozice učitele snažíte usnadnit dítěti s OMJ vrůst do prostředí MŠ. Jak pomáháte s osvojením jazyka a to, že se stává společenstvím třídy?

Oni, když to vezmu u toho mongolského chlapečka, oni ho už ty děti znaly, protože k nám chodí děti ze dvou tříd, ale jako by představili jsme ho i těm dětem z jiné třídy, řekli jsme si, že je z mongolska, ukázali jsme si, kde Mongolsko je, aby to vnímaly, a tak se to snažíme dělat v podstatě se všemi OMJ. Že je dětem představím a třeba letos, tak na něm jde vidět, že je hodně hrdej, že je z ukrajiny. My jsme teď měli Olympijské hry a já jsem tam vyvěsila českou vlajku. Mně to teda nenapadlo, ale on pořád chodil a pral se co to je za prapor a já že to je naše česká vlajka a pak mně napadlo, že vlastně bych mu mohla umožnit, aby si tam dal svoji vlajku. Tak si ji nakreslil, my jsme si ji pověsili, když jsme je končili, tak jsme si pustili naši i ukrajinskou hymnu. Na něm bylo vlastně vidět, jak je hrdej a rád, že vlastně jsme ho zapojili. Někomu se to může zdát kontroverzní, že jako proč, ale proč ne? Taky si hodně čteme pohádky z jiných států, takže jsme si přečetli i ukrajinskou, mongolskou vietnamskou. My hodně jako cestujeme po různých zemích, že probíráme Ameriku, Afriku, snažíme se ty děti učit tomu, že jsou i jiné kultury, po tom nejsou tak překvapení, když má někdo, kdo má třeba černou barvu pleti, tak to berou normálně a nepříjde jim to zvláštní a my jsme třeba měli i program ve školce, kdy vlastně to bylo něco s pralesem a ta paní tam vybarvila obrázek z černochem a ona říká, že to je poprvé, co se mi nestalo, že by se děti nesmály, že jim to přijde jinde vtipné, že je černý, že má velký nos a já nevím, co všechno, jo a naše děti to vzaly úplně v pohodě, že si myslím, že tohle dělá hodně, když ta paní učitelka informuje ty děti s téma jinými národnostmi, a proto oni pak nejsou takový předpojatí, když Ten se ve třídě objeví, takže chápu z toho

Máte tedy, z toho, co jste popisovala ve třídě nějaké prvky té multikulturní výchovy, pokud jsem to pochopila správně.

Jo, ano

Dobře, ještě se zeptám, když ty děti přišly teda A do té vaší třídy. Jak jste se seznámili třeba s organizací dne?

A no tak toho Ukrajince tam to nebyl problém, protože ten vlastně všemu rozumí a takže prostě se začlenil mezi děti. Neřešilo se v podstatě nic. A u toho Mongolce ten tím, že už prostě si prošel téma třídama, předtím tak ten už taky věděl, ale když jako nastoupil a já jsem byla v té třídě, kam on nastoupil, tak jsme se mu to snažili vysvětlit, jakože česky, což šlo, že jo, tak obrázkama, jo, že hodně jako piktogramy, nebo jsme ho vodili na záchod. Tak teď jdeme na záchod, prosím, vyčůrej se umej si ruce, jdeme svačit jo, že jsme ho hodně na něho jako mluvili a on potom jako jak pochopil, že takhle nějak to teda funguje. Tak to začali dělat taky jo, začal s těmi dětmi, jo, že když viděl, že to dělají děti, tak to dělal taky.

Jak na vámi uvedený způsob reagovaly děti ať už to byly ty obrázky nebo nápodoba?

No tak ten Mongolec se nejdřív spíral, protože nechápal, proč by jako měl, že jo, protože to předtím ještě nezažil, tak tam to bylo trošičku těžký, ale ono se to pak asi po 14 dnech zlomilo a šlo to, no my jsme to hodně řešili jako s rodičema, jsme se snažili jo s nimi komunikovat, ale oni taky úplně neuměli česky ani anglicky. Ennm, takže tam ta komunikace byla měst jako těžká? Ale říkám, pak se to jako trošičku zlomilo a začal v té třídě jako fungovat. Ale říkám, měl furt takový ty, jakože sebou plácl prostě na zem, jo, vztekal se a tady jo. No a u toho Ukrajince říkám. Tenkrát přišel už jako v pozdě, takže tam nevím, ale co třeba vím Třeba od kolegyň, jako z té spodní třídy tak on tvrdili, že on nechce. Že se taky hodně jako vztekal, že prostě nechce spolupracovat, ale tam teda nevím, jak oni se to snažili vysvětlit a upřímně, já si nedělám iluze, že tam by to probíhalo nějak jako pomoci obrázků nebo něčeho Jo, že oni jsou starší, tak už tomu nemají takovou jako ne trpělivost, ale že už to asi tak jako neprožívaj, bych řekla, ale ta jedna zase umí rusky ta učitelka, takže to se mu snažila to jako říkat rusky. Měli jsme to aspoň takhle komunikovat. Ale jinak nevím, no to vím jenom takhle jako z povídání nevím, jestli je to založený jako na pravdě.

Když na to ale navážu, tak vlastně s tím souvisí další otázka, jestli byste uvedla, kdy vnímáte, že snaha učitele spíše narušuje proces vrůstání toho dítěte s tím odlišným mateřským jazykem do té mateřské školy. Že když se teď říkala, že mohlo na to vlastně mít vliv, že ta kolegyně je teda starší, jestli to řadíte do toho vlivu nebo, jestli Vás napadá něco dalšího?

Já si myslím, že to dělá hodně, no, když kolegyně, že si k tomu dítěti neudělá takovej jako vztah, nebo že prostě je k němu nějak Teda jako předpojatá, jo, protože co si budeme zrovna ti Ukrajinci jsou takoví jako kontroverzní, dalo by se říct, že někteří to vnímají tak, jako že to v pohodě, ale zas někteří to vnímají tak, že prostě nás tady přišli okupovat a nevím, co všechno. Takže já si myslím, že ty děti to jako umí vycítit, a pokud cítím nějakou tu jako tu negativitu z té učitelčiny strany, tak to To potom se špatně začleňuje do té třídy. A co hůř, jako když to třeba vnímají i ty děti, protože, děti s oblibou sledují televizní zprávy s rodiči nebo pohytijou nějaký prostě názory. A pak to Přenáší do té školky, že. Takže, prostě taky jsem se setkala na začátku školního roku vlastně s tím, že 1 chlapeček on je teda jako nadprůměrně inteligentní bych řekla A ten právě on přišel za mnou a říkal mi, ten Ukrajinec mi vzal autíčko. Jo a prostě mě to úplně, jsem z toho byla taková jako v šoku, že prostě přišel. Neřekl to jeho jméno, když se ho už musel pamatovat, že to byl nějaký věci víc jako potom, co nastoupili a já říkám, no tak zaprvé to není Ukrajinec je to ... A za druhé tobě, by se taky určitě nelíbilo, pokud by někdo přišel a řekl ti ten člověk ti něco sebral, že? Že se jako zamyslel a dal mi za pravdu a říká, no ale tatínek mi doma říkal jo a už, a to je, a to je ono. Jo že prostě to ti rodiče, ty děti v tomhle strašně ovlivňují a možná si to ani neuvědomují. Takže my jsme to zarazili jako v zárodku, a jako je to v pohodě. Jo to jsou kámoši. Jo ale říkám Jako ano učitelka je to špatně, když se k tomu takhle staví, ale je třeba to podchytit u těch dětí.

Vybavíte si ještě něco dalšího, jak by ta učitelka mohla narušit ten proces kromě toho vztahu?

Tak, nemusí si ho vůbec všímat, že jo? Může ho prostě nechat jen tak jako být, však on si zvykne, ono to nasaje. Takový jako jsem slyšela názory.

PŘÍLOHA P VI. UKÁZKA ROZHOVORU P4 S KÓDY

Rozhovor č. 4

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru za účelem získání a analyzování dat pro diplomovou práci?

Ano souhlasím

Jaká je délka Vaší praxe?

Škola Beam předškolní a mimoškolní pedagogika, ale studovala jsem to až po škole, protože jsem zjistila, že až později mně baví práce s dětma a v současné MŠ jsem 3 rokem a předtím jsem dělala 2 roky, takže 2,5 roku praxe. Dohromady pět a půl roku

Z jakého jste kraje?

Praha

Jaká je Vaše zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

No, tak já s dětmi s odlišným mateřským jazykem pracuju od začátku celých těch 5 a půl. Víc jsem se o to začala zajímat až teďkom na týhlency, ve státní školce, protože jsem tam dostala příležitost k nějakým školením, kde jsem se to dozvěděla víc těch těch informací, jak vlastně správně s těma dětma pracovat na co používat. Prošla jsem dvě školení OMJ. Jedno byla META a obě byly od práce, kde jsme to měli povinně, bylo to v rámci přípravného týdnu, přišla paní, říkala, jak s nimi máme pracovat, co používat, co ne a podle toho se snažíme fungovat a podle toho i s rodičema spolupracovat, aby mohli užívat stejné formy.

Kolik dětí máte v současné době na třídě jako celkový počet a kolik z nich je OMJ?

Tak 7 a 27 dětí máme celkově ve třídě a OMJ asi 8 dětí máme teďkom.

Kolik z nich nastoupilo v září?

V září 4 děti to je

Jaká je národnost dětí s OMJ ve třídě?

Převážně je to ukrajinská, ruská a pak jsou i jiný, máme třeba i italku.

Jak probíhal nástup dětí do mateřské školy v září?

Tak nastoupili v září bylo to celkem náročné, protože adaptace vždycky jsou jakoby těžký některý ty děti jsou opravdu malinký ty tříletý a odloučení od tý rodiny bylo těžký a samozřejmě



← Rozhovor č. 4.docx

Ideme todlečno. A vlastně dneska už ty děti vědí, co bude následovat

Kromě té stálosti napadá Vás ještě něco, co byste chtěla dodat?

Možná povídat si o tom, co je ten den čeká.

Jakým způsobem z pozice učitelky se snažíte usnadnit dětem s odlišným mateřským jazykem vstoupit do prostředí mateřské školy?

Asi jsem jim víc nápomocná, jako individuální přístup k těm dětem. A konkrétně k nějakému dítěti si sednout, vzít za ruku a prostě ukázat no teďkom než malovat kolečka tak zkus malovat kolečka. Já to dělám tak že se těch dětí v tuhle chvíli v tom únoru se jich těch dětí ptám, jestli mi rozumí. Rozumíš, co máš dělat? Eventuelně to jakoby ukážu do vzduchu nebo ukážu mi ty co máš dělat. A ještě za těmi dětmi jdou s tím obrázkem třeba nebo co mají, aby věděli konkrétně to, že u pracovních listů, jestli vědí, co mají dělat, a když je to nějaká věc co mají nevíme z tělocviku například nebo nějaký pohyb, tak se snažím, aby šel nejdřív někdo, kdo tomu opravdu rozumí a ví co má dělat. A tyhle ty děti šly až po nich, aby už to měly okoukaný. Je samozřejmě, vždycky platí čím víc tím líp, takže když tyhle ty děti si to víckrát vyzkoušejí. líp se do toho dostanou a pojmenují to. Tohle je kolečko fekní udělal jsem kolečko.

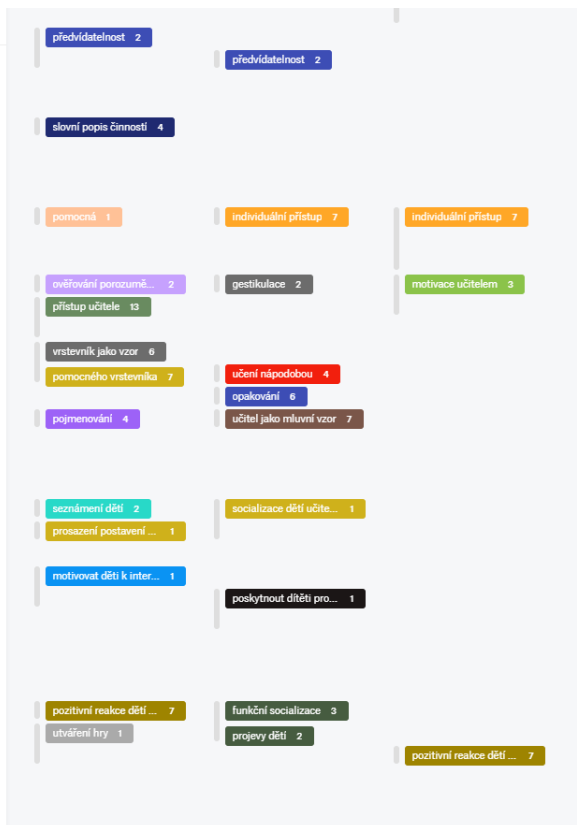
Jak se stává dítě členem toho společenství té třídy, co jste pro to udělali, aby se začlenilo do kolektivu třídy?

Seznámili jsme ty děti s tím s těma dětma, který přišli v tom září. A jako vtahujeme ty děti do toho děje, ale za mě potom v tom volném čase si ty děti musí trošku to vybojovat taky samy. Takže my necháme volnej prostor. Samozřejmě člověk sleduje, aby se nehádal, aby se nebouchaly nevíme něco. A i třeba musíme sledovat, co se týče, aby opravdu si šli hrát, takže ne aby bylo schopný hodinu stát a nic nedělat, takže ale nechat jim prostor, aby oni sami se rozkoukali. S kým si chtějí hrát, co chtějí dělat a vlastně dneska už jakoby si všichni hrajou s někým. Začlenili se.

Jak na ten vami uvedený způsob reagovaly děti?

Já myslím, že pozitivně. Pozitivně, protože a pro mě říká dneska ty děti, kteří přišli v tom září, tak aktivně se zapojujou mezi ostatní děti, hrajou si, smějou se. Dneska už někteří z nich sami vyvíjejí činnost a vymyšlejí hry. Za mě pozitivně.

Můžete uvést, kdy vnímáte, že snaha učitele narušuje proces vrůstání dítěte do mateřské školy?



Jazyka byla jako špatná, takže ten začátek pro ně byl samozřejmě taky těžký.

Jaká byla jazyková úroveň po nástupu do mateřské školy a v současné době? Můžeme uvést příklady třeba těch co přišli v září.

Tak těch, co přišli září tak jejich jazyková zkušenost byla nulová u těch 4 dětí. Teďom řeknu u 2 dětí jsme na úrovni už rozumění a aspoň slovního popovídání. Třeba mě řeknou, co chtějí a kývají vlastně že Ženám rozumí. U dvou u těch dětí jsme na úrovni že rozumí vědi, co po nich chceme, když jí něco řeknu udělají to, ale nejsou mi schopni odpovědět ani slovně ani jakoby jednoslovně.

Byly všechny děti na té nulové úrovni? Jak dlouho jim trvalo, vlastně, než začalo tam být to porozumění třeba nebo nějaké jazykové projevy?

No tak ty 2-3 měsíce určitě.

Co podle Vás pozitivně působí na osvojování si nového jazyka a proč?

No tak za mě určitě to jsou obrázky a kartičky který, dětem se ukazují. A často vlastně jen 1 určitý obrázek. A pak to jsou jednoduchá slova, který se používají často, a ne jen pořád nějaký jiný jenom jednou ti se vyčítat, jednou jdi na záchod, jednou jdi támhle ale pořád jednoho určitý slovíčko a tím vlastně ty děti se to učí.

Napadá Vás ještě něco dalšího kromě obrázků a kartiček co může pozitivně působit?

Určitě taky ještě to, když se s ním s téma dětma na začátku toho září projde třeba ta školka a řekne se jim tady je záchod, tady je píti. A i se třeba předvede jo tady budeš tady já nevím, jestli budeš malovat než si pastelku, tak to určitě jakoby ta vizualizace s tím, že si to ty děti můžou osahat.

Co podle Vás dítěti pomáhá celkově učít se zvyklostem mateřské školy a proč?

Za mě je to stálost, to že je to něco pravidelný. Když se stanoví že já nevím ráno si budeme povídat a pak budem cvičit, tak je to potřeba dělat každý den, a ne jednou a ve středu to dělat jinak. Aby ty děti si na to zvykli, že teďko bude tohle, teďko se jdou napít, teď jdeme ven, teď jdeme todlečno. A vlastně dneska už ty děti vědí, co bude následovat

Kromě té stálosti napadá Vás ještě něco, co byste chtěla dodat?

Možná povídat si o tom, co je ten den čeká.



← Rozhovor č. 4.docx



dítěti si sednout, vzít za ruku a prostě ukázat no teďkom než malovat kolečka tak zkus malovat kolečka. Já to dělám tak že se těch dětí v tuhle chvíli v tom únoru se jich těch dětí ptám, jestli mi rozumí. Rozumíš, co máš dělat? Eventuelně to jakoby ukážu do vzduchu nebo ukaž mi ty co máš dělat. A ještě za téma dětmi jdu s tím obrázkem třeba nebo co mají, aby věděli konkrétně to, že u pracovních listů, jestli vědí, co mají dělat, a když je to nějaká věc co mají nevím z tělocviku například nebo nějaký pohyb, tak se snažím, aby šel nejdřív někdo, kdo tomu opravdu rozumí a ví co má dělat. A tyhle ty děti sly až po nich, aby už to měly okoukaný. Je samozřejmě, vždycky platí čím víc tím lip, takže když tyhle ty děti si to víckrát vyzkoušejí. lip se do toho dostanou a pojmenují to. Tohle je kolečko řekni udělal jsem kolečko.

Jak se stává dítě členem toho společenství té třídy, co jste pro to udělali, aby se začlenilo do kolektivu třídy?

Seznámili jsme ty děti s tím s téma dětma, který přišli v tom září. A jako vtahujeme ty děti do toho děje, ale za mě potom v tom volným čase si ty děti musí trochu to vybíjovat taky samy. Takže ne necháme volnej prostor. Samozřejmě člověk sleduje, aby se nehádaly, aby se nebouchaly nevím něco. A i třeba musíme sledovat, co se týče, aby opravdu si šli hrát, takže ne aby bylo schopný hodinu stát a nic nedělat, takže ale nechat jim prostor, aby oni sami se rozkoukali. S kým si chtějí hrát, co chtějí dělat a vlastně dneska už jakoby si všichni hrajou s někým. Začlenili se.

Jak na ten vámi uvedený způsob reagovaly děti?

Já myslím, že pozitivně. Pozitivně, protože a pro mě říkáš dneska tydlencty děti, kteří přišli v tom září, tak aktivně se zapojují mezi ostatní děti, hrajou si, smějous se. Dneska už někteří z nich sami vyvíjeli činnost a vymyšlely hry. Za mě pozitivně.

Můžete uvést, kdy vnímáte, že snaha učitele narušuje proces vrůstání dítěte do mateřské školy?

No kdy, no ve velkým počtu dětí, protože musím se věnovat vícero dětem a nemůžu se věnovat těm OMJ, kterým bych chtěla třeba ten obrázek ukázat víckrát, ale musím se pochopitelně věnovat jiným jsou tam malinký děti, kterým se musím věnovat jinak. Jsou tam předškoláci, kterým se zase musím věnovat tak, aby byly připravený do školy jo, že za mě je to ta velká skupina dětí.



PŘÍLOHA P VII. POZOROVÁNÍ S KÓDY

5. 9. 2022

Začátek 9:30

Ve třídě je přítomno pět dětí s OMJ, ve třídě jsou přítomné dvě nově předchozí vietnamské děti předškolního věku. Ostatní děti mateřskou školu navštěvovaly v předchozích letech. Kolegyně si po svačině svolává děti, mně dává pokyn, abych se zaměřila na procvičení obrázků Kikus, abych zjistila, na jaké jazykové úrovni děti jsou. Beru si děti individuálně a vystupuji z pozorování jako pozorovatel. Zapisuji si, co děti dokázaly pojmenovat, vytahuji jednoduchou sadu obrázků. [redacted] poznala a ukázala na 6 obrázků z 10. Ptám se, co je to? Pojmenuji kolo, stůl, židle, boty, čepice aj. Po seznámení [redacted] pojmenuje některé z obrázků a ukáže na ně. U [redacted] postupuji stejně, pojmenuje pouze pár obrázků, zpočátku neporozuměla, musela jsem ukázat na obrázek nebo konkrétní věc a ukázat, poté dokázala opakovat. [redacted] nerozuměla dlouhým větám, potřebovala základní tvar. Volám si dalšího chlapčeka. Postupuji podobně jako u děvčat. Ale protože [redacted] už do školky chodil. Předkládám mu rovnou obrázky a ptám se. Co je na obrázku? [redacted] pojmenovává obrázky v českém jazyce, ale i ukrajinsky. Jde vidět, že rozumí. Ale nemá dostatečnou slovní zásobu. Zároveň se stydí. Protože mě nezná. Často mlčí a kouká. Když odpovídal na obrázky u mikiny, odpověděl v rodném jazyce balon v rodném jazyce pastelku řekl anglicky. Vlak v cizím jazyce. Kolo, auto, autobus v českém. Po skončení si volám další holčičku. Při pojmenování obrázků často uvádí, že neví. Některá slova uvede v rodném jazyce, jiné pojmy pojmenuje obecně. Například panenka = hračka, kostka = hračka. Zadání porozuměla. Odpovídá na otázku, co je na obrázku. Pojmenuj, co vidíš. Na otázku odpovídá. Ale spousta obrázků tvrdí, že neví, může být vliv cizího člověka. Následovala poslední holčička vietnamského původu. Měla problém s pojmenováním zvířat. Místo kostek, uvedla stavebnici. Dokázala pojmenovat pastelku knihu nůžky balon, boty, čepice, kalhoty, židli, stůl, kolo aj. Před pojmenováním jsem opět položila otázku. Co vidíš na obrázku? Neměla problém s porozuměním. Dokázala ukázat na obrázek a pojmenovat. Po skončení. Se děti vraceli do kolektivu seděli jsme stranou, aby děti nebyly rušeny.

Pozorování vzdělávací činnosti ukončeno 10:10

Zahájení pozorování před pobytem venku. 10:15.

V šatně Pozorují, samostatnost dětí. Před pobytem venku, jak se dokáží obléct? Jak spolu komunikují?

aktivně komunikuje při oblékání s ostatními dětmi v českém jazyce. se obléká samostatně také spolu nekomunikují, protože sedí daleko. Dokáží se zapnout samostatně. Paní učitelka pokládá pokyny, sedněte si na lavičku, obujte si bačkory, počkejte na lavičce. Poté se jdou děti obouvat do chodby.

Následuje pobyt na zahradě. Děti, které jsou v mateřské škole déle, se zapojí do her s českými dětmi, komunikují v českém jazyce. 3 vietnamské dívky si hrají spolu často mluví vietnamsky. Paní učitelka

za dětmi přichází. A upozorňuje, aby se snažili mluvit česky, aby na ně. Vietnamská dívka, která mateřskou školu navštěvuje déle, mluvila česky. Interakce mezi dětmi je ale pouze v cizím jazyce. Uspadňuje jim to vzájemnou komunikaci. S ostatními dětmi se nově přichází vietnamské děvčata zatím nebví, nezapojují se s nimi.

Konec pozorování 11:20

9. 9. 2022

Pozorování Začíná při spontánních činnostech dětí. Do mateřské školy děti přicházejí od 6:30 do 8:30.

Pozorování zahajují v době mého příchodu. 7:30. Pozorují děti s odlišným mateřským jazykem v interakci s ostatními dětmi. Jako 1 dítě s odlišným mateřským jazykem přicházejí

bulharského původu s dětmi komunikuje v českém jazyce, všímám si chyb ve skloňování. Mluví ve více slohových větách, dětem rozumí. Inicium hry Na obchod, s dětmi prodává ovoce. Hraje si na prodavačku a říká dětem, co si chtějí koupit. Poté přichází nemá problém, interaguje bez problémů. Komunikace probíhá v českém jazyce, hraje si s ostatními dětmi nečiní jí to potíže. Občas si všímám problémů se skloňováním. Po Týně přichází Nejprve sedí na lavičce. Poté se snaží o interakci s dětmi. Ostatní děti se s ní baví, ona s nimi zatím příliš nekomunikuje velmi tichá. Chvilí nato dorazí po ránu plačtivá, nezapojuje se. sedí na lavičce. A je smutná.

V 8: 25 děti uklízí hračky. A sedají si do komunitního kruhu, vyvěsíme si. Jaký máme dnes den?

Zopakujeme si dny, Určíme měsíc a roční období opět opakujeme, jaké známe. Poté posílám v kruhu