

Komunikace učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem

Adéla Krampotová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Adéla Krampotová
Osobní číslo:	H190063
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Komunikace učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o interkulturní komunikaci v mateřské škole.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se komunikace učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně interpretace.

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

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

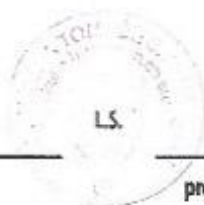
Seznam doporučené literatury:

- Bytešáňková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Powell, D. L., & Powell, R. G. (2016). *Classroom communication and diversity: enhancing instructional practice* (Third edition). New York: Routledge.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iic. Renáta Matusů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.4.2022

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, § 47h Zveřejnění závěrečných prací;

²⁾ Vysoká škola nevydávající vedejší díla, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby poskytlá v databázi kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(7) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být již nejméně pět pracovních dní 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 pořádat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

(8) 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděle-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené žákem nebo studentem ke zvláštní školní nebo studijní povinnosti vyplývající 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 díla:

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

3). Odpírá-li autor školního díla udělit licenci bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 ukládá neobčasně.

(2) Nemí-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výsledků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výsledků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se komunikací učitele v mateřské škole s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část sumarizuje poznatky týkající se komunikace mezi učitelem a dítětem s odlišným mateřským jazykem a také se zabývá problematikou interkulturní komunikace. V praktické části je hlavním cílem odkrýt, jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími odlišným mateřským jazykem. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru, bylo použito polostrukturovaného interview a nestrukturovaného pozorování. Data byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování. Výzkumný vzorek tvořilo devět učitelek z dostupných mateřských škol ve Zlínském kraji. Na základě analýzy dat bylo zjištěno, jak probíhá komunikace mezi učitelem a dítětem s odlišným mateřským jazykem, v jakých aspektech vnímají proces komunikace jako specifický, jaké postupy jsou uplatňovány při komunikaci a s jakými komplikacemi se učitele potýkají.

Klíčová slova: dítě s odlišným mateřským jazykem, komunikace mezi učitelem a dítětem, interkulturní komunikace, bilingvismus

ABSTRACT

This bachelor's thesis is theoretical-empirical and it deals with the communication of kindergarten teachers with children who have a different native language. The theoretical part summarizes findings about communication between teachers and a child with a different native language, and it also addresses the issue of intercultural communication. The practical part aims to discover how teachers communicate with children who have a different native language. The research is qualitative, and semi-structured interviews and unstructured observations were used. The data were analysed through open coding. The research sample consisted of nine teachers from available kindergartens in the Zlín Region. The data analysis revealed how teachers communicate with children who have a different native language, in what aspects they perceive the communication process to be specific, what procedures they use in communication, and what complications the teachers face.

Keywords: child with a different mother tongue, communication between teacher and child, intercultural communication, bilingualism

Touto cestou bych ráda poděkovala paní Mgr. lic. Renátě Matusů Ph.D. nejen za její odbornou pomoc, ale také za podporu, trpělivost, cenné rady a čas, který mi věnovala při zpracování práce. Zároveň bych chtěla poděkovat učitelkám, které mi poskytly potřebné informace k mému výzkumu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KOMUNIKACE UČITELE S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	13
1.1 CHARAKTERISTIKA KOMUNIKACE UČITELE A DÍTĚTE	15
1.2 FORMY KOMUNIKACE.....	15
1.3 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRY V KOMUNIKACI MEZI UČITELEM A DÍTĚTEM.....	19
2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
2.1 VYMEZENÍ POJMU KULTURA.....	22
2.2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE.....	24
2.3 SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE S RODIČEM CIZINCEM	25
2.4 SPECIFIKA KOMUNIKACE UČITELE S DÍTĚTEM CIZINCEM	26
3 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	28
3.1 BILINGVISMUS.....	28
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V KONTEXTU S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY	30
3.3 VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	32
3.4 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE A PODPORA OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	37
4.1.1 Výzkumné otázky.....	37
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.3 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTEK VÝZKUMU	38
4.4 VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU DAT.....	40
4.4.1 Sběr dat v terénu.....	40
4.5 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	41
5 INTERPRETACE DAT.....	42
5.1 PRÁCE UČITELKY.....	43
5.2 DÍTĚ S OMJ.....	44
5.3 RODINA DÍTĚTE S OMJ.....	45
5.4 SPOLUPRÁCE NA VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	46
5.5 ROZVÍJENÍ JAZYKA A KOMUNIKACE.....	46
5.7 ZPŮSOB VERBÁLNÍ KOMUNIKACE UČITELKY	49
5.9 BARIÉRY DOPROVÁZEJÍCÍ KOMUNIKACI	52

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	55
7	DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	58
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
	SEZNAM OBRÁZKŮ	66
	SEZNAM TABULEK.....	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na komunikaci mezi učitelem a dítětem s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Cílem práce je hlouběji proniknout do problematiky spojené s procesem komunikace mezi učitelem a dítětem a také odkrýt, jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími odlišným mateřským jazykem.

Přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem je již nedílnou součástí mnoha mateřských škol a neustále se zvyšuje. Důvodem nárůstu počtu dětí s odlišným mateřským jazykem v našich mateřských školách může být lokalita České republiky v „srdci“ Evropy a také aktuální dění ve světě, kdy je zřejmé, že do naší země přichází čím dál více cizinců, a to nejen ze sousedních zemí. Děti v tomto případě musí čelit velmi náročné životní situaci, a to adaptaci na prostředí mateřské školy a nový jazyk, tedy češtinu. Nejen děti ale i učitelé mateřských škol čelí velké výzvě v podobě komunikace. Velmi často ani rodiče neovládají jazyk na nejzákladnější úrovni. Komunikace hraje velmi podstatnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu, proto by se učitelé měli zajímat o danou problematiku.

K rozhodnutí pro volbu tohoto tématu bakalářské práce mě vedl především zájem dozvědět se více o komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem a také touha zjistit, jak komunikují učitelé s těmito dětmi. Chtěla jsem nahlédnout do hloubky této problematiky a také doufám, že mi tato práce poskytne cenné rady do budoucna.

Bakalářskou práci, jež se zabývá komunikací učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem, tvoří dvě stěžejní části – teoretická a praktická. Cílem teoretické části je charakterizovat proces komunikace mezi učitelem a dítětem a také sumarizovat poznatky o komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část je sestavena ze tří kapitol a jim příslušících podkapitol. První kapitola práce se zabývá komunikací učitele s dětmi předškolního věku, kde je také představena charakteristika komunikace mezi učitelem a dítětem, formy komunikace a komunikační bariéry, které se vyskytují během procesu komunikace. Druhá kapitola je zaměřena na interkulturní komunikaci, zde je nastíněn pojem kultura, spolupráce a komunikace s rodičem cizincem a také specifika komunikace s dítětem cizincem. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části je zaměřena na dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, současně jsou zde představeny spojitosti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu s kurikulárními dokumenty, je nastíněn vývoj řeči, jazyková socializace a podpora osvojení druhého jazyka, v neposlední řadě je zde vymezen pojem bilingvismus.

Cílem praktické části je odkrýt, jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími odlišným mateřským jazykem. Praktická část práce se opírá o kvalitativní typ výzkumu, především o metodu polostrukturovaného interview a metodu nestrukturovaného pozorování. Pomocí otevřeného kódování analyzuji data, která jsou soustředěna do významových kategorií. Prostřednictvím nich jsem pak odpověděla na výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE UČITELE S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

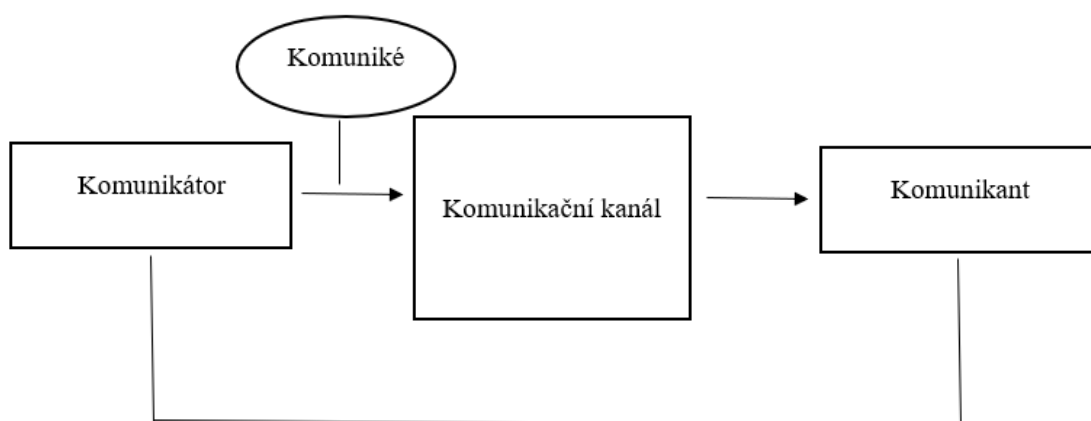
Než se podrobněji zaměříme na komunikaci učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem, je nutné si přiblížit pojem komunikace, neboť se jedná o základní proces, skrze který probíhá výchovně vzdělávací proces. V návaznosti na zmíněné je nutné definovat formy komunikace. V komunikaci učitele s dětmi, které hovoří odlišným mateřským jazykem, mohou nastat i komunikační bariéry, jež budou také představeny v rámci práce.

Lidská komunikace je všudypřítomná a ovlivňuje to, co se odehrává v komunikačním prostředí (Powell, 2016). Pojem komunikace je využíván v mnoha vědních disciplínách. Můžeme se s ním setkat nejen v pedagogice, ale i v psychologii, lingvistice, antropologii, sociologii, kybernetice a v mnoha dalších (Klenková, 2006). Pochází z latinského slova *communicare* (Bytešniková, 2012). Lze jej chápat jako spojování či sdělování (Klenková, 2006).

Gavora (2005) ve své publikaci zmiňuje, že komunikace má tři hlavní vymezení. Nejjednodušší vymezení je komunikace jako dorozumívání, což souvisí s dorozuměním, tedy pochopením se. Z toho vyplývají aspekty komunikace, aby si lidé vzájemně porozuměli, mluvili o jedné věci a hovořili stejným jazykem. V rámci dalšího vymezení lze komunikaci chápat jako výměnu informací mezi lidmi: „*jeden komunikující vyšle informaci, druhý ji přijme, následně si vzájemně úlohy vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijímá*“ (Gavora, 2005, s. 9). Komunikace se také vyznačuje obousměrností, komunikující si předávají informace a přispívají tak k dorozumívání a informování. Třetím vymezením je komunikace jako sdělování. Jde tedy o informování, seznámení se svými pocity, názory, postoji a předávání poznatků (Gavora, 2005).

Komunikace začíná informacemi získanými z nějakého zdroje a integruje je do zpráv určité formy, jež zprostředkovávají určitý význam. Informace nabývají různých forem, mohou mít formu hluku v pozadí nebo něčeho zaznamenaného v životním prostředí, mohou být složeny ze symbolů a znaků (příkladem jsou slova) (Stacks et al., 2019).

Komunikace má čtyři základní prvky, které se vzájemně ovlivňují. Jejich interakci lze představit na jednoduchém schématu.



Obrázek 1 – *Schéma komunikace* (vlastní zpracování, dle Klenková, 2006)

Základ komunikace tvoří čtyři prvky, jež se vzájemně ovlivňují. Prvním prvkem je *komunikátor*, což je osoba, která sděluje nové informace, dále *komunikant*, tedy příjemce nové informace, který na ni nějakým způsobem reaguje. Dalším prvkem je *komuniké* neboli nová informace, posledním prvkem pak je *komunikační kanál*, což je nevyhnutelná podmínka k tomu, aby proběhla úspěšná výměna informací a aby si obě strany rozuměly (Klenková, 2006, s. 26).

S komunikací se velmi často spojuje pojem interakce. Jde o ovlivňování nebo také o vzájemné působení. Komunikace a interakce jsou příbuzné pojmy, ovšem nejsou totožné. Bez komunikace by nebyla možná interakce, protože komunikace je nástroj pro realizaci interakce, tedy umožňuje interakci (Janoušek, 1984 in Gavora, 2005).

Komunikace má svůj smysl, účel a také plní nějakou funkci. Tyto funkce však nelze přesně ohraničit, jelikož se často významově překrývají (Sklenářová, 2013). Mezi základní funkce komunikace patří následující.

1. *Informovat* – chceme předat informace, oznámit zprávu nebo sdělit důležitou skutečnost.
2. *Instruovat* – snažíme se druhou osobu něco naučit, navést ji, jak se něco dělá, předat jí návod.
3. *Přesvědčovat* – snažíme se, aby druhá osoba změnila svůj názor, získat ji na svou stranu, ovlivnit člověka či zmanipulovat.
4. *Vyjednat, domluvit (se)* – vyřešit situaci či dospět k dohodě.

5. *Pobavit* – chceme se pobavit či rozveselit druhou osobu.
6. *Kontaktovat se* – chceme si užít blízkosti.
7. *Předvést se* – snažíme se vyvolat dojem či se prezentovat (Bytešníková, 2012).

1.1 Charakteristika komunikace učitele a dítěte

V rámci komunikace v mateřské škole je využívána výuková komunikace. Tento pojem je chápán z různých hledisek a v odlišném obsahu i rozsahu. V případě, že výukovou komunikaci považujeme za součást sociální komunikace, hovoříme o komunikaci, díky níž vychováváme, vzděláváme a také sledujeme pedagogické cíle (Nelešovská, 2005). Gavora uvádí následující definici. „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.*“ (Gavora, 1988, s. 22 in Nelešovská, 2005, s. 26) Komunikace patří k základním prostředkům, které jsou potřebné k realizaci výchovy a vzdělávání prostřednictvím neverbálních a verbálních projevů učitele a dětí. Bez komunikace by se tak výchova a vzdělávání nemohly uskutečnit. Přes komunikaci učitel realizuje výchovně vzdělávací cíle, přináší do školy obsah vzdělávání a také uskutečňuje vyučovací metody a formy (Gavora, 2005). Bez komunikace mezi učitelem a dítětem by se učitel nemohl dozvědět, jestli se dítě něco dozvědělo, chyběla by mu také zpětná vazba a kontrola nad prací dítěte (Nelešovská, 2005).

Výuková komunikace má i své funkce. Jestliže budeme vycházet z již zmíněné definice podle Gavora, vyplývají nám z ní dvě podstatné funkce.

- Výuková komunikace je prostředkem, díky kterému lze provádět výchovu a vzdělávání.
- Zajišťuje vztahy a společnou činnost mezi účastníky komunikace, tedy mezi učiteli a dětmi či dětmi navzájem (Nelešovská, 2005).

1.2 Formy komunikace

Mezi základní formy komunikace patří verbální a neverbální komunikace a komunikace činem, těmto formám se budu v této části více věnovat.

Verbální komunikace představuje základní způsob lidské komunikace, který umožňuje lidem přijímat a předávat informace (Výrost & Slaměník, 2008). Verbální komunikace zahrnuje vyjadřování pomocí slov v příslušném jazyce (Vymětal, 2008). Je potřeba od sebe

rozlišovat jazyk a samotnou řeč. Jazyk je systém znaků a řeč je již realizovaná činnost – například mluvení či psaní (Gavora, 2005). Verbální komunikace v sobě zahrnuje komunikaci ústní, ale i písemnou, živou i reprodukovanou a také přímou nebo zprostředkovanou (Vymětal, 2008). Velmi podstatnou jednotkou jsou slova, která tvoří základ verbální komunikace (Nelešovská, 2005). Vhodně zvolená slova ovlivní celkovou komunikační atmosféru včetně výsledků komunikace. Na druhou stranu špatná volba slov může způsobit negativní a problémovou komunikaci a obavy ze špatného pochopení sdělení (Vymětal, 2008). Součástí ústní komunikace je paralingvistika. Paralingvistiku můžeme popsat jako „dotvoření denotačního významu jazyka konotativními prvky, svrchními tóny řeči, tím, co řečník zesiluje nebo zeslabuje“, potvrzuje či zpochybňuje v obsahu svého projevu, vřelost, sympatii či dát najevo svůj postoj (Mikuláščík, 2010, s. 103). Schneiderová (2003) uvádí, že paralingvistika může ukázat aktuální emociální a psychický stav člověka, znalosti nebo naopak neznalost tématu, sympatie či antipatie k druhému člověku (Sklenářová, 2013). Křivohlavý (1995) a další autoři definují zejména tyto paralingvistické aspekty řeči: barva hlasu, výška tónu řeči, intenzita hlasového projevu, rychlost řeči, délka projevu, plynulost řeči, frázování a pomlky, přesnost a kvalita řeči (Sklenářová, 2013). Výhodou verbální komunikace je, že nám umožňuje fyzickou blízkost, okamžitou výměnu názorů a zpětnou vazbu (Mikuláščík, 2010).

Vedle verbální komunikace stojí komunikace neverbální. Neverbální komunikace je vývojově starší než komunikace verbální, je také považovaná za expresivnější a pravdivější (Bytešníková, 2012). Člověk se mnoho let dorozumíval pomocí posunků, mimikou obličeje, také pomocí neartikulovaných zvuků a dokázal vyjádřit skoro všechno, co potřeboval (Pech, 2009). Označení neverbální komunikace vyjadřuje komunikaci bez slov (Bytešníková, 2012). Obecně se hovoří o přenosu informací a sdělení, které vyplývají a vycházejí z postoje člověka (Vymětal, 2008). Většina populace si myslí, že se jedná pouze o mimickou stránku řeči, zatímco neverbální komunikace zahrnuje celý komplex mimoslovních signálů a řeči těla (Nelešovská, 2005). Na mimoslovní komunikaci je založeno hudební, taneční i výtvarné umění, do jisté míry i dramatické umění, a to konkrétně herectví (Vymětal, 2008). Vypovídací schopnost neverbální komunikace je velmi vysoká a můžeme z ní získat i informace, které mluvčí nemá v úmyslu sdělit vědomě. Tento druh komunikace může poskytnout komplexní informace o samostatném člověku, vztazích lidí, o jejich myšlenkových a psychických pochodech a jejich charakteristice (Vymětal, 2008).

Složkami neverbální komunikace jsou:

Mimika

Mimiku projevujeme pomocí obličejových svalů. Díky výrazu v obličejí vyjadřujeme emoce, nálady, vztah k publiku a zaujatost k problematice. Z držení hlavy a výrazu obličeje můžeme poznat nejen emoční stav člověka, ale také únavu, angažovanost, sympatie a antipatie (Dytrtová & Krhutová, 2009). Díky mimice můžeme vyjádřit základní emoční dimenze, konkrétně radost a smutek, spokojenost a nespokojenost, zájem a nezájem, štěstí a neštěstí, strach a jistotu, klid a vztek (Vymětal, 2008).

Gestika

Základním prvkem gestiky jsou gesta neboli pohyby prstů, rukou a hlavy, které doprovázejí mluvený projev (Vymětal, 2008). Slouží často k dokreslení mluveného slova, také mohou upřesnit význam různých slov, využívají se i k odstranění emočního napětí nebo k vybídnutí k aktivitě (Dytrtová & Krhutová, 2009). Gesta můžeme rozdělit do tří skupin podle toho, o čem vypovídají. První skupinou jsou *gesta ilustrační*, tato gesta dokreslují mluvený projev v prostoru. Druhá skupina zahrnuje *gesta regulační*, v rámci této skupiny mluvíme pohybem, kterým upozorňujeme na něco nebo někoho, ukazujeme prstem, informujeme a vyvoláváme. Třetí a poslední skupina zahrnuje *gesta znaková*, jedná se o gesta, která vyjadřují zmenšenou verbální formu nějakého sdělení, například zvednutý palec vyjadřuje, že je něco výborné (Vymětal, 2008, s. 60).

Haptika

Další kategorií neverbální komunikace je haptika neboli komunikace za pomoci doteků. Doteky jsou typické pro přátelství, emoční jistotu a bezpečí. Mohou mít formální i neformální, přátelský a nepřátelský význam, avšak ve většině případů je dotek intimní záležitostí. Některé doteky mohou mít i smluvený charakter, například lékařská prohlídka, držení při tanci anebo pohlazení. V rámci komunikace doteky existují doteková pásma těla: *pásma společenské* – paže a ruce, *pásma osobní a přátelské* – vlasy, obličej, ramena a paže, *pásma intimní* – jakákoli část těla. Mezi nejčastější a společensky přijatelný dotek patří pozdrav podáním ruky (Vymětal, 2008).

Proxemika

Proxemika souvisí s posuzováním vzdálenosti mezi komunikujícími, a to především v horizontálním a vertikálním směru. Je založena na faktu, že každý člověk potřebuje

určitý prostor od ostatních, aby se cítil bezpečně (Vymětal, 2008). Proxemika podmiňuje vzájemný osobní kontakt, když se nacházíme v bližší vzdálenosti, může se mnohem více aktivovat zájem posluchače o projednávané téma (Dytrtová & Krhutová, 2009). Čím si jsou lidé více sympatičtí, tím kratší vzdálenost při komunikaci udržují. V rámci prvního setkání s neznámým člověkem si udržujeme větší vzdálenost než při dalším setkání. Každý člověk má svou stálou vzdálenost, kterou dodržuje a ve které se cítí bezpečně. Distanci při komunikaci lze rozdělit do čtyř skupin.

1. *Intimní vzdálenost* – od doteku do půl metru.
2. *Osobní vzdálenost* – od půl metru do 2 metrů.
3. *Skupinová vzdálenost* – od 1 metru do 10 metrů. Příkladem může být situace, kdy jedinec hovoří ke skupině lidí (například třída).
4. *Veřejná vzdálenost* – od 2 do 100 metrů (Mikuláščík, 2011, s. 129–130).

Vertikální vzdálenost vnímají lidé v okolnostech, kdy mluví s někým, kdo má jinou výšku (Mikuláščík, 2010).

Posturika

Posturika neboli posturologie se zabývá celkovým držením těla, jeho napětím, uvolněním, polohou rukou, nohou, hlavy a směrem natočení těla. Posturika vychází z poznatku, že „*lze nemluvit, ale nelze nezaujmout žádnou polohu těla a žádný postoj*“ (Vymětal, 2008, s. 71). Už i tím, že zaujmeme jistou polohu těla, nohou, rukou a hlavy, můžeme ostatním lidem dát najevo, zda je náš psychický postoj přátelský, případně nepřátelský, zda s ním chceme pokračovat v jednání, nebo si jej přejeme ukončit (Nelešovská, 2005). Posturika označuje emoční stav, postoj k partnerovi a ke zprávě a také zaujatost. Souvztažnost dvou těl lidí, kteří spolu komunikují, je také součástí posturiky a je považovaná za velmi důležitý prvek. To, jakou mají těla vzájemnou polohu, určuje vztah mezi účastníky a mezi obsahem sdělení. Jestliže jsou těla ve shodné poloze, jde o vytvoření pozitivních vztahů, sympatií a porozumění neboli zrcadlení. Když naopak nejsou ve shodě, jedná se spíše o negativní vztah a o nesympatie (Mikuláščík, 2010). Vzájemná poloha dvou lidí při rozhovoru může naznačit, jak moc jde hovořícímu o to, o čem se hovoří, ale také nakolik je pro něj podstatné přesvědčit posluchače. Tento fakt je velmi důležitý i pro učitele a veškeré pedagogické pracovníky, z jejichž postoje musí být pokaždé zřejmé zaujetí pro téma, o kterém hovoří se svými žáky. Také polohy žáka naznačují, do jaké míry ho zajímá to, co se mu říká (Nelešovská, 2005).

Chronemika

Jedná se o způsob, jak užíváme a strukturujeme čas ve vztahu k druhým lidem. Respektive jde o to, jak člověk komunikuje v časových souvislostech, zda rád protahuje rozhovor, utrácí čas komunikováním nebo zda chce co nejrychleji sdělit informaci. Chronemika také souvisí s vzájemnou komunikační vyvážeností obou stran, tedy s tím, jak každý uznává právo obou stran na identické časové vstupy do rozhovoru (Mikuláščík, 2010).

Neverbální komunikace zahrnuje velké množství způsobů, jak to či ono tomu či onomu sdělit nebo dát najevo. Bez této formy komunikace by byla naše komunikace nudná. Proto je důležité naučit se prostředky neverbální komunikace ovládat a vnímat. „*Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější.*“ (Nelešovská, 2005, s. 57)

Komunikace činem

Komunikace činem je velice důležitým prvkem komunikace učitele. Křivohlavý uvádí, že se jedná o postup jednání učitele se žáky a naopak (Křivohlavý, 1987 in Nelešovská, 2005). Tato komunikace zahrnuje to, co dotyčný dělá a jak to dělá. Především se jedná o postoje, například o to, jaký postoj zaujímá učitel k individuálním zvláštnostem dítěte. Čin coby nositel jistého komunikačního sdělení se podle Mareše a Křivohlavého projevuje pomocí informací o aktuálním vztahu dítěte a učitele ke škole (Mareš, Křivohlavý, 1995 in Nelešovská, 2005).

1.3 Komunikační bariéry v komunikaci mezi učitelem a dítětem

Komunikaci mohou doprovázet komunikační bariéry, které můžeme definovat jako „*překážky, které musí být při komunikaci překonávány, nebo které uskutečnění komunikace brání.*“ (Vymětal, 2008, s. 38). Hlavní příčinou vzniku komunikačních bariér je osobní vybavenost odesílatele nebo příjemce (Vymětal, 2008). Komunikační bariéry není nutné vnímat jako špatnost, ale je dobré se jim vyhýbat a snažit se je odstranit. Uvědomit si tyto bariéry je prvním krokem, který vede k jejich překonání a k vyrovnání se s nimi (Mikuláščík, 2011). Při verbální komunikaci může být komunikační bariérou nesrozumitelná výslovnost, neměnná melodie řeči, špatné tempo a rytmus řeči, nevhodné frázování, které odděluje výrazy, jež tvoří významový celek (Vymětal, 2008).

Bariéry mohou být interní, což znamená, že jsou dány nějakými osobnostními problémy osoby, jež komunikuje, dále pak externí, které se objevují jako rušivý prvek z prostředí.

Mezi nejčastější interní bariéry se řadí obava z neúspěchu, což zapříčiní chvění hlasu a sníží kontrolu nad stylistikou projevu. Bariérou můžou být i mnohé problémy osobního charakteru, které se následně promítají do emočního stavu. Překážkou bývají i rozdíly mezi účastníky komunikace, například rozdíl v úrovni komunikace, slovní zásoba člověka, rozdílná mluva v podobě nářečí, spisovného jazyka nebo také odlišná kultura, při které často dochází k nedorozumění. Skákání do řeči, nepřipravenost na komunikování anebo fyzické nepohodlí, které snižuje efektivitu při poslouchání i ve slovním projevu, lze také považovat za interní bariéry. Mezi externí bariéry patří nezvyklé prostředí, jež může působit rušivě, hluk a vizuální rozptylování, ale i vyrušování třetí osoby (Mikuláščík, 2010).

V rámci komunikace učitele se mohou objevit i faktory, které ji ovlivňují a můžou zapříčinit komunikační bariéry. Mezi limitující faktory patří následující.

- Časové omezení komunikace učitele.
- Prostor, ve kterém komunikace probíhá.
- Vymezení programu a obsahu komunikace. Volnost učitele do jisté míry ovlivňují tematické bloky.
- Rozmístění dětí při komunikaci učitele.
- Vliv pravidel chování na komunikaci. Komunikace v mateřské škole je ovlivněna sociální rolí mezi učitelem a dětmi, tedy vztahem mezi podřízeným a nadřízeným.
- Vliv zvolené vyučovací metody.
- Ovlivnění komunikace učitele organizační formou. Komunikaci limitují tři základní organizační formy, tedy skupinová, individualizovaná a hromadná.
- Nedostatečné osvojení jazyka, jež může způsobit jazykové bariéry (Vališová et al., 2011).

Průběh výukové komunikace je do jisté míry ovlivněn pravidly, která jsou v ní stanovena. Mareš (1995) definuje tři skupiny, které vytvoří komunikační pravidla: škola, daná společnost a výsledek složitého procesu střetu zájmu mezi učitelem a žáky (Mareš, 1995 in Nelešovská, 2005, s. 30).

Komunikace v mateřské škole probíhá v zásadě na principu střídání projevů učitele a dětí. Průběh komunikace mezi učitelem a dětmi je do jisté organizovaný a charakter komunikace je dán tím, že se uskutečňuje podle již zmíněných pravidel. Tato pravidla stanovují průběh komunikace mezi učitelem a dítětem. Pravidla komunikace upravují chování učitele a dětí v jednotlivých hlediscích komunikace (Gavora, 2007). Jestliže je

nastaven příliš velký počet pravidel, tak ztrácí svoji funkčnost, protože děti si všechna pravidla nepamatují. Jedním z příkladů může být školní řád. Zde je uvedeno mnoho pravidel, která si dítě není schopno zapamatovat. Snadnější je mít méně pravidel, dítě má potom větší šanci si je snadněji zapamatovat a také je dodržovat. Důležitá jsou funkční pravidla, která vedou žáky ke zdravému rozumu a k přemýšlení o svém chování. Pravidla by měl stanovovat učitel. Žáci by společně s ním měli rozhodnout o těchto pravidlech a společně by je měli také tvořit. Pravidla zavádíme proto, abychom zajistili bezpečnost v učebním prostředí, slušnost mezi žáky, spolupráci a také abychom zamezili rušivému a nespolupracujícímu chování (Nelešovská 2005).

Představená kapitola uvádí zásadní východiska pro tuto bakalářskou práci. V první řadě je to vymezení komunikace jako základního procesu výměny informací, skrze který probíhá výchovně vzdělávací proces. Neméně důležitými jsou pro nás formy komunikace, neboť se domníváme, že některé formy by se mohly během komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem objevovat výrazněji. Dále jsou to také komunikační bariéry, jež mohou doprovázet komunikaci mezi učitelem a dítětem s odlišným mateřským jazykem a mohou bránit v porozumění. Překážkou v komunikaci může být i přítomnost interkulturní komunikace, která je přiblížena v následující kapitole.

2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V návaznosti na oblast interkulturní komunikace je prvotní se zaměřit na pojem kultury jakožto celku. Druhá problematika kapitoly je směřovaná k tématu spolupráce a komunikace s rodiči cizinci a ke specifickým komunikace učitele s dítětem cizincem.

2.1 Vymezení pojmu kultura

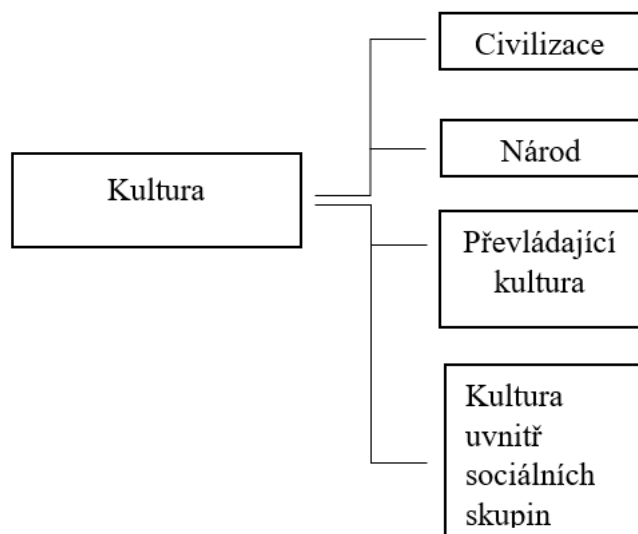
Každý člověk je vychováván specifickým způsobem. Jakýkoliv způsob výchovy, který si zvolí rodiče dítěte, má své jasné standardy, které jsou podmíněny kulturou národa a společnosti. Standardy poskytují jedinci modely myšlení, chování, postojů a v neposlední řadě také víry. Svou kulturu si mnozí lidé začnou uvědomovat teprve až v situacích, kdy se dostanou do kontaktu s lidmi z odlišného prostředí, tedy z jiné kultury, jež nakládá s různými životními situacemi odlišně. Avšak je vhodné umět rozeznat prvky, které jsou vázány na kulturu a jsou osobitým projevem člověka jako individua. Právě člověk jakožto jedinec může být v mnoha ohledech tak odlišný, že se mnoho prvků z jeho kultury nemusí v chování vůbec objevit (Mikuláščík, 2010).

Lidé z jednotlivých zemí jistým způsobem žijí v odlišných kulturách, které jsou vystihovány svými specifickými systémy sdílených hodnot, komunikačních rituálů, společenských zvyklostí a tradic, také společenských idejí a norem (Průcha, 2010).

Pojem „kultura“ je obsáhlý a vysvětlit jej lze velice obtížné, protože existuje velké množství definic z různých disciplín a oborů, současně žádná z definic nebyla označena za primární. V rámci interkulturní komunikace je kultura nejčastěji systémem, který usměrňuje vnímání, hodnoty a způsob myšlení, jež je sdíleno s určitou skupinou lidí (Janebová, 2010).

Jednoduchou definici uvádí americký antropolog Murphy: „*Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.*“ (Murphy in Průcha, 2011)

Kultura má nespočet různých pojetí, například Janebová (2010) ve své publikaci zmiňuje pojetí kultury, které lze představit na jednoduchém schématu.



Obrázek 2 - *Různé pojetí kultury* (vlastní zpracování, dle Janebová, 2010)

Jedním z možných pojetí je kultura jakožto civilizace. V této souvislosti mnoho autorů hovoří o tom, že kultura je spojena s národy nebo také se státy, které se mohou sdružovat do shluků. Například se může lišit kultura lidí žijících na západě od lidí na východě. Dále si ve schématu můžeme všimnout kultury coby národa, konkrétně se jedná o společnost, která má společné charakteristiky. Tato společnost bývá v literatuře zabývající se tímto tématem označovaná geograficky, tedy státními hranicemi. Dalším možným pojetím je dominantní kultura. Mnozí autoři uznávají, že existuje více subkultur, ale také podotýkají, že ne všechny jsou na totožné úrovni. Některé kultury mohou ovlivňovat naše vnitřní hodnoty, některé se naopak projevují více v úrovni sdílených praktik. Nizozemský antropolog Geert Hofstede (2006) definuje dominantní neboli převládající kulturu jako kulturu, kterou jsme přijali v prvních deseti let života v rodině, ve škole nebo ve společnosti a která také zahrnuje základní hodnoty, jež jsou součástí našeho způsobu myšlení. Poslední pojetí vyplývající ze schématu je kultura uvnitř sociálních skupin. V souvislosti s tímto pojetím poukazují mnozí autoři na to, že v rámci národní kultury existují i kultury organizací, subkultury, kulturní roviny a cizí zkušenosti, které převládající kulturu rozbíjí na skupiny sdílející určitý styl komunikace, vnímání, zvyky a také hodnoty. Již zmíněné skupiny mohou zahrnovat ženy nebo muže, sociální třídy, jedince se stejnou sexuální orientací, etnika nebo náboženské skupiny (Janebová, 2010).

2.2 Interkulturní komunikace

S kulturou je velmi spjata interkulturní komunikace, která aktuálně nabývá na důležitosti, a to především z ekonomických, politických a hospodářských důvodů současně se zvýšenou migrací obyvatel (Šindelářová & Boyon Škodová, 2012).

Od začátku lidské civilizace docházelo ke kontaktům mezi lidmi nejen v určitém etnickém společenství, avšak také mezi lidmi různých etnik a národů, jejich příslušných jazyků a kultur (Průcha, 2010).

Interkulturní komunikace je druh komunikace, jejíž účastníci jsou příslušníci odlišných kultur. Vyznačuje se tím, že se účastníci při komunikaci setkávají s rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech a odlišným chováním a vnímáním (Morgensternová et al., 2011).

Jestliže hovoříme o interkulturní komunikaci, může jít o jeden ze tří významů tohoto pojmu. Tyto tři významy jsou na sebe vzájemně závislé, ale každý z nich představuje odlišnou problematiku (Průcha, 2010).

Tabulka 1 – *Tři perspektivy interkulturní komunikace*
(vlastní zpracování, dle Průcha, 2010)

Tři perspektivy interkulturní komunikace	
Perspektivy	Specifika
Edukační a pomocné aktivity	Rady, instrukce a modely jako podpora výchovně vzdělávacího procesu.
Proces slovního a mimoslovního sdělování	Proces vázaný na místo, situaci a kontext.
Vědecká teorie a výzkum	Obsah, subjekty, překážky a podmínky průběhu.

Tabulka znázorňuje tři perspektivy, konkrétně edukační a pomocné aktivity, proces slovního a mimoslovního sdělování, vědeckou teorii a výzkum. Jak můžeme vidět v tabulce, v první řadě stojí interkulturní komunikace coby edukační a pomocné aktivity. Tato perspektiva zahrnuje podpůrné činnosti, které jsou určeny k aplikaci pro pracovníky mnohých profesí, ale také pro vytváření jistých kompetencí ve školním vzdělávání. Další pohled na interkulturní komunikaci představuje interkulturní komunikaci jako proces slovního a mimoslovního sdělování, který probíhá v různých místech a situacích v reálném životě. Můžeme ho pozorovat, vnímat nebo být jeho přímým aktérem a prožívat jej.

Probíhá spontánně bez snahy optimalizovat ho. V neposlední řadě je možné interkulturní komunikaci brát jako vědeckou disciplínu, která slouží k vědeckému vysvětlení. Zaměřuje se na obsah interkulturní komunikace, na subjekty začleněné do tohoto procesu, překážky a podmínky jeho průběhu a v neposlední řadě na efekt, který vzniká působením této komunikace (Průcha, 2010).

Komunikace je tedy proces, při němž dochází k výměně informací mezi dvěma či více lidmi, avšak komunikace má smysl jen tehdy, když mají všechny zúčastněné osoby zájem, důvod a záměr, proč komunikovat. Primární ovšem je, když osoby, které jsou zainteresované do komunikace, chápou a znají význam předmětu komunikace. Interkulturní komunikace je považovaná za komunikaci mezi lidmi, jejichž kulturní základna se natolik liší, že míra odlišnosti má vliv na jejich komunikaci (Janebová, 2010).

2.3 Spolupráce a komunikace s rodičem cizincem

Interkulturní komunikace může mít spojitost s komunikací s rodičem cizincem, jelikož rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem mohou být právě příslušníci jiné kultury. Komunikace s rodiči cizinci je zásadní pro další vývoj spolupráce i postupnou adaptaci jejich dítěte na prostředí mateřské školy. Ideální situace vznikne, pokud je navázána taková spolupráce, která se vyznačuje partnerstvím. V praxi to znamená, že se učitel informuje od rodičů o individuálních zvláštěnostech dítěte a rodič zase o pokrocích svého dítěte a o informacích týkajících se organizace mateřské školy (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

Komunikace s rodiči nemusí být vždy jasná a účelná, z čehož plyne, že vést funkční komunikaci není pokaždé jednoduché. Problémy a nejasnosti při dorozumívání mohou nastat i mezi lidmi, kteří hovoří stejným jazykem, natožpak mezi lidmi s odlišným jazykem (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015). Jestliže učitel komunikuje s rodičem cizincem, jedná se o interkulturní komunikaci. Rodič i učitel se setkávají s odlišným komunikačním stylem, s neznámým chováním a používáním neverbálních výrazů. Při interkulturní komunikaci může být člověk trochu zmatený, protože může špatně porozumět jazykovým výrazům nebo špatně interpretovat neverbální sdělení (Morgensternová et al., 2011). Centrum pro integraci cizinců vytvořilo příručku pro snadnější komunikaci s cizinci. S lidmi, kteří hovoří odlišným jazykem, je namísto využívat písemnou komunikaci. Nejlepší je psát potřebné informace na počítači nebo malými tiskacími písmeny. Písemná komunikace musí být jednoduchá, jasná, srozumitelná a konkrétní. Jestliže s rodičem

cizincem hovoříme, tak důležité informace říkáme vždy v prvním pádě a čísla diktujeme po jednotlivých číslicích. Sdělení vždy nejméně dvakrát zopakujeme, dále jednotlivé informace od sebe zřetelně oddělíme a můžeme dát rodičům informace i v písemné podobě. Abychom se přesvědčili, že rodiče cizinci vše pochopili, je dobré, aby nám sdělené informace zopakovali. Nejdůležitější zásadou je mluvit pomalu a nezvyšovat hlas (Centrum pro integraci cizinců, 2008). Hlavním problémem v komunikaci je jazyková bariéra. Dalšími faktory, které mohou přispívat k problémům v komunikaci, jsou náboženství, odlišný pohled na výchovu a vzdělávání, kulturní rozdílnosti a rozdílná očekávání, která jsou spojena s různorodostí vzdělávacích systémů zemí. Rodiče cizinci jsou při komunikaci s učiteli ve značné nevýhodě, často přicházejí do České republiky bez znalosti našeho jazyka a kultury. Obzvláště je pro ně obtížné formulovat a vyjádřit své myšlenky. Stresující jsou především situace, kdy se před učitelem snaží mluvit, ale vědí, že dělají chyby ve výslovnosti a v gramatice. Učitelé by si měli dát pozor, aby v nich zjednodušená forma jazyka rodičů nevyvolala dojem, že nejsou příliš vzdělaní či bystří. Občas může být mluvený projev rodičů až vtipný, což by mohlo nechtěně ovlivnit přístup k nim (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

2.4 Specifika komunikace učitele s dítětem cizincem

Základním prvkem začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem a úspěchu s ním je komunikace. Učitel při komunikaci vždy vychází ze specifických okolností, záleží na věku dítěte, jazykové vybavenosti a jeho osobnosti. Jazykovou vybaveností se rozumí, do jaké míry dítě ovládá, nebo neovládá češtinu, jaký je jeho mateřský jazyk atd. (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

Pro děti, které jsou v jazykově odlišném prostředí, může být tento pobyt velmi namáhavý a stresující. Tyto děti se musí mnohem více soustředit, mohou se také snadněji unavit, proto je důležité pracovat s těmito dětmi velmi pomalu (Schebelle et al., 2018).

Na začátku komunikace s takovým dítětem by měl učitel zajistit komunikaci, která se týká základních potřeb dítěte. Učitel by měl také přizpůsobit svůj jazykový projev, konkrétně mluvit zjednodušeně, ale vždy správně, nekomolit jazyk, využívat stejné obraty a slova, aby dítěte mělo větší šanci slovům správně porozumět podle kontextu a zapamatovat si je. Do jazykového projevu spadá dále dodržování vhodného tempa a frázování řeči, mluvení dostatečně nahlas, využívání správné intonace, což je důležité i pro odlišení druhu vět. Při komunikaci s dítětem je vhodné být u něj blízko, aby vidělo na učitelovy rty. To vede

k dalšímu jazykovému projevu učitele, kterým je dbání na přesnou artikulaci a výslovnost. Dalším důležitým prvkem při komunikaci učitele s dítětem je zadávání jasných a stručných instrukcí, pokud nerozumí, je to pro ně velice stresující. Je potřeba se pokusit o maximální srozumitelnost. Nutností je také ověřovat si, zda dítě porozumělo, a využívat aktuální situace a názornosti pro jeho rozvoj. V neposlední řadě je jeden z nejdůležitějších faktorů v rámci komunikace soustředění se na prvky neverbální komunikace – například posturika (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

Učitel může do komunikace s těmito dětmi zařadit komunikační kartičky, na kterých jsou jasné obrázky základních činností v mateřské škole. Děti mohou učiteli pomocí kartičky sdělit svou potřebu a stejným způsobem může komunikovat učitel s dítětem. Učitel by neměl děti s odlišným mateřským jazykem nutit do činností, jestliže se nebudou chtít zapojit, mohou jen sedět a dívat se, což jim také může být užitečné k porozumění pro ně cizímu jazyku. Pokud se dítě snaží mluvit v českém jazyce, neměl by učitel upozorňovat na chyby v dialogu, ale měl by zopakovat slovo či větu ve správném tvaru, což napomáhá k postupnému rozvoji a začlenění dané skupiny dětí. Důležité je dětem poskytnout pocit, že je jejich snaha viditelná, tedy jsou úspěšné a daří se jim (Schebelle et al., 2018).

Výše uvedená kapitola poskytuje souhrn informací o interkulturní komunikaci v mateřské škole. Komunikace s rodičem dítěte s odlišným mateřským jazykem je specifická právě přítomností interkulturní komunikace. Komunikace s rodičem cizincem je také zásadní pro společnou spolupráci a adaptaci dítěte do mateřské školy. Během této komunikace může dojít k neporozumění či ke špatné interpretaci neverbální komunikace, proto je namístě písemná komunikace. Při komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem učitel vždy vychází z individuálních zvláštností dítěte a také z jazykové vybavenosti. Také by měl učitel dbát na kurikulární dokumenty a specifika vývoje řeči dítěte, kterými se zabývá další kapitola.

3 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Následující kapitola je zaměřena na problematiku vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem s oporou o RVP PV a na vývoj řeči u dětí předškolního věku. Zaměřuje se také na jazykovou socializaci, podporu osvojování druhého jazyka a bilingvismus. Rovněž přibližuje proces jazykové socializace dětí a poskytuje náhled na pojem bilingvismus.

Na úvod této kapitoly je nezbytné přiblížit užívané označení dítě s odlišným mateřským jazykem. V současné literatuře i legislativě se setkáváme s pojmem dítěte cizinec. Pojem je odvozen od právního postavení těchto dětí a jejich rodičů. V praxi se můžeme setkat s případy, kdy děti pochází ze smíšeného manželství nebo jde o děti migrantů, ti zde mohou již žít. V tomto případě se ovšem již nejedná o cizince z důvodu získání českého občanství (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

Z pedagogického hlediska je zásadní, že takové děti nemluví a nerozumí česky, mají tedy odlišný mateřský jazyk než ostatní děti (Kol. autorů META, 2011 in Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015). Děti s odlišným mateřským jazykem nejsou homogenní skupina, z čehož vyplývá, že jejich potřeby jsou odlišné v každém věku i v jazykovém rozvoji, je proto důležité spolupracovat s rodiči a sdílet si informace o dítěti (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

3.1 Bilingvismus

S dětmi s odlišným mateřským jazykem se spjat i pojem bilingvismus. Dle Morgensternové je v současnosti možné bilingvismus označit za fenomén, který se týká pouze velmi malého počtu lidí, avšak ve skutečnosti vyrůstají až dvě třetiny lidské populace v bilingvním prostředí. V rámci České republiky máme se společenským bilingvismem historickou zkušenost, kdy v rámci dlouhého historického období fungovaly vedle sebe dva jazyky, konkrétně čeština a němčina. Bilingvismus u nás posiluje stále větší globalizace a možnost volnějšího pohybu pracovních sil. S tím souvisí nárůst jazykově smíšených manželství či partnerství (Morgensternová et al., 2011).

Děti se nejčastěji stávají bilingvnými v důsledku migrace rodiny, případně pokud se narodí do rodiny, kde každý rodič mluví jiným jazykem (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

Za bilingvního může být označen ten, kdo ovládá dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího, ale někdy i někdo, kdo má v druhém jazyce i minimální jazykovou a komunikační kompetenci (Saicová Římalová, 2016). Většina publikací definuje bilingvismus jako dvojjazyčnost, lze tedy tento pojem používat jako opozitum k pojmu monolingvismus neboli jednojazyčnost (Morgensternová et al., 2011).

Šulová a Bartanusze (2010, s. 198) představili bilingvismus následujícím způsobem: „*Dvojjazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků.*“ Bilingvní jedinec má také možnost se v pozitivním směru identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí určité lingvistické skupiny a její kulturou (Šulová, Bastanusze, 2010 in Kadaníková & Neubauer, 2017, s. 3). Tato definice obsahuje i funkci kultury v komunikaci. Každá kultura i komunita s sebou nese i nepsaná pravidla komunikace. Bilingvní dítě je ve většině případů od svého narození vychováváno k tomu, aby tato pravidla dodržovalo (Kadaníková & Neubauer, 2017).

Mackey představil definici, která disponuje nejpodstatnějším znakem bilingvismu, a to konkrétně pravidelností používání dvou či více jazyků. Definice zní následovně: „*Pod pojmem bilingvismus budeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem.*“ (Mackey, 1976, s. 9 in Morgensternová et al., 2011, s. 27) Tento znak obsahuje i definice od Grosjeana, kde se dočteme, že za bilingvismus lze považovat „*pravidelné používání dvou nebo více jazyků*“ (Grosjean, 1982, s. 1 in Morgensternová et al., 2011, s. 27).

Bilingvní děti mohou být vystaveny i jistým rizikům. Šulová (2010) ve své publikaci zmiňuje například to, že dospělí mohou mít přehnané požadavky na děti a nepromyšleným způsobem předávat informace. U dětí může vzniknout subtraktivní bilingvismus neboli bilingvismus s negativním vlivem, který bývá vyvolán nesprávným postupem v jazykové výchově. Jedním z projevů je, že děti nemluví přijatelně ani jedním ze dvou jazyků, dochází tak k nesrozumitelnému míchání, což vede k různým logopedickým vadám (Šulová, 2010). Bilingvní děti si rovněž mohou vytvořit k jednomu z jazyků odpor a odmítat jej používat (Harding & Riley, 2008). Morgensternová, Šulová a Schöll zmiňují výzkumy z počátku 20. století. Ty sloužily ke zjištění, zda má bilingvismus negativní vliv na inteligenci. Výsledkem výzkumu bylo, že bilingvismus má nepříznivý vliv na myšlení. Ovšem autoři ve svých publikacích poukazují i na metodologické nedostatky, které výzkumy měly (Morgensternová et al., 2011).

U dětí, které jsou před nástupem do mateřské školy vychovávány ve dvojjazyčném prostředí, anebo si ke svému rodnému jazyku přidávají jazyk jiného charakteru, je bilingvismus v počátcích. Mateřská škola představuje pro tyto děti s odlišným mateřským jazykem institucionální formu řízeného vytváření bilingvismus. Pro práci s těmito dětmi je důležité bezpečně ovládat teorii tohoto procesu a umět s ní pracovat (Hájková, 2015).

3.2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v kontextu s kurikulárními dokumenty

Vzdělávání dětí, které mluví jiným mateřským jazykem, vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde je obsaženo v části vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a v jazykové přípravě dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Vzdělávání dětí cizinců je upraveno i zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli ve školském zákoně. „*Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Školský zákon, § 33, s. 29)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) představuje základní kurikulární dokument na státní úrovni. Tento dokument vymezuje formy, metody, obsah a cíle vzdělávání. Rovněž obsahuje požadavky, pravidla a podmínky pro vzdělávání předškolních dětí v předškolním zařízení. RVP PV upravuje podmínky vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním a rovněž podporuje jejich integraci v běžné třídě mateřské školy. Vzdělávání těchto dětí je vymezeno i v rámcových cílech předškolní výchovy. Tyto cíle by měly provázet učitele při veškerém působení na děti:

1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti poznávat a učit se.
2. Osvojení si hodnot, na kterých se zakládá naše společnost.
3. Získání samostatnosti a projevování se jako samostatná aktivní osoba (RVP PV, 2021).

Očekávaný jazykový rozvoj dětí v předškolním věku, který se taktéž vztahuje na děti s odlišným mateřským jazykem, je uveden v komunikačních kompetencích. Jde především o schopnost vyjadřovat se, mluvit ve vhodně formulovaných větách, rozumět slyšenému, vést dialog, domlouvat se za pomoci gest, sdělovat své prožitky, nálady a pocity řečovými

prostředky, dále komunikovat v běžných situacích a dokázat rozšiřovat svou slovní nabídku, následně ji aktivně použít při komunikaci s okolím či mít představu, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky, tak vytvářet elementární základy k učení se cizímu jazyku. Podpora dětí s odlišným mateřským jazykem je také obsažena ve všech vzdělávacích oblastech RVP PV.

Dítě a jeho tělo – Podpora růstu a vývoje dítěte, současně i podpora fyzické pohody a zlepšování celkové tělesné zdatnosti a učení se sebeobslužným dovednostem, což vede k uvědomování si sebe sama.

Dítě a ten druhý – Podpora utváření vztahů k druhému dítěti nebo dospělému, obohacení vzájemné komunikace a přispívání k pohodě těchto vztahů.

Dítě a jeho psychika – Podpora psychické zdatnosti a odolnosti dítěte, jazyka a řeči, rozvíjení intelektu, citů i vůle dítěte, zároveň i jeho sebepojetí a rozvoj poznávání a učení.

- **Jazyk a řeč:** Rozvíjení řečových schopností, komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a osvojení si některých poznatků, které předcházejí čtení a psaní.
- **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:** Rozvíjení a kultivace smyslového vnímání, zájmu o učení a vytváření základu pro práci s dalšími informacemi.
- **Sebepojetí, city, vůle:** Poznávání sebe sama, rozvíjení poznatků, které umožňují vyjádřit pocity a prožitky, a získání schopností, jež pomáhají záměrně řídit své chování.

Dítě a společnost – Seznámení dítěte se společností a pravidly soužití s ostatními a se světem kultury.

Dítě a svět – Vytvoření dítěti povědomí o okolním světě a jeho dění a vlivu člověka na životní prostředí (RVP PV, 2021, s. 15–27).

Dalším pomocným materiálem při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, tento dokument lze využívat v rámci individualizované práce s dětmi, které disponují nedostačenou znalostí českého jazyka už od nástupu do mateřské školy (RVP PV, 2021).

3.3 Vývoj řeči dítěte předškolního věku

Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem musí respektovat vývojové období dítěte, ve kterém se aktuálně nachází. Pro předškolní období je charakteristický věk dětí od 3 do 6 až 7 let, toto období není ukončeno jen věkem, ale je primárně odvozeno od nástupu dítěte do základní školy (Vágnerová, 2012).

Mezi hlavní oblasti vývoje dětí předškolního věku patří kognitivní, sociální, emoční a motorický vývoj.

V rámci kognitivního vývoje dětí předškolního věku se děti kolem čtyř let posouvají ze symbolického myšlení na myšlení názorné (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti v tomto období doposud nerespektují zákony logiky, jejich myšlení je nepřesné a má mnohá omezení. Prelogické uvažování těchto dětí se projevuje určitou selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování (Vágnerová, 2012). Sociální vývoj dětí probíhá primárně v rodině. Děti si osvojují základní normy chování, se kterými se postupně ztotožňují (Vágnerová, 2000 in Kelnarová & Matějková, 2010). Pro toto období je stále typické zaměření se na sebe a uspokojování vlastních potřeb, ale postupně už dovedou děti brát ohled i na jiné zájmy. Dále umí projevit empatii, sympatii a také se snaží pomoci ostatním (Vágnerová, 2007). Děti předškolního věku mají emoční prožívání již stabilnější a vyrovnanější než v předchozích fázích vývoje. Emoce mají velmi intenzivní a lehce přecházejí z jedné do druhé (Vágnerová, 2012). Stále je většina prožitků vázána na aktuální situaci a momentální uspokojení či nespokojení potřeb (Vágnerová, 2007). Během tohoto období se mění tělesná konstituce dítěte, z čehož plyne i užívané označení stádium první vytáhlosti. V rámci hrubé motoriky se postupně zlepšuje celková pohyblivost dítěte, což umožňuje větší samostatnost při oblékání a sebeobsluze. Děti jsou již schopny osvojit si základy různých sportovních aktivit. Vedle hrubé motoriky stojí jemná motorika, která je v porovnání s hrubou motorikou mnohem náročnější na variabilitu a přesnost než na svalovou sílu. V oblasti jemné motoriky děti v tomto stádiu dokážou za normálních podmínek funkčně zacházet s předměty. Upevňují se pohyby, které jsou potřebné k sebeobsluze, a postupně se začíná rozlišovat dominance ruky (Kolaříková, 2015).

U každého zdravého jedince se řeč začne vyvíjet hned po narození a dále její vývoj pokračuje až do dospělosti. Jednotlivá období vývoje řeči jsou představena v následující tabulce.

Tabulka 2 - *Období vývoje řeči*
(vlastní zpracování, dle Kejklíčková, 2016)

Období vývoje řeči	
Jednotlivá období	Charakteristika
Období křiku	Křik je první zvuk, který novorozenec produkuje. Kromě křiku se zde objevuje i vzlykání a chrochtání.
Období broukání	Nastupuje kolem druhého až čtvrtého měsíce. Hlasový projev dítěte se zdokonaluje a zjemňuje.
Období žvatlání	Kolem čtvrtého až šestého měsíce. Dítě si začíná hrát s mluvidly a svou hru doprovází hlasovými projevy.
Období opakování	Dítě začíná opakovat své zvuky a taktéž zvuky z okolí. Objevují se i první slova.
Období rozumění řeči	Dítě začíná chápat významy některých slov.
Období naléhavých otázek	Kolem čtvrtého roku mají děti potřebu komunikace. Postupně narůstá slovní zásoba a rozvoj vyjadřovacích schopností.
Období mezi čtvrtým až šestým rokem	Řeč se zpřesňuje, gramatické chyby mizí, objevují se vlastní tvořivá pojmenování, popis děje. Řeč se dále rozvíjí i v průběhu školního období.

3.4 Jazyková socializace a podpora osvojování druhého jazyka

Socializace probíhá po celý život jedince v různých interakcích s druhými lidmi. Předškolní období lze do jisté míry chápat jako období časté kritiky, a to hlavně během osvojování si sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Jazyková socializace je celoživotní proces. Dá se říct, že trvá prakticky do doby, kdy je jedinec součástí určitého společenství (Šalamouvá, 2015). Probíhají zde stejné mechanismy jako u lidské socializace, konkrétně jde o získávání jazykových zkušeností pomocí pozorování a sociálního dění (Průcha, 2011).

Důležitými prvky v jazykové socializaci jsou jazyk a řeč. Jazyk lze charakterizovat jako pevně daný systém pravidel a znalostí, který je přítomen v mysli lidí a je nepostradatelným předpokladem pro to, aby se lidé mohli dorozumívat pomocí řeči. Jazykovou socializaci tedy můžeme chápat jako proces, který prostřednictvím využívání jazyka vede k užívání jazyka sociálně vhodným způsobem (Šalamouová, 2015).

S jazykovou socializací souvisí i osvojování jazyka. Pojem osvojování jazyka vyjadřuje postupné získávání komunikačních a jazykových schopností určitého jazyka, což obsahuje získávání schopnosti jazyku rozumět a mluvit jím (Saicová Římalová, 2016). Jazyková podpora předškolních dětí má pro ně zásadní význam. Při podpoře osvojování druhého jazyka jsou důležité podmínky dané mateřské školy a potřeby dětí. Jazyková podpora v mateřské škole může mít více forem. První formou je podpora v běžném dni, kdy děti rozvíjí své jazykové dovednosti průběžně při každodenních činnostech. Učitel by měl podporovat rozvoj u všech dětí ve třídě a přizpůsobit tomu vzdělávací obsah, zároveň odstranit překážky, které mohou dětem bránit v osvojování druhého jazyka. Další formou podpory osvojování druhého jazyka je podpora individuální. Tato forma podpory souvisí s personálními podmínkami dané mateřské školy a také se odvíjí od počtu dětí s odlišným mateřským jazykem. Výhodou je, že lze podporu plně přizpůsobit jazykové úrovni a potřebám každého dítěte (Linhartová & Loudová Stralcynská, 2015).

Představená kapitola se zabývá dítětem s odlišným mateřským jazykem. Neméně důležitý je bilingvismus, který je u dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole vytvářen institucionální formou. Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem vychází z RVP PV, jež upravuje podmínky vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a podporuje jejich integraci v běžné třídě. Učitel by především měl respektovat vývojové období dítěte, v němž se aktuálně nachází. Současně by se měl zaměřit na podporu osvojení jazyka dítětem, což je možné různými formami. Jedna z forem je podpora individuální, která souvisí s podmínkami mateřské školy, či podpora během běžného dne.

Celá teoretická část práce se zabývala komunikací učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Klade se v ní důraz na proces komunikace právě mezi učitelem a dítětem s odlišným mateřským jazykem, interkulturní komunikaci a také na přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

Teoretická část slouží jako pevný základ pro realizovaný výzkum, který se opírá právě o zmíněné teoretické poznatky. Obsahuje souhrn informací, které jsou zaměřeny na

komunikaci učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem, což je předmětem výzkumu této práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této závěrečné práce je věnována výzkumu komunikace mezi učitelem a dítětem s OMJ. Pro tento účel bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) podstatou kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat široce definovaný jev a přinést maximální počet informací, jež se ho týkají.

V následující části své práce se zabývám provedeným výzkumným šetřením, které se týká komunikace mezi učitelem a dětmi s odlišným mateřským jazykem. Prezentuji zde výzkumný cíl práce, výzkumné otázky a také výzkumný soubor. Zároveň zde charakterizuji metody sběru dat a postup analýzy.

4.1 Výzkumné cíle

Komunikaci mezi učitelem a dítětem lze považovat za klíčovou, neboť může zásadně ovlivnit to, jak se dítě adaptuje na nové životní prostředí a jak se mu podaří vrůst do nové společnosti. Vzhledem k tomu je záměrem této práce komunikační proces více prozkoumat.

Konkrétně se výzkum snaží naplnit tyto cíle:

Hlavním cílem této práce je **odkrýt, jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími odlišným mateřským jazykem.**

Dílčí výzkumné cíle jsou:

- Popsat, v jakých aspektech vnímají učitelé proces komunikace specifický právě s dětmi s odlišným mateřským jazykem.
- Odhalit, jaké postupy uplatňují učitelé při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.
- Odhalit, s jakými komplikacemi se učitelé potýkají při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

4.1.1 Výzkumné otázky

Švaříček a Šed'ová (2014) uvádějí, že výzkumné otázky tvoří jádro výzkumných projektů a zároveň plní dvě funkce. Pomáhají především přiblížit výzkum, aby poskytl výsledky, které navazují na stanovené cíle. Dále také ukazují cestu, jakým směrem se ubírat ve výzkumu.

Pro potřeby této práce byla definovaná hlavní výzkumná otázka následujícím způsobem:

Jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími odlišným mateřským jazykem?

Hlavní výzkumná otázka bude zjišťována pomocí tří dílčích výzkumných otázek. Jejich znění je následující:

VO1: V jakých aspektech vnímají učitelé proces komunikace specifický právě s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

VO2: Jaké postupy uplatňují učitelé při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

VO3: S jakými komplikacemi se učitelé potýkají při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

4.2 Výzkumný soubor

Dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2014) má výběr výzkumného vzorku v kvalitativním výzkumu odlišná pravidla oproti kvantitativnímu výzkumu. Cílem výzkumného souboru v kvalitativním výzkumu není, aby reprezentoval celou populaci, ale problém, který vytváříme záměrně (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Pro potřeby práce byl výzkumný soubor tvořen 9 učitelkami mateřských škol, které disponují zkušenostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem, a dvěma mateřskými školami, jež navštěvují právě tyto děti. Jedním z kritérií byla praxe v mateřské škole trvající minimálně 4 roky. Dalším stěžejním kritériem byla zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

4.3 Charakteristika participantek výzkumu

Výzkumu se účastní 9 participantek neboli 9 učitelek mateřských škol, které jsou označeny čísly 1–9. V této skupině jsou učitelky, které disponují zkušenostmi s dětmi s OMJ, jež jsou pro tuto práci stěžejní. Učitelky působí v mateřských školách ve Zlínském kraji, konkrétně v okrese Zlín a Vsetín.

Níže je uvedena krátká charakteristika každé učitelky, jež byla součástí výzkumu.

Učitelka 1 – První participantkou je učitelka okolo 40 let. Má vysokoškolské vzdělání a v mateřské škole pracuje 7 let. Mateřská škola, kde aktuálně působí, se nachází v centru menšího města. Během své praxe se setkala s mnoha dětmi s OMJ, které pocházely z různých zemí. Aktuálně třídu učitelky děti s OMJ nenavštěvují.

Učitelka 2 – Druhou participantkou je velmi mladá žena (okolo 26 let). Má středoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 7 let. Učitelka působí ve stejné mateřské škole jako učitelka 1, tedy v centru menšího města. Během své praxe se učitelka setkala s mnoha dětmi s OMJ, avšak aktuálně její třídu tyto děti nenavštěvují.

Učitelka 3 – Třetí participantkou je učitelka okolo 45 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 17 let. Učitelka působí ve stejné mateřské škole jako učitelky 1 a 2. Během své praxe se setkala s mnoha dětmi s OMJ. Aktuálně tyto děti její třídu nenavštěvují.

Učitelka 4 – Čtvrtá participantka je velmi mladá učitelka (kolem 23 let). Má středoškolské pedagogické vzdělání, ale při práci studuje dálkově vysokou školu. V mateřské škole pracuje 4 roky. Učitelka působí v mateřské škole v menším městě. Během své praxe se setkala s mnoha dětmi s OMJ, které pocházely z různých zemí. Aktuálně její třídu navštěvují tři děti s OMJ.

Učitelka 5 – Pátá participantka je mladá učitelka okolo 30 let. Má vysokoškolské vzdělání a v mateřské škole pracuje 8 let. Učitelka působí v mateřské škole v menším městě. Během své praxe se každý rok setkala s dětmi s OMJ. Aktuálně její třídu navštěvují dvě děti s OMJ.

Učitelka 6 – Šestá participantka je starší učitelka (přibližně 60 let). Má středoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 40 let. Učitelka působí ve stejné mateřské škole jako učitelka 5. Během své praxe se setkala s mnoha dětmi s OMJ, avšak aktuálně její třídy tyto děti nenavštěvují.

Učitelka 7 – Sedmá participantka je mladá učitelka (přibližně 26 let). Má vysokoškolské vzdělání a v mateřské škole pracuje 4 roky. Učitelka působí v mateřské škole na sídlišti ve velkém městě. Během své praxe se setkala s dětmi s OMJ. Aktuálně její třídu navštěvují dvě děti s OMJ.

Učitelka 8 – Osmá participantka je mladá učitelka okolo 35 let. Má vysokoškolské vzdělání a v mateřské škole pracuje 8 let. Učitelka působí ve stejné mateřské škole jako učitelka 7. Během své praxe se setkala s dětmi s OMJ. Aktuálně její třídu navštěvují dvě děti s OMJ.

Učitelka 9 – Devátá participantka je starší učitelka (přibližně 60 let). Má středoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje 40 let. Učitelka působí ve stejné mateřské škole jako učitelky 7 a 8. Během své praxe se setkala s mnoha dětmi s OMJ, avšak aktuálně tyto děti její třídu nenavštěvují.

4.4 Výzkumné metody sběru dat

Ke sběru dat byla zvolena metoda interview, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Interview je metoda, jež se využívá prostřednictvím verbální komunikace. Velkou výhodou interview je navázání osobního kontaktu, který zprostředkovává hlubší proniknutí do problematiky. Úspěšnost interview spočívá především ve schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah s participanty a na vytvoření příjemné atmosféry. Vytvoření kladného vztahu mezi výzkumníkem a participanty lze označit termínem rapport. Participantům jsou pokládány otázky, na které je odpovídáno (Chrátka, 2016). Polostrukturovaný rozhovor zahrnuje určitou osnovu a velkou pružnost celého procesu získávání informací od participantů. V případě polostrukturovaného rozhovoru se může výzkumník volně vracet k položeným otázkám a postupně se doptávat na doplňující informace (Hendl, 2016).

K hlubšímu získání informací byla zvolena doplňující metoda nestrukturovaného pozorování. Záměrem nestrukturovaného pozorování je získat popis jednání, které nemáme předem přesně vyhrazené. Výhodou pozorování je, že umožňuje výzkumníkovi pochopit celý kontext, ve kterém se zkoumaný jev odehrává, neboť to je stěžejní pro pochopení daného jevu v celém jeho rozsahu (Švaříček & Šedřová, 2014).

4.4.1 Sběr dat v terénu

Harmonogram sběru dat lze představit na následující tabulce.

Tabulka 3 – *Harmonogram sběru dat*
(vlastní zpracování)

Harmonogram	
Oslovení MŠ	Listopad 2021
Realizace rozhovorů	Leden, únor 2022
Realizace pozorování	Únor, březen 2022

Vstupu do terénu předcházelo v měsíci listopad 2021 oslovení mateřských škol ve Zlínském kraji, konkrétně v okrese Zlín a Vsetín. Cílem bylo zjistit, zda jsou v daných mateřských školách přítomny učitelky se zkušenostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem. V průběhu ledna a února 2022 byly osloveny tři mateřské školy s prosbou o sjednání osobní schůzky a realizaci rozhovorů s učitelkami. Po absolvování rozhovorů jsem oslovila dvě mateřské školy k poskytnutí pozorování. Ke sběru dat metodou nestrukturovaného pozorování došlo během února a na počátku března 2022.

V rozhovorech s učitelkami jsem se zajímala o zkušenosti v rámci komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Před zahájením rozhovorů jsem se snažila o navození příjemné atmosféry. Rozhovory probíhaly v klidných prostorách daných mateřských škol. Na začátku každého rozhovoru byli účastníci seznámeni s výzkumem. Účastníci byli také ujištěni, že bude zachována anonymita a všem byl k podpisu poskytnut informovaný souhlas. Každého účastníka jsem požádala o možnost zaznamenávat rozhovory na mobilní telefon, byli také ujištěni, že získaná data budou využita jen pro účely závěrečné práce.

Nestrukturované pozorování proběhlo v přirozeném prostředí mateřské školy. Během pozorování jsem zapisovala poznámky do bloku a snažila se zaznamenat vše podstatné. Celková časová dotace pozorování je 12 hodin. Snažila jsem se svou přítomností nezasahovat do práce paní učitelky, tudíž jsem seděla opodál, abych viděla a slyšela vše potřebné. Svou pozornost jsem zaměřovala především na komunikaci učitelky s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Předmětem mého zkoumání obzvláště bylo, jak učitelka komunikuje s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jaké volí postupy práce a jak děti reagují.

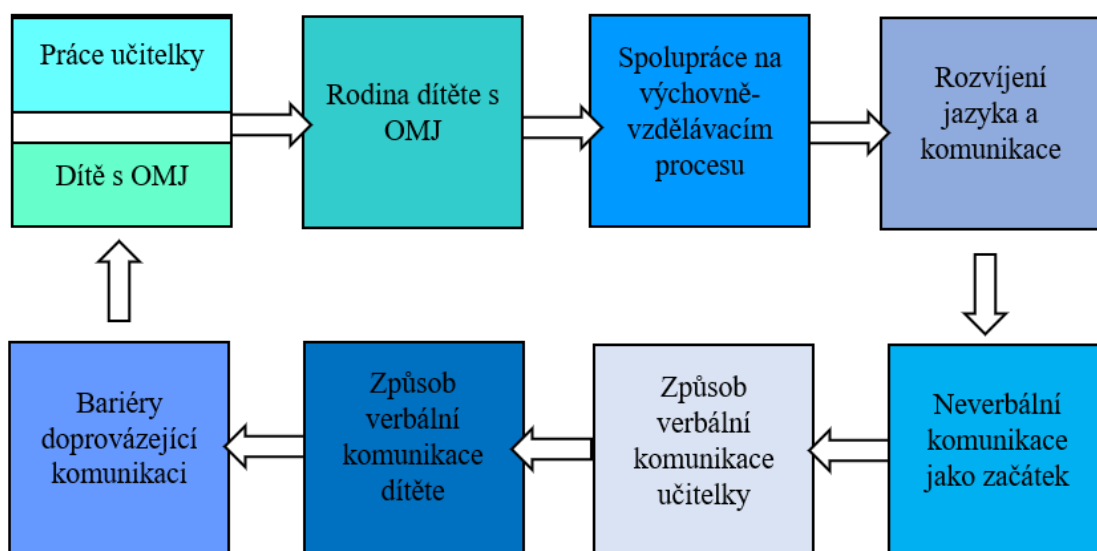
4.5 Zpracování dat

U nahraných rozhovorů jsem provedla doslovnou transkripci, kterou Hendl (2016) nazývá jako proces převodu verbálního projevu do písemné podoby. Následně jsem získaná data z interview i z pozorování rozkrývala pomocí otevřeného kódování, což je podle Švaříčka a Šed'ové (2014) postup, kdy jsou data rozebrána na jednotky. Jednotkou může být slovo, věta, sekvence slov či odstavec. Následně je vzniklé jednotce přidělen kód neboli označení. Při volbě kódů je nezbytné položit si otázku, o čem jednotlivé sekvence vypovídají, co prezentují. Jakmile kódujeme jednotlivé záznamy z rozhovorů a pozorování, vytvoříme seznam kódů, následně jsou kódy soustředěny do systematických kategorií. Kódy jsou seskupovány podle podobností či vnitřních souvislostí (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Při práci jsem postupovala podle již zmíněného návodu a vznikly kategorie a podkategorie, jež jsou doplněny i o kódy, které vyvstaly z pozorování. Zmíněné kategorie a kódy jsou představeny v příloze I.

5 INTERPRETACE DAT

Při následné práci s daty, která jsem získala pomocí polostrukturovaného interview a nestrukturovaného pozorování, mi vzešly kategorie, tedy výsledky mé práce. Pro výsledné kategorie jsem zpracovala schéma a naznačila jejich návaznost, jak znázorňuje obrázek níže.

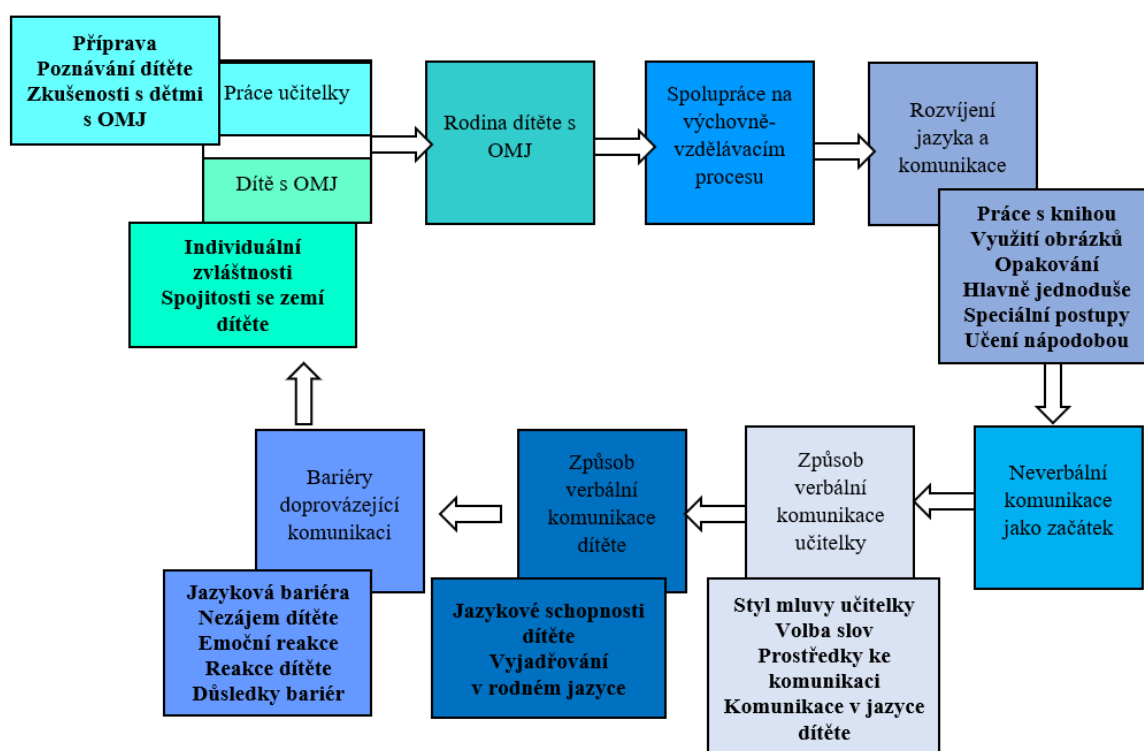


Obrázek 3 – Výsledné kategorie (vlastní zpracování)

Návaznost kategorií spočívá především v tom, že učitelka by měla přizpůsobit svou práci jednotlivým dětem s OMJ, to je spojeno s přípravou, poznáváním dítěte či s předchozími zkušenostmi s těmito dětmi. Je důležité komunikovat na základě poznání dítěte a jeho individuálních zvláštností, které mohou vycházet z rodiny daného dítěte. Učitelky by při své práci měly spolupracovat a vytvořit vhodné prostředí pro děti. Na základě spolupráce volí učitelka postupy pro rozvíjení jazyka a komunikace. Tyto postupy jsou různorodé a odvíjí se především od jednotlivých dětí s OMJ. Postupů, které učitelky využívají, je mnoho, především pracují s obrázky, knihami, někdy volí speciální postupy práce. Zejména je ale důležité pracovat s dětmi pomocí nápodoby, vše opakovat a postupy volit velmi jednoduché. Učitelé vnímají neverbální komunikaci jako začátek komunikace s těmito dětmi, tvoří tedy stěžejní část v procesu komunikace. Spolu s neverbální sdělováním tvoří základ komunikace i způsob verbální komunikace učitelky, jež je nutné uzpůsobit a myslet na volbu slov či volbu prostředků ke komunikaci. V případě znalosti jazyka dítěte je důležité zakomponovat jej do sdělení. Při verbálním sdělení je volba slov

zásadní, aby došlo k pochopení na straně dítěte. Způsob verbální komunikace dítěte se odvíjí od jazykových schopností a také zahrnuje i vyjadřování v rodném jazyce dítěte. S verbální komunikací jsou spojeny i bariéry, které ji doprovázejí a mnohou se odvíjejí právě od jazykové bariéry, nezájmu či reakcí dítěte. Z již zmíněných bariér mohou vyvstat i důsledky bariér, které do jisté míry komunikaci ovlivňují.

Kategorie a podkategorie, které vyvstaly ze získaných dat, jsem uspořádala do schématu a na jeho základě jsem se snažila interpretovat obsah jednotlivých kategorií, viz schéma níže.



Obrázek 4 – Výsledné kategorie a podkategorie (vlastní zpracování)

5.1 Práce učitelky

Kategorie práce učitelky prezentuje proces přípravy učitelky na příchod dítěte s OMJ. Příprava učitelky také úzce souvisí se zkušenostmi s dětmi s OMJ, kterými disponuje, součástí těchto zkušeností je i znalost jazyka dětí přicházejících do MŠ.

První podkategorie tohoto celku se věnuje právě přípravě učitelky. Jsou zde obsaženy kódy, které odkazují na přípravu, zjišťování informací a znalost základních informací. Učitelky se shodly v tom, že před příchodem dítěte neměly žádnou přípravu. Příprava probíhala až následně s dítětem. Přípravu nejlépe vystihla učitelka 6: „Na příchod jsem se

vůbec nepřipravovala, znala jsem jen základní informace o dítěti, tedy jeho původ, ale nic víc. Připravovat jsem se začala až jsem to dítěte začala poznávat.“ Učitelka 4 popsala svou přípravu, kterou spojila se zjišťováním informací o dítěti, následovně: *„(...) zjišťovala jsem, na jaké úrovni jsou s českým jazykem a odkud jsou.“*

Druhá podkategorie je zaměřena na poznávání dítěte. Kódy prezentují poznávání dítěte či vzájemné poznávání. Ve velké míře se učitelky shodly, že nejdůležitější je poznat dítěte a vědět, jak s ním mluvit, což patřičně popsala učitelka 3. *„Snažila jsem se dítě poznat, velmi často jsem ho pozorovala, abych znala jeho projevy, a hledala jsem způsob, jak spolu budeme mluvit. Snažila jsem se být průvodcem toho dítěte.“*

Další podkategorie tohoto celku prezentuje zkušenosti učitelky s dětmi s OMJ. Kódy, které jsou zde obsaženy, vyjadřují novou situaci pro učitelku, náročné období či častou práci s těmito dětmi. Učitelky se ve svých výpovědích rozdělily na poloviny, jedna polovina tvrdila, že jsou na děti s OMJ zvyklé a často s nimi pracují, druhá polovina učitelek čelila nové situaci a brala to jako velkou výzvu, jak popsala učitelka 4. *„Brala jsem to jako velkou výzvu a načerpání zkušeností do dalších let.“* Na druhou stranu učitelka 5 zmínila, že pro ně je přítomnost dětí s OMJ běžná. *„(...) my jsme tady už zvyklí, že k nám chodí děti s odlišným mateřským jazykem.“* Učitelka 8 popsala velmi zajímavou skutečnost, a to takovou, že před příchodem dítěte s OMJ podstoupila její kolegyně webinář pro vzdělávání dětí s OMJ. *„(...) kolegyně byla na webináři pro vzdělávání takových dětí, předala mi nějaké informace, ale řekla bych, že mi nesdělila žádné informace, na které bych nepřišla sama.“*

Poslední podkategorie odkazuje na znalost jazyka dítěte. Učitelky ve velké míře znají jazyk, který je vlastní dítěti. Tuto skutečnost popisovaly jako velkou výhodu při komunikaci. Nejlépe to vystihla učitelka 6. *„Hodně se mi osvědčila znalost jazyka, kterým mluví samotné dítě, mohla jsem si tím někdy pomoci při komunikaci s dítětem nebo rodiči.“*

5.2 Dítě s OMJ

Kategorie představuje dítě s OMJ. Především jsou zde prezentovány kódy, které odkazují na fakt, že každé dítě je jiné a v komunikaci s nimi hraje roli mnoho faktorů, které ji mohou ovlivnit.

První podkategorie tohoto celku nese název individuální zvláštnosti dítěte. Kódy prezentují samotné dítěte s OMJ, přibližují jeho osobnost, povahu či věk. Učitelky účastníci se

výzkumu se ve svých odpovědích rozdělily na poloviny, kdy jedna polovina popisovala děti jako pohodové, šikovné a bezproblémové a druhá jako stydlivé. Většina učitelek také velmi zdůrazňovala problém s jídlem, kdy děti nechtěly jíst jídlo, které je podáváno v mateřských školách, a to z důvodu odlišných stravovacích návyků. Problém s jídlem se ukázal i během pozorování, kdy děti odmítaly jíst jídlo, které jim bylo nabídnuto. Učitelky dětem jídlo nabídly, vyžadovaly ochutnání, ale nenutily děti, aby celé jídlo snědly.

Druhá podkategorie se zabývá spojitostmi se zemí, odkud dítě pochází, spadají sem kódy, které odkazují na původ, kulturu, zvyky, náboženství, či dokonce mentalitu dětí. Učitelky se ve svých výpovědích shodly na tom, že kultura dětí může jistým směrem ovlivnit komunikaci, což nejlépe vystihla učitelka 8: „*Osobně si myslím, že my jako učitelky bysme měly mít neustále na paměti, že komunikaci s dětmi a jejich rodiči s odlišným jazykem může ovlivnit jejich kultura a odlišná mentalita.*“

Poslední podkategorie tohoto celku je zaměřena na příchod dítěte do MŠ. Kódy odkazují především na příchod dítěte v průběhu roku, náhlý příchod či na zkušenosti z předchozích let v MŠ. Většina učitelek zmínila příchod dětí v průběhu roku či náhlý příchod dětí, kdy se dítě s rodinou přistěhovalo a učitelky se musely velmi rychle připravit na tyto děti. Učitelka 3 příchod dítěte popsala následovně: „*(...) příchod chlapce byl velmi náhlý, paní ředitelka mi jen řekla, že budeme mít nové dítě. Chlapec k nám přišel v průběhu roku, tedy už do zajetému procesu.*“

5.3 Rodina dítěte s OMJ

Tato kategorie prezentuje rodinu dítěte s OMJ. Spadají sem kódy odkazující na fakt, zda je cizinec pouze jeden rodič anebo oba. Přibližují také komunikaci s rodiči, snahu ze strany rodiny či práci s dětmi v domácím prostředí. Učitelky se ve svých výpovědích rozdělily opět na poloviny, kdy jedna polovina zmínila, že děti s OMJ, s nimiž se setkaly, mají pouze jednoho z rodičů cizince, druhá polovina popsala, že oba dva rodiče dětí jsou cizinci. Učitelky se také vyjádřily ke komunikaci s rodinou dítěte, která z jejich vyjádření probíhá především písemně. Ke komunikaci s rodinou se vyjádřila učitelka 4. „*Občas je komunikace s rodiči náročná. Komunikuju s nimi především písemně, protože oni nemluví česky a je to pro ně takto lepší. Mám připravené lístečky, kde mám zvýrazněné potřebné informace.*“ Učitelka 3 odkázala také na snahu rodičů komunikovat. „*Rodiče se velice snažili komunikovat, jevili také zájem o spolupráci. Byli hodně zodpovědní, podle jejich*

slov se snaží s dětmi pracovat i doma.“ Již citovaná učitelka také zmínila, že rodiče mají občas odlišná očekávání. Učitelka se setkala i s tím, že na základě odlišných očekávání rodiče přepsali dítě do jiné MŠ.

5.4 Spolupráce na výchovně vzdělávacím procesu

Kategorie s názvem spolupráce na výchovně vzdělávacím procesu popisuje kódy, které přibližují spolupráci učitelek mezi sebou, s asistentkou či se speciální pedagožkou, ale také s kolektivem dětí. Učitelky velmi zdůrazňovaly důležitost spolupráce kolegyň, tedy učitelek, které jsou spolu v jedné třídě z důvodu efektivnosti práce s dětmi s OMJ, což nejlépe vystihla učitelka 4. *„Hodně se snažíme spolupracovat s kolegyňi a hledat stejný efektivní postup v komunikaci, aby děti nebyly z nás zmatené.“* Spolupráci se speciální pedagožkou více přiblížila již zmíněná učitelka. *„(...) jednou za čas přijde do mateřské školy speciální pedagožka a pracuje s dětmi individuálně a následně nám předá informace o pokroku dětí či navrhne nové postupy práce s nimi.“* Spadá sem i spolupráce kolektivu dětí, která odkazuje na velmi dobrou adaptaci dětí v důsledku zapojení všech dětí. Učitelky zmíněnou skutečnost popisovaly tak, že děti ukazují postupy práce a snaží se pomoci s komunikací. Učitelka 5 adaptaci dětí s OMJ a pomoc od kolektivu dětí popsala následovně: *„(...) adaptace dětí byla velmi dobrá, protože kolektiv dětí je velmi dobře přijal a snažily se jim pomáhat, vysvětlovaly, ukazovaly jim postupy a pojmenovávaly věci.“* Spolupráce dětí byla potvrzena i pozorováním, kdy se děti snažily dětem s OMJ vysvětlovat a ukazovat postupy při činnostech.

5.5 Rozvíjení jazyka a komunikace

Tato kategorie je poněkud rozsáhlá, zabývá se postupy práce, kterými se učitelky snaží rozvíjet jazyk a komunikaci dítěte. V rámci rozvíjení jazyka a komunikace dítěte učitelky volí mnoho postupů, jež obsahují i pomůcky. Zmíněné pomůcky jsou představeny v jednotlivých podkategoriích.

Podkategorie práce s knihou obsahuje kódy, které se vztahují především k využívání textového materiálu či knihy. Tyto kódy jsou i součástí pozorování, kdy učitelky využívaly knihy či texty během didakticky cílených činností. Práci s knihou či textovými materiály popsala učitelka 5. *„Využívám hodně knihy nebo nějaké textové materiály, na kterých se také učíme slovní zásobu.“* Učitelky ve velké míře zmiňovaly, že samy děti se o knihy

zajímají a prohlížejí si je ve volném čase. Zmíněná učitelka také popsala svou přípravu, kdy využívá publikace či příručky pro začlenění dětí s OMJ.

Následující podkategorie se zabývá využíváním dalších pomůcek, v tomto případě se jedná o obrázky, piktogramy či demonstrační kartičky, které učitelky využívají ke komunikaci či k řešení různých situací a problémů. Kódy spojené s využíváním obrázků vyvstaly i z pozorování, kdy učitelky s dětmi popisovaly obrázky s různými tématy. Učitelky se shodly na tom, že obrázky jsou velmi vhodné k využívání při práci s dětmi s OMJ. Nejlépe to vystihla učitelka 4, která také zmínila, že si je vytváří sama. *„Hodně využívám mnou vytvořené demonstrační kartičky s obrázky různých činností či předmětů, dále taky různé piktogramy. Myslím, že celkově jsou obrázky vhodné k využívání v komunikaci s těmito dětmi.“* Obrázky učitelkám slouží nejen ke komunikaci, ale také k rozšiřování slovní zásoby, kdy děti s učitelkami jednotlivé obrázky popisují nebo ukazují dané předměty.

Třetí podkategorie se zabývá opakováním. Obsahuje kódy, které zdůrazňují neustálou potřebu opakovat slova, informace, činnosti či pravidla. Učitelky se především shodly na tom, že opakování pomáhá dětem si věci lépe osvojit a uchovat v paměti, což nejlépe vystihla učitelka 6. *„Často jsem opakovala činnosti, které už znaly, nebo když něco nevěděly, opakovala jsem slova, ty informace. Obecně si myslím, že celkově to opakování pomáhá dětem si osvojit různá slova nebo uchovat v paměti nějaké postupy.“* Opakování sdělení, pravidel či nějakých informací se potvrdilo i během pozorování, kdy se učitelky soustředily na děti a při zaregistrování nepochopení sdělení jim vše opakovaly i několikrát za sebou.

Podkategorie práce se slovy se především zaměřuje na předávání informací, vytleskávání slov, volbu vhodného obsahu sdělení či změnu způsobu komunikace. Ve velké míře se učitelky shodly na tom, že je důležité dětem postupně rozvíjet slovní zásobu, učitelka 3 tento fakt popsala následovně: *„Snažila jsem se jim postupně rozšiřovat jejich slovní zásobu, což si myslím, že je velmi důležité, aby se posunuly na vyšší jazykovou úroveň.“* Spolu s rozvíjením slovní zásoby zmiňovaly postupné učení slov a následnou práci s nimi, jako je vytleskávání slov, čímž se snaží dětem rozvíjet i sluchové vnímání, na tuto skutečnost odkázala učitelka 4. *„(...) vytleskáváme si různá slova, která se učíme, tím vlastně podporujeme i sluchové vnímání.“* Sluchové vnímání se učitelky snaží podporovat i pomocí rýmů, jak popsala již zmíněná učitelka. *„Hodně zařazuju rýmy, které se dětem dobře pamatují a taky rozvíjí sluchové vnímání.“* Vytleskávání slov a práce s rýmy byly zaznamenány i během pozorování, kdy učitelky zařadily tyto postupy do didakticky

řízených činností. Většina učitelek znala rodný jazyk dítěte, čímž pomáhaly dětem osvojit si nová slova. Dle jejich slov dětem řekly výraz v jejich jazyce a následně ho přeložily do češtiny, tím je porovnaly, tento fakt popsala učitelka 6. *„Řekla jsem jim nějaká slova v jejich jazyce, v ruštině, a potom jsem je porovnala s naším jazykem.“* K naučení nových slov pomáhá dětem i fakt, že učitelky zvolí vhodný obsah sdělení, který v případě nepochopení mění, tento fakt popsala učitelka 3. *„Soustředila jsem se na to, abych volila vhodný obsah mého sdělení. Když jsem na dětech viděla, že něčemu nepochopily, tak jsem se snažila změnit sdělení, aby bylo lépe pochopitelné.“* Změna sdělení či způsobu předávání informací byla také potvrzena pozorováním, kdy se učitelky během individuální práce s dětmi soustředily na předávání informací a při nepochopení se snažily změnit způsob předávání informací.

Tato rozsáhlá kategorie obsahuje i podkategorii, která se zabývá prací s dítětem s OMJ. Zaměřuje se především na individuální práci s dítětem, kterou učitelky popsaly jako stěžejní pro osvojování si slov či posunutí dětí na vyšší jazykovou úroveň. Učitelka 9 individuální práci s dětmi popsala jako nejlepší cestu pro osvojení si jazyka. *„(...) je to pro ně nejlepší cesta, jak se náš jazyk naučit a porozumět mu.“* Učitelky se také ve většině rozhovorů shodly na faktu, že při skupinové práci děti s OMJ nevnímají sdělení, individuální práce je pro ně tedy vhodnější. Individuální práce byla využita i v pozorování, kdy si učitelka připravila práci pro dítěte s OMJ a individuálně se mu věnovala, což mělo větší efekt než skupinová práce.

Následující podkategorie nese název hlavně jednoduše. Jsou zde kódy, které popisují významnost volby aktivit, činností, textů či slovního sdělení. Podle učitelek by volba měla být co nejjednodušší a přiměřená jazykovým schopnostem dětí.

Další podkategorie tohoto celku nese název speciální postupy. Prezentuje kódy, které představují zajímavé postupy učitelek při práci s dětmi s OMJ. Polovina učitelek zmínila, že ve své práci s těmito dětmi nevyužívaly nic speciálního. Na druhou stranu ale některé učitelky popsaly velmi zajímavé postupy. Učitelka 4 zmínila práci s vizualizovaným denním režimem. *„Dobré je využívat vizualizovaný denní režim, kdy se děti lehce orientují během dne.“* Ve velké míře učitelky zakládají dětem složku či sešit s didaktickými materiály, které si následně mohou vzít domů a pracovat s nimi. Učitelka 5 práci se složkou dítěte popsala následovně: *„Vytvořili jsme dětem takovou složku. Každé dítě tam má základní pojmy a pracovní listy, se kterými pracujeme. Snažím se je tam dát vždy*

dopředu, aby se děti s tématem mohly seznámit dříve. Následně se složkou pracujeme individuálně, děti mají také povolené si ji vzít domů na domácí přípravu.“

Poslední podkategorie tohoto celku je učení nápodobou, jsou zde obsaženy kódy, které vyjadřují napodobování či pozorování ostatních dětí dětmi s OMJ. Většina učitelek se shodla na tom, že pro děti s OMJ je pozorování a napodobování ostatních velmi důležité, neboť i tímto způsobem si osvojují jazyk a naše zvyky. Například učitelka 6 napodobování a pozorování ostatních dětí popsala následujícím způsobem: *„(...) děti hodně napodobovaly a pozorovaly ostatní děti. Myslím, že i tohle může dětem pomoci s osvojením si našeho jazyka a zapojením se do činností.“*

5.6 Neverbální komunikace jako začátek

Tato obsáhlá kategorie zahrnuje kódy, které představují neverbální komunikaci, jež je dle učitelek velmi důležitá v začátcích komunikace s dětmi s OMJ. Neverbální komunikace byla velmi zřetelná i během pozorování, kdy se učitelky soustředily na svou mimiku a gestikulaci. Učitelky se shodly, že neverbální komunikace tvoří základ komunikace s těmito dětmi, tento fakt nejlépe vystihla učitelka 9. *„Osobně si myslím, že neverbální komunikace je základ pro úspěšnou komunikaci s těmito dětmi, neverbální komunikace převládá nad tou verbální. Hodně jsem si pomáhala gesty, vyzozorovala jsem i gesta dětí, které jsem také používala.“* Součástí neverbální komunikace je i oční kontakt, který učitelky ve velké míře používaly pro upoutání pozornosti dětí, což popsala učitelka 2. *„Navazovala jsem s ní často oční kontakt, aby věděla, že mluvím právě s ní.“* Neverbální komunikace byla velmi zřetelná i během pozorování. Učitelky s dětmi využívaly názorné ukazování činností, aby jim bylo jasné, co mají dělat. Spolu s názorným ukazováním využívaly verbální sdělení spojené s gesty, což zmínily učitelky i v rozhovorech, dle jejich slov jim gesta pomáhala v přesnosti vyjádření. Především je to ale prvek, který pomáhá dětem pochopit sdělení. Pozorování také ukázalo, že učitelky při komunikaci s dětmi snižují postavení svého těla, aby byly dětem blíže, tím se snaží udržovat s nimi kontakt a předat jim informace.

5.7 Způsob verbální komunikace učitelky

Tato kategorie se zabývá verbální komunikací učitelky. Obsahuje podkategorie, které jsou zaměřeny na styl mluvy učitelky, volbu slov, prostředky ke komunikaci a komunikaci v rodném jazyce dítěte.

Podkategorie styl mluvy učitelky odkazuje na kódy, které prezentují práci s hlasem učitelky, kdy se snaží mluvit pomalu, správně artikulovat, mluvit nahlas či správně skloňovat. Kódy, jež jsou zde obsaženy, vyvstaly i z pozorování. Ve velké míře se učitelky shodly, že by ony samy měly správně mluvit a jít dětem příkladem, tento fakt nejlépe vystihla učitelka 6. „*Učitelka by měla jít dětem příkladem. Určitě je také dobré, aby mluvila správně, nekotala, mluvila plynule, ale ne rychle, správně artikulovala, aby ty děti měly příležitost jazyk správně naposlouchat.*“ Učitelky také zmiňovaly správné skloňování, jelikož děti s ním mají problém, tak je potřeba, aby učitelky skloňování používaly správným způsobem, což popsala učitelka 8. „*Jelikož dětem dělá problém skloňování a celkově stavba vět, tak se snažím na něj mluvit s tím správným skloňováním. Celkově tak, aby moje řeč byla správná.*“ Během pozorování bylo zřetelné, že se učitelky velmi snažily artikulovat a dbaly na správnou výslovnost. Byl také zřetelný rozdíl v komunikaci, kdy učitelky hovořily s českými dětmi a kdy s dětmi s OMJ. S dětmi s OMJ učitelky mluvily plynulým tempem a uzpůsobeně jejich jazykovým schopnostem.

Další podkategorie tohoto celku je zaměřená na volbu slov. Obsahuje kódy vyjadřující správnou volbu slov, využívání stejných slov nebo krátké pokyny a věty. Podle učitelek by měla být volba slov velmi jednoduchá, měly by využívat slova, která děti již znají, jak zmiňuje učitelka 1. „*Zaměřila jsem na to, abych používala stejná slova, aby si děti ustálily slovní zásobu.*“ K volbě slov se také vyjádřila učitelka 8: „*(...) musím správně volit slova a věty.*“ Učitelky se také ve velké míře shodly, že by měly používat krátké věty a pokyny, tento fakt nejlépe vystihla učitelka 9. „*S těmito dětmi jsem komunikovala pomocí krátkých vět, kdybych volila dlouhá souvětí, vůbec by mi nerozuměly a spíše bych je zmátla.*“ Krátké věty, pokyny či sdělení byly potvrzeny i během pozorování, kdy se učitelky soustředily na své vyjadřování.

Třetí podkategorie tohoto celku prezentuje prostředky, které učitelky využívají v komunikaci právě s dětmi s OMJ a jejich rodiči. Kódy jsou zaměřeny na přítomnost překladatele či využívání mobilu. Větší polovina zúčastněných učitelek zmínila, že se velmi často setkávají s přítomností překladatele. Překladatel je spíše využíván při komunikaci s rodiči dětí, jak zmiňuje učitelka 8. „*Rodiče dětí velmi často přichází s překladatelem, nebo když je potřeba něco důležitého jim říct, tak je poprosíme, aby si ho na určitý termín domluvily.*“ Zmíněná učitelka také popsala, že ke komunikaci někdy využívá i překladač: „*(...) když je potřeba, tak využiju mobil s překladačem, ale to jen v případě nouze.*“

Poslední podkategorie tohoto celku odkazuje na komunikaci učitelky v rodném jazyce dítěte. Kódy vyjadřují fakt, že učitelka zná jazyk dětí a využívá jej. V tomto případě se učitelky ve svém sdělení opět rozdělily na poloviny, kdy jedna polovina ovládá jazyk dětí, druhá ne. Učitelky, které jej ovládají, se shodly na tom, že je to pro ně velmi přínosné a mohou si tím ulehčit práci. Děti se i díky tomu mohou cítit bezpečněji, jak uvedla učitelka 6. „*Velkou výhodou bylo, že jsem znala jazyk, který byl pro ně vlastní. Mohla jsem si tím pomáhat a ty děti mě i vyhledávaly, protože věděly, že jim rozumím, možná se díky tomu cítily bezpečně.*“

5.8 Způsob verbální komunikace dítěte

Kategorie je zaměřena na verbální komunikaci dítěte, jsou zde představeny jazykové schopnosti dětí s OMJ a také vyjadřování v rodném jazyce.

První podkategorie odkazuje na jazykové schopnosti dětí. Kódy prezentují žádnou či různou slovní zásobu, odlišnou jazykovou vybavenost a znalost základních slov. Podle slov učitelek přicházejí do mateřských škol různé děti. Učitelky se setkávají s dětmi, které znají základní slova nebo už chodily do mateřské školy mezi mladší děti. Ale také se setkávají s dětmi, které náš jazyk vůbec neznají, a tudíž je jejich slovní zásoba nulová. Učitelka 4 slovní zásobu dětí popsala následovně: „*(...) děti, které mám ve třídě, už znají základní jednoduchá slova, ale setkala jsem se také s dětmi, které neznaly nic, neměly žádnou slovní zásobu.*“ Již zmíněná učitelka také poukázala na odlišnou jazykovou vybavenost. „*Každý má odlišnou jazykovou vybavenost, což může být důvod, proč s dětmi pracovat individuálně.*“

Poslední podkategorie tohoto celku je zaměřena na vyjadřování dítěte v rodném jazyce. Většina učitelek popsala, že se děti mnohdy vyjadřují ve svém jazyce, učitelka 3 tuto situaci objasnila následovně: „*Někdy na nás mluvily v rodném jazyce, možná si to neuvědomovaly nebo nevěděly, jak jinak to říct.*“ Učitelka 7 vyjadřování dítěte v rodném jazyce doplnila o spojování dvou jazyků. „*(...) hodně mluvila česko-rusky, spojovala jazyky a to byla někdy komplikace pochopit, co vlastně chce.*“ Komunikace dětí v rodném jazyce byla potvrzena i během pozorování, kdy v rámci komunikace s kolektivem použily děti s OMJ svůj rodný jazyk.

5.9 Bariéry doprovázející komunikaci

Tato kategorie obsahuje kódy, které přibližují bariéry, jež jsou součástí komunikace učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

První podkategorií tohoto celku jsou jazykové bariéry. Nejčastěji se zde objevovaly kódy spojené s neporozuměním a neznalostí jazyka, která v sobě nese další překážky, jako je například špatné skloňování či nepoužívání množného čísla. Neznalost jazyka se objevovala ve většině rozhovorů, například učitelka 3 zmiňuje neznalost jazyka jako jednu z největších překážek. *„Největší komplikací, nebo asi bych to spíš nazvala jako překážka, byla neznalost toho našeho jazyka.“* S neznalostí jazyka bylo spojováno i nepoužívání skloňování či množného čísla, což popisuje učitelka 8. *„Velkým problémem je i to, že neskloňují, když na někoho třeba volají, tak volají Petr místo Petře. Vedle skloňování je problém i určování množného čísla.“* Zmíněná učitelka popisovala i stavbu vět, která se velmi často jeví jako neúplná a bez sloves, což bylo potvrzeno i během pozorování. Obtíže s jazykem se dále projevovaly i ve výslovnosti, která dle učitelek činila dětem obtíže. *„(...) mluví potichu, protože nevyslovuje správně.“* Na výslovnost dětí ve spojitosti s porozuměním reagovala učitelka 7 následovným způsobem: *„(...) byla někdy komplikace pochopit, co vlastně chce.“* Špatná výslovnost dětí byla velmi výrazným prvkem i při pozorování.

Druhá podkategorie je zaměřena na překážky, které souvisely s organizací výchovně vzdělávacího procesu. Nejčastěji se ve výpovědích učitelek objevoval velký počet dětí ve třídě, se kterým souvisí málo času na individuální práci, jak zmiňuje učitelka 1. *„Hodně jsem se mu snažila věnovat individuálně, samozřejmě, když máte 28 dětí, tak to nejde vždy, ale když byla příležitost, tak ano.“* S prací souvisí i distanční výuka, který byla realizovaná na základě pandemické situace, kterou učitelka 8 popisovala jako *„velkou překážku (...), která těmto dětem vůbec nepřispívá“*.

Třetí podkategorie tohoto celku se zabývá nezájmem dítěte, který se také jevil jako bariéra při komunikaci. Podle výpovědí učitelek projevují děti nezájem různými způsoby, například učitelka 5 popisovala nezájem dívky následujícím způsobem. *„(...) zacpávala si uši a nechtěla nic slyšet.“* Dále se objevovala reakce, že děti nevnímají a nemají motivaci, což ve výpovědi vystihla učitelka 5: *„(...) nevnímá, tím pádem začne hodně zlobit. (...) děti nemají vůbec zájem, motivaci se ten jazyk naučit (...).“* Nezájem dětí projevují také tím, že nedávají pozor, jak popsala učitelka 8: *„(...) když prostě nerozumí, tak nedává pozor“*.

a nevnímá nás.“ S nezájmem dětí souvisí také kód spojený s tím, že dítě nechce mluvit, ve zkratce to zmínila učitelka 7: *„(...) dítěti se nechce mluvit, je to pro něj jednodušší nic nedělat.*“

Čtvrtou podkategorií jsou emoční reakce dítěte, jež jsou podle učitelek běžnou součástí komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Učitelky nejvíce zmiňovaly strach a ostych dítěte z mnoha faktorů. Učitelka 3 popsala, že strach z mluvení a z chyb při výslovnosti vyzorovala skoro u všech dětí. *„Ten strach z mluvení nebo z chyb při výslovnosti jsem pozorovala skoro u všech dětí s odlišným mateřským jazykem.*“ To stejné potvrdilo i realizované pozorování. Ostychnout dětí mluvit zmínila učitelka 7: *„(...) hodně jsem se setkala s tím, že se ty děti fakt stydí mluvit.*“ Ostychnout dětí mluvit zmínila učitelka 6, ale ve spojitosti s přízvukem dětí, který byl příčinou ostychu. *„Občas se styděly mluvit před dětmi, když měly ten přízvuk (...).*“ Přízvuk dětí byl sledován i v rámci pozorování v mateřské škole, působil převážně jako překážka v porozumění dětem. Bariérou v komunikaci spojenou s emočními reakcemi dětí byl i hodně zmiňovaný pláč, který byl přítomen i během pozorování. Učitelka 1 pláč dítěte zmínila následovným způsobem: *„Občas se stalo, že z toho, jak nerozuměl, nebo že nedokázal říct, co chce, tak začal plakat. Takže ten pláč byl občas komplikace.*“ Další reakcí dětí byl vztek z nepochopení, který popsala učitelka 8. *„Někdy se hodně vzteká, když něco nepochopí nebo když mu něco nejde.*“ Další kód vystihuje posměch od dětí, který je mířený na děti s odlišným mateřským jazykem, což zmínila učitelka 3. *„(...) ostatní se mu vysmívají, ukazují si na něj.*“ Poslední kód se týká strachu z jazykové bariéry, přiblížila jej učitelka 4. *„Měla jsem strach, že při vietnamských dětech bude jazyková bariéra, a ona opravdu je (...).*“

Pátá podkategorie odkazuje na individuální aspekty dětí, které mohou také do jisté míry působit na komunikaci. Většina učitelek se shodovala v kódech, které odkazují na odlišnost dětí, jak popsala učitelka 4. *„V té komunikaci hraje roli mnoho faktorů. Především jsou to odlišnosti jednotlivých dětí, každé dítě je jiné. Každý má odlišnou jazykovou vybavenost i slovní zásobu.*“ S odlišnostmi dětí souvisí i jejich věk, který v mnoha případech ovlivňuje práci s dětmi: *„(...) je velký rozdíl pracovat s malými dětmi a s těmi velkými, takže záleží i na tom věku.*“ Ve dvou případech se učitelky shodly, že dětem bývá přiřazeno české jméno z důvodu obtížnosti původního jména. Učitelka 8 však popsala skutečnost, že na jméno děti někdy neslyší, což může zapříčinit problém s oslovením dítěte. *„On má své vietnamské jméno, ale jelikož je pro nás velmi náročné, tak má přidělené české. (...) s oslovením je někdy problém, protože na přidělené české jméno*

někdy neslyší.“ Další kód prezentuje skutečnost, že dítě nemá žádný jazykový vzor v rodině, což zmínila učitelka 7. „*Určitě musí na dítě působit i rodina, aby se snažilo učit náš jazyk. Všimla jsem si, že chlapec umí lépe česky než jeho rodiče, a to se mu potom hůře učí, když nemá vzor v rodině.*“

Další podkategorií jsou reakce dítěte, tato podkategorie zahrnuje kódy odkazující na reakce dítěte při komunikaci. Jedním z kódů je reakce úderem dětí, na čemž se shodují tři učitelky. Učitelka 4 tento kód prezentovala následovným způsobem: „*(...) někdy vše řeší úderem dětí, tak to může být nějaká obranná reakce dítěte.*“ Další kódy jsou ve spojitosti s mluvením dítěte. Kód dítě mlčí více přiblížila učitelka, mlčení dětí bylo přítomno i během pozorování. Dalším kódem ve spojitosti s mluvou dítěte je, že mluví potichu, což zmínila učitelka 3. „*(...) nechávala jsem jim prostor, když se děti pokusily mluvit, tak mluvily hodně potichu, což překáželo v komunikaci.*“

Poslední podkategorií jsou důsledky, které vyvstaly z bariér, jež jsou přítomny při komunikaci. Nejčastěji se učitelky shodovaly na skutečnosti, že děti byly v důsledky neznalosti jazyka mimo kolektiv dětí, což následujícím způsobem přiblížila učitelka 4. „*Hodně dětem dělal problém kolektiv dětí, kvůli neznalosti jazyka se moc mezi děti nezapojovaly.*“ Podkategorie v sobě zahrnuje i kód pamatování slov chvíli, ke kterému se vyjádřila učitelka 7. „*(...) on si toho moc nezapamatuje, zapamatuje si věci jen v tu danou chvíli a druhý den už to neví.*“ Učitelka 5 popsala, že děti při nepřítomnosti zapomínají češtinu: „*(...) postřehla jsem, že když děti byly dlouhodobě nemocné, šlo vidět, že trochu češtinu zapomněly, trvalo jim, než se rozmluvily.*“ Nejvíce zmiňovaný problém, jež vyvstal z jazykových bariér, je odklad školní docházky dětí. Učitelka 7 odklad zmínila ve spojitosti právě s mluvou dítěte. „*Většina dětí, které jsme tady měly, dostaly odklad právě kvůli jejich jazykové bariéře. Děti velmi špatně mluvily a dělalo by jim to ještě velký problém ve škole. Zůstat ve školce déle dětem určitě pomůže.*“

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Tato kapitola je zaměřena na vyhodnocení výsledků, ke kterým jsem dospěla během výzkumu. Zodpovím zde dílčí výzkumné otázky a hlavní výzkumnou otázku týkající se především komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

VO1 – V jakých aspektech vnímají učitelé proces komunikace specifický právě s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Z většiny odpovědí vyplývá, že učitelky vnímají proces komunikace specifický především v tom, že probíhá s dětmi, které jim nemusí rozumět, jednotlivé děti mohou mít odlišnou jazykovou vybavenost a také může nastat jistá jazyková bariéra. Specifické je také to, že převládá neverbální komunikace, dle slov učitelek tvoří právě neverbální komunikace začátek komunikace s těmito dětmi. Současně neverbální komunikaci popisují jako stěžejní. Své verbální sdělení se snaží propojit s prvky neverbální komunikace, konkrétně s gesty, aby dosáhly lepšího porozumění na straně dětí. Svůj verbální projev by měly učitelky přizpůsobit, zejména se pak soustředit na svou artikulaci a celkově práci s hlasem. Proces komunikace vnímají jako specifický také v tom, že je velmi důležité uvažovat nad volbou slov. Slova, věty a případně pokyny by měla učitelka volit velmi jednoduché a krátké, měla by se snažit je opakovat, aby si je děti uchovaly v paměti a osvojily si je.

VO2 – Jaké postupy uplatňují učitelé při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Z výzkumu plyne, že učitelky volí postupy, kterými se snaží rozvíjet jazyk a komunikaci dětí, také se zaměřují na adaptaci dítěte, která v případě úspěšnosti dětem velmi pomůže při komunikaci jak s učitelkou, tak s kolektivem dětí. Nejčastěji zmiňovaným postupem je práce s knihou či textovým materiálem, čímž se učitelky snaží dětem rozvíjet slovní zásobu a také sluchové vnímání, které má dle jejich slov pozitivní vliv na osvojení jazyka. Dále jsou také v hojné míře využívány obrázky, piktogramy či demonstrační kartičky, které si ve většině případů učitelky vytváří samy. Dle slov učitelek si komunikaci s dětmi s OMJ bez obrázků nemůžou představit. Velmi zajímavým prvkem při komunikaci je práce s vizualizovaným denní režimem, který dětem pomáhá s orientací během dne. Učitelky také s dětmi pracují formou nápodoby, kdy dětem názorně předvedou postup činnosti, který slovně doprovází, což má za důsledek lepší pochopení ze strany dítěte. Svou práci učitelky doprovází slovním sdělením a postupy, které se snaží volit vždy velmi jednoduché a také je ve velké míře opakují, aby dosáhly porozumění u dětí. Učitelky dále pracují se

slovy, kdy je vytleskávají, čímž také rozvíjí sluchové vnímání. Sluchové vnímání rozvíjí i v případě, kdy učitelka zná jazyk dítěte a porovnává jej s češtinou. Velkou výhodou je právě již zmíněná znalost mateřského jazyka dítěte, kterou může učitelka v případě potřeby využít. Dle slov učitelek je při práci s těmito dětmi zásadní spolupráce učitelek, tedy kolegyně, které mají tyto děti ve třídě, aby nedocházelo k tomu, že jsou děti z jejich práce zmatené. Učitelky zmiňovaly velmi zajímavý fakt, že se snaží spolupracovat se speciální pedagožkou, která jim může pomoci při volbě postupů právě při práci s těmito dětmi.

VO3 – S jakými komplikacemi se učitelé potýkají při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že učitelé se potýkají s mnoha komplikacemi během komunikace s dětmi s OMJ. Základní komplikací je obecně přítomnost odlišného jazyka a neúplná komunikace. Avšak největší komplikací je jazyková bariéra a neznalost našeho jazyka, která v sobě zahrnuje mnoho dalších překážek. Neznalost jazyka není komplikací jen pro dítě, ale i pro kolektiv dětí a učitelku, která musí vyvinout velké úsilí, aby s dětmi pracovala individuálně a aby jim umožnila posunout se na vyšší jazykovou úroveň. Individuální práce s dětmi v sobě zahrnuje také obtíž, kdy při velkém počtu dětí ve třídě je nereálné, aby učitelka s dětmi s OMJ pracovala intenzivně formou individuální práce. V aktuální situaci byla překážkou i distanční výuka, která dětem s OMJ vůbec neprospívala, spíše měla za následek zapomenutí určitých slov a v některých případech propad dítěte na nižší jazykovou úroveň. Mezi další zmíněné překážky řadíme i neporozumění či problémy s výslovností. Učitelky také ve velké míře zmiňovaly emoční reakce dítěte, které jsou spojeny například se strachem, pláčem či ostychem. Na komunikaci s dětmi s OMJ působí i jejich reakce ve formě úderu, jež je směřován na ostatní děti. Tímto způsobem děti reagují, když se cítí v nebezpečí či nerozumí, lze to považovat za jejich obrannou reakci. S reakcemi dětí jsou úzce spjaty individuální aspekty dítěte, kdy děti reagují velmi individuálně. Dle učitelek na komunikaci především působí odlišnosti jednotlivých dětí. Konkrétně odlišná jazyková výbava či jejich věk. V mnoha případech učitelky také zmínily, že dětem bývá přiřazené české jméno, které jim může působit problém, jelikož na ně neslyší, tím pádem nevnímají sdělení učitelky. Z mnoha bariér, které jsou přítomny při komunikaci, vyvstaly také důsledky, jež dítě doprovází. Nejčastěji zmiňovaným důsledkem je odklad školní docházky, ten je dětem navrhován především kvůli špatné jazykové úrovni.

HVO – Jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími odlišným mateřským jazykem?

Empirická část výzkumu přiblížila průběh komunikace učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Učitelé zpočátku poznávají dítě a na základě jeho specifík volí způsob komunikace, který je relevantní vzhledem k jazykovým schopnostem. Způsob komunikace je převážně velmi jednoduchý. Učitelé volí jednoduchá slova, případně krátké věty, které se snaží opakovat, aby si jednotlivá slova dítě dostatečně osvojilo. Své verbální sdělení doprovází prvky neverbální komunikace, jako jsou například gesta. Učitelky popisují neverbální komunikaci jako stěžejní v komunikaci s těmito dětmi. Především se snaží s dětmi navázat oční kontakt a udržovat vhodnou vzdálenost při komunikaci. V případě, kdy učitel z mimiky dítěte vyznívá, že dítěte nemuselo sdělení pochopit, svůj obsah (případně způsob sdělení) změní, aby to bylo pro dítě více pochopitelné. Z provedeného výzkumu vyplynul nejefektivnější způsob komunikace s těmito dětmi, a to konkrétně pomocí obrázků, tedy obrázková komunikace, která dětem pomáhá posunout se na vyšší jazykovou úroveň. Velkou výhodou je dle slov učitelek znalost jazyka dětí, kdy si učitelky mohou v průběhu komunikace touto znalostí pomoci. Učitelky popisovaly své zkušenosti se znalostí jazyka dítěte tak, že porovnávají jazyky, kdy dítěti řeknou slovo v jejich jazyce a následně v češtině. Dítě tak může pochopit význam slov a lépe si je osvojit. Z provedeného výzkumu vyplynul také fakt, že komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem je v mnoha případech doprovázena komplikacemi, které jsou spojeny s neznalostí jazyka. Převážně je to jazyková bariéra, které není jen na straně dětí, ale také u jejich rodičů. V důsledku jazykové bariéry občas učitelé s rodiči komunikují přes překladatele, což jim dle jejich slov velice pomůže při řešení mnoha situací, jež v mateřské škole mohou nastat.

7 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Z provedeného výzkumu vyplývá, že učitelé při komunikaci s dětmi s OMJ propojují verbální sdělení s neverbální komunikací a využívají mnoho postupů na rozvoj jazyka a komunikace dětí. Tyto postupy jsou různorodé a spolu s jazykovými schopnostmi pomáhají dětem s rozvojem i dalších oblastí, například sluchového či zrakového vnímání. I když využívají mnoho postupů, učitelé preferují možnost pracovat s dětmi individuálně. Začleněním dětí s OMJ se zabývali také Greger, Simonová a Straková (2015). Podobně jako autoři jsme zjistili, že v případě nástupu dítěte s OMJ do mateřské školy se dítě i rodiče musí vypořádat s náročnou situací. Dítě se vyrovnává s odloučením od rodičů, s denní režimem konkrétní mateřské školy a také se setkává s novou autoritou v podobě učitele. Musí se také vyrovnat s kulturními odlišnostmi a zejména s přítomnou jazykovou bariérou. Pobyt dítěte v jazykově odlišném prostředí často doprovází velký stres a strach, což se může projevit i v reakcích dítěte. Shodu nalézáme také ve formách jazykové podpory. Učitel může zvolit různé podoby jazykové podpory, především je to individuální práce s dítětem. Při této formě je pro dítě významné, že je v blízkosti osoby, s níž komunikuje a může s ní udržovat oční kontakt, také dobře vidí na mimiku tváře. Realizace individuální práce s dítětem závisí i na podmínkách mateřské školy a také na počtu dětí ve třídě.

Dále z provedeného výzkumu plyne, že komunikace dětí s OMJ zpočátku probíhá pomocí neverbální komunikace. Posléze (při osvojení základních slov dítětem) je verbální sdělení také doprovázeno prvky neverbální komunikace. Děti spolu s učiteli využívají mimiku a gesta, kterými své verbální sdělení doprovázejí, aby došlo k pochopení. Učitel může vyzorovat gesta, která dítě využívá, a řadit je do komunikace. Spolu s mimikou a gesty je velmi důležitý oční kontakt, který také může přispět k porozumění. Děti s OMJ se zabývali Oh a Lee (2019). I když se jedná o výzkum cílený zejména na vztahy mezi dětmi s OMJ, je ve většině případů aplikovatelný i na komunikaci dětí s OMJ. Shodu nalézáme ve vytvoření specifického komunikačního jazyka mezi dětmi s OMJ, v našem případě také mezi dítětem a učitelem, kdy mezi sebou komunikují především neverbálním způsobem. Využívají gesta, mimiku či oční kontakt, čímž mezi sebou komunikují.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Většina zúčastněných učitelek deklarovala, že průběh komunikace s dětmi s OMJ je velmi individuální, především záleží na jazykových schopnostech jednotlivých dětí, proto je zapotřebí k těmto dětem přistupovat individuálně a přizpůsobit tomu mluvený projev. K tomu je nutné, aby se obě strany vzájemně poznaly, aby věděly, co od sebe mohou očekávat. Učitelé by měli klást důraz na správný mluvený projev v českém jazyce, být tak mluvním vzorem pro dítě s OMJ. Projev učitele by měl být přizpůsobený jazykovým schopnostem dětí, které mohou být v mnoha případech odlišné. Učitel by měl především volit velmi jednoduchá a krátká slovní spojení, která jsou pro děti pochopitelná. V případě, že dítě neporozumí, je vhodné slovní projev doprovázet neverbální komunikací (tedy gesty) či změnit obsah sdělení. Z výzkumu vyplynulo, že velice efektivní je komunikovat s dětmi skrze obrázky, jež dětem pomáhají spojit si mluvený projev s vizualizací slova, což přispívá i k rozšiřování slovní zásoby. Dále výzkum ukázal, že by učitelé, kteří mají dané děti ve třídě, měli spolupracovat a volit podobné způsoby komunikace s dětmi, aby děti nebyly z jejich práce zmatené a nemusely si zvykat na nové styly komunikace. Vhodná je také spolupráce s odborníky, tedy se speciálními pedagogy, kteří především mohou pomoci dětem, ale také přinést zajímavé poznatky ohledně komunikace. Jestliže je komunikace s dětmi a jejich rodiči náročná, mohou se učitelé obrátit na překladatele a komunikovat skrze něj. Výzkum ukázal, že přítomnost překladatele je velice vhodná při komunikaci s rodiči, jelikož rodiče dětí jsou v mnoha případech na nižší úrovni znalosti českého jazyka než děti.

Proces komunikace neovlivňuje pouze odlišný mateřský jazyk dítěte, ale také přítomnost odlišné kultury, zvyků či náboženství. Výzkum ukázal, že z důvodu odlišných zvyků dítěte spojených s mateřskou zemí se mohou projevit problémy s jídlem, jež se podává v mateřských školách. Proto by učitel neměl na dítě vyvíjet tlak při jídle a měl by mu dát prostor, aby se s ním seznámilo.

Jako nejdůležitější se jeví zakomponování neverbální komunikace do procesu komunikace s dětmi s OMJ. Neverbální komunikace (především tedy gesta, mimika či oční kontakt) mohou dětem pomoci s rychlejším osvojením jazyka.

Zpracovaná bakalářská práce by mohla sloužit jako inspirace pro učitele, kteří se setkávají s dětmi s OMJ v mateřských školách.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala komunikací učitele v mateřské škole s dětmi s OMJ. Hlavním cílem bylo odkrýt, jak probíhá komunikace učitele s dětmi mluvícími OMJ.

Teoretická část práce byla vypracována na základě studia odborných zdrojů, jež jsou zaměřeny na danou problematiku. Tato část je tvořena třemi kapitolami a jim příslušícími podkapitolami. První kapitola je věnována komunikaci učitele s dětmi v předškolním věku, jsou zde popsány formy komunikace a komunikační bariéry, jež se vyskytují během procesu komunikace. V druhé kapitole je přiblížena interkulturní komunikace v mateřské škole, také pojem kultura, spolupráce a komunikace s rodičem cizincem a specifika komunikace s dítětem cizincem. Třetí kapitola se zabývá dítětem s odlišným mateřským jazykem v kontextu s kurikulárními dokumenty, vývojem řeči, jazykovou socializací a podporou osvojení druhého jazyka, v neposlední řadě zde nalezneme vymezení bilingvismu. Cílem teoretické části je charakterizovat proces komunikace mezi učitelem a dítětem a také sumarizovat poznatky o komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Jelikož aktuálně dochází k velkému pohybu osob, a to nejen z Evropské unie, stoupá tak počet dětí s OMJ v mateřských školách a učitelé se častěji setkávají s těmito dětmi a jejich rodiči. Proto je nezbytně nutné, aby učitelé tuto problematiku nepodceňovali a byli s ní do jisté míry seznámeni. Výsledky provedeného šetření poukazují na důležitost postupného poznávání dítěte, prostřednictvím kterého učitel následně volí způsob komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

Učitele zjišťují, na jaké komunikační úrovni jsou jednotlivé děti, a snaží se je postupně zapojit do komunikace a dění v mateřské škole. Na počátku komunikaci doprovází neverbální komunikace, jako je mimika, oční kontakt, gesta či haptika. Pomocí různých pomůcek a postupů se učitelé snaží rozvíjet jazykové schopnosti dítěte. Převážně jsou to knihy, obrázky, piktogramy či demonstrační kartičky. Konkrétně komunikace s obrázky dítětem velmi pomáhá s osvojováním slov. Za každý pokrok je dítě pochváleno ze strany učitele. Učitelé mateřských škol si také předávají své zkušenosti a snaží se spolupracovat a být průvodcem dítěte. Vzhledem k tomu, že se dítě s naším jazykem v mateřské škole seznamuje, je důležité, aby mu byli učitelé mluvním vzorem. Učitelé by se měli soustředit na svou mluvu, správně artikulovat a jít dítěti příkladem.

Výzkum současně ukázal, že se během komunikace vyskytuje mnoho komplikací. Největší komplikací je právě přítomná jazyková bariéra, kterou doprovází další překážky. Komunikace s dětmi s OMJ může být provázena emocemi dítěte, jež mohou do jisté míry působit jako komplikace. Na dětech se může projevovat strach či ostych mluvit, který někdy ústí až v pláč. Proto je důležité, aby byl přístup učitele promyšlený a přizpůsobený jednotlivým dětem.

Vzhledem k tomu, že se jedná o práci, která se zabývá kvalitativním výzkumem, nelze výsledky práce vztahovat na celou populaci, ale pouze na vybraný soubor.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Centrum pro integraci cizinců o. s.. (2008). *Příručka pro snadnější porozumění s cizincem*. Praha: Centrum pro integraci cizinců o. s.. Dostupné z [Příručka pro snadnější porozumění s cizincem | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Harding, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál
- Houser, M. L., & Hosek, A. M. (Eds.). (2018). *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* (Second edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna.
- Kadaníková, J., & Neubauer, K. (2017). BILINGVISMUS A VÝCHOVA DÍTĚTE V BILINGVNÍ RODINĚ. *Listy klinické logopedie*, 1(1), 3-143–14. Dostupné z [Listy klinické logopedie: Listy klinické logopedie \(aklcr.cz\)](#)
- Kelnarová, J., & Matějková, E. (2010). *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.

- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- Linhartová, T., & Loudová Stralcynská, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. Dostupné z [Společnost pro příležitosti mladých migrantů | META, o.p.s. \(meta-ops.eu\)](https://spolecnostproprilezitosti.cz/)
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z [Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/)
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Oh, J., & Lee, K. (2019). Who is a friend? Voices of young immigrant children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 647-661.
- Pech, J. (2009). *Řeč těla & umění komunikace: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]*. Praha: NS Svoboda.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Triton.
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Univerzita Karlova v Praze, Praha: Karolinum.
- Schebelle, D., Kubát, J., & Bareš, P. (2018). *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. Praha: VÚPSV.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Stacks, D. W., Salwen, M. B., & Eichhorn, K. C. (Eds.). (2019). *An integrated approach to communication theory and research* (Third edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Šindelářová, J., & Boyon Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT. Dostupné z [Metodika práce s žáky-cizinci na základních školách, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (vVyd. 2). Praha: Portál
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Technická univerzita v Liberci.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vvyd. 2., dopl. a přeprac.). Praha: Karolinum.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. Vyd.). Praha: Grada.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (vVyd. 2). Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Grada.
- Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z [Školský zákon ve znění účinném od 25. 8. 2020, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ Mateřská škola

Dítě s OMJ Dítě s odlišným mateřským jazykem

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – <i>Schéma komunikace</i> (vlastní zpracování, dle Klenková, 2006)	14
Obrázek 2 - <i>Různé pojetí kultury</i> (vlastní zpracování, dle Janebová, 2010).....	23
Obrázek 3 – <i>Výsledné kategorie</i> (vlastní zpracování)	42
Obrázek 4 – <i>Výsledné kategorie a podkategorie</i> (vlastní zpracování)	43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – <i>Tři perspektivy interkulturní komunikace</i> (vlastní zpracování, dle Průcha, 2010)	24
Tabulka 2 - <i>Období vývoje řeči</i> (vlastní zpracování, dle Kejkličková, 2016)	33
Tabulka 3 – <i>Harmonogram sběru dat</i> (vlastní zpracování).....	40

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Kategorie, podkategorie a kódy

Příloha P II: Informovaný souhlas k interview

Příloha P III: Informovaný souhlas k pozorování

Příloha P IV: Ukázka kódování rozhovoru – učitelka č. 1

PŘÍLOHA P I: KATEGORIE, PODKATEGORIE A KÓDY

1. Kategorie: Práce učitelky

Podkategorie: Příprava na příchod dítěte

Kódy: zjišťování informací, žádná příprava, příprava až s dítětem, základní informace, znalost původu dítěte.

Podkategorie: Poznávání dítěte

Kódy: vzájemné poznávání, poznávání dítěte, pozorování dítěte, přehled o dětech, původ dítěte.

Podkategorie: Předchozí zkušenosti učitelky s dětmi s OMJ

Kódy: bez zkušeností, nová situace, náročné období, snaha učitelky, velká výzva, častá práce s dětmi, webinář o vzdělávání dětí s OMJ.

Podkategorie: Znalost jazyka dítěte

Kódy: znalost jazyka dítěte, učitelka ovládá ruštinu.

2. Kategorie: Dítě s OMJ

Podkategorie: Individuální zvláštnosti dítěte

Kódy: bezproblémové odloučení, pohodové dítě, bezproblémové dítě, osobnost dítěte, velmi snaživé dítěte, věk dítěte, příbuzenský vztah dětí, stydlivé dítěte, povaha dítěte, šikovné dítěte, problém s jídlem, často v kontaktu s ČJ, dítě pozorovatel.

Podkategorie: Spojitosti se zemí dítěte

Kódy: původ dítěte, návyky dítěte, kultura dítěte, odlišná mentalita, odlišné zvyky, odlišné náboženství, zvyky komunikovat, národnost dítěte, přiřazené české jméno, obtížné jméno na výslovnost, odlišná jídla, odlišné stravování, kultura ovlivňuje komunikaci.

Podkategorie: Příchod dítěte do MŠ

Kódy: příchod v průběhu roku, náhlý příchod, zkušenosti z předchozích let.

3. Kategorie: Rodina dítěte s OMJ

Kódy: jeden z rodičů cizinec, oba rodiče cizinci, snaha rodičů komunikovat, odlišná mentalita rodičů, písemná komunikace s rodiči, zodpovědní rodiče, práce s dítětem doma, zájem rodičů o dítěte, rodiče nemluví česky, doma nemluví česky, odlišné očekávání rodičů.

4. Kategorie: Spolupráce na výchovně vzdělávacím procesu

Kódy: spolupráce učitelek, stejný postup práce učitelek, spolupráce se speciální pedagožkou, přítomnost asistentky ve třídě.

Podkategorie: Spolupráce kolektivu dětí

Kódy: velmi dobrá adaptace, pomoc od dětí, dobře začleněné děti, kamarád překladatel, děti ukazují postup.

5. Kategorie: Rozvíjení jazyka a komunikace

Podkategorie: Práce s knihou

Kódy: práce s knihou, práce s textovým materiálem, prohlížení knih, čtení knih, publikace k začlenění dětí s OMJ, dostupné příručky, práce s publikacemi.

Podkategorie: Využití obrázků

Kódy: popis obrázků, práce s obrazovým materiálem, práce s obrázky, kartičky s činnostmi, využívání obrázků, obrázky propojené s tématem, komunikace s obrázky, demonstrační kartičky, využívání piktogramů, čtení s obrázky, obrázkově znázorněné pohádky, práce s podpůrnými obrázky, vysvětlování pomocí obrázků, ukazování na obrázcích, obrázková pravidla, spojování slova s obrazem, ukazování obrázků v telefonu, obrázky k řešení situací.

Podkategorie: Opakování jako základ

Kódy: opakování činností, opakování pravidel, opakování vět, opakování sdělení, opakování informací, opakování slov.

Podkategorie: Práce se slovy

Kódy: základní tvary slov, využívání slovních metod, vytleskávání slov, práce s rýmy, porovnávání jazyků, rozvoj slovní zásoby, postupné učení slov, změna sdělení, vhodný obsah sdělení.

Podkategorie: Práce s dítětem s OMJ

Kódy: soustředění na dítě, individuální práce, prostor k vyjádření, věnovat se dítěti, pochvala za pokrok, individuální přístup k dítěti, oslovení dítěte, naslouchání dětí.

Podkategorie: Hlavně jednoduše

Kódy: jednoduché činnosti, jednoduché texty, nejjednodušší způsob komunikace, jednoduché aktivity, jednoduché návody, jednoduchý obsah sdělení.

Podkategorie: Speciální postupy

Kódy: práce s vizualizovaným denním režimem, založení složky s materiály, seznámení s tématem dopředu, žádné speciální metody, představení země dětem, snaha o odbourání přízvuku.

Podkategorie: Učení nápodobou

Kódy: pozorování ostatních, učení od ostatních, napodobování ostatních, napodobování chování, opakování slov dětí.

6. Neverbální komunikace jako začátek

Kódy: ukazování činností, výraz v obličeji, oční kontakt, názorné ukazování, komunikace s dětmi gesty, komunikace s gesty, práce s tělem, využívání gest, výrazná gestikulace, mimika dítěte, verbální sdělení spojeno s gesty, udržování blízkosti, pozorování mimiky dítěte.

7. Kategorie: Způsob verbální komunikace učitelky

Podkategorie: Styl mluvy učitelky

Kódy: artikulace učitelky, správná výslovnost, správná mluva učitelky, snaha nekotat, plynulé tempo řeči, mluvit nahlas, srozumitelné vyjadřování, mluvit pomalu, správné tempo řeči, správná artikulace, správné skloňování.

Podkategorie: Volba slov učitelky

Kódy: jednoduchá slova, krátké pokyny, jednoduché pokyny, využívání stejných slov, správná volba slov, krátké věty.

Podkategorie: Komunikace učitelky v rodném jazyce dítěte

Kódy: překládání sdělení dítěte, komunikace v rodném jazyce, využívání jazyka dětí, komunikace ruštinou, komunikace jazyka dítěte.

Podkategorie: Prostředky ke komunikaci

Kódy: využívání překladače, přítomnost překladatele, využívání mobilu.

8. Kategorie: Způsob verbální komunikace dítěte

Podkategorie: Jazykové schopnosti dítěte

Kódy: znalost základních slov, umí jednoduchá slova, různá slovní zásoba, žádná znalost slov, odlišná jazyková vybavenost.

Podkategorie: Vyjadřování dítěte v rodném jazyce

Kódy: vyjadřování v rodném jazyce, spojování dvou jazyků.

9. Kategorie: Bariéry doprovázející komunikaci

Podkategorie: Jazyková bariéra

Kódy: vzájemné nepochopení, neznalost jazyka, nepochopení základním slovům, nepochopení sdělení, špatné skloňování, špatná výslovnost, neúplné věty, nepochopení množnému číslu, nepochopení sdělení dítěte, věty bez sloves.

Podkategorie: Organizace výchovně vzdělávacího procesu

Kódy: velký počet dětí, málo času na individuální práci, distanční výuka, počet dětí s OMJ ve třídě.

Podkategorie: Nezáměr dítěte

Kódy: zacpávání uší, bez motivace, nevnímá, nezáměr komunikovat, nedává pozor, nereaguje, nechťelo mluvit.

Podkategorie: Emoční reakce

Kódy: strach z mluvení, ostych dítěte, pláč, strach z výslovnosti, ostych z přízvuku, strach z jazykové bariéry, z nepochopení vztek, posměch od dětí.

Podkategorie: Individuální aspekty

Kódy: odlišnosti dětí, odlišnosti věku, žádný vzor v rodině, neslyší na české jméno.

Podkategorie: Reakce dítěte

Kódy: dítě mlčí, křik, reakce úderem, mluví potichu.

Podkategorie: Důsledky bariér

Kódy: mimo kolektiv dětí, naučený text bez porozumění, odklad kvůli řeči, neví, co má dělat, pamatování slov chvíli, používání slova – nevím, neúplná komunikace, zdlouhavá komunikace, žádná komunikace, komunikace jako s batoletem, zapomínání češtiny, slabá zpětná reakce dítěte.

PŘÍLOHA P II.: INFORMOVANÝ SOUHLAS K INTERVIEW

Informovaný souhlas s poskytnutím interview a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce Komunikace učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce studentky Adély Krampotové s názvem Komunikace učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a kdykoliv během rozhovoru můžu odmítnou odpovědět na otázky, na které nechci poskytnout odpověď.

Dávám své svolení k tomu, aby studentka použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části je možné v ní citovat.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P III.: INFORMOVANÝ SOUHLAS K POZOROVÁNÍ

Informovaný souhlas s poskytnutím pozorování a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce Komunikace učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Byl/a jsem informován/a o účelu pozorování, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce studentky Adély Krampotové s názvem Komunikace učitele mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Souhlasím s poskytnutím pozorování a jeho následným zpracováním. Byly mi předány informace týkající se pozorování. Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s informacemi z pozorování nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení pozorování, která znemožní identifikaci osob.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P IV.: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU – UČITELKA

Č. 1

Rozhovor č. 1

Na úvod rozhovoru bych se Vás ráda zeptala, jak dlouho působíte v této mateřské škole a celkově ve školství?

Tady v této mateřské škole jsem 7 let, vlastně i celkově v učitelství působím 7 let.

Mohla byste mi prosím říct, zda aktuálně máte ve třídě děti s odlišným mateřským jazykem?

Tento rok nemáme, máme jen dva romy ale ti mluví velmi dobře česky. Spíše se budu opírat o mé zkušenosti z předchozích let, kdy jsme tady měly dítě z Ukrajiny a Mongolska.

1. Můžete mi prosím popsat, jak probíhala Vaše příprava na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem?

^{že byla připravována}
^{neznalost jazyce}
^{Příchod dítěte}
^{Málo informací o dítěti}
^{Přímý kontakt}
^{střech}
^{obojí z komunikací}
^{mluvili}
Nepřipravovala jsem se, protože jsem nevěděla, co mě čeká. Jen jsem věděla, že přijde například ten mongolský chlapec. Ale nevěděli jsme, jestli mluví česky, vlastně jsme ho předtím vůbec neviděli až když přišel do školky. Měla jsem trochu i strach. Nevěděla jsem o něm nic. Měla jsem strach, že se s ním vůbec nedomluví.

Říkáte, že se tedy ta Vaše příprava odvíjela od toho nástupu dítěte do třídy?

^{Poznávání dítěte}
To jsme ho teprve začali poznávat, poznali jsme, co umí, co naopak ne, protože některé děti, když přijdou poprvé do školky, i když jsou to děti, které mluví stejným jazykem, tak třeba nemluví, než si na učitelku zvyknou. Museli jsme se navzájem poznat, otukat se. ^{Nová autorita} ^{Vzájemné poznávání}

2. Jak probíhala komunikace mezi Vámi a dítětem s odlišným mateřským jazykem v adaptačním období?

Jejda to jste mě zaskočila. Zkusím si vzpomenout, je to přece jen už nějaká doba. No tak, mi jsme na něj třeba mluvili, třeba když jsme měli ranní tvoření tak ^{Sdílení pokynů} jsme mu říkali, co má

- glabá zpětná reakce
porozumění bez zpětné reakce
- 18 dělat a on vypadal, že chápe ale nemluvil on sám česky ale bylo vidět, že porozumí, tak
- 19 jsme mu názorně ukazovali, co má dělat a podle toho to pochopil. Vůbec nevím, jak se
- 20 v rodině tohoto chlapce mluvilo, protože maminka dokázala mluvit česky, tatinka jsme
- 21 nepoznali. Ale to, co jsme mu řekli, tak to chápal, nebo aspoň to tak vypadalo. Jediné, co
- 22 tak dokázal říct česky, co on chce. Třeba jedno, dvě slova to dokázal, ale jinak souvislou
- 23 větu neřekl. Neměl problém ani se ráno rozloučit s maminkou, nikdy neplakal. Hodně
- 24 jsem se musela soustředit na to, abych si uvědomovala, že třeba mi nemusí rozumět, v tom
- 25 velkém počtu dětí jsem na to zapomínala. Byla to pro mě i pro chlapce nová situace a
- 26 chtělo to čas, než jsme si na sebe všichni zvykli.

3. Jaká specifika vnímáte v komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

- mimo kolektiv dítě Pozorování ostatních
- 27 Hodně se stranil, hodně si hrál sám, stál a pozorovat ostatní. Nechtěl se moc zapojovat do
- 28 her s dětmi. Navíc to bylo ještě v maláčkách, v třídě, kde jsou menší děti. Menší děti jsou
- 29 trochu jiné než větší děti, takže celkově si hrajou více samy. Hrál si buď sám nebo stál a
- 30 pozoroval. Jinak s dětmi nijak moc nekomunikoval, jak říkám spíše je pozoroval. A když
- 31 jsme komunikovali my s ním, museli jsme volit spíše jednoduchá slova, jednoslovné
- 32 pokyny, krátké nebo ukazovat přímo, co chceme. Nebo mu to nějak naznačit. Takže,
- 33 jsem spíše využívali nějaké prvky neverbální komunikace.

4. Na které aspekty komunikace s dítětem s OMJ je podle Vás důležité se zaměřit

v rámci běžných situací v mateřské škole? A proč?

- 34 No při běžných situacích, jsme s ním komunikovali jako při všech jiných činnostech.
- 35 Hodně jsme volily jednoduchá slova, jednoduché pokyny. A také jsme se zaměřovali na
- 36 to, aby jsme neměnili slova, aby si aspoň nějak ustálil svou slovní zásobu. A nebyl z toho
- 37 nějak zmatený, že na něco můžeme použít více slov. Takže hodně byl důležitý ten obsah
- 38 toho, co jsme mu říkali. A taky určitě jsme se na něj musely furt dívat, když jsme s ním

- 31 mluvíly, takže nějaký oční kontakt, aby věděl, že mluvíme zrovna na něj. Jinak při těch
 32 běžných situacích jsme i využívaly to, že jsme mu hodně ^{ukazování} ukazovaly, co by mohl chtít,
 33 dovedli ho na záchod, jestli se mu třeba nechce. Takže hodně ^{získování potřeb} převládala ta ^{Neverbální komunikace} neverbální
 34 komunikace. Hodně jsme ^{ukazování} ukazovaly, a taky jsme se snažily, při tom, když jsme s ním
 35 mluvíly ^{Neopouštění ironie} nepoužívat ironii. Nebo moc nevím, jak to popsat, protože jsme si myslely, že by
 36 nemusel vědět, rozdíl mezi ironií a normálním sdělením.

Mohla byste prosím více popsat, co myslíte tou ironií a normálním sdělením?

- 37 Ano zkusím, to nějak víc vysvětlit. Immm, no třeba, když jsem se zlobila na něco, co se
 38 stalo, tak jsem se neusmívala ale tvářila se vážně, aby ^{zmatení dítěte} nebyl zmatený, že se jinak tvářím, a
 39 něco jiného říkám. Takže jsem si dávala pozor na ^{Výraz v obličeji (mimika)} mimiku v obličeji.

5. Na které aspekty komunikace s dítětem s OMJ je podle Vás důležité se zaměřit během
 didakticky cílených činností? A proč?

- 40 Tady jsme hodně ^{Názorné ukazování} pracovaly s názovým ukázaním, takže taky nějaká neverbální
 41 komunikace. Jinak jsem se taky ^{Oční kontakt} zaměřovala na ten oční kontakt, vždycky, když jsem po
 42 něm něco chtěla, tak jsem ho přitom, jak sedíme v kruhu oslovila, aby věděl, že mluví
 43 na něj a také jsem se snažila ^{Oslavení dítěte} s ním udržovat ten oční kontakt. Jelikož to byly ^{stálý oční kontakt} ty ^{vše děti} malé děti,
 44 tak jsem volila ^{Jednoduché činnosti} hodně jednoduché činnosti a také jednoduchá slova, nic složitějšího. Snažila
 45 jsem se dobře ^{Paralingvistický - artikulační, intonační, prosodická, výslovnost, vokalizace} artikulovat a správně vyslovovat, abych nemluvíla moc rychle. Hodně si
 46 toho ten chlapec ^{Pozorování ostatních} vzal, z toho odezíráni od ostatních, když nevěděl, tak dělal, co ostatní.
 47 On se díval, co dělají ostatní a dělal to také, i když třeba nerozuměl tomu slovnímu.
 48 pokynu. Jinak ^{Napodobování ostatních} jsem nějak činnosti ^{Záměrné neupravování činností} záměrně neupravovala, protože jsme měly více dětí,
 49 ^{Převážně děti s českým jazykem} které mluví normálně česky.

6. Co se Vám nejvíce osvědčilo v komunikaci s těmito dětmi v rámci běžných situací a
 během didakticky cílených činností?

Práce s knihou

5. Hodně to byly knížky, když třeba nebyla už ta řízná činnost, už to bylo takové volnější,
6. tak jsem vzala knížky, a pracovala jsem s ním s knížkou, kde jsme si ukazovali obrázky a
7. popisovali, česky jsem mu říkala, co to je, snažila jsem se nějak navázat i na to týdenní
8. téma, aby nebyl zmatený. Jinak fakt velkou roli hrál ten oční kontakt, protože když jsem se
9. na něj nedívala, nebo když on na mě pořádně neviděl, nevěděl, že mluvím zrovna na něj.
10. Jště fakt velkou roli hrála ta neverbální komunikace, jak naše, tak i toho chlapce. Taký
11. jsme ho hodně pozorovaly, jak se chová a podobně. Hodně jsem se mu snažila věnovat
12. individuálně, samozřejmě, když máte 28 dětí, tak to nejde vždy, ale když byla příležitost,
13. tak ano.

7. Uveďte metody či postupy, které Vám ulehčují komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

14. Tento chlapec byl celkem pohodový, takže jsem nic moc speciálního nemusela využívat.
15. Jak jsem už říkala, tak jsem hodně využívala ty obrázky, takže nějaká názorně demonstrační metody
16. metoda. Také jsem hodně zařazovala ty knihy. Jinak když jsme vedli nějaké rozhovory
17. s dětmi, tak moc nereagoval a nemutili jsme ho do nich, on se třeba styděl, nebo fakt nevěděl.
18. co říct. Samozřejmě, že jsme využívaly nějaké slovní metody ale nic speciálního ne.
19. Vždycky jsme se snažily to podat takovým způsobem, aby rozuměl. A co se nám
20. neosvědčilo, byly přímo ty rozhovory před ostatními dětmi.

8. S jakými komplikacemi se v rámci komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem nejčastěji setkáváte?

21. Někdy byl problém v tom, že nám fakt nerozuměl, nebo já jemu. Občas se stalo, že z toho,
22. jak nerozuměl, nebo, že nedokázal říct, co chce, tak začal plakat. Takže ten pláč byl občas
23. komplikace. Jinak si už tak nic nevybavuju, on byl jinak bezproblémový. Hodně záleží na
24. samotném dítěti, ale jak už jsem myslím říkala hodně si hrál sám, mezi děti se nezapojoval.

9. Jaké důvody podle Vás nejčastěji stojí za komplikacemi při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

- 10. Hodně to bylo fakt to, že nerozuměl a nevěděl, jak říct to, co chtěl. Neznalost jazyka Takže asi to, že
- 11. neznal náš jazyka. Jinak pokud by se u něj objevovalo více nějakých komplikací, tak by Bezproblémové dítě
- 12. těch důvodů bylo víc, ale on byl jinak bez problémů.

Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla dodat?

- 13. Asi bych ještě zopakovala to, že fakt hodně záleží na tom dítěti, na jeho osobních Individuální zvláštnosti dítěte.
- 14. stránkách, charakteristice, také na tom, jak s dítětem pracují doma. Každé dítě je úplně Práce s dítětem do v domácnosti prostředí.
- 15. jiné.