

# SPOLUPRÁCE MEZI MATEŘSKOU ŠKOLOU A RODIČI DĚTÍ VIETNAMSKÉ NÁRODNOSTI

Linh Giang Nguyen Hoangová

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Linh Giang Nguyen Hoangová
Osobní číslo:	H210024
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti

## Zásady pro vypracování

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči cizinci.
- Vymezení terminologie a teoretických východisek týkající se adaptace dětí cizinců v mateřských školách a spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou.
- Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
- Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů s vietnamskými rodiči a učitelkami MŠ.
- Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
- Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Nguyen, P. V., & Cheung, M. (2009). Parenting Styles as Perceived by Vietnamese American Adolescents. *Child Adolescent Social Work Journal*, 26(06), 505–518. <https://1url.cz/kulpa>
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Palonciová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Kotáková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Souralová, A. (2014). Sociální studia: *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace*, 11(02), 75–95. <http://bit.ly/45B81jR>
- Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: Náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita. <https://1url.cz/uulp3>

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

  
**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

## 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 obhajoby <sup>1)</sup>;
- 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. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 ..22. 4. 2024

.....  
.....  
.....

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě*

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem bakalářské práce je zjistit úroveň spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti. Teoretická část se zabývá charakteristikou základních pojmů a vymezuje typy spoluprací mezi učitelkami a rodiči. Empirická část navazuje na část teoretickou kvalitativně orientovaným výzkumem, jenž byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami preprimárního vzdělávání a vietnamskými rodiči. Bylo zjištěno, že učitelky popisují spolupráci s rodiči jako vstřícnou. Rodiče se snaží spolupracovat a komunikovat, i přes významnou překážku v podobě jazykové bariéry. Rodiče popisují učitelky jako empatické a snaživé. Lze tedy konstatovat, že zkušenosti participantek výzkumu jsou převážně kladné. V závěru práce byly skrze pět vzájemně provázaných kategorií interpretovány zkušenosti učitelek mateřských škol a rodičů vietnamské národnosti s využitím techniky vyložení karet.

### **Klíčová slova:**

spolupráce školy a rodiny, dítě cizinec, dítě s odlišným mateřským jazykem, adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem, multikulturní výchova

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the bachelor thesis is to find out what is the cooperation between the kindergarten and parents of children of Vietnamese nationality. The theoretical part deals with the characteristics of basic concepts and defines the types of cooperation between teachers and parents. The empirical part follows the theoretical one with qualitative research that was conducted through semi-structured interviews with pre-primary teachers and Vietnamese parents. It was found that the teachers described their collaboration with parents as supportive, as parents are trying to cooperate and communicate despite the significant barrier of language. Parents describe the teachers as empathetic and studious. Thus, it can be concluded that the experiences of the research participants are overwhelmingly positive. Finally, through five interrelated categories, the experiences of kindergarten teachers and parents of Vietnamese nationality were interpreted through the technique of laying out cards.

### **Keywords:**

cooperation between school and family, foreign child, child with different mother tongue, adaptation of child with different mother tongue, multicultural education

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Haně Navrátilové, PhD. nejen za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat učitelkám a rodičům, kteří mi předali nepostradatelné informace k mému výzkumu. Také děkuji svým přátelům, kolegyním a všem, kteří mě při studiu podporovali. Obzvlášť bych chtěla poděkovat mé rodině, která je mi velkou podporou a bez které bych studium nezvládla.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 DÍTĚ CIZINEC .....</b>	<b>13</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE CIZINCE .....	13
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V MŠ V ČR.....	14
1.2.1 Podpora dětí-cizinců v MŠ.....	16
1.3 ADAPTACE DÍTĚTE-CIZINCE V MŠ .....	17
1.3.1 Multikulturní výchova v MŠ.....	19
<b>2 VIETNAMSKÁ KULTURA .....</b>	<b>21</b>
2.1 HISTORIE MIGRACE VIETNAMCŮ DO ČR.....	22
2.2 EDUKACE V KONTEXTU VIETNAMSKÉ KULTURY .....	23
2.3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ VE VIETNAMSKÉ RODINĚ .....	24
<b>3 SPOLUPRÁCE MŠ A RODINY.....</b>	<b>26</b>
3.1 DŮLEŽITOST SPOLUPRÁCE MŠ A RODINY .....	27
3.2 TYPY SPOLUPRACÍ.....	27
3.3 FORMY KOMUNIKACE.....	29
3.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI MEZI MŠ A RODIČI.....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>33</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>34</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	34
4.2 STRATEGIE VÝZKUMU .....	34
4.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	35
4.3.1 Charakteristika participantek výzkumu.....	36
4.4 METODA SBĚRU DAT .....	38
4.5 REALIZACE VÝZKUMU.....	39
4.6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	39
<b>5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....</b>	<b>40</b>
5.1 VSTRÍCNÁ SPOLUPRÁCE .....	42
5.1.1 Vděčnost Vietnamců .....	44
5.2 HLEDÁNÍ MOŽNOSTÍ PODPORY DÍTĚTE.....	48
5.2.1 Potřeba ochota učitelky .....	48
5.2.2 Důležitost individuální organizační formy.....	50
5.3 SÍLA NÁPODOBY VE SKUPINĚ.....	51

5.3.1	Úspěšná řečová nápodoba .....	51
5.3.2	Adaptace v ústraní .....	52
5.4	MŠ JAKO „HLÍDÁRNA“ DĚTÍ .....	54
5.4.1	Velká jazyková bariéra .....	54
5.4.2	Uspokojení základních potřeb .....	57
5.5	ZTRÁTA KULTURY A JEJÍ ODLIŠNOSTI .....	58
5.5.1	Odlišné vlastnosti vietnamských dětí .....	58
5.5.2	Upozaděna vietnamská kultura .....	59
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....</b>	<b>66</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

Téma práce jsem si zvolila, protože je mi osobně blízké, jelikož jsem sama byla dítětem-cizincem v mateřské škole. Nyní jako učitelka v předškolním vzdělávání vnímám, jak je stále aktuální a potřebné toto téma zkoumat dále a podpořit tak problematiku vietnamských dětí v českých mateřských školách. Vietnamské děti jsou dle ČSÚ (2023) třetí nejpočetnější skupinou cizinců v českých MŠ, a to hned za dětmi ukrajinské a slovenské národnosti, proto věřím, že si tato specifická skupina zaslouží větší pozornost.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž teoretická část se zabývá dětmi-cizinci a dětmi s odlišným mateřským jazykem, dále výchovou a vzděláváním dětí v rámci vietnamské kultury, a nakonec spoluprací mateřské školy a rodiny, kde je blíže popsána specifická spolupráce s rodičem-cizincem.

V empirické části je mým hlavním výzkumným cílem popsat, jaká je spolupráce mezi mateřskou školou a vietnamskými rodiči. V kvalitativním výzkumu se snažím najít odpovědi na výzkumné otázky prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Zaměřuji se především na to, jak vnímají učitelky práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jaké jsou zkušenosti učitelů i rodičů s adaptací vietnamských dětí v českých školách, jaké zkušenosti ve spolupráci popisují učitelky a rodičové-cizinci a jaká jsou specifika práce s vietnamskými dětmi v prostředí mateřských škol. Po analýze výzkumu jsem interpretovala získaná data, přičemž jsem získala zajímavé podněty, které jsem se rozhodla uvést do doporučení pro praxi v MŠ.

Pevně doufám, že výsledky poslouží jako námět pro další diskuzi o problematice vietnamských dětí v českých MŠ. Věřím, že doporučení pro praxi využijí jako inspiraci nejen učitelky, ale všichni, kteří se ve své práci v oblasti výchovy a vzdělávání setkají s dětmi vietnamské národnosti.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DÍTĚ CIZINEC

V dnešní době se v mateřských školách v České republice běžně vyskytují děti s různými etnickými kořeny. Učitelky a učitelé mateřských škol se proto potýkají s výzvami spojenými s danou problematikou. Učitelé si často pokládají otázky typu „*Jak lze přistupovat k výchově a vzdělávání dětí různého etnika, které mají mnohdy původ z odlišných kultur?*“ Z toho důvodu by se učitelé mateřských škol měli snažit uplatňovat multikulturní výchovu, jejímž cílem je rozvíjet u dětí porozumění, schopnost přijímat a tolerovat různé kultury, tradice, jazyky a zvyklosti. Tento přístup usiluje o to, aby se každý jedinec cítil respektován a uznáván, a to bez ohledu na jeho kulturní původ, náboženské přesvědčení, rasu, pohlaví a orientaci (Průcha & Košťátková, 2013).

Stále častěji se používá širší termín pro označení skupiny dětí a žáků, kteří mají odlišný mateřský jazyk (OMJ). Tento termín nepřikládá důležitost ani občanství, ani místu narození dítěte, ale spíše skutečnosti, že čeština je pro ně druhým jazykem. Pojem OMJ zahrnuje jak děti a žáky, kteří jsou cizinci, tak i ty, kteří mají české státní občanství, ale mají jen omezené nebo žádné znalosti češtiny. Mezi ně mohou patřit děti českých rodičů s českým občanstvím, kteří dlouhodobě pobývali v zahraničí, tak děti žijící v České republice, které s rodiči a v rodině komunikují jiným jazykem (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2015).

### 1.1 Charakteristika dítěte cizince

Záleská (2020) pod názvem dítě-cizinec chápe osobu, která není plnoletá a je původem z jiné země, než je Česká republika. Dítě-cizinec je každý, kdo se sem přistěhoval jako nezletilý sám či se zde narodil rodičům cizincům, kteří pobývají na území ČR. Pod tímto termínem nejsou označeny děti cizinců, kteří v České republice žijí více než po 2 generace.

Společným znakem dětí cizinců je odlišný vyučovací jazyk, než je jejich mateřský. Znalost vyučovacího jazyka je základ pro úspěšnou adaptaci v cizím prostředí. Tyto děti jsou často nazývány jako „dvojjazyčné děti“ neboli „bilingvní děti“. Dvojjazyčné dítě je nezletilá osoba, která hovoří 2 odlišnými jazyky, které ovládá ve velmi brzkém věku, nejčastěji do tří let věku. Avšak rozdíl mezi bilingvním dítětem a dítětem s OMJ je právě ten, že dítě s OMJ ovládá jazyk odlišný, než je ten vyučovací, zatímco bilingvní dítě ovládá jazyky dva, kdy je jeden z jazyků ve většině případů i jazyk vyučovací (Záleská, 2020). Také autoři sdružení META (2023) popisují znalost češtiny (vyučovacího jazyka) jako „základní předpoklad akademického úspěchu.“

Záleská (2020) popisuje u dětí s odlišným mateřským jazykem koncept dvojité poloazyčnosti, kdy dítě neovládá plynule jak jazyk vyučovací, tak ani jazyk mateřský. Samozřejmě existují další faktory, které mají vliv na prosperitu cizojazyčného dítěte. Mezi ně patří např.: podpora v rodině, podpora vzdělávací instituce, věk (jak bylo staré dítě při příjezdu do cizí země), snaha a vytrvalost dítěte, délka pobytu v rodné zemi atp.

## 1.2 Vzdělávání cizinců v MŠ v ČR

Na základě §20 školského zákona č. 561/2004 Sb. má každý člověk s občanstvím státu Evropské unie a jejich nejbližší rodina nárok na bezplatné studium zahrnující podporu výuky českého jazyka. Děti pocházející mimo Evropskou unii mají též přístup k základnímu vzdělání bez omezení, leč k vyšším stupňům vzdělání musí splnit určité podmínky (Průcha et al., 2016). Bernkopfová et al. (2019) popisuje současnou legislativu spojenou s dětmi cizinci: „*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, řadí tyto žáky mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pak mezi žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. V jednotlivých stupních podpůrných opatření pak tito žáci s ohledem na dosaženou úroveň vyučovacího jazyka patří mezi žáky s neznalostí vyučovacího jazyka (3. stupeň PO) nebo žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (2. stupeň PO).*“

Lze očekávat, že děti, jejichž rodiče pocházejí ze slovanských států (Slováci, Ukrajinci, Poláci), mají lepší předpoklad pro adaptaci v českém prostředí a pro výuku češtiny jako mateřského jazyka (popř. druhého jazyka), než děti z jiných států. Významnou skupinou tvořící výjimku jsou Vietnamci, kde někteří jsou 2. či 3. generací žijící zde a ovládají češtinu na velmi dobré úrovni (Průcha et al., 2016).

Počty cizinců se během let zvyšují a dokládají to zejména statistiky od českého statistického úřadu (2022). Dle jejich statistik navštěvovalo mateřské školy v České republice ve školním roce 2021/2022 celkem 12 103 cizinců, z toho celkem 2 197 dětí vietnamské národnosti (ČSÚ, 2023). V tabulce 1. lze vyčíst celkový počet dětí v MŠ v daném školním roce s procentuálním zastoupením, počty cizinců a také počty cizinců z konkrétní země.

**Tabulka č. 1 - Děti podle státního občanství v mateřských školách ve školním roce 2021/2022**

STÁTNÍ OBČANSTVÍ	MATEŘSKÉ ŠKOLY	
	Děti	% z cizinců
<b>Celkem</b>	360 490	x
<b>Česká republika</b>	348 387	x
<b>Cizinců celkem</b>	12 103	100,0
<b>Celkem EU 27</b>	3 672	30,3
<b>Ostatní evropské země</b>	4 358	36,0
<b>Ostatní země</b>	4 073	33,7
<b>S trvalým pobytem</b>	11 054	91,3
<b>Azylanti</b>	55	0,5
<b>Vybrané země celkem:</b>	11 525	95,2
<b>Ukrajina</b>	3 053	25,2
<b>Slovensko</b>	2 753	22,7
<b>Vietnam</b>	<b>2 197</b>	18,2
<b>Rusko</b>	777	6,4

(ČSÚ, výběr MŠ, 2023)

V tabulce č. 1 lze vidět počty dětí-cizinců ve školním roce 2021/2022, ale nelze z ní vyčíst nárůst cizinců v mateřských školách během let. Tento náhled nám umožňuje tabulka č. 2 níže, která prezentuje nárůst dětí-cizinců v mateřských školách během posledních 12 let.

**Tabulka č. 2 - Počty dětí-cizinců v mateřských školách od školního roku 2010/2011 do školního roku 2021/2022**

MATEŘSKÉ ŠKOLY	
Školní rok	Počet cizinců
2010/2011	4 223
2011/2012	4 714
2012/2013	5 434
2013/2014	6 307
2014/2015	7 214
2015/2016	8 302
2016/2017	9 494
2017/2018	10 469
2018/2019	11 343
2019/2020	11 942
2020/2021	11 864
2021/2022	12 103

(ČSÚ, výběr MŠ, 2023)

Během posledních 10 let je pozorován významný nárůst počtu občanů zejména Slovenska a Ukrajiny. Počet státních příslušníků ze Slovenska vzrostl ze 786 osob ve školním roce 2011/2012 na 2 753 ve školním roce 2021/2022. Také počty občanů Ukrajiny vzrostly z 1 089 osob ve školním roce 2011/2012 na 3 053 ve školním roce 2021/2022 (ČSÚ, 2022).

V mateřských školách je z hlediska složení dětí podle státního občanství převažující podíl cizinců z evropských zemí, kteří ve školním roce 2021/2022 tvořili 69,0 % z celkového počtu cizinců navštěvujících mateřské školy. Mezi těmito cizinci jsou zejména ti z evropských zemí mimo EU-27, zatímco na cizince z unijních zemí připadá 30,3 % z celkového počtu. Pokud jde o konkrétní státní občanství, nejvíce zastoupeni jsou občané Ukrajiny (25,2 % z celkového počtu cizinců v mateřských školách ve školním roce 2021/2022), Slovenska (22,7 %) a Vietnamu (18,2 %) (ČSÚ, 2022).

### 1.2.1 Podpora dětí-cizinců v MŠ

V České republice lze vyzorovat poměrně velkou podporu cizojazyčných dětí v MŠ, přestože jejich poměr v mateřských školách není příliš veliký. V mateřských školách se pracuje podle kurikulárního dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který byl vydán aktualizovaně k září 2021. V této aktualizaci přibyla podkapitola 8.4 Jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka ve větší kapitole s názvem 8. Vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Tato podkapitola popisuje dítě-cizince jako dítě ve znevýhodněné pozici, protože nezná český jazyk a rodiče nemají dostatečnou úroveň českého jazyka, aby jej děti naučily. Proto je důležité, aby se této role ujaly učitelky mateřských škol. Mateřské školy a učitelé mají zajistit jazykovou podporu pro tyto děti již od samotného nástupu do mateřské školy. Je také potřeba uzpůsobit didaktické postupy a děti cíleně podporovat v osvojování českého jazyka (MŠMT, 2021). Mateřské školy, kde se v povinném předškolním vzdělávání nachází minimálně čtyři cizinci na jednom místě vzdělávání (jedné MŠ) podléhají speciální právní úpravě. V takovém případě musí ředitel mateřské školy zřídit skupinu nebo skupiny pro bezplatnou jazykovou přípravu, které mají za úkol zajistit plynulý přechod dětí do základního vzdělávání v souladu s příslušnou vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Je stanovena 1 hodina týdně a výuka v těchto jazykových přípravných skupinách je rozdělena do dvou nebo více bloků během týdne. V těchto skupinách i v jiné formě vzdělávání v mateřských školách je pro vzdělávání dle RVP PV doporučen dokument tzv. Kurikulum češtiny jako



druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021; Vyhláška č. 14/2005 Sb.).

Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání je klíčovým podpůrným materiálem pro vzdělávání dětí s omezenou znalostí českého jazyka. Tento materiál umožňuje individualizovanou práci s dětmi již od jejich vstupu do mateřské školy. Je navržen tak, aby poskytoval strukturovaný rámec pro výuku češtiny jako druhého jazyka a pomáhal pedagogům efektivně přizpůsobit vzdělávací proces potřebám těchto dětí. Kurikulum nabízí metodiky, materiály a doporučení, které usnadňují integraci dětí do třídy a pomáhají jim zlepšovat své jazykové dovednosti v přátelském a podpůrném prostředí mateřské školy. Dokument má 19 stran a je k nahlédnutí v online formě. Obsahuje vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka, který obsahuje deset témat: seznamování, třída, mateřská škola, rodina, co rád/a dělám, čas, stravování, lidské tělo a oblečení, místo, kde žiju, příroda (NPI ČR, 2021).

Této problematice se kromě nových kurikulárních a právních úprav aktivně věnuje nezisková organizace META, o.p.s. – společnost pro podporu mladých migrantů. Nabízí například poradenskou činnost pro lepší adaptaci dětí-cizinců a vydává metodiky (Průcha et al., 2016). Jedná se o metodiku s názvem Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Vyšlo i několik publikací od jiných autorů: Dítě-cizinec v mateřské škole (Rohová, 2021), Podpora školní adaptace dětí-cizinců (Záleská, 2020), Domino Český jazyk pro malé cizince 1 (Škodová, 2010). Od společnosti InBáze (2019) vyšlo hned několik publikací zabývajících se tímto tématem: Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol, Základy práce asistenta pedagoga s dětmi s odlišným mateřským jazykem, Interkulturní práce s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem v mateřských a základních školách (MŠMT, 2021). InBáze také vydalo sbírku 24 dvojjazyčných pohádek s názvem Soubor pohádek „Bylo nebylo...“. V ní se vyskytuje také vietnamská pohádka „Slavnostní koláč“ (Sữ tich bánh chung, bánh dáy) s audionahrávkou ve vietnamštině.

### 1.3 Adaptace dítěte-cizince v MŠ

Adaptace je základní lidská funkce, která umožňuje člověku tvarovat sebe a své okolí. Je to proces začleňování jedince. Adaptace dítěte-cizince popisuje stav, kdy si jedinec osvojuje více řeč a kulturu majority. Základním kamenem adaptace cizince je osvojení jazyka, společenských hodnot a zvyklostí dané civilizace (Záleská, 2020). Podpora dítěte-cizince by měla kromě pomáhání s vyučováním jazykem, obsahovat

i emoční podporu, kdy pedagog pomáhá dítěti při adaptaci ve třídě a s poznáváním nových dětí (Bernkopfová et al., 2019). Dle průzkumu od Markvarta (2004) bylo zjištěno, že děti české národnosti jsou k dětem-cizincům velmi přívětiví a vlídní. Úkolem učitelek mateřských škol je tyto pozitivní vztahy podporovat již od útlého věku (Průcha & Koťátková, 2013).

Adaptace v cizím prostředí je pro cizojazyčné jedince duševně náročný proces, proto je nutná podpora učitele a okolí, je velmi důležité toto období nezanedbat. Zanedbáním by mohlo být, že si dítě vytvoří zábrany, které se zpětně obtížně zdolávají (Bernkopfová et al., 2019). Pro začleňování dětí-cizinců v novém prostředí je typické tvarování identity. Důvod, proč je tato část komplikovaná je ten, že dvojjazyčné děti svou identitu musí rozštěpit do dvou kultur. Identita je významná pro duševní zdraví. Proto by vzdělávací instituce měla podporovat, a ne omezovat kulturu cizinců (Záleská, 2020).

Ali (2023) uvádí, že se rodiče po celém světě čím dál častěji setkávají se situacemi, kdy se jejich dítě najednou ocitne ve světě, kde se mluví jiným jazykem, než tím jejich vlastním. Není pochyb o tom, že vystavení jinému jazyku (bilingvnímu a multilingvnímu) pomáhá člověku stát se tolerantnějším, rozšiřuje obzory a přináší nové příležitosti. Ale než se dítě přizpůsobí těmto novým podmínkám a osvojí si základy nového jazyka a kultury, může čelit obtížím, včetně šikany spolužáků v mateřské škole nebo ve škole. Ideálně by měli rodiče na přechod dobře připravit a postupně jim dávat základy nového jazyka. Ale realita je často zcela odlišná a tato práce zůstává na učitelích, neboť rodiče nemusí mít osvojené ony základy jazyka.

Tipy pro zmírnění šoku a pomoci dítěti při adaptaci dle Kocourka & Pechové (2006):

- rodič by se měl domluvit s učitelem, vysvětlit dítěti situaci a vytvořit privilegovaný vztah mezi rodiči a učitelem;
- naučit dítě jednoduché každodenní pokyny, které učitel používá ve skupině, a ty by mělo dítě pak cvičit doma v nekonfliktním prostředí;
- naučit děti, jak říct své jméno a základní věci o sobě, které jim umožní jednoduché interakce s ostatními dětmi: Ahoj, jmenuji se Haon, jsem z Vietnamu, mám čtyři roky. Také dítě naučit, jak pojmenovat své oblíbené hračky a jednoduché výrazy, které použijí při žádosti o pomoc;
- sledujte s nimi jejich oblíbené pohádky v místním jazyce a naučte se s nimi jejich název (Kocourek, 2006).

### 1.3.1 Multikulturní výchova v MŠ

Milióny jedinců migrují z jedné země do druhé, buď dobrovolně za prací či studiem, nebo jako uprchlíci ze svých domovských zemí z důvodů ekonomických či politických. Tento jev přináší nové mezinárodní výzvy a klade nové požadavky na multikulturní výchovu. Tyto úkoly jsou zvláště akutní v rozvinutých demokratických zemích Evropy, kde počet kulturně odlišných cizinců/imigrantů dosahuje vysokých čísel. Dochází k nárůstu škol, kde se vzdělávají děti z různých kulturních prostředí, a učitelé, kteří často nemají dostatečné interkulturní kompetence, se musí vypořádat s touto novou realitou (Průcha, 2011). Otázky multikulturní výchovy jsou často předmětem polemik mezi akademiky zabývajícími se vzdělávacími, náboženskými, politickými, sociálními a kulturními oblastmi s ohledem na jedinečnost a rozmanitost kultur, které existují (Rachmawati, 2014).

Dle Průchy (2011, s. 15) je multikulturní výchova „*edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních.*“

V současné době lze konstatovat, že v mezinárodní literatuře se objevují dva hlavní přístupy, jak lze multikulturní výchovu vnímat. Prvním z nich je pojetí multikulturní výchovy jako řešení konfliktů (aktuálními i předpokládanými) mezi různými kulturními skupinami. Druhý přístup vnímá multikulturní výchovu v kontextu globalizujícího se světa, kde hlavním cílem není pouze řešení konfliktů, ale spíše výchova občanů, kteří si uvědomují svou spoluzodpovědnost za celosvětové otázky a mají pocit příslušnosti jak ke světu jako celku, tak ke své vlastní zemi (Hajská et al., 2008).

V zemích Evropské unie i jinde se prosazují velmi demokratické přístupy k imigrantům, což se odráží i ve vzdělávání jejich dětí. Bylo by přirozené očekávat, že imigrační rodiny by chtěly, aby jejich děti měly přístup ke stejné úrovni vzdělání jako děti původního obyvatelstva. Bohužel v praxi situace někdy vypadá jinak. V zemích, kde se vytvořily velké komunity imigrantů, zejména z muslimských zemí, se v oblasti vzdělávání objevují vážné problémy (Průcha, 2011).

Multikulturní vzdělávací systém koncipuje vzdělávací instituci tak, aby reagovala na požadavky, potřeby a aspirace různých skupin studentů (Banks, 2010) Podpora mateřského jazyka a kultury dětí migrantů je prioritou ve všech zemích, kde se imigrační děti vzdělávají ve školách, a to s cílem integrovat je do majoritní společnosti hostitelské

země. Nicméně je také důležité, aby si tyto děti osvojily oficiální jazyk hostitelské země, a proto se na to obvykle alokují značné finanční prostředky, které závisí na ekonomické situaci jednotlivých zemí. Současně v některých zemích probíhá podpora udržení původního mateřského jazyka a kultury imigrantů. Tato podpora může mít různé formy, jako jsou zájmové kroužky jazyka pro imigrantské děti a podobně, avšak její rozsah a dostupnost závisí na počtu dětí v dané imigrantské skupině a na dostupnosti kvalifikovaných učitelů a dalších zdrojů (Průcha, 2011).

Průcha et al. (2016) ve své publikaci zmiňuje neziskovou organizaci META, o.p.s., která se aktivně věnuje podpoře dětí-cizinců, poskytuje nejen dětem, ale také rodičům-cizincům poradenství a pořádá vzdělávací semináře pro pedagogy, zaměřené na vzdělávání dětí-cizinců.

Děti s různým kulturním, jazykovým, náboženským a sociálním zázemím by měly být podporovány ve svém individuálním rozvoji, a to bez ohledu na to, zda ovládají český jazyk nebo se ho teprve učí. Je důležité respektovat kulturu a životní styl jak většinového obyvatelstva, tak menšinových skupin. Vzdělávání zaměřené na mezikulturní porozumění by proto mělo být zahrnuto již do programu mateřské školy a dále v průběhu základního a středního vzdělávání. Děti a žáci by měli být učeni, jak se chovat v různorodých multikulturních situacích (Průcha, 2011).

## 2 VIETNAMSKÁ KULTURA

S ohledem na důkladné pochopení problematiky této práce je nezbytné se seznámit blíže s vietnamskou kulturou, historií migrace Vietnamců do České republiky a se specifiky vietnamské výchovy.

Každé etnikum je ovlivněno kulturou, ve které vyrostlo a žije. Dá se tedy očekávat, že dítě, které vyrostlo ve vietnamské kultuře, bude formované jinak, nežli dítě české či italské. Český národ společně s německým, vietnamským nebo třeba japonským vede děti spíše k větší kázni. V ČR je zvykem, že spolupráce mezi rodiči a učiteli funguje, snaží se navzájem vyjít si vstříc, najít kompromis, předávat si informace a rady ohledně dítěte. Také však často rodiče učitele pranýřují. Pro děti vietnamské národnosti je typická jejich úcta vůči autoritám. Cílem rodiče vietnamské národnosti je, aby dítě zažilo školní úspěch. Jsou velmi nakloněni spolupráci se školou (Průcha & Kořátková, 2013). Souralová (2014) ve své studii popisuje akademický úspěch vietnamských dětí jako „*potvrzení úspěchu migračního projektu*“. Většina vietnamských rodičů se přestěhovala do České republiky se záměrem zde vybudovat lepší život pro své potomky, proto je pro ně velmi důležité, aby jejich děti byli stejně vzdělané.

Kultura vzniká a rozvíjí se skrze interakci mezi lidmi a společností a je chápána jako produkt lidské činnosti. Tradiční hodnoty jsou ctnostmi, zvyky, myšlenkami a životním stylem, které vznikly v životě a jsou uznávány společností. Tyto hodnoty jsou předávány z generace na generaci a mají velký vliv na každého jednotlivce i na společnost jako celek. Tradiční vietnamské kulturní hodnoty jsou myšlenky, symboly, hodnoty a sociální normy, které vznikly, rozvinuly se a pročistily během procesů budování národa a obrany. To zajišťuje jedinečný rozdíl s ostatními sociálními skupinami a komunitami po celém světě (Nguyen & Trinh, 2022).

Podle Nguyena & Trinha (2022) mohou být při interakci s vietnamskými lidmi viditelné jejich nepřehlédnutelné tradiční vlastnosti této etnické kultury: patriotismus, tolerance, vděčnost, soudržnost a pilnost.

- **Patriotismus:** Obecně lze říci, že tuto hodnotu má každý národ ve světě. Nicméně, vlastenecký duch vietnamského národa má svůj vlastní odstín a je výmluvně projeven po celou historii národa "budováním a obranou země." Tato červená nit prochází celou historií Vietnamu od doby Van Langu (před 2 700 lety). On sjednotil 15 bratrských kmenů, měl stabilní území, brilantní kulturu a značnou materiální sílu.
- **Tolerance:** Tato hodnota není vyhrazena pouze pro vietnamský lid, ale ve Vietnamu je tato hodnota potvrzena v obsahu ideologické etiky Ho Či Minha a je základní

hodnotou etických standardů vietnamského lidu. Současně je Vietnam zemí s vírou v „Duchy předků“, což znamená, že kromě vlastní náboženské víry často stále uctívají předky. Každá rodina má v domě oltář předků nebo alespoň místo k uctění fotografií prarodičů. To vytváří charakteristiku vietnamské tolerance.

- **Vděčnost:** Být otevřený, upřímný ke všem, žít život pro dobro, nebýt sobecký, sdílet vítězství. Život plný vděčnosti získává význam tím, že překonává sobeckost, bojuje za práva, pýchu a hrdost. Ve Vietnamu je tato hodnota vidět „v životě ve vesnici“, „v lásce ve vesnici“, „v duchu vzájemné lásky a náklonnosti“.
- **Soudržnost:** Toto byla tradiční hodnota vietnamského národa po tisíce let, začínající s pospolitostí rodin, klanů, vesnic a celého státu. Soudržnost vietnamského lidu je zvláště patrná při čelení přírodním katastrofám, epidemiím a zahraničním vetřelcům. Zejména země jako Vietnam, který zažil tisíce let kolonizace a invaze, trpící každý rok přírodními katastrofami (hurikány, záplavy atd.), se soudržnost stává základní hodnotou. Pouze soudržnost může přinést sílu k poražení zahraničních vetřelců a pouze soudržnost může pomoci národu překonat přírodní katastrofy. V důsledku toho se jedná o velmi základní hodnotu národa, která musí být zachována a vštěpována každému člověku již od dětství.
- **Pilnost:** Když mluvíme o tradičních kulturních charakteristikách Vietnamu, není možné nezmínit "pracovitost". Pracovitost je série pilné a vytrvalé práce v každodenní práci, důležitá část ctnosti "potřeby" v "nutnosti, střídmosti, poctivosti a spravedlnosti" podle starověké morální tradice. Od pradávna každý Vietnamec považuje pilnost za morální standard, protože k vytvoření bohatství a materiálních věcí je třeba pracovat. Díky své pilnosti se vietnamský lid proměnil z hladovějícího a oděvům zbaveného národa ve druhého největšího exportéra rýže na světě.

## 2.1 Historie migrace Vietnamců do ČR

Za oficiální začátek migrace Vietnamců do České republiky a za vznik vzájemných vztahů mezi oběma zeměmi lze považovat navázání diplomatických styků mezi tehdejším Československem a Vietnamskou demokratickou republikou (VDR) dne 2. února 1950. Tato spolupráce začala zároveň z důvodů praktických a vzájemně prospěšných. Československo potřebovalo více pracovních sil, zejména v pohraničních oblastech a spolupráce se socialistickým blokem nabízela vhodné podmínky. Zároveň Severní Vietnam potřeboval vzdělávat své pracovníky a také tam probíhaly boje. Kromě politických a společenských okolností, které ovlivňovaly příchod vietnamských

občanů do Československa před rokem 1989, byl jejich příchod motivován také možností získání kvalitního vzdělání a kvalifikace, stejně jako zlepšením ekonomické situace a následně zlepšením společenského postavení ve Vietnamu (Kocourek, 2006).

První významnou vlnu migrantů tvořili jednotliví studenti, kteří začali přicházet do Československa již v 40. letech 20. století. Někteří z těchto prvních studentů stále žijí v České republice (Tung, 2001). Během období let 1950-1989 vietnamští občané (studenti) přijížděli do Československa převážně na základě dvou dohod: Dohody o kulturní spolupráci a Dohody o vědeckotechnické spolupráci. Vzdělávali se hlavně v oborech strojírenství a lehkého průmyslu, jako jsou textilní, potravinářský a obuvnický průmysl (Müllerová 1998). Největší nárůst počtu Vietnamců v Československu lze zaznamenat mezi lety 1979 a 1985. Vláda ČSSR vyjádřila souhlas s odbornou přípravou 3500 vietnamských občanů a s jejich dalším zvyšováním kvalifikace v československých organizacích. V roce 1981 v Československé socialistické republice pobývalo přibližně 30 000-35 000 vietnamských občanů, z nichž dvě třetiny pracovaly v dělnických profesích (Kocourek, 2006).

Hřebíčková (2020) realizovala výzkum zabývající se kulturní orientací Vietnamců v ČR a jeho generačním srovnání. Zjistila, že druhá generace je méně orientována na vietnamskou kulturu než členové 1,5 generace, ale stupeň orientace na českou kulturu je pro obě skupiny stejný, a obě skupiny jsou také orientovány více na českou kulturu než na vietnamskou kulturu. Porovnání kulturních oblastí ukazuje, že Vietnamci obou generací mají lepší znalost českého jazyka než vietnamského jazyka a tvrdili, že mají více kontaktů s Čechy než s Vietnamci, ale obě generace také uvedly, že jsou pyšnější na své vietnamské kulturní dědictví než na českou kulturu. Výsledky výzkumu naznačují, že Vietnamci z naší výzkumné vzorky se úspěšně přizpůsobují životu v České republice.

## 2.2 Edukace v kontextu vietnamské kultury

Přizpůsobení se nové kultuře může být pro každého jednotlivého člena rodiny stresující, což následně ovlivňuje celou rodinu. Ačkoli rodiny a děti mohou zažívat různé stresory ve svých nových prostředích, zdá se, že jedním společným zdrojem rodinných konfliktů je vnímaná rozdílnost hodnot a kultur, která se projevuje i ve vzdělávacím systému dané země (Tran et al., 1996). Dle Nguyen a Cheung (2009) děti asijského původu, jejichž rodiče používají autoritativní metodu rodičovství, mají tendenci vykazovat vyšší úroveň deprese a nižší úroveň sebedůvěry. Naopak děti, jejichž rodiče nepoužívají

autoritativní metodu rodičovství, mají tendenci mít vyšší úroveň sebedůvěry a být více nezávislími. Tyto rozdílnosti můžeme pozorovat následně také ve školním prostředí.

V českých školách se setkáváme s rostoucím počtem vietnamských žáků. Česká společnost se již zvykla na přítomnost poměrně velkého počtu osob původem z Asie, především Vietnamců. Legálně žilo v České republice v roce 2009 přibližně 61 000 osob s vietnamským státním občanstvím, k nimž je třeba přidat Vietnamce, kteří získali české státní občanství a nejsou proto právně považováni za cizince. Češi je znají jako zručné obchodníky, jejichž služeb často využívají a nemají s nimi zásadní problémy. Ve vzdělávání vietnamských dětí hrají také velkou roli další osoby kromě rodiny a učitelů, tzv. chůvy (Průcha, 2011).

Vietnamští rodiče v České republice často hledají české ženy, které by se staraly o jejich děti tzv. chůvy. Velmi často se do rolí chův zapojují starší ženy, protože mají po odchodu do důchodu dostatek času na tuto časově náročnou aktivitu. Ženy, které se stanou budoucími chůvami, reagují pozitivně na nabídky placeného hlídání z mnoha důvodů, mimo jiné proto, že se po odchodu do důchodu cítí nepotřebné (vlastní vnoučata jsou buď samostatná, nebo bydlí daleko) a méně aktivní (ekonomicky neproduktivní). Těsný denní vztah mezi chůvou a dítětem vede k postupnému definování jejich vztahu jako rodinného/příbuzenského: chůva se stává babičkou a děti se stávají vnoučaty. Tato skutečnost také napomáhá k rychlejšímu učení se českému jazyku, které má následně pozitivní dopad na docházku dítěte do mateřské školy. Velmi často se stává, že děti tráví s chůvou více času než s vlastními rodiči, a proto se i adaptace v mateřské škole daří lépe (Souralová, 2015).

### **2.3 Výchova a vzdělávání ve vietnamské rodině**

Rodina je společenský institut. Je to produkt historie definovaný ekonomickými, politickými, kulturními a sociálními podmínkami dané společnosti. Ve Vietnamu průmyslová revoluce a urbanizace významně ovlivnily rodinu, změnily její velikost, strukturu, vztahy a kvalitu. Ve vztahu mezi rodiči a dětmi ve vietnamské rodině dochází v současné době k mnoha změnám. Na jedné straně se stává demokratičtější a dochází k větší rovnosti mezi syny a dcerami. Na druhé straně se zdá, že rodiče už o své děti tolik nepečují jako dříve, protože mají mnoho jiných věcí na starost. Změny ve vztahu mezi rodiči a dětmi ve vietnamské rodině jsou považovány za důsledek období průmyslové revoluce a urbanizace, a na oplátku jsou jednou z hlavních příčin nestability struktury vietnamských rodin (Thi Van Nguyen, 2011).



Ve vietnamských domácnostech je tradice respektu vůči vzdělání a učitelům velmi silná. V zemi je tradiční pohled na učitele zahrnující vysoké uznání. Rodiče aktivně usměrňují své děti k respektu a náklonnosti k učitelům, a to platí i pro vietnamské rodiny žijící mimo Vietnam. Třídní učitelé by neměli být zaskočeni, když rodiče žáka přinesou dárek, protože to je běžný způsob vyjádření vděčnosti a uznání ve vietnamské kultuře. Stejně tak není neobvyklé, že rodina pozve učitele na hostinu při nějaké rodinné oslavě. V našem prostředí se k tomuto tradičnímu vztahu k vzdělání ještě přidává touha rodičů i přání samotných dětí, aby se děti dostaly na lepší a důstojnější pozice ve společnosti, než bylo určeno pro jejich rodiče nepřízní osudu. Často je k tomuto vedl pocit ponížení, který vnímají v odmítavých postojích majoritní společnosti (Vasiljev, 2006).

### **Hodnoty předškolního vzdělávání**

Vzdělávání v tradičních kulturních hodnotách je faktor, který vytváří národní identitu každého jednotlivce, proto by mělo být formováno co nejdříve. Proto je vzdělávání tradičních kulturních hodnot pro děti předškolního věku nutné a smysluplné, protože pomáhá budovat charakterové vlastnosti a morální kvality dětí a rozvíjí jejich standardy a pravidla. Kodex chování určuje jejich postoj k sobě navzájem, k rodině, k ostatním lidem a k národu. Aby byla tato činnost skutečně efektivní, je nezbytné se vyvarovat použití obsahu, který je daleko od reality dítěte, mimo jeho porozumění. Kromě toho je třeba se vyhnout dogmatické a nucené formě vzdělávání a mělo by být nahrazeno příležitostmi prožívat a vnímat realitu zároveň prostřednictvím emocionálního přístupu. Je rovněž nutné posílit prvky tradičních kulturních hodnot v architektuře, zařízeních, uniformách a komunikační kultuře ve školách (Nguyen & Trinh, 2022).

Vzdělávání v oblasti kulturních hodnot předškolních dětí je pedagogickým procesem, který formuje, udržuje a posiluje myšlenky, hodnoty, sociální normy a kulturní díla ve způsobu typické vietnamské tradice pro děti ve věku 3-6 let. Konkrétně vzdělání pro děti se zaměřuje na hodnoty jako jsou vlastenectví, soběstačnost, solidaritu, soucit, toleranci, vděčnost, pilnost, pracovitost, optimismus atd. Úkolem vzdělávání tradičních kulturních hodnot pro předškolní děti je skryt v úkolu morální výchovy pro děti, tj. formování v dětech prvních základů nové socialistické lidské osobnosti, respektování vděčnosti, solidarity, tolerance, péče, ustupování pro pomoc těm blízkým (rodiče, přátelé, učitelé) (Nguyen & Trinh, 2022).

### 3 SPOLUPRÁCE MŠ A RODINY

Spolupráce mezi rodiči a školou má klíčovou roli. V této kapitole je blíže popsána specifická spolupráce s rodiči-cizinci za účelem komplexnosti práce a dosažení hlubšího pochopení tématu.

Jako profesionál v oboru pedagogiky učitel interpretuje chování dítěte jako výsledek vlivu rodinné výchovy. Namísto zaměření se pouze na samotné dítě aktivně zkoumá kontext jeho chování a hledá příčinu možných problémů. Tyto problémy, slabé stránky a jiné aspekty je potřeba s rodiči komunikovat. Učitelé zdůrazňují, že komunikace s rodinou může být potenciálním zdrojem stresu. Komunikace s rodinou problémového dítěte přináší specifické výzvy a vyšší nároky. Učitelé jsou nespokojeni se situacemi, kdy rodiče dítěte s problémy nevykazují žádnou iniciativu ke komunikaci, neúčastní se třídních schůzek ani konzultací (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Z výzkumu Rambouskové (2022) vyplývá, že nejčastější komplikací spolupráce mezi učitelkami a rodiči-cizinci je jazyková bariéra. Přestože participantky výzkumu hodnotí spolupráci mezi školou a rodiči převážně kladně, oslabená komunikace je podstatným narušitelem efektivní spolupráce mezi nimi.

Důvěra je považována za klíčový prvek efektivního partnerství mezi rodiči a mateřskými školami a důležitý předpoklad rodičovské angažovanosti ve vzdělávacích procesech svých dětí. Chování dítěte a jazyk rodiny předpovídají důvěru rodičů v mateřskou školu jejich dítěte. Kromě toho kvalita neformální komunikace během přechodových období je klíčová pro důvěrné vztahy. Všechny aspekty komunikace mezi rodiči a mateřskými školami (vnímaná kvalita komunikace rodičů, spokojenost rodičů s komunikací a pozorovaná kvalita interakce mezi rodiči a profesionály) jsou tak pozitivně spojeny s rodičovskou důvěrou (Hummel, Cohen & Anders, 2023).

K motivování rodičů ke spolupráci s předškolní institucí by měla přispět jak samotná instituce, tak i pedagogové. Na rodičovských schůzkách by měl učitel rodiče ujistit o jejich dítěti a jejich rodičovských schopnostech. Poté mohou rodiče a učitelé jako odborníci pracující společně snadno najít řešení pro dítě (Miller, 2003). Stručně řečeno, motivace rodičů ke spolupráci závisí na schopnosti učitele zapojit rodiče do podpory učení jejich dítěte. Toho se dosahuje pozitivní komunikací s každým rodičem a oceněním jejich přínosu při podpoře dítěte ve vzdělávacích institucích (Epstein, 2013).

### 3.1 Důležitost spolupráce MŠ a rodiny

Spolupráce mezi rodiči a vzdělávacími institucemi má klíčový význam. Rodičovská účast je zvláště důležitá pro malé děti a děti, které nejsou tolik zvyklé na vstup do mateřských škol nebo základních škol, nebo děti v přechodu z jedné úrovně na druhou. Spolupráce s rodiči je jeden z klíčových faktorů pro efektivní vzdělávání. Zapojení rodičů ovlivňuje chování a postoj dětí ve škole, jejich ochotu učit se a docházku do školy. Dlouhodobá a systematická spolupráce mezi rodiči a vzdělávacími institucemi má vliv na školní výkonnost dětí. Školní úspěchy nejsou spojeny pouze s podporou rodičů a socioekonomickým statusem rodin, ale také s účastí škol a rodičů Duch (2005).

Je důležité, při spolupráci s rodiči, mít na paměti, že hodnotový systém rodičů ohledně vzdělávání dětí je často odlišný od hodnotového systému mateřských škol. Tento rodičovský hodnotový systém umožňuje interpretaci, hodnoty, cíle a strategie ve výchově dětí, což snižuje nejistotu rodičovské výchovy a umožňuje rodičům vést vývoj dítěte v životních situacích. Je zásadní zajistit respekt k rozmanitosti, volbě a respekt k rodině a jejím hodnotám a zohlednění konfliktních zájmů, což je možné pouze tehdy, pokud dokážeme vytvořit a ochránit otevřený prostor pro rozhovory, dialog a spolupráci (Berčnik & Devjak, 2017).

Význam rodičů v každodenním školním životě a ve vzdělávacím rozvoji dětí je v současnosti v České republice obecně uznáván. I když tento trend nemá tak dlouhou tradici jako ve většině západních evropských zemí, kde se vyvíjí od 80. let, získal význam pro zajištění kvality ve školním vzdělávání. Rodiče jsou nyní považováni za velmi důležitou součást vzdělávacího trojúhelníku, který tvoří dítě, učitel a rodiče. Rodiče jsou stále častěji diskutováni jako součást školy, jednající pro školu, a zároveň pečující o své vlastní dítě, a tím přebírají roli sociálních partnerů školy. Nicméně začít s tímto druhem partnerství v praxi není bezproblémové (Rabušicová & Trnková, 2002).

### 3.2 Typy spoluprací

Předškolní vzdělávání, zejména institucionalizované, je pro rozvoj dítěte výjimečné. V tomto kontextu je spolupráce s rodiči považována za klíčovou pro vzdělávání dětí. Velmi často si rodiče nejsou vědomi své zásadní role ve vzdělávání a rozvoji svých dětí prostřednictvím různých forem spolupráce. Partnerství mezi rodiči a předškolními institucemi a vztah tohoto partnerství má určité faktory, jako je komunikace, školní prostředí, předávání profesních zkušeností rodičů dětem a přístup rodičů ke kurikulu

předškolního vzdělávání, což vše slouží ke zlepšení raného vzdělávání dětí (Bicaaj et al., 2018). Dítě je ve středu spolupráce mezi rodiči a předškolními institucemi a mnoho autorů se zabývalo důležitostí spolupráce s rodiči prostřednictvím různých forem a typů spolupráce. Zapojení rodičů je totiž příležitost pro zlepšení práce pedagogů (Sandberg & Vuorinen, 2008).

I když školy často hlásají, že jim na spolupráci s rodiči záleží, je tento stav velmi těžké nastavit. Existuje několik stupňů zapojení rodičů do života školy:

- 1) plnění základních rodičovských povinností;
- 2) komunikace škola – rodiče;
- 3) zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy;
- 4) zapojení rodičů do domácí přípravy;
- 5) zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy;
- 6) zapojení rodičů do školní komunity (Epstein et al., 1994).

V ČR se spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou vystoupá nanejvýš na druhou úroveň, kdy v tom lepším případě dochází k pravidelné komunikaci mezi oběma stranami. Tento vztah má bohužel určité typické rysy, a to je separace, selektivnost, úkolování a formálnost. Rodiče se v České republice ve většině případů nehlásí k větší spolupráci s mateřskou školou, ať už kvůli své pracovní vytíženosti nebo jiným důvodům (Čapek, 2013).

Podle Čapka (2013) existují určité tzv. obvyklé formy spolupráce s rodiči, které probíhají přes celý školní rok, viz níže:

- ranní přivítání a povídání s rodiči (celý čas předškolního vzdělávání, pro tvorbu příjemné atmosféry);
- individuální konzultace (založené na minulých a budoucích událostech – diagnostika, přechod do základní školy atd.);
- pravidelné rodičovské setkání na začátku a uprostřed školního roku – třídní schůzky (informování rodičů o tom, jak mohou podpořit své děti ve vzdělávacím procesu);
- sdružení/asociace rodičů (posiluje efektivní vztahy mezi rodiči a pedagogy);
- rada rodičů/školy (s účastí rodičů);
- přístup rodičů k informacím o dítěti (dostupné během individuálních konzultací);
- respektování rodičovských preferencí (konzultace všech důležitých rozhodnutí ohledně dítěte s rodiči, nalezení kompromisu v případě nesouhlasu);
- návštěvy u rodin (pouze výjimečně);

- školní vzdělávání jako servis pro rodiče a partnerství s nimi (práce pedagogů by měla odpovídat potřebám rodičů a být propojena s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami).

Tyto typy spolupráce jsou obvyklé, ale nejsou na všech školách. Rodiče nemají vždy možnost více s mateřskou školou spolupracovat – protože to mateřská škola ani nenabízí. Pak jsou i opačné případy, kdy rodiče nejsou příliš nadšeni z představy vlastního zapojení do mateřské školy po náročném dni v práci a také z dalších důvodů (Čapek, 2013).

### 3.3 Formy komunikace

Kontakty mezi školou a rodinou, nebo mezi učitelem a rodiči, jsou realizovány pomocí různých forem vzájemné komunikace. Klíčové vlastnosti, které odlišují různé typy těchto kontaktů, zahrnují míru prostředkování, obsahové zaměření setkání, sociální vymezení a samozřejmě jeho účel. Mezi bezprostřední kontakty patří především osobní setkání rodičů a učitelů, jako jsou třídní schůzky, konzultační hodiny, schůze rodičovských rad, besídky, školní slavnosti a další události. Mezi méně přímé kontakty patří také relativně málo frekventované návštěvy učitele v rodině nebo rodičů ve vyučování. Telefonický styk a veškerá písemná komunikace jsou také součástí těchto kontaktů. Nicméně většina komunikace probíhá přes dítě, které předává vzkazy, žádosti a sděluje informace o škole (rodině). Tímto způsobem se také projevují znalosti, emoce, pracovní postupy apod. (Štech & Viktorová, 2010).

Komunikace je nedílnou součástí celkového rozvoje dětí. Zatímco mnozí zdůrazňují důležitost komunikace učitelů s dětmi ve třídě, neměl by se přehlížet způsob, jakým komunikují s rodiči. Účinná komunikace vytváří silný vztah důvěry, respektu a transparentnosti mezi rodiči, dětmi a učiteli. Proto by měl být cílem každé interakce posílení tohoto vztahu pro rozvoj a blahobyt dětí. Rodiče a učitelé sdílejí společný zájem – udělat pro dítě to nejlepší. K dosažení tohoto cíle mohou učitelé přijmout určité postupy, které položí pevné základy. Patří sem určité principy: Buďte zdvořilé a srdeční, Buďte dobrými posluchači, Držte se přístupu k řešení problémů, Buďte pozitivní ohledně spolupráce a Oceňte emocionální zapojení rodičů (Lažová, 2013). Obzvláště důležité principy při spolupráci s rodiči-cizinci jsou: Buďte dobrými posluchači a Buďte pozitivní ohledně spolupráce, které jsou zmíněny i v Desateru zásad komunikace s rodičem z odlišného kulturního prostředí. Princip aktivního naslouchání je důležitý v procesu komunikace mezi učitelem a rodičem-cizincem. Je důležité, aby při naslouchání byl učitel trpělivý, aktivně se zajímal a formuloval jinými slovy to, co již bylo řečeno.

Dalším klíčovým faktorem při komunikaci je dojem, kterým na rodiče učitelé působí. Je důležité především vyzdvihnout dobré zprávy a být vůči rodičům vstřícní (Kourkzi & Kourkzi, n.d.).

### **Principy efektivní komunikace dle Lažové (2013):**

#### **Bud'te zdvořilí a srdeční**

Vždy buďte respektující vůči rodičům. Pomůže Vám to pochopit jejich očekávání, potřeby nebo obavy. Respektující komunikace zahrnuje:

- poskytování rodičům informací, které chtějí, jednoduchým způsobem nebo hledání pomocníka, pokud mluví jinými jazyky.
- používání zájmen jako „my“ a „nás“ s dětmi a jejich rodiči.
- porozumění jedinečným okolnostem, kterým se mohou rodiče potýkat.

#### **Bud'te dobrými posluchači**

Poslech je dalším důležitým prvkem komunikace. Posloucháním rodičů získají učitelé nepostradatelné informace ohledně vzdělávacího zážitku dítěte, jejich rodin a názorů na pokrok dítěte. Některá základní pravidla pro dobře poslouchání jsou:

- navazujte oční kontakt a občas přikývnete nebo řeknete „ano“, když rodiče mluví s Vámi.
- nechte rodiče dokončit to, co chtějí říct, a poté jim zopakujte shrnutí jejich myšlenek, abyste se ujistili, že jste je pochopili.
- zjistěte, jak se cítí nebo jaká je emocionální stránka jejich slov.
- pokládejte otázky, abyste získali další informace. Mohou to být otevřené otázky, které umožní rodičům sdílet další informace.
- udělejte, vše co můžete, abyste uznali jejich perspektivu jako rodiče, a snažte se do jejich situace vžít.

#### **Držte se přístupu k řešení problémů**

Je běžné, že rodiče vyjadřují obavy o své děti, zejména když jsou znepokojeni a nejistí. V takovém případě se držte přístupu k řešení problémů, abyste se společně s rodiči mohli pustit do konkrétního problému. K tomu se dodržuje systematická metoda:

- identifikovat přesný problém (nebo důvod obavy),
- zvažte nejlepší možné řešení,
- zhodnoťte rizika a výhody provádění řešení,
- účinně uplatňovat řešení,

- zkontrolovat rozdíl, který řešení přineslo.

### **Bud'te pozitivní ohledně spolupráce**

Učitelé a rodiče společně tvoří skvělý tým, takže se vždy snažte budovat spolupráci. To zahrnuje častou komunikaci a diskuzi o výzvách bez odsuzování.

### **Oceňte emocionální zapojení rodičů**

Nikdy nezapomeňte ocenit, jak jsou rodiče zainteresováni do výchovy svých dětí. Učitelé musí uznat tyto jednoduché, avšak významné příspěvky při komunikaci s rodičem. Tyto tipy pomohou podporovat lepší vztahy mezi rodiči a učiteli a přinášet pozitivní výsledky pro děti (Lažová, 2013).

## **3.4 Faktory ovlivňující spolupráci mezi MŠ a rodiči**

Kropáčková (2017) analyzovala faktory ovlivňující spolupráci mezi rodinami a mateřskými školami. Z jejího výzkumu vyplývá, že rodiče považují za nejdůležitější podnět pro spolupráci osobní setkání s učitelem ještě před vstupem dítěte do mateřské školy. Stejně významnými faktory spolupráce se jeví vzájemná důvěra, ústupnost, otevřená komunikace a neformální formy spolupráce, jako jsou pravidelné rozhovory s učitelem, občasná setkání s ostatními rodiči a zapojení rodičů do školních aktivit. Jak píše Majerčíková (2011), spolupráci určují různé přístupy rodičů, které jsou formovány osobními zkušenostmi se školním prostředím, sociálně ekonomickým statutem rodiny, stejně jako osobním postojem rodičů k spolupráci, angažovaností a komunikací.

Hlavním faktorem ovlivňujícím spolupráci mezi MŠ a rodiči-cizinci popisuje Rambousková (2022) jazykovou bariéru, kvůli které je narušena efektivní komunikace, čímž dochází ke zhoršené spolupráci. Singh (2020) popisuje ve svém výzkumu, že nejistota rodičů při komunikaci se školou se zvyšuje u více formálního prostředí, jako jsou například třídní schůzky pro všechny. Naopak rodiče reagují pozitivně na možnost individuálních setkání s učitelem, které působí více nenuceně.

Postavení dětí cizinců v českých školách a práce českých učitelů s nimi je částečně ovlivněno i postoji rodičů těchto dětí. Velký význam má to, jaké postoje tyto rodiče zaujímají k předškolnímu vzdělávání, jaké místo v hierarchii hodnot přidělují vzdělávání obecně a jakou autoritu přisuzují učitelům. Všechny tyto faktory jsou zakotveny v rámci kultury, kterou rodiče přinášejí ze svého původního domova, ze své vlasti, a to také determinuje spolupráci s mateřskou školou (Průcha, 2011).

Někteří autoři zdůrazňují, že pedagogové mateřských škol by měli mít kromě jiných kompetencí také kompetenci pro spolupráci s rodiči (Samardžić & Travar, 2016).

Kompetence a dovednosti pedagogů mateřských škol související se spoluprací s rodiči a jejich postoje k tomuto procesu jsou významnými faktory pro spolupráci mezi mateřskými školami a rodinami. Determinanty spolupráce mezi rodinami a mateřskými školami jsou: vzájemná výměna informací, pedagogická edukace rodičů, zapojení rodičů do mateřských výchovných aktivit a účast rodičů na výchově dětí v rodinném prostředí (Vasiljević-Prodanović, Krneta & Markov, 2021).

Efektivní práce s rodiči vyžaduje několik klíčových prvků jako například poskytování prostoru pro jejich zapojení, efektivní komunikaci, sdílení relevantních informací a naslouchání jejich potřebám, budování přátelského vztahu, usměrňování jejich úsilí ve prospěch vzdělávacích hodnot pro jejich děti, zapojení do života školy a třídy, podpora pocitu sounáležitosti a zdůrazňování důležitosti týmové spolupráce mezi rodiči a školou. Učitel by měl mít kromě kompetencí pro spolupráci, také určité vlastnosti jako je profesionalita, měl by umět vhodně komunikovat s rodiči, měl by mít optimistický a pozitivní postoj a měl by být vstřícný. Specifické vlastnosti a schopnosti učitele jsou také jedním z faktorů ovlivňující spolupráci s rodiči (Čapek, 2013).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem je **zjistit, jaká je spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti.**

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaká je spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti?**

Z hlavní výzkumné otázky jsem posléze vytvořila dílčí výzkumné otázky, na které se pokouším odpovědět pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol a rodiči dětí vietnamské národnosti.

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

**VO1:** Jak vnímá učitelka mateřské školy práci s dětmi s OMJ?

**VO2:** Jaké jsou zkušenosti učitelů a rodičů s adaptací dětí cizinců v českých mateřských školách?

**VO3:** Jaké zkušenosti ve spolupráci popisují učitelky mateřských škol a vietnamští rodičové?

**VO4:** Jaká jsou specifika práce s vietnamskými dětmi v prostředí mateřské školy?

### 4.2 Strategie výzkumu

Vzhledem ke zvoleným cílům jsem se rozhodla provést kvalitativně orientovaný výzkum. Tento druh výzkumu mi dovolil účastnit se průběhu zkoumání a důkladněji porozumět zkoumané problematice. Díky tomu mohu získat detailní popis a hlubší porozumění participantů výzkumu. Mým cílem je zjistit zkušenosti učitelek mateřských škol ve spolupráci s rodiči vietnamské národnosti, a proto je pro mě důležité vést rozhovory s učiteli napřímo, naslouchat jejich názorům a doptávat se na pozoruhodné informace. Volba kvalitativního výzkumu souvisí především s preferovanými metodami, jako je osobní komunikace, a s možností hlouběji se zaměřit na zkoumanou problematiku. Chtěla jsem mít přímý kontakt s účastníky a sdílet s učiteli naše vzájemné zkušenosti s vietnamskými dětmi a také s rodiči v rámci spolupráce mezi nimi a mateřskou školou.

### 4.3 Výběr výzkumného vzorku

Při výběru výzkumného vzorku jsem se zaměřila na učitelky mateřských škol, které mají minimálně roční zkušenost s dětmi-cizinci v mateřských školách a na vietnamské rodiče, kteří jsou první generací žijící zde v České republice.

Výzkumný vzorek tedy tvoří 5 učitelek mateřských škol a 5 rodičů vietnamské národnosti. Obě skupiny participantů musely splňovat kritéria, která jsem si stanovila pro každou skupinu zvlášť.

#### **Kritéria pro učitelky MŠ:**

1. Participant musel pracovat na pozici učitele mateřské školy, ať už v současnosti či v minulosti
2. Participant musel mít minimálně roční zkušenost s dětmi-cizinci v MŠ.

#### **Kritéria pro rodiče vietnamské národnosti:**

1. Participant musel být rodič vietnamské národnosti žijící v České republice.
2. Participant musel pocházet z první generace Vietnamců v České republice.
3. Participant musel mít alespoň roční zkušenost s českým vzdělávacím systémem v MŠ.

Tato kritéria byla podstatná při výběru participantů do mého výzkumu. Snažila jsem se počet kritérií minimalizovat, aby byl finální výzkumný vzorek participantů rozmanitý. Participantů pochází z různých krajů České republiky. Skupina participantů vytvořená učitelkami mateřských škol se přihlásila do mého výzkumu na základě inzerátu na webové stránce, kde mě posléze sami zkontaktovali. Skupinu rodičů jsem oslovila prostřednictvím e-mailu.

Aby můj výzkum splňoval i etické požadavky, vytvořila jsem informované souhlasy, které si participantů přečetli a potvrdili svým podpisem (viz příloha **PI**). Sdělila jsem jim údaje spojené s realizací rozhovorů a také informace ohledně následného využití rozhovorů. Všichni participantů souhlasili s nahráním rozhovorů na diktafon. Vše probíhalo na základě dobrovolnosti, participantů nebyli do ničeho nuceni a mohli se v průběhu rozhovorů ke všemu vyjádřit dle svých potřeb či naopak zcela odmítnout odpovědět. Vybrané participantů jsem rozdělila na dvě skupiny, a to učitelky mateřských škol, označené symboly U1-U5 a na skupinu rodičů, značené R1-R5.

### 4.3.1 Charakteristika participantek výzkumu

10 účastnic mého výzkumu jsem rozdělila do dvou kategorií a to učitelky MŠ, které jsou označeny symboly U1-U5 a rodiče vietnamské národnosti, kteří jsou označeni symboly R1-R5. Participantky mého výzkumu jsou pouze ženy ve věku od 25 – 60 let, tedy tvoří pestrý výzkumný vzorek. Níže je popsána stručná charakteristika každé respondentky.

**U1** – První participantkou je žena okolo 50 let věku. Má středoškolské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky. Pracuje ve školství přes 30 let. Mateřská škola, ve které působí aktuálně jako učitelka, se nachází v Královéhradeckém kraji. Participantka má bohaté zkušenosti s dětmi-cizinci, z nichž je pouze jedna zkušenost s dítětem vietnamské národnosti v mateřské škole. Kromě aktuální pozice učitelky, má participantka zkušenost i s prací vychovatelky v družině.

**U2** – Druhou participantkou je učitelka mateřské školy okolo 50 let věku, působící v mateřské škole ve městě v kraji Vysočina. Respondentka má středoškolské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky. Participantka pracuje více než 20 let v mateřských školách, několik let na pozici asistenta pedagoga, aktuálně na pozici učitelky. Žena měla během své pedagogické praxe zkušenosti s 15 dětmi vietnamské národnosti.

**U3** – Třetí participantkou je učitelka okolo 40 let věku. Respondentka je aktuálně v závěrečném ročníku bakalářského studia oboru Učitelství MŠ. Její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské, zakončené maturitou v oboru předškolní pedagogika. Participantka pracuje v mateřské škole okolo 20 let na pozici učitelky. Má i pracovní zkušenost jako chůva vietnamských dětí. Škola, ve které aktuálně působí, se nachází na vesnici v Jihomoravském kraji. Učitelka má jednu zkušenost s dítětem vietnamské národnosti v MŠ.

**U4** – Čtvrtou participantkou je mladá žena, okolo 30 let věku. Má vysokoškolské vzdělání v bakalářském programu Předškolní pedagogika a aktuálně studuje navazující magisterský program. Má pracovní zkušenosti jako ošetřovatelka v domově pro seniory, učitelka MŠ a nyní pracuje na pozici ředitelky MŠ. Mateřská škola, ve které aktuálně působí, se nachází v Jihomoravském kraji. Participantka má bohaté zkušenosti s dětmi cizinci v MŠ, z nichž byly 3 děti vietnamské národnosti.

**U5** – Pátou participantkou je žena, učitelka okolo 30 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání zaměřené na druhý stupeň ZŠ. Posléze si žena doplnila kvalifikaci do MŠ druhou maturitou z oboru Předškolní pedagogika. Učitelka pracuje v mateřské škole necelých 10 let. Škola se nachází v pohraničí, konkrétně v Jihočeském kraji.

Participantka má mnoho zkušeností s dětmi-cizinci, za svou praxi se setkala s přes 30 dětmi vietnamské národnosti. Děti vietnamské národnosti tvoří každoročně 1/3 všech dětí v její třídě.

**R1** – První participantkou z řad rodičů je žena okolo 60 let věku. Participantka žije v České republice od konce 90. let. Jedná se o matku samoživitelku, žijící v Ústeckém kraji. Žena má jedinou dceru, aktuálně okolo 30 let věku, která se zde již narodila. Její dcera od věku 1,5 let docházela k české chůvě. Od tří let dcera navštěvovala mateřskou školu, k chůvě však docházela až do druhé třídy ZŠ. Participantka většinu života podnikala, vlastnila obchod se smíšeným zbožím. Vietnamská matka neovládá češtinu na dobré úrovni, kdy sama přiznává, že většině řečenému rozumí, ale neumí odpovědět.

**R2** – Druhou participantkou je žena okolo 40 let věku, žijící v České republice necelých 20 let. Žena má dvě děti, starší dceru a mladšího syna. Obě děti byly narozeny v Česku a posléze odvezeny do Vietnamu k prarodičům, aby se participantka a její manžel mohli věnovat práci. Děti byly přivezeny zpět do České republiky ve věku, kdy mohly nastoupit do MŠ. Dcera je nyní ve druhé třídě na ZŠ a syn dochází poslední rok do MŠ. Aktuálně celá rodina žije ve Středočeském kraji. Žena i její manžel podnikají, provozují síť obchodů s potravinami. Participantka najala pro obě své děti české chůvy, avšak kvůli problémovému chování mladšího chlapce, se jí nedaří najít stabilní chůvu.

**R3** – Třetí participantka ze skupiny rodičů je žena, matka okolo 40 let věku. Žena má 3 děti, syna (17 let), dceru (13 let) a nejmladší dceru (8 let). Nejstarší syn byl ve věku 5 let přestěhován k prarodičům do Vietnamu, kam chodil i do první třídy ZŠ. Po roce se vrátil k rodičům do České republiky a nastoupil zde do druhé třídy. Ostatní děti již vyrůstaly po celou dobu v ČR. Syn aktuálně studuje na střední škole, dcera je v sedmé třídě na ZŠ a nejmladší dcera je v první třídě. Nejmladší dcera měla odklad školní docházky a docházela do přípravné třídy. Žena společně s manželem a celou rodinou žijí ve Středočeském kraji. Participantka se živí on-line prodejem kosmetiky a manžel vlastní obchod s potravinami. Žena hodnotí svou úroveň češtiny jako velmi slabou. Sama přiznává, že mnohým věcem nerozumí a ani na ně neumí odpovědět.

**R4** – Čtvrtá participantka je žena okolo 30 let věku. Participantka žije v České republice necelých 10 let. Žena má dvě děti, starší dceru a mladšího syna. Dcera je nyní v první třídě na ZŠ a syn dochází poslední rok do MŠ. Dceři byl doporučen odklad školní docházky, který však rodiči nebyl schválen. Participantka s manželem provozují vietnamskou restauraci v kraji Vysočina, kde také bydlí. Participantka má negativní zkušenost

s vietnamskou asistentkou pedagoga v mateřské škole. Na základě doporučení ze strany školy, si žena najala paní na doučování češtiny pro starší dceru v posledním roce školní docházky v MŠ. Kromě této skutečnosti žena nevyužívala jiných služeb českých chův.

**R5** – Pátou participantkou je žena okolo 50 let věku. Žena žije v České republice přes 30 let. Má 3 dcery, nejstarší je okolo 30 let věku, prostřední okolo 25 let věku a nejmladší okolo 10 let. Nejstarší dcera se narodila ve Vietnamu a byla tam vychovávána u prarodičů do věku 7 let. Po příjezdu do Česka žila rok u české rodiny, kterou si participantka společně s manželem najali. Chtěli, aby se u Čechů dcera naučila jazyku a českým zvykům. Mladší dcery byly narozeny již v Česku. Její první dvě děti měly české chůvy, převážně z důvodu náročné pracovní doby, ale také pro zdokonalení češtiny. U nejmladší dcery již služby chův nevyužila, jelikož participantka hodnotí toto období už jako „*méně náročné, než to bylo dřív*“. Nejstarší dcera již je nyní sama matkou, společně s jejím manželem vlastní obchod s potravinami. Má dokončené základní vzdělání. Prostřední dcera je v posledním ročníku na bakalářském studiu a nejmladší dcera je ve třetí třídě na základní škole. Participantka vlastní obchod se smíšeným zbožím. Žena ovládá český jazyk na nízké úrovni.

#### 4.4 Metoda sběru dat

Na základě zvoleného kvalitativně orientovaného výzkumu jsem se rozhodla využít metodu polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol a rodiči dětí vietnamské národnosti. Při zpracování jednotlivých otázek jsem odvozovala z výzkumných cílů a otázek, aby byly spolu se souborem otázek v souladu. Otázky jsem měla předem nachystané a v průběhu rozhovorů jsem se doptávala dle potřeb. V některých případech mi participantky odpověděly na dané otázky samy v rámci jiné otázky. Některé respondentky mi daly zajímavé podněty k dalším otázkám, které jsem postupně do souboru otázek přidávala. Některé participantky nebyly ochotné aktivně komunikovat, odpověděly pouze na jednotlivou otázku a konverzaci již dále nerozvíjely.

Tuto problematiku jsem si předem nastudovala převážně v odborné literatuře, článcích nebo zahraničních studiích. Pokusila jsem se prostřednictvím interview zjistit zkušenosti participantek a pochopit dané téma o kousek hlouběji.

## 4.5 Realizace výzkumu

Realizace mého výzkumu byla uskutečněna od října 2023 do března 2024 prostřednictvím on-line rozhovorů přes aplikace Messenger a Teams. Všechny rozhovory probíhaly ve velmi příjemné atmosféře. Některé participantky mi ochotně poskytly podpůrné materiály, které samy využívají ve spolupráci s vietnamskými dětmi a doporučovaly mi i odbornou literaturu, kterou využívají v práci s dětmi-cizinci. Každý rozhovor trval zhruba 45 – 60 minut a každý z nich byl přínosný. Skupina participantek, kterou tvořily učitelky mateřských škol, byla z mého pohledu více sdílná. Učitelky měly bohaté zkušenosti s vietnamskými dětmi a chtěly se o ně podělit.

Skupinu rodičů tvořily pouze ženy, nedokázala jsem najít participanta mužského pohlaví. Jedna z vietnamských matek byla v průběhu rozhovoru nachlazená, avšak odmítala rozhovor přesunout, proto prisuzuji v tomto případě stručné odpovědi a neochotu rozprávět se špatnému fyzickému zdraví participantky. Navzdory této překážce jsem dokázala získat nezbytné odpovědi.

Jelikož jsem kdysi sama byla dítětem-cizincem v MŠ a nyní působím na pozici učitelky MŠ ve třídě s vietnamským dítětem, je mi toto téma velmi blízké. Uskutečněné rozhovory mi pomohly lépe porozumět dané problematice, jak z pohledu učitelek, tak z pohledu rodičů.

## 4.6 Zpracování a analýza dat

Jednotlivé interview jsem nahrála na diktafon a následně přepsala do textové podoby. Transkript jsem následně analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování, kdy jsem písemný materiál rozbila na segmenty a složila je zpět jiným způsobem, vytvořeným jednotkám jsem přiřadila kódy, se kterými jsem dále pracovala. Analýzu jsem nerealizovala pomocí softwaru, nýbrž ručně tužkou a papírem. Při tvoření induktivních kódů, které nejenom reprodukují, ale poskytují „přidanou hodnotu“, jsem využila návodné otázky dle Flicka (2006, podle Švaříček & Šedřová, 2007) – „*Co? Kdo? Jak? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Jak silně? Proč? Kvůli čemu? Pomocí čeho?*“

Vytvořené induktivní kódy jsem sloučila do kategorií a podkategorií, ne však všechny kódy byly použity. Kódy byly spojeny na základě souvislosti s tématem v souladu s výzkumnými cíli a otázkami. Podkategorie byly využity ke zhotovení finálních kategorií. Každá podkategorie blíže vyobrazuje výslednou kategorii, které popisují v následující kapitole.

## 5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Ze získaných informací z polostrukturovaných rozhovorů, jsem vytvořila výsledné kategorie, kterým jsem vytvořila grafické vyobrazení pro lepší přehlednost. Z obrázku níže lze vyčíst návaznost daných kategorií a souvislosti mezi nimi.

**Obrázek č. 1 - Výsledné kategorie**



Ze získaných dat mohu konstatovat, že učitelky i rodiče vnímají vzájemnou spolupráci jako vstřícnou. Díky vstřícné spolupráci jsou učitelky ochotné a motivované se v oblasti práce s dětmi-cizinci vzdělávat a rozvíjet, aby je nanejvýše podpořily. Podporu děti-cizinci dostávají i ze strany českých dětí, kdy se pomocí nápodoby učí českému jazyku a dalším kulturním zvyklostem. Bohužel rodiče vietnamské národnosti častokrát vnímají skupinu dětí v MŠ pouze jako „hlídárnu“, nikoliv jako vzdělávací instituci. S docházkou dětí-cizinců v MŠ se pojí i ztráta kultury, kdy kvůli začlenění do majoritní společnosti, děti ztrácí vietnamskou identitu. Tento jev můžeme řadit mezi specifické projevy vietnamských dětí v českých MŠ, do kterých patří také další odlišnosti, jako je například větší poslušnost dětí. Všechny zmíněné kategorie jsou navzájem propojené, vnímám je tedy komplexně. Klíčovým pojítkem mezi výslednými kategoriemi vnímám hlavní aktéry výzkumu a to učitelky MŠ a rodiče vietnamské národnosti, kteří ovlivňují vzdělávací proces.



Při interpretaci získaných dat jsem se rozhodla použít techniku vyložení karet, kdy jsem si kategorie a podkategorie, jež mi vznikly prostřednictvím otevřeného kódování, sestavila dle posloupnosti výzkumných otázek. Přestože jsou všechny kategorie a podkategorie jistým způsobem propojené, rozhodla jsem se je popsat v tomto pořadí. V ukázkách rozhovorů, které jsou součástí interpretace, jsem zaměnila všechna zmíněná původní jména na jiná, aby byla dodržena etika výzkumu a tedy naprostá anonymizace všech zúčastněných.

**Tabulka č. 3 - Výsledné kategorie a podkategorie**

<b>KATEGORIE</b>	<b>PODKATEGORIE</b>	<b>Ukázky kódů</b>
<b>VSTŘÍCNÁ SPOLUPRÁCE</b>	vděčnost Vietnamců	<i>účast na akcích, ochotní rodiče, dary z jejich obchodů</i>
	pomoc českých babiček a chův	<i>využívání české chůvy, podpora českého jazyka, pracovní vytíženost rodičů</i>
<b>HLEDÁNÍ MOŽNOSTÍ PODPORY DÍTĚTE</b>	potřeba ochoty učitelky	<i>hledání cesty, další vzdělávání učitelky, těžké doučování češtiny v kolektivu</i>
	důležitost individuální organizační formy	<i>využívání digitálních technologií, nápodoba a obrázkový materiál, individuální práce</i>
<b>SÍLA NÁPODOBY VE SKUPINĚ</b>	úspěšná řečová nápodoba	<i>nasává jazyk, čím dříve-tím lépe, výsledky individuální práce</i>
	adaptace v ústraní	<i>mimo kolektiv, frustrace z nepochopení, nejprve pozoruje ostatní</i>
<b>MŠ JAKO HLÍDÁRNA DĚTÍ</b>	velká jazyková bariéra	<i>lepší pasivní slovní zásoba, komunikace přes prostředníka, nemluví česky, dorozumění rukama/nohama</i>
	uspokojení základních potřeb	<i>v MŠ má jídlo a teplo, je o děti postaráno, nemusí mrznout v obchodě, dorozumí se</i>
<b>ZTRÁTA KULTURY A JEJÍ ODLIŠNOSTI</b>	odlišné vlastnosti vietnamských dětí	<i>neadekvátní oblečení, autoritativní výchova, větší poslušnost dětí</i>
	upozaděná vietnamská kultura	<i>výchova v Česku, zapominání vlastní kultury, Češi nechápou naši kulturu, v MŠ se o tom nemluví</i>

## 5.1 Vstřícná spolupráce

Na základě získaných dat lze spolupráci mezi vietnamskými rodiči a učitelkami MŠ hodnotit jako vstřícnou. Toto stanovisko potvrzují obě skupiny participantů mého výzkumu, kdy učitelky popisují rodiče jako zodpovědné, snaživé a podporující. Rodiče mají snahu začlenit své děti do české společnosti a podporují je v osvojování českého jazyka. Má zjištění vypovídající o kladném vztahu učitelek k dětem vietnamské národnosti, zřejmě i díky předsudkům, které jsou často s vietnamskými dětmi spojované, jako například větší poslušnost, jsou více snaživé či se méně vztekají. Převážně kladné zkušenosti učitelek potvrzuje i jedna participantka, která uvádí, že kvůli své extrémně pozitivní zkušenosti s dítětem-cizincem, by na ni neměnila vůbec nic. Další účastnice výzkumu popisuje progres dítěte v oblasti vzdělávání jako společný pokrok dítěte, učitelek i rodičů.

**U1:** „*Oslovili mě oni sami ohledně doučování, chodili na všechny akce školky, vždy všechno měl, chodili včas... Prostě super. Nevím sice, jestli jsou všichni takoví (myšleno Vietnamci), asi taky nejsou. Tak je to tak jak se najdou dobří a špatní rodiče český, tak asi i u Vietnamců...“*

**U2:** „*Já nevím, klidně teďka jakože chtěla bych říct, že vlastně vietnamský děti jsou jako úplně skvělý. Jsou teda takový, jako některý mají svůj takovou jako tu svoji hlavu, jakože ale jsou strašně jako snaživý. A nesečkala jsem se, že by prostě se třeba vztekaly nebo byly zlý.“*

**U3:** „*Tím, že to probíhalo tak hladce, tak bych ani neřekla, že je potřeba něco měnit. Mně se naopak líbilo, protože to byli jedni z nejpohodovějších, nejusměvavější rodičů. Vlastně to bylo jako na jednu stranu fakt strašně aj takové zábavné.“*

Kladnou zkušenost ve spolupráci mezi školou a rodiči potvrzují i samotní rodiče, kteří charakterizují učitelky jako empatické, ochotné a snaživé. Rambousková (2022) popisuje ve výsledcích jejího výzkumu stejná zjištění, a to že rodiče hodnotí učitelky jako vlídné a vstřícné. Dvě vietnamské matky však přiznávají, že měly i špatnou zkušenost, kterou však vnímají jako výjimku, nikoliv jako standard v MŠ. První nepříznivou zkušeností vietnamských matek v souvislosti s předškolním zařízením bylo to, že jedna matka byla nespokojená s chováním učitelky při vyzvednutí svého dítěte krátce před koncem otevírací doby MŠ. Učitelčino chování bylo nevhodné a nepříjemné. Další negativní zkušenost popisuje další vietnamská matka, když její dítě bylo neustále kritizováno ze strany asistentky pedagoga a nedostávalo uznání. Matka měla

dojem, že byla sama souzena ze strany MŠ. Řešením by dle matek byl empatictější přístup ze strany učitelek. I přes tyto skutečnosti hodnotí obě matky celkově spolupráci mezi učitelkami a rodiči kladně.

**R3:** „Ale celkově musím říct, že tady ty učitelky jsou moc fajn. Jsou empatický a fakt se zajímaj. Děti je měly hrozně rády.“

**R4:** „No, asi jako aby ty problémy třeba v tý kanceláři řešili prostě tak víc lidsky. Já jsem se tam cejtla nepříjemně a skoro až jak kdyby mě soudily jako mámu... Tak si myslím, že trochu víc tak jako empaticky... A tu asistentku беру jako prostě jeden špatný článek, jinak jsme roky před tím byly spokojení...“

**R5:** „Učitelky ve školce byly vždycky suprový. Já s nimi neměla nikdy problém. Pro mě to bylo fajn, školku jsem měla kousek od obchodu“

Na základě mého výzkumu je zřejmé, že pro rodiče vietnamského původu má zásadní význam povaha učitelky. Pro rodiče je důležité, aby měly učitelky jejich děti rády a dokázaly jim vytvořit bezpečné prostředí. Jedna participantka výzkumu dokonce zmiňovala nadstandardní péči ze strany učitelek, kdy jedna z nich dobrovolně docházela do mateřské školy dříve, než začínala její pracovní doba, aby zdarma doučovala její dceru a podporovala rozvoj jejího českého jazyka. Nicméně někteří vietnamští rodiče uznávají, že během docházky jejich dětí do MŠ se jim nedostávalo dostatečné pozornosti v oblasti vzdělávání, což přičítají své pracovní vytíženosti.

**R1:** „Hlavní, ať je ta učitelka hodná, má ty děti ráda, ať se tam cejtí bezpečně. To je vlastně to hlavní ani nic víc od tý učitelky jako nechci.“

**R1:** „Ale jinak jako přiznám se, že já jsem tehdy teda tý školce fakt nevěnovala moc pozornosti, protože to byly takový těžký časy tehdy.“

**R3:** „Já nevím, jak u jiných dětí ale u nás určitě. Fakt byly skvělý. Třeba teď u Lenky jo, paní učitelka chodí o hodinu dřív do práce, aby se věnovala zvlášť Lence a doučovala ji. Prostě je mi ji až často líto, že takhle chodí dřív a nadře se s Lenkou, ale jsem moc ráda, že si tam k ní ráno sedne a fakt se spolu učí ty slovíčka...“

Základem efektivní spolupráce mezi rodiči a školou je komunikace. Nicméně, komunikace s rodiči-cizinci vyžaduje zvláštní přístup. Častým problémem v této situaci je jazyková bariéra. Učitelky uvádějí, že při komunikaci s rodiči, kteří neovládají český jazyk, je nutné vynaložit větší úsilí a navázat intenzivnější osobní kontakt, aby rodiče měli jistotu, že se mohou na učitelky spolehnout. Klíčovým faktorem je budování vzájemné

důvěry mezi učiteli a rodiči. Jedna z účastnic výzkumu zdůrazňuje, že kromě verbální komunikace má velký význam i neverbální komunikace, zvláště když rodič nerozumí českému jazyku. V takových případech je důležité, jakým způsobem se učitelka projevuje neverbálně, například prostřednictvím úsměvu. Znalost češtiny jako klíčový faktor ovlivňující spolupráci mezi školou a rodiči vnímají všechny participantky výzkumu z řad učitelek. Dalším faktorem ovlivňující spolupráci je dle jedné participantky i socioekonomický status rodiny, kdy rodiče, kteří měli stabilní finanční zázemí, vykazovali větší snahu a angažovanost ve výchově a vzdělání svých dětí.

**U1:** „*Aby se to všechno domluvilo osobně s těma rodičema, aby ty rodiče věděli, že se můžou spolehnout. Aby neměli nějaký špatný pocit, že to dítě třeba jako může bejt jiný, aby i oni věděli, že mezi ostatní rodiče zapadnou. Jo když si s někým rozumíte, důvěřuje vám a vy důvěřujete jemu, tak pak už můžete rukama, nohama že jo. Tohle je pro mě nejdůležitější, budovat ten vztah s nimi.*“

**U3:** „*Jo, opravdu jsme stáli a vysvětlovali polopaticky, ale jako vždycky s úsměvem. Vždycky jsme si vyšli navzájem. Vždycky jsme se nakonec pochopili.*“

**U5:** „*Ano, ale tak mám zase zkušenost, měli jsme... je to třeba 2, 3 roky zpátky, tak jsme měli děti a jejich rodiče vlastně vlastnili restauraci a obchod. Takže na těch dětech to bylo, byly jako sociálně a ekonomicky mnohem líp, než ti z tržnice. Tam byla ta péče, je vidět úplně jiná. A ta snaha celkově.*“

### 5.1.1 Vděčnost Vietnameců

Z mých výzkumných zjištění je dále patrné, že charakteristikou spolupráce mezi učiteli a rodiči vietnamského původu je projev vděčnosti ze strany vietnamských rodičů. Všichni oslovení učitelé, kteří se účastnili mého průzkumu, sdělili, že rodiče projevují vůči nim velkou vděčnost. Rodiče jsou ochotni spolupracovat, přinášejí dary z vlastních obchodů jak pro učitelky, tak pro děti. Aktivně se zapojují do školních událostí, jako jsou divadelní představení, tvůrčí dílny s rodiči a další. Někteří z rodičů se těchto akcí neúčastní z důvodu pracovní zaneprázdněnosti, avšak místo nich někdy posílají české chůvy.

**U1:** „*Oni ti moji vietnamci byli totiž strašně vděční. Jako strašně. Mě by ani nenapadlo to jako řešit jinak, nebo že bych to nechala... když můžu pomoci. Já si myslím, že to by měl být základní rys asi každé učitelky, že jako... Ty děti nejsou jiný. Já vždycky říkám, žádnéj rasismus nebo nic.*“

**U4:** „*A i byli ti Vietnamci takoví jako hodně štědrí, že nám třeba nosili dárky do školky pro děcka, nebo i pro nás jako pro učitelky, takže tam jsme sice spolu moc nekomunikovali, a když bylo jako opravdu potřeba něco řešit, tak si vlastně s sebou vzali nějakého jakoby jejich překladatele.*“

**R4:** „*No kvůli práci jsem na tohle neměla moc čas ani manžel, museli bychom zavřít restauraci... Ale učitelky často dávaly fotky a videa na messenger, takže jsme se na to pak mohly podívat...*“

**R5:** „*U prvních dvou dcer ne, tam na tyhle věci chodily babičky a tety. U poslední dcery jsem chodila na každou akci. Teď už mám totiž možnost zavřít obchod a jít. Dřív jsem si to dovolit nemohla.*“

### **5.1.2 Pomoc českých babiček**

České chůvy, známé též jako babičky či tety, zastávají významnou úlohu v péči o vietnamské děti v České republice. Často jsou oslovovány rodiči, kteří potřebují dohled nad svými dětmi během pracovního dne. Podobná zjištění popisuje ve své studii i Souralová (2015), kde uvádí, že vietnamští rodiče často oslovují starší české ženy s nabídkou placeného hlídání.

Rodiče často uvádějí, že si chůvy najímají kvůli své pracovní vytíženosti a s cílem podpořit rozvoj českého jazyka u svých dětí. Rozsah spolupráce se liší od případu. Některé děti navštěvují chůvy pouze na několik hodin denně, zatímco jiné zde tráví celé dny a odjíždějí domů pouze na noc. Jedna z účastnic výzkumu z řad rodičů uvedla, že poslala svou dceru na rok žít k české rodině s cílem, aby se před nástupem do základní školy naučila česky, seznámila se s českými tradicemi a zvyky. Zjištění mé práce nasvědčují tomu, že rodiče usilují o podporu českého jazyka u svých dětí, přičemž někteří rodiče se obrátili na zaměstnance mateřské školy (v jednom případě na učitelku MŠ, v druhém na asistentku pedagoga). V jednom případě byla sama učitelka MŠ kdysi „*tetou na hlídání*“ u roční vietnamské dívky, proto přiznává kladný vztah k dětem vietnamské národnosti.

**U1:** „*Takže oni měli zájem o tohle, tak mě sami oslovili, jestli bych ho nemohla doučovat. Takže jsem si ho brávala i domů. V té době nějaký ten rok, chystala jsem ho za A) do školy a za B) s ním procvičovala českou, český jazyk. Takže jako fajn byl.*“

**U3:** „*Tak za mě, protože já vietnamské děti zbožňuju, protože jsem je sama svého času vychovávala. Takže když přišla, tak jsem měla velkou radost a měla jsem jakoby slabost.*“

**R5:** „Ale u prvních dvou dcer to bylo jiné, před těmi 20, 25 lety. Za mě to bylo nejlepší řešení, než aby děti mrzly se mnou nebo s manželem v obchodě. Především se tam naučily dobře česky, správnou výslovnost, gramatiku a babička jim vždycky všechno vysvětlila. Taky jim třeba říkala i tradice, co je v Česku zvykem a tak. Jsou to prostě Češky.“

Někteří rodiče se rozhodli kvůli své pracovní zaneprázdněnosti poslat své děti v raném věku k prarodičům do Vietnamu (ve dvou případech šlo o děti mladší 1 roku, v dalším případě o chlapce v 5 letech). Během tohoto období rodiče měli možnost soustředit se pouze na práci, finančně podporovali výchovu svých dětí ve Vietnamu a poté je ve věku 5-6 let přivezli zpět do ČR. Rodiče často vyhledávají chůvy již v raném věku dětí, aby zajistili lepší znalost jazyka a minimalizovali náročnost adaptace pro děti v MŠ. V jednom případě vypověděla participantka, že po příjezdu její dcery zpět do ČR v sedmi letech, ji přestěhovala na rok k české rodině. Dcera se mezitím naučila česky a poznala českou kulturu.

**R2:** „Byly tady jako miminka jenom do pár měsíců. Myslím si, že starší dcera Míša, tak tady byla do 7 měsíců. A když už bylo, když už bylo 7 měsíců, tak jsme ji vlastně poslali do Vietnamu k mým rodičům a tam se o ní vlastně starala bábi s dědou... Jo jo, syn ten odjel, když mu bylo 10 měsíců, myslím... Vrátili se oba pak, když měli nastoupit do školky. Myslím si, že Míši bylo 3 a půl, když se vrátila a Tom (mladší syn) se vrátil vlastně minulý rok teprve. Vrátil se ve 4,5 letech asi, je tady krátce...“

**R1:** „A babička se vlastně o ní starala už jako od miminka. Ona ji učila česky a tak, jako jí ukazovala i ty věci v domácnosti, ukazovala jí nějaký český zvyky a takže to bylo super. Měli jsme velké štěstí na babičku, protože pak, když Míša vlastně šla ve 3 letech do školky, tak nestrádala, uměla perfektně česky a vlastně to bylo takhle super.“

Některé učitelky však vnímají roli českých chův jako nedostatečně nahraditelnou roli rodičů. V některých případech rodiče komunikovali s učitelkami jen zřídka, protože děti vyzvedávaly a přiváděly do MŠ české chůvy, což vedlo k minimální spolupráci mezi učitelkami a rodiči. Určitá část učitelek, mají dojem, že se rodiče nevěnují svým dětem dostatečně kvůli času strávenému u českých chův. Některé participantky nevnímají spolupráci s českými chůvami pozitivně, protože je nepovažují za součást rodiny. Naopak, absence české chůvy v životě dítěte je podle nich znakem toho, že se rodič věnuje dítěti dostatečně sám a není tedy potřeba chůvy. Toto tvrzení však vyvrací jedna participantka,

kteřá zdůrazňuje, že její zkušenost s českou chůvou se týkala především doučování českého jazyka, nikoliv hlídání dítěte.

**U2:** „*Někde jsem ty rodiče ani neznala, protože přišli k zápisu a jinak jsem vídala jen český chůvy. Takže tam prakticky spolupráce nebyla žádná.*“

**U3:** „*Tito fungovali na 100 % a vůbec si vlastně sjednali z řad tady našich prostě babičku z Kostic (obec, kde je MŠ), která tu malou hlídala. Ona ne, že by Michalka potřebovala hlídat, ale aby si zdokonalila tu češtinu.*“

**U5:** „*Tatínek zas vyzvedával a jakoby opravdu se těm dětem věnovali, že neměli tetu na hlídání. Nějak si to doma asi zařídili, teda, aby měl vždycky někdo z nich čas a děti vlastně neměly problém. Nebyly to odkladové děti jako třeba ty, co chodí teď k tý tetě.*“

Učitelky považují počet současně hlídaných dětí u jedné chůvy za důležitý faktor kvality doučování, kdy popisují situace, kdy má jedna chůva najednou na starosti 8-9 dětí, což způsobuje, že se chůva spíše jen stará o děti, než aby je vyučovala jazyku. Větší počet dětí též vede k vyššímu množství interakcí mezi dětmi ve vietnamském jazyce, jak potvrzuje jedna z učitelek. Ta navrhuje, aby se vietnamské děti nenacházely ve větším počtu spolu ve stejné třídě.

**U4:** „*A co vím, tak bylo lepší, když ty děti vlastně byly každé v jiné třídě. A protože jak byly spolu, tak mluvily vietnamsky a vlastně se nechtěly zapojovat do těch činností.*“

**U5:** „*Dřív jich fungovalo víc, takže těch dětí měly třeba míň. Ale teď nám teta odvádí, třeba vlastně máme ve škole momentálně 7 vietnamských dětí a ty odvádí všechny + odvádí ještě vietnamské děti ze školy, takže tam bych řekla, že to má své mezery. Jako snaží se, ale jak tam má pak třeba těch 8 – 9 dětí naráz, tak se stejně mezi sebou baví vietnamsky. Kdyby měla jen jedno, dvě děti, bylo by to lepší.*“

Rodiče přiznávají, že pociťují vinu kvůli velkému množství času, který jejich děti tráví u českých chův. Některým bylo později jejich dětmi vyčteno, že se jim rodiče v dětství nedostatečně věnovali. Na druhou stranu však rodiče vnímají tento krok jako nezbytný, ve prospěch lepší budoucnosti svých dětí a větší finanční stability rodiny. Důležitost akademického úspěchu vietnamských dětí zmiňuje i Souralová (2014), která popisuje, že rodiče vietnamské národnosti jsou často ochotni obětovat celý život práci, jen aby se jejich děti měli lépe, než oni sami. Autorka studie nazvala akademický úspěch a následné uplatnění na trhu práce jako „potvrzení úspěchu migračního projektu“.

**R2:** „*No ale prostě člověk, když chce pracovat, tak musí nějak živit rodinu, musí prostě něco obětovat. No my jsme to taky rádi úplně nedělali, být daleko od svých dětí.*“

**R5:** „*Prostě jsme s manželem tehdy dělali, co jsme mohli. Chtěli jsme pro naše děti to nejlepší. Starší děti byly u chůvy celý den, vyzvedli jsme si je třeba až kolem 6 nebo 7 večer a to šly v podstatě domů jen spát. Byli jsme s manželem klidní, věděli jsme, že je o ně dobře postaráno. Hlavně šlo o to češtinu, což se vyplatilo*“

## 5.2 Hledání možností podpory dítěte

Zjištění naznačují, že hledání možností podpory cizinců ve školách závisí na individuálním přístupu každé učitelky. Učitelky, které se účastnily mého výzkumu, popisují, že musely samy hledat většinu materiálů, metodik a pomůcek, často prostřednictvím internetu a odborné literatury. Jedna z respondentek popisuje tento proces jako metodu „pokus-omyl“, kdy vyzkoušela různé metody a pomůcky na dětech bez předchozích zkušeností a bez dostatečného vzdělání v oblasti práce s dětmi-cizinci. Uznává, že bližší informace získala až během svého vysokoškolského studia, kde se podrobně seznámila s touto problematikou. Participantky uvádí, že pokrok dítěte vnímají jako motivaci k dalšímu vzdělávání v této oblasti.

**U1:** „*Já jsem vlastně všechno od píky si sama musela dělat, zjišťovat, ty postupy nějaký jó, v podstatě jsou úplně stejný, jako jsou teďka doporučovaný, že to prostě ani jinak nejde, že jo. Ale prostě nebyla jsem nijak připravena na to, nijak varovaná, že prostě to dítě nebude mluvit česky a ani jeho rodiče nebudou mluvit česky.*“

**U4:** „*...no určitě bych si jako přála třeba na to víc prostoru a asi bych to teď udělala jakoby jinak. Asi bych se tomu víc věnovala, ale tenkrát jsem vlastně neměla ani žádné školení, jak prostě s takovýma dětma pracovat, takže to bylo alespoň trošku pokus omyl a zkoušela jsem sledovat, co vlastně funguje pro mě, co funguje pro ty děti.*“

### 5.2.1 Potřeba ochoty učitelky

Jak jsem již zmínila výše, potřeba ochoty učitelky je stěžejní v procesu edukace dětí-cizinců. Převážně učitelky, u kterých je zkušenost s vietnamskými dětmi starší než 7 let, konstatují, že v době, kdy spolupracovaly s dětmi vietnamské národnosti, nebylo téma dětí-cizinců tolik probírané. Participantky mají pocit, že o to více bylo v minulosti zapotřebí, aby učitelka byla ochotná a měla snahu se dále vzdělávat v oblasti práce s dětmi-cizinci. Učitelky také popisují zkušenosti, kdy neměly dostatečnou podporu ze strany MŠ,



kde jim nebylo povoleno jezdit na školení, které si v souvislosti s touto oblastí vybraly či je vedení nepodporovalo ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem. Všechny výše zmíněné faktory vedly k demotivaci učitelek, kterou popisuje jedna z participantek.

**U2:** „*No když třeba porovnáám dobu, když jsem třeba začínala nebo před opravdu třeba 10 a víc let dozadu, tak co si tak vybavuju, tak to bylo spíš opravdu na osobním přístupu učitelky, když prostě ses chtěla těm dětem víc věnovat, co se týče, aby jako jsem jim usnadnila vlastně tady ten pobyt v tý školce. Takže to samozřejmě byl takovej víc osobní přístup.*“

**U4:** „*A já jsem třeba chtěla chodit na různý školení, ne jenom prostě na cizince, ale prostě mě zajímalo všechno a úplně jako jsem nebyla v tom podporovaná jo, od toho vedení té školy. V podstatě jako vůbec jsme nejezdili na školení, no spíš to bylo takovou formou, najdi si něco nejlépe zadarmo a mimo pracovní dobu.*“

Má zjištění dále naznačují, že participantky výzkumu považují ochotu, empatii a soucit za klíčové vlastnosti každé dobré učitelky. Podle vietnamských rodičů jsou učitelky vnímány jako pečlivé a ochotné, snažící se podporovat komunikaci mezi nimi a rodiči. Jednou z komunikačních metod, kterou učitelky využívaly, bylo používání papírových lístečků, na nichž si vyměňovali s rodiči klíčové informace, i když to nebylo součástí jejich povinností. Tímto způsobem měli rodiče možnost si lístky odnést domů a následně je přeložit pomocí překladače nebo požádat o pomoc překladatele.

**U1:** „*Vím, že když bylo něco, co jsem od nich potřebovala já, že jo, nebo něco zařídit, nebo někam odjíždíme, něco potřebuju donést, nějaká organizační věc, no tak já jsem vždycky přišla s papírkem, s lístečkem a tam jsem jim to prostě všechno napsala v co nejkratší verzi, jen základní ty...*“

Některé participantky výzkumu popisovaly, že s dětmi-cizinci pracovaly stejně jako s dětmi českými. Učitelky uvádí, že učit dítě-cizince je totožné, jako když se učí malé dítě mluvit. Participantky neměly potřebu hledat „speciální“ postupy a pomůcky. Učitelky neshledávají rozdíl v adaptaci vietnamských a českých dětí v novém kolektivu. Dle jejich výpovědí, české děti vzhledovou a kulturní jinakost Vietnamců nevnímají. Přičítám tyto postoje nedostatečnému vzdělání učitelek v oblasti práce s vietnamskými dětmi.

**U1:** „*Prostě v dětském kolektivu to není vůbec pravda, neexistuje. Ty děti to ani nevnímají, že to dítě mluví jinak. Oni to ani nevnímaj. Kdyby tam přišlo fialový dítě s puntikama*

*zelenejma, tak pro ně to bude kamarád úplně stejně. Oni to nevidí. Vůbec to nevnímaj. Dítě takový makový. Stejně tak ta učitelka by se měla správně na to koukat takhle.“*

**U3:** *„Jako hodně jsme jeli obrázky a tak, aby hodně těch slov nasála, pobrala. Hodně jsme u ní mluvili a třeba když se nám zdálo, že si nejsme jisti, jestli rozumíme, tak jsme se rozhodli říct jinak. Pomaleji artikulovat. Prostě takovou tu klasiku, když se ti zdá, že dítěti nerozumí, tak hledá ty cesty, ale že bychom měli něco speciálně jinak, asi nebylo potřeba.“*

### **5.2.2 Důležitost individuální organizační formy**

V rámci vzdělávání vietnamských dětí v mateřských školách všechny účastnice výzkumu identifikovaly individuální organizační formu jako nejčastěji využívanou. Učitelky často uplatňují tuto formu v ranních hodinách před příchodem všech dětí do MŠ nebo odpoledne při odchodu dětí domů. Podobné výsledky výzkumu popisuje Rambousková (2022) ve své bakalářské práci, kde participantky jejího výzkumu uvedly, že preferují individuální organizační formu při práci s dítětem-cizincem.

Účastnice výzkumu popisují téma vzdělávání vietnamských dětí v MŠ jako aktuálnější, než tomu bylo dříve. Podle jejich výpovědí mají nyní k dispozici širší škálu dostupných pomůcek, metodik a literatury, které mohou využít pro inspiraci. Pokud jde o organizační formu vzdělávání dětí vietnamského původu, učitelky často upřednostňují názorné metody, používání vietnamských logokartiček, demonstračních obrazů, hry na telefonu, kde děti mohou opakovat česká slova či obrázkové čtení. Preferenci názorných metod učitelkami MŠ ve spolupráci s vietnamskými dětmi popisuje ve výsledcích svého výzkumu i Kolářová (2013). Participantky zdůrazňují důležitost artikulace, používání krátkých slovních spojení a názorného ukazování při práci s těmito dětmi.

**U1:** *„Nebo třeba na individuálkách, většinou s těmahlema dětma denně, doopravdy denně jsem seděla a jako na individuálkách. Já sedím, nebo jako to je běžný, v rámci těch center aktivit, tak jsem měla vždycky vypíchnutýho něco víc, co se týká té řeči, toho jazyka. Takže s nima jsem tam sedávala denně. Byly tam knížky, malované čtení, pexeso klasika... Děti popisovaly, co na obrázcích je. Všechno formou hry, práce s obrázkama furt dokola, prostě obrázky, obrázky, obrázky...“*

**U4:** *„Takže já jsem využívala vlastně svůj telefon, kam jsem si stáhla... ted' nevím názvy těch her, ale byly to vlastně kartičky v češtině a bylo to, buďto bylo pexeso, nebo to byla kartička, kde vlastně bylo tam třeba 8 kartiček. A tomu dítěti to řeklo, najdi slona – našel slona, najdi houbu – našel houbu, nebo to byla zase taková věc, že se to učil, napodobovat*

*ten zvuk, že měl ten obrázek a ono mu to řekl houba, zopakuj houbo, a to dítě promluvílo a ten telefon mu přehrál ten zvuk.“*

### 5.3 Síla nápodoby ve skupině

Zjištění vypovídají o specifikách adaptace vietnamských dětí v MŠ, mezi které participantky řadí tiché pozorování v ústraní či jazykovou bariéru. V oblasti úspěšné řečové nápodoby se uplatňuje metoda opakování, kdy děti opakují po učitelkách a českých dětech slova a fráze. Učitelky si také uvědomují důležitost jednoduché a názorné artikulace při komunikaci s dětmi-cizinci.

Participantky popisují vietnamské děti v adaptačním období jako tiché děti, které jsou spíše v ústraní. Děti se v novém prostředí často stahují do pozice pozorovatelů a málokdy se aktivně zapojují do interakcí. Tento jev je ovlivněný jednak věkem dětí, ve kterém nastoupily do MŠ a také jazykovou bariérou. Adaptace dle výpovědí učitelek MŠ trvá déle a je náročnější než u dětí českého původu.

Rodiče vnímají přítomnost české chůvy jako podporující faktor v adaptačním období. Nicméně, některé situace ukazují na projevy frustrace a agresivity u dětí, které jsou spojeny s neschopností dorozumět se s ostatními dětmi kvůli jazykové bariéře. Tyto výzvy vyžadují individuální přístup a podporu jak ze strany učitelek tak i rodičů, aby byla zajištěna úspěšná integrace vietnamských dětí do kolektivu mateřské školy.

#### 5.3.1 Úspěšná řečová nápodoba

Při integraci vietnamských dětí do mateřské školy je klíčové, aby se děti vietnamské národnosti co nejlépe naučily česky. Participantky výzkumu uvádějí, že vietnamské děti se nejčastěji učí prostřednictvím nápodoby, kdy opakují po učitelkách a českých dětech jednotlivá slova či slovní spojení. Podobná zjištění uvedla ve své bakalářské práci Kolářová (2013), kde jeden z participantů vypověděl, že jako dítě-cizinec se naučil nejvíce komunikovat v českém jazyce při interakci s dalšími českými dětmi. Učitelky také využívají vietnamský jazyk dětí, kdy se dětí-cizinců ptají, jak se daná věc řekne v jejich rodném jazyce. Účastnice výzkumu zdůrazňují, že při komunikaci s dětmi cizinci je klíčová jednoduchá a názorná artikulace.

**U1:** *„A ten jazyk no, já to řeknu, nejspolehlivější je pro to dítě, když já mu to řeknu česky a ono mi to řekne v jejich jazyce. To je třeba dům a on řekne, jak se to řekne vietnamsky*

*i česky... Takže aby opakoval i po mně. Prostě tvoření těch hlásek i s tou intonací jako mám tak jako dobrou zkušenost.“*

**U4:** *„A potom vlastně odmítal s náma nějak víc komunikovat, takže jsem šla na to tak, že jsem ho požádala, jestli by mě třeba naučil jako vietnamský barvy, takže on vlastně mě na vycházce učil vietnamský barvy. Jak se řekne vietnamsky sluníčko? Jak se řekne mráček a vlastně se tomu hrozně smál, ale učil se tím pádem i ty české slova, protože vlastně jsme si to furt opakovali...“*

### 5.3.2 Adaptace v ústraní

Dle mého zjištění, participantky výzkumu charakterizují adaptaci vietnamských dětí jako proces v ústraní, kdy se děti často chovají klidně a spíše jen pozorují své okolí. Jedním z faktorů ovlivňujících adaptaci vietnamských dětí, jak popisuje jedna z učitelek, je věk, ve kterém děti nastoupily do mateřské školy. Podobné výsledky popisuje Kolářová (2013) ve svém výzkumu, kde participant, již dospělý Vietnamec, který se přestěhoval do České republiky v pěti letech, vypověděl, že v adaptačním období v MŠ se cítil uzavřenější kvůli neznalosti češtiny.

Většina účastnic výzkumu potvrzují, že adaptace dětí vietnamské národnosti je náročnější a trvá déle než adaptace dětí českého původu. Tento názor považují za protichůdný s předchozím stanoviskem učitelek, které jsem popsala v podkategorii 5.2.1., kde se uvádí, že práce s dětmi-cizinci v MŠ je obdobná jako s dětmi českého původu a nevyžaduje speciální přístup. Pouze jedna z učitelek vnímala, že adaptace vietnamského dítěte probíhala stejně jako u českých dětí a neshledávala žádný výrazný rozdíl. Podle učitelek je hlavním důvodem obtížné adaptace jazyková bariéra. Kvůli jazykové bariéře učitelky též spatřují zhoršenou soustředěnost u vietnamských dětí v adaptačním období.

**U2:** *„Co si tak vybavím, tak ze začátku samozřejmě to bylo pro ně těžké, jak pro nás učitelky, tak pro ně. Prostě tam téměř ty děti, jako se ani nechtěly, nechtěly jako komunikovat nebo vůbec začlenit do kolektivu. A teďka třeba, co jsem měla naposled ty starší děti Vietnamce, tak to teda mám zkušenost takovou, že když jsme si třeba něco vyprávěli nebo tak, oni vůbec jako, jakoby vůbec nechtěly. Oni si povídali mezi sebou (pozn. skupina vietnamských dětí) a prostě jak oni nerozuměli, protože přijeli až později, tak to bylo pro ně asi strašně těžký.“*

**U4:** „*Toto bylo fakt jako hrozný a potom vlastně ten druhý půlrok už začal trošičku s námi komunikovat, tak už to tam potom bylo jako lepší, byla ta adaptace určitě jako delší než u běžného českého dítěte, který ti prostě, který ti rozumí.*“

**R2:** „*A že ho jinak moc věcí v tý školce nebere, protože jak nerozumí, tak oni zase tam prej pouštějí nějaký jako pohádky. Jenomže on jak tý pohádce nerozumí, tak se pak na ni jako nesoustředí.*“

Horší průběh adaptace vietnamských dětí vnímají i některé participantky, vietnamské matky. Mezi faktory, které podle nich negativně ovlivňují adaptaci jejich dětí, patří obava z opuštění. Jedna z vietnamských matek popisuje situaci, kdy byla její dcera po letech převezena zpět z Vietnamu do České republiky k rodině a v tu dobu začala chodit na celé dny k české chůvě, kterou rodiče najali s cílem naučit se češtinu. Druhým faktorem ovlivňujícím adaptaci je podle rodičů strach z rasismu, kdy se děti obávají, že budou v mateřské škole terčem posměchu ostatních. Lze předpokládat, že tento strach je umocněn jazykovou bariérou, která dětem brání v účinné verbální komunikaci.

Naopak rodiče vnímají přítomnost české chůvy jako faktor, který podporuje lepší adaptaci ve školním prostředí. Někteří rodiče si proto najímají chůvy s cílem usnadnit svým dětem plynulý přechod do mateřské školy. Jedna participantka z řad rodičů popisuje situaci, kdy v důsledku frustrace z jazykové bariéry se u vietnamských dětí může projevit agresivita. Tuto zkušenost sdílí i jedna z paní učitelek.

**U4:** „*A ten vlastně, on byl takovej hrozně jako agresivní, ale asi to nebylo tím, že by jako chtěl ubližovat těm dětem nebo nám. Ale spíš mu vadilo, že nerozumí ani nám ani těm dětem a že ho vlastně mezi sebou jako nechtěly pustit.*“

**R2:** „*že on nerozumí, občas se prej jako pohádají o hračku nebo že on si jí Tom třeba chce pučit a on prostě, jak to neumí vyjádřit a nerozumí těm dětem, tak jim jí třeba sebere... Nebo naopak, když děti po něm něco chtějí, ale on jim prostě nerozumí, takže to pak jako vygraduje tím, že se vzteká a je i násilný, že se tam prej i jako tak trošku pošťouchl s nějakýma klukama. On jako není vyloženě agresivní, že by chtěl jiným ubližovat... Jo, tam je prostě problém, že oni si mezi těma dětma jakoby nerozuměj a on pak prostě neví, co se po něm chce.*“

**R3:** „*Vím, že si párkrát stěžovali, že se jim tam někdo směje za to, že jsou Vietnamci, ale nebylo to často... Ale to vyřešila paní učitelka, která dětem říkala, že jí to mají hlásit, když se někdo někomu bude posmívat.*“

## 5.4 MŠ jako „hlídárna“ dětí

Z mého výzkumu vyplývá, že pro mnoho rodičů není mateřská škola vnímána jako instituce zaměřená na vzdělávání, ale spíše jako místo, kam mohou poslat své děti na hlídání. Hlavním důvodem pro umístění dětí do mateřské školy je především pracovní vytíženost rodičů. I přes toto tvrzení rodiče vyjadřují očekávání ohledně rozvoje českého jazyka u svých dětí v MŠ.

Jedna z participantek, která patří mezi vietnamské matky, vyjádřila nepochopení nad tím, proč učitelky zdůrazňovaly potřebu zlepšení komunikační úrovně dětí v českém jazyce, když podle ní je mateřská škola především místem pro hraní. Tento názor sdílejí i další rodiče, kteří mají podobnou představu o úloze mateřské školy.

Většina participantek z řad učitelek mají zkušenost s tímto postojem rodičů, kdy je rodiči vnímána MŠ pouze jako místo na hlídání jejich dětí, viz ukázky níže.

**U3:** „*A hlavně víte co. Já si myslím, že oni tu školku vnímali spíš fakt jenom jako hlídárnu, že ani nečekali nějaký ten rozvoj extra. Nebo něco, že to spíš berou tak, že se to dítě naučí česky pořádně a že ho mají někde zaopatřené.*“

**R1:** „*Já jsem byla prostě ráda, že jí mám kam dát, že je o ni postaráno, že v teple, že má co jíst a že se tam cítí teda dobře.*“

**R4:** „*A Martin nemá nic, prostě já si myslím, že na to mají čas v tý školce a pak v tý škole i. Není potřeba je v tomhle nějak honit... Stejně si ve školce mají hlavně jako hrát, vždyť se tam nějak neučí, tak já nevím, proč to ty učitelky tak řešily.*“

### 5.4.1 Velká jazyková bariéra

Jedním z charakteristických prvků v rámci spolupráce mezi rodiči-cizinci a MŠ je jazyková bariéra. Zjištění z mého výzkumu naznačují, že v mnoha případech dochází ke komunikačním obtížím, především v důsledku nedostatečného porozumění mezi stranami způsobeného jazykovou bariérou. Mé výsledky jsou velmi podobné výsledkům výzkumu Rambouskové (2022), která popisuje jazykovou bariéru jako specifikum spolupráce s rodiči-cizinci. Nicméně rodiče vyjadřují, že české učitelky v mateřských školách projevují empatii, jsou ochotné a snaží se nalézt cestu ke vzájemnému porozumění, buď prostřednictvím překladatele, nebo komunikace pomocí gest „rukama, nohama“.

Jedna z participantek uvedla, že projevuje soucit a empatii vůči složité situaci rodičů, kteří se nacházejí v novém prostředí a postupně se seznamují s novým jazykem.

Rodiče sami přiznávají svou omezenou jazykovou způsobilost, přičemž všechny účastnice výzkumu z řad vietnamských matek sdílejí, že jejich aktivní komunikační dovednosti v českém jazyce jsou na nízké úrovni, přičemž jsou schopny porozumět většině sděleného, avšak mají obtíže s odpovědí.

**U3:** *„Ty rodiče, víte, měla jsem to pochopení, takže pro mě to bylo opravdu takový parádní, že jsem prostě chodila za nima těma rukama, nohama stroze. V infinitivech jsem jim vysvětlovala ty pojmy a oni to chudáčci mnohdy nechápali, tak jsme se domluvili, že jim to budeme dávat na lístečku, že pro ně bylo snazší jim to stroze, jasně, co po nich chceme napsat a oni si to doma přeložili.“*

**R1:** *„Já teda úplně nemluvíím perfektně, ale myslím si, že rozumím většině věcem, takže i když jsem neuměla vždycky odpovědět, tak jsem všemu rozuměla, co po mně potřebovali. Takže v tom nebyl problém. Nikdy jsme nepotřebovali využít nějakého překladatele, nebo tak.“*

**R5:** *„Překladatele jsem nikdy nepotřebovala, prostě když mi něco řekly, tak jsem to pochopila. Neuměla jsem spíš odpovědět. Respektive mi spíš dělá problém se vyjádřit gramaticky správně, ale vždycky jsme se spolu dorozuměly. Když to nešlo ústně, tak rukama a nohama.“*

Dalším poznatkem získaným v rámci mého výzkumu je identifikace ovládnání českého jazyka jako klíčový nástroj pro efektivní spolupráci mezi učitelkami a rodiči. Učitelky vyslovily také přání mít k dispozici služby překladatele, který by pomohl vylepšit komunikaci mezi oběma stranami. Jazyková bariéra je vnímána jako hlavní překážka v efektivní komunikaci a následnou spoluprací mezi rodiči a učitelkami MŠ, což potvrzují i rodiče vietnamského původu, kteří byli zapojeni do výzkumu.

**U3:** *„No a největší bariérou byli ti rodiče, no prostě když jsme potřebovali něco vzkázat domů, ať už je chceme vybrat peníze, nebo že se někam jede, tak pro ně to bylo vždycky komplikované.“*

**U5:** *„Já si myslím, že by jakoby mohla bejt lepší. Co my bysme chtěli tak třeba, aby nám občas přijel překladatel, třeba když je nějaká besídka nebo něco, tak to tam organizačně vyřešit všechno. Rodiče jakoby nerozuměli všemu, co se tam říkáme. Jo, to mě třeba mrzí, že nám není k dispozici častěji nějaký takový překladatel.“*

Jedna z učitelek popsala zkušenost, kdy mateřská škola poskytovala rodičům úlevy kvůli obtížím s jazykovou bariérou. Další učitelka uvádí, že organizace třídních událostí byla narušena v důsledku jazykové bariéry, kdy rodiče často nesplnili své závazky,

například včasné zaplacení školních výletů. V důsledku jazykových obtíží se stává, že rodiče naznačují porozumění pomocí gest, avšak následně nedochází k jejich splnění domluveného. Jedna z učitelek spojuje tento jev se studem rodičů z důvodu jejich nedostatečné úrovně českého jazyka. Naopak toto tvrzení vyvrací svou zkušeností další participantka, viz ukázka níže.

**U5:** „*Za mě jako je to občas těžké, jo, protože se mi stalo už jednou, že mi rodiče, asi se styděli nebo nechtěli říkat, že nerozumí, takže mi spoustu věcí odkývali, ale pak jsme narazili na to, že to bylo všechno úplně jinak. Ne, takže to je takový náročný, ale jinak jako dobrý.*“

**U2:** „*Asi nic, jenom ten jazyk vnímám, že to je vlastně ten kámen úrazu, že jinak by tam asi nebyl žádný problém. Já jsem se nesečkala, že by třeba něco porozuměli a potom to schválně jako neudělali, že by si to udělali po svém, to si teda nevybavuju.*“

Další negativní zkušenost s jazykovou bariérou popisuje jedna z účastnic, která měla dojem, že rodiče kvůli své nejistotě nebo nezkušenosti s českým jazykem projevují neochotu nebo stud a neaktivně se zapojují do komunikace s učitelkou, což vede k dojmu, že se o své děti nezajímají.

**U5:** „*Teda mrzí mě to, ale že z té strany rodičů není úplně zájem, jakoby zjišťovat, vyptávat se. Nevím, jak je to jinde, ale u nás vždy rozhovor musím zahájit já nebo kolegyně.*“

Jedna z účastnic výzkumu z řad vietnamských matek se podělila o svou zkušenost, kdy došlo ke zneužití postavení školy a jazykové bariéry. Při zápisu svého dítěte na ZŠ ji škola nechala podepsat formulář k odkladu školní docházky, i přestože již dříve opakovaně odmítla a jednoznačně vyjádřila své přání, aby její dcera nastoupila na ZŠ. Matka uvedla, že si nebyla vědoma toho, co podepisuje a pocítovala jistý nátlak ze strany školy.

**R4:** „*A nechaly mě to tam podepsat, že jako Lea bude mít odklad, hned jako ten den zápisu. Přitom já říkala, že chci, aby šla do školy. I ve školce jsem jim to několikrát řekla, že Lea půjde do školy.*“

Všechny participantky vypověděly, že nejčastějším prostředkem komunikace mezi učitelkami MŠ a rodiči je použití „lístečků“. Většina respondentek z řad rodičů též využila služeb překladatelů, přičemž často se této úlohy ujaly jejich vlastní děti. Často bylo rodičům doporučováno fotografovat informace ze školních nástěnek, aby si je následně



mohli doma přeložit. Učitelky vidí v moderních technologiích významný přínos pro efektivní spolupráci s rodiči-cizinci.

**U4:** „*Pokud to byla nějaká jakoby třeba taková důležitá věc, tak jsme to řešili přes prostředníka nebo třeba tu českou rodinu, protože se taky třeba stávalo, že ti vietnamští rodiče nechodili do té školky jakoby delší dobu, takže jsme to řešili s těma Čechama a jinak třeba na papírku dostávali informaci. Kterou si pak vlastně přeložili anebo si to fotili na tý nástěnce.*“

**R2:** „*A hlavně oni hodně dávali ty věci jako na nástěnku, takže když to bylo něco delšího, tak jsem si to vyfotila a poslala jsem to vlastně jako své známé, co umí dobře česky, tak vlastně ona mi to přeložila.*“

**R3:** „*No na takový třídní schůzky chodil hlavně manžel, táta... Ale škola většinou poslala papír nebo nějaký lístek, když něco chtěli, abychom si to mohli přeložit doma třeba přes google.*“

Nicméně, vietnamské matky identifikují jako značný potenciální risk, zda překladatelé interpretují komunikaci správně. Tato obava je zejména významná v situacích, kdy dochází k diskuzím mezi učitelkami a rodiči ohledně citlivých témat a kdy mezi těmito stranami panuje nedůvěra, jako to bylo v případě jedné participantky, viz ukázka níže.

**R4:** „*Ne, to jsem, jakože řekla vietnamsky a ona pak asistentka (pozn. vietnamská AP) si to tlumočila s tou zástupkyní. Ani nevím, zda to překládala dobře, taky si klidně mohla něco vymyslet... to nemůžu vědět. Ještě jak jsem nerozuměla všemu a musela mi to všechno překládat ta asistentka, tak to bylo hrozný.*“

#### 5.4.2 Uspokojení základních potřeb

Jak jsem již výše naznačila v kategorii „MŠ jako hlídárna dětí“, rodiče vietnamského původu často chápou tuto instituci pouze jako prostor určený k dočasnému hlídání jejich potomků, aniž by v ní viděli potenciál pro vzdělávání svých dětí. V rozhovorech, které jsem vedla s účastnicemi výzkumu, rodiče přiznali, že od mateřské školy očekávají pouze uspokojení základních potřeb svých dětí, jako je poskytnutí stravy a pití, tepla a přítomnost dospělé osoby, která dohlídá na děti. Rodiče vidí jako výhodu mateřské školy to, že jejich děti nemusí trávit celé dny s nimi v obchodě nebo na tržnici, kde by bylo chladno, a děti by neměly možnost si hrát s dětmi v podobné věkové kategorii. Rambousková (2022) popisuje ve výsledcích svého výzkumu podobná zjištění, a to že rodiče vnímají mateřskou školu spíše jako hlídací službu.

Navzdory těmto výpovědím rodiče uznávají, že v důsledku docházky do mateřské školy očekávají zlepšení komunikačních dovedností svých dětí v českém jazyce, viz ukázky níže.

**U2:** „*Takže já fakt celej den jako makám a prostě pro ty děti... Já jsem ráda, že mají nějaký, že mají kde být, že prostě je tam o ně postaráno, dostanou tam prostě jídlo... A tak nevyplatí se mi jezdit pro ně brzy, když vím, že by stejně se mnou jako musely sedět v obchodě, takže pro ně jezdím, co nejpozději to jde.*“

**U5:** „*Pro mě to bylo fajn, školku jsem měla kousek od obchodu, byla v teple a měla si kde celý den hrát.*“

## **5.5 Ztráta kultury a její odlišnosti**

Dle mých zjištění vietnamské děti, které se integrují do české společnosti, projevují specifické charakteristiky, kterými se odlišují od českých dětí. Při integraci dochází k upozadění vietnamské kultury. Respondentky výzkumu popisují tyto děti jako „více počestlé“, a to jak ze strany rodičů, tak i učitelek. Avšak někteří rodiče nepovažují tuto skutečnost výhradně za pozitivní, neboť by chtěli, aby si jejich děti uchovaly svou vietnamskou identitu, přestože je v integraci plně podporují. Tato oblast je pro rodiče velmi citlivá, především kvůli jejich pocitu viny a selhání, že nedokázali dostatečně podpořit a udržet vietnamskou osobnost dětí.

### **5.5.1 Odlišné vlastnosti vietnamských dětí**

Zjištění vypovídají o specifických rysech vietnamských dětí, kterými se odlišují od jejich českých vrstevníků. Respondentky, učitelky MŠ, uvádějí, že mezi tyto typické rysy patří nedostatečně vhodné oblečení vzhledem k ročnímu období, kdy děti v zimních měsících nosí lehké, neodpovídající oblečení, a naopak zimní oblečení nosí až do letních měsíců. Další odlišností je nošení si vlastních jídel ze strachu, že děti nebudou chtít jíst české pokrmy z MŠ. Mezi charakteristické znaky pro vietnamské děti patří vyšší autorita rodičů a větší poslušnost dětí, kterou projevují vůči nim i učitelkám MŠ. Větší poslušnost vietnamských dětí v MŠ popisuje i Kolářová (2013) ve výsledcích své bakalářské práce na téma „*Vietnamci v plzeňských mateřských školách*“.

**U2:** „*Třeba tady ty poslední, co jsme měli, tak ty jako třeba zimní oblečení, oni prostě třeba málo ty děti oblíkali nebo jim nosili každý jako ráno nějaký jídlo. Přišli do třídy prostě s jídlem, jakože nějaký tady sladkosti, kinder nebo kobliha... Prostě oni měli asi strach, že by ty děti hladověly.*“

**U2:** „*Jak třeba tady s českým, že si s ním rodič nevěděl rady, nebo tam já bych řekla, že je to i v tom, že oni víc jak respektují ty svoje rodiče, nebo co jsem se tak jako setkala, i když třeba ve školce trošku jako třeba dělali, co neměli. Ale jakmile se prostě objevil tatínek nebo maminka tak se hned zklidnily a byly poslušné.*“

**U4:** „*Fakt přijdou třeba v nějaké tenké bundičce, když je venku prostě -5 stupňů, takže my vždycky po školce hledáme nějaké staré svetry po někom, co tam zbylo, ale jako nevím. Oni asi jezdí hlavně autem do školky a nedochází jim úplně, že to dítě pak ty 2 hodiny fakt bude někde lítat venku, že vlastně pro ně je to oblečení jenom na ten přechod z toho auta vlastně do té školky.*“

### 5.5.2 Upozaděna vietnamská kultura

Zjištění naznačují, že při procesu integrace vietnamských dětí do českých mateřských škol je vietnamská kultura často upozaděna. Některé učitelky dokonce hodnotí vietnamské děti už jako Čechy, nikoliv děti-cizince. Většina respondentek vypověděla, že nedávají vietnamské kultuře v MŠ příliš prostoru, s odůvodněním, že vietnamské děti by se měly plně integrovat do české společnosti a poznávat spíše české tradice a zvyky, a proto nevidí nutnost věnovat se vietnamské kultuře. Nicméně se všechny učitelky zmínily, že se občas okrajově zabývají tématy týkající se vietnamské kultury v rámci týdenního plánu, například během tematického týdne nazvaného „Cesta kolem světa“. Některé účastnice výzkumu přiznaly, že by se necítily připravené zahrnout vietnamskou kulturu do vzdělávacích aktivit v MŠ, protože samy nemají dostatečné znalosti o této kultuře.

**U1:** „*Tak rozhodně jsme nezapojovali kulturní věci vietnamského původu do naší školky. Jakože bych cíleně. To rozhodně ne. Prostě protože jsme v Česku, česká školka, proto oni se sem integrují, aby prostě byli jako Češi, takže nebylo třeba.*“

**U2:** „*Jen v rámci nějakého tématu jako Cesta kolem světa nebo tak, tak si ukážeme, kde jsou jiné státy, jak vypadají Vietnamci a tak. Ale cíleně s ní nepracuju. Možná je to tím, že už prostě jsem jako stará. Teď už třeba ty mladší učitelky, už to zas třeba mají jinak.*“

Jediná participantka vypověděla, že se podrobněji zabývala tématem vietnamské kultury a dokonce vypracovala týdenní projekt jako součást své maturitní práce. Projekt obsahoval pět pohádek o Krtečkovi, který cestoval po Vietnamu, kde objevoval místní kulturu a autentickou kuchyni, setkával se s vietnamskými dětmi a poznával nové tradice a zvyklosti. Projekt zahrnoval také hry a aktivity, jako například soutěž v nabírání nudlí vietnamskými hůlkami, přenášení předmětů pomocí hůlek, zasazování vietnamských bylinek do půdy nebo čtení vietnamských pohádek a jejich srovnávání s českými.

Tato učitelka však sama přiznává, že ji k tomuto projektu motivoval vysoký počet vietnamských dětí v MŠ, které tvoří každoročně alespoň třetinu všech dětí v jedné třídě.

Většina vietnamských rodičů, kteří se podíleli na mém výzkumu, sdělili své zkušenosti, že učitelky mateřských škol nezahrnují vietnamskou kulturu do vzdělávacích aktivit. Tito rodiče to však neberou negativně, neboť si uvědomují, že se nacházejí v cizí zemi, kde je na nich, jakožto přistěhovalcích, aby se adaptovali na nové kulturní prostředí. Přesto však rodiče přiznávají, že by byli rádi, kdyby se učitelky více věnovaly vietnamské kultuře, tradicím a zvykům. Jedna z respondentek, vietnamská matka, vypověděla, že pro Čechy je obtížné porozumět vietnamské kultuře, jelikož ji většinou znají velmi okrajově, viz ukázky níže.

**R4:** „*Jako myslím, že spíš ne, když jsme v Česku. Děti nikdy teda nic neřikaly, že by si o tom Vietnamu a tak víc povídaly. No tak jako jasně, to by bylo super. Ale zas to беру tak realisticky, že prostě oni ty naší kultuře nerozumí, jsou tady oni doma, tak proč by se nám měli jako tak přizpůsobovat...*“

**R5:** „*Ne, to fakt ne. Asi nikdy. Jako chápu to, Vietnam je celkem malá země, třeba kdyby šlo o Ameriku, tak je to jiný. Nevím.*“

Všichni vietnamští rodiče vnímají zasvěcení dětí do rodné kultury jako jejich vlastní úkol, jakožto rodičů, nikoli povinnost učitelek mateřských škol. Bohužel někteří rodiče pociťují selhání v této oblasti, neboť byli pracovně vytížení. V důsledku toho sami hodnotí své děti jako více české. Někteří rodiče přiznali pocit viny ohledně ztráty vietnamské identity svých dětí, avšak berou tuto situaci jako ponaučení a u mladších potomků se snažily více věnovat vietnamské kultuře a jazyku. Rodiče také spojují ztrátu vietnamské identity dětí s časem stráveným u českých chův. Někteří rodiče uvádějí, že u mladších dětí již nevyužívali služeb českých babiček a tet, aby minimalizovali vliv české kultury na své potomky. Jedna z participantek uvedla, že důsledkem převládající české kultury, jsou její dvě starší dcery více české, což negativně ovlivnilo jejich výchovu. Konkrétně je vietnamská matka popisuje jako „*více své, mající více svých názorů*“ a následně ji jako méně poslušné, na rozdíl od nejmladší dcery, která neměla české chůvy a byla tak ovlivněna více vietnamským způsobem výchovy, tedy direktivnějším způsobem.

**R1:** „*Ona ani jedna kultura není špatná nebo dobrá. Já si myslím, že i ta česká má co do sebe stejně tak i ta vietnamská. Ale prostě od toho pak ty děti mají rodiče, že jo? Já jsem vlastně sama pak učila tu dceru o té vietnamské kultuře, o naší historii, o úctě k rodině, rodičům, sourozencům. Prostě nevím, tohle jsem asi nikdy ani nečekala jako od školky ...*“

**R5:** „Prostě to vidím i na tom, že dvě starší jsou takové víc české, mají více, jak to říct... prostě svoje názory. Jsou takový otevřený a svý. Za to ta nejmladší je mnohem poslušnější. Co jí řeknu, to udělá. Ty dvě když si postavily hlavu, tak s nima člověk nehl... To vnímám jako něco, co přebraly od Čechů. Protože ve Vietnamu platí to, co řekne rodič – bez debat.“

Jedna z respondentek popisovala svou zkušenost, kdy pro podporu vietnamské kultury ve své rodině zavedla určitá pravidla, jako například, že děti mohou doma mluvit pouze vietnamsky, sledovat pouze vietnamské televizní kanály a jíst pouze vietnamská jídla. Další participantka navrhla jako doporučení, aby v každé třídě, kde jsou přítomny vietnamské děti, byla alespoň jedna učitelka vietnamské národnosti. Nicméně si uvědomuje, že toto opatření je prakticky nerealizovatelné.

**R3:** „No úplně nejlepší by bylo, kdyby na každý třídě byla jedna česká a jedna vietnamská učitelka... Ale to je takový sci-fi, já vím. Ale bylo by to super, že prostě když to dítě nerozumí, má mu to kdo přeložit. Třeba zrovna u nás v okolí v Praze je tolik Vietnamců, že by se to podle mě vyplatilo.“

## 6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z uskutečněných polostrukturovaných rozhovorů jsem pomocí analýzy dat prostřednictvím otevřeného kódování vytvořila 5 kategorií, které vnímám komplexně, a jsou tedy navzájem propojeny. Všechny výzkumné otázky byly prostřednictvím výsledných kategorií zodpovězeny.

Znění první a hlavní otázky bylo: **Jaká je spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti?** Participantky výzkumu popsaly spolupráci mezi učitelkami MŠ a vietnamskými rodiči jako vstřícnou. Učitelky vypověděly, že rodiče jsou ochotní a milí, kteří častokrát vyjadřují svou vděčnost prostřednictvím hmotných darů, a to jak pro učitelky, tak i pro ostatní děti v MŠ. Respondentky uvedly, že se rodiče aktivně zapojovali do chodu MŠ a účastnili se školních akcí, jako jsou školní besídky, tvořivé dílny atp. Rodiče popsaly učitelky jako empatické a snaživé, kdy se učitelky i přes jazykovou bariéru snaží o efektivní komunikaci a spolupráci s rodičem. Nedílnou součástí spolupráce s vietnamskými dětmi a jejich rodiči jsou i české chůvy, se kterými měly zkušenost všechny participantky výzkumu. České babičky a tety jsou častokrát osloveny z důvodu zdokonalení češtiny dětí a také kvůli dlouhé pracovní době rodičů. Avšak ne všechny učitelky uvedly zkušenost s českými chůvami jako kladnou.

Druhá, dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak vnímá učitelka mateřské školy práci s dětmi s OMJ?** Učitelky vypověděly, že při práci s vietnamskými dětmi je důležitá především osobní přístup učitelky a její ochota. Mezi základní rysy dobré učitelky považují participantky empatii, trpělivost a snahu. Všechny učitelky uvedly, že s danou problematikou se blíže seznámily až s nástupem vietnamských dětí v jejich třídách. Respondentky vypověděly, že si veškeré podpůrné materiály a pomůcky musely vyhledat samy bez cizí pomoci. V návaznosti s tím také popsaly zkušenost, kdy se necítily dostatečně podporované ze strany MŠ, přestože měly zájem v dané oblasti se dále vzdělávat. Učitelky vyzdvihují důležitost individuální organizační formy při práci s dětmi-cizinci, kdy nejčastěji využívaly názorné metody, digitální technologie či demonstrační obrazy. Velmi často zmiňovanou pomůckou byly také vietnamské logokratičky.

Třetí, dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou zkušenosti učitelů a rodičů s adaptací dětí cizinců v českých mateřských školách?** Většina učitelek uvedla, že adaptace u dětí-cizinců měla delší a horší průběh, než u českých dětí. Významnou překážku v adaptačním procesu spatřují učitelky v jazykové bariéře, proto také charakterizují jako důležitý faktory ovlivňující adaptaci v MŠ skutečnosti, zda dítě navštěvovalo v minulosti

jiné předškolní zařízení, v kolika letech se přestěhovalo do ČR či zda má českou chůvu či nikoliv. Důsledkem jazykové bariéry může být frustrace dítěte z neporozumění a následná agrese či vztek u dítěte, jako tomu bylo ve dvou případech respondentek. Mezi charakteristické rysy adaptace vietnamských dětí dle učitelek patří tiché pozorování v ústraní, kdy se děti aktivně nezapojují do vzdělávacích aktivit. Mezi nejčastější metody používané pro rozvoj jazyka u dětí-cizinců patří učení nápodobou, kdy děti opakovaly česká slova po učitelkách. Participantky také uvedly, že velmi často využívaly při činnostech i vietnamský jazyk, kdy se děti doptávaly, jak se řeknou dané věci v jejich rodném jazyce.

Čtvrtá, dílčí otázka zněla: **Jaké zkušenosti ve spolupráci popisují učitelky mateřských škol a vietnamští rodičové?** Účastnice výzkumu vypověděly, že se často setkaly s předsudkem, kdy vietnamští rodiče vnímají MŠ pouze jako místo na hlídání jejich dětí, nikoliv jako vzdělávací instituci. Toto potvrdily i participantky z řad vietnamských rodičů. Pro rodiče je důležité uspokojení základních potřeb dítěte, ke kterým dochází v MŠ, jako je zajištění teplého jídla, pití nebo interakce s dětmi v podobném věku. Obě skupiny zúčastněných ve výzkumu charakterizují spolupráci převážně kladně, avšak všechny respondentky uvedly, že spolupráci ztěžuje jazyková bariéra. Narušená komunikace ovlivňuje efektivitu spolupráce mezi rodiči a učitelkami MŠ. Všechny vietnamské matky uvedly, že mají lepší pasivní slovní zásobu, kdy rozumí většině řečeného českým jazykem, avšak nejsou schopny odpovědět. Participantky využívají nejčastěji překladatele či internetové překladače pro lepší porozumění.

Poslední, dílčí otázka zněla: **Jaká jsou specifika práce s vietnamskými dětmi v prostředí mateřské školy?** Učitelky mateřských škol uvádějí, že mezi běžné charakteristiky vietnamských dětí v MŠ patří nedostatečně vhodné oblékání, kdy v zimních měsících nosí tenké bundy nebo naopak v letním období silné kabáty. Další výraznou odlišností je tendence rodičů dětem nosit vlastní jídlo, což vychází z obavy, že děti nebudou ochotny konzumovat české pokrmy.

Participantky z řad učitelek i rodičů uvádějí, že děti vietnamského původu bývají obvykle poslušnější, což je důsledek autoritativní výchovy, kterou uplatňují jejich rodiče. Rodiče pozorují souvislost mezi integrací vietnamských dětí do české společnosti a následným poklesem poslušnosti, kdy děti častěji vyjadřují své názory, což vietnamští rodiče vnímají jako nedostatek respektu a špatné vychování.

Z výzkumu plyne, že učitelky nezahrnují vietnamskou kulturu do vzdělávacích aktivit v MŠ. Jsou přesvědčeny, že vietnamské děti by se měly plně integrovat do české společnosti, a proto nepovažují za nezbytné těmto tématům věnovat čas v rámci vzdělávacích aktivit. Pouze jedna účastnice z řad učitelek se hlouběji zabývala touto problematikou a vytvořila týdenní projekt zaměřený na vietnamskou kulturu, kdy využila pohádkové postavy Krtečka, který poznával Vietnam.

Rodiče vietnamských dětí také vnímají, že jejich děti postupně ztrácejí vietnamskou identitu pod vlivem české společnosti. Někteří rodiče proto podnikají opatření k zachování vietnamské kultury ve své rodině, jako je například sledování pouze vietnamských televizních programů či zákaz mluvit českým jazykem v čase, kdy jsou děti doma. Upozadění vietnamské kultury však rodiče nevnímají jako chybu učitelek, ale spíše jako svůj vlastní úkol jakožto rodičů, kteří by měli udržet a rozvíjet vietnamskou identitu svých dětí.

Za nejpozoruhodnější zjištění považuji poslední kategorii, věnující se ztrátě vietnamské kultury u dětí integrujících se do české společnosti. Jedna z příčin vyplývající z mého výzkumu je neochota učitelek MŠ zahrnovat vietnamskou kulturu do vzdělávací nabídky. Ztráta vietnamské identity je u dětí také ovlivněna množstvím času, který tráví u českých chův. Myslím, že jsou tyto výsledky zajímavé a jsou dobrým podnětem k dalším diskuzím v této problematice.

Při realizaci výzkumu jsem se setkala s určitými nesnáze, které patří mezi determinanty výsledků mé práce. Níže se pokusím charakterizovat podrobněji jednotlivé limity výzkumu.

#### 1. Zdrženlivost při sdělování informací

Některé respondentky při rozhovorech nebyly příliš ochotné se rozprávět, odpovědi byly strohé a krátké, kdy participantky neměly tendenci dále konverzaci rozvíjet. Tento jev přisuzuji jejich vrozené povaze, nezkušenosti s daným tématem nebo aktuálnímu psychickému rozpoložení vypovídajících. Také jsem vypožadovala, že skupina participantek z řad učitelek byla více ochotná se podělit o své zkušenosti. Přisuzuji to faktu, že se všechny učitelky přihlásily do mého výzkumu dobrovolně na základě inzerátu, kde mne samy oslovily. Ovšem skupina rodičů byla oslovena mnou prostřednictvím e-mailu, a přestože jejich účast byla též dobrovolná, měla jsem pocit, že se účastní výzkumu pouze z povinnosti. Celkově jsou rozhovory s rodiči kratší, přesto se mi však podařilo najít odpovědi na všechny mé výzkumné otázky.



## 2. Překlad rozhovorů s vietnamskými rodiči

Každý jednotlivý rozhovor s rodiči vietnamské národnosti jsem před samotným kódováním přepsala do textové podoby a následně přeložila do českého jazyka, jelikož rozhovory samotné probíhaly ve vietnamštině. V důsledku toho spatřuji jisté riziko, že se při překladu mohl vytratit původní význam textu. Veškeré materiály jsem však přeložila co nejdůkladněji, a proto doufám, že mohu přeložené rozhovory označit s čistým svědomím jako věrohodné zdroje.

## 3. On-line forma rozhovorů

Posledním limitem mého výzkumu vnímám on-line formu rozhovorů s respondenty. Výzkumný vzorek tvoří ženy z různých krajů České republiky, proto také preferovaly možnost rozhovorů prostřednictvím aplikací Messenger či Teams. Přestože atmosféra všech rozhovorů byla velice příjemná, věřím, že osobní setkání by dodalo přátelštějšího ducha při komunikaci.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

V průběhu vypracování teoretické části mé bakalářské práce jsem našla řadu zajímavých podpůrných materiálů pro práci s dětmi-cizinci, z nichž jsem vybrala několik, podle svého uvážení, nejzajímavějších, jež jsem se rozhodla začlenit do mé práce jako doporučení pro praxi v MŠ. Během realizace samotného výzkumu jsem také obdržela několik podnětných návrhů od participantek, jež jsem rovněž zahrнула do své práce. Doufám, že tato doporučení budou prospěšná pro učitelky MŠ, které pracují s dětmi vietnamského původu či se na práci s nimi teprve připravují.

### **Zahrnutí vietnamské kultury do vzdělávacích aktivit**

Z výzkumu vyplývá, že většina učitelek MŠ nepřikládá dostatečnou důležitost zahrnutí vietnamské kultury do svých vzdělávacích aktivit. Aktivní podpora ze strany MŠ by mohla napomoci rozvíjet povědomí o vietnamské kultuře nejen mezi dětmi vietnamského původu, ale také mezi dětmi českými. Tím by učitelky mohly dosáhnout lepšího porozumění mezi dětmi vzhledem ke kulturním rozdílům, a případně též získat větší podporu ze strany českých dětí při adaptaci dětí-cizinců. Se souhlasem autorky jsem pro inspiraci vložila do přílohy **PVIII** týdenní projekt „*Poznáváme Vietnam*“, který obsahuje vzdělávací aktivity pro děti předškolního věku, zaměřené na vietnamskou kulturu.

### **Překladatel v MŠ jako podpora pro rodiče a učitelky**

Tento nápad vznikl od participantek výzkumu, kde učitelky uvedly, že v některých případech, kde si nebyli schopni rodiče vietnamské národnosti sehnat překladatele, byla spolupráce negativně narušena jazykovou bariérou. Hlavně když šlo o složitější konverzace např. ohledně diagnostiky dítěte, kde byl internetový překladač považován za nedostatečný. Pokládám za vhodné, aby ředitelky či učitelky MŠ měly zajištěné překladatele, které by v případě potřeby mohly přizvat ke spolupráci. Existují nevládní neziskové organizace, které se věnují podpoře cizojazyčných dětí, které mohou učitelkám doporučit kontakty na překladatele či sami nabízejí překladatelské služby jako např.: organizace META, o.p.s.

Ideální by samozřejmě bylo mít pedagogy v MŠ, kteří by ovládali vietnamský jazyk. To bylo také doporučení od jedné participantky z řad rodičů, která vypověděla,

že by si přála, aby v každé třídě, kde jsou vietnamské děti, byla jedna učitelka české národnosti a jedna učitelka vietnamské, díky čemuž by nebyla upozaděna vietnamská kultura. Jsem si ale vědoma, že toto přání vietnamské matky není realizovatelné. Existují také dvojjazyční asistenti, kteří by mohli zastávat funkci překladatele v MŠ, jako tomu bylo v případě jedné z účastnic výzkumu.

### Vietnamské pohádky

Každou z pohádek je možné si přečíst jak v češtině, tak i v původním jazyce země, odkud pocházejí. Při výběru pohádek vycházeli autoři z přesvědčení, že pohádky mají významný podíl na poznávání osobitosti dané země a představují důležitý zdroj pro porozumění identitě lidí z daného místa. Vybrané pohádky jsou součástí projektu „Bedýnky příběhů“, který vznikl prostřednictvím tvořivých dílen pořádaných spolkem InBáze v Městské knihovně Praha a výukových programů realizovaných ve spolupráci s pražskými školami. Pohádky byly vybírány a předčítány lektory přímo z daných zemí. Dětem je kultura těchto zemí přiblížena nejen prostřednictvím vyprávění pohádek, ale také prostřednictvím povídání o zemi, tradičních předmětu a následné výtvarné dílny, kde mají děti možnost své zážitky zpracovat pomocí tradičních materiálů a technik dané země. Soubor pohádek „Bylo nebylo...“ vznikl v rámci projektu „Mosty ke školám“, který byl financován z Operačního programu Praha – pól růstu.

Odkaz: [https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/07/vietnam\\_pohadka.pdf](https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/07/vietnam_pohadka.pdf)

#### Obrázek č. 2 - Vietnamská pohádka (InBaze)



## ZÁVĚR

Téma bakalářské práce jsem zvolila z osobního zájmu, vyplývajícího z vlastní zkušenosti jako vietnamského dítěte v MŠ. Skrze tento výzkum jsem chtěla přispět k dalšímu poznání problematiky vietnamských dětí v českém předškolním vzdělávání, neboť Vietnamci mezi nejpočetnější skupiny cizinců v MŠ v České republice. Věřím, že tato specifická skupina si zaslouží větší pozornost, a proto jsem realizovala výzkum, abych zjistila, jaká je spolupráce mezi mateřskou školou a vietnamskými rodiči.

Práce byla strukturována do teoretické a empirické části. Teoretická část se zaměřila na děti-cizince, výchovu a vzdělávání v rámci vietnamské kultury a spolupráci mateřské školy s rodinou s důrazem na specifickou spolupráci s rodiči-cizinci. V empirické části jsem prostřednictvím kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů zkoumala vnímání učitelek práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem, zkušenosti s adaptací vietnamských dětí, spolupráci mezi učiteli a rodiči-cizinci a specifika práce s vietnamskými dětmi v mateřských školách.

Na základě analýzy výzkumu jsem identifikovala zajímavé podněty, které jsem promítnula do doporučení pro praxi v mateřských školách.

Limity mého výzkumu spatřuji v neochotě některých participantek se více rozpovídat, ať už z důvodu neznalosti problematiky či vrozené povahy. Další limit vnímám v překladu rozhovorů s vietnamskými rodiči, kde mohlo dojít ke ztrátě původního významu v následném překladu do českého jazyka. Posledním limitem je on-line forma rozhovorů, kdy participantky preferovaly komunikaci přes digitální technologie, než osobní setkání. Z mého pohledu jsou rozhovory uskutečněné „na živo“ příjemnější a osobnější. Získaná data hodnotím jako pestrá a relevantní.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografické publikace

- Ali, A. (2023). Effect of Bilingualism on Cognitive Development. *Children Review*, 62(4), 387–404. <https://1url.cz/Eum68>
- Banks, A. J., & Banks, A. C. (2010). *Multicultural education, Issues and perspectives*. Wiley.
- Berčnik, S., & Devjak, T. (2017). Cooperation between Parents and Preschool Institutions through Different Concepts of Preschool Education. *C.E.P.S Journal*, 7(4), -207–226. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165366.pdf>
- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlismym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>
- Bicaj, A., Bytyqi, A., Azizi, T. i Xhemajli, A. (2018). Cooperation of preschool institutions with parents toward early childhood education. *Thesis*, 7(2), 75–101. <https://hrcak.srce.hr/224634>
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Český statistický úřad. (2022). *Život cizinců v ČR: Cizinci*. <https://1url.cz/uum8e>
- Český statistický úřad. (2023, 23.1.). *Data – vzdělávání cizinců. R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci*. ČSÚ. <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu>
- Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing teacher educators for school, family and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115–118. <https://1url.cz/Qum8i>
- Flick, U. (2006). An Introduction to Qualitative Research. In Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Hajská, M., Bořkovcová, M., Moree, D. & Morvayová, P. (2008). *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám. Člověk v tísni*. <https://1url.cz/jum6p>
- Hřebíčková, M. (2020). Kulturní orientace Vietnamců v ČR: generační srovnání. *Sociologický časopis*, 56(2), 197–227. <https://doi.org/10.13060/csr.2020.007>

- Hummel, T. G., Cohen F. & Anders, Y. (2023). Parents' Trust in Their Child's Preschool: Associations with Child and Family Characteristics and Aspects of Parent-Preschool Communication. *Early Education and Development*, 34(5), 1057–1074.  
<https://1url.cz/Lum8H>
- Kolářová, K. (2013). *Vietnamci v plzeňských mateřských školách*. [Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Olomouci]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni.  
<https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/9004>
- Kourkzi, A., & Kourkzi, A. (n.d.). *Deset zásad komunikace s rodičem z odlišného kulturního prostředí*. <https://1url.cz/Dum8p>
- Kocourek, J. (2006) Vietnamci v ČR. In *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*.  
<https://1url.cz/4um8V>
- Kocourek, J. (2006). Kořeny vietnamské migrace migrace do ČR před rokem 1989. -In J. Černík, J. Ičo, & J. Kocourek (Eds.), *S vietnamskými dětmi na českých školách* (94–120). H+H.
- Kropáčková, J. (2017). Spolupráce mateřské školy s rodinou. *Acta humanica*, 14(1), 59–71. [https://fhv.uniza.sk/actahumanica/publication/ah\\_01\\_2017.pdf](https://fhv.uniza.sk/actahumanica/publication/ah_01_2017.pdf)
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Portál.
- Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole*. <https://1url.cz/sum8s>
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *Pedagogika*, 2(1), 9–27.  
<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>
- Martanová Pavlas, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická Orientace*, 29(2), 223–242.  
<https://1url.cz/qum8j>
- Miller, B. (2003). *Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit*. Prishtinë: QPEA. In: Bicaq, A., Bytyqi, A., Azizi, T. & Xhemajli, A. (2018). Cooperation of preschool institutions with parents toward early childhood education. *Thesis*, 7(2), 75–101.  
<https://hrcak.srce.hr/224634>
- MŠMT. (2021). *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od září 2021*. <https://www.msmt.cz/file/60853/>

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.

<https://1url.cz/guya7>

Nguyen, H. T., & Trinh. T. O. (2022). New Perspectives On Traditional Cultural Values Education For Preschool Children: A Case Study In Ho Chi Minh City, Vietnam.

*Webology*, 19(2), 6631–6644. [https://www.webology.org/data-cms/articles/20220324081032pmwebology%2019%20\(2\)%20-%20484%20pdf.pdf](https://www.webology.org/data-cms/articles/20220324081032pmwebology%2019%20(2)%20-%20484%20pdf.pdf)

Nguyen, P., & Cheung, M. (2009). Parenting Styles as Perceived by Vietnamese American Adolescents. *Child and Adolescent. Social Work Journal*, 26(6), 505–518.

<https://1url.cz/kulpa>

Nguyen, T. V. H. (2011). The relationship among parents and children in Vietnamese families nowadays. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, (32), 131–139.

[https://www.rcis.ro/images/documente/rcis32\\_08.pdf](https://www.rcis.ro/images/documente/rcis32_08.pdf)

NPI ČR. (2021). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. <https://1url.cz/Gum8c>

NÚV. (2024, březen 20). *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*.

NÚV. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>

Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. (2. vyd.). Triton.

Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Wolters Kluwer.

Průcha, J., & Kořáková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.

Rabušicová, M., & Trnková, K. (2002). The Role of Parents as Educational and Social Partners of Schools in the Czech Republic: Legislation and Media Analysis. *European Educational Research Journal*, 1(3), 480–496. <https://1url.cz/Num8Y>

Rachmawati, Y. The Necessity Of Multicultural Educatin In Indonesia. *International Journal of Education and Research*, 2(10). 317–328.

<https://www.ijern.com/journal/2014/October-2014/25.pdf>

Rambousková, N. (2022). *Děti cizinců v českých mateřských školách*. [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.cz. <https://shorturl.at/inGN8>

Samardžić, M. R., & Travar, M. Ž. (2016). Competencies Of Preschool Teachers For Cooperation With Parents. *Nova škola*, 11(1), 156–168.

<https://doi.org/10.7251/NS1601158S>

- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Preschool–home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151–161. <https://1url.cz/Qum8x>
- Singh, S. S. (2020). Family Involvement and Immigrant Parents: Perceptions of Indian mothers in Vienna. *International Journal of Education*, 8(3), 61–66. <https://www.shanlaxjournals.in/journals/index.php/education/article/view/3172>
- Souralová, A. (2014). Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální studia*, 11(2), 75–95. DOI:10.5817/SOC2014-2-75
- Souralová, A. (2015). Můžeš prostě říct, že máš babičku: Vietnamské děti, české babičky a význam prarodičovství v jejich biografiích. *Sociologický časopis*, 51(5), 815–844. DOI:10.13060/00380288.2015.51.5.215.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2010). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika* (57–90). Portál.
- Tran, Q. D., Lee, S., & Khoi, S. (1996). Ethnic and gender differences in parental expectations and life stress. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(6), 515–526. <https://1url.cz/Tum87>
- Tung, N. (2001). *Vietnamci v Praze*. SVO-ČR.
- Vasiljev, I. (2006). Hodnoty současné vietnamské společnosti. In J. Černík, J. Ičo, & J. Kocourek (Eds.), *S vietnamskými dětmi na českých školách* (68–84). H+H.
- Vokáčová, V. (2017). *Poznáváme Vietnam*. [Maturitní práce, Soukromá střední škola pedagogiky a sociálních služeb Obrataň].
- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (2021). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://psycnet.apa.org/record/1995-01254-001>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>



---

Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: Náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita. DOI:[10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020](https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

AP	Asistent pedagoga
ČR	Česká republika
EU	Evropská Unie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV ČR	Národní pedagogický institut České republiky
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PO	Podpůrná opatření
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

---

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Obrázek č. 1 - Výsledné kategorie .....</b>	<b>40</b>
<b>Obrázek č. 2 - Vietnamská pohádka (InBaze) .....</b>	<b>67</b>

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka č. 1 - Děti podle státního občanství v mateřských školách ve školním roce 2021/2022 .....</b>	<b>15</b>
<b>Tabulka č. 2 - Počty dětí-cizinců v mateřských školách od školního roku 2010/2011 do školního roku 2021/2022 .....</b>	<b>15</b>
<b>Tabulka č. 3 - Výsledné kategorie a podkategorie .....</b>	<b>41</b>

---

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha PI: Informovaný souhlas**

**Příloha PII: Otázky k rozhovorům – učitelky**

**Příloha PIII: Otázky k rozhovorům – rodiče**

**Příloha PIV: Okódovaný rozhovor s učitelkou (U1)**

**Příloha PV: Ukázky kódů - učitelky**

**Příloha PVI: Ukázky kódů - rodiče**

**Příloha PVII: Projekt Poznáváme Vietnam**

## PŘÍLOHA P I:

### Informovaný souhlas s využitím informací z polostrukturovaného rozhovoru zaznamenaného pro účel zpracování bakalářské práce s názvem **Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti**

Informace získané rozhovorem s respondentem budou využity ke zpracování bakalářské práce vedené PhDr. Hanou Navrátilovou, Ph.D. na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. Bakalářská práce je psána na oboru Učitelství mateřských škol.

Já .....

Souhlasím se zaznamenáním rozhovoru přes diktafon a využitím získaných informací o mé osobě za účelem zpracování bakalářské práce. Byl/a jsem seznámen/a s cílem a záměrem závěrečné práce a úpravou osobních údajů tak, aby byla zajištěna má anonymita. Jsem si vědom/a, že mohu kdykoliv spolupráci na výzkumu ukončit bez udání důvodů a při rozhovoru mohu odmítnout odpovědět.

V: .....

Dne: .....

Podpis: .....

## **PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORŮM PRO UČITELKY MŠ**

- Zkuste mi, prosím, popsat, jakým způsobem podporujete vietnamské děti u Vás v mateřské škole.
- Co řešíte při komunikaci s vietnamskými rodiči? Popř. jak to řešíte?
- Jaké bariéry vnímáte, že vám spolupráci s rodiči vietnamských dětí znesnadňují spolupráci?
- Jak pracujete s vietnamskou kulturou v mateřské škole?
- Jaké jsou vaše zkušenosti s komunikací s rodičem vietnamského dítěte?
- Jak probíhala adaptace dítěte-cizince v MŠ?
- Jakým způsobem hodnotíte úroveň spolupráce mezi rodiči vietnamské národnosti a mateřskou školou a jak byste ji eventuálně zlepšili?

## **PŘÍLOHA P III: OTÁZKY K ROZHOVORŮM PRO VIETNAMSKÉ RODIČE**

- Jaké máte zkušenosti s českými školkami?
- Popište, prosím, jak si představujete ideální způsob podpory vietnamské kultury ve školce.
- Máte nějaké návrhy na zlepšení spolupráce mezi vámi, vietnamskými rodiči a mateřskou školou?
- Máte dojem, že je vaše kultura v mateřské škole podporována?
- Jak se vaše dítě adaptovalo na školku?
- Jak podporujete učení svého dítěte doma i mimo školku?
- Zaznamenali jste nějaké bariéry, které vám znesnadňují spolupráci s MŠ?



# PŘÍLOHA P IV: KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU S UČITELKOU (U1)

4

## Rozhovor s participantkou č. 1

T = tazatel

P = participantka

**T:** Dobrý večer. Děkuji Vám, že jste si na mě udělala čas a jste ochotna mi poskytnout rozhovor do mé bakalářské práce na téma: Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí vietnamské národnosti. Jsem Vám velmi vděčná.

**P:** Dobrý večer, nemáte za co.

**T:** Pověděla byste nám, prosím, něco o sobě?

*jen střední škola*

**P:** No, je mi 51 let, mám vystudovanou střední pedagogickou školu obor vychovatelství, později jsem si dodělala předškolní výchovu, mám teda dvě maturity. Praxi ve školství mám asi nějakých 33 let. *dostatek praxe*

**T:** Děkuji. Chtěla bych se Vás tedy zeptat, jestli nějakou zkušenost s vietnamskými dětmi a rodiči již máte?

**P:** No... Měla jsem ve třídě za celou praxi, těch no... přes třicet, pětatřicet let možná, chm (smích) tak jsem měla jedno, *mala zkušenost* jediný dítě, které bylo moje třídní, vietnamský a bylo úžasný. Takže jednu zkušenost s takovýmhle dítětem mám, který... no ještě to bylo v době, kdy to úplně se ty *současnej fenomén* bilingvní děti, ehm, no... *nebyly tak populární* nebo nebylo to tak probíraný všude, nebylo to, eh tak jakože by se na ně bral takovej zřetel. Já jsem vlastně všechno *namostalné* od puky si sama musela dělat, *stejná metodika jako kdysi* zjišťovat, ty postupy nějaký jó, v podstatě jsou úplně stejny, jako jsou teďka *nebyly metodiky* doporučovaný, že to *není jiné cesty* prostě ani jinak nejde, že jo. Ale prostě *chyběla příprava* nebyla jsem nijak *na děti* připravena na to, nijak varovaná, že prostě to dítě *o OHJ* nebude mluvit česky a ani jeho rodiče *praxi* nebudou mluvit česky. Takže to bylo *problém zkušenost* takový zajímavý *jazyková bariéra* pracovní místo

**T:** Mohu se tedy zeptat, jak dlouho zpátky to je, kdy jste získala tuto zkušenost? Když říkáte, že tehdy moc podpůrných materiálů nebylo...


**P:** Tady (myšleno na aktuálním pracovišti) jsem asi 5 let, hm... Myslím, že asi před 7 lety. Jo jako byly prostě nějaký teorie o těchle dětech, ale nikdo se vámi prostě o tom ne bavil, kdo by vás připravil nebo nějak... *starší zkušenost s dětmi o OHJ* Co s takovým dítětem. *nedostatečná metodická příprava*

**T:** Určitě. Myslím, že s příchodem ukrajinských dětí se celkově cizinci stali mnohem aktuálnějším a akutnějším tématem, než kdy dřív. Věřím tomu... A jaká tedy ta vaše zkušenost byla? Jak se vám spolupracovalo s takovým dítětem?

1- 

2- 

3- 

4- 

= OZNAČENÍ VÝ. OTÁZEK

*děti nevnímají odlišnosti*  
**P:** No, to dítě bylo jako každé jiné, takže ty děti prostě ten problém nebo tu jinakost vůbec nevnímají, jo. Ten chlapec nastoupil, tuším že, *naslyšely a odlišnosti vědu* čtyřletý a nemluvíci český a absolutně neměl žádný problém se zapojit v tý školce. *bezproblémová adaptace* Akorát tam byl takovej moment, jsem mu jako třeba, když nevěděl, ehm... *angličtina bariéra* On většinou šel s hlavem, jo takže byl takovej vímavý, že prostě když se to něco jó, řeklo, organizovalo, tak on prostě šel a věděl, co dělají ostatní děti, odezíral, *odlišná nápodoba* prostě napodoboval ostatní děti, který fungovaly že jo. Oni rozuměli a tak on je napodoboval, což byl naprosto úžasnej v tomhletem. *angličtina bariéra* On se úplně zapojil do všeho. Byla děsná sranda, když jim něco chtěl říct že jo, tak začal svým jazykem (vietnamštinou), *komunikativní vlastnosti* byl komunikativní k dětem a *ukozoril* jemu to prostě nevadilo. Oni si ho děti vyslechly a zase si povídaly něco jiného. *učitelka neměla problém* Takže ta jazyková bariéra nevadila ani v komunikaci mezi dětma. *učení náhledů jazyka* No a jeli jsme od píky, s tím že jsem mu nějaký základní instrukce opakovala, třeba „prosím, děkuji, pojd', sedni si, postav se“. *opakování sloz* Prostě to, co běžně, jako když učíte malý dítě mluvit, tak to stejný že jó. Takže tomu rozuměl, *učil jako malé dítě* porozuměl. *dva roky v MŠ* A měla jsem ho vlastně myslím dva roky, než šel do školy. *do školy a* A pak už když končil, *liška opouštěje rodinu* tak už hezky mluvil česky. *dobrou češtinou* A já jsem mu s tím, na vyžádání jeho rodičů, jsem se s nima domlouvala, *rájem rodičů spolupráce* abysme tu češtinu trochu podpořili. Takže oni měli zájem o tohle, tak mě sami oslovili, *rájem o doučování* jestli bych ho nemohla doučovat. *popravomí doučování - doučování doma učitelem* Takže jsem si ho brávala i domů. *hladný sňah knielmaria* V tý době nějaký ten rok, *maršnější příprav do školy* chystala jsem ho za A) do školy a za B) s ním procvičovala českou, *procvičování ČT* český jazyk. Takže jako fajn byl.

**T:** Chápu tedy dobře, že když jste ho připravovala do té školy, tak šel v roce, ve kterém měl? *ochota učít se* Nebo měl odklad školní docházky? *rychle se učil*

**P:** Neměl odklad. *dobrá podpora MŠ* Ne ne, normálně šel do školy. *Byl na školu dobře připravený.*

**T:** Jak jste vlastně vnímala komunikaci s těmi rodiči, když říkáte, že vás požádali o doučování. *komunikační problém* Vznikla iniciativa z jejich nebo z vaší strany? *neumí česky* Jak jste se spolu dorozuměli? *neporozumění jazyku*

**P:** *neobtěžování pohybu* No to byl trochu oříšek. *naštěstí* Protože tady v téhle fázi prostě nefunguje, že by si něco přečetli ná nástěnku nebo že by rozuměli něco, *listek s listem* co bych jim potřebovala říct. *psaná komunikace* Vím, že když bylo něco, co jsem od nich potřebovala já že jo, nebo něco zařídit, nebo někam odjždíme, něco potřebuju donést, nějaká organizační věc, *základní fráze* no tak já jsem vždycky přišla s papírkem, s lístečkem a tam jsem jim to prostě všechno napsala v co nejkratší verzi, *postředník s komunikací* jen základní ty... *klerná pomoc rodičům* A oni měli tam ve své komunitě, *omšerná komunikace papírky* měli někoho, kdo česky mluvil. Jo že uměl i vietnamsky i česky. Takže oni si to vždycky na papírku odnesli, *komor pročitání* doma si to přeložili a reagovali potom zpětně a zase tím stejným způsobem, *komor pročitání* že oni pak na papírku donesli odpověď v češtině nebo tak. *překladatel* A nebo řekli, když se to naučili, tak byli schopní sami říct ano/ne nebo přinesu/nepřinesu něco... takže spíš takhle. *učitel* Myslím, že jako úplně prvně, když přišli tak přišli i s tou paní, která mluvila česky i *učitel* první schůzka s prostředníkem *učitel*



*první kontakt s překladatelem*

vietnamsky a to byl takový náš prvotní kontakt. A takhle jsme se domluvili na tomto s tím, že takto to bude fungovat. Protože prostě nerozumíme.

**T:** Takže chápu dobře, že zkušenost máte tedy skrze prostředníka, nějakého překladatele. Jiným způsobem než tímto jste se tedy nedorozumívali? Někaké e-maily, překladače atp.?

*online komunikace se nevyužívala*

**P:** To ještě nebylo, tak nějak. Nebo asi bylo, ale nevyužívalo se tak. My jsme tenkrát ani na třídě neměli žádný tablet nebo tak, to až teď. Žádná elektronická třídnice nic. Ani doposud na té školce (bývalé, kde pí. uč. v té době působil) nemají nic takového. Tam se šlo normálním lidským způsobem, prostě tím přirozeným. Asi v dnešní době už by se ty překladače využily.

*online komunikace se nevyužívala*

**T:** Je teda super z mého pohledu, že jste vůbec tu iniciativu měla. Jo jako přijít a napsat na lísteček, donést jim ho a dát jim tím vědět, že něco od nich potřebuji. Setkala jsem se totiž mnohokrát s přístupem, kdy učitelky daly informace na nástěnku a přestože věděly, že si to cizinci nepřečtou ani nijak nezaregistrují, tak neměly snahu jim ty informace předat. Měly spíše pocit, že oni jakožto cizinci by se měli snažit zjišťovat, hledat... Že už je to jaksi nad rámec jejich pracovních povinností. Styl „vždyť oni se mají snažit, když jsme v Česku“.

*odlišnost vietnamských rodičů*

**P:** Oni ti moji vietnamci byli totiž strašně vděční. Jako strašně. Mě by ani nenapadlo to jako řešit jinak, nebo že bych to nechala... když můžu pomoci. Já si myslím, že to by měl být základní rys asi každé učitelky, že jako... Ty děti nejsou jiné. Já vždycky říkám, žádný

*MS  
není  
rasismus*

rasismus nebo nic. Prostě v dětském kolektivu to není vůbec pravda, neexistuje. Ty děti to ani nevnímají, že to dítě mluví jinak. Oni to ani nevnímají. Kdyby tam přišlo fialové dítě s puntíkama zelenějma, tak pro ně to bude kamarád úplně stejně. Oni to nevidí. Vůbec to nevnímají. Dítě takový makový. Stejně tak ta učitelka by se měla správně na to koukat takhle.

Samozřejmě za ty léta... jsou děti v kolektivech, který tam asi nemají co dělat. Jo jsou. Ale to vím já. Ale není to tím, že by vypadaly nějak, nebo nějak mluvily. Je to tím, že nepatří do zdravé školky třeba. Nebo nějaká agrese, což nejsou výjimky teď, v posledních letech...

*čarlatá psalala speciální pomoci*

**T:** Jasně. S tím naprosto souhlasím. Sama jsem po maturitě měla strach, jak na mě v praxi budou pak děti reagovat a nedávno se mi stala celkem vtipná historka. Jsem v mé aktuální školce druhým rokem, ve stejné třídě se stejnými dětmi... S většinou rodičů se znám, pracuji v malém městě, kde jsem vyrůstala. A při jedné konverzaci s tatínkem dítěte, otec prohodil něco o mně ve spojení s Vietnamem. Dítě se na něj otočilo a ptá se: „A co to je ta Vietnamka?“ A já se musela tak smát... Že jsem měla

takový strach, jak na to děti budou reagovat, že mě ani nenapadlo, že by tu jinakost ani nevnímaly. Jasně, po vzhledové stránce asi ano, ale nepřemýšlely nad tím nijak zvlášť.

P: Ano, jako každá učitelka, když tam přijde jakýkoliv dítě, tak by měla mít snahu, aby bylo dětem v rámci jednoho kolektivu jako dobře. Aby všichni byli spokojeni. To by fakt měl být základ. Vím, že to tak vždycky není a některé děti se zařazují opravdu špatně, ať už je to cizinec nebo mají nějaké speciálně vzdělávací potřeby... Tak ale samozřejmě musím mít tendenci to nějak řešit, že jo. Musíme tomu dítěti pomoci.

*snaha učitele o dobré klima*  
*snaha o jednotný kolektiv*  
*děti s OMO/SVP má lepší adaptaci*  
*pomoc dítěti s adaptací*

T: Určitě. Rozumím... A při té komunikaci s rodiči, jaké jste vnímala bariéry, kromě jazyka? Nějaké co vás napadnou, co vám tu práci znesnadňovaly.

P: No jako ve smyslu že by byla bariéra v komunikaci, tak to vůbec ne. Oni byli strašně vstřícní. Ten kluk vždycky všechno navíc jo, naopak oni se možná snažili víc, bych řekla. Jo že prostě věděli, že nějakým způsobem může být jakoby nebo trpět něčím jako třeba tu řeč nezná nebo něco, tak naopak oni byli strašně vstřícní, takže on měl všeho vždycky víc. Třeba když měl oslavu, tak všeho bylo hodně, víc měl náhradního oblečení, abych třeba nemusela já přijít a říct, že mu tady třeba chyběj slipečky, když se polil. Jo že opravdu dávali na tohle pozor, naopak byli předvídavější, než leckdy běžní rodiče (myšleno čeští rodiče, vlastní poznámka). Aby jako se spíš chtěli vyhnout tomu, že by něco neměl.

*jazyková bariéra jen ve slozech*  
*vstřícnost neznámých rodičů*  
*snažím rodiče*  
*možné problémy dítěte*  
*vstřícnost a snahou rodičů*  
*nechtěl by se*  
*pečlivý rodiče*  
*snahou neznámých rodičů*

T: Dobře, děkuji za odpověď. Takže chápu dobře, že jste nikdy nenarazila, nechci říct vyložene něco jako problém, ale spíš... Vzpomenete si na nějakou situaci, kterou jste s nima musela něco řešit? Kromě toho již zmíněného doučování.

P: No jen takový ty běžný. Jako třeba kdy máme besídku nebo že by tam měli přijít...

*komunikace běžných věcí*

T: A zúčastňovali se tady těchto školních akcí?

P: Ano, oni byli hrozně aktivní. Myslím, že byli snad skoro na všech.

*velká účast rodičů*

T: Tak to je skvělé.

P: Jo tak někdy se stalo, že řekli, že nemůžou, ale většinou jo. Já mám pocit, že možná fakt ani nechyběli. I ta iniciativa s tím, aby se vylepšil v tom jazyce, tak ta vzešla právě od nich, aby byl do té školy připravenej. On byl totiž jinak fakt chytřej.

T: Kdybychom se mohly ještě vrátit k tomu začátku, prosím. Vy jste říkala, že nastoupil v nějakých 4 letech asi, tak jak probíhala jeho adaptace. Jaké jste vnímala rozdíly mezi jeho adaptací a ostatních českých dětí?

*velké angažovanosti rodičů*  
*chytřejí dítě*  
*snaha o lepší jazyk*



*preložavení režimů HS* *nutný vstoupit rozhovor*  
**P:** Ne ne, v podstatě ne. Tam bylo nutné si ujasnit, jako v rámci komunikace s rodiči, takový ty *komu překladač*  
 běžný režimový momenty, mám pocit že i na schůzce byla ta paní překladač. Takže na ty *první vstupní schůzka jí to všechno řekla ona. Že jo aby věděli od kdy do kdy je otevřená* *právní pracovník informací*  
 školka, jak a co... Co má mít sebou, jaká je organizační, jaký je režim dne... A jako opravdu *právní organizačních informací*  
 se tím řídili. Myslím si že jsem s níma nemusela řešit skoro nic. Nebo aspoň si to nevybavuju, *nejvhodná první schůzka*  
 že bych něco řešila... Teď mě napadá teda jedna jen situace, ale to se netýká organizačních *nebo prostě hezčí hračky,*  
 věcí, že tam nosil takový ty drahý hračky, jakože nějaký elektronický nebo prostě hezčí hračky, *takový vymakanější... Tak mám pocit, že se jednou řešilo, že mu to někdo jako rozbil. Ale oni*  
 z toho taky nic nedělali jo, že oni už taky byli instruovaný, že jsem řekla: „jó když si to nosíte, *převzím vnitřní o pohybu*  
 drahá hračka nemá to mít, když už to tady máte, tak já za to zodpovědnost neberu.“ Ale *nebrali to nijak, že by se zlobili, že to někdo zničil. To spíš ten chlapecek. A jeho adaptace* *adaptace*  
 byla jako běžného dítěte, spíš byl takovej tišší a hodně koukal. Okoukával, koukal a byl tišší. *těžké začátky adaptace* *odporování činnosti a jazyka* *neobraní*  
 Ale zas potom jako průběžně se snažil zapojovat krásně. Fakt byl takovej, věděl asi, že jiná *podlejší aktivní zapojení* *smořivý chlapec*  
 cesta stejně není jó. Ty děti musí samy, že jo a je to prostě přirozený proces a na nás je asi *klíčovní úlohy a dohledání* *porozumění adaptace*  
 abychom jim to co nepřirozenější udělali. Nežlehcili jim to nejvíce. *ulehčení adaptace*

**T:** Takže jste vnímala velkou podporu těch rodičů při tom učení?

*rájem o doučování* *úcta rodičů na akcích*  
**P:** Ano, jak říkám. Oslovili mě oni sami ohledně doučování, chodili na všechny akce školky, *vždy všechno měl, chodili včas... Prostě super. Nevím sice, jestli jsou všichni takoví (myšleno*  
 Vietnamci), asi taky nejsou. Tak je to tak jak se najdou dobří a špatní rodiče český, tak asi i u *narazila jsem na dobré rodiče*  
 Vietnamců...

**T:** Určitě, souhlasím. Samozřejmě ta vietnamská kultura nebo rodičovství má svoje určité specifické rysy, které můžeme najít u poměrně většiny, sama to znám z mojí vlastní rodiny. (smích) Chci se ještě zeptat, platilo vždy vše, na čem jste se domluvili?

*velmi dobrá spolupráce* *rájem o podporu dítěte*  
**P:** Ano. Všechno vždy platilo. Byli velmi dochvilní. To oni chtěli jako (myšleno doučování), *velmi spolupracovali* *nutněná ochota učitel*  
 takže oni mi ho vždycky, já nevím. Já jsem si ho brala ze školky a byli jsme domluvení, já jsem *totiž bydlela vedle školky. Vždycky tu hodku třeba byl u nás doma jednou za týden a oni si ho*  
 pak vyzvedli u mě. *dovozování u učitel doma* *1x týdně*  
*ochota rodičů* *obozování*

**T:** Tak to je skvělý... Chtěla bych se teď více pobavit o vaší mateřské škole. Když jste tam měli tohoto chlapce, přemýšleli jste v té době někdy, jak zapojit tu kulturu do té školky? Jak jste se věnovali vietnamské kultuře?

*adaptace bez vlastní kultury*  
**P:** Tak rozhodně jsme nezapojovali kulturní věci vietnamského původu do naší školky, jakože bych cíleně. To rozhodně ne. Prostě protože jsme v Česku, česká školka, proto oni se sem *učím českým rytmem*

<sup>zaměřeni na českou kulturu</sup> integrujou, aby prostě byli jako Češi, takže nebylo třeba. Nicméně samozřejmě takovýchle děti lze celkem pěkně využít, když jsou témata, která se k tomu hodí. Takže když jsme měli nějaké „Cestování po světě“ <sup>minimální představení vietnamské kultury</sup> nebo tak, tak jsme si taky mohli konkrétně ukázat, odkud chlapec <sup>anaky vietnamské kultury</sup> vlastně pochází, že jo. Kde to je na mapě, <sup>Nietnam na mapě</sup> že prostě vidíte děti, že se trochu liší vzhledem, že jo... No a pak už jedete další rasy, že jo. Další vizuální rozdíly mezi lidma. Takže dá se to spíš využít takhle, ale že bychom ehm jako vyloženě, ani fakt jako nevím. Popravdě vám řeknu, že ani nevím, co bych jako tam měla takovýho zařadit. Vůbec nic mě teď nenapadá. Jen vím, že tam máte jinak ty oslavy, že jo. Když jsme si to ale říkali s dětmi, tak to pro ně taky nebyla úplně neznámá tvář. Oni je teď <sup>všechny sráží vietnamské</sup> potkávají úplně běžně (mysleno Vietnamce) v obchodech, na trzích... Prostě Vietnamci to jsou lidi, kteří dělají od rána do večera a ty děti <sup>pracovní</sup> vedou taky k těm práci. Tohle se mi zas strašně líbí, jako jen postoj. Někdy si ale taky myslím, že je to až moc... Že i ty děti musej třeba někde pomáhat, jo a není to výjimka, že prostě musej. Jsou prostě <sup>jsou vedeni k poslušnosti</sup> vedení tady k tomu, ale to bych asi třeba vypíchla. <sup>jsou vedeni k práci</sup>

**T:** Určitě můžu potvrdit, že ta vietnamská výchova je mnohem autoritativnější. Jak říkáte, děti prodávající v obchodech jsou taková klasika, která už k tomu patří. Mně se zas naopak na té české výchově líbí, že už se tu uplatňuje mnohem častěji takový partnerství mezi rodičem a dítětem, než jen rodič jako autorita a „tak to bude, protože jsem to řekla.“ Super, děkuji. Zkusila byste mi ještě popsat, jakým způsobem podporujete děti cizince ve vaší mateřské škole? Nemusí být jen vietnamské.

**P:** No v dnešní době je toho už mnohem víc než tenkrát. Třeba úžasná pomůcka Albi tužka, ty jsou skvělé, protože mluví česky. Nebo třeba na individuálkách, většinou s těmahlema dětma denně, doopravdy denně jsem seděla a jako na individuálkách. Já sedím, nebo jako to je běžný, v rámci těch <sup>operální organizování formy</sup> center aktivit, tak jsem měla vždycky vypíchnutýho něco víc, co se týká té řeči, toho jazyka. Takže s nima jsem tam sedávala denně. Byly tam knížky, malované čtení, pexeso klasika... Děti popisovaly, co na obrázcích je. Všechno formou hry, práce s obrázkama furt dokola, prostě obrázky, obrázky, obrázky... Tohle jsou asi věci, který jsem s nima nejvíc dělala. Nebo kreslení, když kreslí, tak se jich ptám, co kreslí. A ten jazyk no, já to řeknu, nejspolehlivější je pro to dítě, když já mu to řeknu česky a ono mi to řekne v jejich jazyce. To je třeba <sup>práce s obrázkem</sup> říct a on řekne, jak se to řekne vietnamsky i česky... Takže aby opakoval i po mně. Prostě tvoření těch hlásek i s tou intonací jako mám tak jako dobrou zkušenost. Tak na těch dětech pak nepožná nikdo, že hemluví česky. Oni to jako dělaj pak i s tím přízvukem. Hlavní je, že prostě to dítě ví, že dostane pomoc, když neví. Že ho tam nenechám jen tak stát. To je špatně. Jinak teďka v rámci těch ukrajinských dětí jsou různé, jak jako pracovat s takovými dětmi. Já jsem třeba měla 6 ukrajinských dětí ve třídě, tak jsem oprášila ruštinu. <sup>jednoslovné práce se slovnými olitmi</sup>



*ochota mluvit je jazykem*  
 To jsem lovila slovíčka už ani nevím odkad. Kurz bych asi doporučila tam, kde je to možný, aby šla na ten kurz, která by třeba neměla ani ten jazyk nebo tak. Já se s nimi domluvila, takže jsem necítila potřebu. Prostě přirozeně s dětmi, <sup>národní metody</sup> názorné metody úplně všude, práce s obrazovým materiálem, je spousta programů pro tyhle děti... Aby opakoval po mně, <sup>obrazové metody</sup> ukazoval. Tak nějak přirozeně. Aby byl ten mluvní projev. Je to prostě výhoda, když máte i ten jazyk stejný s těmi dětmi, tak třeba ta ruštiná mi to hodně ulehčila. Jinak jsou teď vlastně hodiny češtiny, když máme myslím 4 předškoláky, co jsou cizinci. Akorát že teda, musím říct, že by to teda bylo nějaký praktický. Jako když se to dítě nenaučí dejme tomu třeba za 30 hodin týdně ve školce, tak si myslím, že ta hodina češtiny ho nějak nevytrhne. Ale to je můj názor. Spíš to musí být někde napsaný, aby se neřeklo, že se tyhle děti nepodporují. Papír snese všechno. *rychlá administrativa*

**T:** Chápu, rozumím vám. Mám tu tedy na vás poslední otázku, i když si myslím, že už jsme mi ji tak na půl odpověděla. Zkusíme se k ní vrátit, kdybyste mi ji chtěla ještě nějak doplnit. Spolupráci s vietnamskými rodiči jste hodnotila celkově kladně, ale je tu ještě takový dodatek. Jak byste ji eventuálně ještě vylepšili?

**P:** Já si myslím, ono to tam asi úplně nevyznělo, ale určitě to tak bylo. No s těma rodičema je potřeba víc komunikovat, takže konzultační hodiny, rozhodně přidat u těchle rodičů nebo kdykoliv je nějaké, něco potřeba vysvětlit tak víc, <sup>potřeba konzultačních hodin</sup> přidat konzultačku. Protože v tom osobním setkání, když tam máte šanci se dorozumět, když tam bude třeba i ta překladatelka, tak je to takový dobrý začátek vždycky. Takže rozhodně bych to stavěla na nějaký prvotní konzultaci, nějaký větší. Aby se to všechno domluvilo osobně s těma rodičema, aby ty rodiče věděli, že se můžou spolehnout. Aby neměli nějaký špatný pocit, že to dítě třeba jako může být jiný, aby i oni věděli, že mezi ostatní rodiče zapadnou. Jo, když si s někým rozumíte, důvěřuje vám a vy <sup>komunikace</sup> důvěřujete jemu, tak pak už můžete rukama, nohama že jo. Tohle je pro mě nejdůležitější, budovat ten vztah s nimi. *komunikace rukama/nohama* *neopomenutí budování vztahu*

**T:** To je vážně skvělý. Takže vám moc děkuju, byl to vážně příjemný rozhovor.

**R:** No, jen bez toho kačíčka! (smích)

**T:** To jo. Takže děkuji, že jste si na mě udělala čas a mějte se hezky!

**R:** Bylo to moc fajn. Na shledanou.

## PŘÍLOHA P V: UKÁZKY KÓDŮ Z ROZHOVORŮ S UČITELKAMI MŠ

KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ S UČITELKAMI MŠ				
U1	U2	U3	U4	U5
<p>Nebyly metodiky Dítě šlo s davem Lístek s textem Překládání textů Prostředník v komunikaci Vděčnost vietnamských rodičů Vstřícnost vietnamských rodičů Doučování doma učitelem Nezapojení vietnamské kultury do MŠ Využívání digitálních technologií Metoda nápodoby Názorné metody Zaměření na intonaci Potřeba konzultačních setkání s rodiči Na začátek se hodí překladatel Kultura v rámci tématu o světě</p>	<p>Chůvy babičky Využívání Google překladače Těžké začátky adaptace Cizinci jedině odděleně Oblíbení v kolektivu Individuální/osobní přístup Metoda prohlížení knih a obrázků Kartičky pro cizince Jazyková bariéra Nízká úroveň češtiny vietnamských rodičů Neadekvátní oblečení Kdysi se to moc nedělalo (OMJ) Teď je hodně kurzů a seminářů (OMJ) Rozjeli to teď Ukrajinci (OMJ) Vietnamskou kulturu neděláme</p>	<p>Text na lístečkách Starší děti překládaly Nasávají jazyk Nebyla potřeba vysvětlovat Online komunikace – možnost překladu Česká babička jako chůva Účastnily se všech besídek Pomůcka logo kartičky Pomůcka multikulturní kartičky a panenky Nejisměvavější rodiče ze všech Děti neberou Vietnamce za cizince V MŠ se hlídá Rodiče dávají dary ze svého obchodu Děti z celého světa – seznámení s kulturami</p>	<p>Vzájemná pomoc rodin Nevyspané děti Rodiče pracovně vytížení Nevhodné oblečení Velmi šikovné děti Mylné určení nadprůměru Frustrace z neporozumění Pomoc překladatele Malá jazyková podpora rodičů dětem Nejstarší nám překládal Vystrčení z kolektivu Nerozumí = nezajímá se Delší adaptace Účast na všech akcích Důležité vzdělání učitelek pro děti s OMJ Komunikace přes prostředníka Lidé na světě v MŠ – seznámení s Vietnamci</p>	<p>Hlídá česká teta Malá spolupráce s rodinou Jazyková bariéra Online komunikace – možnost překladu Komunikace rukama/nohama Rodiče se stydí kvůli neporozumění Interakci začíná vždy učitel Potřeba překladatelská pomoc Nutná ochota rodičů Vietnamský týden – zkoumání kultury</p>



## PŘÍLOHA P VI: UKÁZKY KÓDŮ Z ROZHOVORŮ S VIETNAMSKÝMI RODIČI

KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ S VIETNAMSKÝMI RODIČI				
R1	R2	R3	R4	R5
<p>Měly jsme českou babičku</p> <p>Babička naučila dobře česky</p> <p>Pasivní slovní zásoba rodičů</p> <p>Pracovní vytíženost rodičů</p> <p>Upřednostňování práce před dětmi</p> <p>Matka</p> <p>samoživitelka</p> <p>Potřeba hodné a ochotné učitelky</p> <p>„Aby se děti měly lépe“</p> <p>Češi nechápou naši kulturu</p>	<p>Máme českou paní na hlídání</p> <p>Děti chodí na doučování češtiny</p> <p>Připravujeme je na školu</p> <p>Děti jsou frustrované kvůli nepochopení</p> <p>Častá agrese dětí kvůli nedorozumění</p> <p>„čím dříve-tím lépe“ (jazyk)</p> <p>V MŠ je o dítě postaráno</p> <p>Problém mš s pracovní dobou rodičů</p> <p>Obětovat se pro rodinu</p> <p>Podpora kultury jen doma</p> <p>Rodiče trochu rozumí, ale nemluví</p> <p>Komunikace probíhala přes prostředníka</p>	<p>Děti nechodily rády do MŠ</p> <p>Posmívání kvůli jiné národnosti</p> <p>Česká paní se věnovala dětem</p> <p>Účast na všech akcích MŠ</p> <p>Doučování v MŠ – učitelka chodila o hodinu dřív</p> <p>Ideální by byla vietnamská učitelka v MŠ</p>	<p>Dítě mělo vietnamskou asistentku</p> <p>Kvůli problému s řečí dítě označeno za hloupé</p> <p>Manipulace s matkou ze strany vedení</p> <p>Postupná adaptace</p> <p>Odpor dítěte k MŠ</p> <p>Počůrávání dítěte</p> <p>Snaha o doučování jazyka</p> <p>Špatné zkušenosti s MŠ</p>	<p>Taková česká babička ji hlídala</p> <p>Aspoň nemrznou v obchodě, když jsou v MŠ</p> <p>Jen jsme děti navštěvovali</p> <p>Těžké období pro rodiče</p> <p>Složité období pro děti</p> <p>Dost opuštěné děti</p> <p>Dobrá pasivní zásoba</p> <p>Špatná aktivní čeština</p> <p>MŠ zajistila potřeby dětí</p> <p>Potřeba vietnamské komunity</p>

## **PŘÍLOHA P VII: PROJEKT POZNÁVÁME VIETNAM OD PARTICIPANTKY (U5)**

### **PROJEKT: POZNÁVÁME VIETNAM**

Tento pětidenní projekt je určen pro mateřskou školu, pro děti předškolního věku.

#### **Charakteristika projektu**

#### **Klíčové kompetence**

*V rámci mého projektu jsou rozvíjeny tyto klíčové kompetence:*

- Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků, symbolů
- Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku
- Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu dění a prostředí, ve kterém žije

#### **Dílčí vzdělávací cíle**

*Klíčové kompetence jsou naplňovány dílčími cíli v jednotlivých vzdělávacích oblastech:*

- Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- Vytváření základů pro práci s informacemi
- Osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)
- Seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, ve kterém dítě žije
- Vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností
- Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí
- Poznávání jiných kultur
- Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách

## **Očekávané výstupy**

Realizací projektu předpokládáme tyto očekávané výstupy:

- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost; vnímat že je zajímavé dozvědět se nové věci; zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, souvislosti)
- rozlišovat některé obrazné symboly
- vést rozhovor
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat

## **Rizika**

- nízký počet dětí v MŠ, nemocnost
- nepřítomnost vietnamských dětí (cesta do Vietnamu)
- špatné počasí
- nevhodné prostory v MŠ
- nevhodný mravní vzor v okolí (děti jsou svědky nevhodného chování jiných osob)

## **Vlastní vzdělávací nabídka**

Tento projekt, který je sestaven na pět dní, probíhal od pondělí do pátku a je určen pro děti předškolního věku. Cílem projektu je seznámit děti s odlišnou kulturou.

**Věk dětí:** 5 – 6 let

**Počet dětí:** 12

**Třída:** heterogenní

**Místo realizace:** uvnitř MŠ, v herně

**Počet dní:** 5

**Pomůcky:** Krtkovy příběhy (na každý den jeden), lavička, obruče, žíněnka, bílé papíry, špejle, pastelky, lepidlo, nůžky, šablona vietnamské vlajky, mapa Vietnamu, obrazový atlas světa, školní atlas světa, encyklopedie zvířat, pohádková knížka – Vietnamské pohádky, pohádka Pán hor a vládce vod, další obrazový materiál (typické obrázky pro Vietnam), semínka rýže, kelímky, vata, vietnamské ovoce/zelenina, hůlky, vietnamský klobouk, šablona vietnamského draka, čtvrtky, fixy, lampiony, česká abeceda, vietnamská abeceda, vietnamské knihy (dětí z MŠ), vietnamské písničky, kniha Předškolákův rok (do školy jenom krok) – pohybová říkanka U moře

## Pondělí

**Pomůcky:** příběh Krtek jede do Vietnamu, lavička, obruče, žíněnka, špejle, šablona vietnamské vlajky, nůžky, bílé papíry, lepidlo, pastelky, školní atlas světa, obrazový atlas světa, další obrazový materiál, kniha Vietnamské pohádky

### **Vlastní průběh:**

*Komunitní kruh* – děti se posadí na koberec k paní učitelce, která jim přečte příběh o tom, jak jel Krtek do Vietnamu. Tím je seznámí s tím, jak se do Vietnamu lidé dostanou a co cestou můžou vidět.

1. Činnost – CESTA DO VIETNAMU (překážková dráha)
  - Učitelka vytvoří v herně překážkovou dráhu z lavičky, obručí, žíněnky
  - Děti prochází překážkovou dráhu, která symbolizuje jejich cestu do Vietnamu
  
2. Činnost – VÝROBA VIETNAMSKÉ VLAJKY
  - Všechny děti si vyrobí vietnamskou vlajku
  - Šablonu vlajky nalepí na čtvrtku, vybarví, vystříhnou a poté nalepí na špejli
  
3. Činnost – PROHLÍŽENÍ KNIH A ATLASŮ
  - Děti mají na stolech položené vietnamské knihy, atlasy
  - Každé dítě si může vybrat knihu z nabídky a podrobně si ji prohlédnout
  - Učitelka odpovídá dětem na různé otázky, které se týkají prohlížení knih a toho, co v nich děti najdou
  
4. Činnost – ČTENÍ VIETNAMSKÉ POHÁDKY – Pán hor a vládce vod
  - Paní učitelka přečte dětem vietnamskou pohádku
  - Děti pohádku shrnou a zhodnotí, jak se jim líbila
  - Hledání rozdílů mezi českými a vietnamskými pohádkami

## Úterý

**Pomůcky:** příběh o Krtkově seznámení s Vietnamem, obrazový materiál plodin pěstovaných ve Vietnamu, obrazový materiál vietnamské fauny a flóry, vietnamské ovoce, semínka rýže, vata, čisté kelímky, voda, vietnamské hůlky, šablona vietnamského draka

### **Vlastní průběh:**

*Komunitní kruh:* děti se sejdou na koberci u paní učitelky, která jim představí druhý příběh o Krtkovi. Příběh děti seznamuje s vietnamskou faunou, flórou a nejznámějšími plodinami, které se z Vietnamu dováží.

#### 1. Činnost – PĚSTOVÁNÍ RÝŽE

- Děti se seznámí s tím, kde a jak se rýže pěstuje
- Každé dítě si přinese kelímek, do kterého vloží vatu namočenou ve vodě a do té pak zasadí své semínko rýže
- Seznámení s pravidly, jak se staráme o rostliny
- Děti si odnesou zasazené semínko domů a starají se o něj

#### 2. Činnost – VIETNAMSKÝ DRAK

- Děti se seznámí s tím, jak vypadá typický vietnamský drak (barvy)
- Každé dítě pak dostane obrázek draka a správně ho vybarví
- Výzdoba šatny vietnamskými draky

#### 3. Činnost – NÁVŠTĚVA VIETNAMSKÉ RESTAURACE

- Děti navštíví s paní učitelkou vietnamskou restauraci ve vsi
- Děti si vyzkouší, jak se jí s hůlkami
- Soutěž v jídle s hůlkami

#### 4. Činnost – ČTENÍ VIETNAMSKÉ POHÁDKY – Dcera nefritového císaře

- Poslech čtené pohádky
- Shrnutí pohádky vlastními slovy
- Odpovídání na navozovací otázky (kdo, co, jak ...)

5. Činnost – POHYBOVÁ HRA S VIETNAMSKÝM KLOBOUKEM

- Děti jsou v kruhu
- Stojí od sebe tak daleko, aby si dosáhly na hlavy
- Pokud hraje hudba, předávají si klobouky z hlavy na hlavu
- Pokud hudba nehraje, ten, kdo měl / má poslední klobouk na hlavě, vypadává

## Středa

**Pomůcky:** příběh Jak si Krtek našel ve Vietnamu kamarády, pastelky, papíry, obrázky vietnamských rodin, text pohybové říkanky „U moře“

### **Vlastní průběh:**

*Komunitní kruh* - ráno se děti opět posadí s paní učitelkou na koberec a poslechnou si další z Krtkových příběhů, tentokrát příběh o tom, jak Krtek našel ve Vietnamu kamarády. Společně si pak příběh vlastními slovy shrnou, pak si prohlížejí obrázky vietnamských rodin a hledají rozdíly mezi českými a vietnamskými rodinami (vzhled, oblečení apod.). Následně paní učitelka seznámí děti s oslavou dětského dne ve Vietnamu (na podzim) a jejím průběhem.

#### 1. Činnost – PROHLÍŽENÍ OBRAZOVÉHO MATERIÁLU

- Děti si prohlížejí donesené obrázky vietnamských dětí a rodičů
- Prohlížejí si také obrázky českých rodičů s jejich dětmi
- Na základě prohlížení určují viditelné rozdíly mezi Čechy a Vietnamci

#### 2. Činnost – VÝTVARNÁ ČINNOST, KRESBA VIETNAMSKÉHO KAMARÁDA

Děti si vyberou jednoho z jejich vietnamských kamarádů v MŠ a zkusí ho nakreslit

- Pak se vystřídají a vietnamské děti zkoušejí nakreslit svého českého kamaráda

#### 3. Činnost – OSLAVA DĚTSKÉHO DNE

- Učitelka seznámí děti s tím, kdy se ve Vietnamu slaví dětský den (u nás v červnu, ve Vietnamu na podzim) a jak se slaví
- Rozvěšení lampionů po školce
- Oslava dětského dne

#### 4. Činnost – NÁCVIK POHYBOVÉ ŘÍKANKY „U MOŘE“

- Učitelka dětem představí pohybovou říkanku, kterou se společně naučí
- Nácvič pohybové říkanky

„K moři letos letíme, *(ruce jako letadlo, běh po třídě)*

a už se moc těšíme, *(skok snožmo)*

sluníčko mám totiž rád,      *(stoj, tleskáme)*  
z písku postavím si hrad.      *(dupeme do rytmu)*  
Do malinké taštičky      *(stoj, ukazujeme)*  
Nasbírám si mušličky.      *(dřep, sbíráme mušličky)*  
U moře je prostě prima,      *(ležíme na břiše)*  
ať je jaro nebo zima.      *(ležíme na břiše, kopeme se do zadečku)*



## Čtvrtek

**Pomůcky:** příběh o Krtkovi, vietnamské pohádky, vietnamská abeceda, česká abeceda, bílý papír, tužky, obrazový materiál, tabulka s českou i vietnamskou abecedou, vietnamský slovník

### **Vlastní průběh:**

*Komunitní kruh* – ráno se děti posadí k paní učitelce, která jim přečte další pohádku o Krtkovi, tentokrát o tom, jak si chtěl Krtek přečíst vietnamskou pohádku.

#### 1. činnost – POZNÁVÁME ČESKOU ABECEDU

- paní učitelka dá dětem k prohlédnutí českou abecedu
- určování první hlásky u svých jmen
- vytleskávání slabik

#### 2. činnost – POZNÁVÁME VIETNAMSKOU ABECEDU

- děti si prohlédnou vietnamskou abecedu
- porovnávání české a vietnamské abecedy
- vietnamské děti – vyslovují písmena z abecedy, české děti poslouchají

#### 3. činnost – PÍŠEME SVÉ JMÉNO VIETNAMSKY

- děti dostanou tabulku, kde jsou česká písmena a jejich vietnamské varianty
- každé dítě zkouší přepsat své jméno vietnamskými písmeny
- porovnávání výtvorů

#### 4. činnost – UČÍME SE VIETNAMSKY POZDRAVIT

- vietnamské děti naučí české děti pozdravit se při příchodu a rozloučit se při odchodu (samozřejmě vietnamsky)

## Pátek

**Pomůcky:** Krtekův příběh (jak se loučí s Vietnamem), lavička, obruče, žíněnka, knihy, atlasy, CD s vietnamskými písněmi, obrázek vietnamského draka, obrázek rýže, obrázek vietnamského klobouku, obrázek vietnamské rodiny

### **Vlastní průběh:**

*Komunitní kruh* – paní učitelka ráno děti seznámí s posledním z Krtekových příběhů. Ten vypráví o tom, jak se Krtek loučí s Vietnamem a vrací se zpátky k nám domů.

1. činnost – CESTA DOMŮ (překážková dráha)
  - děti musí zvládnout překážkovou dráhu, aby se vrátily domů
  - skok po jedné noze
  - skok snožmo přes lavičku
  - běh mezi obručemi
  
2. činnost – HLEDÁNÍ KLÍČE OD DOMOVA
  - paní učitelka ve třídě školky schová tři obrázky typické pro Vietnam (klobouk, rýže, drak, rodina)
  - děti hledají obrázky ve třídě
  - když najdou všechny tři obrázky = domov je odemčen
  
3. činnost – ZPĚV VIETNAMSKÝCH PÍSNÍČEK
  - děti s paní učitelkou si připraví své židličky před kobercem v MŠ
  - na koberci se sejdou vietnamské děti a zpívají vietnamské písně

*PO CELÝ TÝDEN JSOU VE ŠKOLCE DĚTEM K DISPOZICI RŮZNÉ VIETNAMSKÉ KNIHY, KTERÉ PŘINESLY VIETNAMSKÉ DĚTI. TAKÉ ATLASY A RŮZNÝ OBRAZOVÝ MATERIÁL. K POSLECHU JSOU PŘIPRAVENY VIETNAMSKÉ PÍSNĚ.*