

# **Bilingvní dítě v české mateřské škole**

Bc. Šárka Kotrlová

---

Bakalářská práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky  
akademický rok: 2016/2017

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Kotrlová**  
Osobní číslo: **H140528**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Bilingvní dítě v české mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k dětskému bilingvistu.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BAKER, Colin, Anne SIENKEWICZ. The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals. Buffalo: Multilingual Matters, c2000. ISBN 1853594652.**

**KROPÁČOVÁ, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.**

**MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.**

**ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutočnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6.**

**ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-313-0.**

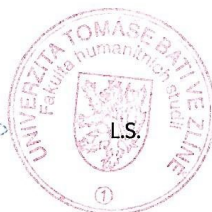
Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **26. října 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 26. října 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
*děkanka*



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

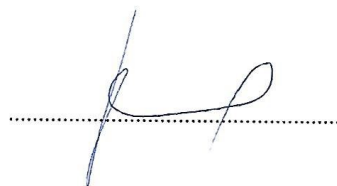
Beru na vědomí, že

- 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 12.1.2017 .....



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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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). Odpírá-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 přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a je zaměřena na výchovu a vzdělávání bilingvních dětí v české mateřské škole. Teoretická část pojednává o bilingvistice obecně a popisuje vývoj jazykových schopností bilingvního dítěte. Empirická část práce se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu, který byl realizován prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview s bilingvními dětmi a jejich učiteli. Cílem výzkumu bylo objasnit specifika vzdělávání bilingvních dětí v českých mateřských školách.

Klíčová slova: adaptace dítěte, bilingvistika, jazykový vývoj dětí

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has theoretical and empirical character, and it focuses on the of education the bilingual child in the Czech preschool. The theoretical part goes about bilingualism generally and it describes the development of the bilingual child's language skills. The empirical part focuses qualitative oriented research, which was conducted through unstructured observation and semi-structured interviews with bilingual children and their teachers. The aim of the research was to clarify the specifics of education of the bilingual children in the Czech preschool.

Keywords: adaption of a child, bilingualism, speech development

Děkuji panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné podněty, připomínky a doporučení.

Ráda bych poděkovala také všem účastníkům výzkumu za jejich vstřícnost a věnovaný čas.

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

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 BILINGVISMUS.....</b>	<b>12</b>
1.1 TYPY BILINGVISMU .....	12
1.1.1 Simultánní a sekvenční bilingvismus.....	12
1.1.2 Individuální a společenský bilingvismus .....	13
1.1.3 Receptivní a produktivní bilingvismus .....	13
1.1.4 Vyvážený a dominantní bilingvismus .....	13
1.2 BILINGVNÍ RODINA .....	13
1.2.1 Strategie bilingvních rodin dle Bakera.....	14
<b>2 BILINGVISMUS DĚTÍ RANÉHO VĚKU .....</b>	<b>15</b>
2.1 VÝVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ BILINGVNÍHO DÍTĚTE.....	15
2.1.1 Fázový model jazykového vývoje.....	16
2.1.2 Etapový jazykový vývoj dle Saunderse .....	16
2.1.3 Interference, přepínání a míchání kódů.....	17
2.2 VÝHODY DĚTSKÉHO BILINGVISMU .....	18
2.3 INKLUZE BILINGVNÍHO DÍTĚTE DO ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	19
2.3.1 Podpůrná opatření v mateřské škole .....	19
2.3.2 Specifika vzdělávání bilingvních dětí .....	20
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>21</b>
<b>3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>22</b>
3.1 CÍLE VÝZKUMU .....	22
3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	22
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	22
3.3.1 Otázky na učitelky: .....	22
3.3.2 Otázky na dítě .....	23
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK – BILINGVNÍ DĚTI .....	23
3.4.1 Rodina hovořící česko-anglicky – Dítě A.....	24
3.4.2 Rodina hovořící česko-arabsky – Dítě B .....	25
3.4.3 Rodina hovořící česko-ukrajinsky – Dítě C .....	25
3.4.4 Rodina hovořící česko-vietnamsky – Dítě D .....	26
3.4.5 Rodina hovořící česko-francouzsky – Dítě E.....	26
3.5 VÝZKUMNÝ VZOREK – UČITELKY BILINGVNÍCH DĚTÍ .....	27
3.5.1 Učitelka A .....	28
3.5.2 Učitelka B.....	28
3.5.3 Učitelka C.....	28
3.5.4 Učitelka D .....	28
3.5.5 Učitelka E.....	29
3.6 REALIZACE VÝZKUMU .....	29
3.6.1 Nestrukturované pozorování .....	29
3.6.2 Polostrukturované interview .....	30



<b>4</b>	<b>ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....</b>	<b>31</b>
4.1	POZOROVÁNÍ ČINNOSTÍ DĚTÍ A UČITELEK .....	31
4.1.1	Volná hra dětí.....	31
4.1.2	Přístup učitelek k bilingvním dětem .....	33
4.1.3	Vztahy s ostatními dětmi.....	35
4.1.4	Vztah k učitelce MŠ .....	36
4.2	INTERVIEW S BILINGVNÍMI DĚTMI - INTERPRETACE KATEGORIÍ.....	36
4.2.1	První dojmy .....	36
4.2.2	Socializace a adaptace dítěte .....	37
4.2.3	Komunikační aspekty.....	38
4.2.4	Řešení problémů.....	38
4.2.5	Oblíbené činnosti .....	39
4.2.6	Vztah k ostatním dětem.....	39
4.2.7	Vztah k učitelce MŠ .....	40
4.3	INTERVIEW S UČITELKAMI MŠ - INTERPRETACE KATEGORIÍ.....	40
4.3.1	Význam dvojjazyčné rodiny .....	40
4.3.2	Navazování sociálních kontaktů .....	41
4.3.3	Adaptace bilingvního dítěte .....	42
4.3.4	Příprava učitelek na práci s bilingvním dítětem.....	42
4.3.5	Specifický přístup učitelky .....	43
4.3.6	Výhody pro dítě.....	44
4.3.7	Vzájemný vztah s dětmi .....	45
4.3.8	Vzájemný vztah dítěte a učitelky .....	45
<b>5</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>47</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>49</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>53</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>55</b>

## ÚVOD

Narůstající globalizace a následné propojování kultur vytvářejí vhodné podmínky pro rozvoj vícejazyčnosti světové populace. Z důvodů politických, ekonomických, náboženských a možných dalších se lidé po světě různě stěhují, cestují, a poznáváním rozmanitých kultur a jazyků k rozvoji sociálního fenoménu – mnohojazyčnosti - přispívají. Jazyk lze nazvat hlavním prostředkem lidské komunikace. Je tedy možno předpokládat, že v době současné globalizace lze vystačit se znalostí pouze jednoho jazyka jen stěží. A naopak, znalost cizího jazyka může přinášet obyvatelstvu obrovské výhody.

S rostoucími možnostmi cestování a stěhování po světě, se také přirozeně zvyšuje počet partnerských vztahů, v nichž jsou partneři různé národnosti. Tyto páry, pokud se rozhodnou pro důležitý krok založení rodiny, budou s největší pravděpodobností vychovávat bilingvní děti. A právě výchově a vzdělávání dvojjazyčných dětí je věnována tato bakalářská práce. Konkrétně je zaměřena na specifika výchovy a vzdělávání bilingvních dětí v českých mateřských školách.

Teoretická část bakalářské práce je rozpracována do dvou kapitol, pojednávajících o hlavním tématu práce - bilingvismu. Cílem první kapitoly je seznámit s problematikou bilingvismu, popsat jeho typologii a objasnit strategie bilingvních rodin. Druhá kapitola si klade za cíl popsat jazykový vývoj bilingvního dítěte, seznámit s předsudky o bilingvismu a jeho možnými výhodami pro dítě, a nastínit možnosti inkluze bilingvních dětí.

Třetí až šestá kapitola je věnována praktické části a obsahuje kvalitativně orientovaný výzkum. Ten byl realizován pomocí metod nestrukturovaného pozorování činností dětí a učitelů, a polostrukturovaného interview s dětmi a jejich učitelkami. Cílem bylo zjistit, jaká jsou specifika výchovy a vzdělávání u vybraného vzorku bilingvních dětí v české mateřské škole.

Kapitola třetí představuje výzkumné cíle a z nich vycházející otázky, objasňuje použité metody, charakterizuje výzkumný soubor a popisuje kompletní průběh realizace výzkumu. Čtvrtá kapitola se věnuje analýze dat získaných prostřednictvím pozorování a interview, a jejich následné interpretaci. Získaná data jsou analyzována pomocí terénních poznámek z pozorování a prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Tato část obsahuje také konkrétní citace dětí i učitelů. Pátá kapitola je věnována shrnutí výsledků výzkumu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 BILINGVISMUS

Problematikou bilingvismu se již léta zabývá řada odborníků. Pravděpodobně i tato skutečnost může být vysvětlením faktu, že existuje velké množství definic termínu bilingvismus. Dle Morgensternové (2011, 27) se vyskytuje tolik odlišných a nezřídka rozporuplných formulací, že svým výkladem zapříčiňují nedorozumění, jak termín bilingvismus vlastně chápat. Kopecký (2002) vysvětluje bilingvismus jako dokonalou schopnost užívání dvou jazyků, označuje jej pojmem dvojjazyčnost, přičemž tvrdí, že za specifických okolností může cizí jazyk dokonce kompenzovat jazyk mateřský. Existuje také názor, že druhému jazyku nestačí jen dobře rozumět nebo umět v cizím jazyce komunikovat. Dle Bakera (2011, 7) lze za bilingvního považovat pouze takového jedince, který ovládá základní jazykové dovednosti zahrnující porozumění, vyjadřování, čtení a psaní. V tabulce, kterou uvádí ve své knize *Foundations of bilingual education and bilingualism*, pokazuje na to, že za bilingvního lze označit toho, kdo ovládá všechny zmíněné dovednosti a propojuje tak oblasti receptivní a produktivní. Průcha (2011, 8) oproti jiným autorům zmiňuje také fakt, že i přes četnost různých definic bilingvismu, je jen velmi málo objasněna dvojjazyčnost dětí raného věku. Dětský bilingvismus bývá zkoumán především z aspektů pedagogických, výzkum se jen málo věnuje přirozenému bilingvismu dětí.

### 1.1 Typy bilingvismu

Na bilingvismus lze nahlížet z několika hledisek. Záleží na nás, jakou oblast si vybereme. Pro tuto práci považujeme za stěžejní rozdělení dle Bakera (2011), pro zajímavost uvádíme však i příklady dělení jiných autorů.

#### 1.1.1 Simultánní a sekvenční bilingvismus

Baker (2011, 94) rozlišuje dvojjazyčnost dětí dle věku osvojení jazyků na simultánní (souběžnou) a sekvenční v závislosti na tom, jestli se dítě stává bilingvním přirozeně od narození, nebo jestli se učí cizí jazyk až ve škole či v dospělosti. Jako příklad simultánního bilingvismu uvádí, že v případě, kdy každý z rodičů mluví na dítě rozdílným jazykem, se dítě učí oba jazyky zároveň naprosto bezprostředně. Naopak pro sekvenční bilingvismus je obvyklé, že dítě se učí jednomu jazyku doma a teprve po nástupu do mateřské nebo základní školy si začne osvojovat i jazyk druhý (Baker, 2011, 94).

### 1.1.2 Individuální a společenský bilingvismus

Morgensternová (2011, 20) uvádí základní rozdělení bilingvismu na individuální a společenský bilingvismus. „Termín bilingvismus obvykle označuje především individuální bilingvismus. Bilingvní jedinec používá ještě jiný jazyk, než je jazyk okolní společnosti. A to buď pouze on sám, nebo se jedná o bilingvní rodinu či bilingvní menšinu“. (Morgensternová, 2011, 29) K pojmenování společenského bilingvismu používá termín diglosie a popisuje jej jako existenci dvou jazyků zároveň v jedné geografické oblasti. Oba jazyky však nebývají užívány k témuž účelu, nýbrž jeden i druhý mají svou funkci, svou oblast využití. V rodině a v užších sociálních kontaktech bývá využíván jazyk minority, kdežto v zaměstnání, školách a médiích bývá užíván jazyk většiny.

### 1.1.3 Receptivní a produktivní bilingvismus

Úroveň ovládnutí jazyka dělí bilingvismus na receptivní a produktivní. Jedinci, který je schopen jazyku rozumět v mluvené či psané podobě, přisuzujeme receptivní dovednosti. Osoba tedy jazyku rozumí, ale buď záměrně nechce aktivně mluvit, nebo to ani neumí. Proti tomu aktivní znalost jazyka obvykle zahrnují jak receptivní, tak produktivní dovednosti. Jedinec tedy rozumí jazyku v psané i mluvené podobě (Morgensternová, 2011, 29-30).

### 1.1.4 Vyvážený a dominantní bilingvismus

Pokud se zaměříme na rovnováhu mezi jazyky z hlediska úrovně osvojení, rozlišujeme bilingvismus na vyvážený a dominantní. Úroveň jazyků u vyváženého bilingvismu by měla být na stejné úrovni, naopak v případě dominantního bilingvismu převládá u jedince jeden z jazyků (Ardila, Ramos 2007, 51-52). Situace, že si jedinec osvojí oba jazyky na stejně vysoké úrovni, jsou dle názoru Morgensternové (2011, 31) velmi vzácné.

## 1.2 Bilingvní rodina

Za bilingvní jsou považovány především takové rodiny, které jsou jazykově smíšené a dítě se rodí do lingvisticky smíšeného manželství (partnerství). Většina autorů však označuje bilingvními také rodiny, jejichž jediný jazyk, kterým doma hovoří, je rozdílný od jazyka společnosti, ve které žijí (Morgensternová, 2011, 98). Dle Šulové je bilingvní ta rodina, jež užívá dva jazyky s určitou frekvencí (2012, online). Definice bilingvní rodiny není přesně

vymezena, ovšem názory odborníků si neodporují, v každém vysvětlení pojmu je zmíněna skutečnost, že se jedná o rodinu vícejazyčnou.

### 1.2.1 Strategie bilingvních rodin dle Bakera

Baker (2014, 19-21) vymezuje několik strategií bilingvních rodin. Přiřazení do příslušné skupiny stanovuje na základě odpovědí na otázky, zjišťující například jakým jazykem rodiče mluví na dítě, jakým jazykem mluví sourozenci, širší rodina a přátelé. Také zkoumá, zda a jakým způsobem rodinu ovlivňuje kultura a náboženství společnosti, ve které žijí.

Strategie č. 1 je často nazývána označením „Jedna osoba – jeden jazyk“. Zahrnuje rodiny, ve kterých hovoří každý z rodičů jiným jazykem. Tato teorie je všeobecně nejvíce doporučována a považována za nejznámější (Morgensternová, 2011, 100). Důležité je, aby již od okamžiku, kdy se dítě narodí, s ním mluvil každý z rodičů svým vlastním jazykem. Protože rodina není jediným činitelem, ovlivňujícím osvojování jazyka dítěte, zmiňuje Baker také velký význam společnosti, která dítě obklopuje. Zde se totiž dítě může setkávat s dalšími jazyky, v takovém případě se dítě může stát vícejazyčným (Baker, 2014, 19-21).

Strategie č. 2 představuje situaci, kdy oba rodiče hovoří s dítětem stejným jazykem, a dítě se s druhým jazykem seznamuje mimo domov. Tato situace může nastat například u národnostních menšin nebo jiných minoritních skupin.

Strategie č. 3 zahrnuje rodiny, v nichž jsou oběma rodiči při komunikaci s dítětem užívány dva různé jazyky. V domácím prostředí bývá akceptováno míšení jazyků, což Morgensternová považuje za specifickou vlastnost bilingvních mluvčích (2011, 48). Dítě bude při setkání s jinými dvojjazyčnými osobami používat přepínání kódů, ovšem s jednojazyčnými ne.

Strategie č. 4 vysvětluje, že rodiče mohou osvojování druhého jazyka dítěte odložit například tím, že do jeho dvou nebo tří let budou s dítětem hovořit výhradně jejich minoritním jazykem a teprve potom dítě vystaví působení i jazyka společensky dominantního. Touto taktikou se snaží vybudovat v dítěti silné základy jazykového dědictví.

Strategie 1 a 2 přisuzuje autor spíše „elitě“ a rodinám ve střední třídě. Mezi typy 3 a 4 řadí emigranty, rodiny, stěhující se za prací a také relativně ekonomicky slabší a znevýhodněné jazykové skupiny (Baker, 2014, 20).

## 2 BILINGVISMUS DĚTÍ RANÉHO VĚKU

Již bylo zmíněno, že v minulosti panovaly o dvojjazyčnosti dětí jisté předsudky (Štefánik, 2000). Například tvrzení, že si dítě neosvojí ani jeden jazyk pořádně by dnes však mohl oponovat fakt, že bilingvní děti mívají bohatší slovní zásobu v porovnání s monolingvními (Morgensternová, 2011, 44), dvojjazyční žáci dosahují výborných studijních výsledků bez ohledu na jejich mateřský jazyk, nebo také fakt, že tito jedinci jsou schopni výborně využívat svých jazykových dovedností ve studentském období, osobním životě i při pozdějším výkonu zaměstnání. Oproti hypotézám z 20. - 60. let minulého století, které poukazyvaly na to, že bilingvismus pro děti představuje nadměrnou zátěž a má negativní vliv na myšlení (Kropáčová 2006), novější studie tvrdí, že bilingvismus u dětí rozvíjí kognitivní schopnosti, a je tedy pro mozek velmi přínosným cvičením (Morgensternová, 2011, 9). Předsudky o bilingvistu byly založeny mimo jiné také na výsledcích tehdejších výzkumů, jejichž mnoho rovin bylo z hlediska metodologie problematických. (Morgensternová, 2011, 34)

Děti jsou schopny se cizímu jazyku naučit nevěřitelně rychle, jsou-li mu vystaveny (Harding-Esch, Riley 2008, 62). Bilingvními se tedy mohou stát i ty děti, které vyrůstají v nebilingvním prostředí. Štefánik (2000, 24-25) sice považuje období kolem pátého a šestého roku dítěte za nejvhodnější stadium pro osvojování cizího jazyka, dodává však také, že dítě je schopno naučit se používat druhý jazyk na stejné úrovni jako jazyk první, podařilo se jej osvojit do jedenáctého roku dítěte. Tuto myšlenku podporují Harding-Esh a Riley (2008, 64) tvrzením, že zatímco znakem dětské dvojjazyčnosti je výslovnost tak dokonalá, že hovořící děti lze přirovnat k rodilým mluvčím, později získaný bilingvismus ve většině případů provází cizí přízvuk.

### 2.1 Vývoj jazykových schopností bilingvního dítěte

Pokud děti vyrůstají v bilingvním prostředí, je pro ně snadné porozumět oběma jazykům. V případě simultánního osvojování jazyků můžeme oba naučené jazyky označit za mateřské. Pokud nastane stav, kdy rozvoj jednoho jazyka je již ukončen, jedná se tedy o sekvenční (sukcesivní) bilingvismus a tedy už nelze nazývat další jazyk mateřským, primárním. Na rozdíl od sekvenčního osvojení jazyka u dětí, u nějž je obvyklý cizí přízvuk, simultánní osvojení jazyka obvykle vede k perfektní výslovnosti (Morgensternová, 2011, 41-42).

Jelikož každý člověk má vrozenou schopnost naučit se mluvit. Mýtus, že bilingvními se mohou stát jen opravdu inteligentní děti, byl již v minulosti vyvrácen (Steiner 2009, 4-9). Záleží především na působení okolních vlivů, nakolik se tato naše schopnost rozvine, přičemž není omezena na konkrétní jazyk. Například po narození adoptované dítě vietnamské národnosti se s českými rodiči naučí mluvit bez obtíží česky. V raném vývojovém stadiu řeči jsou pro dítě nejdůležitější rodiče, možná i další blízcí příbuzní. S přibývajícím věkem dítěte se začne jeho svět rozrůstat a dítě začne potkávat i další lidi, od kterých se bude učit. Ve vývoji dítěte nyní hrají významnou roli také ostatní děti (Harding-Esch, Riley 2010, 35).

### 2.1.1 Fázový model jazykového vývoje

Jazykový vývoj bilingvního dítěte byl dříve rozlišován do několika etap. Jedním ze starších dělení je i teorie tří vývojových fází, kterou popisují Harding-Esch a Riley (2008, 76-81): V první etapě dítěti stačí slovní zásoba vytvořena sice z obou jazyků, ale dítě buď užívá pouze jednoho slova z páru, nebo přiřazuje každému slovu jiný význam. Například anglicko - německé dítě slovem „Hund“ (pes) označuje svého psa, zatímco pro ostatní psy používá označení „dog“. Může se stát, že mnohé rodiče vystraší, když se dítě v tomto vývojovém stadiu někdy vyjadřuje směsicí obou jazyků. Ve skutečnosti však rodiče mate nepřeborné množství procesů, díky kterým dítě pružně reaguje na obtížnou jazykovou situaci.

V druhé fázi dítě začíná oddělovat dva různé lexikální systémy, avšak pro oba jazyky používá jednotná gramatická pravidla. Dítěti se také může stát, že v druhém jazyce nenajde žádný ekvivalent pro slova, která zná. Také může váhat v případě, že se slova podobají, ale nejsou z hlediska výslovnosti stejná (např. slovo zebra v českém a anglickém jazyce).

Ve třetím vývojovém stadiu si děti začínají spojovat jazyk s konkrétními lidmi a vytvářejí si gramatický systém i slovní zásobu pro každý jazyk zvlášť.

Délka vývojových etap se u jednotlivých dětí může velmi lišit, popsané fáze slouží jen jako orientační body. Protože není možno přesně zjistit, co se dětem v hlavě odehrává, o procesu osvojování jazyka nemáme stále dostatek informací.

### 2.1.2 Etapový jazykový vývoj dle Saunderse

Šulová (2012, online) stejně jako Morgensternová (2011, 42-43) zmiňuje tři stadia jazykového vývoje, která popsal Sanders.



První etapa trvá od počátečního seznamování dítěte s řečovými aktivitami do dvou let dítěte. Během tohoto období si dítě vytváří jediný lexikální soubor, ve kterém se vyskytují slova obou jazyků. Slova, která aktivně používá, však není mnoho. Pokud dítě vysloví slovo v jednom jazyce, zpravidla nedovede přiřadit ekvivalent v jazyce druhém. Saunders nazývá toto období jako „indeterminované kódování“. V tomto stadiu je pro dítě typické, že nemluví správně ani jedním z jazyků, což může mnohé rodiče znepokojovat a je proto nezbytné si uvědomit, že dítě vnímá dva jazyky jako jedinou soustavu, jež obsahuje množství „synonym“, ale umí používat zatím pouze jedno. Nejedná se tedy o nic neobvyklého nebo výjimečného (Morgensternová, 2011, 42).

Ve druhé fázi jazykového vývoje, které se rozbíhá přibližně s dovršením dvou let života dítěte, se dítěti rychle zlepšuje schopnost dělat rozdíly ve slovníku obou jazyků, avšak se ještě dobře neorientuje v pravidlech gramatiky. Začíná se učit rozlišovat osoby, se kterými hovoří, a podle toho si zvolit vhodný jazyk. Aktivní slovní zásoba se dítěti rozšiřuje v obou jazycích. Nežádá se stává, že dítě začne najednou označovat stejný předmět v obou jazycích. Příčinou může být, že si dítě v některých situacích není jisté, které zvolit, a proto vysloví obě dvě.

Pro třetí stadium je typické, již že dítě dělá rozdíly mezi oběma jazyky, rozlišuje jak gramatickou stránku, tak i slovník daných jazyků. Řeč dítěte nenesé téměř žádné známky prolínání. Dítě dokáže zvolit použití příslušného jazyka na základě prostředí, ve kterém se nachází. Změna z druhé vývojové fáze na třetí si žádá dostatečné množství času, je to jev postupný. Může jej ovlivnit osobnost dítěte, jeho schopnosti, doba působení každého jazyka a v neposlední řadě také postoj rodičů (Morgensternová, 2011, 42-43). Autorky podotýkají, že „Existují různé možné metody dvojjazyčné výchovy, vždy však platí, že zvolenou strategii je třeba důsledně dodržovat, protože jen tak se dítě naučí jazyky od sebe oddělovat.“ (Morgensternová, 2011, 100)

### 2.1.3 Interference, přepínání a míchání kódů

Odchylky v právě užívaném jazyce z důvodu ovlivňování druhým jazykem, se nazývají interference. Přestože ve většině případů nemají vliv na porozumění při komunikaci, monolingvní mluvčí je v řeči rozpoznají. Interference se mohou vyskytovat na všech rovinách jazyka. V oblasti fonologické lze najít odchylky v přízvuku, intonaci, rytmu, výslovnosti a délce slabik. Do gramatické interference lze zařadit chybné skloňování podstatných jmen, stupňování přídavných jmen, časování sloves, užívání zájmen a předložek, záměnu pořadí

slov. K nejnápadnějším projevům patří lexikální interference. Pokud děti nemohou najít vhodné slovo, vytvoří si nové (Morgensternová, 2011, 47-48).

Přepínání neboli „code switching“ je typickou schopností bilingvních jedinců. Dovedou totiž při konverzaci přejít z jednoho jazyka do druhého, například dle toho, jakým jazykem je schopen mluvit druhý účastník rozhovoru (Schmidt, 2014). Pro bilingvního člověka to znamená, že se mu dostává možnosti lepšího vyjadřování a nabídky použití více komunikačních prostředků. Přepínání může využít také v situaci, kdy si nemůže na správné slovo v jednom jazyce vzpomenout, nebo pokud slovník daného jazyka nemá pro konkrétní myšlenku odpovídající výraz. Děti dovedou přepínat kódy velmi dovedně. V případě, že bilingvista cituje, může imitovat styl řeči, tón hlasu, a dokonce i konkrétní slova, které mluvčí použil. Citují-li děti v řeči nepřímé, zpravidla použijí jazyk osoby, s níž mluví. Umějí také přepínat kódy v situacích, kdy chtějí projevit míru solidarity s člověkem, se kterým mluví a mají zájem o utužování vzájemného vztahu (Harding-Esch a Riley, 2008, 83-88). (Grosjean (2010, 57) ve svém díle uvádí, že přepínání kódů je verbální dovednost, k jejímuž osvojení jedinec potřebuje nikoli pouze znalost druhého jazyka, ale také velkou míru osvojených jazykových kompetencí ve více než jednom jazyce. „Čím více je člověk bilingvní, tím dovedněji přepíná mezi oběma jazyky.“ (Harding-Esch a Riley, 2008,87)

Někteří jazykovědci používají ještě jeden termín, a to sice míšení kódů. Pokorný (2009, 128-129) však mezi přepínáním a míšení kódů rozdíly nedělá, pouze podotýká, že někteří autoři prvním termínem označují jednání záměrné a druhým bezděčné.

## 2.2 Výhody dětského bilingvismu

O dětském bilingvismu se ve 20. století šířily neoprávněné předsudky a bylo na něj nahlíženo spíše negativně. V současnosti se však na dvojjazyčnost dětí nahlíží velmi pozitivně, dokonce převládají názory, že bilingvismus může příznivě ovlivnit rozsáhlé oblasti kognitivního vývoje. Díky zkušenostem se dvěma jazykovými systémy v raném věku, si dítě jednodušeji osvojuje nová slova a lépe chápe různorodost jazyků, dokáže využívat své jazykové kompetence v jazykovém projevu a má více rozvinuto metalingvistické vědomí, které je dle Bialystok klíčové při rozvoji čtení (Morgensternová, 2011, 38-47). Dětem a později žákům přináší dvojjazyčnost hlavně praktické výhody. Mohou se učit, získávat informace a komunikovat v obou jazycích, daří se jim lépe chápat rozdílnost lidských kultur. Bilingvní člověk si však asi ani neuvědomuje, že ovládá myšlení ve dvou jazycích.

Avšak bilingvní děti už v raném věku chápou, že stejné věci lze pojmenovat různými slovy. A právě tato pružnost myšlení ve dvou jazycích je považována za velkou výhodou bilingvismu (Harding-Esch 2010, 22).

Na výhody lze nahlížet i z opačné strany a to sice z pohledu ostatních dětí ve třídě. Mít bilingvního kamaráda je pro ně velkým přínosem. V Rámcovém – vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou uvedeny mimo jiné i dílčí cíle zaměřeny na multikulturní výchovu a jako jednou z mnoha klíčových kompetencí je uvedena také schopnost dítěte chápat, že „...lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem“ (RVP-PV). Děti jsou tedy již v raném věku názorně seznamovány s multikulturním světem, s odlišnostmi národností a kultur, dozvědí se o různých způsobech vyjadřování a rozdílech ve fyzických znacích lidí.

### **2.3 Inkluze bilingvního dítěte do české mateřské školy**

Počet bilingvních dětí, docházejících do českých mateřských škol, se stále zvyšuje. Moderní doba umožňuje lidem cestování za studiem či prací, jazyky i národy se střetávají, lidé tvoří smíšená partnerství a učitelé mateřských škole se čím dál častěji setkávají s dětmi, hovořícími cizím jazykem. Některé děti buď z dvojjazyčného prostředí přímo pocházejí, nebo se s druhým jazykem setkávají právě s nástupem do mateřské školy.

Podpora vzdělávání dětí – cizinců je poskytována stejně jako českým dětem na základě č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona). Odlišností svého mateřského jazyka jsou řazeni do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím pádem mají nárok na podpůrná opatření v závislosti na své jazykové schopnosti. V roce 2016 byl novelizován školský zákon, podle něhož je podpora těchto dětí dělena do pěti stupňů, přičemž na druhém až pátém stupni podpory kraj poskytuje mateřským školám finanční prostředky k naplnění inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem (MŠMT).

„Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost nebo silné a slabé stránky.“ (

#### **2.3.1 Podpůrná opatření v mateřské škole**

Při začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem je třeba posoudit, nakolik dítě podpůrná opatření potřebuje. Mateřské školy a rodiče v případě zájmu mohou ke stanovení

vhodných doporučení využít služeb školských poradenských zařízení, zejména pedagogicko-psychologické poradny. Na základě vyjádření této instituce získá mateřská škola doporučení, která by měla realizovat.

Začlenit bilingvní dítě do kolektivu mateřské školy však není podmíněno návštěvou poradenských zařízení. První stupeň podpory mateřská škola poskytuje i bez jakéhokoli doporučení zejména úpravou organizace vzdělávání dítěte a volbou vhodných pedagogických a didaktických přístupů. MŠMT doporučuje pro tyto děti zpracovat „velmi jednoduchý a strukturovaný plán pedagogické podpory, který nastaví pro tyto děti pravidla častějšího vyhodnocování pokroku, poskytování motivující zpětné vazby, vždy s přihlédnutím k věku dítěte a k možným omezením, která obvykle vyplývají z tempa vývoje dítěte.“ (MŠMT).

### **2.3.2 Specifika vzdělávání bilingvních dětí**

Dříve, než bilingvní dítě nastoupí do mateřské školy, učitelé by měli věnovat čas prostudování odborné literatury a pokud možno získat co možná nejvíce informací o vývoji bilingvního dítěte po všech jeho stránkách. Je také důležité mít dostatek informací o konkrétním dítěti, komunikovat s rodiči a prodiskutovat s nimi průběh výchovy a vzdělávání jejich dítěte v mateřské škole. Při adaptaci dítěte na nové prostředí je vhodné postupné seznamování a nabídnout možnost přítomnosti rodičů, pokud to bude pro dítě prospěšné.

Pro dítě je začlenění do kolektivu zásadní a ve velké míře ovlivní i jeho jazykový rozvoj. V případě bilingvního dítěte se mění také požadavky na učitele, který musí zohlednit přítomnost dítěte, které nerozumí. Ostatní děti ve skupině lze na příchod bilingvního dítěte připravit a vysvětlit jim například možné odlišnosti kultur.

Konkrétní specifika vzdělávání bilingvních dětí nabízí praktická část bakalářské práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na vymezení vhodné metodologie a stanovení výzkumných cílů, také objasňuje průběh realizace výzkumu a především se věnuje zpracování a interpretaci získaných dat.

#### 3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká jsou specifika výchovy a vzdělávání u vybraného vzorku bilingvních dětí v české mateřské škole.

#### 3.2 Metodologie výzkumu

Ke splnění výzkumných cílů bylo zapotřebí získat co nejvíce hodnotných informací o vybraném výzkumném vzorku, výzkum byl tedy orientován kvalitativně. Použitými výzkumnými metodami bylo nestrukturované pozorování a polostrukturované interview. Pozorování bylo prováděno v mateřských školách Zlínského kraje, účastníky rozhovorů byly bilingvní děti, navštěvující zmíněné mateřské školy, a učitelky těchto dětí. Za techniku zpracování dat bylo zvoleno otevřené kódování.

#### 3.3 Výzkumné otázky

K úspěšnému splnění výzkumných cílů bylo zapotřebí získat co největší objem dat, k čemuž jsme se snažili dospět pomocí vhodně zvolených výzkumných otázek.

##### 3.3.1 Otázky na učitelky:

- Jak probíhalo seznamování, adaptace dítěte při jeho nástupu do mateřské školy?
- Projevovalo se bilingvní dítě jinak, než ostatní děti? Popř. jak?
- Jak byste popsala seznamování s ostatními dětmi? Našlo si hned kamarády, zapojilo se do společných činností nebo se stranilo?
- Vyskytly se nějaké potíže s adaptací dítěte, popř. jaké?
- Jaká je výhoda být bilingvním dítětem ve vaší mateřské škole?
- Jsou podle vás bilingvní děti nějak znevýhodněné?
- Jakým způsobem jste se připravovala na skutečnost, že budete mít ve třídě bilingvní dítě?

- Vyžadují dle vašeho názoru IVP či nějaký odlišný přístup v porovnání s ostatními dětmi? Popř. jaký?
- Stalo se, že vám dítě nerozumí? Jak v tomto případě postupujete?
- Když děti učíte např. píseň, či báseň, zohledňujete nějakým způsobem fakt, že máte ve třídě bilingvní dítě? Jakým, pokud ano? Proč, pokud ne?
- Jak se dítě projevuje ve vztahu k ostatním dětem, je oblíbené v kolektivu?
- Jak byste popsala vztah mezi vámi a dítětem?

### 3.3.2 Otázky na dítě

- Vzpomeneš si, jaké to bylo, když jsi přišel poprvé do mateřské školy?
- Co se ti tady líbilo?
- Jak ses seznamoval s kamarády, hráli jste si spolu?
- A co paní učitelky, jak tě přivítaly?
- Jak ses cítil a proč?
- Rozumíš paní učitelce vše, co říká?
- Co uděláš, pokud nerozumíš?
- Když se učíte novou písničku/básničku jak to probíhá? Jde ti to? Umíš nějakou?
- Co tě v mateřské škole nejvíce baví, kreslení, zpívání,... a proč?
- Máš ve třídě hodně kamarádů?
- Jak se jmenují? S kým si nejraději hraješ a na co?
- Zlobí tě některé děti, a proč? (Při jaké příležitosti?)
- Ty sám někdy zlobíš? Jak reagují paní učitelky?
- Zkus mi říct, jaká paní učitelka je.

## 3.4 Výzkumný vzorek – bilingvní děti

U formy kvalitativního výzkumu je nutné vybírat výzkumný soubor záměrně (Gavora, 2010, 183). K naplnění výzkumných cílů bakalářské práce bylo třeba získat dostatek informací od bilingvních dětí navštěvující českou mateřskou školu, a učitelek, které s těmito dětmi pracují. Všechny zúčastněné osoby byly ústní i písemnou formou informovány o předpokládaném průběhu výzkumu, to vše s dostatečným časovým předstihem. Jak učitelky mateřských škol, tak i zákonní zástupci bilingvních dětí s výzkumem bez výhrad souhlasili, což stvrdili svým podpisem informovaného souhlasu. Tím jim byla zároveň zajištěna anonymita.

Výzkumným souborem pro naše účely se stalo 5 bilingvních dětí navštěvující běžné mateřské školy ve Zlínském kraji. Rozsah výběru se řídil také saturací, tedy hledání dalšího výzkumného vzorku bylo ukončeno tehdy, když bylo zjištěno, že se v získaných informacích neobjevovala žádná nová data a ta již zjištěná, se opakovala (Gavora, 2010, 184). Kvůli zajištění anonymity, byla veškerá jména dětí utajena a nahrazena písmeny A, B, C, D, E.

Označení bilingvního dítěte	Věk	Jazyky, užívané v bilingvní rodině
A	5	Český jazyk x anglický jazyk
B	5	Český jazyk x arabština
C	6	Český jazyk x ukrajinský jazyk
D	4	Český jazyk x vietnamština
E	6	Český jazyk x francouzský jazyk

Tabulka č. 1: Bilingvní děti

### 3.4.1 Rodina hovořící česko-anglicky – Dítě A

Označení Dítě A nese pětiletý chlapec, pocházející z dvojjazyčné rodiny, jehož maminka je Češka a tatínek Ir. Do rodiny patří ještě starší bratr chlapce, tomu bylo v době realizace výzkumu 7 let a vzdělával se prvním rokem v základní škole.

Rodiče se seznámili v otcově rodném Irsku, kam matka přijela za prací a bydleli tam 11 let. Jako důvod jejich přestěhování do České republiky uvedli nevyhovující podnebí v Irsku. Nyní bydlí tato čtyřčlenná rodina v okresním městě, ve vlastním třípokojovém bytě. Matka ovládá anglický jazyk velmi dobře, před svým pobytem v Irsku cestovala a pracovala ve více anglicky mluvících zemích (Anglie, Austrálie, Wales). Oba rodiče pracují na plný úvazek, matka pracuje ve firmě v místě bydliště jako administrativní pracovnice, otec cestuje za prací do Holandska, je elektrikář. Plánuje však změnu pracovní pozice, pokud možno by chtěl pracovat v České republice, aby byl blíže rodině. Oba rodiče využívají ve svém zaměstnání anglický jazyk. Rodina se přestěhovala z Irska do České republiky v květnu 2016.

Chlapec se dle vyjádření matky stal bilingvním až od jejich přistěhování do České republiky. Do té doby se v rodině hovořilo výhradně anglicky, matka na děti česky vůbec nemlu-



vila. Tato skutečnost se projevila také u zápisu do mateřské školy (květen 2016), kdy chlapec česky nejenže nemluvil, ale ani nerozuměl. Matka si až tehdy uvědomila, jak důležité bude děti s jejím mateřským jazykem seznámit. Z rozhovorů s učitelkami i matkou vzešel ohromující fakt, a to sice, že když v září 2016 chlapec do mateřské školy nastoupil, rozuměl českému jazyku a dokázal jím také hovořit.

### **3.4.2 Rodina hovořící česko-arabsky – Dítě B**

Z rodiny česko-arabské pochází dívka, která navštěvuje mateřskou školu od září 2014, nyní je jí 5 let. Matka pochází z České republiky, narodila se v polském pohraničí, díky čemuž ovládala více než jeden jazyk ještě před seznámením s manželem - cizincem. Otec dívky je rozený Tunisán.

Seznámení rodičů se uskutečnilo při matčině pobytu v Tunisku, kde trávila svou letní dovolenou. Partnerský vztah udržovali i po návratu do České republiky, oba se střídavě navštěvovali ve svých rodných zemích. Při myšlence na vyústění vztahu ve svazek manželský řešili otázku společného bydlení. Matka byla ochotna se přestěhovat do arabské země, s tím ovšem otec nesouhlasil a skrz vidinu získání mužova českého občanství, proběhl sňatek v ČR. Nyní žijí manželé odděleně a jejich vztah nefunguje, jsou v rozvodovém řízení. Matka tvrdí, že na vině není odlišnost kultur, vysvětluje si rozpad manželství tím, že si s manželem přestali rozumět. Oba rodiče pracují ve stejné nadnárodní společnosti jako administrativní pracovníci. Ve své práci používají kromě českého jazyka také jazyk anglický, doma ovšem angličtinu nepoužívají. Na děti hovoří zejména česky, méně již arabsky. Rodiče jsou velmi spokojeni s průběhem předškolního vzdělávání dívky a nezaznamenali žádné potíže s komunikací či adaptací dcery.

Dle matky i učitelek dívka v době nástupu do mateřské školy českému jazyku rozuměla, česky komunikovala bez potíží.

### **3.4.3 Rodina hovořící česko-ukrajinsky – Dítě C**

Kořeny šestiletého chlapce sahají do krajiny české a ukrajinské. Tentokrát z České republiky pochází otec, matka pochází z malé vesnice na Ukrajině.

Otec, hovořící na chlapce česky, pochází z malého města Zlínského kraje. Jeho profesí je vnitrostátní řidič, tudíž je velkou část měsíce na cestách. Matka, mluvící na hochu ukrajinsky, se narodila v ukrajinské vesnici, kde má doposud příbuzné, ty také s rodinou několi-

krát ročně navštěvují. Rodiče se seznámili v České republice, kam matka odcestovala za prací. Pracovala jako dělnice, stejnou pozici vykonává i nyní. Muž i žena se pro krátké známosti rozhodli pro sňatek, již v této době spolu očekávali narození potomka. S výchovou a péčí o dítě vypomáhá babička – matka matky. Jelikož je také Ukrajinka, na chlapce mluví pouze ukrajinsky.

Tento chlapec má dle vyjádření matky i učitelek určité nedostatky v české slovní zásobě. Obě strany to přisuzují tomu, že chlapci chybí častější kontakt s česky mluvícím otcem, a také nenavštěvuje mateřskou školu příliš pravidelně.

#### **3.4.4 Rodina hovořící česko-vietnamsky – Dítě D**

Dívce, jejíž rodina využívá ke komunikaci český jazyk a vietnamštinu, jsou 4 roky. Z České republiky pochází matka, otec se narodil ve Vietnamu, kde mnoho let žil. Matka má ještě 2 dcery z předešlého vztahu (otec těchto dívek je také vietnamského původu).

Matka s otcem se seznámili již v České republice, kam se otec přistěhoval a začal podnikat. Je majitelem obchodu s textilním zbožím, kde v současné době pracuje, a zaměstnává i svou manželku. Seznámení partnerů proběhlo náhodně díky společným známým. Po krátké známosti se partneři rozhodli pro sňatek a pro založení rodiny. Manžel neměl problém s přijetím matčiných dvou dcer, ty nového otčíma také akceptovaly. Rodina nyní žije v okresním městě ve svém vlastním bytě, nejstarší dcera působí v současné době v Londýně jako au-pair. Otec má ve Vietnamu mnohé příbuzné, v rámci možností se vzájemně navštěvují. Do České republiky pravidelně cestuje babička – otcova matka - , která se zároveň podílela na výchově a vzdělávání zkoumané dívky před tím, než dívka dovršila věku 2,5 let a nastoupila od 2. pololetí školního roku do soukromé mateřské školy.

#### **3.4.5 Rodina hovořící česko-francouzsky – Dítě E**

Před šesti lety se narodila dívka, pocházející z rodiny česko-francouzské. Do mateřské školy dochází třetím a pro ni též posledním rokem, v příštím školním roce bude plnit povinnou školní docházku v 1. třídě místní základní školy. Matka je rozená Češka, otec pochází z Francie.

Matka dívky pochází z malé vesnice Zlínského kraje, kde celá rodina nyní žije. Otec se narodil ve Francii, kde má doposud blízké příbuzné. Oba rodiče se věnovali vysokoškolskému studiu a následnému cestování po světě. Díky této zálibě se uskutečnilo jejich se-

tkání na americkém kontinentu, pokračovalo schůzkami v Praze, a vše nakonec vyústilo ve svazek manželský. Tato ceremonie však proběhla již ve Francii, v otcově domovině. Zde také založili rodinu, narodili se jim dva synové a starší dcera. Přestože je matka vysokoškolsky vzdělaná a zvládala svou práci účetní velmi dobře, nedosáhla ve Francii takového finančního ohodnocení, aby si rodina mohla dovolit pořídit vlastní bydlení, pobývali v nájemných bytech a neměli vlastní zázemí. To byl také jeden z důvodů, proč se rodina rozhodla přestěhovat do rodné země matky. Zde měli možnost postavení domu na vlastním pozemku (darovaném matčinými rodiči), rozhodli se tedy pro přestěhování dle slov matky „na venkov“. Dalším důvodem pro přesun uvedli vhodnější prostředí pro výchovu dětí (vesnice, příroda), a také možnost kulturního vyžití. Několikrát ročně se rodina navštěvuje se svými francouzskými příbuznými. Zde v České republice se do rodiny narodila pouze nejmladší dcera, starší, která se stala subjektem našeho výzkumu, se narodila jako její bratři ve Francii.

Na výchově dětí se patřičně podílejí i rodiče matky, kteří bydlí ve stejné vesnici a děti často hlídají, na děti mluví česky, stejně jako jejich matka. Otec sice česky rozumí, ale s dětmi hovoří výhradně francouzsky.

### 3.5 Výzkumný vzorek – učitelky bilingvních dětí

Výběrový soubor tvořilo 5 učitelek bilingvních dětí, působící v mateřských školách Zlínského kraje. Učitelkám byla také zajištěna anonymita podepsáním informovaného souhlasu, proto jsou jejich jména nahrazena písmeny A, B, C, D, E.

Označení učitelky MŠ	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe
A	54	Středoškolské se zaměřením na předškolní pedagogiku	35
B	28	Vysokoškolské, získání magisterského titulu v pedagogice	3
C	30	Středoškolské – výchova předškolního a mladšího školního věku	7

D	49	Středoškolské se zaměřením na předškolní pedagogiku	22
E	42	Vysokoškolské, vystudován bakalářský obor „Předškolní pedagogika“	15

Tabulka č. 2: Učitelky MŠ

### 3.5.1 Učitelka A

Paní učitelka označena písmenem A je jednou ze dvou učitelek vesnické jednotřídní mateřské školy, do níž dochází bilingvní dítě. Paní učitelce je 54 let, dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou a má za sebou 35 let pedagogické praxe, přičemž na současném místě působí let 16. Za svou dlouholetou praxi se již s bilingvními dětmi setkala.

### 3.5.2 Učitelka B

V soukromé mateřské škole v okresním městě pracuje paní učitelka, označena písmenem B. Narodila se před 28 lety, má vysokoškolské (magisterské) vzdělání a její současná pracovní pozice je také jejím prvním zaměstnáním. Paní učitelka po studiu na vysoké škole nastoupila do soukromé dvoutřídní MŠ, pro jejíž kolektiv dětí a zaměstnanců je výchova a vzdělávání bilingvních dětí běžnou záležitostí, působí zde 4. rokem. Během těchto let se setkala s více než 6 bilingvními dětmi.

### 3.5.3 Učitelka C

S bilingvními dětmi každodenně pracuje také třicetiletá paní učitelka běžné mateřské školy, umístěné uprostřed městského sídliště. Paní učitelka vystudovala střední pedagogickou školu. Pedagogické působení na dvojjazyčné děti ji provází po většinu času její dvanáctileté kariéry. Mateřská škola, ve které je již 8. rokem zaměstnaná, disponuje 7 třídami, a paní učitelka měla možnost se s bilingvními dětmi setkat jak ve své kmenové třídě, tak při zastupování nepřítomných učitelek ostatních tříd.

### 3.5.4 Učitelka D

Paní učitelka se pyšní 22 lety své pedagogické praxe, za kterou se již s bilingvními dětmi mnohokrát setkala a práci s nimi si nemůže vynachválit. Označuje tyto děti za neskutečně vnímavé a bystré, přestože dle jejich slov „nedisponují tak bohatou slovní zásobou jako

některé české děti“. Paní učitelka má dle svých slov vystudovanou sice „jen“ střední školu pedagogickou, ovšem svou kvalifikaci si ráda prohlubuje prostřednictvím seminářů a školení. Pracuje v městské mateřské škole na sídlišti.

### 3.5.5 Učitelka E

V jednotřídní vesnické mateřské škole pracuje 42 letá paní učitelka. Práce s bilingvním dítětem je pro ni novinkou, vesnice, v níž se MŠ nachází, čítá velmi málo obyvatel, výskyt cizinců je zde ojedinělý. Paní učitelka dosáhla bakalářského titulu po vystudování oboru „Předškolní pedagogika“, a ve školství pracuje 15 let.

## 3.6 Realizace výzkumu

Pro úspěšný vstup do terénu bylo zapotřebí se se zkoumanými osobami sblížit. Nejprve jsme oslovili ředitelky vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji. Byly jim předloženy záměry vědeckého výzkumu, vysvětleny výhody participace a nabídnuty možnosti seznámení s výsledky a jejich využitím. Po krátkém úvodním rozhovoru všechny oslovené ředitelky bez podmínek souhlasily, informovaly své zaměstnance o plánovaném výzkumu a umožnily vstup do tříd MŠ po libovolný čas v rámci provozní doby instituce.

Následoval další krok, a to sice získat souhlasy rodičů s pozorováním jejich dětí a s následným interview. Rodičům jsme během krátkého rozhovoru nastínili záměry výzkumu, k němuž dostali také písemný průvodní dopis. V něm bylo mimo jiné psáno, že mateřská škola, do níž jejich dítě dochází, byla požádána, aby se v rámci zdokonalování výchovy a vzdělávání dvojjazyčných dětí zapojila do výzkumného projektu. Rodiče dětí jsme pomocí tohoto dopisu také požádali o spolupráci, ti s výzkumem souhlasili, dokonce jej někteří uvítali s nadšením a ochotně poskytli informace o dítěti i rodině.

Práce v terénu byla zahájena v říjnu 2016 nestrukturovaným pozorováním činností dětí a učitelek, od ledna do března 2017 byly prováděny rozhovory. Z těch byly zhotoveny přepisy a tento materiál byl podroben analýze a následné interpretaci.

### 3.6.1 Nestrukturované pozorování

V kvalitativním výzkumu je pozorování považováno za nejtypičtější metodu sběru dat (Gavora, 2010, 188). V našem případě jsme použili pozorování nestrukturované. Cílem bylo pozorovat bilingvní děti a jejich učitelky, při běžně vykonávaných činnostech, během

celého dne v mateřské škole. Nevšední téma bakalářské práce umožňovalo nahlédnout do nemnoha probádané oblasti, a to sice do blízkosti bilingvních dětí, navštěvující běžnou českou MŠ.

Zpočátku jsme trávili v mateřské škole velmi dlouho času, abychom zachytili podstatné informace pro náš výzkum. Pozorování probíhalo zpravidla 2x týdně, a sice jednou v dopoledních hodinách, podruhé v odpoledních hodinách. Situace, které nás zaujaly, jsme si zaznamenávali do poznámek, jako např.: „*Děti vytleskávaly slabiky. Pozorované dítě po vyzvání učitelkou tleskalo samo. Dvouslabičná a tříslabičná slova vytleskalo správně, u čtyřslabičného slova „sněhuláček“, se mu zadařilo až na třetí pokus.*“, „*U magnetické tabule děti popisovaly obrázek. Dítě si nemohlo vzpomenout na slovo „baňka“.* Za několik minut jej učitelka vyzvala, aby části vánočního stromu zopakovalo. Slovo již vědělo.“, „*Paní učitelka používá hry na ozvěnu při učení slov nové koledy. Dítě se koledu naučilo se správných textem.*“. Po měsíci bylo pozorování omezeno na jednotýdenní frekvenci. Jelikož se chování učitelek ani dětí v průběhu pozorování výrazně neměnilo a po čase již nepřinášelo žádné nové skutečnosti, pozorování bylo na přelomu roku omezeno. S blížícím se obdobím získávání rozhovorů s dětmi jsme pozorování opět zařadili častěji nejen kvůli potvrzení pravdivosti již získaných dat z pozorování, ale také proto, aby si děti lépe zvykly na přítomnost jiné osoby, což bylo důležité k navázání a udržení blízkého kontaktu.

### 3.6.2 Polostrukturované interview

Tento druh interview je částečně připravený (Gavora, 2010, 201). Rozhovory byly vedeny na základě rámcových otázek, které byly předem důkladně promyšleny. Při samotném interview tvořily jakousi oporu, ovšem konkrétní obsah rozhovoru byl přizpůsoben konkrétní osobě a situaci. Úvodní část byla věnována běžnému rozhovoru, aby se docílilo navození správné atmosféry a vytvoření vhodných podmínek pro otevřený vztah výzkumníka a mluvčího. Při interview byl pořízen zvukový záznam, s čímž účastníci (u dětí jejich zákonní zástupci) bez výhrad souhlasili, byla jim proto přislíbena absolutní anonymita.

## 4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Aby mohla být získaná data z rozhovorů správně využita, byly provedeny doslovné přepisy, tzv. transkripty. Tato data byla zpracována technikou otevřeného kódování, přičemž byl text rozdělen na jednotky, jimž byly přiděleny názvy a pro tyto názvy - kódy byly vytvořeny kategorie.

### 4.1 Pozorování činností dětí a učitelek

Nezúčastněné pozorování sloužilo jako výzkumný prostředek, kterým jsme si všímali počínání bilingvních dětí a jejich učitelek. Pozorování probíhalo v prostředí vybraných mateřských škol různě dlouhou dobu v dopoledních i odpoledních hodinách, tedy po celý čas, který děti v mateřské škole tráví.

Vymezili jsme několik oblastí pozorování, k nimž jsme průběžně zapisovali poznámky. Tyto oblasti jsou níže vypsány, popsány a vyhodnoceny.

#### 4.1.1 Volná hra dětí

Při volné hře se děti obecně chovají otevřeně, spontánně a své činnosti si samy vybírají a řídí. Pozorování volných her dětí nebylo nijak ovlivňováno přítomností výzkumníka, jelikož pozorování probíhalo nenápadně, bez zásahu do prováděných aktivit.

Období volné hry dětí začínalo zpravidla s ranním příchodem dětí do mateřské školy a končilo se začátkem řízené pedagogické aktivity učitelky MŠ. Mohlo také pokračovat při pobytu venku, pokud paní učitelky tuto variantu zvolily. Další prostor pro volné hry vznikal dětem až po odpoledním odpočinku, a trval většinou až do jejich odchodu domů. Všechny pozorované děti rodiče přiváděli do mateřské školy velmi brzy (mezi 6 – 7 hodinou), tudíž měly dostatek možností věnovat se aktivitám, které si samy vybraly, a které chtěly dělat.

**Dítě A** každý den po příchodu do mateřské školy ihned zamířilo do hracího koutku, kde byla umístěna auta a stavebnice. Chlapec přicházel do MŠ většinou jako první dítě, hrál si s auty a stavebnicemi a čekal na své kamarády. Čas od času se jej paní učitelka na něco ptala, chlapec odpovídal, ale hrál si dál. Další chlapci, kteří přicházeli, se odebírali do hracího koutku za pozorovaným chlapcem, a společně se domlouvali na konstruktivních hrách. V komunikaci s dětmi jsme nepozorovali téměř žádné potíže či nedostatky, chlapec umí česky obstojně argumentovat, a je součástí kolektivu.

**Dítě B** se při volných aktivitách věnovalo zejména hrám v koutku s dětským obchodem a kuchyňkou. Dívka měla oblíbenou námětovou hru na domácnost, při níž si nejraději vybírala roli matky. S vrstevnicemi komunikovala naprosto bez obtíží, ty si rády s dívkou hrály. V jejich nepřítomnosti však volila také hry u stolečků, kreslila, stříhala a s oblibou skládala obrázky z nažehlovacích korálků, které následně učitelce slovně komentovala.

Prohlížení obrázkových knih a encyklopedií bylo oblíbenou činností **dítěte C**. Chlapec v podstatě nevyžadoval neustálý kontakt s ostatními dětmi, svou introvertní povahu promítl i do volných her. Pokud si k němu však některý z kamarádů přisedl, ochotně se s ním o knihu podělil, vzájemně si popisovali, co vidí na obrázcích. Bylo tedy zřejmé, že komunikační problémy se u chlapce nevyskytují, rád si s dětmi povídal, jen většinou nebyl iniciátorem rozhovoru.

Dívka – **dítě D** se při příchodu do mateřské školy většinou jevila neprůbojně, klidně a tiše, avšak v dětském (zejména dívčím) kolektivu, se začala projevovat výrazněji a svou roli v dětské skupině si vždy našla. V odpoledních hodinách zůstávala v MŠ pouze s několika málo ostatními dětmi, tak se stávalo, že k sobě neměla své nejbližší kamarádky. V tomto případě volila klidové činnosti u stolečků (kreslení, vykreslování obrázků, modelování,...) a vyžadovala pozornost paní učitelky: „*Dívejte se, tohle jsem namalovala sama, a můžete taky namalovat, co byste si přála od Ježíška, aby to věděl, víte?*“, „*Sednete si ke mně a ukážete mi to?*“.

U volné hry **dítěte E** jsme shledali rozdíly oproti spontánním aktivitám u ostatních bilingvních dětí. Dívka navštěvuje heterogenní třídu MŠ, kde je převaha chlapců. Dívka je jediná ve věku 6 let, ostatní dívky jsou podstatně mladší (nejstarší 4letá), tudíž vrstevníky nalézá pouze mezi chlapci. Pokud už dívka volí při svých volných hrách aktivity spolu s mladšími dívkami, okamžitě se staví do nadřazených rolí. Většinu času však věnovala hrám s chlapci, které brala jako rovnocenné. V odpoledních hodinách bylo zajímavé pozorovat, že přestože dívka pobývala v mateřské škole 4x týdně do až konce provozní doby, (přičemž ostatní děti odcházely domů podstatně dříve) nevyžadovala pozornost učitelky a věnovala se osamoceně činnostem, které si sama vybrala, a které ji bavily. Přístupy učitelek jsou zmíněny dále.



#### 4.1.2 Přístup učitelek k bilingvním dětem

Každý člověk je individualita, tudíž i osobnosti zkoumaný učitelky se pochopitelně lišily. Zaměřili jsme se na jejich přístup k bilingvním dětem při vlastních řízených činnostech, jak zohledňují skutečnost, že mají dvojjazyčné děti ve třídě, jaké tedy volí metody a formy práce.

Učitelky při práci s dětmi volily jak metodu frontální výuky, tak skupinových a individuálních činností. Při těch nastával prostor pro případnou individuální práci s vybranými dětmi, pokud to bylo třeba. **Učitelka A** pracovala s věkově smíšenou skupinou dětí, bilingvní dítě bylo v tomto případě předškolákem. Paní učitelka volila činnosti takové, aby je mohla provádět celá skupina dětí naráz. Náš dojem byl takový, že spíše spoléhala na samostatnost starších dětí a při skupinových či individuálních činnostech se věnovala převážně dětem mladším. Bilingvní **dítě** často zapojovala v situacích, kdy potřebovala pomoci: „... .., *ukáž prosím ostatním, jak to mají udělat.*“, „*Rozdej jim papíry a pastelky.*“, „*Posbírej ty korálky, prosím.*“. Co se týče přístupu k dítěti během vzdělávacích aktivit, nevyhradila učitelka žádný prostor tomu, aby se bilingvnímu dítěti individuálně věnovala, pravdou však je, tomu nebylo nijak zvlášť zapotřebí. Dítě o pomoc nežádalo, všem pokynům rozumělo a zodpovědně je plnilo. Při učení nových textů básní a písní dítě mnohdy předčilo své spolužáky. Rychle si pamatovalo a dokázalo se text naučit snadněji, než většina jeho vrstevníků. Sluchová diferenciací je u dítěte na vysoké úrovni, dítě chápe jednoduché vtipy a hádanky, mluví ve větách a správně skloňuje.

**Učitelka B** volila více individuálního přístupu. S bilingvním **dítětem**, ale i s ostatními pracovala i při ranních činnostech, v době scházení dětí. Nabízela jim např. pracovní listy na procvičení oblasti, o které věděla, že je u konkrétního dítěte třeba více rozvíjet. Bilingvní dítě pracovalo s obrázky, na kterých hledalo rozdíly, doplňovalo protiklady a hledalo slova nadřazená a podřazená. Učitelka se takto věnovala celé třídě, při řízených činnostech sice volila frontální metodu, ale i při té se stále ujišťovala, zdali všechny děti pokyny chápou, zda vědí, co mají dělat apod. Neshledali jsme žádné rozdíly v přístupu učitelky k jednotlivým dětem, paní učitelka přistupovala k výchově a vzdělávání všech dětí natolik zodpovědně, že děti měly spoustu prostoru se zdokonalit v oblastech, které jim doposud činily potíže. Možná i díky zodpovědnému přístupu učitelky je úroveň řeči bilingvního dítěte tak vysoká.

Více času na edukační činnosti by jistě uvítala paní **učitelka C**. Kvůli nespočtu školních aktivit, jim dle našeho úsudku, nezbyvá na pedagogické řízené činnosti i individuální práci s dětmi tolik času, kolik by bylo považováno za dostačující. Bilingvní **dítě** ve své třídě učitelka plně přijímá, rozdíly ve výchově a vzdělávání dětí v žádném případě nedělá. Nevyužívá ani odlišnosti přístupu k různým dětem. V tomto případě by však bilingvní **dítě** více pozornosti zasloužilo a to kvůli svému nedokonalému mluvenému projevu. Dítě česky všemu rozumí, avšak ve vyjadřování jsme shledali drobné nedostatky v gramatice, ve skloňování a malé české slovní zásobě dítěte. Je však třeba vzít na vědomí, že toto konkrétní dítě mluví česky necelý rok.

Ani pro **učitelku D** nepředstavuje bilingvní **dítě** v její třídě nějakou zaznamatelnou změnu při její pedagogické činnosti. Při pozorování bylo sice znatelné, že dítě záměrně zapojuje do aktivit, jimiž si prohlubuje znalost českého jazyka (doplňování slov, určování prvních a posledních hlásek, vytleskávání slabik aj.), nicméně dítě většinu zvládlo již na první pokus, případně napodruhé, po opravě učitelky (viz. poznámka v 3.6.1 Nestrukturované pozorování). U paní učitelky byla znatelná výrazná neverbální komunikace, což přispívalo ke kvalitě domluvy mezi ní a dítětem. Paní učitelka se během doby pozorování dítěte opakovaně ptala, jestli ví, jak se řekne určitá věc v jeho mateřském jazyce. Dítě dokázalo předměty pojmenovat.

Při pozorování přístupu **učitelky E** bylo zřejmé, že jí dvojjazyčnost **dítěte** nijak ve své práci nezohledňuje. Dítě zapojovala do činností podobně jako děti ostatní. Při ranních činnostech do jeho volných her nijak nezasahovala, ale pokud za ní dítě přišlo (např. vykládat zážitky z předešlého odpoledne), věnovala se mu. V činnostech řízených učitelkou se dítě projevovalo aktivně, učitelka mu dávala prostor k vlastnímu vyjádření, někdy pomohla napovědět slovo: „*My budeme mít k večeři rybu, tu, toho ...*“ „*Kapra myslíš?*“, „*Joo, přesně toho, kapra.*“ Při popisu obrázku také nastávaly situace, že si dítě na dané slovo nemohlo vzpomenout. Učitelka teda slovo napověděla, po chvíli si však ověřovala, zda si dítě pojem zapamatovalo (viz. poznámka v 3.6.1 Nestrukturované pozorování). Během pozorování jsme nezaznamenali, že by paní učitelka opakovaně vysvětlovala pokyny tomuto konkrétnímu dítěti, protože by nerozumělo, či by je nepochopilo, jiným dětem však někdy instrukce zopakovat musela.

### 4.1.3 Vztahy s ostatními dětmi

Pozorování ukázalo, že všechny bilingvní děti jsou do dětského kolektivu výborně začleňeny. Jedna dívka a jeden chlapec působí introvertně, což je ovšem nečiní neoblíbenými, své kamarády ve třídě mají, pouze se neprojevují tak hlasitě a tak často, jako jejich extrovertní kamarádi.

Pro **dítě A** představují kamarádi nezbytnou součást jeho bytí. Chlapec je velmi společenský, oblíbený jak dívkami, tak chlapci. Chlapec s dětmi velmi rád komunikuje, jeho řeč sice obsahuje drobné agramatismy, ovšem samy děti jej mnohdy opravily a chlapec to vždy zopakoval po nich. Po dobu pozorování se nevyskytly žádné konfliktní situace, možná k tomu však přispíval fakt, že chlapec je velmi přátelský. S ochotou půjčoval své vlastní hračky, při konstruktivních hrách byl schopen domluvy, při vycházkách akceptoval rozhodnutí učitelky o tom, s kým půjde ve dvojici a při odpoledním odpočinku nijak nevyrušoval.

**Dítě B** se projevovalo jako iniciátor volných her a jako svérázná osobnost. Ve třídě bylo dětmi uznáváno a oblíbeno, pravděpodobně pro svou veselou a milou povahu. Při řešení situací ovšem dítě dokázalo velmi zdatně argumentovat, činilo mu radost, když zvítězilo. Komunikaci mezi bilingvní dívkou a ostatními členy dětské skupiny lze označit za bezproblémovou. Dvojjazyčnost dívky se nějak neprojevila ve vztahu k ostatním, dívka mluvila pouze česky, a nacházela v tomto jazyce i slova, projevující toleranci, empatii a přátelství.

Introvertní **dítě C** mělo svůj okruh kamarádů, se kterými bylo v kontaktu více, než s ostatními. Chlapec se rád věnoval prohlížení knih a encyklopedií. Se svým nejlepším kamarádem si popisovali, co na obrázcích vidí. Chlapec působil celkově spokojenějším dojmem, když klesl počet dětí ve třídě přibližně pod 20, kdy nastal ve třídě větší klid. Jednou na vycházce se stalo, že musel jít ve dvojici s dívkou, kterou by si on sám patrně do páru nevybral. Po celou dobu vycházky na děvče nepromluvil, ona na něj také ne.

Přestože **dítě D** také působí spíše introvertně, její okruh přátel je široký. Bylo znát, že si dívka ráda hraje také sama, ovšem pokud si hrála s kamarády, nedělala mezi nimi rozdíly. Dívka je klidné povahy, ráda se nechala ostatními zapojit do činností a přijímala role, jaké jí byly určeny. Během pozorování se nezapojila do žádné konfliktní situace, či většího problému.

Nedostatek vrstevníků jsme shledali u **dítěte E**. Jelikož dívka patří k nejstarším ve třídě, a z předškoláků je jediná něžného pohlaví, leckdy mladší dívky ve třídě nesplňovaly její

představy při hrách např. na školu či na domácnost. Neustále je řídila a snažila se je směřovat směrem, který sama určila, ovšem dvouleté a tříleté děti často její požadavky nepochopily. Rovnocennými partnery pro ni byli chlapci, taktéž předškoláci. S těmi dokázala efektivně komunikovat, naprosto bez problémů se domlouvat a konstruktivně řešit případné problémy.

#### 4.1.4 Vztah k učitelce MŠ

Kladný vztah ke své učitelce mají všechny pozorované děti a zároveň láskyplně se chovají učitelky k dětem. Učitelky děti bezpodmínečně přijaly bez ohledu na jejich dvojjazyčnost a jejich přístup se nijak nelišil od přístupu k monolingvním dětem. Učitelky vhodně reagovaly na projevy dětí, bylo znát, že jim nechávají prostor pro vlastní vyjádření. Učitelky si s dětmi rády povídaly, vyslechly jejich zážitky, diskutovaly různá témata. U paní učitelky B bylo nejvíce znatelné, jak s dětmi velkou měrou komunikuje také neverbálně, což bylo dětem příjemné.

Pokud nastala situace, že dítě nebylo úspěšné, něco se mu nepodařilo, či nesplnilo úkol, učitelky volily spíše metodu povzbuzení do aktivit příštích, dětem nehrozily sankcemi ani nevolily jiné nevhodné prostředky.

Jedna paní učitelka měla možnost více se dítěti věnovat, do třídy k ní dochází pouze 18 dětí, ovšem nedělala to. Přestože by bylo vhodné bilingvním dětem rozšiřovat slovní zásobu, a ve volných chvílích s ním na tom pracovat, konkrétní paní učitelka se věnovala výzdobě třídy, třídní dokumentaci a administrativě.

## 4.2 Interview s bilingvními dětmi - Interpretace kategorií

Interpretace kategorií nabízí přehled získaných dat z rozhovorů s dětmi. Kurzívou a uvozovkami jsou uvedeny přímé citace dětí.

### 4.2.1 První dojmy

Všechny děti mluvily o tom, co je při nástupu do mateřské školy zaujalo na první pohled. Když si některé děti nemohly hned vzpomenout, co se jim v mateřské škole líbilo, když ji navštívili poprvé, tak jsme se k této otázce vrátili později, jinak ji zformulovali a nakonec otázku všechny děti bez výjimky zodpověděly. Velký důraz děti přikládaly prostředí a vybavení mateřské školy, to je zaujalo asi nejvíce: „*Libily se mi ty stolečky, protože byly ba-*

revné, to my nemáme doma. A teď sedím tady u toho zeleného a každý tu máme svoji značku, kdyby někdo nevěděl, kde sedí.“, „No, já ty oči ani zavírat nemusím. Já umím udělat představitost aj s otevřenýma očima. No, že tam byly pověšené ty nádherné sluníčka. Byly pověšené zrovna na „zeti“ ve třídě, a byly vystřižené. Dělal je všechny děti.“, „Ještě jsem nenosil ty „Hotweelsáky, ale viděl jsem je a chtěl jsem si s nima hrát. A teď mám tyto, ale nejsou natahovací.“ Paní učitelky zřejmě využily všemožných pomůcek a prostředků, aby dětem vstup do mateřské školy usnadnily. Jedno dítě jako svůj první příjemný zážitek vybavilo setkání s novou kamarádkou, vedle které bylo paní učitelkou usazeno u jídla: „Když jsem uviděl ....., tak se mi líbila. Já jsem seděl vedle ní u svačinky.“

#### 4.2.2 Socializace a adaptace dítěte

V mateřských školách s příchodem nových dětí probíhají během pedagogických činností také aktivity, vedoucí k seznámení dětí, což vede k jejich následné socializaci a adaptaci. Nás zajímalo, jak si tuto vzpomínku vybavují bilingvní děti.: „No, říkali jsme si, jak se jmenujeme. Pěkně v kruhu a každý řekl, jak se jmenuje, aby to všichni věděli.“, „A pak jsme hráli tu hru s míčem. A tos vždycky musela říct jméno někoho, aby on šel ten míč chytit.“, „Vytvořili jsme takovou pavučinu, strašně velkou, a ..... to pak pustil, a bylo po všem. Zničené, prostě.“ Jedné dívce, která nastoupila do mateřské školy od druhého pololetí školního roku, v adaptaci pomohlo, že se v MŠ právě konal veselý karneval: „Já si ještě pamatuju, že jsem šla za kostru a taky masku lebkoun. A ..... šel za Mc Qeena, on má rád auta. Až na to, že ..... byla za čarodějnici a měla hůlku, tak pokaždé za mnou běhali.“ Z odpovědí dětí lze vyvodit závěr, že sblížení dětí tedy dopomohly především řízené hry a aktivity učitelkou. Z citací dětí však lze vyvodit, jak významné místo zaujímá v adaptaci dětí také jejich volná hra, při níž se mohou realizovat: „Já mám Lego auto taky, akorát větší, tak jsem mu ho šel ukázat.“, „Já mám jednoho Formulu, ale takové natahovací ne. .... si s ním sednul vedle mě a pak jsme se staly kamarády a hráli si“. „Asi druhý den po svačince oni řekli, jestli máš „Hotweelsáka“, a pak jsme se kamarádili.“ Odpovědi dětí byly velmi přesné, dobře si pamatovaly aktivity, které s nimi paní učitelky prováděly, při nástupu dětí do MŠ. Z odpovědí dětí vyplývá, že všechny zvládly svou adaptaci velmi dobře, bez jakýchkoli obtíží. Všechny si brzy našly kamarády a oblíbily si také paní učitelky.

### 4.2.3 Komunikační aspekty

Důležité bylo zjistit, nakolik bilingvní děti paní učitelce rozumí, jestli jim nečiní potíže plnit úkoly, řečené v českém jazyce a zda vždy znají přesné pokyny. Děti odpovídaly na otázku sice poměrně stručně, lež výstižně: „*Paní učitelka nám vždycky řekne, co máme s tím výtvozem udělat.*“, „*Paní učitelka to vždycky říká, já jí vždycky rozumím.*“ „*Ne, to ona neumí mluvit anglicky, ale to nevadí, já jí rozumím vždycky.*“, „*Já to vím vždycky, co mám dělat, jen ....., ten, on je trošku neposlušný, tak pak mu to paní učitelka musí zopakovat, ale mně nikdy nemusí.*“, „*Za povšimnutí stojí, jak dívka ovládá přepínání obou jazyků, a jak si uvědomuje, ve kterém prostředí jaký použít: „To neva, že neumí francouzsky. Tady nikdo francouzsky nemluví, tak ani já ne.“* Z odpovědí všech dětí vyplynulo, že děti rozumí paní učitelce bez problémů, nepotřebují zadání zopakovat, a chápou všechny vyřčené pokyny. Děti odmítly tvrzení, že by paní učitelka měla mluvit pomaleji, nebo zadání víckrát opakovat. Odpovědi dětí se tedy shodují s názory jejich učitelek, které taktéž nezaznamenaly okamžik, v níž by se bilingvní dítě dostalo do složité situace kvůli své dvojazyčnosti.

### 4.2.4 Řešení problémů

Jako v každé společnosti, i v prostředí mateřské školy nastávají čas od času situace, při nichž se děti nemohou dohodnout, něco se jim nedaří, nebo se na sebe zlobí. Zajímalo nás tedy, jak případné rozepře či nezdary řeší samy děti: „*No, jdu za paní učitelkou, řeknu jí to, a ona řekne, ať bude ticho.*“, „*Když to nejde, tak paní učitelka vždycky řekne, že jsme kamarádi, tak vždycky třeba někdo přijde a pomůže, víš?*“ „*Jak nevím, jestli to mám vůbec správně, tak se zeptám a ona vždycky řekne, jak se jí to líbí.*“, „*No, ona řekne, jak to máme udělat, nebo ukáže třeba, když to nejde nakreslit.*“ Na doplňující otázku, zda to dítě zkouší vyřešit i samo, dříve, než to oznámí paní učitelce, zaznělo: „*Zkoušela jsem mu to říct, ale nic, pokaždé jenom řádění.*“, „*Ano, já jsem mu řekla, že to povím paní učitelce, tak mi to vrátil.*“. Každé dítě se tedy již s nějakými obtížemi setkalo, z odpovědí lze usoudit, že se jedná o klasická „dětská nedorozumění“, poměrně nevážného charakteru. Ani jedno z dětí neuvvedlo, že by mu s řešením problémů paní učitelka nepomohla, pokud to bylo potřeba. Většina dětí se snaží vše řešit nejdříve samy, pouze jedna dívenka uvedla, že jde hned za paní učitelkou, a proč: „*To nemá cenu, víš? Oni stejně nikdy neposlouchají a nechtějí nás tam pustit. Ale paní učitelku poslechnou, to musí.*“

#### 4.2.5 Oblíbené činnosti

Odpovědi dětí byly různorodé. Z rozhovorů vyplynulo, že všechny děti docházejí do mateřské školy rády, cítí se v prostředí bezpečně a šťastně. Jak jsou přirozeně různé typy osobností lidí na celé planetě, tak jsou různé i povahy a zájmové činnosti zkoumaných dětí: „*Já naštěstí s těma klukama neřádím, já si maluju, hraju si s kuchyňkou.*“, „*No, nejradši si hraju s autama, ale prostě tohle nejde oddělat.*“, „*Nejlepší je tu farma, tu mám nejvíc rád. To si tu postavíš, kolem zvířata, no a když ta sebou někdo přijde, je to lepší, tak si hrajem.*“ Zajímavé, dá se říci docela překvapivé, bylo zjištění, že děti v rozhovorech popsaly své oblíbené činnosti v MŠ, ale všechny se týkaly pouze jejich volných her. Děti uvedly hry s auty, kreslení, námětové hry, modelování a hry s dřevěnými stavebnicemi, tyto všechny činnosti však probíhají zejména mimo činnost, řízenou učitelkou. Otázkou je, zda tuto skutečnost dávat do souvislosti s jejich dvojjazyčností, ale prozatím to uvádíme jako překvapující zjištění.

#### 4.2.6 Vztah k ostatním dětem

Ve všech navštívených třídách panovala přátelská atmosféra, která byla potvrzena i jednotnými výpověďmi dětí. Paní učitelky se snaží budovat v dětech základy prosociálního jednání a vést je k toleranci a vzájemné úctě. Podobně jako ve všech dětských skupinách, se i zde najdou okamžiky, kdy se emoce dětí mění v závislosti na různých okolnostech. Jedním z takových případů je, když dívka popisovala, jak jí vadí chlapec, který vyrušuje svou hlasitou hrou: „*Každý den to takhle dělají, nejlepší by bylo, kdyby tady ..... nebyl. Aspoň by byl klid.*“ Ostatní děti také dokázaly, že si uvědomují, jak je nepříjemné, když někdo ruší: „*Ale hodně dětí zlobí, např. .... řadí hodně autama, až nás z toho bolí uši.*“, „*Jenom co přišel ....., už se řádilo.*“, „*Pokaždé to dělají, každý den.*“, Bilingvní děti jsou však kolektivem oblíbené. Každé z nich uvedlo, že má hodně kamarádů a rádo si s nimi hraje: „*Já mám hodně kamarádů, nejradši si hraju s velkou ....., to je ta, co chodí pozdě.*“, „*Nejradši mám ..... a ....., akorát ..... tu není.*“, „*Jo, hodně. Nejlepší jsou holky, ale i někteří kluci jsou dobří, např. ....*“, „*My si tu hrajem pořád. Kdysi nám to spadlo, ale my s ..... jsme to znova postavili a oni někteří taky přišli pomoci, i holky.*“, „*My si to musíme půjčovat. Protože jsme všichni kamarádi.*“ Odpovědi dětí tedy potvrdily tvrzení jejich učitelky, že bilingvní děti jsou součástí třídního kolektivu, nikdo není znevýhodňován či naopak vyzdvihován. Ostatní děti zřejmě mají povědomí o tom, že jejich kamarád/ka umí mluvit

ještě jiným jazykem, ale bilingvní děti jej v mateřské škole nepoužívají. Bilingvismus se tedy nijak negativně neprojevil do dětských vztahů ve třídě.

#### 4.2.7 Vztah k učitelce MŠ

Paní učitelka je významnou součástí kolektivu mateřské školy a pro dítě představuje jistý vzor. Bylo zjištěno, že dvojjazyčnost dětí nemá žádný vliv na vztah učitelka – dítě. Odpovědi všech dětí se shodovaly v tom, že je paní učitelka pozitivní osobou, která pro ně představuje blízkého člověka, jehož mají rádi: „*Je hodná. Když si třeba povídáme, tak ona umí moc hezky vyprávět, a taky zpívat.*“, „*No, nejradši mám paní učitelku, protože je na nás hodná, i když ji ..... zlobí.*“, „*Ne, my holky nikdy paní učitelku nezlobíme, jen kluci.*“, „*Ona mi jednou udělala půlku culík, a zbytek rozpuštěných, tak to bylo hezké.*“, „*No, je hodná, a tak trochu zlobená, když někdo zlobí.*“, „*Jo, někdy se zlobí a křičí. Ale když to už uděláme, tak už přestane.*“ Nejčastější slovo dětí bylo, že je paní učitelka hodná. Z odpovědí také usuzujeme, že děti mají paní učitelku rády hned z několika důvodů. Nejvýznamnějším prvkem je chování paní učitelky, které děti vnímají jako láskyplné. Z jiné odpovědi lze vyvodit, že je paní učitelka oblíbená pro své schopnosti, pro to, co umí – kreslit, zpívat, vymýšlet pohádky. Děti také zmiňují, že paní učitelka někdy křičí. Rozhodně to není pozitivní jev, ovšem díky těmto dětským odpovědím lze rozpoznat, že si děti uvědomují, že změně chování paní učitelky předcházelo jejich nevhodné chování, a také, že křik ustane, když se chování zlepší. Žádné z dětí nepopisovalo žádné negativní emoce, vztahy bilingvních dětí s učitelkami jsou založeny na respektu a lásce.

### 4.3 Interview s učitelkami MŠ - Interpretace kategorií

Následující podkapitoly přinášejí přehled důležitých získaných dat v jednotlivých oblastech. Kurzívou a přímou řečí jsou vyznačeny citované odpovědi učitelek.

#### 4.3.1 Význam dvojjazyčné rodiny

Všechny paní učitelky zmínily význam rodiny dítěte v různých souvislostech, povětšinou v pozitivním slova smyslu. Např. zaznělo několikrát, že úspěšný vstup dítěte do MŠ podpořila také znalost českého jazyka, což ovlivnili rodiče, s dětmi komunikující: „*Určitě je to dané tím, že nejsou oba dva rodiče cizinci, takže mluví česky naprosto normálně.*“ Vyzdvihly také působení českého jazyka prarodičů, kteří děti hlídají: „*Oni přece jenom bydleli u babičky, takže ty návyky už byly.*“, „*No, ona už byla na češtinu zvyklá, víš, protože ba-*



*bička s dědečkem jsou Češi, a ti je často hlídají a mluví s nima. Asi i víc než ta matka, ta nemá čas, když má tu maličkou.*“, „*Protože oni žili u babičky, u dědy, kteří jsou Češi, maminka Češka a začali chodit do české školky.*“ Prarodiče však u některých dětí podporují také rozvoj cizího jazyka: „*Ona přišla, kolik je to, tři roky, kdy měla dva a půl nebo tak nějak, jo dva a půl a jelikož do té doby vyrůstala, měla svou maminku, maminka je Češka a tatínek je Vietnamec, ale hlídala převážně vietnamská babička, takže byla zvyklá na vietnamštinu.*“ Jedna paní učitelka projevila názor, že přílišné působení prarodičů – cizinců – nepovažuje za vhodné: „*Tak víš co, on, když je pořád s tou babičkou kdesi na Ukrajině či kde, tak kdy se to děcko pak má naučit česky? Kdyby aspoň častěj chodil sem, do školky, ale takhle... Jako uměl by toho určitě víc, kdyby tu chodil víc.*“ Roli rodiny pozitivně hodnotí další paní učitelka: *Tím, že na ni mluví oba, vlastně každý jiným jazykem, je pro ni super, že má jakoby dva vzory, a má od koho se učit.*“ Ze všech citací je tedy patrné, že rodina bilingvního dítěte jej nepochybně velkou měrou ovlivňuje, ve většině případů je to ku prospěchu dítěte. Pouze jedna výpověď upozorňuje na minus a to sice, že když dítě tráví většinu času s rodinou, mluvící jiným jazykem, než českým, nemá tolik možností se právě česky naučit a také přichází o možnost se v MŠ rychleji a lépe adaptovat.

#### 4.3.2 Navazování sociálních kontaktů

Navazování sociálních kontaktů dětí probíhalo dle vyjádření 4 učitelek bez obtíží: „*Takové ty naše děti, které byly středem pozornosti, si ji okamžitě vzaly mezi sebe, a ona tak chvílku váhala... ale pak jakože šla.*“, „*Tenkrát tam byly ještě holky, a protože máme málo holek, tak ji přijaly mezi sebe úplně normálně a začlenila se.*“ Nejvíce vyzdvihly význam volných her, dětí, při kterých se mohly projevit, např. hru s auty a stavebnicemi: „*Oni si vždycky vzali hromadu aut a šli stavět dráhu, no a to se spolu dali do řeči i tím, jak se pořád dohadovali, kam to povede, a tak.*“, „*Asi ty auta se mu nejvíc líbily, protože kluci tam pořád řadí. A taky ty kostky, ta stavebnice kuličková, že. O tu se teď skoro „perou“, jak je oblíbená.*“ Také námětová hra na domácnost měla úspěch: „*No to bych vám přála vidět! My jsme si taky s kolegyní říkaly, jak se bude chovat, když bude jakože cizinka, ale přišla a viděla v kuchyňce holky a s panenkama, jak si hrajou, že, tady... A hned „Ahoj!“ a kámošky největší. Jsme pak totiž zjistily, že, to i maminka říkala, má ráda vaření a hru na domácnost vůbec.*“ Jedna paní učitelka vypověděla, že dítě ke sblížení potřebovalo více času: „*Rozuměla česky, no ale samozřejmě jako když přišla do školky, tak s náma nepromluvila ani slovo, takže bylo docela těžké se s ní domluvit, protože, když něco chtěla, tak si ukázala,*

*ale prostě byla nám schopna říct sotva dobrý den a na shledanou, a to když ji maminka řekla.*“ Avšak i tato dívka si kamarády brzy našla a postupně se adaptovala.

### 4.3.3 Adaptace bilingvního dítěte

Velký význam úspěšné adaptace bilingvního dítěte přikládala jedna paní učitelka tomu, že dítě už do mateřské školy doprovázelo své starší sourozence, nemělo tedy potíže s neznalostí prostředí: *„Protože ona už tu měla starší brášky, že jo, tak to pro ni nebylo jakoby tak těžké, všechny nás tedy znala, školku věděla, jak vypadala, takže bez problémů“.* *„Tím, že je maminka ty dva kluky už vodila, tak ona chodila do školky s bráškama. Takže ona nás v podstatě znala, tak tam absolutně nebyl žádný problém.“* Dle jiné učitelky však dítě potřebovalo na adaptaci více času: *„Někdy měla takové... Třeba ráno, když přišla, tak jí to chvíli trvalo, než si vždycky jakože za někým šla. To si radši sama vzala nějakou skládačku, nebo my jsme k ní hodně, ať se s náma jakože naučí být, ale nikdy nebrečela po mamince nebo takto, to ne. Pak jak byla snídaně nebo řízená činnost, tak už i normálně s děckama se zapojovala do všeho.“* Za podstatný považujeme názor paní učitelky, která zmínila, jak významná je častá nebo ještě lépe pravidelná docházka dítěte do mateřské školy: *„Tak ono se ani nedá říct, že by se hned neadaptoval. To spíš, že chodil, a vlastně doposud tak chodí, že jo, celkem občas, a to je pro něj to nejhorší. Kdyby chodil častěji, tak si zvyk lhned jako všichni tady. Ale jo, teď už tu i spává, s děckama je v pohodě, hrajou si, a vypadá spokojeně.“* Jedna paní učitelka projevila dokonce téměř udivení nad otázkou adaptace: *„To ona vůbec nebyla jiná než ostatní děcka. Prostě se seznámila a už si hráli, s náma vykládala, ona je vůbec taková upovídáná, česky rozumí i mluví dobře, tak co?“* Zajímavé bylo, jak paní učitelky popsaly vývoj jazykových schopností: *„No když on přišel k zápisu, tak neuměl ani slovo česky, přestože maminka pochází odtud a dokonce chodila i sem do školky. A v září on nastoupil a úplně nám rozuměl, a mluvil s náma úplně v pohodě česky.“*

### 4.3.4 Příprava učitelek na práci s bilingvním dítětem

Žádná paní učitelka se na práci s bilingvním dítětem zvláštním způsobem nepřipravovala, což nás celkem překvapilo, až zaskočilo. Ze všech odpovědí vyplývá, že jakmile paní učitelky dostaly informaci, že dítě je bilingvní, z čehož lze vyvodit, že český jazyk už zná, ani jedna přípravě práci s dvojjazyčným dítětem nevěnovala pozornost: *„Hm, tak tím, že to byla Vietnamka, tak žádný kurz jsme teda neabsolvovaly vietnamštiny, to ne, ale já asi“*

*osobně úplně ne, protože kolegyně ta má zase tu angličtinu, takže bylo,... A já, když by přišlo na věc, tak bych snad nějaký základ taky zvládla, se s ní domluvit, a spíš jsme asi čekaly, jak se to vyvine. Kdybysme zjistily, že česky s náma nebude mluvit, nebo něco, tak že by to muselo jako přijít, ale většinou u těch přihlášek tam rodiče píšou, jestli dítě jako rozumí nebo mluví tím jazykem, v které je zemi.“, „Tak tím, že jsme věděly, že česky rozumí, protože už k nám chodili, ti její bratříčci, že, tak jsme to vůbec neřešily. Ona česky mluví, však tam maminka je sama Češka, že jo, tak ještě aby nerozuměla. A když už taky chodila pro ty svoje bratry, tak s náma normálně mluvila, takže nebylo potřeba se o to nějak víc zajímat, proč taky.“, „Víš co, on když u zápisu neřekl ani slovo, tak jsme prostě čekaly, jak se to vyvine. No, a potom přišel, a vypadal, že rozumí, no tak někdy špatně skloňuje, nebo má vůbec horší gramatiku, ale řekne si, co chce, takže dobrý.“, „Ona je právě úplně dobrá, my jsme vlastně ani nevěděly, jestli umí česky nebo ne, no a naštěstí uměla, takže se to dalo, rozuměla všemu a prostě i se dorozuměla s děckama, s náma... Ani bych neřekla, že tatínek je z Tunisu, či odkud, kdyby nebyla tak snědá, no.“, „Nee, tak ukrajinsky se stejně těžko naučíš, že jo... No a prostě, když má chodit do české školky, tak se naučí česky, že, však těm děckám to jde prostě stejně samo.“ Učitelky nestudovaly žádnou odbornou literaturu zaměřenou například na bilingvismus dětí. Nepovažovaly to za důležité.*

#### 4.3.5 Specifický přístup učitelek

Jak překvapující bylo zjištění, že paní učitelky nevěnují přípravě na práci s bilingvními dětmi žádný čas, zajímavé byly také jejich názory na potřebu specifického přístupu k těmto dětem. Na otázku, zdali nějak zohledňují fakt, že mají ve třídě bilingvní dítě např. v situaci, že se učí novou báseň či píseň, odpovídaly: „Víš co, jakože asi jsme to, jako teď už je to určitě jedno, protože ona už je úplně adaptovaná, a naprosto normálně s náma komunikuje česky úplně pěkně, tak teď když se učí básničku, tak to vůbec žádný ohled na to neberem. Na začátku jsme spíš, tím, že ona s náma nekomunikovala úplně jakože od prvopočátku, tak spíš ona seděla, poslouchala, my jsme občas viděly, jak si tam něco řekla sama pro sebe, my jsme ani neměly moc šanci si zkontrolovat, jestli se něco naučila. Jo jako že, i když jsme si to s ní zkusily odpoledne říct, nebo i takhle trošku jí dát nějaký podnět, tak tím, že s náma moc nemluvila, tak jsme to moc nezkusily, ale většinou pak maminka přišla třeba „Jé, vy jste se učili nějakou písničku, ..... mi ji doma celou přezpívala“. „Nee. to vůbec nijak nezohledňuju, proč taky. Normálně se to učíme všichni, a ona to teda zvládá skvěle. Oproti ostatním až někdy s podivem.“, „Víš co, jak mu to chceš říct jinak, anglicky? Když

*rozumí česky, je to zbytečné. On se to stejně vždycky naučí, protože to pak prozpěvuje, když si hraje s auty nebo když kreslí, to asi nejvíc. Takže já ho беру jako ostatní, prostě se to naučíme a jedem dál.“, „Hmm, to mě ani nepapadlo, že...jako když to učím všechny, tak první paní učitelka ji zazpívá, pak hra na ozvěnu nebo nějaký nástroj, nebo první si to zazpíváme jako zvířátka, pak se naučíme slova, řekneme, o čem jsou a tak dále. Samozřejmě to musí trvat minimálně jako dva tři dny, však to znáš.“ Vysvětlení, proč paní učitelky nevyužívají žádného specifického přístupu, podala paní učitelka slovy: „*Já to ve své práci nepoznávám, že ona by byla jiná. Ve školce to není poznat. .... mluví úplně perfektně česky.*“*

Paní učitelky byly také dotazovány, zda se jim někdy stalo, že bilingvní dítě nerozumí tomu, co říkají. Všechny paní učitelky se vyjádřily tak, že taková situace u nich nikdy nenastala: „*Ne, nikdy. Rozuměla všemu. Prostě jedním s ní jako se všemi, protože ..... tady mluví jenom česky, a rozumí naprosto všemu.*“, „*To se mi nestalo. Nenastala situace, kdy jako neví, co jí říkám.*“, „*On rozumí perfektně, tak jak říkám, tohle se mi nestalo.*“

#### 4.3.6 Výhody pro dítě

Učitelky se ve svých odpovědích shodly na tom, že bilingvní děti jsou v jisté části rozumového vývoje oproti ostatním dětem ve výhodě: *Tak možná má ty mozkové buňky víc vycvičené, když musí vnímat jakože víc jazyků, že když opravdu přijde tatínek a mluví na ni vietnamsky, a pak maminka řekne česky, tak tam asi to přepínání svědčí o tom, že si pak líp pamatuje.*, Jako další výhodu uvádějí učení dalším jazykům s vynaložením menšího úsilí, oproti ostatním dětem: *..., že je zvyklá na jazyky cizí, že se jí třeba bude líp potom učit ten druhý jazyk nebo třetí nebo kolikátý bude mít.* „*Když ju porovná s jiným předškolákem, tak se to naučí rychleji, než ten předškolák, který je Čech.*“ „*Myslím, že je to chytrá holka, že jí škola půjde.*“, „*Když jsme se učili ted'kom tu básničku o karnevale, tak to uměl...dá se říct hned po mně. Když jsem děti chtěla naučit ta slova, protože to tak vždycky děláme, že hrajem na ozvěnu, on už to říkal se mnou, prostě fofr.*“, „*Ona pak jako jak už se rozmluvila, tak už naprosto mohla vystupovat v první řadě. Vždycky se na ni můžeme spolehnout, pamatuje si velmi dobře.*“ Čtyři paní učitelky také vyslovily domněnku, že dvojjazyčným dětem se bude dařit také v základní škole: „*Možná až půjde do školy, jo že pak třeba bude mít velkou výhodu, že ten mozek jí takhle už od malička pracuje, to jo.*“, „*Když se tak zamyslím nad všema těma dětma, co půjdou s ním do školy, tak on je určitě nejbystřejší.*“

„Tak to víš, že to tam bude asi jiné, ale myslím, že to zvládne dobře. Co ho bude bavit, to se určitě naučí hned.“

#### 4.3.7 Vzájemný vztah s dětmi

Odpovědi na téma kamarádských vztahů se vůbec nelišily. Všechny paní učitelky uvedly, že mezi dětmi panují kamarádské vztahy, bez větších nedorozumění: „Ona je veselá povaha, takže děcka ju mají rády hodně.“, „Je to takový náš třídní maskot, veselý, hodný kluk, takže všemi oblíbený a s nikým nemá problém.“ „Myslím, si, že není taková, že by jako ubližovala, nebo něco, že by byla nějak dominantní postavená, to ne. Ale jako, že si dokáže pohrát s nima, kreslit, si tam, zpívat si tam, hrát si v kuchyňce, s panenkama, že to zas jako jo.“, „Tak to je jako všude, někdy jsou kámoši, někdy se zas hašteří, ale není to tím, že je ..... bilingvní, to určitě ne. Prostě v každém kolektivu jsou čas od času nějaké to pošťuchování a hádání třeba, ale není to nijak hrozné.“, „No, zrovna včera jsme řešili jeden takový, no ani ne problém, ale prostě takovou událost. .... řekl ..... něco, no prostě vcelku ošklivého, a mně se to nelíbilo. Takže jsme si všichni sedli, pěkně tak, ať na sebe všichni vidíme. A povídali jsme si o tom, jak je důležité mít se rádi, že jsme kamarádi a takové to, však to znáš. A pak se mi strašně líbilo, jak ..... šel všechny pohládit. Prostě sám od sebe, a říkal, že je má rád, no chápeš, jak to bylo milé?“ Paní učitelky popsaly vztahy bilingvních dětí k ostatním tak, že nevidí rozdíl mezi takovým vztahem a vztahem ostatních nebilangvních dětí mezi sebou. Je dobře, že v mateřských školách převažuje pozitivní klima s přátelskými vztahy. V takovém prostředí se jistě cítí všechny děti bezpečně a příjemně.

#### 4.3.8 Vzájemný vztah dítěte a učitelky

Na otázku, týkající se vzájemného vztahu dítěte a učitelky, odpovídaly paní učitelky shodně, a popisovaly, že jej vnímají pozitivně: „My spolu máme, řekla bych takový pěkný vztah. Vždycky ráno, ani mamince málem neřekne ahoj, a už se mi cpe na klín. Ale jsem za to ráda.“, „No, myslím, že jsme takové spíš kamarádky, než, že já jsem paní učitelka a ona dítě. Ona se pak nemusí bát mi všechno říct, a že toho říká hodně, asi by se doma až divili, kdyby věděli, co já se jakože potají takhle dozvím.“ Interesantní bylo, jak paní učitelky nezapomněly zmínit, že vztah mezi nimi a bilingvním dítětem je na stejně rovině jako k jiným dětem: „Tak jako, já si myslím, že úplně stejný jak k ostatním dětem.“, „Jo, že samozřejmě, když dělá něco, co nemá, tak člověk musí nějak zakročit, zase na druhou stra-

nu, když něco udělá, tak ji člověk pochválí, takže ji beru úplně normálně jako ostatní. Jako říkám, tím, že ona opravdu rozumí, a mluví česky s náma, tak není potřeba ju nějak znevýhodňovat nebo na druhou stranu se jí jakože nějak víc věnovat a dávat jí přednost.“, „Jako, řeknu to tak. Jednou mě vytočila, dala jsem jí to najevo, řekla jsem jí, že mě to na ni mrzí, že jsem si nemyslela, že bude taková. Ona to poznala, že se na ni zlobím, a dost, ona si to určitě potom uvědomila. A ona na druhý den přišla, a začala mi vykládat, že viděla pohádku Mrazík, protože já jsem jí předtím říkala, že je to moje oblíbená pohádka, aby se mi jakože vevěřela do přízně. Ale aspoň už ví, že když se něco prostě nedělá, tak, že to platí pro všechny, i pro ni.“, „Jo, tak já jich tady mám 26 a všichni jsou moje děti, takže to tak beru. Pro mě jakoby neznamena nic, že tatínek tady toho je cizinec, jo.“, „Já s ní problém opravdu nemám. A když ten problém nastane, tak ho vyřešíme, tak jak se všema.. Já ji neberu jako Francouzsku. Beru ji jako normální holčičku, která k nám chodí.“ Z odpovědí lze vyvodit, že pro paní učitelky není vůbec důležité, jakým jazykem děti mluví, odkud pocházejí a zdali mají rodiče cizince. Nedělají mezi dětmi rozdíly, což považujeme za žádoucí a správné.



Obr. č. 1: Schéma získaných kategorií

## 5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Učitelky mateřských škol i vybrané bilingvní děti poskytly dostatek informací pro zodpovězení našich hlavních výzkumných otázek, které zněly:

- Jak probíhala adaptace bilingvních dětí do mateřské školy?
- Jaká jsou specifika vzdělávání těchto dětí v jazykové a kognitivní oblasti?
- Jaké mají bilingvní děti vztahy k dětem a k učitelce mateřské školy?

Všechny učitelky popsaly adaptaci bilingvního dítěte do mateřské školy jako úspěšnou. Jedna uvedla, že dítě potřebovalo k adaptaci o něco více času, než ostatní. Mohlo to však být způsobeno také tím, že dítě nastoupilo do MŠ až v průběhu roku, konkrétně tedy od 2. pololetí. V této době byly ostatní děti již plně adaptovány a pro nově příchozí vznikla nová situace, když bylo jediné „nové“. Adaptace však proběhla bez komplikací a dítě bylo učitelkou i dětmi bezu výhrad přijato.

Všechny paní učitelky se nechaly slyšet, jak velkou roli při adaptaci bilingvního dítěte hrála skutečnost, že dítě jim při nástupu ovládalo český jazyk. Za to vděčí zejména působení rodin – rodičů, prarodičů a dalších příbuzných. Učitelky také uvedly svou domněnku, že adaptace dítěte by probíhala komplikovaněji, pokud by dítě český jazyk ovládalo méně. Za zmínku stojí případ, kdy chlapec u zápisu do mateřské školy česky ani nerozuměl, tudíž ani nemluvil. Při nástupu do mateřské školy na začátku školního roku (tedy přibližně 3 měsíce po zápisu), chlapec mohl komunikovat s učitelkami i dětmi bez potíží. Jeho matka uvedla, že na něj od zápisu začala mluvit česky, protože si uvědomila, jak by chlapcova jazyková nepřipravenost mohla být příčinou různých nedorozumění a případných potíží ve výchovně-vzdělávacím procesu. Samy děti také zmiňovaly působení rodiny, např. že bydlí u prarodičů a ti jim pouštějí písničky, mluví s nimi a čtou jim pohádky. Tyto uvedené a jistě i jiné skutečnosti podpořily jazykový vývoj bilingvních dětí a dopomohly jim k osvojení si jazyka českého.

Se vstupem do mateřské školy si děti vybavily různé vzpomínky: pestrobarevné vybavení třídy, učitelkami přichystaná výzdoba, připravené hračky, sympatické děti.... Všechny děti popsaly svůj nástup do MŠ pozitivně, stejně jako následné seznamování s ostatními dětmi. To probíhalo především za pomoci dvou činitelů: řízené aktivity paní učitelkou a také volné hry dětí. Při činnostech, vedenými učitelkou, byly děti účastníky seznamovacích a komunikačních her, s jejichž pomocí si opakovali jména dětí ve třídě, a dozvíдалy se o kama-

rádech nové informace. Své volné hry děti využily rovněž k seznamování, posloužily jim k tomu oblíbené hračky a činnosti. Jedné dívce dopomohl k seznámení a následné úspěšné adaptaci veselý karneval, na něj si zvolila takovou masku, že jí všechny upoutala.

Z pohledů všech dětí i všech učitelek proběhla **adaptace** úspěšně, poměrně snadno a rychle, bez potíží.

Zabývali jsme se specifiky vzdělávání bilingvních dětí v oblasti jazykové a kognitivní. Klamné by bylo zdání, že bilingvní děti vyžadují **specifický přístup učitelek**. Ty totiž v interview uváděly, že i přes drobné gramatické nedostatky řeči bilingvního dítěte, pokud se vůbec vyskytovaly, nemusejí učitelky užívat žádných vzdělávacích specifik. Děti jednohlasně potvrdily, že učitelkám rozumí a nepotřebují více vysvětlovat či řečené opakovat. S tímto souhlasily také všechny učitelky, které navíc upozornily na skutečnost, že bilingvní děti se učí velice rychle a také si velmi dobře pamatují, proto jsou např. oporou školních vystoupení. Nové texty básní a písní se učí hromadně, individuálního přístupu dle učitelek není potřeba. Paní učitelky se také shodly v tom, že k bilingvními dětem mají stejně rovný přístup, jako ke všem ostatním bez výjimek.

Navštívené mateřské školy působily pozitivně, laděny do příjemných barev, byly vkusně zařízeny. Atmosféra ve třídách by se dala popsat jako přátelská a přívětivá. Takovou ji popisují také děti i učitelky. Shodují se ve svých odpovědích v otázce vzájemných vztahů. Děti sice zmiňují drobné spory a nesrovnalosti s ostatními dětmi, žádný z těchto jevů však není patologickým, ba naopak se vyskytují zcela přirozeně, jako v každé lidské společnosti, kde se vyskytují osoby s odlišným vkusem a rozdílnými názory. **Vzájemné vztahy** dětí jsou tedy založeny na principech přátelství a děti si uvědomují, nakolik jsou důležitá. Příjemné bylo zjištění, že všechny děti i jejich učitelky vnímají jejich vzájemný vztah velmi pozitivně. Paní učitelky nezapomněly podotknout, že dítě vnímají rovnocenně v poměru s ostatními, a že jejich bilingvismus pro ně neznamena žádnou změnu v přístupu k dětem.



## ZÁVĚR

Třídy českých mateřských škol se čím dál více rozrůstají o děti pocházející z bilingvního rodinného prostředí. Mnohé učitelky mateřských škol se s dvojjazyčnými dětmi ve své práci již setkaly, na některé však tato zkušenost teprve čeká. Oběma skupinám by mohla být tato bakalářská práce velmi přínosná. Zkušenější učitelky jistě rády nahlédnou na záležitost bilingvismu i z odlišného pohledu, z pohledu dětí; a učitelkám „čekatelkám“ může teoretická část práce nabídnout vhled do problematiky dětského bilingvismu, objasnit specifika výchovy a vzdělávání bilingvních dětí a motivovat je k práci s nimi, bez obav a předsudků. Praktická část seznámí čtenáře s výsledky výzkumného šetření, které bylo prováděno metodami kvalitativního výzkumu.

Teoretická část práce nabízí vymezení pojmu bilingvismu a seznamuje s jazykovým vývojem dětí. Věnuje se také přehledu typologie bilingvismu. Způsob, jakým si dítě druhý jazyk osvojuje, lze totiž považovat za podstatnou skutečnost při hodnocení výsledků předloženého výzkumu.

Cílem praktické části bylo především zjistit, zda je zapotřebí zvláštního přístupu k bilingvním dětem při výchovně – vzdělávacím procesu mateřské školy. Výzkumný soubor tvořilo 5 dvojjazyčných dětí, z nichž každé mělo jednoho rodiče Čecha a druhého cizince, a učitelky těchto dětí. Díky otevřenosti a ochotě všech účastníků se podařilo specifika přístupu k bilingvním dětem objasnit, výzkum prokázal, jak jsou děti v mateřské škole spokojené, a jak je přístup učitelek rovný a spravedlivý ke všem dětem bez rozdílu. Všechny získané poznatky o výchově a vzdělávání vybraného vzorku bilingvních dětí můžeme považovat za pozitivní. Tato skutečnost je dle výroků učitelek podmíněna několika fakty. Např., že tyto děti ovládaly český jazyk již před nástupem do mateřské školy, a nevznikla tedy komunikační bariéra mezi dítětem, učitelkou a ostatními dětmi.

Mohlo by být zajímavé pokračovat v pozorování situace v době, kdy děti budou začínat povinnou školní docházku a budou se na základní škole učit jazykovým dovednostem, jakými jsou čtení a psaní.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ARDILA, Alfredo. a Eliane RAMOS. *Speech and language disorders in bilinguals*. New York: Nova Science Publishers, c2007. ISBN 1600215602.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, c2011. Bilingual education and bilingualism, 79. ISBN 1847693555.

BAKER, Colin. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 4th edition. 2014. ISBN 1783091592.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.

GROSJEAN, François. *Bilingual: life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010. ISBN 0674048873.

Informace pro mateřské školy. In: *MŠMT* [online]. [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/2-informace-pro-materske-skoly>

KOPECKÝ, K. K podstatě termínu pasivní bilingvismus. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2017-2.3]. Dostupné na [www](http://www.w): <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek01.htm>>. ISSN 1213-7499.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem* [online]. In: . s. 17 [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjWw9Ct79XSAhVIjywKHSLLBxIQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inkluzivniskola.cz%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fuploaded%2Fdeti\\_s\\_omj\\_v\\_ms\\_metodika.pdf&usg=AFQjCNFK94x8rj5rqB9f1jqoq1JnuW8\\_iw&bvm=bv.149397726,d.d24](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjWw9Ct79XSAhVIjywKHSLLBxIQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inkluzivniskola.cz%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fuploaded%2Fdeti_s_omj_v_ms_metodika.pdf&usg=AFQjCNFK94x8rj5rqB9f1jqoq1JnuW8_iw&bvm=bv.149397726,d.d24)

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

POKORNÝ, Jan. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura* [online]. Grada Publishing, 2010 [cit. 2017-02-03]. ISBN 9788024769875. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=qm9aAgAAQBAJ&pg=PA5&dq=p%25%99ep%25%25ADn%25%25AD+k%25%25B3d%25%25AF&hl=cs&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q=p%25%99ep%25%25ADn%25%25AD%20k%25%25B3d%25%25AF&f=false](https://books.google.cz/books?id=qm9aAgAAQBAJ&pg=PA5&dq=p%25%99ep%25%25ADn%25%25AD+k%25%25B3d%25%25AF&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=p%25%99ep%25%25ADn%25%25AD%20k%25%25B3d%25%25AF&f=false)

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 9788024736037.

SCHMIDT, Anastasia. *Between The Languages: Code-Switching in Bilingual Communication* [online]. 2014. Anchor Academic Publishing, 2014 [cit. 2017-03-02]. ISBN 9783954892495. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=-YKQAwAAQBAJ&dq=code+switching+bilingual&hl=cs&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.cz/books?id=-YKQAwAAQBAJ&dq=code+switching+bilingual&hl=cs&source=gbs_navlinks_s)

STEINER, Naomi, Susan L. HAYES a Steven PARKER. *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM, American Management Association, c2009. ISBN 0814400469.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí : predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 8088880416.

ŠULOVÁ, Lenka. Řečový vývoj dítěte v bilingvní rodině. In: *Řízení školy online* [online]. 2012 [cit. 2017-09-03]. Dostupné z: <http://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/recovy-vyvoj-ditete-v-bilingvni-rodine.m-557.html>

UHLÍŘOVÁ, Veronika. *Vedení rozhovoru s dítětem*. Wwww.velkyvuz-sever.cz [online]. [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.velkyvuz-sever.cz/downloads/vedeni-rozhovoru-s-ditetem.pdf>

Začleňování do kolektivu. In: *Inkluzivní škola* [online]. 2012 [cit. 2017-02]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/zaclenovani-do-kolektivu>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
apod.	a podobně
tzv.	takzvaně
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP-PV	Rámcový výchovně – vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Schéma získaných kategorií

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 : Bilingvní děti

Tabulka č. 2: Učitelky MŠ

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. : Informovaný souhlas

Příloha II. : Ukázka z interview

# PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

## INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU A S VYUŽTÍM ZÍKANÝCH DAT pro účely zpracování bakalářské práce

Cílem výzkumu je přispět k rozšíření poznatků o výchově a vzdělávání bilingvních dětí v českých mateřských školách, ve vybraných mateřských školách současnou situaci popsat a navrhnout možná doporučení pro praxi.

Výzkum realizuje paní Bc. Šárka Kotrlová, autorka bakalářské práce na téma „Bilingvní dítě v české mateřské škole“, studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, pod vedením pana prof. PhDr. Petera Gavory, CSc.

Získávání dat v mateřské škole bude probíhat formou nestrukturovaného pozorování a nahrávaného polostrukturovaného rozhovoru. Rodiče konkrétního dítěte také budou požádáni, aby pro lepší orientaci a přesnější zpracování dat, poskytli autorce základní informace o rodině.

Autorka se zavazuje, že získané údaje budou využity pouze pro účely tohoto výzkumu. Informace budou zpracovány v anonymizované podobě bez souvislosti se jmény nebo kontakty na dané osoby.

.....  
podpis autorky

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s výzkumem a také s tím, že veškeré informace poskytují dobrovolně.

V ..... dne .....

.....  
jméno

.....  
podpis



## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA Z INTERVIEW

Š: Když se ještě vrátím na začátek, k jejímu nástupu do MŠ, tak připravovala ses ty osobně nějak na skutečnost, že budeš mít ve třídě bilingvní dítě?

U: Hm, tak tím, že to byla Vietnamka, tak žádný kurz jsme teda neabsolvovaly vietnamštiny, to ne, ale já asi osobně úplně ne, protože kolegyně ta má zase tu angličtinu, takže bylo, ... A já, když by přišlo na věc, tak bych snad nějaký základ taky zvládla, se s ní domluvit, a spíš jsme asi čekaly, jak se to vyvine. Kdybysme zjistily, že česky s náma nebude mluvit, nebo něco, tak že by to muselo jako přijít, ale většinou u těch přihlášek tam rodiče píšou, jestli dítě jako rozumí nebo mluví tím jazykem, v které je zemi.

Š: A jak to třeba probíhá, když děti učíš novou básničku, písničku, tak zohledňuješ to nějak, že \_\_\_\_\_ je bilingvní?

L: Víš co, jakože asi jsme to, jako teď už je to určitě jedno, protože ona už je úplně adaptovaná, a naprosto normálně s náma komunikuje česky úplně pěkně, tak teď když se učí básničku, tak to vůbec žádný ohled na to neberem. Když se učíme písničku, tak první paní učitelka ji zazpívá, pak hra na ozvěnu nebo nějaký nástroj, nebo první si to zazpíváme jako zvířátka, pak se naučíme slova, řekneme, o čem jsou, a tak dále. Samozřejmě to musí trvat minimálně jako dva tři dny, však to znáš. Postupně, no... Ale říkám, brzo byla \_\_\_\_\_ šikovná, šikovnější než některé děti, které byly českého původu ze všech stran.

Š: Aha, to je zajímavé, můžeš mi třeba říct v čem?

L: Jako, že si třeba líp pamatovala ty písničky, je vnímavější než třeba některé děti.

Š: Dalo by se to dát nějak do souvislosti s tím jejím bilingvismem, co myslíš?

L: Tak možná má ty mozkové buňky víc vycvičené, když musí vnímat, jakože víc jazyků, že když opravdu přijde tatínek a mluví na ni vietnamsky, a pak maminka řekne česky, tak tam asi to přepínání svědčí o tom, že si pak líp pamatuje.

Š: Může to pro ni znamenat nějakou výhodu, co myslíš?

L: Asi to bude mít v životě jednodušší. Má víc vycvičený mozek, no. Na rozdíl od nás, co když máme něco říct anglicky, tak jsme z toho na větvi.

Š: Něco na tom asi bude.

L: Asi jo, no.

Š: A já se ještě vrátím teda k dětem v mateřské škole, tak jestli mi můžeš popsat, jak se \_\_\_\_\_ projevovала i v začátcích i teď jak se projevuje k ostatním dětem?

L: Tak na tom začátku samozřejmě, že. Takové ty naše děti, které byly středem pozornosti, si ji okamžitě vzaly mezi sebe, a ona tak chvilku bývala, ale pak jakože šla. To bylo ledové království a všechny tady ty věci, tak většinou na těchto věcech se dokázala, jakože utáhnout, aby si všímala, ale ona jak říkám, ona se pak adaptovala, pak jsme už jako pochopily, že to není jen \_\_\_\_\_, že bychom jí měly my dávat podněty, že umí být i jako, si dupnout, i vůči děčkám si prosadit své, ale nikdy to nebylo jako úplně nějaký extrém, a děcka ju maj rády. Jo, jakože ona je taková, taká, myslím, si, že není taková, že by jako ubližovala, nebo něco, že by byla nějak dominantní postavení, to ne, ale jako, že si dokáže pohrát s nima, kreslit, si tam, zpívat si tam, hrát si v kuchyňce, s panenka, že to zas jako jo.

Š: Tak to je paráda. A co vztah tvůj a \_\_\_\_\_?

L: Tak jako, já si myslím, že úplně stejný jak k ostatním dětem. Jo, že samozřejmě, když dělá něco, co nemá, tak člověk musí nějak zakročit, zase na druhou stranu, když něco udělá, tak ji člověk pochválí, takže ji беру úplně normálně jako ostatní. Jako říkám, tím, že ona opravdu rozumí, a mluví česky s náma, tak není potřeba ju nějak znevýhodňovat nebo na druhou stranu se jí jakože nějak víc věnovat a dávat jí přednost.