

Socializace dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem

Lenka VACULÍKOVÁ

Bakalářská práce
2020

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Lenka Vaculíková
Osobní číslo: H160092
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Socializace dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předškolního věku, socializace a sociální integrace dětí s odlišným mateřským jazykem.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

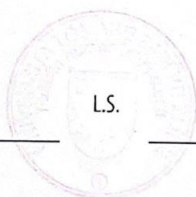
Seznam doporučené literatury:

- HASIL, Jiří. Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-400-4.
- JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- JEDLIČKA, Richard. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUCHE-GAUDRON. Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Renáta Matušů**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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*10.5.2020*.....

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

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

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

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělení 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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá socializací jedinců předškolního věku s odlišným mateřským jazykem. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem probíhá socializace dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu mateřské školy a jak proces ovlivňují činitelé výchovy.

Práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá problematikou jazykové socializace, socializací jako obecným procesem a otázkou interkulturní komunikace.

Praktická část se věnuje metodologickému výzkumu, jeho sběru dat a metodám zpracování dat. K získání výsledku slouží rozhovory s pedagogy a rodiči.

Klíčová slova: socializace, začlenění, pedagog, odlišný mateřský jazyk, interkulturní komunikace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the socialization of preschool children with different mother tongue. The aim is to find out how the socialization of children with different mother tongue unfolds and what is the impact of the factors that influence their education. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part introduces language socialization, socialization as a general process and the issue of intercultural communication. The practical part is devoted to methodological research including data collection and data analysis. The results are based on teachers and parents interviews.

Keywords: socialization, integration, pedagogue, different mother tongue, intercultural communication

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Renátě Matušů za odbornou pomoc při vedení mé bakalářské práce, za její ochotu, vstřícnost, rady a čas, který mi věnovala při práci.

Poděkování patří paní ředitelkám, paní učitelkám a rodičům, za jejich čas a poskytnutí odpovědí.

Motto:

“Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na svět, se stala komunikace nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.”

Virginie Satirová, 1994

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

Lenka Vaculíková

OBSAH

ABSTRAKT	6
ÚVOD	11
1 SOCIALIZACE	14
1.1 SOCIALIZACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
1.2 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE	18
1.3 SOCIALIZACE DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	20
2 ČINITELÉ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	23
2.1 VÝZNAM RODINY V PROCESU SOCIALIZACE	24
3 KOMUNIKACE	25
3.1 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE	26
3.1.1 PROBLEMY V KOMUNIKACI S RODICEM - CIZINCEM	27
3.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA U DĚTÍ	28
3.3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA U DĚTÍ Z BILINGVNÍCH RODIN	31
3.3.1 BILINGVISMUS	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNEHO CÍLE	36
4.1.1 VÝZKUMNE OTAZKY	36
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR	37
4.4 VÝZKUMNE METODY SBERU DAT	40
4.4.1 TRIANGULACE DAT	40
4.4.2 SBER DAT V TERENU	40
4.5 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	42
4.6. ZPRACOVÁNÍ DAT	42
4.6.1 TECHNIKA „VYLOŽENÍ KARET“	44
4.7 KATEGORIE “PREFÁZE SOCIALIZACE DÍTĚTE”	44
4.8 KATEGORIE “PŮSOBENÍ RODINY”	46
4.9 KATEGORIE “PROJEVY DÍTĚTE V POČÁTKU ADAPTACE”	48

4.10 KATEGORIE “ZPŮSOB KOMUNIKACE S DÍTĚTEM”	49
4.11 KATEGORIE “PŘIJETÍ KOLEKTIVEM DĚTÍ”	51
4.12 KATEGORIE: “PŘEKÁŽKY PŘI ZAČLEŇOVÁNÍ”	52
5 INTERPRETACE VÝLEDKŮ VÝZKUMU	55
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na socializaci dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem a působením činitelů výchovy. Hlavní inspirací pro výběr tohoto tématu bakalářské práce byly moje zkušenosti s těmito individuálními odlišnostmi u dětí, kterých jsem dosáhla během mého zaměstnání.

Vstup do mateřské školy je důležitou etapou v životě dítěte. Každé dítě má ale odlišné základy a je ovlivňováno různými vnějšími i vnitřními faktory, a proto jsou reakce u každého z nich různé. Nástup do mateřské školy znamená stát se samostatným jedincem skupiny a zvládnout odloučení od rodiny během dne. Především rodina je jedním ze základních a důležitých bodů pro zvládnutí plynulého zapojení se do nového kolektivu a prvotně je ona sama první sociální skupinou, které je dítě součástí. Rodina je již od narození vzorem sociálního učení dítěte. Dítě je učeno především napodobou a identifikací se vzorem, se kterým se setkává den co den. Dítě přijímá a napodobuje názory rodičů, sourozenců, prarodičů a jiných osob, se kterými přichází do úzkého kontaktu. Rodina může velkým dílem ovlivnit začleňování dítěte do dalších sociálních skupin. Určitě nejsme daleko od pravdy když tvrdíme, že je socializace do kolektivu dětí náročnější především pro děti s odlišnou sociální rovinou. Jde zejména o rodiny s dětmi, které se do českého prostředí přistěhovaly za prací, nebo o rodiny bilingvní, kde vládne vícejazyčnost.

Bakalářská práce se zaměřuje zejména na začlenění dětí z rodin odlišného původu, a to v oblasti komunikačních schopností, nebo rodin bilingvních. Cílem práce je hlouběji proniknout do problematiky socializace a zjistit, jakým způsobem je na tuto etapu připravováno samotné dítě, a to jak z pohledu rodiče, tak i z pohledu pedagoga. Současně se práce zaměřuje na aspekt komunikace s rodiči a jak je dítě přijímáno kolektivem vrstevníků ve třídě mateřské školy.

První teoretická část se konkrétně zaměřuje na pojem socializace a na socializaci jedinců od 3 do 6 let, tedy na období předškolního věku, a socializaci jazykovou. Záměrem této části je vymezit pojem socializace u dětí předškolního věku a tendence jazykové socializace při odlišnostech mateřského jazyka. Uvedené téma je v dalších teoretických částech rozváděno v návaznostech na působení rodiny a jejího původu. V praktické části bakalářské práce jsou zkoumány poznatky v souvislosti s nástupem dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy a jak při jeho začleňování

do kolektivu na dítě působí činitelé výchovy, kterým je pedagog ve spolupráci s rodičem.

Integrace do prostředí mateřské školy je jedním z prvních kroků socializace. Na integraci působí velké množství vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují, zda se dítě začlení do kolektivu bez potíží, nebo zda se nějaké problémy vyskytnou a jakým způsobem se s tím vypořádá. Navazujícím cílem je zjistit, jak je vnímáno začlenění samotných dětí s odlišným mateřským jazykem do běžné mateřské školy nejen z pohledu samotného dítěte, ale také z pohledu učitele nebo rodiče. Metodologická část bakalářské práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum. Pro zjišťování cíle jsou v závěrečné práci zvoleny dva výzkumné soubory a analýza dat získaných rozhovory.

Informace získané výzkumem mohou pomoci pedagogům a rodičům při začleňování dětí předškolního věku s odlišným jazykem, původem či kulturou. Může sloužit jako příručka prevence přípravy na danou problematiku, případně jako inspirace při působení činitelů výchovy na integraci dítěte.

**TEORETICKÁ
ČÁST**

1 SOCIALIZACE

Tato kapitola je zaměřena na vymezení pojmu socializace a jeho fází. Dále si připomeneme, jakým způsobem jsme do společnosti začleňováni již od raného dětství a jak jsou tyto změny a náročnosti vnímány dětmi. Ačkoli právě děti jsou osobnosti, které socializace ovlivňuje v největší míře.

Socializace je jedním z nejběžnějších pojmů v sociologických teoriích. Anthony Giddens popsal proces socializace, který byl do té doby označován za přechod z biologického tvora ke společenskému, jako proces vývoje od stádia bezmocného novorozence až po stádium osoby dobře si uvědomující sebe sama a která se orientuje ve své vlastní kultuře (Jedlička a kol., 2015).

Zuzana Šalamounová (2015) ve svém spise spojuje pojem socializace s lidskou bytostí, kterou se člověk narodí, zatímco společenskou bytostí se stává v průběhu života. Společně s tím, jak vnímá svět kolem sebe, se stává součástí společnosti, a tím vzájemně přejímá její hodnoty a normy.

Významný sociální a pedagogický psycholog, prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., definuje pojem socializace jako: „ *proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.*” (Helus, 2015, str. 104). Langmeier a Krejčířová (1989) tvrdí, že socializace se tvoří v průběhu celého života člověka, a to ve fázích vzájemných i odlišných interakcí jedince s druhými lidmi.

Společnost se neustále obnovuje a tvoří prostřednictvím socializace jednotlivých osob. V tomto procesu se jí snažíme vnímat jako něco samozřejmého, ale také jako systém předpokládaných událostí a stabilních situací. Vysvětlení této skutečnosti se ve většině případů odehrává prostřednictvím jazyka. Řeč je prostředník, v jehož rámci jsou stanoveny významy tohoto světa a kde je jazyku umožňováno předávat společná pravidla a interpretace společně s ostatními. Prostřednictvím řeči je možné navazovat vazby mezi lidmi, popsat neuchopitelné, ale také umožňuje vytvářet společná pravidla i vymežit nejrůznější hranice (Jedlička a kol., 2015).

Shrneme-li většinu znaků socializačního procesu, můžeme tvrdit, že socializace je celoživotní, oboustranný, hodnotově normativní, plánovitý, ale i nahodilý proces. Tato fakta můžeme tvrdit zejména proto, že proces vzniká narozením a končí smrtí, probíhá vzájemným vztahem a interakcí mezi společností, prostředím a člověkem.

Součástí procesu je dále osvojování a utváření vlastních hodnot a učení se pravidlům. Plánovitým se může zdát proces socializace proto, že probíhá od útlého věku v rodinné výchově i v průběhu vzdělávání, ale i nahodile během každodenních aktivit (Knotková a kol., 2014).

Obecně se pojem socializace užívá v celé řadě vědních oborů a v nejširším slova smyslu znamená **formování a růst osobnosti** vlivem různých vnějších podnětů, do kterých spadá i samotná výchova (Jedlička a kol., 2015).

Durkheim upozornil, že úkolem socializace je učení nebo vytváření návyků na to, aby se lidé ve společnosti necítili omezováni nebo utlačováni (Jedlička a kol., 2015).

Existují více vymezení fází a etap socializace. Například Havlík (1996) vymežil průběh socializace do čtyř životních fází:

1. **Fáze dětství** - období, kdy je jedinec závislý na svých rodičích. Postupně jedinec začíná odlišovat sebe od okolí, nejprve neverbální komunikací, následně komunikací verbální. Dítě si postupně formuje citové vazby a začíná přicházet do pravidelného kontaktu s vrstevníky. Osvojuje si nové role, začíná plnit nejrůznější povinnosti, formuje si zodpovědnost, zájmy a postoje.

2. **Fáze mládí** - období, kdy se jedinec stává problémem sám pro sebe. Do této fáze Havlík zahrnuje období puberty, kdy nastávají biologické změny, vnímání vztahu k opačnému pohlaví, potřeba odpoutat se od rodiny a rodinných pravidel, řešení začínajících problémů sociální identity.

3. **Fáze dospělost** - v tomto období začíná jedinec vidět v ostatních problém pro sebe. Zde je zahrnuta raná dospělost, kdy započíná nástup do prvního zaměstnání, zakládání vlastní rodiny, narození dítěte, změny v životním stylu a dochází ke vzájemným partnerským vztahům. Mezi další změny patří změny povolání, řešení rodinných problémů, řešení životních krizí. V neposlední řadě tato fáze zahrnuje také osamostatňování vlastních dětí, kdy dochází k syndromu prázdného hnízda nebo krizím středního věku.

4. **Fáze stáří** - jde o poslední životní fázi. Havlík tuto etapu popisuje jako období, kdy se osobnost vnímá tak, že se stává problémem pro ostatní. Tato fáze zahrnuje ukončení profesních a pracovních aktivit, odchod do penze a rozrůstání rodiny o vnoučata.

1.1 Socializace dětí předškolního věku

Prvním činitelem, který ovlivňuje sociální cítění u dětí, je rodinná výchova. Rodina je základní stavební jednotka pro sociální rozvoj a má rozhodující vliv na samotnou socializaci dítěte do společnosti.

Giddens (2013) uvádí, že socializace je procesem, během kterého se novorozené dítě postupně stává uvědomělou a vědoucí lidskou bytostí, která dovede zvládnout běžné dovednosti své kultury a prostředí. Mezi faktory patří strukturované skupiny nebo kontexty, ve kterých se odehrávají významné socializační procesy. Giddens stejně jako ostatní autoři uvádí, že ve všech kulturách je nejhlavnějším socializačním faktorem rodina. Dále může být osobnost jedince ovlivněna skupinou vrstevníků ve škole, masmédií atp. (Giddens, 2013).

Šalamounová (2015) uvádí, že mezi tím, co se člověk lidskou bytostí rodí, společenskou bytostí se stává. Tím, jak jedinec vnímá okolní svět, se postupně stává součástí společnosti a přejímá její normy a hodnoty. Uvedený proces uvádí ve své literatuře Berger a Luckmann (1991) jako proces socializace.

Podle Piageta (In Giddens, 2013) jsou charakteristikou socializace stádia kognitivního vývoje jedince, které Piaget uvádí ve svých spisech.

I přes to, že dětské období je křehké a plné změn, je na ně vynakládáno velké množství požadavků. Nejzákladnějším a jedním z nejdůležitějších požadavků společnosti na dítě je, aby se dítě stalo slušným člověkem, které bude žít v souladu s danými normami společnosti. Zda se tento úkol podaří jedinci splnit, záleží zejména na jeho blízkém okolí.

Jedna z nedůležitějších etap dítěte v oblasti socializace nastává v období, kdy se pomalu začíná vzdalovat od rodinného prostředí a začleňovat se do běžného života, do společnosti jiných dětí a dospělých. Pro mnohé děti bývá uvedená zkušenost naprosto nová, neznámá, a proto může být pro některé z nich velice stresující. Zmíněné situace nastávají především v případě, kdy dítě začne navštěvovat dětské skupiny nebo mateřskou školu. Jedná se o odloučení z rodinného prostředí v průběhu dne, během kterého dochází k působení dalších činitelů procesu socializace. S nástupem do mateřské školy dochází k působení změny prostoru na dítě, který se může zdát odlišný od prostoru, ve kterém se běžně doma pohybuje. Vše, co znají z míst, které obývají dospělí, jsou nově přizpůsobené dětským rozměrům. Dojem z nových prostorů může v dětech vyvolávat pocit, že je tento svět vytvořen pouze

pro ně, je pro ně dostupný, zajímavě vybavený a jeho obývání umocňuje skupina dětí. Děti jsou v tomto prostředí ty důležité osoby, pro které je tento svět připraven a může pouze s nimi zajímavě fungovat - trochu jinak než tam, kde vládou dospělí (Kořátková, 2008).

Kořátková (2008) vymezila tři základní fáze v sociálním začleňování u dětí předškolního věku: „*První fáze je časově vyčleněna od porodu do doby, kdy se dítě zmocňuje prostoru tím, že začíná běhat. Ví, kdo jsou jeho nejbližší lidé. Druhá fáze je charakterizována experimentací, hledáním vlastní identity a ukončuje ji identifikace s rodinou a svým místem v ní. Třetí fáze začíná určitým zklidněním, vyrovnaností, ale i velkou iniciativností zejména o vrstevníky, a ukončuje ji chuť intenzivně se učit, poznávat psanou formu řeči, přijímat pravidla a zajímat se o přináležení do své vrstevnické a genderové skupiny (3.-6. rok).*”

Socializaci u dětí dále ovlivňují vnitřní a vnější faktory (Vágnerová, 2004). Mezi jeden z vnitřních faktorů socializace řadí Vágnerová řeč a komunikační dovednosti. Do tří let věku dítěte je jazyk rozvíjen především v prvotní fázi socializace a to v rodině. Pomocí řeči lze uložit a zachovat různé z informací, ale zároveň je předávat komukoliv jinému ve společnosti. Jak řekla Vágnerová (2004, str. 275) „*Jazyk lze považovat za výsledek i předpoklad socializace, nelze si jej osvojit jinak než v sociální interakci*” (Vágnerová, 2004, str. 275).

Šulová (2010) uvádí, že mezi třetím až šestým rokem věku dítěte dochází ke zkvalitnění řečových dovedností. Řeč sehrává důležitou roli při procesu začleňování do sociální skupiny.

Pojem socializace je uváděn jako proces, kterým se člověk začleňuje do společnosti, kterou je obklopen, aby v ní mohl jedinec žít, pracovat a vzdělávat se. Podstatným rysem tohoto procesu je, že si člověk osvojuje způsob života, přejímá její hodnoty, pravidla, normy a učí se určitým sociálním rolím. Hlavním obdobím, ve kterém se socializace uskutečňuje, je právě období dětství.

Se socializací velmi úzce souvisí pojem enkulturace, při kterém se dítě dostává do vlivů různých činitelů prostředí a osvojuje si vlastnosti a znaky různých kultur, etnik, či ras. Jedná se především o jazyk a způsob komunikace, vzorce chování, tradiční hodnoty, zvyklosti či společenské rituály.(Kořátková a Průcha, 2013).

V předškolním věku, kdy dítě začíná jeden ze svých prvních nástupů do společnosti, zůstává rodina nejvýznamnější skupinou, která zajišťuje primární socializaci do

společnosti lidí. Socializační proces dle Langmeiera a Krejčířové (1989) zahrnuje 3 základní aspekty:

1. Vývoj **sociální reaktivity** - jedná se o vývoj odlišných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Selhání této vývojové etapy můžeme zaznamenat například u dětí s poruchou autistického spektra, pro které lidé nejsou nic víc než neživé předměty.
2. Vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací** - zde jde o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě toho, co mu uděluje dospělý, a které pak přijímá za své (např. Zákazy a příkazy).
3. Osvojení **sociálních rolí** - jedná se o takové vzorce chování a postoju lidí, které jsou očekávány od ostatních členů společnosti, a to vzhledem k jejich věku, společenskému postavení, pohlaví atp. Jde především o vzájemné působení smysluplných činností jedinců určených postavením ve společenství skupiny.

Socializace probíhá po celý život člověka, a to v různých po sobě jdoucích vzájemných interakcích jedince s druhými lidmi. Předškolní období můžeme do jisté míry chápat jako období kritiky především během osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier a Krejčířová, 1989).

Socializace dítěte do kolektivu společnosti je velmi zásadní pro jeho psychický, sociální a především jazykový rozvoj. Pro dítě s odlišným mateřským jazykem začleňované do kolektivu mateřské školy jsou náročné nové přístupy a požadavky v procesu socializace. Pro učitele je práce s kolektivem dětí, kde je začleněno dítě s odlišným mateřským jazykem, náročnější zejména proto, že musí zohlednit přítomnost dítěte, které nerozumí, přizpůsobit mu činnosti a celou výuku (META o.p.s., 2020).

1.2 Jazyková socializace

V rámci procesu socializace do daného společenského prostředí dochází k začleňování člověka také do společenství jazykového. Socializace je uskutečňována prostřednictvím zkušeností, které jedinec nabývá při různých sociálních aktivitách, v průběhu kterých se učí, jak ve vzájemné shodě s ostatními vnímat realitu. Patočka (1995) uvádí, že zkušenost je ustavena právě jazykem, ve kterém je uloženo vidět věci jiným způsobem.

Jazyk si můžeme představit jako daný systém znalostí a pravidel a je nezbytným předpokladem pro lidstvo, aby se společnost mohla dorozumívat prostřednictvím řeči

(Šalamounová, 2015).

Mezi pojmem jazyk a řeč je vzájemný, ale i odlišný vztah. Zatímco jazyk zastává verbální systém pravidel, řeč tato pravidla konkrétně využívá. Popis jazykového systému je možný právě na základě jeho uplatnění v systému řeči. Jazyk v procesu socializace plní dvě základní funkce. První funkce je nazývána jako tzv. médium myšlení, vyjadřování a komunikace. Zároveň je také ale obrazem a modelem světa, a tedy zprostředkovatelem kultury (Vaňková, 2007). Ve společné návaznosti na uvedené funkce bývají oddělovány procesy socializace teoreticky prostřednictvím jazyka a socializace k užívání jazyka. Člověk pomocí jazyka vrůstá do určitého nazírání na svět, kterým je obkloповán, nebo se jedinec stává uživatelem jazyka, který je specifický pro dané společenství (Schieffelin a Ochs, 1996). Oba tyto procesy jsou zastřešeny pojmem jazyková socializace. Jazykové socializaci můžeme také porozumět jako procesu, který prostřednictvím využívání jazyka vede směrem k užívání jazyka způsobem sociálně příhodným (Šalamounová, 2015).

Proces jazykové socializace je procesem celoživotním stejně jako socializace lidská. Prakticky trvá do doby, kdy je jedinec součástí daného společenství (Šalamounová, 2015).

U jazykové socializace probíhají stejné mechanismy jako u klasické socializace, a to v souvislosti se získáváním jazykových zkušeností prostřednictvím pozorování a sociálního dění. Jsou to základní vlivy komunikačních podnětů, se kterými se člověk v jazykovém společenství setkává (Průcha 2011). Jedinec pozoruje vhodné použití jazyka v kontextu, získává schopnosti kulturní interpretace jednotlivých promluv a učí se vnímat žánry jednotlivých komunikačních aktivit (Duranti a kol., 2011).

Anna Bublaková (2014) ve svém článku uvedla, že na tom, zda a jakým způsobem s námi bude dítě komunikovat, závisí široké množství okolních faktorů, jako je například slovní zásoba dítěte, fyzický a psychický stav, zvolené téma konverzace a nebo také způsob, jakým jsou otázky pokládány. Mateřská škola je ideálním místem pro rozvoj komunikace a jazyka (Informatorium, 2014). Podobnou myšlenku sdílí také Mgr. Kateřina Slezáková. Podle ní by si měly učitelky mateřských škol uvědomit, že jsou to především ony, které jsou pro dítě vzorem správné komunikace, správného tvoření hlásek a správného tempa a artikulace (Informatorium, 2014).

Pro správný průběh jazykové socializace u dětí, je důležité vhodně nastavit podmínky. Marie Těthalová (2014) v časopise pro výchovu a vzdělávání Informatorium řadí mezi vhodné podmínky:

- 1. aktivní naslouchání dětí** - smyslem naslouchání je pozorování dítěte, snažit se pochopit, co nám chce sdělit, klást otázky a reagovat na ně.
- 2. zpívání a tancování** - Jde o důležitý prostředek zdokonalování dětské výslovnosti.
- 3. plnění činností podle daných instrukcí** - jejich prostřednictvím se dítě učí porozumět textu a zároveň podle něj pracovat. Tato metoda u dětí rozvíjí vnímání, myšlení a paměť.
- 4. komentování zážitků a aktivit** - je využívaná metoda při rozhovorech. Dítě popisuje, co zažilo, co dělalo nebo co má v plánu. Dítě verbálně popisuje to, co cítí, vnímá, prožívá, co na něj působí a čeho je součástí.
- 5. popis předmětů, obrázků, hraček či situací** - tento popis souvisí s posloupností produkování myšlenek, například vysvětlování pravidel a návodů.
- 6. příběhů a pohádek,**
- 7. hraní rolí,**
- 8. učení se básniček a říkadel nebo užívání hádanek** (Lipnická, 2013).

Pro jazykovou socializaci dítěte je velkým mluvním vzorem jak rodič, tak učitelé v mateřských školách. Učitelka ani rodič nejsou kliničtí logopedové, i přesto však mohou přispět k rozvoji dětské řeči. Markéta Hrubínová (2011, In Informatorium) je přesvědčena o tom, že pro správnou socializaci jazyka a rozvoj řeči je nutný přímý kontakt s lidskou řečí a ne jej nahrazovat počítačem, či televizí. Děti potřebují, aby s nimi dospělá osoba či vrstevník mluvil přímo a aby mezi jejich komunikací vznikala vzájemná interakce. Počítač nebo televize dětem neposkytne zpětnou vazbu, která je pro ně velice důležitá. Markéta Hrubínová (2011, In Informatorium) dále uvádí další důležitý podpurný prvek a to předčítání knih.

1.3 Socializace dítěte s odlišným mateřským jazykem

Základem úspěšného začlenění dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem je komunikace. Vždy je důležité vycházet z individuálních potřeb a momentální situace. Záleží na věku dítěte, jeho osobnosti, specifických potřebách a jazykovém vybavení, to znamená, do jaké míry je schopno ovládat či neovládat český jazyk, a jaký je jeho jazyk mateřský (META o.p.s., 2020).

Pro přímou aktivitu dítěte jsou významnými body při užívání komunikace mluvení a naslouchání. Naslouchání patří mezi první dovednost, kterou si dítě začíná osvojovat, a to již v období kojeneckém, kdy dítě reaguje pouze na zvuky a ruchy kolem něj. Postupným nástupem řeči se však dovednost naslouchání začíná utlumovat. Počátky navazující komunikace s vrstevníky nebo dospělým probíhají stylem monologů, protože děti přestávají naslouchat tomu, co jiný říká. V takovém případě mluvíme o tzv. egocentrické řeči. Důležitým cílem při práci s dětmi je podpořit jeho jazykový vývoj a zapojení se do vzájemných vztahů účastníků komunikace. Základní socializační znaky řeči dítěte se projevují zvládnutím základních pokynů zdvořilosti, vyjádřením žádosti přání, odpovídáním na otázky atp. Společně s rozvíjením řeči si jedinci osvojují společenské formy chování a budují si kulturní návyky (Hájková, 2015).

Při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je důležité stanovit si konkrétní opatření a postupné kroky práce (META o.p.s., 2020):

1. Zajistit základní domluvu:

Ohledem na začátek komunikace je potřeba zajistit pochopení komunikace s ohledem na základní potřeby dítěte. Velmi praktickým pomocníkem mohou být komunikační kartičky (piktogramy), které se ve většině případů využívají při komunikaci s dětmi s poruchou autistického spektra. Ve vzájemné spolupráci s rodiči mohou tyto kartičky dostat již při první návštěvě mateřské školy (MŠ) u zápisu či informační schůzce. Následně pak mohou s touto pomůckou začít pracovat doma, aby se dítě s podobným postupem komunikace seznámilo, což postupně komunikaci usnadní.

Protože dítě potřebuje navázat kontakt s paní učitelkou, je nutné hledat cestu k vzájemnému porozumění. Zahraniční literatura doporučuje, aby dítě při prvním kontaktu s mateřskou školou a postupné adaptaci mělo k dispozici jednoho pedagoga, který by pro něj byl hlavním orientačním bodem pro snadnější vstup do kolektivu dětí i dospělých. Učitel se může naučit pár jednoduchých slov nebo frází v rodném jazyce dítěte, nebo může pro komunikaci využít maňáska či jinou hračku jako prostředníka pro navázání komunikace, a to zejména u dětí odmítavějších a ostýchavějších. Ná dítě by se nemělo naléhat a tlačit. Některé potřebují více času, proto by se mělo postupovat postupně a pozvolna.

2. Přizpůsobit jazykový projev:

Při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je v první řadě důležité mluvit zjednodušeně. Mluvit v krátkých a jednoduchých větách a využívat co nejvíce podobné

slovní obraty a slova. Důležité je také dodržovat vhodné tempo řeči, frázování, dbát na důkladnou výslovnost a artikulaci, mluvit dostatečně hlasitě a využívat správnou intonaci.

3. Zadávat jasné a stručné instrukce:

Pro děti, které příliš nerozumí tomu, co ostatní říkají, je velmi stresující, když nevědí, co přesně se po nich žádá a co se bude dít. Je proto potřeba pokusit se o maximální srozumitelnost při sdělování informací a jejich sdělování zbytečně nekomplikovat.

4. Ověřovat porozumění:

Aby pedagog věděl, zda dítě instrukcím porozumělo, je potřeba mít zpětnou vazbu a průběžně zjišťovat, zda ví, o čem je řeč. Po dohodě s dítětem a rodičem je dobré domluvit se na signálu, kterým dá dítě samo najevo, že něčemu nerozumí, nebo mu není něco jasné. Cílem je, aby se dítě nebálo zeptat, pokud něčemu nerozumí, a navazovalo tak postupný kontakt.

5. Využívat aktuální situaci:

Dítě by mělo všechna nová slova propojovat s konkrétními předměty a činnostmi pro snazší zapamatování. Pro tento způsob výuky je důležité využívat aktuálních situací a předmětů, které se v momentální situaci naskytanou. To současně souvisí s využitím názornosti při komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem - můžeme využít obrázky, konkrétní předměty, situace pro srozumitelnou komunikaci.

6. Využívat mateřský jazyk dítěte:

Při vzájemné komunikaci je vhodné nechat dítěti prostor i pro jeho mateřštinu například při různých činnostech (počítání dětí, pozdrav, poděkování). Seznamovat ostatní děti s jiným jazykem, než je jejich jazyk rodný.

7. Soustředit se na prvky neverbální komunikace:

Je velice nápomocné komunikaci verbální doprovázet komunikací neverbální - pohybů hlavy a jiných pohybů těla, dodržování očního kontaktu, výraz tváře (mimika). Dávat si pozor na přílišný tělesný kontakt, postoj těla a zaujímání vzdálenosti.

2 ČINITELE SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Na procesu socializace se podílí několik členů, kterým se v sociologii přezdívá socializační činitelé. Dle Krause se činitelé výchovy dělí následovně na - genotyp (soubor získaných vlastností, se kterými se jedinec rodí), a nebo jde o přirozenou aktivitu (zde jde především o vnitřní a vnější vlivy prostředí a také výchovy).

Podle Šulové (1992) se můžeme domnívat, že jedním z nejdůležitějších činitelů ve vývoji řeči je věk dítěte společně s psychickou a fyzickou úrovní vyspělosti, které jsou vzájemně související se stupněm motorického, kognitivního, sociálního a jazykového vývoje. Dalším určujícím činitelem při rozvoji komunikace je stimulace dítěte v nejbližším prostředí, kterým je to rodinné. Zde je činitelem právě sám rodič. Oba rodiče sehrávají velmi důležitou roli v oblasti rozvoje řečových projevů u svého dítěte, a to zejména do přibližně čtyř let jeho věku. Pokud se v těchto letech objeví v rozvoji rodičovská absence, považuje se to za nevratný a negativní fakt nejen pro aktuální rozvoj řeči dítěte, ale i jeho pozdější řečový vývoj. U dětí, které jsou postiženy těmito riziky a prožijí první čtyři roky svého života bez kvalitní rodičovské péče, se projevují v průběhu dalších let problémy. Mezi tyto nesnáze může patřit například menší slovní zásoba, horší porozumění čtenému textu, nízká schopnost rozlišit jazykové nuance, jiné logopedické potíže nebo vady atd.

Činitele socializačního procesu tvoří jednotlivé osoby, skupiny nebo také organizace, které odlišnými způsoby ovlivňují chování a utváření smyslu jedince. Nejdůležitější vliv na to, jak se člověk vyvíjí, mají činitelé malých skupin. V těchto skupinách se úzce setkávají lidé a utváří si univerzální pravidla chování a jednání. Tyto vzorce ovlivňují to, jak se člověk vyvíjí prostřednictvím odměn a trestů a při osvojování sociálních rolí. Jak postupem času dítě roste, začíná potlačovat zkušenosti a vzorce chování, které byly utvořeny zkušenostmi s rodiči či vrstevníky a jsou nahrazovány vzory, s nimiž se setkává při každodenních životních situacích, v televizních programech a v knihách.

Dalším významným činitelem socializačního procesu je skupina, která je označována termínem "*referenční skupina*". Tato definice je určena pro skupiny či sociální vrstvy, které užívají vlastních hodnot, postojů a chování při utváření vlastního obrazu. Tyto typy skupin mají jak normativní (mají stanovenou normu, cíl), tak srovnávací funkci. Referenční skupiny zahrnují nejen členské skupiny, k nimž jedinci sami patří, ale především skupiny, do kterých by chtěl jedinec patřit. *Pozitivní* referenční skupiny

jsou ty, do kterých by chtěl jedinec v budoucnu patřit a chtěl by být jejich součástí. Naopak referenční skupiny *negativní* jsou ty, které jedinec odmítá a v budoucnu k nim nechce patřit (Jedlička a kol., 2015).

Mezi hlavní činitele socializace v období předškolního věku však především patří rodina a mateřská škola jako socializační instituce.

2.1 Význam rodiny v procesu socializace

Rodina je základním stavebním kamenem při tvoření lidské osobnosti již od narození. Je tzv. tradičním společenstvím osob, které lze zaznamenat v každé kultuře. V rámci rodiny se utváří základní charakteristiky duševního života jedince, zároveň také funguje jako zprostředkovatel mezi samotným jedincem a společností. Ch. H. Cooley nazval rodinu jako "*primární sociální skupinu*", ve které se lidé setkávají a jsou vzájemně propojeni emocionálními vztahy. Obecně primární funkcí rodiny je ovlivňování vývoje od narození, společně k tomu patří vytváření citových vazeb, které se trvale zapisují do duševního života dítěte.

Socializační funkce rodiny jsou velice široké. Zajišťuje nejen biologické uspokojení potřeb dítěte, zajišťuje také podmínky pro růst a zrání a připravuje na přijetí rolí, vzorců chování a jednání. Z tohoto základu dále působí a přispívá činnost výchovy k utváření návyků, sebekontroly, učení, očekávání odměn a trestů atp. Právě v rodinném prostředí jsou zahájeny základy budoucího jednání mimo rodinu (Jedlička a kol., 2015).

Vrstevnické vztahy jsou utvářeny již od raného dětství v období, kdy se jedinci začínají poprvé začleňovat do menších skupin, mezi jiné členy než jsou jejich rodinní příslušníci.

Škola je společenskou institucí, která je výtvorem tisíciletého vývoje lidské společnosti a kde právě jedinec začíná vytvářet proces socializace a navazuje vztahy s ostatními vrstevníky.

3 KOMUNIKACE

Vzájemná interakce se odehrává prostřednictvím komunikace. Kraus mluví o komunikaci jako o procesu, při kterém si v přímém i nepřímém sociálním kontaktu předáváme různé informace. Komunikace pro něj znamená jakési spojení se světem, pomocí kterého je umožňováno získávání informací o dějích, vzájemném dorozumívání, o výměny emocionálního obsahu (Kraus, 2014).

Keller (1992) tvrdí, že řeč je základní formou lidského dorozumívání, která se stala základem lidské kultury a rozvíjí se v průběhu celého života člověka. Je prostředkem sdělování informací, zkušeností, zdrojem plánování činností a budoucnosti.

Prostřednictvím komunikace se jedinec plně začleňuje do společnosti. Komunikace tudíž patří mezi nezbytnou součást socializace. Začíná se rozvíjet u prvních kontaktů s matkou a rodinou, přes čím dál častější komunikace mezi vrstevníky, přáteli, spolužáky a spolupracovníky, až po samotné působení ve společnosti (Kraus, 2014).

Ve spoustě jazyků z celého světa je dítě nazýváno latinským slovem "in fans". Význam tohoto slova můžeme přeložit jako nemluvně. Toto označení však v některých aktuálních výzkumech nezaznamenávají jako příliš přesné, protože dítě se svou matkou komunikuje již od počátku své existence, a to dokonce i mnohem dříve - v období prenatalního vývoje. Od počátku vývoje komunikuje s dítětem jeho matka. Prostřednictvím dialogu předává dítěti zkušenosti, postupně mu předává pravidla a učí jej vnímat svět společně se všemi jeho souvislostmi potřebnými pro jeho život. Novorozeně specificky reaguje na hlas matky. Jsou uvedeny nejrůznější spekulace o tom, že je to právě proto, že v průběhu prenatalního období je právě matčin hlas ten, který vnímalo nejčastěji a je mu tedy známý (Morgensternová a kol., 2011). Schopnost komunikace je základem a důležitým procesem pro život v existenci společnosti (Bytešníková, 2007). Význam a důležitost komunikace pro jedince a život nelze dostatečně ocenit i přes to, jak samozřejmá se nám tato skutečnost může zdát. Bez komunikace se nemůže vyvíjet a existovat žádná společnost (Kunczik, 1995). Kocurová (2002) uvádí, že komunikace je považována za sociálně-psychologický jev, který vychází z poznatků, že je komunikace nositelem sociálního dění. Dále autorka uvádí, že pojem a problematika lidské komunikace jsou řešeny i v oborech jazykovědných, psycholingvistických, sociolingvistických, etnologických, kulturních, sociálně antropologických aj. V disciplínách psychologických se pro komunikaci

stanovil specifický a blízce spojený obor psychologie lidské komunikace, která se zabývá funkcemi, záměry, motivy, dorozuměním a nedorozuměním v procesu komunikace a jejími účinky na psychiku jedince a společenství osob. Proces socializace je zároveň předmětem zájmu v pedagogice a speciálně-pedagogických oborech. Pokud máme vymezit pojem komunikace, je důležité zaměřit se na problematiku řeči, jazyka a mluvy. Podle Nováka (1999) můžeme řeč definovat jako *“obecně lidskou biologickou vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekóduje.”* Autoři Škodová a kol. (2003) mluví o řeči jako o biologické vlastnosti člověka, nebo jako o systému, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost ne přesně určité skupiny lidí jak sdělovat prostřednictvím zvuku, písmem, nebo pomocí jiného kódu smysluplné informace. Jazyk je spojeny s přesnými sémantickými, gramatickými, fonologickými a fonetickými zákony, které jsou platné jen pro jazyk určité etnické či jiné konkrétní skupiny (Bytešníková, 2007). Přesnější definici jazyka uvedl Atkinson (2003), který říká, že jazyk je základním prostředkem pro komunikaci myšlenek. Podle něj každý jedinec dokáže zvládnout a používat složitý lingvistický systém, který podle něj patří mezi základní otázky lidské psychologie. Novák (1999) konkretizuje, že jazyk se stále vyvíjí o nová slova, spojení a významy a současně s ním se může proměňovat i jeho gramatika. Můžeme tedy usoudit, že jazyk patří mezi jevy společenské.

Mluva, jinak řečeno promluva, patří mezi jazykový projev, který se liší na základě toho, kdo v daný okamžik promluvu realizuje, uvedl Novák (1999).

3.1 Interkulturní komunikace

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, tak je to řeč, která je jednou ze základních rovin lidské komunikace. Komunikace je důležitá pro všechny jedince, skupiny a komunity z celého světa. Ve mnoha případech dochází ke komunikaci i mezi jinými kulturami, u kterých existuje etnická rozmanitost. Tomuto procesu se říká multikulturní, nebo interkulturní komunikace.

Interkulturní komunikaci můžeme chápat jako druh komunikace, jejíž součástí jsou příslušníci odlišných kultur. Je typická tím, že účastníci této komunikace naráží na problémy a rozdíly při dorozumívání a vzájemných komunikačních stylech a také na odlišné vnímání, chování a názory. Člověk může být po tomto vzájemném kontaktu

zmaten, protože nerozumí správně některým jazykovým výrazům, nebo nepřesně chápe neverbální signály, a proto v těchto situacích může docházet k problému. Ztvárnění verbální i neverbální zprávy je v interkulturní komunikaci mnohem náročnější než při běžné monokulturní komunikaci (Morgensternová a kol., 2011).

Barna (1998) vytvořil tzv. bloky, které interkulturní komunikaci ovlivňují:

- předpoklad podobnosti;
- rozdílnost jazyků;
- nesprávné interpretace neverbálního chování;
- přítomnost předsudků a stereotypů;
- tendence hodnotit;
- vysoká úzkostnost.

3.1.1 Problémy v komunikaci s rodičem - cizincem

Pokud je pedagog v situaci, kdy musí komunikovat s rodičem, který mluví odlišným jazykem, jedná se o interkulturní komunikaci. Cizinci mají tendence klást důraz na vlastní kulturu, chovat se v souladu se svými pravidly a lpět na svých "domácích" hodnotách (Morgensternová a kol., 2011).

Při těchto vzájemných interakcích může docházet k následujícím nepříjemným situacím, které jsou uvedeny v publikaci Bilingvismus a interkulturní komunikace (Morgensternová a kol., 2011).

- **Nejistota** - kterou mohou pociťovat jedinci obou stran a přitom si ji nemusí ani připouštět. Spočívá ve vzájemném zkoušení toho druhého, kritickém pohledu a nevyjasněných očekáváních. Člověk může působit navenek jinak, než se vnitřně cítí. Takovým odlišným chováním může člověk ve většině případů naprosto nevědomě maskovat svoji nejistotu.
- **Kognitivní disonance (nesoulad)** - jsou vyjádřeny nepříjemnými pocity, kterou mohou být vyvolány odlišností mezi vlastním postojem a chováním. Pedagog například nemusí uznávat tradice a zvyky určité kultury, může mít odlišný názor, ale i přes to se současně musí chovat jako profesionál. Tuto situaci můžeme nazvat jako střet kulturních hodnot, který může ztěžovat vzájemnou komunikaci.
- **Nedůvěra** - jestliže je nesoulad v komunikaci dlouhodobějšího rázu, dojde k nastavení trvalejší nedůvěry, která brání další smysluplné komunikaci.
- **Nepřátelství** - znamená vyhrocený stav nedůvěry, který může vypuknout u jedné

nebo druhé strany. Například rodiče s odlišnou kulturou nebudou souhlasit s výchovným stylem v českých školách (Morgensternová, Šulová, Schöll , 2011). Před nástupem dítěte rodičů cizinců by měl proběhnout individuální pohovor s rodiči. Prvním kontaktem mezi učitelem a rodičem dochází při zápisu dítěte do MŠ. Jde o začátek spolupráce a partnerství mezi rodiči a mateřskou školou (META o.p.s., 2020). Zejména u rodičů cizinců by ale přístup měl být více individuální, a proto je vhodné uskutečnit individuální pohovor s rodiči a učitelem za doprovodu tlumočnicka, při němž se rodiče dozvědí podstatné informace o chodu a fungování mateřské školy. Na tento pohovor by měl být učitel vždy předem připraven. Prvním důležitým bodem je mít předem sepsáno, co bude předmětem jednání. Tato osnova může být v tištěné podobě připravena pro rodiče v jejich rodném jazyce. Při pohovoru může být velkou pomocí tlumočnick, který by měl zabránit nedorozuměním mezi učitelem a rodičem a dopomoci tak k vzájemné interakci mezi nimi. Tlumočnicka si může obstarat sám rodič, nebo může být navržen ze strany mateřské školy. Dalším důležitým krokem je připravit vhodný prostor pro setkání.

Pohovor by měl probíhat profesionálně, ale zároveň přátelsky, otevřeně a vstřícně. (META o.p.s., 2020).

Linhartová (2016) doporučuje, aby se průběh a způsob dlouhodobé komunikace v zásadě co nejdůkladněji probral a naplánoval s rodiči ihned v počátcích docházky dítěte do mateřské školy. Důležitým poznatkem je ověřování porozumění rodičů a nespolehat se na jejich souhlasné přikyvování. Obecně je lepší preferovat písemnou komunikaci pro sdělování informací o pokrocích a další práci s jejich dítětem (Informatorium, 2016).

3.2 Multikulturní výchova u dětí

Multikultura a multikulturní výchova se začíná v České republice objevovat častěji než dříve. Je to především vlivem většího příslunu migrantů a skupin lidí jiných národností, kteří k nám přicházejí z nejrůznějších důvodů. Opouští své země z důvodů válek, přílišné nezaměstnanosti, finanční krize a hledají azyl. Do české republiky přicházejí sami, nebo s celou svou rodinou a snaží se splynout s naší společností. Společně s rodinami sem necestují pouze dospělí lidé, ale i děti, které potřebují zajistit výchovu a vzdělávání.

Vzhledem k multikulturní výchově bychom se měli snažit poznávat, porozumět, respektovat a vzájemně spolupracovat s jinými kulturami, etniky a národy.

Průcha (2011, str.15) vymezil pojem multikulturní výchova takto: „ *Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.* ”

Dále Průcha (2011) vymezil čtyři teorie, jak komplexněji vymezit a pochopit, co je multikulturní výchova:

1. Multikulturní výchova je praktická edukační činnost:

To znamená, že je realizována především ve školských zařízeních při výuce, kde jsou do různých témat začleněny charakteristiky jiných kultur, požadavky na to, jak zaujmout tolerantní postoj k odlišným rasám a etnikům, nebo obsahující informace k poznávání a respektování jiných národů. Multikulturní výchova je však realizována i při různých projektových výukách, návštěvách muzeí, festivalů, v publikacích a výchovně vzdělávacích programech. Toto a mnohem více představuje multikulturní výchovu jako součást edukačního procesu.

2. Multikulturní výchova je oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem:

Multikulturní výchova vychází také z několika teoretických disciplín. Pedagogická věda není zdaleka jedinou vědou, která se podílí na rozvoji teorie multikulturní výchovy. Pro teoretické objasňování je multikulturní výchova úzce spjata s teoretickou disciplínou etnologie, interkulturní psychologií, srovnávací sociologií, historickými vědami, teorií komunikace a dalšími. Pokud tedy chceme porozumět multikulturní výchově, musíme čerpat v interdisciplinárních teoriích.

3. Multikulturní výchova je oblast výzkumu:

Vědecké disciplíny bývají obecně spojovány s výzkumem, který jim poskytuje objasnění teorií o příslušném úseku objektivní reality. V souvislosti s multikulturní výchovou jsou u nás i v zahraničí prováděny tzv. empirické výzkumy, které zkoumají např. postoje příslušníků daných kultur, etnických nebo jazykových skupin vůči příslušníkům jiných etnických skupin, dále zkoumají vznik rasových předsudků u dětí a mládeže, dále řeší problém vyučování dětí imigrantů v hostitelských zemích, nebo připravují učitele a studenty učitelství na vzdělávání cizinců v českých školách.

4. Multikulturní výchova je systém informačních a organizačních aktivit:

Aby všechny již zmiňované oblasti - věda, výzkum a edukační praxe mohly fungovat, musí být podpořeny nejrůznějšími zařízeními, jako jsou například vědecké organizace, informační centra, odborné knihy a časopisy aj. Multikulturní výchova má tato podpůrná zařízení vytvořena v mnoha zemích i na mezinárodní úrovni. V dnešní době jsou pořádány nejrůznější mezinárodní konference, které se zabývají problematikou multikulturní výchovy, dále jsou vytvářena informační centra a databáze, nebo jsou činné mnohé vědecké asociace pro multikulturní výchovu.

Bytešníková (2007) rozlišuje definice multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání následovně:

1. Multikulturní výchova z hlediska dítěte cizí národnosti - multikulturní výchova je konkrétní proces, který je určen dětem s etnickými, rasovými, náboženskými a jinými odlišnostmi. Těmto dětem jsou specificky přizpůsobeny podmínky dle jejich jazykových a kulturních potřeb.
2. Multikulturní výchova z hlediska skupiny českých dětí s ohledem na odlišné národnosti - v tomto případě je multikulturní výchova proces, kterým si děti získávají dovednosti k pozitivnímu vnímání odlišných kulturních systémů, které se odlišují od jejich kultury a v tím se formuje a vytváří jejich cítění a chování k jedincům z odlišné kultury.
3. Multikulturní výchova z hlediska Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání - výchova k multikultuře patří do nabídky Školního vzdělávacího plánu, který je tvořen na základě požadavků Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (RVP PV).

Podle Walterové a kol. (1997) se v Evropě vyskytují dvě skupiny menšin. Jedna z nich je skupina historicky vzniklých národností a jazykové menšiny. Do druhé spadají emigrantské skupiny - vystěhovalci a lidé, kteří utekli, nebo přišli za prací.

Zejména pedagogičtí pracovníci působící v předškolních zařízeních musí být dostatečně kvalifikováni a připraveni na vzdělávání dětí jazykových menšin (Bytešníková, 2007).

Jak uvádí Galtung (in Morgensternová a kol., 2011, s. 83): *“Život v cizí kultuře pomáhá. Provdát se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy.”* Dítě si postupně utváří tzv. kulturní identitu, povědomí k určité kultuře a přijímá

očekávání, která má jeho okolí. Kulturní identita je chápána jako spojení se skupinou, se kterou společně sdílíme určité sociální a kulturní povědomí. Dítě si toto povědomí uvědomuje postupně a zároveň jej rozvíjí. V předškolním věku si děti ještě svoji identitu příliš neuvědomují, chápat příslušnost k národní kultuře začínají teprve v mladším školním věku. Dítě si při styku s osobou z jiného kulturního prostředí všimne odlišných vnějších znaků, jako jsou barva pleti, způsob oblékání, nesrozumitelná řeč atd. V takových případech začíná dítě pátrat po tom, že druhý člověk je odlišný od lidí, na které je zvyklé ze svého okolí. U dětí bilingvních je zájem o odlišnou kulturu mnohem intenzivnější, protože se jich to dotýká daleko osobněji (Morgensternová a kol., 2011).

Velmi důležité pro pozdější formování tolerance odlišné kultury je to, že se děti už od raného dětství s touto odlišností seznamují. Příkladem jsou například školky a školy, které působí na multikulturním principu a na děti zde velmi brzy začíná působit interkulturní interakce. Rodiče sdílí společně s dětmi svoji kulturní zkušenost a jsou nositeli kulturní spojitosti. Zároveň si rodiče myslí, že kulturní systém bude vždy stejný i pro jejich dítě. To je ale častá mýlka, protože kulturní prostředí se neustále proměňuje. Toto vedení může být zdrojem pozdějších konfliktů, protože rodiče předpokládají, že svět a s ním i kulturní hodnoty a pravidla zůstávají stejná a nemění se jako za jejich dřívější doby (Morgensternová a kol., 2011).

3.3 Jazyková výchova u dětí z bilingvních rodin

Dítě v předškolním období by mělo mít předpoklady komunikačních kompetencí na takové úrovni, aby bylo schopno se srozumitelně a souvisle vyjadřovat a současně úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi nebo dospělými (Bytešnicková, 2007). Vlivem zdržování a stěhování se cizinců na území České republiky (ČR) se v mateřských školách začleňují do kolektivu i děti s odlišným jazykem než češtinou. Situace se poněkud změnila v souvislosti s přijetím většího počtu běženců z emigrační vlny cizinců do Evropy. Postupně se mění složení cizinecké populace. Proto se také mění podmínky pro práci v mateřských školách, protože děti přicházející z odlišných etnik se ve většině případů s češtinou vůbec nesetkaly. V průběhu posledních let se čísla dětí cizinců, které navštěvují mateřskou školu, zvedly z důvodů častější a větší migrace přes Evropu. Neznalost češtiny příliš nesouvisí s cizím státním občanstvím,

ale i tak to nemůžeme brát jako zanedbatelné údaje. Musíme vzít v úvahu také rozdíly mezi dětmi cizinců, které se již v ČR narodily, a dětmi cizinců, které se společně se svými rodiči do ČR přestěhovaly, nebo zde dočasně přebývají. Přibývání cizinců v naší společnosti přináší řadu problémů zejména v jazykové výchově. Ačkoli velká část dětí s odlišným mateřským jazykem česky mluví, nebo alespoň rozumí a užívají pasivní češtinu, jejich přítomnost ve skupinách dětí mění podmínky pro vzdělávání a práci učitelek. Děti cizinců ovlivňuje především jejich odlišné sociokulturní prostředí, z něhož přicházejí do společnosti dětí v mateřské škole. Je tak ovlivněno jejich jazykové chování i přesto, že již mají děti slovní zásobu v češtině jistější a dovedou ji aktivně používat.

V současné době je také potřeba poukázat na skutečnost, že pedagogové ve vzájemné spolupráci s logopedy by se měli aktuálně více zajímat o problematiku bilingvismu a jeho vliv na řečový vývoj dítěte. Jak jsem již zmiňovala výše, vyplývá to ze stávající situace, kdy se postupem času v České republice uzavírají smíšená dvojjazyčná manželství a to úzce souvisí i s menšinami přistěhovalců. Mezi další fakta bilingvismu a dětí cizinců patří poměrně velká nabídka otevřených pracovních možností v rámci Evropské Unie zejména pro mladé rodiny, které v tomto případě často mění a budou měnit místa pobytu. To však přináší zvýšené nároky hlavně pro děti, které se často potýkají s tím, že půl roku navštěvují mateřskou školu v České republice a půl roku v zahraničí, protože jejich rodiče mají takovou pracovní pozici, která si vyžaduje střídavý pobyt (Bytešnicková, 2007).

I když se nám může zdát, že bilingvismus se týká jen velmi omezeného počtu osob, tak ve skutečnosti je to jinak. Na světě se mluví přibližně 6 000 jazyky v rámci asi 200 států. V tomto množství zhruba dvě třetiny této populace vyrůstá v bilingvním prostředí (Morgensternová a kol., 2011).

Bilingvismem se ve většině případů zabývají právě jedinci, kteří z bilingvního prostředí sami pocházejí, vyrůstali v něm, nebo jsou rodiči bilingvních dětí. Dále se tímto jevem zabývají převážně psycholingvisté, sociolingvisté, ale také psychoneurologové a pedagogové.

Málokdo si uvědomuje, že i na historické půdě České republiky dlouhá léta bilingvismus fungoval. Až do roku 1947 na našem území fungovalo vedle sebe spojení češtiny a němčiny. Nesmí se také opomenout česko-slovenský bilingvismus, který byl

pro Českou republiku samozřejmostí. V dnešní době má však mládež větší problémy s porozuměním slovenského jazyka, než starší generace, a to právě proto, že s tímto jazykem již nepřišli do bližšího styku (Morgensternová a kol., 2011).

3.3.1 Bilingvismus

Definice bilingvismu je známá jako termín, který označuje dvojjazyčnost. Je to tedy schopnost jedince vyjadřovat se dvěma jazyky. V přesnějším vymezení psycholingvistiky je bilingvismus chápán jako druh komunikační dovednosti, která umožňuje provedení různých komunikačních potřeb prvního i druhého jazyka (Bytešníková, 2007).

Hájková (2015) uvádí, že bilingvismem označujeme jev, kdy člověk vedle svého rodného jazyka vyniká také jazykem dalším, a to v takovém rozsahu, že je schopen s jazykem rodným pokrýt plně své komunikační potřeby. V těchto případech může docházet k rozdílnému využívání jazyka mluveného a psaného, odborného a běžně komunikačního. Za bilingvní jsou označováni také jedinci schopní plnohodnotně využívat i více než dva jazyky. Bilingvismus v tomto případě pak nechápeme přesně jako dvojjazyčnost, ale spíše vícejazyčnost. Existují různé podmínky, na základě kterých se bilingvismus vyvíjí, a také řada kritérií pro typologii bilingvismu - ty můžeme uspořádat do tří významných hledisek (Hájková, 2015):

1. Podle **hlediska prostředí** můžeme dále rozdělit bilingvismus na *společenský* - k němuž dochází u příslušníků národnostních menšin, kteří si osvojili jazyk většinové populace státu, v němž žijí a *bilingvismus individuální* - týkající se jedinců, kteří se naučili další jazyk z jiných důvodů, např. rodinných, pracovních či prestižních. Z hlediska prostředí můžeme rozlišit také *bilingvismus přirozený* - kdy jedinci žijí přímo ve společnosti s odlišným jazykem a učí se druhému jazyku jakousi nápodobou ve společném soužití s jejich obyvateli, a nebo *umělý bilingvismus* - další jazyk je jedinci nabízen v záměrně vytvořeném jinojazyčném prostředí nerodilým mluvčím. Narozdíl od toho *bilingvismus spontánní* souvisí s přirozeným pojmáním jazyka v odlišném jazykovém prostředí. A posledním druhem bilingvismu z hlediska prostředí je *institucionální* (nebo také kulturní), kdy jde zejména o řízenou výuku druhého jazyka v prostředí, které je speciálně určeno pro vzdělávání a které jedinec dočasně navštěvuje právě za účelem výuky cizího jazyka.

2. Z **hlediska jazykového** lze bilingvismus definovat podle vzájemných vztahů jazyka

rodného a jiných jazyků. V tomto případě si mohou jazyky konkurovat a jiný jazyk, než ten rodný, může mateřský jazyk částečně nebo úplně vytěsnit a stane se jazykem dominantním. Nemusí to vždy znamenat, že by jedinec svůj rodný jazyk zcela zapomněl. V tomto případě tedy mluvíme o *bilingvistu subtraktivním*. V potaz musíme brát také to, jak jedinec oba jazyky zpracovává. Pokud člověk jazyk zpracovává jako dva funkčně nezávislé jazykové systémy, jde o *bilingvistu koordinovaný*. V případě, kdy však tyto jazyky představují dvě různé formy, mluvíme o *bilingvistu smíšeném*.

3. Hledisko subjektu - zohledňuje seřazení, ve které se jedinec s dalším jazykem setkává, a také věk jedince, které na sebe vzájemně navazují. Můžeme rozlišit *bilingvistu simultánní (současný)*, kdy dochází současně k osvojování obou jazyků a *bilingvistu sukcesivní (následný)*, v tomto případě jedinec nejdříve ovládá jeden jazyk, a to jazyk rodný, a následně jazyk druhý. Dále můžeme rozlišit bilingvistu podle věku jedince na *bilingvistu infantilní*, ke kterému dochází, pokud působí oba jazyky na jedince od jeho narození, a dále *bilingvistu dětský*, který vzniká v období předškolního nebo mladšího školního věku tak, že jedinci nejprve zvládají základy svého rodného jazyka (stává se tak do tří let jejich věku) a následně si osvojí i jazyk druhý. Podle věku dále rozlišujeme *bilingvistu adolescentní a dospělý*. Pokud jsou jazyky užívány produktivně, jde o *bilingvistu aktivní*. Pokud však jedinec druhému jazyku rozumí, ale nepoužívá jej v běžné komunikaci, jedná se o *bilingvistu pasivní*.

Je potřeba si ujasnit, že pokud dítě neovládá svůj mateřský jazyk z důvodů například malé slovní zásoby či jiných nedostatků, je vhodné doporučit rodičům, aby výuka cizího jazyka byla oddálena na pozdější dobu, kdy bude dítě svůj rodný jazyk ovládat lépe (Bytešníková, 2007).

U menších dětí, které jsou při nástupu do mateřské školy vychovávány ve dvojjazyčném prostředí, nebo se k jeho rodnému jazyku postupně přidává jazyk jiného charakteru, je bilingvistu v počátcích. Mateřská škola tedy pro dítě s odlišným mateřským jazykem představuje institucionální formu řízeného vytváření bilingvistu. Postupným zdokonalováním druhého jazyka, tedy češtiny, dochází u těchto dětí k bilingvistu, při kterém můžeme sledovat jednotlivé fáze a typy od smíšeného bilingvistu, přes typ zdvojené slovní zásoby až k finálnímu typu osamostatněných jazykových systémů. Pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je důležité teorii tohoto procesu bezpečně znát a systematicky s ní pracovat (Hájková, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Gavor (2000) představuje dva způsoby metodologického výzkumu. Tím je výzkum kvantitativní a kvalitativní, u kterých uvádí značné odlišnosti. Kvalitativní výzkum se vyznačuje především terénní prací, která je pro výzkumníka příležitostí pro správnou analýzu a postupné poznávání prostředí. Prostředí je v tomto případě chápáno jako *“určitá celistvá kultura”*.

“Kultura je soubor hodnot, postojů a pravidel chování skupiny lidí” (Gavora, 2000). Do této skupiny mohou spadat obyvatelé měst, žáci školních tříd, skupiny lidí a mládeže, učitelské sbory atp.

Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí z tzv. fenomenologie, která klade důraz na subjektivní jednání osob, a proto takto zaměřené výzkumy připouští existenci více realit (Chráska, 2016). Na základě rozdílných úvah a postupného zkoumání rozdílů mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem postupně získal kvalitativní výzkum rovnocenné postavení v sociálních vědách s ostatními formami výzkumu (Hendl, 2016).

Praktická část bakalářské práce se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu. Zabývá se socializací dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem do společnosti, konkrétně do společnosti MŠ, a zejména jakým způsobem ovlivňují socializaci činitelé výchovy.

4.1 Stanovení výzkumného cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je na základě podložených rozhovorů s pedagogem a zároveň s rodiči dětí zjistit, jakým způsobem jsou začleňovány děti s odlišným mateřským jazykem předškolního věku do kolektivu tříd mateřské školy a jak je případná socializace ovlivněna pedagogem a rodičem. Hlavním cílem této práce je zjistit, *jakým způsobem ovlivňují činitelé výchovy socializaci dítěte předškolního věku s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole?*

Tento cíl bude zjišťován pomocí dílčích výzkumných otázek a realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

4.1.1 Výzkumné otázky

Švaříček a Šedřová (2007) udávají, že výzkumné otázky tvoří jakési jádro každého výzkumného projektu a plní dvě funkce. Pomáhají přiblížit výzkum tak, aby poskytl

kvalitní výsledky v návaznosti na stanovené cíle, ale ukazují také cestu, jakým směrem výzkum vést. Výzkumné otázky proto musí být v souladu se stanoveným cílem a výzkumným problémem.

Výzkumný cíl budou dále zjišťovány pomocí čtyř dílčích výzkumných otázek. Výzkumné otázky budou zajišťovány od dvou výzkumných souborů, kterými jsou pedagog a rodič dítěte. Jde o tzv. triangulaci dat.

VO 1 - Jak činitelé výchovy působí na přípravu socializace jedinců s odlišným mateřským jazykem do kolektivu třídy mateřské školy?

VO 2 - Jak činitelé výchovy ovlivňují počátek socializace do kolektivu dětí?

VO 3 - Jaké bariéry a úskalí hrozí při socializaci dítěte s odlišným mateřským jazykem?

VO 4 - Jakým způsobem probíhá komunikace u dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem?

4.3 Výzkumný soubor a jeho výběr

Pro výběr výzkumného souboru byl zvolen záměrný výběr dat podle Gavory (2000). Součástí výzkumu jsou děti, rodiče a pedagogové. Výzkumný soubor tvoří pedagog a rodič. Výzkumným vzorkem je dítě. Jak uvádí autoři Švaříček a Šedřová (2007), výběr výzkumného souboru se vytváří s ohledem na výzkumný problém. Zároveň by měla volba metod zahrnout alespoň předběžnou představu o tom, jakým způsobem budeme získaná data analyzovat.

V tomto případě tento výzkumný soubor tvoří činitelé působící při socializaci dítěte do mateřské školy, kterými jsou pedagog a rodič. Oba dva tyto výzkumné soubory byly vybrány z mateřských škol v Brně a přilehlém okolí pomocí předem dané struktury výběru podle Hendla (2016) tak, aby byly splněny parametry, které byly určeny v hlavním výzkumném cíli.

Jména dětí v uvedených rozhovorech byla úmyslně změněna z důvodů zachování anonymity.

Základní údaje o participantech:

Pedagog č. 1 - Pedagog má praxi v mateřské škole 4 roky. Od začátku pracuje s kolektivem dětí s odlišnou kulturou nebo mateřským jazykem, tudíž má zkušenosti. Jako zkoumaný soubor jsme zvolili dítě s vietnamskou národností, které má 3 roky.

Pedagog č. 2 - Pedagogická praxe učitele v mateřské škole činí 1 rok. Nastoupil do smíšeného kolektivu dětí s odlišnou kulturou a mateřským jazykem. Dítě s vietnamskou národností je za celou praxi jediné, se kterým učitel kdy pracoval. Chlapec má 3 roky a je dvojčetem chlapce, který navštěvuje jinou třídu stejné mateřské školy a jeho učitelem je pedagog č.1.

Pedagog č. 3 - Praxe pedagoga v mateřské škole činí 3 roky a stejnou dobu pracuje na zvoleném pracovišti. Za toto období ještě neměla zkušenost s dětmi odlišného původu. Její první dítě s odlišným mateřským jazykem, které je přítomno ve třídě, je národnosti slovenské a má 4 roky.

Pedagog č. 4 - Pedagog má 6 let praxe v oboru a již má zkušenosti s dětmi odlišné národnosti z bývalého zaměstnání. Nyní má v kolektivu třídy mateřské školy přítomného jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem s národností řeckou, kterému jsou 3 roky.

Pedagog č. 5 - Pedagog pracuje 15 let ve školství. Podle jeho slov se za svou praxi setkal asi s osmi dětmi s odlišným mateřským jazykem a původem. Momentálně je v kolektivu třídy přítomno dítě s národností ukrajinskou, které má 5 let a plní povinnou předškolní docházku.

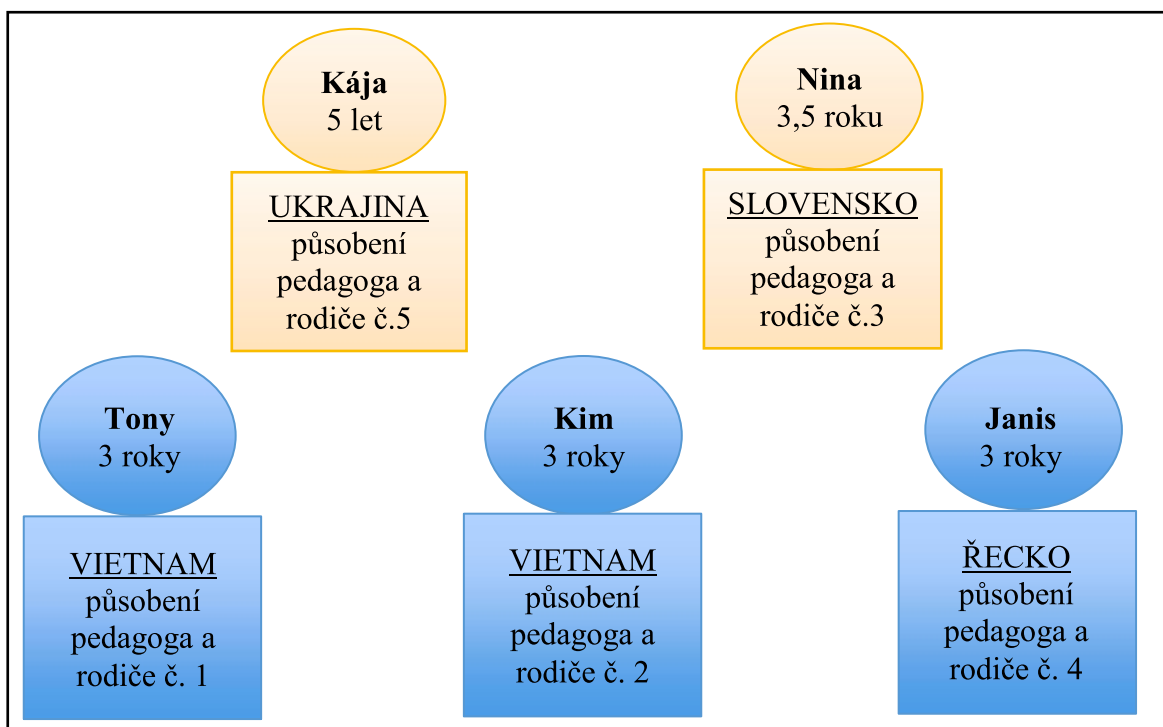
Rodič č. 1 - Rodina pochází z Vietnamu, chlapec se narodil v České republice, ale v domácím prostředí hovoří vietnamsky a dítě se setkávalo s českým jazykem a kolektivem dětí v dětských skupinách. Rodina má dvě děti (dvojčata) a do mateřské školy nastoupily současně, každý do jiné třídy. Jejich věk je 3 roky.

Rodič č. 2 - Rodina pochází z Vietnamu. Mají dva chlapce a do mateřské školy nastoupili současně. S prostředím českého jazyka se setkávali před nástupem do mateřské školy v dětských skupinách, ale v domácím prostředí všichni hovoří vietnamsky. Věk chlapce je 3 roky.

Rodič č. 3 - Původ rodiny je Slovensko, ale holčička se narodila v Rakousku, kde rodiče pobývali. Ve dvou letech věku dítěte se celá rodina přestěhovala do Brna a holčička začala navštěvovat dětskou skupinu a setkávat se s česky mluvící paní na hlídání. Tak si zvykala na české prostředí. V domácím prostředí jsou čistě slovensky fungující rodinou. Mají starší dceru, se kterou již mají zkušenosti se zapojením do prostředí mateřské školy. Věk holčičky je 3,5 roku.

Rodič č. 4 - Rodina pochází z Řecka. Do České republiky se přistěhovali, když měl chlapec 1,5 roku. V domácím prostředí i mimo něj hovoří rodiče řecky, s pedagogem se snaží dorozumívat lámanou angličtinou. S ohledem na pracovní vytíženost rodičů chlapec před nástupem do mateřské školy navštěvoval dětskou skupinu, kde se učil pobývat v kolektivu česky mluvících dětí. Momentálně má chlapec 3 roky.

Rodič č. 5 - Rodina pochází z Ukrajiny. Rodiče mluví lámanou češtinou. Holčička s výjimkou drobných chyb týkající se skloňování slov ve větách hovoří plynule česky. Již od narození pobývá na území české republiky a stýká se s dětmi z česky mluvících rodin. Momentálně se v rámci povinného předškolního vzdělávání připravuje na nástup do základní školy a je jí 5 let.



Obrázek č. 1 - Základní údaje výzkumných souborů

4.4 Výzkumné metody sběru dat

Jak uvádí Gavora (2000) ve své publikaci, je hlavním nástrojem kvalitativního výzkumu sám výzkumník. Cílem výzkumu je totiž vždy porozumět lidem a událostem v jejich okolí a životě. Nejlepším nástrojem zkoumání je podle něj vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka. I přesto je pro výzkumníka velká pomoc dodržovat výzkumné metody, které napomáhají při práci v terénu i u zpracování údajů.

Metoda pro sběr dat u tohoto výzkumného problému, která byla zvolena, je polostrukturované interview. Interview je metodou sběru dat, která je používána pomocí bezprostřední verbální komunikace výzkumného pracovníka a respondenta. Ve velmi častém případě je pojem interview zaměňován českým slovem „rozhovor“. Styl tohoto rozhovoru je určitým mezníkem mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Respondentům jsou kladeny jednotlivé otázky, na které je odpovídáno. Je požadováno vysvětlení a zdůvodnění otázky a tazatel se může na otázky doptávat podle toho, co chce zjistit (Chráška, 2016). **Polostrukturované interview** se úzce blíží přirozené komunikaci mezi lidmi. Výzkumník musí být v tomto případě rozhovoru jasně připraven a mít stanoveny otázky tak, aby se mu dostalo informací, které chce od respondenta získat. Je na tazateli, jaká bude konkrétní formulace otázek a jejich sled. Tazatel se může volně vracet k položeným otázkám a postupně se respondenta doptávat na informace, které mu chybí (Hendl, 2005).

4.4.1 Triangulace dat

Koncept triangulace se vztahuje k procesu upevňování ve výzkumu. Tento proces má několik typů a pro tento výzkum byla zvolena triangulace zdrojů dat. Jedná se konkrétně o rozhovory s rodiči dětí a pedagogy.

Triangulace zahrnuje rozmanitost více pohledů na zkoumanou otázku a nezávisí na žádném filozofickém přístupu. Triangulace poukazuje na různorodost pohledů a na vliv situací u výpovědí respondentů. Vysvětluje lidské jednání z více než jedné perspektivy, protože je vždy prospěšnější vidět věci z více úhlů pohledu.

4.4.2 Sběr dat v terénu

Samotnému sběru dat předcházelo oslovení mateřských škol v Brně s cílem zjistit, zda jsou v mateřských školách přítomny děti s odlišným mateřským jazykem, nebo děti

pocházející z rodin bilingvních. Jelikož je v Brně široká různorodost mateřských škol, nebyl s oslovením a nalezením dalších výzkumných vzorků větší problém.

V průběhu února byly osloveny 4 mateřské školy v Brně a okolí s prosbou o získání podkladů k výzkumu a zároveň byla domluvena osobní schůzky s pedagogy, kteří pracovali s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Zároveň byla sjednána i schůzka s rodiči dětí.

Ředitelé i pedagogové mateřských škol byli velice ochotní podělit se o své zkušenosti. Nebyl zaznamenán ani žádný problém při spolupráci s rodiči.

Ke sběru dat došlo koncem února a v průběhu března. Sběr dat byl zkomplikován mimořádnou situací a ztížen zájem nařízením Vlády ČR a Ministerstvem zdravotnictví. Z uvedených důvodů byly rozhovory vedeny formou on-line relací případně telefonátů. Jeden z učitelů společnou spolupráci ukončil z důvodu pracovního vytížení.

Rozhovory s pedagogy byly zaměřeny zejména na to, jakým způsobem se připravují na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem a pomocí čeho dítě socializují do kolektivu třídy. Záměrem bylo také zjistit, jak probíhá komunikace a spolupráce společně s rodiči dítěte.

V rozhovorech s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem bylo zjišťováno, co rodiče dělají pro to, aby se jejich dítě bez problémů a snadněji zapojilo do kolektivu dětí.

Před samotným rozhovorem nastala také možnost potkat se i se samotným dítětem a pozorovat jej při fungování v kolektivu dětí. Také byla zjištěna částečná anamnéza, do které patřilo zjištění původu rodiny dítěte, jméno a věk.

Rozhovory probíhaly v klidných prostorách mateřské školy, nebo, jak bylo již uvedeno, formou on-line. Na začátku každého rozhovoru byli účastníci seznámeni s výzkumníkem a následně s výzkumným problémem. Všichni byli před zahájením rozhovoru ujištěni o naprosté anonymitě jejich výpovědí a zároveň požádáni o možnost nahrávání rozhovorů na diktafon. Všichni účastníci s nahráváním souhlasili. V souvislosti s tím bylo všem sděleno, že poskytnuté materiály budou využity výhradně jen pro účely závěrečné práce. Pro zachování anonymity nebudou uvedena jména jednotlivých odpovídajících. Jedinci budou vždy uvedeni pod jednotlivými čísly.

4.5 Stručná charakteristika vybraných mateřských škol

Pro výzkum byly zvoleny celkem čtyři mateřské školy. Tři z nich se nachází přímo v Brně a jedna nedaleko.

První mateřskou školou, kterou jsem oslovila, je mateřská škola blízko samotného centra Brna. Je situovaná v prostředí, kde je široké působení multikulturních i sociálních odlišností jednotlivých rodin, které zde pobývají. Jedná se o rodiny romského původu, vietnamského, arabského, ukrajinského, ale také o rodiny sociálně slabé či zaostalé. Pro všechny uvedené rodiny s dětmi je toto zařízení mateřské školy spádové. Protože jsem v tomto zařízení několik let pracovala, vím, jaké děti ji navštěvují, a proto jsem si tuto instituci vybrala. Jedná se o detašované pracoviště, které spadá pod základní školu. Mateřskou školu navštěvují převážně romské děti.

Dalším zvoleným zařízením byla mateřská škola, která se nachází v jedné z městských částí Brna a je stejně jako předchozí mateřská škola detašovaným pracovištěm se třemi věkově smíšenými třídami. Tato příspěvková organizace uprostřed sídliště má zázemí v jednom křídle zdejší základní školy. Poblíž se nachází krásná dětská hřiště a parky. Třetí mateřská škola, se nachází přímo v centru města v krásné lokalitě pod hradem Špilberk. Toto zařízení funguje na bázi zdravé mateřské školy a pracuje podle kurikula podpory zdraví. Největší chloubou této příspěvkové organizace je především velká a příjemná zahrada, do které jsou volně přenášeny výchovně vzdělávací činnosti.

Poslední mateřská škola sídlí v malém městečku poblíž města Brna. Tato školka je pětiletá a je umístěna v klidné lokalitě.

Všechna výše zmíněná zařízení navštěvují děti předškolního věku.

4.6. Zpracování dat

Podle Hendla (2005) jde v kvalitativním rozboru o systematicky nenumerické organizování dat s cílem odhalit téma pravidelnosti, kvality a vztahů. Pojem nenumerický se vysvětluje jako spojení dat a práci s nimi.

Nahrané záznamy, které byly získány formou rozhovorů s respondenty, jsem převedla do písemné formy. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), jde o přepisy rozhovorů, kdy výzkumník stojí před rozsáhlými nezpracovanými materiály, které jsou často

získány různými technikami z mnoha zdrojů. Získané materiály je výzkumník nucen zpracovat a podrobit je analýze a interpretaci.

Při zpracování dat bylo využíváno **realistického přístupu**, při kterém bylo spoléháno na věrohodnost výpovědí respondentů a zároveň využity již zmiňované triangulace dat.

Rozhovory převedené do písemné formy jsem postupně rozkrývala pomocí otevřeného kódování.

Technika otevřeného kódování je především díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti využívána v širokém množství kvalitativních projektů (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Kódování je proces, dle kterého jsou údaje rozebírány a strukturovány. Text rozhovoru je rozdělen na části a jednotlivým částem jsou přiděleny názvy a s těmito nově vytvořenými fragmenty textu potom dále výzkumník pracuje. Kód je vlastně označení nebo krátká fráze, která se snaží vysvětlit určitý typ vyjádření a odlišuje jej od ostatních (Švaříček a kol., 2007).

Jelikož cílem výzkumu bylo zjistit, jak se socializují předškolní děti s odlišným mateřským jazykem do kolektivu dětí, hledala jsem v rozhovorech kódy, které souvisely s výzkumnými otázkami a danou problematikou. Zaměřila jsem se především na způsob začlenění dítěte do kolektivu, vliv rodičů a pedagoga na socializaci dítěte, na přijímání odlišností jazyka kolektivem dětí a komunikaci mezi pedagogem a rodičem.

Postupovala jsem dle výše uvedeného návodu a postupně vznikly tyto kódy a kategorie:

1. Kategorie: Prefáze socializace dítěte

Kódy: zkušenosti dítěte s malým kolektivem, poznávání prostředí MŠ, doba pobytu na území ČR, nepotřebná příprava na dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ), nepřipravenost pedagoga na příchod dítěte, zvyklost na pobyt v kolektivem, málo informací o dítěti, příprava na pobyt v kolektivem, obava.

2. Kategorie: Působení rodiny

Kódy: ochotní rodiče, komunikace s dítětem, komunikace s pedagogem, časové vytížení matky, příjemné působení rodičů, bezproblémová komunikace s rodiči.

3. Kategorie: Projevy dítěte v počátku adaptace

Kódy: bezproblémová adaptace, tichý pozorovatel, samotář, oblíbenec v kolektivem, nesmělost, opatrnost, pocit obavy, plačtivost, statečnost.

4. Kategorie: Způsob komunikace s dítětem

Kódy: využití piktogramů, konkretizace pojmů, neverbální komunikace, využití audionahrávek, správný komunikační vzor, náročné dorozumívání, nácvik správné komunikace, dorozumívání v českém jazyce (ČJ), komunikační problémy, porozumění základním pojmům.

5. Kategorie: Přijetí kolektivem dětí

Kódy: vnímání drobných odlišností, posměšky dětí, nevyčnívání z kolektivu, nevšímání si rozdílů, útoky kvůli odlišnému jazyku, oblíbenec kolektivu, pochopení dětí, oblíbenec kolektivu, zájem kolektivu, zapojování do společných aktivit, přijetí dítěte s OMJ.

6. Kategorie: Překážky při začleňování

Kódy: počáteční problémy při adaptaci, odlišný jazykový projev, nelibost, řešení problému, problém s pobytem v MŠ, útoky kvůli odlišnostem, obtížnější dorozumívání, problémová separace, neznalost jazyka, časové vytížení rodiny, negativní přístup dítěte.

4.6.1 Technika „vyložení karet“

Technika se zabývá dalším zpracováním vzniklého otevřeného kódování. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že jde o jednu z nejjednodušších možností zpracování. Jedná se především o tvoření kategorií k jednotlivě vzniklým kódům. Kategorie jsou uspořádány do linky a na základě toho se sestaví text tak, že je převyprávěn obsah jednotlivých kategorií. Není nutné do výsledného rozboru zakomponovat všechny kategorie, které byly vytvořeny. Výzkumník si může vybrat jen některé z nich podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost.

4.7 Kategorie “Prefáze socializace dítěte”

Kódy: *zkušenosti dítěte s malým kolektivem, poznávání prostředí MŠ, doba pobytu na území ČR, nepotřebná příprava na dítě s OMJ, nemožná příprava na příchod dítěte, zvyklost na pobyt v kolektivu, málo informací o dítěti, příprava na pobyt v kolektivu, obava*

Z první kategorie vyplývají skutečnosti, které předcházejí procesu začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu mateřské školy. Kategorie byla soustředěna především na to, jak působí na přípravu dítěte rodiče a také postoj pedagoga k připravenosti na tuto situaci. Dále bylo zjišťování, zda se uskutečnilo společné setkání rodičů a pedagoga před nástupem dítěte do mateřské školy, aby se rodič i dítě seznámili s prostředím. Ve většině případů se ukázalo, že dítě s odlišným mateřským jazykem již přišlo do styku s menším kolektivem dětí v českém prostředí již před nástupem do mateřské školy. Neúspěšně však u většiny respondentů probíhalo osobní setkání před nástupem dítěte do mateřské školy a tudíž měli pedagogové velmi malé množství informací o nově nastupujícím dítěti. Paní učitelka se na příchod chlapce Tonyho příliš nepřipravovala. Byla zvyklá na skupinu dětí, do které docházely i děti odlišného původu a uměla s nimi pracovat. Protože byl na odlišnosti zvyklý i kolektiv dětí, nebylo nutné je předem připravovat. S rodiči se před nástupem osobně nesetkala. Zнала pouze původ rodiny. Matka sdělila, že chlapec byl již zvyklý na kolektiv dětí v českém prostředí, protože navštěvoval dětskou skupinu (...) *tak nebylo nutné je nějaký způsobem připravovat (...) Stejně tak já sama jsem neměla potřebu se připravovat (...) protože už jsem nějaké zkušenosti načerpány měla (...) připravila jsem se tak, že když mému synu Tonymu, byly dva roky, přihlásila jsem Tonyho do soukromých jeslí (...) před školkou byl zvyklý na kolektiv dětí (...) nesetkali jsme se (...).*

Kim byl připravován stejným způsobem jako jeho bratr Tony. To souvisí i se stejným postupem přípravy ze strany učitele k jedinci a kolektivu, ale také rodiče (...) *chodili společně s bratrem od dvou let do soukromá jesle (...) aby se seznámil s českým prostředím a jazykem (...) před nástupem on byl zvyklý na kolektiv dětí (...) nesetkali jsme se (...).*

Rodiče malé Ninušky i ona sama znali prostředí mateřské školy, protože společně přiváděli do školky starší dceru. Sama holčička byla již na drobné kolektivy dětí zvyklá, protože vzhledem k pracovnímu a studijnímu vytížení maminky, muselo být zajištěno hlídání. Paní učitelka, která dostala Ninu do třídy, nastoupila nově, tudíž neproběhl dřívější osobní kontakt s rodinou. Každopádně byla informována o původu a působení rodiny (...) *na příchod Ninušky do třídy jsem se, bohužel, neměla možnost připravit (...) jelikož jsem do školky nastupovala jako nová paní učitelka (...) s Ninuškou jsme nastupovaly zároveň (...) žila v německém a slovenském jazykovém prostředí (...) když*

byl Ninušce jeden rok, tak začala chodit k hlídací paní (...) proto se Ninuška začala postupně dostávat do "mini kolektivu" dětí (...) protože jsem studovala, potřebovala jsem pomoci s péčí o Ninu, tak hlídání převedli tady v Česku do Jesněnky (...) zde byla Ninuška taky v menším kolektivu dětí (takže byla takto připravována vlastně už od mala (...)).

Janiskova rodina se před nástupem setkala pouze s ředitelkou mateřské školy společně s překladatelem. Paní učitelky se k osobnímu kontaktu s rodiči nedostaly, ale měly informace o původu dítěte a projevu rodiny od paní ředitelky. Důležitou informací bylo, že nebude možná komunikace v českém jazyce, protože rodiče ovládají pouze svůj rodný jazyk řečtinu, nebo se dorozumívají lámanou angličtinou. Paní učitelky se tedy musely připravovat na skutečnost, že budou muset hovořit s rodiči v angličtině (...)

mnoho jsem o dítěti nevěděla s rodiči se nedalo předem spojit (...) setkali se pouze s paní ředitelkou za přítomnosti překladatele (...) připravovali jsme se tedy s kolegyněmi na to (...) že naším úkolem bude komunikovat anglicky (...) naše angličtinářské schopnosti nejsou příliš dobré (...) takže kromě toho, že jsem si obnovovala zásobu z anglického jazyka, jsem se na příchod nového dítěte s odlišným mateřským jazykem nepřipravovala (...) před nástupem do školky náš syn navštěvoval dětskou skupinu, kde si na kolektiv zvykl, (...) takže jsme ho předem nepřipravovali (...).

Kája zahájila v mateřské škole povinnou předškolní docházku. Do té doby navštěvovala jinou mateřskou školu. Tudíž byla připravena na začlenění do skupiny dětí. Rodiče se s pedagogem osobně setkali před nástupem dítěte. Učitelka ale neměla prostor na přípravu. Rodiče se dítě snažili připravit na komunikaci v českém jazyce (...)

naučila jsem své dítě alespoň základům českého jazyka (...) ano, setkali jsme se (...) před tím, než mělo mé dítě nastoupit do mateřské školy jsem mluvila s paní učitelkou (...) první otázka, kterou jsme řešily, byla ta, jak se bude s dítětem dorozumívat (...) s některými dětmi se Kája znala z dřívějších let (...)

4.8 Kategorie "Působení rodiny"

Kódy: *ochotní rodiče, komunikace s dítětem, komunikace s pedagogem, časové vytížení matky, příjemné působení rodičů, bezproblémová komunikace s rodiči*

Druhá kategorie se zaměřuje na působení rodiny dítěte v počátcích začleňování se do kolektivu. Jak pomáhají dítěti ke snažší socializaci. Dále je zmiňován pohled pedagoga na rodiče, jak se mu jeví působení rodiny na dítě a jakým způsobem se projevuje chování rodičů.

U Tonyho působila na začlenění do kolektivu především matka. Otec byl pracovně vyčerpán. Matka se projevovala velmi milým a vstřícným dojmem. Jevila o dítě zájem a snažila se mu vysvětlit, proč je pro něj pobyt ve školce důležitý. Ona sama říkala, že se s dítětem o školce snaží bavit v superlativech a pomoci mu s integrací (...) *Tony začal plakat a já uklidňovat Tony (...) já zůstal s Tony chvíli ve školce (...) často já říkám dětem, že ve školce jsou oni šťastné (...) protože si říkáme a myslím (...) působili klidným dojmem (...) maminka byla jen nešťastná z reakce jejího syna (...).* Problém v komunikaci nezaznamenala ani paní učitelka, která měla ve třídě jejího druhého syna Kima. Působili stejně klidným dojmem (...) *často já říkám dětem, že ve škole jsou šťastné, protože mají učitelky a kamarády a hračky a spoustu zajímavých věcí (...) první setkání s rodiči mě velice překvapilo (...) byli moc milí a příjemní (...) v kontaktu jsme s kolegyní byly převážně s maminkou (...)* Zajímala se o začlenění syna (...) *rodiče projevovali dobrou vůli ke spolupráci (...) snažili se dítě zapojit do života MŠ (...) reagovali adekvátně dle svých možností na požadavky MŠ (...) podporovali dítě v adaptaci (...).*

Rodiče Niny se zapojovali do začlenění s velkým nasazením. Zajímala je průběh a problémy s tím spojené. S pedagogem rodiče jednali přímočaře a dočkali se vždy příjemné komunikace (...) *hodně jsme se o všech situacích společně bavili, (...) pokud se schylovalo k problému, nebo nějaký problém byl, tak jsme vše společně řešili, (...) vysvětlovali jsme si, jak jdou některé situace řešit, (...) mé první setkání s rodiči bylo velice příjemné, (...) byla z nich cítit otevřenost, pohoda a klid, (...) rodiče se při nástupu Ninušky projevovali velmi otevřeně (...).*

Rodiče a pedagog Janise: (...) *matka byla velice zvědavá a na vše se ptala, (...) snažila se s námi seznámit a říct nám o dítěti co nejvíc, (...) o školce jsme se často bavili, (...) zajímalo nás (...)*

Zájem o začlenění projeví také rodiče Káji, (...) *zajímali se o vše potřebné, (...) na všem jsme se domluvili, (...) měli o vše zájem, vše okamžitě řešili, (...) někdy zapomínali na plánované akce školky, (...) se snažili vše napravit, což se ne vždy se dařilo, ale byla vidět snaha, (...) působila jsem, (...) podporovali jsme ji společně*

s manželem a vysvětlovali, proč je důležité, aby chodila do školky, (...) vysvětlovali jsme také, že musíme chodit do práce a že nemůže být sama doma (...).

4.9 Kategorie “Projevy dítěte v počátku adaptace”

Kódy: *bezproblémová adaptace, tichý pozorovatel, samotář, oblíbenec v kolektivu, nesmělost, opatrnost, pocit obavy, plačtivost, statečnost*

Tato kategorii je zaměřena především na projevy dítěte s odlišným mateřským jazykem při nástupu a začlenění do skupiny dětí ve třídě mateřské školy. První dny ve školce byly pro Tonyho náročné, měl problémy s odloučením od matky (*... první den Tony do školky nechtěl (...)* *Tony začal plakat a já uklidňovat Tony (...)* *když jsem odešla Tony znovu plakal (...)* *v prvních dnech ve škola si hrál sám (...)* *přestal se bát (...)* *Tony je společenský a přátelský (...)* *děti si s ním chtějí hrát (...)* *plakal a nechtěl se odpoutat od matky (...)* *první dny se chlapci do školky moc nechtělo (...)* *zpočátku bylo dítě ulice tiché (...)* *chtěl si hrát sám (...)* *postupně se začalo zlepšovat odloučení od matky (...)* *a dokázal fungovat během dne naprosto samostatně (...).*

Kim se projevoval klidnějším dojmem a pomáhal svému bratrovi při adaptaci(*... zpočátku se chlapec příliš nezapojoval a jen tiše pozoroval dění ve třídě (...)* *snažil se odkoukat od okolí, jak se chovat v jednotlivých situacích (...)* *neřvalo dlouho a do kolektivu se skvěle zapojil (...)* *na kolektiv reagoval zpočátku opatrně (...)* *dítě si hrálo zpočátku spíše o samotě (...)* *postupně se začalo připojovat do her s ostatními dětmi (...)* *První den Kim do školky chodit chtěl, jeho dvojče ne (...)* *říkal svému bratrovi, aby on se nebál (...)* *Kim chodit do školky moc rád (...)* *nebát se (...)* *pomáhal s podporou bratra (...).*

Ninuška před nástupem již znala prostředí mateřské školy, protože ji navštěvovaly se starší sestrou, proto byla adaptace spíše bezproblémová (*... adaptace Ninušky probíhala celkem bez problému (...)* *Nina neměla problém s odloučením od rodičů (...)* *Nina se ve třídě cítila bezpečně (...)* *když nastupovala do dětských skupinek, tak problém s adaptací byl větší (...)* *ale nástup do školky byl již bez problému (...).* Janis se již od prvopočátku jevil jako velice samostatný chlapec. Jazyková bariéra mu nebránila v tom, aby se bez větších obtíží začlenil (*... první dny se chlapec jevil velice suverénním, ale klidným dojmem (...)* *nejevil větší problémy s odloučením od matky (...)*

projevoval se při odchodu ze školky, protože se mu nechtělo (...) byl spíš samostatný (...) nikoho k sobě nepotřeboval (...) se nesměle koukal (...) od prvních dnů byl velice samostatný (...) ale odmítal jíst (...) chodil do školky s úsměvem (...) na kamarády se těšil (...) hrál si více sám, než ve skupině dětí (...). Kájiny začátky v mateřské škole byly poněkud těžší, než si na prostředí zvykla (...) první týden v mateřské škole byla vždy tak pět až deset minut smutná (...) nebo dokonce plakala (...) do kolektivu se ale začlenila dobře a našla si nové kamarády (...) s adaptací tak kolektiv nebyl žádný problém (...) holčička se dobře socializovala (...) ihned si získala kamarády (...) Kája je kamarádká, obětavá, pomáhá ostatním, ráda povídá o své rodině (...) bez obtíží, vše probíhalo v pořádku (...) moje dítě má rádo společnost (...).

4.10 Kategorie “Způsob komunikace s dítětem”

Kódy: využití piktogramů, konkretizace pojmů, neverbální komunikace, využití audionahrávek, správný komunikační vzor, náročné dorozumívání, nácvik správné komunikace, dorozumívání v ČJ, komunikační problémy, porozumění základním pojmům

Kategorie je zaměřena na způsob komunikace s dítětem nejen v prostředí mateřské školy, ale také v prostředí rodinném. Jaké techniky je možné využívat u dětí s odlišným mateřským jazykem, nebo jak může probíhat rozvoj komunikace v českém jazyce. Tony rozuměl jednoduchým českým pojmům a velice rychle se rozmluvil (...) *chlapec rozuměl základním jednoduchým spojením (...) problém byl v dalších náročnějších větných spojeních, které činily porozumění potíže (...) odmítal mluvit před všemi, styděl se (...) přikláněl se k individuální komunikaci (...) časem se rozmluvil a rozuměl i složitějším pokynům učitelek nebo dětí (...) styděl se mluvit například v komunitním kruhu při řízených činnostech (...) jazyk se nebál použít při volných hrách s dětmi (...) v úplných začátcích jsme s kolegyní využívaly hodně piktogramy (...) pokud to šlo, tak jsme se snažily hodně věci konkretizovat (...) také bylo pro komunikaci s dítětem cizincem důležité správně vyslovovat a doprovodit řeč gesty (...) mluvíme doma vietnamsky, někdy česky, když přijdou přátelé Češi (...) doma nepoužíváme žádné speciální techniky pro komunikaci (...).*

Kim na tom byl s jazykovou bariérou velice podobně jako jeho bratr. Způsob komunikace však probíhal stejně. Důležité bylo u obou chlapců využití konkretizace

(...) nemyslím si, že by problém byl v začlenění z důvodu odlišného jazyka (...) mluvíme doma vietnamsky, ale když jsou kluci u paní na hlídání, tam oni mluvit česky (...) my nepoužívat žádné speciální techniky (...) v průběhu se zlepšila komunikační schopnost na prakticky běžnou úroveň (...) docházelo navíc mimo MŠ na logopedii pro vyrovnání počátečního komunikačního deficitu (...) utvoření komunity, bez potřeby komunikovat s ostatními dětmi a zapojovat se do činností (...) to výrazně zabrzdlilo nutnost rozvoje komunikačních dovedností (...) vhodná je neustálá konkretizace (...) popis toho, co člověk dělá a neustálé pojmenovávání předmětů, co děti obklopují (...) nadále je možné využití piktogramů (...) aby bylo dítě schopné vyjádřit své potřeby (...) ale postupem času je nutné klást důraz na rozvoj mluvené češtiny (...). Rodina Niny byla čistě slovensky mluvící. V domácím prostředí tedy hovořili ve svém rodném jazyce. Ninušce po častějším setkávání se s češtinou, nedělalo problém automaticky „přepnout“ ze slovenského jazyka na jazyk český (...) Nininu řeč jsem v období adaptace neopravovala (...) když nastoupila, mluvila převážně slovensky (...) to se ale začalo postupně proměňovat v lámanou slovenštinu s češtinou (...) pár měsíců po nástupu do školky začala Ninuška sama používat spíše jazyk český (...) pokud nevěděla, jak se něco řekne, chodila se ptát nás pedagogů, nebo jí rády poradily samy děti (...) odlišný jazyk nebyl problém (...) doma jsme mluvili vždycky slovensky (...) mluvení česky doma, to nechtěla přijmout, nebylo to pro ni přirozené (...) když si děti hrají, tak mezi sebou mluví česky a přijde jim to přirozené (...) Ninušce nedělalo problém automaticky přepnout ze slovenštiny na češtinu (...). Způsob komunikace s Janísem byl o něco náročnější. Ovládal pasivní český jazyk, takže rozuměl jednoduchým pojmům, které byly doprovázeny gesty, ale konverzaci v českém jazyce neovládal. Paní učitelka také podotkla, že se učil velmi rychle (...) náš syn nerozuměl tomu, proč nemůže (...) v tom jsem viděla jazykovou překážku (...) vědí, že má jiný jazyk a že málo rozumí (...) jednoduchým pokynům náš syn rozuměl (...) postupně začal opakovat některá česká slova, když slyšel ostatní děti (...) my ale doma česky nemluvíme a to je asi problém, že se on sám neučí česky rychleji a lépe (...) doma jsme mluvili česky (...) nepoužívali jsme žádné techniky (...) pouštíme pohádky v českém překladu (...) snažila jsem se mu sdělovat pokyny jednoduchými českými pokyny a když nereagoval, tak i anglickými (...) moc nekomunikoval (...) sranda byla, když se děti snažily učit ho česky (...) při řízených činnostech v komunikačním kruhu se snažil mluvit, sice řecky, ale alespoň se snažil (...) nedokázal si česky požádat o to, co chce

(...) využívaly jsme s kolegyní konkrétních pomůcek a ukázek (...) komunikace běžným způsobem (...) děti se snažily o to, aby po nich chlapec opakoval (...). Kája česky rozuměla a trochu mluvila, jen byla potřeba opravovat některá špatně skloňovaná slova (...) dítě se učilo správně mluvit (...) doma mluvíme ukrajinsky, ale ve městě nebo ve společnosti česky (...) díváme se nebo posloucháme pohádky v češtině, ukrajinštině a ruštině (...) komunikovali běžně jako se všemi ostatními dětmi (...) byly nám doporučeny pomůcky z pedagogicko psychologické poradny (...) práce s piktogramu, logopedická cvičení (...) pojmenování konkrétních předmětů přesnými názvy (...) výrazná komunikace pomocí gest (...) bylo doporučeno hodně poslouchat audioknihy, české písničky, říkadla (...) důležitý byl správný vzor českého jazyka (...) česky dívka rozumí i mluví plynně, má pouze potíže s vyjadřováním (...) někdy hledá správný výraz a tvar slova, špatně skloňuje (...).

4.11 Kategorie “Přijetí kolektivem dětí”

Kódy: vnímání drobných odlišností, posměšky dětí, nevyčnívání z kolektivu, nevšímání si rozdílů, útoky kvůli odlišnému jazyku, oblíbenec kolektivu, pochopení dětí, zájem kolektivu, zapojování do společných aktivit, přijetí dítěte s OMJ

Tonyho, jako milého chlapce, si děti brzy oblíbily a začlenily jej mezi sebe (...) začali se navzájem poznávat (...) některé děti mají hodně diskriminace v sobě, ale ne všechny děti (...) některé nepřijaly to, že je on tišší a že on má problém s češtinou (...) děti s ním chtějí hrát a mluvit (...) chlapec si našel v kolektivu dobré kamarády (...) děti v naší mateřské škole jsou zvyklé na individuální odlišnosti každého z nich (...) přijde jim to jako naprosto běžná věc a to je dobře (...).

Kim byl přijat velice dobře, zejména do party kluků. Patřil mezi oblíbence ve třídě (...) děti Kima přijaly bez problémů (...) Oni vůbec nebrat v potaz jeho odlišnost (...) měli ho rádi a rádi si s ním hráli (...) když my potkat kamaráda po školce, Kim hned ho zdravít a oni jeho také (...) děti reagovaly na dítě dobře (...) snažily se ho zapojit do hry, půjčovat hračky a vyhledávat jeho společnost (...).

Ninu si kolektiv dětí oblíbil, i přes její někdejší problémové chování. Byla dětmi respektována (...) ráda si hrála se dvěma kamarádkami, se kterými však také měla pár konfliktů (...) na konci předškolní docházky již ke konfliktům nedocházelo (...) mezi dětmi patřila do oblíbených (...) myslím si, že byla dobře přijata kolektivem (...) když

byly problémy, tak byly chvilkové a drobného charakteru (...) některé děti v kolektivu znala (...).

Janiska si všichni ihned oblíbili a přijali jeho drobné odlišnosti (...) děti o něm říkaly, že je "strašně roztomilý" (...) děti si Janise velice oblíbily (...) zdál se jim velice milý a snažily se ho zapojovat mezi sebe (...) nezdálo se mi, že by ostatním dětem nějakým způsobem vadila odlišnost jazyka dítěte (...) ostatní děti velice dobře přijaly chlapce s odlišným mateřským jazykem (...) když se mu děti smály, nedělaly to z nějaké zloby (...) snažily se mu porozumět a napodobit ho (...) myslím si, že děti ho mají rády i přes to, že jsou někdy problémy (...).

Kája měla zpočátku problémy s některými dětmi. Šlo zejména o drobné posměšky, a to především ze strany jednoho chlapce. Po rozhovoru se došlo k závěru, že na sebe chtěl pouze upoutávat pozornost (...) nezaznamenala jsem, že by se děti proti ní vymezovaly nebo se posmívaly (...) začali si dělat naschvály (...) našťěstí chlapec přestal Káju obtěžovat, situace se zklidnila (...) drobné útoky kvůli odlišnosti řeči (...) u některých starších dětí docházelo k posměškům a tak podobně (...) těšila se na kamarády, se kterými se potkávala i mimo školku (...).

4.12 Kategorie: "Překážky při začleňování"

Kódy: počáteční problémy při adaptaci, odlišný jazykový projev, nelibost, řešení problému, problém s pobytem v MŠ, útoky kvůli odlišnostem, obtížnější dorozumívání, problémová separace, neznalost jazyka, časové vytížení rodiny, negativní přístup dítěte

Tony: Překážky při začlenění do kolektivu činily především silné citové vazby na matku spojené s neznalostí prostředí (...) když ale musela po čase odejít zase plakal (...) chtěl si hrát sám (...) odmítal mluvit před všemi, styděl se (...) u chlapce byl problém s nesmělostí a stydlivostí (...) říkal, že se velmi bojí (...) Tony začal plakat (...) problém Tonyho integrace spočívá v tom, že některé děti v sobě mají hodně diskriminace (...).

Kim: Kimovou jedinou překážkou byla počáteční bariéra v jazykovém projevu, kdy se stávalo, že nerozuměl složitějším českým pokynům učitelek nebo dětí. Brzy se však tato překážka napravila a i tento drobný problém nebránil kvalitnímu začleňování do kolektivu dětí (...) omezený projev českého jazyka (...) využití českého

jazyka zprvu pasivně, pouze nasloucháním, poté zapojování jednoduchých slov a pojmů (...) zpočátku opatrné projevy (...) obtížné bylo, že pokud se ve třídě sešlo více dětí se shodným mateřským jazykem, například právě vietnamského původu, vytvořili si jakousi samostatnou komunitu bez potřeby komunikovat s ostatními dětmi a zapojovat se do činností (...).

Nina: Nina se začlenila do kolektivu dobře i v jazykové oblasti. Občasnými problémy byla v častých případech její svéhlavá povaha (...) *z počátku s tím měla problém (...) ráda si hrála se dvěma kamarádkami, se kterými však také měla pár konfliktů (...) to vedlo k častým konfliktům (...) před školní docházkou už ke sporům nedocházelo (...) problémy, které nastaly, se podle nás netýkaly odlišnosti jazyka, ale spíše osobnosti dítěte (...) české prostředí nejdřív vůbec nepoznala (...) nemyslím si, že by to poznamenalo její jazykový vývoj (...) když nastupovala do dětských skupinek, tam problém s adaptací byl velký (...) když byly nějaké problémy, tak byly chvílkové a drobného charakteru (...) problémy souvisely spíše s tvrdohlavostí a osobností Ninky, že ona něco nechtěla, nebo ona odmítala ostatní (...) problémy, které se ukázaly, byly drobného charakteru ovlivněny rodinnou situací (...) často potřebovala na sebe upoutávat pozornost (...). Toto jsem vnímala jako problém více (...).*

Janis: Janiskovou hlavní bariérou při začlenění byla komunikace a jeho projev komunikace. Češtinu používal pouze pasivně a zároveň vnímal jen jednoduchá větná spojení nebo slova. Ve velkém množství také odmítal stravu (...) *nechtěl nic jíst (...) je ale hodně tvrdohlavý a to začal ukazovat i v kolektivu dětí někdy (...) odmítal cokoliv jíst (...) doma je také v jídle vybíravý (...) začalo docházet ke konfliktům, co se týkaly jeho tvrdohlavosti, když chtěl nějakou hračku (...) náš syn nedokázal pochopit vysvětlení, proč nemůže (...) v tom jsem viděla překážku (...) moc ale nekomunikoval (...) postupně se začal projevovat velice tvrdohlavě (...) příliš nerespektoval pokyny učitele (...) když něco nebylo "po jeho", nebyla s ním řeč (...) snažil se mluvit, ale řecky (...) občas nastaly komunikační problémy (...) problém byl v tom, že dítě si nedokázalo požádat česky o to, co chce (...) náročnější byla situace při vysvětlování některých věcí (...).*

Kája: V kolektivu dětí, do kterého se začleňovala Kája, byl přítomen chlapec s PAS, neboli poruchou autistického spektra. Ten si Káju sice oblíbil, ale důkaz oblíbenosti projevoval nepříjemnými narážkami na její odlišnost v řeči a dialektu, a to jen proto, aby na sebe upozornil. Proto se stalo, že Kája začala do školky chodit s pláčem

a nechutí (...) nebo dokonce plakala (...) ostatní vnímali po čase mírnou odlišnost ve vyjadřování, slovní neobratnosti a mírně jiný přízvuk (...) oba rodiče pracovali ve třísměnném provozu (...) Káji to vadilo, dávala mu najevo, že se jí jeho jednání nelíbí (...) začali si dělat naschvály (...) útoky kvůli odlišnosti řeči ano (...)

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tuto kapitola je zaměřena na vyhodnocení výsledků, ke kterým jsem pomocí výzkumu dospěla a zodpověděla tak dílčí výzkumné otázky a hlavní výzkumnou otázku, týkající se socializace dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem a působení činitelů výchovy při začleňování těchto jedinců. Participanti, se kterými rozhovory probíhaly, byli velice ochotní a nápomocní při spolupráci.

VO 1 - Jak činitelé výchovy působí na přípravu socializace jedinců s odlišným mateřským jazykem do kolektivu třídy mateřské školy?

Co se týká přípravy ze strany rodiny, z rozhovorů vyplývá, že většina rodičů připravuje své děti na kolektiv dětí v mateřské škole návštěvou drobných kolektivů a dětských skupin. Zejména proto, aby si začaly zvykat nejen na kolektiv a odloučení od rodiny, ale také na české prostředí a vnímání komunikace v českém jazyce, a to již od útlého věku. Pro děti pak není tak náročný přechod do většího kolektivu dětí. Naopak po rozhovorech s pedagogy bylo zaznamenáno, že přípravě pro začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem nevěnují tolik času. Ve většině případech nešlo o to, že by pedagog přípravu podceňoval, nebo se o ni nezajímal. Důvodem byl fakt, že větší množství z nich nemělo možnost se s dítětem před nástupem vidět nebo se pravidelně setkávat. Aby příprava nebyla podceněna, bylo snahou pedagogů alespoň samostudium odborné literatury k dané problematice. Protože se ale všichni snaží o individuální přístup ke každému z dětí, nedělalo jim problém se přizpůsobit odlišnostem jedince s jiným mateřským jazykem, ani komunikaci s rodičem a přístupu k nim.

VO 2 - Jak činitelé výchovy ovlivňují počátek socializace do kolektivu dětí?

Z většiny odpovědí od rodičů vyplývá, že se snaží dítě pozitivně motivovat a o nástupu do kolektivu společně s nimi často hovoří v pozitivním slova smyslu. Dávají najevo zájem, kladou důraz na to, aby se dítě snadněji začlenilo, ale zároveň se snaží jej povzbuzovat a mají porozumění pro náročnost situace, ve které se dítě nachází. Rodina se snaží o klidné a bezproblémové začlenění dítěte do kolektivu ve velmi úzké spolupráci s učitelem. U většiny rodičů i pedagogů z výzkumu vyplývá, že není problém ve vzájemné komunikaci a je projevována snaha ze strany rodičů i pedagogů. Překážky se objevují v případě neznalosti českého jazyka, a tudíž dochází ke komunikačním nedorozuměním, které je nutné objasnit. Bezproblémová a nekonfliktní komunikace

mezi rodičem a pedagogem je velice důležitým krokem při úkolu snadnějšího začleňování. Pedagogové jsou všem dětem oporou a snaží se vytvářet přátelské prostředí pro rodiče i děti. Snaží se motivovat kolektiv dětí pro to, aby mezi sebe nového kamaráda přijaly a naučily se brát odlišnost jako běžnou věc.

VO 3 - Jaké bariéry a úskalí hrozí při socializaci dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že základní bariérou při začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem je odlišnost jazyka a omezená komunikace. Podle zjištěných informací byly všechny děti s odlišným jazykem do kolektivu dětí přijaty bez větších úskalí a problémů. Avšak při samostatném výchovně-vzdělávacím procesu je neznalost jazyka u dítěte překážkou nejen pro samostatné dítě, ale především pro učitelku, která musí vyvinout velké úsilí a zdůraznit individuální přístup při práci s tímto dítětem. Na základě vyjádření učitelek, v důsledku neznalosti jazyka dítě je značně narušen plynulý chod výchovně-vzdělávacím akce. Podle paní učitelek je nutné pro dítě vytvořit pocit bezpečí a důvěry, aby dítě vědělo, že se může s případnými problémy obracet na ně i kamarády.

Mezi další velice důležitou překážku patří komunikace v rodinném prostředí. U zkoumaného souboru rodin dochází u většiny z nich k dorozumívání se v domácnosti v rodném jazyce. To pak dítěti značně komplikuje ztotožnění se s českým jazykem. Výhodou dětí předškolního věku je jejich vnímavost a přizpůsobivost. Rychle se učí, a tudíž značné množství dětí českému jazyku brzy alespoň porozumí, i když jej prakticky v komunikaci využít neumí.

VO 4 - Jakým způsobem probíhá komunikace u dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem?

Komunikace je podle zjištěných údajů stěžejním bodem při začlenění a hraje v procesu socializace jednu z hlavních rolí. Velké množství rodičů hovoří v domácím prostředí s dětmi jejich rodným jazykem, který je pro ně přirozený. To však podle pedagogů, činí větší potíže při jazykové socializaci do kolektivu dětí hovořících českým jazykem. Výhodou jsou ty rodiny, které navštěvují české rodiny nebo využívají hlídání dětí v českých rodinách, kde se děti setkají s českým jazykem i mimo mateřskou školu. Pedagogové i děti v mateřské škole hovoří s dětmi česky. Zjištěné informace ukazují, že učitelé se snaží dětem předávat pokyny v jednoduchých spojeních a především využívají metodu konkretizace. To v praxi znamená, že každý pojem se snaží spojit

s konkrétní věcí a děti si pak snáze zapamatují pojmenování jednotlivých věcí. Z rozhovorů dále vyplývá, že je velkou výhodou nízký věk dítěte, protože ve svém věku dokáže pojímat velké množství informací, a proto se novému jazyku velice rychle učí. Učitelé vyzorovali, že ostatní děti většinou nekladou důraz na odlišný mateřský jazyk dítěte a co se týká komunikace, berou jedince jako jednoho z nich.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Není vždy jednoduché uskutečnit proces socializace bez větších obtíží zejména v takových případech, kterým se věnuje tato bakalářská práce. V těchto situacích většinou nejde pouze o odlišnost mateřského jazyka, ale také o odlišnost kultury, náboženství, zvyků, výchovných stylů a vnímání společnosti. V případech jako jsou tyto je důležitý profesionální přístup pedagoga a zájem rodičů o to, jak nejlépe dítěti v této situaci pomoci.

Je kladen důraz na správný mluvní vzor v českém jazyce pro děti s odlišným jazykem ve vzájemné spolupráci s odborníky, se kterými úzce souvisí například návštěvy klinického logopeda. Z výsledků uskutečněného výzkumu je z pohledu pedagoga zřejmé a přirozené vytvořit pro dítě i jeho rodinu pocit bezpečí, jistoty, otevřenosti a mírumilovného prostředí. Důležitá je častá a vzájemná komunikace rodiče a pedagoga spojená s plánováním dalších metod a postupů využívaných pro snazší začlenění. Pro tyto případy se velice osvědčily konzultační hodiny, při kterých má rodič s pedagogem prostor na klidné rozhovory a úvahy o dítěti. Pokud je komunikace z důvodu odlišnosti jazyka náročná, pedagogové se přiklání i k přítomnosti tlumočnicka. Dále ze získaných zdrojů vyplývá, že je vhodné nechat dětem při začleňování do kolektivu prostor. Bezproblémové začlenění se odvíjí od klidného a vlídného přístupu obou činitelů, ale také pozitivní motivace. Vhodné pro pedagogy jsou semináře zaměřené na problematiku socializace dětí s odlišným mateřským jazykem. V případě, že je to možné, je vhodné setkání pedagoga s rodičem dítěte před nástupem do mateřské školy. Důležité je, aby profesi pedagoga vykonával člověk tolerantní, trpělivý a empatický.

ZÁVĚR

V rámci bakalářské práce, která se zabývá problematikou socializace dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem, jsem si definovala hlavní cíl, jakým způsobem ovlivňují činitelé výchovy socializaci dítěte předškolního věku s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Výsledky provedeného výzkumu potvrzují, že děti se začleňují do společnosti bez větších potíží. Současně provedený výzkum ukazuje, že důležitým činitelem pro nástup dítěte do kolektivu mateřské školy je rodič a pedagog.

Socializace je náročný proces, při kterém dochází k začleňování osob do společnosti v různých životních etapách. Jedním z prvních velkých kroků v životě jedince je právě prvotní odloučení od rodiny a začlenění se do kolektivu dětí. O to více je tento proces náročný pro děti, které se svým způsobem nějak odlišují. Průběh začlenění je ovlivněn dvěma činiteli výchovy, kterými jsou rodiče a pedagogové. Ve vzájemné spolupráci by se měli snažit o co nejsnadnější vstup dítěte do nového prostředí. Výhoda je vnímána právě v tom, že se děti začleňují do společnosti v tak brzkém věku. Jsou velmi bystré, vnímavé a i přes to, že je pro ně vnímání kulturní odlišnosti složité, dokáží pojmout velké množství informací za krátkou dobu. Pozitivem je také to, že ve většině případů v sobě ještě nemají probuzeného "nenávistného ducha" v takové míře, aby byly projeveny diskriminační sklony k dítěti s odlišností původu. Výjimkou jsou typy rodin, které jsou předem zaujaté a tudíž je dítě ovlivněno vnitřním faktorem názoru svých rodičů. Týká se to i druhé strany, dětí, které vyrůstající na území České republiky v česky žijící a smýšlející rodině a do kolektivu přijímají dítě s individuálními odlišnostmi a návyky kulturními, sociálními, náboženskými i jazykovými. Ze získaných zdrojů v závěrečné práci bylo milým překvapením, že ve většině případů děti s odlišností mateřského jazyka neměly téměř žádný větší problém se začleněním, co se kolektivu dětí týče. Nešetkávaly se s projevy negací, nenávisti nebo dokonce šikany.

Současně výzkum ukázal, že důležitým činitelem pro klidný nástup dítěte do kolektivu mateřské školy je pedagog. Pedagog je také nástrojem pro to, aby bylo dítě do kolektivu pozitivně integrováno a aby jej skupina dětí přijala bez předsudků, s otevřenou náručí a brala jej takového, jaký je. Tohoto cíle může dosáhnout pouze pedagog, který bude tutéž odlišnost vnímat stejně jako děti a bude se snažit vést skupinu stejným směrem. Odlišnost jazyka je při socializaci vnímána jako bariéra, ale při správné spolupráci

se na ní dá v raném věku dítěte zapracovat. Důležitý je především správný mluvní vzor, čas a péle.

V rámci provedeného výzkumu byly definovány doporučení a získány nové poznatky v oblasti socializace dětí s OMJ. Tím bylo dosaženo splnění hlavního cíle bakalářské práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. JEDLIČKA, Richard. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
2. PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
3. ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
4. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
5. ŠALAMOUNOVA, Zuzana. Socializace do školního jazyka. Brno: Masarykova Univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8060-7.
6. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
7. MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
8. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
9. HAJKOVÁ, Eva. Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3.
10. DURANTI, Alessandro, Elinor OCHS a Bambi B. SCHIEFFELIN. The handbook of language socialization. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. ISBN 1405191864.
11. VAŇKOVÁ, Irena. Nádooba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět). Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.
12. PATOČKA, Jan, Jiří POLÍVKA a Jan PATOČKA. Tělo, společenství, jazyk, svět. Praha: ISE, 1995. ISBN 8085241900.

13. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách [online]. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2019-12-25].
14. BARNA, Laray M. Intercultural Communication Stumbling Blocks. Yarmouth: Intercultral Press, 1998.
15. PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
16. KUNCZIK, Michael. Základy masové komunikace. Přeložil Štěpánka KUDRNÁČOVÁ, přeložil Milan ŠMÍD. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-134-X.
17. KOCUROVÁ, Marie. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
18. NOVÁK, Alexej. Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba. Praha: A. Novák, 1999.
19. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
20. ONDREJKOVIČ, Peter. Socializácia v sociológii výchovy. Bratislava: VEDA, 2004. ISBN 802240781X.
21. GIDDENS, Anthony. Essentials of sociology. 4th ed. New York: W. W. Norton & Company, c2013. ISBN 9780393918830.
22. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
23. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
24. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
25. LANGMEIER, Josem a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 3. Praha: GRADA, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

26. JEŽKOVÁ, Věra a Eliška WALTEROVÁ. Vzdělávání v zemích Evropské unie. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-86039-19-6.
27. KELLER, Jan. Úvod do sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1992. ISBN 80-901059-7-1.
28. KRAUS, Blahoslav. Sociální pedagogika. Hradec Králové, 2014. Publikace. Univerzita Hradec Králové Pedagogická fakulta.
29. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
30. BERGER, Peter L. Pozvání do sociologie. Praha: Správa sociálního řízení FMO, 1991.
31. VÁGNEROVÁ, M. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
32. LIPNICKÁ, Milena. Logopedická prevence v mateřské škole. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.

ČLÁNKY:

1. Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha 8: Portál, 2011, **XVIII**(7). ISSN 1210-7506.
2. Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha 8: Portál, 2014, **XXI**(2). ISSN 1210-7506.
3. Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha 8: Portál, 2016, **XXIII**(2). ISSN 1210-7506.

WEBOVÉ STRÁNKY:

1. META-ops: společnost pro příležitost mladých migrantů. Creative commons [online]. Praha [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz>.
2. NEŠPOR, Zdeněk R. Sociologická encyklopedie: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Sociologická encyklopedie [online]. 2017 [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

MŠ Mateřská škola

OMJ odlišný mateřský jazyk

VO výzkumná otázka

ČJ český jazyk

ČR Česká republika

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 - Základní údaje výzkumných souborech.....	40
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Přepis rozhovoru

Připravoval/a jste sebe a kolektiv stávajících dětí nějakým způsobem na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem?

V zásadě jsem neměla jak, mnoho jsem o dítěti nevěděla s rodiči se nedalo předem spojit. Setkali se pouze s paní ředitelkou za přítomnosti překladatele. Věděla jsem jen to, že ani jeden z rodičů nemluví česky a dítě také ne a že jsou z Řecka. Připravily jsme se tedy s kolegyní na to, že naším úkolem bude komunikovat anglicky. Samozřejmě jsme se toho obávaly, protože naše angličtinářské schopnosti nejsou příliš dobré, ale byla to výzva. Taky máme ve třídě asistentku pedagoga, která je na tom s angličtinou mnohem lépe, a proto nás situace trochu uklidnila. Takže kromě toho, že jsem si obnovovala zásobu z anglického jazyka, jsem se na příchod nového dítěte s odlišným mateřským jazykem nepřipravovala. Dítě nastoupilo společně s ostatními novými dětmi první den v září, tudíž nebyla možná dřívější příprava dětí na příchod. Neviděla jsem v tom ale žádný problém, protože jsme se všichni společně seznámili ihned první den a dětem jsme vysvětlili, odkud chlapec je, že je cizinec a nebude nám z počátku příliš rozumět.

Popište mi, prosím, Vaše první setkání s rodiči.

Jak už jsem říkala, bohužel jsem neměla možnost se s rodiči setkat osobně. Osobně se setkali pouze s paní ředitelkou a to za přítomnosti osobního překladatele na informativní schůzce.

Můžete mi popsat první dny v mateřské škole při nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem? Jak probíhaly?

První dny se chlapec jevil velice suverénním, ale klidným dojmem. Již první den zůstal ve školce spinkat a nejevil větší obtíže s odloučením od matky. Naopak se projevoval při odchodu ze školky, protože se mu nechtělo. Ha ha.....Byl spíše samostatný. Hrál si sám a nikoho k sobě nepotřeboval. Když se s ním děti chtěly bavit, tak se na ně nesměle koukal, ale pořád se na všechny hezky usmíval. Už od prvních dnů byl velice samostatný, ale odmítal jíst, nechtěl ani ochutnat.

Jak jste na adaptaci dítěte do třídy mateřské školy působil/a vy jako učitel/ka?

Dítě jsem pozorovala a snažila jsem se ho ptát na jeho potřeby. Snažila jsem se mu sdělovat pokyny jednoduchými českými pokyny a když nereagoval, tak i anglickými. Moc ale nekomunikoval. Společně s kolegyněmi jsem se jej snažily zapojovat do všech společných řízených aktivit. Nebo jsme společně s dětmi pěstovali v chlapci pocit důvěry. Děti si Janiska velmi rychle oblíbily, a proto nebyl větší problém se začleněním.

Jak se první dny ve školce projevovalo samotné dítě? Jak reagovalo na kolektiv dětí? A jak kolektiv dětí reagovalo na dítě? Vnímaly ostatní děti jeho odlišnost?

Dítě se projevovalo samostatně, bez větších potíží. Bylo tiché a postupně se rozkoukávalo. Děti o něm říkaly, že je “strašně roztomilý “ a brzy si ho oblíbily.... Chlapec si ale zpočátku hrál raději sám. Po příchodu s matkou se vždy rozloučil objetím a šel si hrát na koberec. Problémem bylo, že si chlapec rád dělal, co chtěl a příliš nerespektoval pokyny učitele. Postupně se začal projevovat velice tvrdohlavě a svéhlavě. Když nebylo po jeho a něco se mu nelíbilo, tak se “zasekl” a nebyla s ním řeč. Vyřešilo to vždy jedině to, že jsme ho nechali tak, než se umoudří.

Jak se při nástupu dítěte projevovali jeho rodiče?

První setkání bylo s matkou první den v mateřské škole. Maminka mluvila lámanou angličtinou. Byla velice zvědavá a na vše se ptala. Snažila se s námi seznámit a říct nám o dítěti co nejvíce. Bohužel, některé situace byly těžce pochopitelné a bránila nám v tom i naše neznalost anglického jazyka. První dny jsme se potkávaly pouze s maminkou.... Její nejčastější otázka byla, jestli chlapec nezlobí a jak se baví s dětmi.

Jak se vyvíjel proces socializace dál?

Děti si Janise velice oblíbily....Zdál se jim velice milý a snažily se ho zapojovat mezi sebe. Sranda byla, když se snažily učit ho česky. Nezdálo se, že by ostatním dětem nějakým způsobem vadila odlišnost jazyka dítěte.

Jak se dítě adaptovalo do kolektivu dětí?

V průběhu dalšího začleňování dítěte se dále vyskytovaly problémy v oblasti

svéhlavosti dítěte a pořád dokola jsme se snažili alespoň o to, aby ochutnal jídlo. Bohužel marně.... Maminka nám tvrdila, že to dělá i doma a že mu vaří jen to, co má rád a to třeba těstoviny a hodně sladkého... Začal se více zapojovat do společnosti dětí. Dokonce při řízených činnostech v komunikačním kruhu se snažil mluvit, sice řecky, ale alespoň se snažil.. Ha ha..

Jak nadále probíhala komunikace s rodiči? Jakým způsobem?

Komunikace s rodiči nadále probíhala stejným způsobem při přivádění a odvádění dítěte do školky. Zajímali se o to, co udělat s tím, aby se chlapec naučil dříve česky. Tak jsem jim vysvětlovala, že by bylo v první řadě dobré, aby oni sami začali s doučováním češtiny a zároveň domluvili někoho, kdo by po pobytu v mateřské škole mluvil s chlapcem česky taky.

Shledal/a jste jako učitel/ka nějaké výraznější problémy při začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Do kolektivu dětí se dítě začalo zapojovat, ale občas nastaly komunikační problémy.. Třeba když si chlapec chtěl půjčit hračky, které mělo zrovna jiné dítě, tak na sebe upozorňoval tím, že začal křičet a dítě tahat nebo bouchat. O hračku se přetahoval. Problém byl v tom, že dítě si nedokázalo česky požádat o to, co chce. Děti ale po vysvětlení chápaly chlapcovu situaci a my jsme se mu snažily s kolegyní vysvětlit, v čem je problém. Myslím si, že ostatní děti velice dobře přijaly chlapce s odlišným mateřským jazykem. Náročnější byla situace při vysvětlování některých situací a byl nutnější individuálnější přístup k dítěti. Neshledala jsem žádné výraznější problémy při začlenění.

Využívala jste při komunikaci s dítětem některé z možných speciálních pomůcek či technik, abyste mu porozuměli nebo rozvíjeli další jazyk?

Využívaly jsme s kolegyní konkrétních pomůcek a ukázek.

Jakým způsobem komunikoval kolektiv dětí s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

Běžným způsobem. Některé děti se i snažily o to, aby po nich chlapec opakoval a chodily za námi s nadšením, když mu rozuměly každé nové slovo.

Jakým způsobem jste jako pedagog komunikoval/a s rodiči?

Komunikovali jsme anglicky a v případě nedorozumění jsme si pomohly s překladáč.

Příloha č.2: Ukázka kódování rozhovoru

Připravoval/a jste sebe a kolektiv stávajících dětí nějakým způsobem na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Nemožno' setkání' málo informací o dítěti
 V zásadě jsem neměla jak, mnoho jsem o dítěti nevěděla s rodiči se nedalo předem spojit. Setkali
schůzka bez učitelky přítomnost překladatele Omezená informace
 se pouze s paní ředitelkou za přítomnosti překladatele. Věděla jsem jen to, že ani jeden z rodičů
česky nemluví rodiče jurod Příprava s kolegyní
 nemluví česky a dítě také ne a že jsou z Recka. Připravily jsme se tedy s kolegyní na to, že našim
Komunikace jako úkol Obavy z cizího jazyka špatná schopnost AP
 úkolem bude komunikovat anglicky. Samozřejmě jsme se toho obávaly, protože naše angličtinářské
Angličtina jako výzva přítomnost asistent pedagoga
 schopnosti nejsou příliš dobré, ale byla to výzva. Taky máme ve třídě asistentku pedagoga, která
podpora AP uklidnění obav Obnova cizího jazyka
 je na tom s angličtinou mnohem lépe, a proto nás situace trochu uklidnila. Takže kromě toho,
nepřiprava na příchod dítěte.
 že jsem si obnovovala zásobu z anglického jazyka, jsem se na příchod nového dítěte s odlišným
Nástup dítěte
 mateřským jazykem nepřipravovala. Dítě nastoupilo společně s ostatními novými dětmi první den
nemožná dřívější příprava pozitivní vyhlídka
 v září, tudíž nebyla možná dřívější příprava dětí na příchod. Neviděla jsem v tom ale žádný
společně seznámení vysvětlení odlišnosti dětem
 problém, protože jsme se všichni společně seznámili ihned první den a dětem jsme vysvětlili, odkud
obtížnější dorozumívání
 chlapec je, že je cizinec a nebude nám z počátku příliš rozumět.

Popište mi, prosím, Vaše první setkání s rodiči.

nemožno' setkání rodičů s ped.
 Jak už jsem říkala, bohužel jsem neměla možnost se s rodiči setkat osobně. Osobně
schůzka bez učitelky přítomnost překladatele
 se setkali pouze s paní ředitelkou a to za přítomnosti osobního překladatele na informativní
 schůzce.

Můžete mi popsat první dny v mateřské škole při nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem? Jak probíhaly?

počátek adaptace bezproblémová'
 První dny se chlapec jevil velice suverénním, ale klidným dojmem. Již první den zůstal
separace projevy při odchodu z MŠ
 ve školce spinkat a nejevil větší obtíže s odloučením od matky. Naopak se projevoval
Samostatný chlapec
 při odchodu ze školky, protože se mu nechtělo. Ha ha.....Byl spíše samostatný. Hrál si sám
hra o samotu zájem kolektivem nesmělost
 a nikoho k sobě nepotřeboval. Když se s ním děti chtěly bavit, tak se na ně nesměle koukal,

^{pozitivní odezva}
ale pořád se na všechny hezky usmíval. Už od prvních dnů byl velice samostatný,
^{odmítání jídla}
ale odmítal jíst, nechtěl ani ochutnat.

Jak jste na adaptaci dítěte do třídy mateřské školy působil/a vy jako učitel/ka?

^{pozorování}
Dítě jsem pozorovala a snažila jsem se ho ptát na jeho potřeby. Snažila jsem se mu sdělovat
^{zjišťování potřeb}
pokyny jednoduchými českými pokyny a když nereagoval, tak i anglickými. Moc
^{komunikace v AJ}
ale nekomunikoval. Společně s kolegyněmi jsem se jej snažily zapojovat do všech
^{jednoduché pokyny}
společných řízených aktivit. Nebo jsme společně s dětmi pěstovali v chlapci pocit důvěry.
^{občasné využití AJ}
Děti si Janiska velmi rychle oblíbily, a proto nebyl větší problém se začleněním.
^{zapojení do řízených aktivit}
^{obližence v kolektivu}
^{zestování pocitu důvěry}
^{bezproblémová adaptace}

Jak se první dny ve školce projevovale samotné dítě? Jak reagovalo na kolektiv dětí? A jak kolektiv dětí reagovalo na dítě? Vnímaly ostatní děti jeho odlišnost?

^{samostatnost}
Dítě se projevovale samostatně, bez větších potíží. Bylo tiché a postupně se rozkoukávalo.
^{zpočátku tichý chlapec}
Děti o něm říkaly, že je "strašně roztomilý" a brzy si ho oblíbily.... Chlapec si ale
^{oblíbenec v kolektivu}
zpočátku hrál raději sám. Po příchodu s matkou se vždy rozloučil objetím a šel si hrát na
^{bezproblémová separace}
koberec. Problémem bylo, že si chlapec rád dělal, co chtěl a příliš nerespektoval pokyny
^{svěhlavost chlapce}
učitele. Postupně se začal projevovale velice tvrdohlavě a svěhlavě. Když nebylo po jeho
^{nerespektování pokynů}
a něco se mu nelíbilo, tak se "zasekl" a nebyla s ním řeč. Vyřešilo to vždy jedině to, že jsme
^{projev svěhlavosti}
ho nechali tak, než se umoudří.
^{projev umírněnosti}
^{uklidnění situace}

Jak se při nástupu dítěte projevovale jeho rodiče?

^{první setkání s matkou}
První setkání bylo s matkou první den v mateřské škole. Maminka mluvila lánanou
^{komunikace v AJ}
angličtinou. Byla velice zvědavá a na vše se ptala. Snažila se s námi seznámit a říct nám
^{zvědavá matka}
o dítěti co nejvíce. Bohužel, některé situace byly těžce pochopitelné a bránila nám v tom
^{náročnost pochopení situace}

neznalost jazyka
i naše neznalost anglického jazyka. První dny jsme se potkávaly pouze s maminkou.... Její
setkávání s matkou
zájem o projev chlapce
nejčastější otázka byla, jestli chlapec nezlobí a jak se baví s dětmi.

Jak se vyvíjel proces socializace dál?

oblíbenec kolektivu
Děti si Janise velice oblíbily....Zdál se jim velice milý a snažily se ho zapojovat mezi sebe.
zapojování do kolektivu
účení komunikace v ČJ
Sranda byla, když se snažily učit ho česky. Nezdálo se, že by ostatním dětem nějakým
nevnímání odlišnosti o M.J
způsobem vadila odlišnost jazyka dítěte.

Jak se dítě adaptovalo do kolektivu dětí?

průběžná adaptace
V průběhu dalšího začleňování dítěte se dále vyskytovaly problémy v oblasti svěhlosti
snaha o ochutnání jídla
dítěte a pořád dokola jsme se snažili alespoň o to, aby ochutnal jídlo. Bohužel marně....
marná snaha
Maminka nám tvrdila, že to dělá i doma a že mu vaří jen to, co má rád a to třeba těstoviny
trzení dne
a hodně sladkého... Začal se více zapojovat do společnosti dětí. Dokonce při řízených
nejně chování v domácím prostředí
činnostech v komunikačním kruhu se snažil mluvit, sice řecky, ale alespoň se snažil.. Ha
zapojování do řízených aktivit
ha..
komunikace v kolektivu
snaha o komunikaci

Jak nadále probíhala komunikace s rodiči? Jakým způsobem?

komunikace s rodiči
Komunikace s rodiči nadále probíhala stejným způsobem při přivádění a odvádění dítěte
projev zájmu rodičů
do školky. Zajímali se o to, co udělat s tím, aby se chlapec naučil dříve česky. Tak jsem jim
vysvětlení
pedagoga
vysvětlovala, že by bylo v první řadě dobré, aby oni sami začali s doučováním češtiny
doučování ČJ v rod. prostředí
a zároveň domluvili někoho, kdo by po pobytu v mateřské škole mluvil s chlapcem česky
komunikace v ČJ
taky.

Shledal/a jste jako učitel/ka nějaké výraznější problémy při začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem?

zapojování do kolektivu
Do kolektivu dětí se dítě začalo zapojovat, ale občas nastaly komunikační problémy.. Třeba
komunikační problémy
když si chlapec chtěl půjčit hračky, které mělo zrovna jiné dítě, tak na sebe upozorňoval tím,
neלבס+

projev dítětem že začal křičet a dítě tahat nebo bouchat. *přetahování hračky* O hračku se přetahoval. Problém byl v tom, že dítě *neznalost čj* si nedokázalo česky požádat o to, co chce. Děti ale po vysvětlení *zachopení* chápaly chlapcovu situaci a my jsme se mu snažily s kolegyní vysvětlit, v čem je problém. Myslím si, že ostatní děti *vysvětlení situace* velice dobře přijaly chlapce s odlišným mateřským jazykem. Náročnější byla situace *přijetí chlapce v OMJ* při vysvětlování některých situací a byl nutnější *vysvětlování situace* individuálnější přístup k dítěti. Neshledala *nutnost individual. přístupu* jsem žádné výraznější problémy při začlenění. *bezproblémová adaptace*

Využívala jste při komunikaci s dítětem některé z možných speciálních pomůcek či technik, abyste mu porozuměli nebo rozvíjeli další jazyk?

konkretizace pojmů
Využívaly jsme s kolegyní konkrétních pomůcek a ukázek.

Jakým způsobem komunikoval kolektiv dětí s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

komunikace v čj Běžným způsobem. Některé děti se i snažily o to, aby po nich chlapec opakoval a chodily *snaha o zložonání čj* za námi s nadšením, když mu rozuměly každé nové slovo. *nadšení kolektivem*

Jakým způsobem jste jako pedagog komunikoval/a s rodiči?

komunikace pomocí AJ Komunikovali jsme anglicky a v případě nedorozumění jsme si pomohly s překladáč. *využití překladače*