

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

**Děti s bilingvní výchovou
v mateřské škole z pohledu rodiny**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Vypracovala:

Ivana Javůrková

České Budějovice, 2012

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 21. března 2012

Ivana Javůrková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala PhDr. Miluši Vítečkové, Ph. D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při vypracování bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na integraci dětí do českých mateřských škol, a to především z rodin cizích státních příslušníků a imigrantů, ale dotýká se krátce i tematiky romských dětí. Teoretická část je věnována nejčastějším pojmům, se kterými se v této souvislosti můžeme setkat a aktuálním názorům uvedeným v literatuře posledních let, která se integrací cizinců do škol zabývá.

Cílem bakalářské práce je nahlédnout do přístupů učitelů z vybraného vzorku českých mateřských škol, jednání učitelek a jejich schopnosti začlenit děti cizinců do kolektivu. Především ale zjistit prostřednictvím rozhovorů s rodiči názor na kvalitu a erudovanost českých mateřských škol. Prostřednictvím pozorování je pak možná konfrontace s realitou.

Výsledky výzkumu ukazují na nedocenění závažnosti situace, která se týká začleňování cizinců do škol ze strany vzdělávacích institucí a zákonodárců. V mateřských školách není příliš rozvíjeno vzdělávání pedagogických pracovníků tímto směrem a je kladen důraz na jiné aktivity.

Jednoznačně prioritou v této problematice se stává znalost majoritního jazyka, která v případě neznalosti ze strany rodičů klade dítěti mnohdy nepřekonatelné překážky. Jednání učitelky v mateřské škole se díky nastavenému systému zajištění vzdělávání dětí cizinců stává mnohdy více intuitivní záležitostí.

S problematikou souvisí rovněž nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, kteří následně kladou různý důraz na vzdělávání svých potomků. Z výzkumu vyplývá přímá úměrnost mezi hodnotou dosaženého vzdělání rodičů a schopností a ochotou dítěte naučit se komunikovat majoritním jazykem.

Klíčová slova: bilingvismus – multikulturalita – integrace – inkluze – individuální vzdělávací plán

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the integration of children into the Czech kindergartens – mainly from foreign citizen and immigrant families and also briefly the theme of Gypsy children. The theoretical part deals with the most frequent terms which we can encounter in this context and current opinions mentioned in the latest years literature which deals with the integration of foreigners into schools.

The aim of this bachelor thesis is to see the approach of teachers from the chosen sample of the Czech kindergartens, teachers' treatment and their abilities to integrate the foreigners' children into the group. Above all, find out the opinion of quality and erudition of the Czech kindergartens through the interviews with parents. Through the observation is then possible to confront the reality.

The results of research indicate the underestimation of serious situation, which concerns the integration of foreigners into schools from the point of view of educational institutions and legislators. The educations of kindergarten teachers is not developed enough in this way and there are emphasized another activities.

The priority of this issue is the knowledge of the majority language - in the case of ignorance from the parents' site it could be the insurmountable obstacle for the child. Teacher's treatment in the kindergarten becomes more intuitive matter because of the set system of education of foreign children.

The issue is closely related to the education of parents who put the different emphasis on the education of their children. Research shows that there is a direct proportionality between the value of achieved education of parents and the ability and willingness of the child to learn to communicate the majority language.

Key words: bilingualism - multiculturalism - integration – inclusion – individual education plan

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Bilingvismus	9
1.1.1 Definice bilingvismu	9
1.1.2 Dělení bilingvismu	10
1.1.3 Názory na bilingvismus.....	11
1.2 Otázka jazyků	13
1.3 Komunikace	13
1.4 Integrace	16
1.5 Inkluze	17
1.5.1 Rozdíl integrace a inkluze	17
1.5.2 Specifika inkluzivního vzdělání bilingvistů	18
1.6 Individuální vzdělávací plán.....	20
1.6.1 Definice pojmu individuální vzdělávací plán.....	20
1.6.2 IVP pro děti cizinců?.....	20
1.7 Multikulturní výchova	22
1.8 Romská integrace	23
2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	26
3 METODIKA	27
3.1 Kvalitativní výzkum	27
3.1.1 Rozhovor	27
3.1.2 Pozorování.....	29
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	30

3.2.1	Rodina A	30
3.2.2	Rodina B.....	31
3.2.3	Rodina C.....	32
3.2.4	Rodina D	33
3.2.5	Rodina E.....	34
4	VÝSLEDKY.....	36
4.1.1	Rodina A	36
4.1.1.1	Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ	37
4.1.1.2	Problémy, které definuje učitelka	38
4.1.1.3	Faktory ovlivňující situaci.....	38
4.1.2	Rodina B.....	38
4.1.2.1	Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ	39
4.1.2.2	Problémy, které definuje učitelka	39
4.1.2.3	Faktory ovlivňující situaci.....	40
4.1.3	Rodina C.....	40
4.1.3.1	Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ	41
4.1.3.2	Problémy, které definuje učitelka	41
4.1.3.3	Faktory ovlivňující situaci.....	42
4.1.4	Rodina D	42
4.1.4.1	Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ	43
4.1.4.2	Problémy, které definuje učitelka	43
4.1.4.3	Faktory ovlivňující situaci.....	43
4.1.5	Rodina E.....	43
4.1.5.1	Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ	44
4.1.5.2	Problémy, které definuje učitelka	44
4.1.5.3	Faktory ovlivňující situaci.....	44
5	DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ.....	45
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	50

ÚVOD

Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla pojednat o problematice bilingvismu a bilingvních rodin vyskytujících se v prostředí českých mateřských škol. Toto téma se týká především přistěhovalců, cizinců, kteří zde dlouhodobě pracovně působí, ale i romských rodin. Jde tedy ve své podstatě o téma integrace těchto dětí do prostředí mateřských škol v České republice. Domnívám se, že mnohdy chybí vhléd z pohledu rodičů a jejich vnímání celé situace. Toto téma považuji za zajímavé, neboť právě dnešní doba poskytuje lidem téměř neomezené možnosti v cestování.

Díky změnám po roce 1989 se občanům České republiky otevřely nové možnosti. Významným milníkem porevolučního období se samozřejmě stalo otevření hranic a příležitost volného cestování. Zároveň pozorujeme vysoký příliv cizinců z jiných zemí do naší republiky. S problematikou imigrantů pak úzce souvisí jazykové neznalosti učitelů působících v mateřských školách a obtíže s jejich překonáváním. Od pedagogických pracovníků je požadována vysoká znalost pedagogiky i psychologie, avšak jak jsme v tomto oboru schopni pojmut i jazykové dovednosti a kulturní znalosti tak, abychom je mohli předávat dále?

Jak vyplývá z výše uvedeného, museli jsme se velice rychle naučit flexibilnějšímu reagování a zvyšování kvalifikací v různých odvětvích. V prostředí mateřských škol se setkáváme se situacemi, které pak následně mohou určit budoucí přístup dětí k minoritám. Učitelky by měly podpořit prosociální způsoby chování a pozitivní přijímání cizojazyčných kultur.

Je známo, že v předškolním věku jsou lidé pružnější a ochotnější přijímat novinky a můžeme-li tak nazvat i cizí, míněno jiné kultury či státní příslušnosti. Děti ještě nejsou zatíženy předsudky.

Zázemí mateřských škol by mělo nenásilnou formou takovému trendu co nejvíce napomáhat. Zda se tak děje, či ne, je jednou z otázek této práce. Formou rozhovorů s rodiči bilingvních dětí a na základě pozorování chci zjistit, jak je vnímána pozice mateřských škol, učitelek a jejich role v integraci těchto dětí do mateřských škol.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Bilingvismus

1.1.1 Definice bilingvismu

Jak jsem již v úvodu naznačila, díky větším možnostem cestovat a otevřenosti hranic, je i Česká republika již několik let postavena před problematiku přílivu cizinců, kteří mnohdy neumí používat náš jazyk nebo jej používají pouze na nízké úrovni. V případě, že se pro tyto lidi nestává naše země pouze jakousi přestupní stanicí v cestě za dosažením cíle v jiném státě, lze předpokládat z jejich strany zájem o zvyšování znalostí v naší mateřštině tak, aby docházelo k porozumění s okolím. Mnohdy můžeme říci, že v takové situaci mohou být děti v jisté výhodě. Již jen díky vysoké schopnosti a rychlosti učit se novým věcem. Následně i díky předpokladu, že především malé děti, vrstevníci z mateřských škol nejsou zatíženi předsudky vůči jinakosti. Jak uvádí Kořátková (2008, s. 158): „*Děti přibližně do pěti let nemají předsudky ke vzhledovým či kulturním odlišnostem, ale v dalších letech je rychle nabývají.*“ Současně dle ní také v dalších letech cca od čtyř do sedmi let přejímají různé předsudky vůči ostatním většinou z vlastních rodin.

Bloomfield (1933 in Harding-Esch a Riley, 2008, s. 40) definuje bilingvismus jako „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčí stává bilingvista: rozlišení je relativní.*“

Ne zcela se však s touto definicí ztotožňuje například Haugen (1953 in Harding-Esch a Riley, 2008, s. 40), který uvádí: „*Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce.*“ Z tohoto příměru už vůbec není jasná kvalita a míra znalostí toho či onoho jazyka, pouze jakási schopnost vyjádřit se srozumitelně.

V našich končinách je celkem běžná následující definice, uvedená v pedagogickém slovníku, která se v první části velkou měrou ztotožňuje s tzv. laickou veřejností: „*Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přenesenějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence,*

umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 25). “

Podle Lechty (2010, s. 373 srov. také Štefánik, 2000) bychom mohli chápat bilingvistu jako: „*jednotlivce, který má schopnost alternativně používat dva, resp. více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje.*“ Zároveň však dodává důležitost nestejnoměrného užívání dvou jazyků a odlišnost v úrovních mezi čtením, psaním, mluvením a poslechem.

Osobně postrádám vzhledem k velkému množství specialistů, lingvistů či psychologů dnešní doby, zřetelnou a jasnou formulaci a definici tohoto fenoménu. Souhlasím s částí, kde se hovoří o jisté míře znalosti dvou rozdílných jazyků, ale kde je ta určitá míra, která právě tu znalost ohraničuje, již bohužel sama nedokáže posoudit. Osobně bych se přikláněla k tvrzení, které bere v potaz nejen znalost jazyka po stránce slovní ale zároveň i věcné. Specifikace znalostí v konkrétním oboru se také bude u jednotlivců lišit, a proto přijímám bilingvismus jako určitý druh daru, kdy je člověk schopen dorozumět se řečí ve dvou jazycích na úrovni blízké rodilým mluvčím, ale nepodmiňovala bych je již věkovou hranicí počátku bilingvismu u člověka. Mám tím na mysli možnost stát se bilingvním v průběhu celého svého života, nejen pouze v době ohraničenou dětstvím.

1.1.2 Dělení bilingvismu

Pro snadnější představu o definici bilingvismu se můžeme pokusit i díky jeho dělení, avšak záhy zjistíme, že i toto dělení existuje na základě mnoha rozličných faktorů a opět tedy neexistuje jasně daná hranice a definice slučující všechny jednotlivé ukazatele dohromady. A ani zde se bohužel lingvisté a jiní odborníci příliš neshodují. Vzhledem k obšírné rozlišnosti tohoto dělení, v různé literatuře se odlišně vyskytující, zde uvádím pouze zlomek Weinreichova schématu, přičemž Lechta (2010, s. 373) zmiňuje předpoklad, že zástupce **koordinovaného** typu bilingvismu je vybaven dvěma jazykovými systémy, kdy s jedním jazykovým systémem koresponduje vždy jen jeden jazykový význam. Dále k této skupině řadí jako druhý tzv. **složený bilingvismus**. Jej používáme tehdy, je-li pouze jeden systém významů, ale dva rovnocenné a oddělené systémy vyjadřování, nebo pokud je jeden systém významů, kdy je systém vyjadřování dominantní a jeden podřízený systém vyjadřování.

Původní myšlenka však byla, že tyto typy bilingvistů jsou jasně dány. Následně se ukázalo, že ani toto není pravdivé a jak uvádí Harding-Esch a Riley (2008, s. 60): „*koordinovaný bilingvista se může stát složeným a naopak.*“

Uvedené členění je pro získání jakési představy nepříliš konkrétní a v řadě případů i nesrozumitelné. Proto se v naší společnosti můžeme setkat i s členěním bilingvismu na odvětví společenské a individuální. Podle Štefánika (2000, s. 18) rozlišujeme druhy podle místa svého vzniku (rodina x společnost). Dále pak opět Štefánik (2000, s. 18) určuje typy bilingvismu podle času vzniku ve vztahu k věku bilingvisty. Podle toho určujeme infantní, dětský, adolescentní a dospělostní bilingvismus.

Dále jej dle Lechty (2010, s. 373) můžeme dělit na další, které mají rovněž svá specifika, ale vzhledem k členitosti dělení zde nebudu všechny podrobně vysvětlovat, protože zmíněné dělení nám pro získání představy o složitosti problému stačí. Mezi tyto patří např. „*produktivní a receptivní, či třeba přirozený a školní nebo bilingvismus znakového jazyka neslyšících a jazyka slyšící populace, intenční bilingvismus, incipientní, konvertivní, recesivní, symetrický, asymetrický, simultánní a sukcesivní bilingvismus, aditivní a subtraktivní bilingvismus.*“

1.1.3 Názory na bilingvismus

Jak uvádí Lechta (2010, s. 376), setkáváme se v našem světě s dvěma základními názory na vliv bilingvismu. Jak už to tak bývá, jeden z nich zmiňuje negativní vliv na jedince. Přestože nebyl na vývoj jakýchkoli kognitivních funkcí prokázán: „*předpokládalo se, že bilingvní vzdělávání má za následek verbální a kognitivní zaostalost.*“ Druhý názor, se kterým se můžeme setkat, je pozitivní vliv např. na budoucí učení cizích jazyků a snazší a lehčí chápání významů.

„*Otázkou proto není, zda existují bilingvisté, kteří mají osobnostní či sociální problémy nebo problémy s identitou. Je nepochybné, že tak jako mezi monolingvisty, i u bilingvistů se vyskytovali, vyskytují a budou vyskytovat jedinci, kteří takové problémy mají. Otázka je, zda tyto problémy způsobuje bilingvnost* (Lechta, 2010, s. 376).“

Jak dále Lechta (2010, s. 377) uvádí, bohužel i přesto, že dosud nebyl jasně prokázán vliv na horší vývoj jedince (problémy např. s kóktáním, slabší výsledky bilingvisty ve

škole), setkáváme se v praxi velmi často zcela neoprávněně s doporučeními ryze tzv. preventivními, a to okamžitě začít používat pouze jeden jazyk. V takovém případě bychom si však měli dle Lechty (2010, s. 381) uvědomit, „ *že při smíšeném manželství se takovýmto způsobem může narušit celková situace v rodině, kdy jeden z rodičů může přijít o možnost komunikace s vlastním dítětem.* “

Lechta (2010, s. 377) se dále zmiňuje o komplikacích, které mohou navazovat ve vztahu k celé skupině a nutnosti nesnažit se tento problém zjednodušovat. Pokud vidíme problém např. s koktavostí u bilingvního dítěte, měli bychom se nejdříve zaměřit na rizikové faktory, které nejprve sledujeme i u monolingvních dětí, a to v kontextu celkové anamnézy dítěte včetně prostředí, ve kterém žije a vyrůstá.

Jak je tedy opět zřejmé, je veřejnost rozdělena na dva tábory s rozdílnými názory na vliv bilingvismu. Přesto je to však s podivem, když si uvědomíme fakt, jak uvádí Harding-Esch a Riley (2008, s. 45), že „*více než polovina světové populace je bilingvní.*“ Dvojjazyčnost není vzácností, naopak neopomenutelnou součástí našich životů.

1.2 Otázka jazyků

Jazyk chápeme dle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 94) jako „*konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace, každý přirozený jazyk má určitou strukturu, psychologickou a sociální dimenzi.*“

Jak uvádějí Harding-Esch a Riley (2008, s. 26): „*Na světě se v současnosti mluví asi třemi až pěti tisíci jazyky.*“ V reálném životě nikdo z nás neumí s jistotou říci, s kolika jazyky se ve svém životě ve skutečnosti setkal, protože mezi tato čísla jsou započítávány i různé dialekty. A dle Harding-Esch a Riley (2008, s. 27) v otázce jazyků a dialektů rovněž neexistuje zcela jednoznačná definice. Nemůžeme ani hovořit o podobnostech jazyka, které určují dialekty, protože na světě existuje mnoho jazyků např. norština, dánština, kteří si jsou podobné a přesto jsou brány jako samostatné jazyky. Na druhou stranu můžeme nalézt naprosto sobě nepodobné výrazy, jejichž mluvčí si navzájem nerozumí, a přesto jej řadíme do jazykových dialektů.

1.3 Komunikace

Hned v počátku bychom si měli ujasnit, co vůbec znamená pojem komunikace. Můžeme je vnímat jako dorozumivací prostředek mezi dvěma a více jedinci. Komunikace můžeme rozdělit na verbální a neverbální, přičemž neverbální část komunikace tvoří vědomou, ale především nevědomou část našich výrazových prostředků. Příkladně sem spadají různá gesta, mimické prostředky, postoj těla apod. Díky části nevědomého užívání neverbální komunikace můžeme mnohdy odhalit i lháře, který se projeví nervózním upravováním např. vlasů apod.

V rodinném prostředí od neverbálních projevů počíná první komunikace mezi rodiči a potomkem, který přišel na svět a samozřejmě nerozumí jednotlivým slovům svých rodičů, ale dokáže vnímat tón a hlasitost hlasu, úsměv, pohlazení.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje komunikaci v rodině je podle Špaňhelové (2007) vzájemné pochopení a jednota v komunikaci rodičů: „*Pokud se rodiče neshodnou, může se stát, že způsobí zmatek a nejasnost ve vzájemné komunikaci mezi nimi a dítětem.*“

Pojem mateřský jazyk je nám jistě každému blízce znám. Není to pouze verbální prostředek ale i nejbližší, nejužší výrazový prostředek, který se prolíná nejen v našich verbálních projevech, ale i v myšlenkách. V mateřském jazyce jednoduše většinou i nejčastěji myslíme. Používáme jej především v dětské komunikaci s rodiči a nejbližším okolím.

Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2011, s. 118): „*Je základním prostředkem akulturace a socializace lidí.*“

S jakou komunikací se můžeme setkat v mateřské škole? Z pohledu pracovníka školy lze brát komunikaci několika úrovní. Existuje mezi zřizovatelem a školou, mezi nadřízenými a podřízenými pracovníky, mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky, mezi sebou navzájem, neopomenutelná komunikace mezi pracovníky a dětmi a v neposlední řadě mezi školou a rodiči.

Nejen v mateřské škole by měl být náš cíl dojít ke společným řešením a porozumění, tehdy nám k dosažení kýženého cíle bývá nápomocna právě schopnost správné a hlavně efektivní komunikace. V mateřské škole bychom neměli podceňovat ani jednu z výše uvedených forem komunikace. V komunikaci zřizovatel a škola, pokud je efektivní a pozitivně laděná, může mnohdy pro obě dvě strany vzniknout nějaký zisk. Pro zřizovatele, ve většině případů obce, znamená kvalitní mateřská škola možnost perspektivy zvýšeného zájmu o příliv obyvatel. Především se tento trend může objevovat na vesnicích, a to u mladých rodin, které tomuto trendu mnohdy v zájmu kvalitní výuky svých dětí přizpůsobí rodinné plány. V opačném směru, tedy ve smyslu školy vůči zřizovateli, je rovněž patrný prospěch z pozitivní komunikace. V případě možného konfliktu školy například s rodinami, je mnohdy zapotřebí stabilní a jasné podpory ze strany obcí, a to nemluvě o zisku v podobě přidělených dotací a příspěvků ze státního rozpočtu.

Vztah mezi nadřízenými a podřízenými by měl být rovněž vyvážen, neboť děti jsou velice citlivé na jakékoli změny „klimatu“ a mnohdy kvalitní manažer neznámá kvalitní diplomat. V personálních vztazích, a to i v ostatních druzích komunikace, jde především o jistou míru schopnosti empatie a diplomacie (Kovalská, 2011, s. 12-14).

Stejně tak přímá a jasná kvalitní komunikace ve vztahu pedagogický a nepedagogický pracovník může naprosto ovlivnit klima školy. V případě, že vše funguje tak jak má, mohou například paní kuchařky pomáhat vytvářet programy a podílet se na uskutečnění pedagogických záměrů třeba upečením jablečného koláče při „Jablečném dnu“. Díky takovýmto zpestřením pak mají naopak učitelky mnohem širší pole působnosti a i děti to vnímají pozitivně. Děti následně odmění paní kuchařky dárky v podobě obrázku, aby je potěšily (Kovalská, 2011, s. 12-14).

Komunikace rodiny resp. rodičů se školou je rovněž zásadním pilířem, který je pro správné fungování celého systému nezbytný. V dnešní době vyspělých komunikačních technologií je samozřejmě mnohé ulehčeno. Především se to dotýká jednoduchých sdělení, využívání internetu jako webových stránek či emailu. Takovouto formu již dnes řada školních zařízení využívá a organizační záležitosti rychle řeší. Avšak osobní rovinu komunikace rodičů dětí v mateřských školách nesmíme pominout. Dětská duše je velice křehká a stejně tak i citlivost rodičů na vážnější sdělení o jejich dětech. Řešíme-li s rodiči například nevhodné chování, nebo případné možné vady dítěte, kdy doporučujeme vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Vždy volíme osobní formu komunikace. Učitelka v mateřské škole musí být dostatečně erudovaná, aby dokázala vystihnout míru vážnosti sdělení ve směru k rodiči a následně formu, kterou problém sdělí. Takovýto okamžik je extrémně důležitý pro další budoucí kontakt a přístup celé rodiny vůči škole (Kovalská, 2011, s. 12 – 14).

1.4 Integrace

Latinský překlad slova integrace by se dal vyložit, dle Pražáka, Novotného a Sedláčka (1980, s. 712), jako „*náležící k celku, podstatný, celkový.*“

Tato definice však zcela neobsahuje pojem, pod kterým si představíme to, co obsahuje ve vztahu ke školním zařízením, proto se zaměříme jinam.

Integrace, resp. integrované vzdělávání, „*jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol* (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 87).“

Sauerová (2011) navíc zmiňuje využití potenciálu žáků: „*Integrace není pouhé sympatické akceptování poruch učení nebo chování. Cílem je využít plný potenciál žáka, zapojit jej ve školním společenství a úspěšně ho dovést do dospělosti.*“

S pojmem integrace se setkáváme v různých spojitostech. Mnozí jej známe jako zapojení především handicapovaných, ať již tělesně či duševně, do běžného života. Mnohem méně si však pod tímto pojmem představíme i problematiku týkající se cizinců a jejich zapojení do společnosti. Co se integrace handicapovaných týče, je v našem státě nastaven systém snížení počtu stavů žáků ve třídách, dle postižení zapojeného dítěte. Bohužel pro integraci cizího dítěte, které rovněž vyžaduje zvláštní přípravu ze strany pedagogů, jako je více věnovaného času, znalost problematiky apod., nejsou nastaveny žádné úlevy, ať již snížený počet dětí ve třídě či jiné. Nastavení legislativních podmínek pro žáky řeší vyhláška školského zákona 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a to včetně začlenění nedostatečně jazykově vybavených dětí.

V mnohé literatuře se můžeme dočíst, že integrace je přínosem především pro společnost. Jistě s tímto názorem souhlasím, ale zároveň bych jedním dechem dodala, že integrace musí být přínosem především pro integrované dítě. Nemělo by být totiž jen „využito“ k učení ostatních v sociálních vazbách apod., ale samo by mělo získat tyto schopnosti a dovednosti, a to především v součinnosti s informovanou společností, kterou se stáváme.

1.5 Inkluze

Inkluzivní vzdělávání či inkluze, to jsou termíny, se kterými se v současné době můžeme velice často setkat právě v blízké spojitosti s termínem integrace. Co mají společného? A co znamená, co obnáší inkluze pro pedagogy v mateřských školách? Máme se tohoto termínu obávat nebo se na něj těšit? Stejně jako u integrace, tak i u inkluze si většina z nás pravděpodobně představí problematiku týkající se odlišností především tělesně handicapovaných dětí.

Inkluzivní vzdělávání je Lebeerem (2006, s. 21) definováno jako *„uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků.“*

O podobnou definici praktikovanou především na děti cizinců, které rovněž spadají do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, se opírá i sdružení META, která se této problematice v České republice věnuje a vydává různé články pro pomoc nejen pedagogům. *„Inkluzivní výuka je základním předpokladem pro integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále SVP) do hlavního vzdělávacího proudu. Žáci-cizinci jako část širokého spektra žáků se SVP, jsou díky svému znevýhodnění ohroženi exkluzí neboli vyloučením z výuky, ale i ze společnosti svých vrstevníků. Proto je jejich inkluze do výuky a do kolektivu nejen opatřením, které těmto patologickým jevům zabrání, ale především jejich právem (Inkluzivní škola, 2009).“*

Dle mého názoru bychom tento pojem mohli zároveň i chápat jako začlenění a především pozitivní přijetí dětí s různými odlišnostmi, které se vymykají průměrnému vzorku a vyrovnávání těchto odlišností pedagogickou prací tak, aby toto začlenění bylo bráno co nejvíce přirozeně.

1.5.1 Rozdíl integrace a inkluze

Jak je to vlastně s rozdílem mezi integrací a inkluzí? Nalézt na tento dotaz jednoznačnou odpověď není zcela jednoduché. Definice se v mnohém překrývají a v konečném důsledku bývají brány na zřetel především představy těch, kteří je být chybně užívají ve výrazových prostředcích se stejným významem.

Jednoznačné a přehledné vymezení těchto pojmů je v tabulce 1.

Tab. 1: Vymezení pojmů integrace a inkluze

INTEGRACE	INKLUZE
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocurová (2002, s. 17)

Morvayová a Moore (2009, s. 9) ve své knize dokonce uvádí a z jejich definice plyne nezbytnost inkluze ve vztahu k práci s cizinci: „*Transkulturní pojetí multikulturní výchovy je vázáno na pro-inkluzivní nastavení škol jako na základní podmínku pro zvládnutí diverzity nejen ve školách, ale i v celé společnosti.*“ Specifikaci transkulturního pojetí jako přístup k multikulturnímu vzdělávání se věnuji níže.

1.5.2 Specifika inkluzivního vzdělání bilingvistů

Hned v počátku této kapitoly bychom si měli uvědomit problematiku, s níž se setkáváme, s jak složitým systémem se zde potýkáme a snažit se ji co nejučelněji uchopit. Již vzhledem k nejednoznačným a komplikovaným definicím pojmu bilingvismus, bude i inkluze bilingvistů dosti komplikovaná. V dnešní době se velice pomalu toto téma dostává do vyššího zájmu pedagogů, psychologů a dalších specialistů, které k tomu vede právě zvýšený tlak ze strany veřejnosti a nutnost celou situaci řešit. V literatuře však zatím neexistuje jednotný návod a vyzkoušená doporučení, jak zcela bez obav postupovat. O vzdělávání bilingvních žáků se zmiňuje např. Lechta (2010, s.

380): „*Za bilingvní můžeme pokládat dítě nebo žáka, který má schopnost alternativně používat dva, resp. více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterých se situace uskutečňuje.*“

Z této definice budeme nadále vycházet ve snaze nalézt možnosti inkluze pro bilingvisty. Lechta (2010, s. 385) vidí možnosti v následujících postupech:

1. Testovat a vyhodnocovat děti v jejich silnějším jazyce. Pokud tak nečiníme, mohli bychom se nechtěně dopustit znevýhodnění, resp. dítě by mělo mít možnost být testováno v obou jazycích, již vzhledem k výše zmíněnému využívání jazyka při odlišných příležitostech.
2. Při testování brát v potaz více faktorů – jako např. celkové sociální zázemí, či postoje, a to především v případě negativního v přijetí ve škole.
3. Schopnost pedagoga ovlivňovat chápání rozmanitosti člověka (ve vztahu k etnickým, jazykovým, či sociálním zvláštnostem).
4. Co nejlépe motivovat dítě i celou komunitu ke spolupráci.
5. Zabezpečit dítěti možnost vzdělání v jeho dominantním jazyce.
6. Podpora bilingvních dětí by měla začínat již od mateřských škol.
7. Umožnit individuální vzdělávací plán pro bilingvní děti, aby byla brána v potaz nerovnoměrnost znalostí dominantního jazyka, který se nemusí shodovat s dominantním jazykem majoritního obyvatelstva.
8. Přesto a právě proto je nutné, aby si žák osvojil na vysoké úrovni i dominantní jazyk většinové společnosti tak, aby se mohl zcela zapojit do života společnosti a „*aby se nemohlo stát, že v důsledku nedostatečného osvojení tohoto jazyka a kvůli nízkému kontaktu s ním bude mít později omezené možnosti pro studium nebo práci v převážně monolingvním prostředí dominantního společenství.*“

1.6 Individuální vzdělávací plán

1.6.1 Definice pojmu individuální vzdělávací plán

Abychom pochopili, k čemu vlastně chceme dovést inkluzi dětí cizinců, měli bychom si nejdříve pojem individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vysvětlit.

Podle Zelinkové (2001, s. 172) je IVP „*závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.*“

Lang a Barberichová (1998 in Kaprálek a Bělecký, 2004, s. 17) IVP považují za: „*klíčový nástroj pro odpovídající a odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními potřebami.*“

Obě výše uvedené definice jsou jistě správné, bohužel velmi obecné. Konkrétněji tento termín vidí Kaprálek a Bělecký (2004, s. 21), kteří jej vymezili takto: „*typ dokumentu, sloužícího plánování obsahu skutečnosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, tedy o dokument sloužící plánování obsahu vzdělávání jednotlivého žáka, podle jeho specifických potřeb.*“

1.6.2 IVP pro děti cizinců?

Dle Takáčové a Zdrubecké (2003 s. 6-7) je vhodným řešením pro přijetí dětí bez jazykových znalostí do mateřské školy vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň by nám měl být i v budoucnu nápomocen ve vyhodnocování dosažených výsledků a současně i možným návodem, jak by se dalo postupovat v podobných situacích.

Takáčová a Zdrubecká (2003, s. 6-7) upozorňují na možná úskalí, kdy je nutno pohlížet na každé dítě velice specificky a individuálně. Každé dítě jde do mateřské školy s jinou „výbavou“, ať již máme na mysli sociokulturní dědictví, ale i tělesnou konstituci. Například děti pocházející ze zemí dálného východu jsou mnohem drobnější postavy, a

tak by se díky své nízké hmotnosti a drobné stavbě těla mohly cítit při fyzických činnostech znevýhodněny.

Pro takovéto případy je právě nutný promyšlený postup – tzv. „na míru“ – nejen ve směru k dítěti, ale zároveň i ke třídě, kterou dítě navštěvuje. V dnešní době je již mnohem více podporován prosociální přístup chování a s tím souvisí i prosociální hry. Tyto hry podporují vzájemnou pomoc, schopnost empatie a radost ze společného úspěchu u dětí celé skupiny. Soutěživé hry je proto lépe při takovéto adaptaci vynechat a snažit se o přijetí opatření touto nenásilnou formou, kterou prosociální hry zajisté jsou.

Na případná úskalí podpory soutěživosti při integraci cizího žáka upozorňují Kaprálek a Bělecký (2004, s. 57): *„Často se uplatňuje soutěžení a porovnávání, vytváření pořadí, žebříčků apod. Takové hodnocení neplní funkci zpětné vazby a má zničující vliv na sebezpojetí a sebedůvěru hodnoceného žáka.“*

Měli bychom si však uvědomit, že stejně jako integrace dětí tělesně handicapovaných vyžaduje vyšší míru spolupráce školy s rodinami, tak stejně i v našem případě by mělo docházet ke kolektivnímu fungování ve smyslu vzájemné pomoci a porozumění obousměrně ve vztazích rodiče a škola. Jak i dále Takáčová a Zdrubecká (2003, s. 6) uvádějí: *„Komplexní rozvoj dítěte předpokládá propojení výchovného úsilí vnitřního světa mateřské školy s úsilím rodin a okolního světa.“*

Již výše zmíněná komunikace mezi rodiči a školou pak velice usnadňuje komunikaci mezi dítětem a školou. Dochází ve vyšší míře k informovanosti a schopnosti učitelek porozumět v širším kontextu případným problémům dětí, protože chápou napojení na rodinné podmínky a vztahy, ve kterých vyrůstají.

Kaprálek a Bělecký (2004, s. 106) upozorňují, že bez spolupráce všech zúčastněných složek počínaje žákem, učitelem, rodiči, poradnami apod. nelze dojít k uspokojivým výsledkům. Je třeba si uvědomit, že v tomto ohledu je spolupráce jediným možným východiskem.

Se vzrůstajícím počtem cizinců v naší zemi přicházejí kromě obav z jinakosti zároveň i aspekty kulturní pestrosti, ta se může stát pro učitelku možným nástrojem pro seznámení třídy s novým žákem. Využití této možnosti skýtá celou paletu činností od seznamování se s jinakostí historie (v podobě bájí či pohádek), jinakostí pokrmů

(podáváním ochutnávek a diskuzí nad rozlišnostmi), sledováním odlišností v odívání (vytváření masek, kostýmů či výtvarnými činnostmi s touto tematikou) až po odlišnosti v dorozumívání (hraní divadla a prožitkové zkoušení, když nám nikdo nerozumí). Pro české učitelky je samozřejmě začlenění dětí cizinců komplikací. Pokud je však zájem a ochota, jde tato překážka snadno překonat právě díky spolupráci. Rozdílné přístupy se setkávají ve chvíli, kdy rodina dítěte bere Českou republiku spíše jako „dočasně pobytovou“, která stojí v cestě k vytyčenému cíli a počítají s dalším stěhováním. V takovém případě ze strany rodiny přílišná ochota o cokoli náročnějšího není a pak i učitelka může ve své snaze stagnovat (Kramulová, 2011, s. 16).

Pokud spolupráce na úrovni rodičů a školy v nějaké míře funguje, je třeba ji rozvíjet a podporovat. Pomůckou i ukazatelem snahy může být například překládání důležitých sdělení buď do cizího jazyka společného aktérům (např. angličtiny) nebo v rámci možností do mateřštiny rodiny. Tato snaha bývá velmi často pozitivně přijímána a zároveň jsou následně vyvíjeny pokusy ze strany rodiny přiblížit se a přispět tzv. „svou troškou do mlýna“.

1.7 Multikulturní výchova

Morvayová a Moore (2009, s. 13) vidí problematiku multikulturní výchovy ve dvou základních přístupech k multikulturní výchově (dále jen MKV), ze kterých můžeme při práci s odlišností vycházet. Rozděluje je na kulturně standardní a transkulturní přístup. Zcela jednoznačně upřednostňuje přístup transkulturní. Ten je založen na osobnostním přístupu k dítěti v multikulturní výchově a klade důraz na individualitu jedince.

V praxi to znamená upření pozornosti směrem ke všem účastníkům rovnocenně jako k jedinečným osobnostem s vlastní plnohodnotnou historií.

Oproti tomu „*Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapřičiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet* (Meta, 2009).“

1.8 Romská integrace

Při sestavování původní myšlenky mé práce mne ve skutečnosti ani nenapadlo, že bych se byť vzdáleně mohla přiblížit k romské otázce. Zaměřila jsem se na děti imigrantů a zcela zapomněla, že v České republice je stále přítomna romská minoritní skupina obyvatelstva, která disponuje znaky bilingvistů.

Přestože by se snad dalo říci, že žijeme v době svobodné a volného úsudku a otevřeného novátorství, přesto se v dnešní době stále velice často objevuje s jakoukoli tematikou Romů slovo diskriminace. Vyjadřovat se k jakémukoli tématu týkající jakkoli okrajově Romů stále vyžaduje jistou míru odvahy, neboť je to stále živé a diskutované téma.

Dokulil (2010) uvádí, že *„romské rodiny ve své většině žijí naprosto odlišným způsobem života, než to bývá zatím víceméně běžné u většinového obyvatelstva ČR. Kromě toho, že mívají Romové nesrovnatelně více dětí, bývají také stále problematictější zaměstnávání, protože většinou nemají žádnou kvalifikaci. Poněvadž v dřívějších generacích vždycky se cítili být jaksi mimo běžnou okolní společnost (už svým kočovným způsobem života ještě před sedmi desetiletími), snaže si uchovali vzájemnou pospolitost a vlastní normy života a spravedlnosti. Integrace do většinové společnosti může také vypadat jako „zrada“ vlastního etnika; a musí pro ni být předem připraveny nemalé předpoklady, především v kulturních návycích a jistou výchozí kvalifikací (která se nenavodí sama od sebe!)“*

Na čem se tedy shodují názory ohledně zázemí romských dětí? Dle Dokulila (2010) vše závisí na vzoru přejatém z rodiny: *„Každé dítě se docela rychle adaptuje na poměry, do nichž se rodí. Zároveň si svým způsobem odvozuje ze svého důvěrně známého okolí jisté vzory chování. Většinou má přímo rozhodující význam, co a jak dělají rodiče a další lidé kolem dítěte, aby se v mysli děcka vytvořily tolik potřebné moduly sociálního chování.“*

Podobný názor ve spojení například s návyky hygienickými, sociálními (zdravení, děkování apod.) zastává i Eiseltová (2002, s. 10), která uvádí první potřebu naučit těmto návykům i rodiče, aby měli úspěch s dětmi.

Jak je to tedy s případnou integrací romských dětí do běžných tříd? V literatuře se bohužel setkáváme s nevolí ze strany rodičů českých dětí, z důvodů více či méně společensky známých a probíraných. Existuje zde názor o problematičnosti chování romské komunity a upřímně touto komunitou bohužel i mnohdy jejím chováním vůči majoritní skupině podporovaný. Dle Mrtkové (2010) se stejně setkáváme s nevolí ze strany romských rodin účastnit se jakékoli integrace. Jedná se o skupinu, která je hrdá na svůj původ i specifika jejich společenského života.

Přestože se názory různí v mnoha podobách, přesto se shodují v podstatě v témže, jedná se dle Eiseltové (2002, s. 10) o komunitu či národ houževnatý, s vysokou mírou temperamentu, na který jsou dostatečně hrdí, označovaný jako spontánní, s hudebním talentem apod.

Oproti tomu je okolní majoritní společnost bere, jak uvádí Dokulil (2010), jako nezodpovědné, příliš svobodomyšlné, neochotné se přizpůsobit většině. Někdy dokonce natolik problémové až dokáží zbrzdit vývoj a studium nadaných žáků v integrované třídě.

Podle Mrtkové (2010) si za všechny problémy, kterými se nám Romové „odměňují“ můžeme v podstatě sami, vlastní arogancí a přístupem. Chtivostí změnit jejich základní životní principy a upravit je, vlastně si ani jiný přístup nezasloužíme.

S tímto názorem se příliš neztotožňuji, spíše se přikláním a souhlasím s prací Eiseltové (2002), která se problematice věnuje praxí učitelky mateřské školy, která více než integrací Romů do české školy se zabývá integrací českých dětí do většinově romského kolektivu. To je dáno specifickým umístěním mateřské školy, kde vyučuje. V dětech nevidí nepřátele, ale jednotlivce, kteří mají své vlastní hodnoty a snaží se je připravit a nenásilnou formou umožnit co nejvíce laskavý přístup ke vzdělání. Ve své práci zdůrazňuje především již zmíněnou výchovu jedinců. Vytvářet u dětí schopnost samostatného úsudku, dopřát jim dostatek času, který potřebují k pochopení hodnot, které v jejich vlastní společnosti stojí mnohdy až někde na konci. Upozorňuje na dlouhodobost záměru a nutnosti vhodné osobnosti učitele, který by nejen dokázal předávat znalosti a dovednosti apod., ale především si dokázal získat důvěru ze strany rodičů. Rozhodně je dle Eiseltové (2002, s. 11) důležité „*od počátku učit romské děti i*

české děti žít společně, respektovat základní hodnoty společného života, a tím je připravovat pro občanský život v multikulturní společnosti.“

Ve většinové společnosti existuje spíše názor, že tato společnost nemá tzv. zájem o integraci Romů. Může nás však překvapit i vysoká neochota o tuto problematiku ze strany romských rodin. Jak uvádí ve své knize Polechová (2005, s. 7), v případě, kdy měla navštívit romskou rodinu v jejich vlastním prostředí, panovaly zde spíše obavy a neochota vpustit si „vetřelce“ do svého výsostného území a odkrýt tak své soukromí.

Je tedy zřetelná komplikovanost vztahové roviny mezi českým národem a romským obyvatelstvem. Téma daleko přesahuje záměr mé práce s bilingvními rodinami. Přesto se pokusím v praktické části jednou vzorovou romskou rodinou uchopit téma bilingvismu v mateřských školách se všemi jejich specifiky.

2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Již ve své teoretické části jsem naznačila vysoký význam jazyků, jejich používání a jejich porozumění. Je důležité si uvědomit, že problematika integrace dětí cizinců může být mnohdy provázená obtížemi a komplikacemi, ať již způsobenými neznalostí či neochotou ze strany rodiny, tak i ze strany pedagogů. Praktická část je založena na rozhovorech s rodiči dětí cizinců, pozorování v mateřských školách a rozhovorech s učitelkami a dětmi.

V této části bakalářské práce zaměřím pozornost směrem, kam ukazují jednotlivé stížnosti, pokud nějaké jsou. Zjistím, zda, popřípadě jakým způsobem, dochází, či nedochází k pochybení ze strany školských zařízení, či dokonce osobně ze strany pedagogických pracovníků.

Empirický výzkum má ukázat hlubší souvislosti ze života „cizojazyčných rodin“ a přijetí jejich dětí do života dnešních mateřských škol a problémy, se kterými se v této souvislosti setkávají.

Cílem bakalářské práce je tedy konfrontace tvrzení rodičů bilingvních dětí, kteří díky své pozici nemají možnost vidět nejen nezúčastněně ale hlavně nepozorovaně podmínky v mateřských školách, a přístupu především pedagogických pracovníků vůči bilingvním dětem. Rodiče mají možnost navštívit mateřskou školu a třídu, ve které je jejich dítě, ale jejich pozice jim znemožňuje nestranné pozorování a především větší měrou neovlivňování podmínek ve třídě.

Výzkumný problém: Jak vnímají rodiče bilingvních dětí přístup ze strany mateřské školy?

Výzkumné otázky:

- S jakými problémy se v mateřských školách setkávají bilingvní rodiny?
- Jaké konkrétní kroky činí mateřské školy pro pozitivní přijetí bilingvních dětí do svých kolektivů, včetně přípravy pedagogických pracovníků?

3 METODIKA

3.1 Kvalitativní výzkum

Pro svou práci jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu, který je definován jako *„označení pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza (Maňák, Švec in Skutil a kol. 2011, s. 69).“* Právě zmíněná podrobná analýza rozhovorů s rodiči bilingvních dětí, pozorování, následující analýza rozhovorů s pedagogy mateřských škol a se spolužáky bilingvních dětí tvoří základní mantinely mé práce.

S uvedenou teorií se ztotožňují a ještě ji rozšiřují Švaříček a Šedřová (2007, s. 17): *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* Stejně tak bylo v mé práci nutné navázat bližší kontakt s rodinami.

Jak upozorňuje Skutil a kol. (2011, s. 69), není kvalitativní výzkum v porovnání s kvantitativním jednodušší, právě naopak, co se náročnosti na čas a předvídatost či přizpůsobivost zkoumajícího týká.

Švaříček a Šedřová (2007, s. 13) zmiňují rozdílnosti v přístupu ke kvalitativnímu i kvantitativnímu výzkumu a jejich vnímání v dnešní době: *„obě metodologie jsou nahlíženy jako odlišné strategie nikoli však soupeřící.“*

3.1.1 Rozhovor

Podle Skutila a kol. (2011, s. 89) je metoda rozhovoru resp. interview úzce spjata právě s kvalitativním výzkumem díky úzkému vztahu vůči dotazovaným a tazajícím. Jak dále uvádí: *„jedná se o proces, který se vyznačuje velmi vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným.“*

Pelikán (2004, s. 117) naopak uvádí možný rozdíl mezi rozhovorem a interview, kdy má interview volnou formu. Je charakterizováno připraveným souborem otázek. Pelikán (2004, s. 118) v souvislosti s rozhovorem uvádí jeho členění (nestrukturovaný, polostrukturovaný či strukturovaný rozhovor) podle způsobu a jistého druhu volnosti při vedení rozhovoru. V bakalářské práci se setkáváme s tímto výkladem a je použit polostrukturovaný rozhovor, který dává zúčastněným větší volnost v získání odpovědí na otázky a možnost lépe proniknout do hlubších souvislostí, které s problematikou bilingvistů v mateřských školách mohou souviset.

Skutil a kol.(2011, s. 91) definuje polostrukturované interview jako „*kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.*“

Metoda rozhovoru může mít své pozitivní i negativní stránky. Skutil a kol. (2011, s. 89) uvádí následující výhody i nevýhody rozhovoru.

Výhody:

- *umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou*
- *umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek*
- *umožňuje dovysvětlit otázky a zároveň požadovat dovysvětlení ze strany respondenta*
- *je možné získat osobní nebo důvěrné informace*
- *je možné sledovat verbální i neverbální reakce respondenta*
- *eliminuje obtíže při psaném projevu*

Nevýhody:

- *je časově náročný*
- *obtížnější zaznamenávání odpovědí*
- *menší soubor respondentů*
- *kvalita informací závisí na kvalitě výzkumníka a na kvalitě interakce mezi výzkumníkem a dotazovaným*
- *možnost ovlivnění rozhovoru osobním zaujetím tazatele*
- *obtížnější vyhodnocení*

3.1.2 Pozorování

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 158): „*Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci.*“ Stejně tak i toto výzkumné šetření obsahuje tyto dvě formy kvalitativního výzkumu, právě z důvodu celistvosti výsledných závěrů.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 143) definují zúčastněné pozorování jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu.*“ Dlouhodobost je specifickým a velice důležitým faktorem, který rovněž určuje vlastnosti výzkumu v prostředí bilingvních dětí v jejich rodinném a následně školním prostředí. Díky pozorování v různých nepravidelných intervalech v období jednoho roku mi bylo umožněno proniknout více do soukromí jednotlivých rodin a získat si tak jejich důvěru. Tento fakt koresponduje i s tvrzením Goffmana (2002 in Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 158), že „*největší slabinou zúčastněného pozorování je obrovská časová náročnost*“ a zároveň, že „*by badatel měl pobývat v terénu nejméně jeden rok.*“ Což jak jsem již zmínila, v tomto případě výzkum splňuje.

Křováčková (in Skutil a kol., 2011, s. 101) uvádí, že „*pro pozorování je charakteristické, že výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality.*“ S tímto zcela nekoresponduje konstatování v souvislosti s ovlivněním pozorování badatelem bez jeho záměrného přičinění a to tak, že pouze svou přítomností ovlivňujeme dění v prostředí „*není možné nekomunikovat, neboť chování nemá protiklad* (Watzlawick 2002 in Švaříček, Šed'ová 2007, s. 144).“

Stejně jako u rozhovoru i u použití metody pozorování se dají shrnout jistá pozitiva i negativa. Uvádím příklad podle Křováčkové (2011 in Skutil a kol., 2011, s. 101)

Výhody:

- *nejpřirozenější a málo nákladná diagnostická metoda*
- *přímé sledování reálných jevů*
- *získání dat, která nelze získat jinou technikou*
- *získání velkého počtu kvantitativních údajů*

Nevýhody:

- *značná náročnost na přípravu v oblasti odborné, organizační, případně i technické*
- *ovlivnění průběhu pozorovaných jevů účastí pozorovatele*
- *časová náročnost*
- *požadavek odborné úrovně pozorovatele*
- *nižší objektivita v důsledku chyb vyplývajících z osobnosti pozorovatele (výběrovost, specifčnost vnímání, percepční stereotypy, úroveň koncentrace pozornosti, schopnost vedení bezprostředních a přesných záznamů, způsob zpracování získaných informací, zkušenosti, odborná úroveň, osobní zaměřenost)*

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

3.2.1 Rodina A

Jedná se o rodinu, kde jsou oba rodiče v naší zemi cizinci. Matka pochází z Polska a otec z Německa. Jedná se o čtyřčlennou rodinu, kde jsou dvě děti, z toho jedno v předškolním věku a navštěvuje českou mateřskou školu. Druhé dítě se do mateřské školy chystá nastoupit ve třech letech – od září 2012. Doba, po kterou rodina bydlí v naší zemi, se blíží deseti létům. Přistěhovali se sem z důvodu lukrativního zaměstnání otce, který pracuje jako vrcholový manažer v mezinárodní společnosti. Matka je vysokoškolsky vzdělaná učitelka anglického a ruského jazyka.

V této rodině se hovoří při běžném životě několika jazyky. V první řadě bychom mohli uvést polštinu jako jazyk, ve kterém komunikuje především matka s oběma dětmi, a to v čase, který s nimi tráví doma sama. Následuje německý jazyk, kterým hovoří celá rodina, když je doma otec a jedná se o veškeré úkony běžného života. Matka je schopna se dohovorit plynule mimo svého rodného jazyka i v dalších jazycích jako je angličtina, němčina, francouzština, ruština, a na velmi dobré úrovni i čeština. Otec je rovněž zdatný mimo svůj rodný jazyk hovořit plynule anglicky, francouzsky, polsky a též na trochu horší úrovni než matka i česky. Z tohoto je patrné, že rodina je jazykově velice zdatná a

nadprůměrná a má velký zájem o zlepšování se v dalších dovednostech a znalostech tak, aby se co nejlépe přizpůsobila naší české společnosti.

Dle rozhovoru s matkou je jasný záměr se v České republice usadit natrvalo, proto projevíli zájem o zařazení svých dětí do českého školství. Veliký důraz tato rodina klade především na porozumění jazyku většinové společnosti a starší syn, kterému je v současnosti pět a půl roku, chodí již sedm měsíců (pravidelně dvakrát týdně) na soukromé doučování českého jazyka na dvě různá místa. Rodiče se informovali v mateřské škole na možnosti doučování českého jazyka a prostřednictvím mateřské školy jim byla doporučena základní umělecká škola, kam rovněž dochází na doučování.

Syn navštěvuje českou mateřskou školu již dva roky. V sociálních vazbách s jinými dětmi se mu daří vytvářet a udržovat přátelství. Tato přátelství a následná setkání s kamarády z mateřské školy či ze sousedství mu dávají opět výbornou možnost používat český jazyk přirozeně.

3.2.2 Rodina B

Tato rodina pochází z Číny. Rovněž se zde setkáváme se složením jako u předchozího typu a to matka, otec a dvě děti, z toho jedno dítě předškolního věku. Druhé dítě je již ve věku základního školství a bydlí v současné době v Číně u prarodičů. Na základě rozhovoru s matkou jsem zjistila, že rodina se do České republiky přestěhovala především z důvodů spíše politických, že nesouhlasili s nějakými základními zákony čínské vlády a především jsem vyrozuměla, že se toto vztahovala především k zákonu „jednoho dítěte“, který upravuje množství dětí v jedné rodině, aby nedocházelo k přelidňování.

Rodina zde žije téměř dvacet let, oba rodiče jsou zaměstnáni ve své čínské restauraci a poskytují zaměstnání další jedné pracovníci. Otec pracuje jako kuchař a zásobovač v jedné osobě, matka pracuje jako servírka a občas pomocná síla v kuchyni. Vzdělání otce by se v ekvivalentu dalo přirovnat k našemu vyučení a matka se základním vzděláním.

Hovoříme-li s jednotlivými členy rodiny, můžeme je nazvat bilingvními. Rodina používá češtinu jako druhotný jazyk. Členové rodiny hovoří mezi sebou pouze čínsky a češtinu používají pouze v souvislosti s restaurací a obsluhou hostů. Další jazyky nikdo z rodiny neovládá. Syn, který navštěvuje mateřskou školu, má silné nedostatky v českém jazyce a rovněž nestuduje český jazyk nikde jinde. Jeho docházka v mateřské škole trvá cca dva roky. Podle rozhovoru s matkou, která byla jediná schopná jistým způsobem srozumitelně komunikovat, jsem zjistila, že poté co syna vyzvedne z mateřské školy, tráví dítě veškerý volný čas u rodičů v zázemí restaurace. Z toho rovněž vyplývá nedostatek aktivních komunikačních dovedností s ostatními dětmi v našem jazyce a málo, respektive žádné, přátelské vazby s českými dětmi.

Rodina by se chtěla v Čechách usadit natrvalo, ale především jazykové neznalosti dětí tomu mohou být velkou překážkou. Jejich první syn se kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka musel „vrátit“ do Číny a žije u prarodičů. K rodičům do Čech jezdí pouze v době prázdnin. V budoucnu rodiče počítají s tím, že se po skončení školní docházky přestěhuje do Čech a bude pracovat v jejich restauraci.

3.2.3 Rodina C

Tato rodina je česko-romská, otec je Rom a matka Češka. Celkem má tato rodina pět členů, rodiče a tři děti, z toho jedno již navštěvuje základní školu, jedno je v předškolním věku a s dalším je matka právě na mateřské dovolené.

Hovoří všichni česky a všichni romsky. K tomuto bodu bych však měla menší výhrady ke kvalitě českého jazyka, který je narušen jasným romským dialektem, a to i u matky. Gramatická správnost mluvené češtiny rovněž není na vysoké úrovni. Dle informací od matky neuvažují o možnosti doučování českého jazyka. Jejich vlastní znalosti jim přijdou dostačující. V případě jakýchkoli problémů, např. se zhoršeným prospěchem starší dcery, která již navštěvuje základní školu, se domnívají, že je znevýhodněna například onemocněním či špatně nastavenou tabulí, tzn. hledání chyby v druhých.

Oba rodiče mají základní vzdělání. Matka přerušila studium oboru prodavačka, protože byla těhotná. Na studia se již nevrátila. Otec pracuje jako dělník na stavbě a příležitostně jako hudebník v romské kapele, se kterou jezdí hrát do Německa.

Na dotaz, zda hodlají žít v České republice natrvalo, odpověděl otec, že uvažují o přestěhování do ciziny. V současné chvíli ještě přesně netuší, kam by se chtěli odstěhovat.

Děti se stýkají především s kamarády ze sousedství, což tvoří převážnou většinou podobně situované rodiny s podobnou jazykovou výbavou. Mateřská škola spádově patří do této čtvrti a tudíž i složení dětí v jednotřídni škole je rovněž dáno.

V této rodině jsem měla možnost setkat se jako v jediném případě i s jinými členy než jen s matkou, otcem a dětmi. Moje návštěva vzbudila pozornost u babičky a dědy ze strany matky, kteří jsou oba dva Češi. Jejich znalost jazyka je na mnohem lepší úrovni a oproti matce i gramaticky správná, dalo by se říci i rozvinutější. Byli ochotni se zapojovat aktivně do rozhovoru, ze kterého mimo jiné vyplynulo, že oba dva mají ukončené vzdělání výučním listem, ale jejich dvě děti disponují pouze základním vzděláním. O matce z mé vzorové rodiny mi prozradili, že utekla z domu již ve svých čtrnácti letech a v šestnácti otěhotněla.

3.2.4 Rodina D

Tato rodina pochází z Ukrajiny. V České republice žijí rodiče pět let. Všichni členové hovoří plyně ukrajinsky. Česky hovoří rovněž všichni s různou mírou správnosti a znalosti.

Rodinu tvoří matka, která má středoškolské vzdělání. Momentálně hledá zaměstnání po rodičovské dovolené. Otec je vyučen a zaměstnán jako obsluha čerpací stanice. Syn, kterému je tři a půl roku, navštěvuje mateřskou školu teprve šest měsíců.

Nejlepší srozumitelnost a znalost češtiny prokazuje otec, který tento jazyk aktivně používá v zaměstnání. Otec dochází i na pravidelná týdenní sportovní setkání s přáteli,

kde hrají házenou. Podle jeho slov pak většinou „musí probrat strategii“ a scházejí se v blízké restauraci, kde je na hovor lepší prostor.

Matka hovoří česky pouze při příležitostech, jako je nákup, návštěva lékaře apod. Chlapec zatím jeví kladný vztah k učení jazyků, ale nelze přesně určit míru jeho znalosti.

Hodlají se zde usadit natrvalo a počítají, že jejich děti budou navštěvovat českou mateřskou školu a následně další stupně vzdělávacích zařízení. V současné době rodina neuvažuje o zajištění nadstandardního doučování českého jazyka pro své dítě. Vkládají velké naděje do mateřské školy. Aktivně se stýkají s českými přáteli, se kterými se dorozumívají česky a mimo rodinu hovoří v češtině i na svého syna. Dítě česky rozumí, ale aktivně používá k rozhovoru ukrajinštinu.

Rodiče uvádí, že se jejich syn aktivně stýká s kamarády z mateřské školy, popřípadě ze sousedství a hraje si s nimi.

Celkově rodina působí na první dojem spíše uzavřeně, ale přátelsky. K mému zkoumání se staví spíše nedůvěřivě, ale snaží se pomoci.

3.2.5 Rodina E

Tato rodina je srbsko-česká. Tvoří ji otec, který pochází ze Srbska, matka Češka a šestiletá dcera, která navštěvuje mateřskou školu.

Zajímavostí v této rodině je, že otec hovoří srbsky, ale podle rozhovoru s jeho přáteli již neovládá svou mateřštinu nijak zvlášť dobře. Zároveň hovoří německy. Posoudit míru znalosti němčiny jsem neměla možnost. Otec hovoří rovněž česky, ale dá hodně práce mu porozumět a je nutné se soustředit, protože češtinu velmi často prokládá právě již zmiňovaným německým jazykem. Otec je oproti ostatním členům jiných rodin z mého vzorku nadprůměrně starší, již vloni překročil věk sedmdesátipětiletý. Matka je oproti němu mladší. K dnešnímu dni je jí čtyřicet sedm let.

V tomto případě se domnívám, že věk rodičů hraje velkou roli při výchově jejich jediné dcery. Otec má již několik dětí z předchozího manželství, ale matka má pouze jednu

dceru, o které bude dále zmínka. Z rozhovoru s rodiči je patrné, že kladou velký důraz na finanční zabezpečení rodiny a berou v potaz případné obtíže, pokud by otec zemřel. V rozhovoru několikrát zmínili zřízený finanční fond pro dceru, který jí bude sloužit právě v takovéto situaci.

Otec je v důchodu a dalo by se říci, že tzv. mateřskou dovolenou trávil doma s dítětem především on, od dvou let věku dítěte. Do té doby s nimi byla doma i matka. Ta nastoupila brzy do zaměstnání a pracuje jako ředitelka oddělení v bance. Otec má středoškolské vzdělání s maturitou a matka vysokoškolské vzdělání ekonomického směru.

Co se týká jazykové výslovnosti dítěte – čeština dítěte je téměř bezchybná. Matka klade díky špatné srozumitelnosti vyjadřování otce na správnou mluvu velký důraz. Stejně velké nároky vkládá do dalších oblastí vzdělávání dcery a přihlásila ji do třech zájmových kroužků najednou. Jedná se o míčové hry, angličtinu a hraní na flétnu. Děvče je ve všech spíše podprůměrné.

Rodina nepočítá s žádným stěhováním. Naopak, v posledních letech podrobila svůj rodinný dům rozsáhlé rekonstrukci tak, aby byl umožněn bezbariérový přístup.

Při konverzaci jsem zjistila, že otec dlouho (nebyl specifikován konkrétní časový úsek) pracoval v Německu, kde je mu nyní umožněno pobírat německý důchod.

4 VÝSLEDKY

Kapitola Výsledky přináší zjištění na základě rozhovorů s rodiči, pozorování v rodinném prostředí. Dále vychází z rozhovorů s učiteli v mateřské škole a pozorování v mateřské škole. Vzhledem k zachování anonymity nejsou v celé práci zmíněna jména respondentů. Jde o výzkumný design vícečetné případové studie. Výsledky tedy přináší údaje o pěti cizojazyčných rodinách, jejichž děti navštěvují mateřskou školu.

Hned na úvod je důležité zmínit, že stejně tak, jako je každá mateřská škola jiná, tvoří ji lidé s rozličnými vlastnostmi a zkušenostmi, jsou i jednotlivé rodiny různorodé. Vztahy, rodinné zázemí, sociální interakce, finanční a sociální postavení rodin určují další průběh vzdělávání bilingvních dětí a jejich vymezení je velice komplikované, propletené a mnohdy je velice obtížné určit jejich hranice.

Jedním ze záměrů práce bylo zjistit postavení bilingvních dětí a přístupu k nim ve srovnání s ostatními dětmi. Výzkum ukázal, že tyto děti v mateřských školách nebyly opomíjeny. Učitelky se jim snažily věnovat stejně jako ostatním dětem, avšak při současných počtech dětí ve třídách není možné individuálně se věnovat pouze těmto dětem. Zároveň je nutné zmínit, že žádná ze zkoumaných mateřských škol neměla vypracovaný IVP pro sledované děti.

4.1.1 Rodina A

Jedná se o německo-polskou rodinu. Na základě dlouhodobého pozorování dítěte v domácím prostředí a pozorování celé rodiny jsem dospěla k následujícímu zjištění. Tato rodina má velice kladný vztah ke vzdělávání a vykazuje aktivní zájem o blízké sociální vztahy se svým okolím. Aktivně a samostatně si snaží zajišťovat setkávání s přáteli a s přáteli svých dětí. Ve svém domě pořádají setkání například u grilování, navozují přátelské vazby s kolegy ze zaměstnání i s lidmi ze sousedství, kde bydlí. Svým aktivním přístupem k učení českého jazyka vytváří pozitivní prosociální klima, kdy se jim dostává pozitivní zpětné vazby. Stejně tak je jasný pozitivní příklad rodičů, kteří se sami aktivně učí českému jazyku a tím dávají jasný signál svým dětem, které se

snaží svým rodičům vyrovnat a dnes již dochází k situacím, kdy se z češtiny navzájem doma zkouší, či pro vylepšení znalostí hrají české hry a překonávají se navzájem.

Svému staršímu synovi, kterého se výzkum týká, zajistili rodiče dva druhy doučování českého jazyka tak, aby mu co nejvíce ulehčili vstup do základního školství. Aniž by se to uvědomovali, zajistili tak velice přirozený nástup českého jazyka i pro své druhé dítě, které se do mateřské školy teprve chystá a v porovnání se svým starším sourozencem je ve znalostech češtiny ve svém věku mnohem dále, než byl v to samé období života on sám.

Rodina nejprve vnímala mateřskou školu jako nepřátelskou. Dítě nebylo bráno na společné akce jako je divadlo, kino, plavání, což následně potvrdila v rozhovoru i paní učitelka. Jako důvod uváděla, že by z divadelního představení chlapec stejně neměl žádný zážitek, protože by nerozuměl dostatečně textu. Pro nepřítomnost na plavání měla více prozaický důvod, a to především bezpečnost dítěte, které by nerozumělo pokynům. V tomto bodě však nesouhlasila matka, protože nabízela svou přítomnost při jednotlivých kurzech. Stejně tak se rodičům v mateřské škole nelíbí přístup k přijetí resp. nepřijetí syna na různé zájmové kroužky, kde by měl dle slov matky rozšířené možnosti seznámit se s kamarády. Situace se v průběhu roku údajně zlepšila i díky faktu, že se vyměnila paní ředitelka v mateřské škole a napjaté vztahy se mírně uvolnily. Doučování češtiny rovněž probíhá na základě informací z mateřské školy, tedy můžeme říci, že dochází k interakci a komunikaci mezi jednotlivými složkami tak, aby to bylo ve prospěch dítěte. Rovněž znalost jazyka u dítěte zřetelně stoupla, což pozitivně hodnotí především učitelka.

U dětí je chlapec brán jako rovnocenný partner na všechny hry a akce. Nevnímají ho jako cizince ale jako jednoho z nich.

4.1.1.1 *Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ*

- neochota vedení mateřské školy cokoli řešit (přístup se zlepšil po výměně vedoucí učitelky)
- neochota učitelky blíže poznat rodinu, seznámit se s jejími zvyky
- nepřijetí syna na jakýkoli zájmový kroužek (uváděné důvody rodiče vnímají jako výmluvy)

4.1.1.2 *Problémy, které definuje učitelka*

- malá znalost dítěte majoritního jazyka, která se během roku podstatně zvýšila
- malé finanční prostředky školy (na školení, pomůcky)
- absence bezpečnosti např. u kurzu plavání, přítomnost matky na kurzu je brána jako zátěž pro učitelku a zbytečnou komplikaci

4.1.1.3 *Faktory ovlivňující situaci*

- mateřská škola vybírána podle kapacity volných míst, ne podle vzdělání učitelů a možností školy
- neexistence IVP
- předimenzovanost třídy (kapacita zvýšena na počet dvacetosm dětí)
- absence individuálního přístupu
- celkově neutrálně (někdy negativně) laděná komunikace mezi MŠ a rodinou
- doučování češtiny doporučené ze strany MŠ a předání možných kontaktů tak, aby mohlo docházet k lepšímu porozumění

4.1.2 Rodina B

Tato čínská rodina mi umožnila rovněž vstup do svého soukromí a poskytla velmi překvapivé informace. Nyní, přibližně po roce pozorování, je vidět jistá nervozita ze stavu, ve kterém se jejich dítě nachází a pravděpodobně i obavy z možnosti poslání i svého druhého syna do Číny. Celkově situace vyznívá trochu tragicky. Důvod, proč se rozhodli rodiče odejít z Číny, uvedla matka jako politiku jednoho dítěte a velkou touhu po větší rodině. Paradoxem však je, jak je již výše zmíněno, že kvůli nevědomostem českého jazyka byla rodina nucena odeslat svého prvního syna za prarodiči do Číny a rodinný kolektiv se tedy postupně rozpadá. Přestože došlo k takovému zvratu, situace s druhým synem, kterého se výzkum týká, zatím spěje ke stejnému konci, protože rodina postupuje se stejným scénářem. Chlapec navštěvuje mateřskou školu, avšak neúčastní se aktivně žádných aktivit, kolektivu dětí se spíše straní. Umí si požádat o základní potřeby jako je toaleta, jídlo apod. Avšak dále se jazykově nemá snahu vzdělávat a rozvíjet. Po spaní si její matka každý den vyzvedává z mateřské školy a vede

rovnou do rodinné restaurace, kde dítě tráví celý zbytek dne v kuchyni u otce nebo v dětském hracím koutku, který mu v restauraci rodiče zařídili. Chlapec se jeví jako velice nedůvěřivý a na první pohled působí spíše zakřiknutě, takto se projevuje v mateřské škole a mimo rodinné prostředí. Avšak v momentě, kdy přichází do rodinného zázemí, jeho chování se zcela mění, získává na sebejistotě a rovněž energii, kterou celý den potlačuje ve škole, následně uvolňuje v restauraci rodičů. Je hlasitý, usměvavý a velice energický. Rodina se začala uzavírat více do sebe, na naléhání pedagogů o větší součinnost reaguje spíše netečně. Domnívám se, že nerozumí problematice a neví si rady, jak by měli nyní postupovat, když nechali vše dojít až tak daleko. O doučování chlapce českým jazykem zájem nemají, protože chlapec nechce komunikovat s žádným cizím dospělým a rodina cítí naději v přirozené schopnosti naučit se cizímu jazyku mezi vrstevníky, ale zároveň nerozšiřuje možnosti setkávání se s českými dětmi a neobklopuje se českými přáteli.

V mateřské škole zájem o řešení situace této rodiny dle mého soudu mírně klesl, soudě dle pozorování a rozhovoru. Pedagogové nevnímají snahu ze strany rodiny a vnímají situaci jako přitěžující dítěti. Přestože je vidět, že dítě má se svou rodinou a především matkou láskyplný vztah, učitelky se domnívají, že přístup rodiny chlapci škodí.

Ze strany dětí je chlapec brán jako cizinec. Neublížíjí mu a ani on jim neublížíje, ale stále je mimo hlavní kolektiv, který situaci přijal jako přirozený stav.

Nastalé situace si již všímají i rodiče ostatních dětí a vede to k diskuzím nad problematikou cizinců v mateřských školách. Chlapce ostatní rodiče litují, ale sami uvádí, že neví, jak by bylo možné začlenit ho více do kolektivu. To považují za prioritu, aby se chlapec mohl naučit jazyk, který je nezbytný pro další vývoj.

4.1.2.1 *Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ*

- česky nerozumí celá rodina
- dospělý nemůže naučit jejich syna český jazyk, pouze děti

4.1.2.2 *Problémy, které definuje učitelka*

- minimální znalost češtiny ze strany dítěte i celé rodiny

- rodina ani po různých výzvách nereaguje a stále se snaží udržet zaběhlý způsob, přestože již není funkční
- chlapec nemá snahu se zapojovat do činností
- chlapec se nechce naučit česky, protože nevidí pozitivní vzor ze strany své rodiny, kterou uznává jako hlavní autoritu
- nefungující interakce mezi mateřskou školou a rodinou

4.1.2.3 Faktory ovlivňující situaci

- absence českých kamarádů dítěte
- absence sociálních styků rodiny s českým obyvatelstvem, kde by se mohla rozvíjet komunikace a znalost jazyka
- velká pracovní vytíženost rodičů, s tím související naprostá absence venkovních her dítěte a možnost setkání např. s novými kamarády či spolužáky ze třídy
- absence komunikace s rodinou na úrovni pedagogicko -psychologické poradny
- mateřská škola rezignovala na řešení situace a učitelky se smířily se současným stavem
- absence IVP
- vysoký počet dětí ve třídě znemožňuje individuální přístup k tomuto dítěti

4.1.3 Rodina C

Jak je již výše zmíněno, jedná se o romsko-českou rodinu, kde rodiče dosáhli základního vzdělání. Přestože se členové rodiny hlásí k české národnosti, porozumění a především schopnost gramaticky správně komunikovat s majoritní společností je na nižším stupni. Rodiče nepovažují gramaticky správnou znalost jazyka za prioritu, neboť, dle slov matky, co potřebují, si vyřídí a občas to, že jí není rozumět, se jí i hodí. Podle slov rodičů bychom se mohli domnívat, že vzdělání považují za důležité, avšak dle skutků bychom mohli začít pochybovat. V případě, že se například matce nechce ráno vstávat, jednoduše dítě neodvede do mateřské školy, kde probíhá výuka. Mateřskou školu bere rodina jako vzdělávací instituci, ale nepovažují její vliv za stěžejní. Negativní přístup vůči mateřské škole resp. učitelce zaujala matka, a to kvůli poplatkům za stravování a dle jejích slov za pomůcky. Protože se však ani v této

mateřské škole za žádné pomůcky peníze nevybíraly, zajímalo mě, jaké konkrétní pomůcky má matka na mysli. Do zmíněných pomůcek patří dle jejích slov bačkůrky a pastelky. Učitelka požádala matku, aby dítě neodnášelo kreslicí pomůcky ze školy, ale protože dívka si pravidelně odnášela domů pastelky, požádala matku, aby škodu uhradila koupí nových.

Učitelka z mateřské školy považuje špatnou docházku za zásadní pro následné vzdělávání v základní škole. Dle jejích slov není tento případ ojedinělý pouze v této rodině. Mateřská škola zavedla rovněž sankce pro případy, kdy se neomluvené absence opakují, vyřadí dítě z mateřské školy a uvolní tak místo pro jiného čekatela. Děvče z výzkumné rodiny bylo dokonce díky tomuto problému už jednou z evidence vyřazeno. Učitelka rovněž upozornila na fakt, když se dívce z této rodiny cokoli nepovede a v mém pozorování se to rovněž promítlo, nedává nikdy vinu sobě ale ostatním.

V minulém roce byla dle matky dívce diagnostikována epilepsie, kterou i dívka často uvádí jako zdroj nezdaru jakékoli činnosti, ale žádné písemné podklady neposkytla ani mateřské škole.

Dívka je v kolektivu přijímána pozitivně, je aktivní při všech činnostech a na budoucí školní docházku se velice těší. Sama projevuje zájem o znalost psaných písmen a zjišťuje, co znamenají. Věnuje se především zpěvu a tanci, což vychází pravděpodobně rovněž z rodinných zájmů, kdy otec hraje v kapele.

4.1.3.1 *Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ*

- vysoká finanční náročnost
- učitelka nemá porozumění pro problémy rodiny, onemocnění dítěte apod.
- dle názoru matky si má dítě v mateřské škole především hrát a nic se nemusí naučit, ale učitelka je stále nutí se učit různým věcem, které nejsou podstatné (např. způsoby stolování, počítání či barvy)

4.1.3.2 *Problémy, které definuje učitelka*

- absence disciplíny (především matky)
- rodina vnímá mateřskou školu jako úschovnu a hlídání dětí
- negativní vztah rodiny k autoritám

4.1.3.3 *Faktory ovlivňující situaci*

- špatná finanční situace rodiny
- nízké nejvyšší dosažené vzdělání rodičů
- velmi volný přístup rodiny k mateřské škole jako ke vzdělávací instituci

4.1.4 **Rodina D**

V této ukrajinské rodině se setkáváme s mírně vyšším věkovým rozdílem obou partnerů. Otcí je čtyřicetčtyři a matce dvacetšest let. Zmiňuji tento údaj proto, že je možná jedním z činitelů, které ovlivňují fakt, že otec rodiny jednoznačně rozhoduje o všem a matka ho má jako poradce a řešitele všech situací. S tím je následně spojována i odpovědnost, kterou rovněž nese otec. Toto jistě ovlivňuje i tradice z rodné země, kde je muž brán jako živitel rodiny a klade důraz na hrdost svou i rodu.

Zmíním-li v tomto případě ještě jednou vzdělání rodičů, matka má středoškolské vzdělání a otec je vyučen. Při rozhovorech je vidět, že matka otázky chápe a rozumí jim, avšak pravděpodobně i díky tomu, že byla se synem tři roky doma, nemá vybudovanou aktivní slovní zásobu. Rovněž, jak je již výše zmíněno, nikdy ani neměla potřebu si aktivní slovní zásobu vytvářet a nebyla nucena ani okolnostmi, neboť manžel za ni vše vyřídil. Proto většinu odpovědí v rozhovoru zajišťoval otec. Na této rodině je vidět snaha o zlepšení jejich finanční a sociální situace. V Česku žijí již pět let a za toto období bydleli několikrát po různých ubytovnách a nyní jsou v podnájmu v rodinném domě kamarádky.

Rodina přistupuje k mateřské škole jako k instituci, do které vkládají velké naděje, že pomůže synovi vytvořit českou slovní zásobu. Zmínili i fakt, že syn se každé ráno při vstupu do mateřské školy s pláčem loučí s matkou, avšak po vstupu do třídy zapomíná na smutek a hraje si a s učitelkou spolupracuje. V období chřipkové epidemie, kdy byl syn z docházky z mateřské školy z důvodu nemoci omluven, zmínili rodiče velmi zřetelné zhoršení stavu při návratu. Mnohem hůře spolupracoval i v mateřské škole. A snažil se dát výrazně najevo své přání být doma s matkou. V této souvislosti matka uvádí, že i ze strany dětí bylo následné přijetí těžší a méně přívětivé. Rodina se setkávala s nepochopením i ze strany rodičů spolužáků a dalo by se říci s mírným

opovržením, že znalost češtiny není dobrá. Tento názor u dětí pravděpodobně vyvolaly diskuze rodičů doma, které vedou na toto téma.

Při rozhovoru s učitelkou i ona přiznala, že přístup ostatních dětí nebyl vždy přívětivý, ale nejčastěji se tento jev projevoval u starších dětí. Děti jsou ve třídě heterogenního složení, a proto dochází ke styku různých věkových skupin. V tomto bodě však mohu konstatovat, že pravděpodobně i díky faktu, že se jedná o jednotřídní vesnickou školku, je učitelka tzv. v obraze, co se stavu ukrajinské rodiny týče a je s rodiči v aktivním styku. Případné potíže se sama, i dle slov rodičů, snaží aktivně řešit a pro syna se stává jistou oporou. Konkrétní potíže si však rodiče kromě uvedeného nesouhlasu s neznalostí jazyka nevybavovali.

4.1.4.1 *Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ*

- negativní přístup spolužáků, který ale eliminuje učitelka
- touha dítěte setrvat s matkou doma a strach

4.1.4.2 *Problémy, které definuje učitelka*

- věk dítěte
- neznalost jazyka dítěte, která zvyšuje intenzitu strachu z věcí, kterým nerozumí
- neporozumění situaci ze strany rodičů spolužáků

4.1.4.3 *Faktory ovlivňující situaci*

- krátká doba trvání docházky do mateřské školy
- silná citová vazba na matku

4.1.5 Rodina E

Tato srbsko-česká rodina je specifická, jak jsem již výše zmínila, nadprůměrně vysokým věkem rodičů. Pravděpodobně z toho pramení vysoké ambice kladené na dítě, aby dosahovalo ve všech směrech vysokých výkonů.

Vztah rodiny vůči mateřské škole je kladný, ale nedostatky vidí dle slov matky v malé přípravě do školy. Považuje mateřskou školu jako jakýsi stupeň předpřípravy na

základní školství a rovněž klade na dceru nároky ve formě učení písmenek a čtení nápisů. Matka je velice soutěživá a již při rozhovorech se snadno nechávala unést k porovnávání výkonů své dcery s dětmi z okolí. Rodina žije v obci, která má oficiálně tisícstopadesát pět obyvatel a prestiž je pro rodinu významným faktorem.

Dívka navštěvuje mateřskou školu ráda, činnosti ji baví a v kolektivu má své přátele. Dle slov učitelky se občas stalo, že děti nechápou vztah jejího otce a považují ho za dědečka, když ji jde vyzvednout, což dívka hůře nese a velice se zlobí. Do mateřské školy chodí děvče většinou vyzvedávat otec. Vzhledem k nesrozumitelné češtině se ale v případě komplikací spojuje mateřská škola s matkou, která následně přijede osobně.

Děvče chodí na tři různé zájmové kroužky, které jí dle jejích slov už příliš nebaví a protože například v hraní na flétnu není příliš úspěšná, zařídila jí matka i doučování.

4.1.5.1 Problémy, které definují rodiče v souvislosti s MŠ

- agresivita některých spolužáků vůči dívce
- neochota učitelky řešit aktivně výpady

4.1.5.2 Problémy, které definuje učitelka

- velký tlak na dívku co se dosažení vysokých výkonů týče
- velký důraz na finanční aspekty přebírá dívka od rodičů a rozděljuje spolužáky podle majetku, oblečení či hraček
- dívka je zvyklá žalovat a nechat za sebe v případě problémů jednat jiné

4.1.5.3 Faktory ovlivňující situaci

- vysoký věk rodičů
- neúčastní se aktivit, které nepovažují za dostatečně pedagogického významu např. karneval, divadlo apod.

5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRnutí

Oblast bilingvních dětí a jejich začlenění do kolektivu je problematika široká a ovlivňuje ji mnoho faktorů. Zaměřila jsem se tedy na pohled rodin, které se mohou potýkat s různými nesnázemi. Význam předškolního období v životě dítěte je bezesporu důležitý a proto mne zajímalo, zda bilingvní děti mají stejné, nebo lepší nebo dokonce horší podmínky než monolingvní děti majoritní společnosti.

Jak uvádí Kořátková (2008, s. 158) děti mladšího předškolního věku cca do pěti let nejsou zatíženy předsudky. Tato teorie se mi v praxi rovněž potvrdila i s dodatkem, že děti následné předsudky nejčastěji získávají od svých rodin resp. nejčastěji rodičů. Při pozorování v mateřské škole jsem se setkala s plnohodnotnějším přijetím bilingvních dětí ze strany mladších spolužáků, kteří příliš neřešili rozdílnosti například ve výslovnosti, popřípadě vzhledu. Čím však dítě bylo starší a měla jsem možnost pohovořit případně i s jeho rodiči, tím častěji se jeho názory ztotožňovaly s názorem dospělých.

Jako největší úskalí a pravděpodobně i oblast, kde by všechny zúčastněné strany měly možnost pozitivně zapůsobit na situaci, je oblast komunikace. Jak uvádí Kovalská (2011, s. 12-14) osobní komunikace je zásadní pro správné a citlivé řešení mnohých situací. S tímto názorem souhlasím především proto, že jsem se při rozhovorech s rodiči bilingvních dětí setkala s obtížemi v porozumění. Při neosobní formě komunikace například pomocí internetu, telefonu apod. by mohlo lehce dojít k fatálním nedorozuměním. Díky osobnímu jednání a ochotě řešit nenadálé potíže, se podařilo některým mateřským školám motivovat rodiče k doučování českého jazyka pro své dítě. Jeho další úspěšnost a přístup k mateřské škole se tak zásadně změnil.

Meta (2009) zmiňuje inkluzivní přístup vzdělávání pro děti cizinců, které aby mohly být dále vzdělavatelné, jsou považovány za děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Přestože dle něho tyto děti mají především právo na proinkluzivní přístup, z praxe takovýto výsledek není zcela jednoznačný. Z pozorování a rozhovorů s účastníky mohu rozdělit především pedagogické pracovníky na tzv. poučené nebo alespoň vzdělávající se v oblasti multikulturality a takové, kteří řeší takovýto přístup spíše intuitivně než didakticky.

Bohužel rovněž praxe potvrzuje několik možných důvodů, proč se pedagogičtí pracovníci více nevzdělávají v této problematice, a to pomineme-li učitele, kteří k této tématice mají svou osobní averzi, setkáváme se s uvedením finanční zátěže, kterou jednoznačně vedení škol nemůže opomenout. Dalším z uváděných důvodů, proč není zajištěna lepší erudovanost pedagogů v multikulturní výchově, je vyšší důležitost vzdělávání v jiných potřebnějších oblastech. Souhlasím s Metou (2009), že je nutné změnit přístup k bilingvním dětem, především jsou-li brány jako cizinci. Náročnost takového úkolu vidím především v dlouhodobosti změny přístupu a nezlehčování této tematiky.

Na začátku výzkumu jsem si položila dvě zásadní otázky, a to:

- S jakými problémy se v mateřských školách setkávají bilingvní rodiny?
- Jaké konkrétní kroky činí mateřské školy pro pozitivní přijetí bilingvních dětí do svých kolektivů, včetně přípravy pedagogických pracovníků?

Můžeme je aplikovat pouze na mateřské školy z výzkumu, protože každá škola má jiné podmínky a tvoří ji odlišní lidé.

Rodiny se setkávají s bariérou ve formě :

- neochoty upravit školní podmínky potřebám „jednoho“ dítěte,
- pedagogů bez specificky orientovaného vzdělání na multikulturalitu,
- neporozumění ze strany rodičů spolužáků, popřípadě s předsudky ze strany rodičů spolužáků
- strachu o bezpečnost dítěte, kdy je kladen jako priorita bez ohledu na možnosti (účast na plavání s maminkou apod.)

Mateřské školy se uzpůsobují přijetí bilingvního dítěte následovně (s možnými obtížemi):

- vysokoškolsky vzdělaní pedagogové jsou považováni automaticky za odborníky i na oblasti jiné než klasické výuky

- koupí literatury, která je však dle mého názoru mnohdy spíše obecně informativní, ale pedagogům nedává jasné instrukce, jak postupovat v konkrétních situacích
- koupí edukačního materiálu, na který vždy nebývají prioritně uvolňovány finance
- zajištění školení, kurzů apod. s volbou této tematiky, opět nebývá vždy považována za prioritní a jsou upřednostněny jiné otázky

Výzkum je zaměřen především na pohled z úhlu rodiny, zohledňuje však i otázku, jak v případě nastalých obtíží může mateřská škola nahlížet na chování přicházející z rodiny. To následně ovlivňuje celkový přístup všech zúčastněných stran. V konečném důsledku opačný pohled dodá ucelený obraz problematiky. Nabývá na významu komunikace, která je pilířem schopnosti řešení problémů, ale v případě její nefunkčnosti, se stává nepřekonatelnou bariérou. V takovém případě by se všichni účastníci měli tzv. zastavit a uvědomit si, o koho jde především? Jde o dítě? Děláme veškeré naše činnosti, ať již jako rodiče či pedagogové, v zájmu dítěte?

Mateřské školy považují za problematickou část týkající se:

- neochoty přizpůsobit se novým podmínkám (v tomto případě bych však ráda zmínila, že ani mateřské školy a lidé v nich se nechtějí přizpůsobovat a měnit zažité, ale očekávají to od ostatních)
- nízkou míru znalosti jazyka dětí dávají za vinu jednoznačně rodičům (pouze jedna mateřská škola aktivně doporučila doučování češtiny a nabídla konkrétní kontakty)
- nečinnost dětí na aktivitách nevidí v možném strachu z neznámého spíše neochoty se účastnit

ZÁVĚR

Dnešní doba klade na pedagogy náročný úkol v podobě požadavku věnovat se individuálně každému jednotlivému dítěti. Tento požadavek je ukotven i v Rámcově vzdělávacím programu. Zároveň jsou navyšovány počty dětí ve třídách tak, aby bylo vyhověno co největšímu počtu rodičů, kteří požádali o přijetí dítěte do mateřské školy.

Nejvyšší počet dětí ve třídě mateřské školy stanovuje vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb. Podle ustanovení § 2 odst. 2 se třída mateřské školy naplňuje do počtu dvacetičtyř dětí. Zákon umožňuje zřizovateli mateřské školy povolit výjimku z tohoto počtu nejvýše o čtyři děti. To znamená, že nejvyšší počet dětí ve třídě je dvacetosm. Z praxe mohu říci, že zvýšení počtu na číslo dvacetosm je dnes zcela běžné a nižší čísla tvoří spíše výjimku. V takovém počtu dětí na třídu – respektive na jednu učitelku – se může snaha o individuální péči ztrácet. I ve třídách dětí z výzkumu dosahovaly počty osmadvaceti.

Chceme-li se věnovat každému jednotlivému dítěti samostatně, vnímat jeho potřeby, chránit jej, učit jej, dávat správný vzor, je ideální počet dětí na jednu třídu téměř poloviční.

Tématika bilingvních se dotýká této problematiky následovně. Integrace jakéhokoli dítěte, které potřebuje speciální péči, vyžaduje vždy nadstandardní přípravu učitelů i celých mateřských škol. Pokud je do mateřské školy resp. třídy integrováno dítě s jakýmkoli postižením (tuto problematiku upravuje též zákon), řešení je nasnadě, a to ve snižování počtu dětí. V takovém případě je nutné zajistit například speciální přípravu pedagogů, rozšiřování vzdělání, brát v potaz specifické potřeby integrovaného dítěte v souvislosti s materiálním zajištěním, architektonickými prvky, asistenty pedagogů, zajištěním IVP atp.

Pokud se však ze stejného úhlu pohledu podíváme i na integraci cizince, dojdeme pravděpodobně rovněž k podobnému závěru s tím rozdílem, že v tomto případě zákon nesnižuje počty dětí ve třídách. Rovněž nejsou k dispozici ani asistenti. Pedagog se v takovém případě může spolehnout pouze sám na sebe. Mimo znalostí z psychologie a pedagogiky by měl mít znalosti o kultuře a o tradicích, historii, pokrmech, řeči či jen odlišnostech chování kultury, ze které bilingvní dítě pochází. Měl by mít k dispozici

specifické herní pomůcky a více obrazového materiálu. V tomto bodě se setkáváme s překážkami v podobě finančních možností školy.

Zda a jak se cizí dítě integruje do české mateřské školy a následně jeho další šance na integraci do společnosti či dalších stupňů škol, záleží především na rodině. Podle rozhovorů i pozorování ukazují výsledky práce na vliv vzdělání obou rodičů. Z výzkumu vyplývá, že vzdělanější páry kladou větší význam na vzdělávání svých dětí a kladou rovněž vyšší důraz na znalost jazyka. V čemž s nimi mohu jen souhlasit, protože znalost jazyka umožňuje komunikaci, která otevírá dítěti možnosti prosadit se v mnoha dalších oblastech a projevit tak svůj potenciál.

Rovněž vzdělanější páry mají snahu setkávat se s českými občany a přirozeně tak rozvíjejí schopnost dohovorit se majoritním jazykem. Z pozorování vyplývá snaha například čínské rodiny žít v klidu ve své komunitě, kde hovoří svým mateřským jazykem a nerozvíjí se ani znalost češtiny mezi dospělými a dětem se tak nedostává pozitivního vzoru, který by mohly okopírovat od rodičů. Dítě nevidí žádnou snahu ze strany dospělých a nepovažuje znalost pro něj cizího jazyka za prioritu.

Vzhledem k novým statistikám o vzrůstajícím přílivu cizinců do naší republiky se nabízí otázka, zda bychom se neměli ve školství více zaměřit tímto směrem, tedy snížit počty dětí ve třídách, kde se takové dítě nachází, abychom umožnili učitelům individuální přístup k jednotlivým dětem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ČESKO. Vyhláška o předškolním vzdělávání 14/2005. In: 43/2006. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006.
2. DOKULIL, Miloš. Když se v integraci Romů, stále předpřahá vůz před koně. *Britské listy* [online]. 9.4.2010 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/51990.html>
3. EISELTOVÁ, Jaroslava. Romské děti v mateřské škole. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2002, č. 7, s. 10-12. ISSN 1210-7506.
4. HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
5. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
6. KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
7. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
8. KOVALSKÁ, Monika. Komunikace jako základ zdárného fungování školy. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2011, č. 2, 12-14. ISSN 1210-7506.
9. KRAMULOVÁ, Daniela. Když do školky přicházejí "jiné" děti. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2011, 3-8, 16-17. ISSN 1210-7506.
10. LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
11. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
12. META. Kulturně-standardní přístup. *Inkluzivní škola* [online]. 17.12.2009 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/kulturne-standardni-pristup>

13. META. Principy inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola* [online]. 8.2.2010 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>
14. MORVAYOVÁ, Petra a Dana MOORE. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.
15. MRTKOVÁ, Petra. Romové ve škole. *Britské listy* [online]. 27.4.2010 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/52264.html>
16. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
17. POLECHOVÁ, Pavla a Eva ČERVENÁKOVÁ. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4667-6.
18. PRAŽÁK, Josef Miroslav, František NOVOTNÝ a Josef SEDLÁČEK. *Latinsko-český slovník: 1. díl A-K*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 80-85467-91-7.
19. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
20. SAUEROVÁ, Marie. Integrace. *PPP NJ* [online]. 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.pppnj.cz/Stranky/integrace.aspx>
21. SKUTIL, Martin et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
22. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Vzájemná komunikace rodič-dítě. *Azrodina* [online]. 2007 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.azrodina.cz/1885-vzajemna-komunikace-rodic-dite>
23. ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6.
24. ŠVARŤÍČEK Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
25. TAKÁČOVÁ, Jozefa a Helena ZDRUBECKÁ. Naučí se Jája česky?. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2003, č. 4, 6-7. ISSN 1210-7506.

26. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-x.