



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Komunikativní kompetence u dětí z rodin imigrantů

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
PaedDr. Váchová Alena

Vypracovala:
Zuzana Hronková

České Budějovice, 2015

Prohlášení

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

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení, pomoc, poskytnuté rady při zpracovávání bakalářské práce a za čas, který této práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat celé mé rodině za podporu ve studiu.

ABSTRAKT:

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza komunikativních kompetencí dětí imigrantů navštěvující mateřskou školu v České republice a Rakousku. Teoretická část se zabývá komunikativními kompetencemi, problematikou imigrace a dále charakteristikou vybraných národnostních kultur. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru, k analýze byla využita technika případové studie. Výzkumný soubor tvoří děti turecké a vietnamské národnosti. Dílčí cíle směřují ke zjištění, jakým způsobem se vyvíjely komunikativní kompetence těchto dětí a na jaké úrovni jsou nyní, jaké obtíže se vyskytují při navazování vztahů s vrstevníky a v kontaktu s učitelkami MŠ.

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, komunikativní kompetence, dvojjazyčná výchova, imigrace, mateřská škola.

ABSTRACT:

The main objective of the research is the analysis of communicative competences of immigrant children attending kindergarten in the Czech Republic and Austria. The theoretical part deals with communicative competence, the issue of immigration and further characterization of selected national cultures. The research, qualitative in nature, was used to analyze the technique of a case study. The research group consists of children of Turkish descent and Vietnamese descent . Sub-objectives are to determine how to develop communicative competence of these children and at which level they are now , the difficulties they have in establishing relationships with peers and the communicative contact with the kindergarten teacher.

Key words: bilingual Education, communicative competence, social disadvantage, imigration, kindergarten

OBSAH

<u>ÚVOD</u>	7
<u>1 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE</u>	8
<u>1.1 Komunikace a její funkce</u>	8
<u>1.2 Specifika komunikace u různých kultur</u>	9
<u>1.3 Vliv prostředí na vývoj komunikativních kompetencí</u>	11
<u>1.4 Komunikativní kompetence</u>	12
<u>2 PROBLEMATIKA IMIGRACE</u>	15
<u>2.1 Vyrovnání se s novým kulturním prostředím</u>	15
<u>2.2 Působení odlišných hodnotových systémů</u>	17
<u>2.3 Rodina a dvojjazyčná výchova</u>	17
<u>2.4 Integrace dětí s jiným mateřským jazykem do MŠ</u>	19
<u>3 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH NÁRODNOSTNÍCH KULTUR</u>	21
<u>3.1 Vietnamská kultura a zvyky</u>	22
<u>3.2 Zvláštnosti turecké kultury</u>	24
<u>4 ANALÝZA KOMUNIKATIVNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ IMIGRANTŮ</u>	28
<u>4.1 Cíle výzkumu, metodologie a charakteristika zkoumaného vzorku</u>	28
<u>4.2 Kazuistiky dětí turecké národnosti</u>	30
<u>4.3 Kazuistiky dětí vietnamské národnosti</u>	38
<u>4.4. Shrnutí výsledků výzkumného šetření</u>	44
<u>ZÁVĚR</u>	46
<u>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</u>	

Úvod

„V důsledku globalizace dochází k prolínání různých kultur a společnost získává multikulturní ráz. Psychology však zajímá ani ne tak dopad na společnost, jako spíše na jedince a jeho vnitřní svět. Jak se dokáže adaptovat v cizím prostředí, jak se dokáže s novou situací vypořádat, jaké musí mít osobnostní rysy a schopnosti, aby se prosadil v cizím prostředí, to vše jsou otázky, které si dnes klademe“ (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 9).

S problematikou sociálního znevýhodnění se setkáváme stále častěji. Postavení sociálně znevýhodněných není moc dobré. Učíme se respektovat jejich národnost, kulturu, jazyk i hodnoty. Ovšem sociálně znevýhodnění nejsou jen z rodin jinak kulturně zaměřených. Mezi hlavní faktor způsobující sociální znevýhodnění je neschopnost komunikovat v daném jazyce. Tento faktor způsobuje u předškolních dětí ve velké míře narušenou komunikační schopnost.

Žijí na hranicích s Rakouskem, v místě, kde je koncentrace osob s jinou národností opravdu veliká. Největší část imigrantů u nás v České republice tvoří Vietnamci, v Rakousku pak Turci.

Do mateřských škol přicházejí děti jiných národností, které se zde již narodily a hovoří jiným mateřským jazykem, anebo je rodiče vzali s sebou z jejich rodné země. Nedostatečné komunikativní kompetence dětí imigrantů mohou působit jako bariéra nejen při vzdělávání, ale i při začleňování se do společnosti.

Téma komunikativních kompetencí dětí imigrantů jsem si vybrala vzhledem k tomu, že jsem měla dost příležitostí se s dětmi i rodiči imigrantů setkávat a pracovat s nimi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikativní kompetence

1.1 Komunikace a její funkce

Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a povázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace (Argyle a Trower, 1979, in V. Strnadová, s. 2).

V každém naučném slovníku je tento pojem popsán jako propojení mezi lidmi, kontakt a dorozumívání se s nimi, sdělování myšlenek atd. Podle Janouška (1968) je komunikace sdělováním významů v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí. J.Křivohlavý (1988) píše o komunikaci velmi podobným způsobem, hovoří o sdělování, ale navíc zdůrazňuje sdílení. „Komunikaci můžeme také chápat jako proces výměny informací“ (Bytešniková, I., Horáková, R., Klenková, J. 2007, s. 18). Komunikace (z latinského communicatio sdělování, spojování, přenos) obecně znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření a udržování mezilidských vztahů. „Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů“ (Klenková, J. 2006, s. 25). Dále pak Klenková píše, že komunikaci tvoří čtyři základní prvky, které se navzájem ovlivňují: komunikátor - ten, kdo informaci vysílá, komunikant-příjemce informace, komuniké - obsah sdělení a komunikační kanál - cesta k předání informace. Podle Viktora Lechty (2003) patří komunikace k nejdůležitějším lidským schopnostem. Proto, abychom si mohli vymezit lidskou komunikaci, objasníme si blíže pojmy řeč, jazyk a mluva. Ke komunikaci seúzce pojí, ale jejich významy se trochu liší. Definovat řeč si můžeme takto: je to „obecná lidská biologická vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekóduje“ (Bytešniková, 2007, s. 60). Víme, že řeč není člověku vrozená a

učíme se jí v průběhu života. Jisté dispozice však vrozené máme a ty se rozvíjejí v kontaktu s okolím. Toho si můžeme povšimnout zvláště v dětském věku. Klenková 2006 píše, že o řeč se zasluhují jak mluvní orgány, tak mozek a jeho hemisféry. Pokud se neúčastní mluvní orgány, mluvíme o řeči vnitřní. Zevní řeč, nebo také mluvená řeč nebo mluva „*je jazykový projev v určitém okamžiku*“ (Bytešnicková, 2007, s. 61). Jazyk je atributem určitého národa a také má obrovský význam pro vzdělávání. Dítě se jazyku učí na základě zkušeností. „*Jednak je hlavním prostředkem pedagogické komunikace, jednak je jedním ze základních vyučovacích předmětů*“ (Průcha, 2008, s. 94). Každá komunikace mívá svůj účel, smysl a plní určité funkce.

Funkce komunikace:

- informativní – předání zprávy, oznamování
- instruktážní – naučit, navést, instruovat někoho
- persuzivní – přesvědčování o změně názoru, získávat někoho na svoji stranu, manipulace - vyjednávání, operace – domluvení se, dospět k dohodě
- zábavní - pobavení, rozveselení, rozptýlení sebe i druhého
- kontaktní – mít pocit, že pro někoho má cenu se mnou mluvit, pocit blízkosti
- prezentační – vyvolat dojem, zastrašit apod.

„Skrytou funkcí“ by podle Vybírala mohla ještě být motivace ke komunikaci. „*Motivaci komunikovat má každý člověk. Má ji v různé intenzitě, která kolísá a závisí na řadě okolností: zda je nám druhý/á sympatický/á, zda jsme svěží, nebo unavení, zda ovládáme jazyk partnera, zda si s ním rozumíme, zda předpokládáme, že si s ním budeme rozumět*“ (Vybíral, 2005, s. 33). Zkusme si odpovědět na následující otázky: Co nás motivuje, abychom komunikovali? Chceme něco sdělit, něco předat dál, snažíme se pochopit druhého člověka, navázat s ním vztah? Vždyť i ve známé základní pyramidě potřeb je potřeba bližšího kontaktu. Komunikujeme, abychom nacházeli vlastní identitu, předvedli se, upoutali na sebe pozornost. Skrze komunikaci se snažíme přizpůsobit se okolí, adaptovat se (Vybíral, 2005).

1.2 Specifika komunikace u různých kultur

Morgensternová, Šulová (2007) rozdělují komunikaci takto:

- verbální komunikace - slovní komunikace
- neverbální komunikace - komunikace tělem (spontánní jev, který si neuvědomujeme)

Když se naučíme vnímat své kulturní zvyklosti, po té můžeme následně začít vnímat neverbální komunikaci jiné kultury jako:

- Proxemika - dodržování vzdálenosti od druhého člověka. Například nejmenší vzdálenost při rozhovoru je zhruba 20cm (při rozhovoru si ji udržují na Blízkém východě). Nejdlejší vzdálenost (100cm) si při rozhovoru drží v Thajsku.
- Chronemika - v různých kulturách je tento pojem chápán jako využívání a vnímání času. Pro kultury západní je čas veličinou lineární od přítomnosti do budoucnosti. Například Asiaté vnímají čas cyklicky.
- Kinezika - gesta, oční kontakt, nebo výraz tváře, pohyby těla, zaujímání poloh; je kulturně velice specifická. Asijské kultury si zachovávají tzv. kamennou tvář a Evropany považují za lidi bez sebekontroly.
- Haptika - tělesný kontakt s druhým člověkem. Více kontaktní kultury najdeme v zemích s teplým klimatem, s nízkým kontaktem pak kultury v chladnějším klimatu.

Každý člověk se projevuje verbální komunikací (slovy), a to 7%, neverbální komunikací (řeč těla) 55% a z 38% paralingvistickými aspekty (např. tón hlasu). Nevnímá tak jen slova, ale působí na něho také držení těla a pohyby, tón hlasu, energie, kterou druhý vyzařuje, výraz obličeje nebo očí atd. Principem komunikace je přede vším pochopení toho, co nám druhá osoba sděluje a ne o přesvědčování své pravdy, nebo odsuzování za jiný názor. Každý z nás má jiný komunikační styl. I ten se ještě dále u každého individuálně rozvíjí. Nejvíce záleží na zvyklostech a tradicích dané kultury. Například příslušníci Vietnamské či jiné etniky mají odlišný komunikační styl než majorita střední Evropy (Šišková, 2001).

Specifika komunikace v národních kulturách jsou velice početné, proto Průcha (2010) uvádí pouze ty základní:

- Nízký komunikační kontext, který se projevuje u národů jednoznačným vyjádřením, není tak nutno obsah komunikace vyvozovat z kontextu. Tento způsob komunikace je typický např. pro Švýcary, Němce a Nizozemce.
- Vysoký komunikační kontext, ten je typický pro národy, jejichž příslušníci se vyjadřují nepříliš otevřeně, často je ještě doplňován komunikací neverbální. Tento způsob komunikace uplatňují zejména Japonci, Italové, Francouzi a Španělové.
- Způsob oslovování a používání titulů je specifickým komunikačním rysem. Ve formálních situacích je tedy typické oslovení akademickým titulem, a nebo pracovním postavením ve firmě (funkce). Toto je příznačné např. pro Čechy, Rakušany, Poláky, Slováky. Například u Britové či Američané titulování neuplatňují a naopak to na ně může působit až směšně.

1.3 Vliv prostředí na vývoj komunikativních kompetencí

Rozvoj komunikativních kompetencí u dětí je ovlivněn rodinným prostředím. Nejvíce záleží především na množství času, který rodiče dítěti věnují, a zda dítě vyrůstá v harmonickém prostředí. Roli hraje i vzdělání rodičů (Průcha, J. 2011). „Dítě se učí mluvit prostřednictvím nápodoby mluvního projevu dospělých, se kterými komunikuje“ (Bartoňová, M. 2005, s. 117). Předškolní děti se pomocí napodobování od dospělých a starších dětí učí různým způsobům vyjadřování. Podle Vágnerové (2005) jsou to často věty, které obsahují nové slovo nebo slova v jiné vazbě. Napodobovaná slovní sdělení, jejich obsah i forma jsou pro dítě zajímavá, později je použije ve svém vlastním projevu. Předškolní dítě dokáže přijatelným způsobem vyjádřit své pocity, názory a požadavky, které chce sdělit. V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo. Stává se, že jejich konverzace přejde v monolog, přesto je komunikace s vrstevníky z hlediska jejího rozvoje velmi důležitá. Ve vzájemné komunikaci s ostatními dětmi se rozvíjí spolupráce, sdílení i prosazování sebe sama. „*Pojem vrstevnická skupina znamená, že její členové jsou v přibližně stejném věku, narodili se za podobných historických podmínek, jejich vývoj, ať již biologický, psychický, nebo sociální a kulturní, probíhá za*

přibližně stejných okolností. Samotná příslušnost k určité vrstevnické skupině má nepopiratelný význam po celou dobu života člověka“ (Sedláčková, 2009, s. 63).

1.4 Komunikativní kompetence

Jako komunikativní či komunikační kompetence (angl. communicativecompetencies) můžeme obecně označit „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130, 131).

Jazyk je přirozeně osvojován v prostředí, ve kterém vyrůstáme. Jazyková (také řečová, či komunikativní) dovednost (kompetence) může být chápána jako schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely. Mezi základní jazykové dovednosti řadíme dovednosti receptivní (poslech a čtení s porozuměním) a produktivní (ústní a písemný projev). R. Choděra (2006) popisuje komunikativní kompetence jako stav, kdy je jedinec schopen komunikace ve shodě se systémem a normou i územ platným pro dané komunikační situace. Podle K. Vitáskové (2005) zahrnuje pojem komunikační kompetence znalost kulturních, lingvistických a interpersonálních náležitostí mluvy v určitých kontextech. Komunikativní kompetence v Rámcových vzdělávacích programech je popsána jako soubor znalostí a dovedností, které si mají děti osvojit v důsledku působení určitých složek školní výuky. Komunikační kompetence jsou součástí vzdělávacích cílů. Jsou formulovány jako výstupy, které dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla zvládá, avšak nejsou pro něho povinné. Každé dítě zvládá tyto výstupy v míře, která je pro něho dosažitelná.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) formuluje tyto **komunikační kompetence** takto:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Očekávané výstupy vzdělávání nejsou výčtem schopností, poznatků, dovedností, postojů a hodnot. Jedná se o jejich vzájemné propojení tak, aby byly pro dítě přímo využitelné (RVP PV). Rozvoj řeči a jazyka je součástí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika a tvoří jeho podoblast. Vzdělávací cíle podoblasti Jazyk a řeč formuluje RVP PV jako podporu rozvoje řečových schopností a jazykových dovedností, rozvoje komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, a rozvoje zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbálního i neverbálního (RVP PV, s. 18, 19). Dílčí výstupy v podoblasti Jazyk a řeč ke klíčovým komunikativním kompetencím směřují.

Rámcový vzdělávací program se zmiňuje i o možných rizicích, která mohou mít na rozvoj dítěte v dané oblasti vliv. Pojmenovává také oblasti, o kterých se budu zmiňovat

v praktické části této práce. Jedná se o prostředí komunikačně chudé, špatný jazykový vzor, vytváření komunikativních zábran a omezený přístup ke knížkám (RVP PV, s. 20).

Jakmile dítě zvládne daný jazyk, může vytvářet nekonečné množství vět. Kompetence každého mluvčího je právě možnost vytvářet nové věty daného jazyka. Černý píše, že v protikladu ke kompetenci je performance, která je vysvětlena jako souhrn skutečných konkrétních jazykových projevů mluvčího. Je do značné míry závislá na kompetenci, avšak zároveň je silně ovlivněna různými mimojazykovými faktory. Tyto faktory, kterými jsou např. paměť či roztržitost, znemožňují, aby performance (provedení, výkon) byla kopií kompetence. Některé jazykové jevy patří do kompetence, jiné do performance. Vše, co souvisí s dramatičností věty a jejím sémantickým obsahem, patří do kompetence. Naproti tomu např. problematiku týkající se frekvence jazykových jevů nebo pravděpodobnosti jejich výskytu bude lingvista posuzovat jako performanci (Černý, 1996, s. 228).

2 Problematika imigrace

2.1 Vyrovnání se s novým kulturním prostředím

Vyrovnání se s novým kulturním prostředím závisí na mnoha faktorech. V případě, že je člověk delší dobu v cizím prostředí, prochází procesem změn, které označujeme jako akulturaci. S novým kulturním prostředím se každý člověk vyrovnává zcela jinak. Můžeme se setkat s tzv. kulturním šokem. Ten je většinou reakcí na ztrátu jistoty a tím bývá pobyt v jiném prostředí psychicky náročnější (Kolektiv autorů, Žáci s odlišným mateřským jazykem, 2011, s. 7). Je možné, že jedinec, který je vystaven takovému šoku se uzavře sám do sebe, následně odmítá komunikovat a při snaze o kontakt může být agresivní (Radostný, Titěrová, 2011). Pro to, aby jedinec zvládnul adaptaci v cizí kultuře, musí být vybaven empatií, měl by se umět vcítit do cizí mentality a chápat, co je v určité kultuře vhodné a co ne (Morgensternová, Šulová, 2007). Interkulturní senzitivita vychází z osobnostního vybavení člověka a schopnosti vnímat ostatní kulturu. Bennett vytvořil tzv. vývojový model interkulturní senzitivity, ten se skládá z šesti stupňů:

- Popření (denial) znamená, že kulturu jedinec vnímá jako tu jedinou a správnou a dále se od ostatních kultur distancuje. Příčinou je, že z důvodu podvědomého popření si lidé kulturní rozdíl neuvědomují.
- Obrana (defense) je, že člověk cizí kulturu naprosto odmítá a může svým chováním směřovat až k diskriminaci. Stává se, že toto chování se naprosto obrátí a jedinec se sžije s cizí kulturou.
- Přijetí (acceptance) znamená akceptování kulturní odlišnosti i přes to, že nemusí být oblíbená.
- Adaptace (adaptation) nastává po bližším kontaktu s cizí kulturou, jedinec se stává se tzv. kulturně empatickým. Dívá se očima cizí kultury.
- Integrace (integration) je poslední fází, v níž jedinec dokáže přijmout kulturní identitu nové kultury. Svou původní identitu neztratí, ale je otázkou, na kolik si ji je schopen udržet.

Také podle Morgensternové, Šulové (2007) reagujeme na změnu kultury různými způsoby. Například podle toho, jaké jsme nasbírali životní zkušenosti, jaké máme

postoje, osobnostní vybavení atd. V psychologii hovoříme o osobnostních typech, a ty Bochner (1982) rozlišuje na čtyři základní:

- asimilační typ- brzy odmítne svou kulturu a dokáže přijímat normy a hodnoty kultury nové, po čase pak ztrácí vlastní identitu
- kontrastní typ - odlišnost cizí kultury odmítá a uznává kulturní hodnoty, které jsou typické pro jeho kulturu
- hraniční typ- považuje obě kultury za přínosné, ale tím se nezvládne sžít ani s jednou z kultur
- syntézní typ - vnímá obě kultury naprosto stejně, je to tzv. kosmopolita (Benett, 2004 in Morgensternová, Šulová, 2007).

Členové menšin se od nás z vnějšího pohledu neliší. Pociťujeme a uvědomujeme si, že náš komunikační styl odlišný ale je. Z lingvistického hlediska se jedná o vysílání a přijímání vzkazů. V případě, že ten, kdo vzkaz vysílá, se vyjádří nedostatečně, protože to nedokáže, používá například nevhodná slova nebo gesta, může se stát, že si jeho vzkaz přijímající vysvětlí mylně. Může pak dojít k velkému nedorozumění, to může vyústit až ke konfliktu, který tak naruší harmonické soužití. Nemáme stejné zkušenosti, kulturu, tradice a minulost, není náš komunikační proces tak jednoduchý. Nemůžeme všichni stejně přijímat informace v komunikaci (Šišková, 2001). M. Hádková (2008, s. 21) napsala, že člověk, který je v něčem odlišný, bývá hůře ohodnocen a obtížněji akceptován. Odlišnost může vyvolávat nejistotu a další nepříjemné pocity. Dítě cizinec prožívá konflikt mezi majoritním prostředím a prostředím svým. Má jiné kulturní zázemí než jeho spolužáci, se svými rodiči sdílí jiné hodnoty, jiné vzorce chování a zvládá jiný jazyk. Na rozdíl od dětí majority nezvládá zpravidla dokonale jazyk, nerozumí řadě situací vyplývajících z daného kulturního kontextu a postrádá mnoho informací, které učitel vyžaduje. Dalším problémem, a sice problémem nezanedbatelným, vyplývajícím z pobytu dítěte cizince, je identita, která se musí vyrovnávat s odlišnými nároky a očekáváními ze strany rodičů a ze strany širšího okolního prostředí (Hádková, M., 2008). Průcha (2004) píše, že identita je pocitem prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje. Přijmout hodnoty nové znamená vzdát se hodnot původních. Je otázkou, zda po té neztratí svou původní identitu, když k nim byl jedinec veden od již dětství (Šišková, 2001).

2.2 Působení odlišných hodnotových systémů

„Ovládat dobře nějaký jazyk znamená být schopen v tom jazyce i myslet, znát jeho hlubší strukturu a smysl, a ne pouze jednotlivá slova. Jazyk, to nejsou jen slova, ale i city, zkušenosti a mnoho dalších složek v jazyce obsažených.“ (Šišková, 2001, s. 150)

Každý z nás přijímá své hodnoty. Učí se jim vlastně od malička. Vycházejí z poznatků našich rodičů, přátel, společnosti apod. Poté hodnotíme, co je a není správné, co považujeme za pravdu a lež, díváme se na naši společnost, kulturu, tradici a náboženství.

Žijeme ve společnosti podle určitého hodnotového vzorce (systému). *„Hodnoty jsou jak psychologickým, tak sociologickým pojmem, ale jejich podstata je psychologická: jsou to vztahy lidí k objektům (věcem, symbolům, jiným lidem atd.), které se formují v subjektech v procesu socializace.“* Dále pak uvádí, že hodnotové systémy jsou kulturně variabilní a mezi jednotlivými etnickými národy, skupinami se více či méně odlišují (Průcha, 2010, s. 28).

Při setkání s člověkem s odlišným hodnotovým vzorcem může nastat konflikt. Jestliže neakceptujeme hodnoty druhého a považujeme je pro nás za ohrožení, dochází k vyvolání emotivních reakcí a komunikace s dotyčným se stává velice složitou. Historie, tradice, hodnoty, zkušenosti, životní podmínky, to vše bývá velmi často u různých národů odlišné. Můžeme tedy říct, že z tohoto důvodu se hodnoty české majority neshodují s hodnotami etnických skupin, migrantů a cizinců. Podle Šiškové (2001) je percepce neboli vnímání dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje komunikaci. Zážitky, různé situace nebo věci každý z nás vnímá naprosto odlišně a i tak může mít každý svou pravdu. Je důležité si přiznat, že ať se to týká čehokoliv, náš názor není jediný a správný. *„Stereotypy a předsudky mají stejnou psychologickou podstatu: Jsou to představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy). Tyto názory a postoje jsou relativně stabilní, jsou přenášeny mezi generacemi a jsou obtížně změnitelné.“* (Průcha, 2010, s. 67)

Hodnotový systém, naše zkušenosti, zážitky velmi ovlivňují vnímání ostatních lidí. To bychom si měli uvědomovat.

2.3 Rodina a dvojjazyčná výchova

Rozvoj dítěte je určen prostředím (materiálním a sociálním), dědičností (biologicky podmíněný) a výchovou. Na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí imigrantů má velký vliv věk. Velice záleží, kdy si dítě začalo osvojovat jazyk dané země. Nejlépe jsou na tom děti, které s tím začaly již v předškolním věku. Rodiče dětí, kteří mluví odlišným jazykem od většinové populace, se tím stávají bilingvními.

Pedagogický slovník charakterizuje pojem rodinná výchova jako *„výchova uskutečňovaná v rodině, obvykle výchova dětí a mladistvých uskutečňovaná jejich rodiči, ev. prarodiči. Rodinná výchova a rodinné prostředí mají primární funkci ve výchově dětí a jsou nejvýznamnějším činitelem formujícím mladého člověka“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.248–249). *„A i když je rodina systémem, který je společný celému lidstvu, v závislosti na dané kultuře nabývá tato jednotka různých tvarů, forem a specifík“* (BOSÁK, J. Vietnamská vs. česká rodina [online]; červen 2010). Rodina je ideálním místem pro to, aby si jedinec osvojil komunikační zručnost. Komunikaci v rodině můžeme chápat jako prostředek kooperace, koordinace rodinných aktivit a také jako prostředek k plnění hlavní funkce rodiny uspokojování potřeby porozumění, lásky a akceptace každého člena (Šimová, 1998, s. 112). *„Rodina je představitel mikroklimatu, má tedy klíčovou roli v utváření dlouhodobého vztahu k sobě. Dítě si tak v rodině ověřuje, zda a v jaké podobě je druhými lidmi akceptováno, co je považováno za žádoucí a nežádoucí. Od toho se potom odvíjí jeho hodnocení a sebehodnocení“* (Sedláčková, 2009, s. 41). Tím jak s dítětem komunikujeme, mu nastavujeme sociální zrcadlo, ve kterém vidí svou osobnost z pohledu druhé osoby. Díky naší komunikaci si dítě vytváří obraz sebe samého a vlastní představu o tom, jaké vlastně je.

Jistě už každý z nás zaslechl pojem **dvojjazyčná výchova** - jedná se o kontakt s dvěma různými jazyky od narození v rámci rodiny (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 28).

Rodiče dětí, kteří mluví odlišným jazykem od většinové populace, se tím stávají bilingvními. Bilingvní výchova ovlivňuje život dítěte i rodičů. Rodiče, ale i celá rodina musí být přesvědčeni o správnosti a vhodnosti budoucí dvojjazyčnosti, a nutná je i jistá teoretická znalost dvojjazyčné výchovy. Za bilingvní dítě můžeme považovat dítě, které

žije v dvojjazyčném prostředí a má zkušenost se dvěma jazyky ve svém každodenním životě.

2.4 Integrace dětí s jiným mateřským jazykem do MŠ

Pojem integrace je podle Pedagogického slovníku vymezen takto: „Integrace, resp. školní integrace, jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Podle Průchy (2006) představuje integrace studentů z imigrantských rodin v evropských zemích velký problém pedagogický, sociální a ekonomický, a to z důvodu, že počet imigrantů v Evropě stále stoupá, a proto ve školách studentů imigrantů přibývá. Vytvářet způsobilost lidí, chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní se prostřednictvím vzdělávacích programů snaží multikulturní výchova (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Průcha (2006, str. 15) multikulturní výchovu definuje jako „edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických patřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ Problematika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním vyžaduje velkou pozornost a především citlivé řešení. Podle M. Vítkové (2004) je potřeba, abychom zajistili vzdělávání tak, aby byly úspěšné v majoritní společnosti, ale zároveň jim zachovat jejich kulturní a jazykovou identitu.

S integrací se váže i pojem socializace, je to proces začleňování jedince do společnosti. V tomto procesu dochází k postupnému osvojování norem a hodnot dané společnosti, jejich přijímání a následně jejich používání. V Pedagogickém slovníku je definována jako celoživotní proces, při němž jsou osvojovány specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kultura, díky nimž se jedinec začleňuje do společnosti. Socializace je realizována především sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Integrace by měla být procesem výhodným pro obě strany – pro integrované děti i pro ostatní děti, mezi

kteře jsou sociálně znevýhodněné děti zařazovány. Zdařilost integrace závisí na mnoha faktorech, přičemž jedním z nejdůležitějších je připravenost učitelů, v jejichž třídách k tomuto procesu dochází.

Jedním ze způsobů podpoření integračního procesu je tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán (IVP) je materiálem sloužícím každému, kdo se podílí na výchově a vzdělávání integrovaného dítěte. Týká se tedy učitele, ředitele školy, pracovníka školského poradenského zařízení, zákonných zástupců dítěte a dítěte samotného.

Co by mělo integraci dětí s jiným mateřským jazykem předcházet?

Příchod dítěte, které nezná český jazyk, je velkou zátěží pro dítě i pro pedagoga, který má většinou ve třídě dalších 27 dětí, jimž se musí plně věnovat. Abychom se vyvarovali případných problémů, je třeba učinit několik zásadních kroků, které nám i dítěti celý následný proces zjednoduší a zpřijemní. Před nástupem dítěte do mateřské školy bychom měli zjistit:

- jak se správně vyslovují jména dětí a rodičů,
- odkud rodina pochází,
- mateřský jazyk,
- informace o zemi, kultuře,
- datum příjezdu rodiny a dítěte do ČR (pokud je zde rodič déle a ovládá již trochu český jazyk, bude komunikace snazší),
- kde a s kým dítě bydlí (kdo ho vyzvedává ze školy, kdo o něj pečuje,...), zda již dítě zná alespoň nějaké české výrazy,
- úroveň porozumění českému jazyku u rodinných příslušníků (lze zjistit orientačně při samotném zápisu),
- zdravotní stav, případná medikace,
- hygienické, sebe obslužné dovednosti,
- úroveň psychického a fyzického vývoje,
- zkušenosti s kolektivem dětí, reakce na odloučení od rodičů (bylo by vhodné mít k dispozici stručný překlad - ideálně do angličtiny, němčiny, ruštiny a vietnamštiny - podmínek přijímacího řízení školy, stručné shrnutí školního vzdělávacího programu a případně i překlad postupu nutného k úspěšnému přijetí dítěte do mateřské školy).

V případě, že komunikace s rodiči v českém jazyce není možná a sejde se více rodičů hovořících stejným jazykem, je dobré zorganizovat s nimi speciální setkání v přítomnosti tlumočnicka.

„Děti cizinců překonávají nejen jazykovou, ale i kulturní a náboženskou bariéru. Návyky, které si s sebou dítě přináší, na nás mohou působit negativním dojmem a dítě tak můžeme považovat za nevychované nebo neslušné. Proto je velmi důležité učit je i našim kulturním pravidlům“ (Mikšová, Ferklová, Chlubnová, 2013, [online]).

3 Charakteristika vybraných národnostních kultur

3.1 Vietnamská kultura a zvyky

Ve Vietnamu jsou značné rozdíly v nerovnoměrném rozvoji mezi městem a venkovem. Je zde nízká životní úroveň. Z důvodu finančně zajistit rodinu tak Vietnamci hledají lepší životní podmínky v jiných zemích. (Multikulti, 2009).

Také do naší země Vietnamci přicházejí většinou z důvodu výdělků. Následně plánují návrat zpět do své země. Až na mladou generaci Vietnamců. Jejich domovem je Česká republika. Většina se zde již narodila a studuje u nás základní, střední i vysoké školy a dosahují vynikajících výsledků. Stává se, že jedinci už ani vietnamsky neumí, společně komunikují v češtině. Stále se však cítí být Vietnamci. Bývají označeny jako banánové děti, kdy na povrchu vypadají jako Vietnamci, ale uvnitř již úplnými Vietnamci nejsou (Multikulti, 2009). Jejich nejvýraznějším rysem je uzavřenost daná odlišnou kulturou. Vietnamci u nás při příjezdu prožívají většinou tzv. kulturní šok, ten je možný zmírnit častějším stykem obou etnik. Jazyková vybavenost Vietnamce, který přijíždí přímo z Vietnamu, je slabá, na rozdíl od jejich dětí, které se v ČR narodí. Češi se dříve také obávali vietnamských občanů, jejichž zdravotní stav nebyl kontrolován, a jejich zdravotní péče se ve Vietnamu výrazně odlišovala od té naší (Šišková, 2001).

U vietnamského národa přetrvávají rodinné vazby i mezi vzdáleným příbuzenstvem. Je obzvláště hrdý na svou statečnost. Hlavou rodiny Vietnamců bývá tradičně muž. V jejich společnosti se musí starší postarat o mladšího nebo o níže postaveného. Starším je prokazována úcta. Nikdy se na veřejnosti nelíbají. Vzdělání je pro ně jednou z nejdůležitějších hodnot. I kdyby na vzdělání museli vynaložit veškeré finance, mělo by alespoň jedno dítě v rodině studovat (Multikulti, 2009).

Šišková (2008) popisuje několik z rozdílů, v nichž se od nás vietnamští příslušníci liší:

- Pozdrav - pokud chce Vietnamec projevit úctu, pozdraví tak, že stiskne dotyčné osobě ruku, kterou na krátkou chvíli podrží ve svých dlaních.
- Úsměv – Vietnamci se usmívají v situacích, kdy Evropan nechápe proč, a může mu to připadat naprosto nevhodné. Například pokud Vietnamec něčemu nerozumí a následně se začne usmívat.

- Podání předmětu – jako znamení úcty Vietnamci podávají vše oběma rukama.
- Dar – na znamení úcty si vietnamští obchodníci vyměňují jako znamení úcty různé dary.
- Dlouhý nehet – někteří Vietnamci si nechávají narůstat dlouhý nehet jen na malíčku, nebo také na všech prstech ruky levé. Osoba mající dlouhé nehty nemusí fyzicky pracovat a věnuje se duševním činnostem.
- Stolování – Vietnamec ukazuje to, že je syt ponecháním zbytku jídla na talíři. V případě, že sní vše, znamená to, že očekává ještě další pokrm. Mlaskání a říhnutím po jídle je pochvalou pro hostitele. Stolování u nich probíhá velmi pomalu a polévku si dají až jako poslední chod.
- Postavení učitele ve společnosti – Vietnamci si vždy vážili učitelů a tato úcta přetrvává do dnes. V minulosti, kdy byl ve Vietnamu nedostatek psacích potřeb a učebních pomůcek, byl učitel jako jediný (i když nikdy nebyl dobře placen), kdo měl dostatek znalostí a vědomostí pro jejich další předávání, čehož si byla celá společnost vědoma a vždy se tak k učiteli chovala adekvátním způsobem.

Vietnamské rodiny se od českých rodin lišily a vždy se lišit budou. Nejedná se jen o odlišnost v mateřském jazyce, barvě pleti nebo tvaru očí. Jejich odlišnost spočívá ve způsobu života, v jeho hodnotách, normách, tradicích apod.

Odlišnost českých a vietnamských tradic najdeme např. v náboženství. České vychází z křesťanství, vietnamské z buddhismu. Jak už jsem se výše zmínila, Vietnamci uznávají kult předků, tj. úctu ke starším i zemřelým. Různost můžeme pozorovat i v postavení a vztazích v rodině.

Od 90. let nastaly v imigraci Vietnamců do ČR velké změny. Vietnamská národnostní skupina v roce 2001 početně vzrostla na 17 586 přiznaných členů. Největší koncentrace Vietnamců je v německém příhraničí. Změnila se také jejich ekonomická situace. Z dělnických sil se vypracovali na obchodníky, zpočátku především s levným textilem na stáncích, později i v kamenných obchodech. *„Právě touto ekonomickou aktivitou vstoupili do bezprostředních a opakovaných kontaktů s občany hostitelské země. Uchovali si však nadále své skupinové ohraničení a izolaci... Zaujali pozici společenské neviditelnosti a anonymity...“* (Moravcová a Nosková, 2005, s. 59). Důležitým znakem vietnamské komunity je *„sebeohraničování a výrazná tendence k uchování národní identity a vlastního modelu způsobu života“* (Moravcová a Nosková, 2005, s. 71).

Vietnamské děti na českých školách byly dříve spíše ojedinělé, dnes je zcela běžné, že zde studují gymnázia, vysoké školy, a to s vynikajícími výsledky. Na rozdíl od svých rodičů si rychle a velice dobře osvojují český jazyk. Není výjimkou, že sourozenci spolu mluví česky a rodiče jim nerozumí. Vietnamské děti tráví velkou část dne se svým vychovatelem. Velice často se české ženy starají o malé vietnamské děti. Zpravidla jsou to ženy v důchodu nebo na mateřské dovolené. Děti u těchto „hlídacích tet“ tráví většinu času, protože se jejich rodiče věnují např. obchodu. Děti se tímto způsobem dostávají do českého prostředí a mají možnost poznat naši kulturu a osvojit si jazyk. Pro takové dítě nebývá vstup do mateřské školy obtížný. Do mateřských škol však přicházejí i děti, které se ještě s českou kulturou a jazykem vůbec nesetkaly. Dostávají se tak do situace, jež pro ně může být velice složitá. Je potřeba se zaměřit na jejich adaptaci a integraci do dětského kolektivu a být jim nápomocni s poznáním a osvojením našeho jazyka. Hlavními příčinami uzavřenosti je jazyková bariéra, kulturní odlišnost a velké pracovní nasazení. Ke komunitní uzavřenosti ale také přispívá dodržování tradičních hodnot, jako je soukromí rodiny. V současnosti má vietnamská komunita v České republice několik organizací. Mezi ty nejznámější patří Svaz vietnamských podnikatelů v ČR, Svaz Vietnamců v ČR, Svaz vietnamské mládeže a studentů v ČR. Cílem těchto organizací je zajistit pomoc příslušníkům vietnamských komunit nebo jejich rodné zemi. Jen malé množství aktivit v těchto organizacích má posloužit k reprezentaci jejich kultury (Dudková, 2009).

Druhá a třetí generace potomků vietnamských imigrantů v ČR se integruje plně do vzdělávacího systému a české kultury, s níž se může mnohdy identifikovat více než s vietnamskou, čímž se postupně vietnamské komunitě vzdaluje.

3.2 Zvláštnosti turecké kultury

Imigranti z muslimských zemí se v křesťanské Evropě liší nejen svým islámským náboženstvím, ale také tradicemi a způsobem života. Islám je hned po křesťanství druhým nejrozšířenějším náboženstvím. Rozděluje se dále na sunnity a šíity. Zhruba 80% obyvatel jsou sunnitští muslimové, u nichž je bohem Alláh a poslem Božím prorok Muhammad. Muslimové věří, že Muhammad dostal prostřednictvím anděla Gabriela od Alláha zjevení v podobě Koránu, dnes jejich svatá kniha, i se Sunnou, tedy Muhammadovými činy a slovy, jež považují za prameny islámu. K povinnostem muslimů patří pětkrát denně se pomodlit k Alláhu (turecky „namaz“), platit náboženskou daň (turecky „zakát“), dodržovat půst v měsíci ramadán (turecky „oruč“) a alespoň jednou za život podniknout pouť do Mekky (turecky „hadždž“). Výjimkou jsou jen finanční problémy a fyzická neschopnost (Pirický, 2006, str. 161-165).

Výše zmiňovaný Ramadán (40denní půst) znamená, že muslimové mohou jíst jen od západu do východu slunce. Po Ramadánu se pak slaví tzv. Cukrový svátek („ševval“). V mešitách probíhají modlitby a muslimové navštěvují své členy širší rodiny, rozdávají si dárky, jak přátelům a rodině, tak i chudším lidem. Cukrový svátek připadal v roce 2014 na 27. července. Po Ramadánu (80dní) přichází svátek obětování. Rodiny kupují živou ovci nebo jehně a nechávají je zabít. Dříve to bylo k vidění na ulicích, v dnešní době je rodiny nechávají usmrcovat u řezníků. Polovina ovce nebo jehněte je dělena v rodině, druhá půlka je darována chudým a členům vzdálenější rodiny (Pirický, 2006, 187-188). Náboženské svátky se řídí lunárním kalendářem, který má 354 dnů, a každý rok se posouvají o 12 dnů dopředu.

Gesta, osobní prostor a pozdrav

Na základě vyprávění uvedu některá odlišná gesta. Například spojením palce a ukazováčku vznikne „kroužek“, dlaň je nasměrovaná směrem k partnerovi. Pro nás toto gesto znamená „OK“ (všechno v pořádku), v turecké kultuře je „kroužek“ považován za výhrůžku. Palec mezi ukazováčkem a prostředníčkem, prsty svírají dlaň (u nás dětská hra „vzal jsem ti nos“), mezi Turky se jedná o hanlivou urážku se sexuálním podtextem. Vyjádření slova „NE“ - pootočíme hlavou směrem zleva doprava. Lidé v Turecku rychle trhnou hlavou směrem nahoru a mlasknou.

Neverbální komunikací je například „osobní prostor“, který je rozdílný pro Českou republiku a Turecko. „Je to neviditelný prostor okolo každé osoby při osobním styku,

který se zvětšuje nebo zmenšuje v závislosti na vztahu k druhé osobě nebo jiným osobám, na citovém stavu osoby, na kulturním prostředí, z něhož daná osoba vzešla, a na charakteru vykonávané činnosti“ (Šroněk, 2001, str. 26). Osobní prostor pro lidi z České republiky je 60cm, zatímco pro Turky 30cm. To znamená, že pokud se Turek bude více přibližovat k Čechovi, ten to může pochopit jako narušení soukromí nebo vnučování a snadno pak může dojít k nedorozumění. Uvítání v Turecku probíhá zcela jinak než v České republice. Při vítání dvou mužů, kteří jsou přáteli, si podají ruce, mají silnější stisk. Levou rukou se obejmou a políbí se na jednu a i na druhou tvář. Podobným způsobem je to potom mezi ženami a ženami s muži, kteří jsou společně v přátelském vztahu. Rozdíl je pouze v tom, že ženy si mezi sebou ruku nepodají, jen se obejmou a políbí na jednu tvář a poté na druhou. Při uvítání mezi ženami a muži je pouze rozdíl ve stisku ruky. Muži jsou něžní a rukou podají lehce. Specifika v Turecku jsou i co se týče vítání starších osob nebo některých žen muslimské víry. Při setkání se starší osobou se mladší osoba musí uctivě uklonit a políbit staršímu člověku obě ruce, poté si ruku na malý okamžik přiloží na čelo jako důkaz respektu a úcty.

Turci mají největší kvótu nedokončené školní docházky, nejnižší počet maturantů, nejvíce lidí bez profesního vzdělání a nejnižší kvótu zaměstnanosti. Problémy ve škole mají hlavně děti ze sociálně slabých rodin, které ve své většině znají život v uzavřených etnických a kulturních enklávách měst. Stále více dětí se pak izoluje a nemá téměř žádné styky s německými dětmi. Překážkou v jejich vzdělání je i dvojjazyčná mluva tureckých dětí, ve škole se mluví německy, doma pak turecky (Welt online – Türkensind die Sorgenkinder der Integration [online]).

V roce 2001 žilo v Rakousku 127 226 Turků, v Dolním Rakousku pak 18 838 (www.turkischegemeinde.at).

Nejvíce kritizující osobou v debatě o imigraci a integraci Turků a jiných imigrantů z muslimských zemí v Německu je Thilo Sarrazin, který ve své knize podrobně tyto problémy analyzuje. Dle Sarrazina jsou sociální problémy zde nejlépe vidět na dětech imigrantů, v jejich nezájmu o vzdělání, v nejlepším případě v nepravidelné školní docházce. Tím se u nich prohlubuje i neznalost německého jazyka. Všechny tyto skutečnosti pak v dospělosti vedou k neúspěchu na trhu práce, následně nezaměstnanosti a k existenci na příjmu sociálních dávek. Beznadějná budoucnost je pak příčinou násilí v ulicích a nárůstu kriminality. V těchto komunitách žije mnoho rodin, kde jsou nezaměstnaní rodiče i jejich dospělé děti. V takové společnosti není žádný zájem o integraci. Způsob života imigrantů v paralelních společnostech je pro ně většinou trvalý, jsou na tento způsob života zvyklí a mají snahu zde zůstat sami mezi sebou. Nelze opomenout ani sociální podpory, které jim dávají příležitost ke slušnému životu (Sarrazin, Th. 2011. s. 13).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Analýza komunikativních kompetencí dětí imigrantů

4.1 Cíle výzkumu, metodologie a charakteristika zkoumaného vzorku

Cíle výzkumného šetření:

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza úrovně komunikativních kompetencí dětí Vietnamců navštěvujících českou mateřskou školu a Turků navštěvujících rakouskou mateřskou školu.

Výzkumné otázky:

- jakým způsobem se vyvíjely komunikativní kompetence a na jaké úrovni jsou nyní,
- jaké obtíže se vyskytují při navazování vztahů s vrstevníky,
- jaké obtíže se vyskytují v kontaktu s učitelkami MŠ.

Metodologie

Teoretická část je zpracována analýzou prostudované literatury. Empirická část této práce je postavena na výzkumném šetření kvalitativního charakteru s pomocí techniky případové studie.

Případové studie dětí imigrantů obsahují rodinnou, sociální a školní anamnézu a analýzu komunikativních kompetencí. Informace k vypracování případových studií byly shromážděny prostřednictvím zúčastněného pozorování, kazuistického rozhovoru s matkou či otcem a průběžných neřízených rozhovorů s oběma rodiči dětí. Údaje jsou dále analyzovány a na základě těchto šetření jsou předloženy výsledky a závěrečná hodnocení. Tuto metodu jsem zvolila z důvodů malého počtu zkoumaných dětí a popisu

každého subjektu zvlášť. Kazuistiky jsou tvořeny rozhovorem s dětmi, rodiči a učitelkami z MŠ. Nevýhodou může být jejich subjektivita.

Případová studie (case study)

Metoda případové studie bývá také nazývána kazuistická (z lat. casus=případ, příběh, událost).

„Případová studie je v empirickém pedagogickém výzkumu metoda, při níž je zkoumání podrobena jen několik nebo dokonce pouze jeden subjekt nebo jev edukační reality (např. žák, malá skupina žáků, učitelů apod.). Zkoumaný případ je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož nelze dosáhnout při zkoumání týchž subjektů či jevů v nějakém hromadném souboru. Výhodou této metody je možnost hlubšího poznání případu, nevýhodou je omezenost či nemožnost zobecnitelnosti výsledků nebo závěrů“ (Průcha, 1995, s. 63, 64). Průcha dodává, že v zahraničí je metoda případové studie uplatňována často, a to především v kvalitativním pedagogickém výzkumu, například ve výzkumu klimatu v jednotlivých školách.

Rozhovor

„Rozhovor (interview) patří k nejpoužívanějším metodám pedagogického výzkumu. Bývá definována jako metoda dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele k sdělování určitých informací“ (Průcha, 1995).

Narativní rozhovor – využívá se v případě, pokud potřebujeme získat postřehy, zkušenosti nebo příběh jedince jinou metodou než pomocí otázky a odpovědi. Při tomto rozhovoru nejsou dotyčnému kladeny otázky, ale je pobízen k volnému vyprávění. Tazatel do rozhovoru zasahuje pouze v případě, že se dotyčný vzdaluje od tématu.

Charakteristika zkoumaného vzorku:

V Českých Velenicích, které mají ke dni 5. 3. 2015 3080 obyvatel, žije 281 Vietnamců. Ve městě Gmünd, který má 6298 obyvatel, žije kolem 650 Turků, 149 z nich ještě nepožádalo o rakouské občanství, přibližně 500 jich již požádalo.

Do zkoumaného vzorku byly zařazeny čtyři děti turecké národnosti (dva chlapci a dvě dívky) a čtyři děti vietnamské národnosti (tři chlapci a jedna dívka) ve věkovém rozmezí tři až šest let. Jedná se o čtyři chlapce a čtyři dívky. Sedm dětí se již v České republice a Rakousku narodilo, jedna dívka migrovala a nyní všichni navštěvují Mateřskou školu běžného typu. Jména dětí jsou z důvodu zachování anonymity pozměněna.

4.2 Kazuistiky dětí turecké národnosti

Altin, věk 5,5 roku

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné rodině tureckého původu, je druhým dítětem ze tří sourozenců. Matka je na mateřské dovolené, otec vyhledává sezónní práce. Otec se do Rakouska přistěhoval v roce 2000 a německý jazyk neovládá, matka ano (již se zde narodila a navštěvovala místní základní školu). Doma rodina komunikuje svým mateřským jazykem, a to turečtinou.

Sociální anamnéza

Rodina bydlí v malém domku, který je standardně vybaven (elektrospotřebiče, nábytek, internet atd.). Chlapec se starším bratrem (8) mají samostatný pokoj.

Vyznávají islámské náboženství a svým dětem předávají svou kulturu a tradice. Uvědomují si místní kulturní prostředí a děti neochuzují o některé z místních tradic např. Fasching (karneval).

Chlapec si rád hraje se svým starším bratrem. Těší se, až bude také chodit do školy a bude s ním moci psát domácí úkoly. S mladší sestřičkou (1) ještě není taková zábava.

Mezi sourozenci je občas znát rivalita. Chlapec je spíše klidnější povahy. Má rád společnost kamarádů, které potkává ve školce, jinak se stýká převážně se svým starším bratrem a bratrancem.

Školní anamnéza

Mateřskou školu chlapec navštěvuje od 2,5let. Při nástupu do MŠ nehovořil německým jazykem. MŠ navštěvuje pravidelně. Chlapec zvolna navazoval vztahy se svými vrstevníky. Byl tichý, nemluvný, občas plakal. Na docházku do mateřské školy se ale po čase velice dobře adaptoval. Osvojil si hygienické návyky a postupně rozšiřuje slovní zásobu a komunikativní kompetence.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	Ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	Ano
Chápe jednoduché hádanky	Ano
Chápe a realizuje pokyny	ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ano
Reprodukuje jednoduchou říkanku	ano
Umí zopakovat kratší texty	s pomocí ano
Utvoří protiklad slova	ano
<i>Pochopení významu pojmů</i>	
Ukáže na obrázku činnost	ano
Správně používá slova „ano, ne“	Ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ne

Chlapec přiměřeně reaguje na zadané pokyny. Jeho řeč je srozumitelná, vyskytují se však gramatické chyby, většinou špatný slovosled. Volná reprodukce kratšího textu mu činí problém, ale s nápomocí to zvládne. Stejně je to s utvořením protikladu slova. Slova podobného významu neutvoří. Má malou slovní zásobu. Pojmenoval běžné věci na obrázku, má zájem a snahu komunikovat s vrstevníky i s učitelkou, rozumí

slyšenému, dokáže zachytit hlavní myšlenku příběhu, sleduje děj rozhovoru, hovoří spíše v jednoduchých větách. Občas má problém vyjádřit svou myšlenku. Zapojuje se do společných aktivit. Je zvědavý.

Deniz, věk 5let

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné rodině tureckého původu a má tři sourozence. Oba rodiče se do Rakouska přistěhovali v roce 1998. Matka je na mateřské dovolené, otec pracuje v sezóně v kamenolomu. Německy oba rodiče hovoří velice málo, obtížně se dorozumívají. Doma rodina hovoří svým mateřským jazykem (turečtinou).

Sociální anamnéza

Rodina žije společně s otcovým bratrem v malém domku. Před ním mají jen malou zahrádku, kde chovají slepice. Chlapec je nemá rád. Nelíbí se mu. Rád si hraje se svými sourozenci (sestra 2 roky, bratr 7 roků a bratr 10roků). Nemá jiné kamarády, vrstevníky rakouského původu. Baví ho hrát na počítači, je tichý, uzavřený do sebe.

Školní anamnéza

Mateřskou školu chlapec dosud nenavštěvoval, až nyní od září 2014 v jeho pěti letech. Při nástupu do MŠ nekomunikoval německým jazykem. Nyní MŠ navštěvuje pravidelně. Chlapec nenavazuje vztahy se svými vrstevníky. Je tichý, nemluvný, málo se zapojuje do společných aktivit. S paní učitelkou se dorozumívá vlastní formou komunikace. Osvojil si hygienické návyky, postupně se učí a rozšiřuje slovní zásobu a komunikativní kompetence.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	Ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	Ne
Chápe jednoduché hádanky	Ne
Chápe a realizuje pokyny	s pomocí ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ne
Reprodukuje jednoduchou říkanku	ne
Umí zopakovat kratší texty	ne
Utvoří protiklad slova	Ne
<i>Pochopení významu pojmů</i>	
Ukáže na obrázku činnost	ne
Správně používá slova „ano, ne“	Ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ne

Chlapec reaguje na zadané pokyny, které mu jsou vícekrát vysloveny a ukázány. Jeho řeč je nesrozumitelná, má obtíže mluvit ve větách. Nerozumí slyšenému, opakování kratšího textu mu dělá velké potíže (zkouší opakovat slovo po slově, význam nechápe). Má velice malou, chudou slovní zásobu, neutvořil tedy ani protiklad slova. Má zájem o obrázkové knihy a dokáže již pojmenovat některé věci (zvířátka, oblečení apod.) Svou myšlenku nevyjádří. S vrstevníky a s dospělými komunikuje velice obtížně, odpovídá gesty, jednoduchou mimikou, někdy nemá chuť komunikovat vůbec a nechce spolupracovat. V mateřské škole mu k dorozumívání pomáhají ostatní děti turecké národnosti, které již řeč lépe ovládají, tím pomohou i paní učitelce.

Harika, věk 4 roky

Rodinná anamnéza

Dívka vyrůstá v úplné rodině tureckého původu, je třetím dítětem ze tří sourozenců. Rodiče jsou nezaměstnaní. Otec se do Rakouska přistěhoval v roce 1998, matka 1992. Německý jazyk si osvojují, matka hovoří lépe (mluví převážně v infinitivech). Doma rodina komunikuje pouze turecky. Rodiče vyznávají islámské náboženství a svým dětem dále předávají svou kulturu i tradice. Uvědomují si místní kulturu, ale nevidí důvod, proč by se o ni měli více zajímat.

Sociální anamnéza

Rodina žije v třípokojovém bytě pro sociálně slabé od Městského úřadu města Gmünd. Dívka si ráda hraje na maminku a chodí k tetě, která má malé miminko. Ráda ho krmí a jezdí s kočárkem. Má kamarádku Inu – také turecké národnosti, na kterou se těší do školky. Jinak se kamarádí se svými bratry, kteří ji občas zlobí, a navštěvuje se s bratrancem a sestřenicemi turecké národnosti.

Školní anamnéza

Mateřskou školu dívka navštěvuje od 2,5let. Při nástupu do MŠ nehovořila německým jazykem. MŠ navštěvuje pravidelně. Na začátku byla dívka plačtivá, odmítala komunikovat i jíst. Na docházku si zvykla po příchodu dalšího dítěte turecké národnosti. Po cca půl roce začala zvolna navazovat vztahy i s ostatními vrstevníky rakouské národnosti a začala spolupracovat.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	Ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	Ne
Chápe jednoduché hádanky	Ne
Chápe a realizuje pokyny	ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ano
Reprodukuje jednoduchou říkanku	ne
Umí zopakovat kratší texty	s pomocí
Utvoří protiklad slova	ne
<i>Pochopení významu pojmů</i>	
Ukáže na obrázku činnost	ne
Správně používá slova „ano, ne“	Ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ne

Dívka přiměřeně reaguje na zadané rutinní pokyny. Její řeč je méně srozumitelná. Má problém se stavbou vět. Z poslechu pohádky nepochopí děj -nerozumí slyšenému natolik, aby pochopila hlavní myšlenku děje. Vyprávění kratšího textu dívce činí problém, ale s nápomocí zopakuje, i když celému textu neporozumí. Neukáže na obrázku činnost, pojmenuje však běžné věci z obrázku. Má malou slovní zásobu, nesouvislé vyjadřování a reaguje na otázky v krátkých větách, často jedním slovem. Má problémy se správným vyjádřením své myšlenky, má zájem a snahu komunikovat s vrstevníky i dospělými. Nyní se zapojuje do společných aktivit.

Rozhin, věk 4,5 roku

Rodinná anamnéza

Dívka vyrůstá v úplné rodině tureckého původu, která vyznává islámské náboženství jako čtvrté dítě ze čtyř sourozenců. Otec dítěte je bratrancem své ženy a do Rakouska se přistěhoval v roce 1995, matka je zde narozena a navštěvovala základní školu. Německý

jazyk tedy ovládá. Otec si ho nadále osvojuje, je to však složité vzhledem k tomu, že má málo pracovních příležitostí. Momentálně je nezaměstnaný, matka také, navštěvuje prostřednictvím úřadu práce kurs šití. Doma rodina komunikuje turecky. Na veřejnosti, pokud je v okolí někdo, kdo hovoří německy, kombinuje turečtinu s němčinou.

Sociální anamnéza

Rodina bydlí v malém domku přímo na hranicích mezi Českem a Rakouskem. Dům byl v minulých letech stížen povodní, a proto je zde ještě stále hodně práce. Nemají všechny pokoje k dispozici. Dívka spí u rodičů v ložnici. Je ráda ve společnosti dospělých. Se svými sourozenci si rozumí a hraje, ale s nejstarším bratrem (13) ne. Ten už má jiné záliby (hraje fotbal v jednom tureckém klubu). Má kamarádku Isabelu, která je její sousedkou a také spolu chodí do školky. Občas se spolu navštěvují a hrají si třeba na kuchařky. Jejich rodiče se nestýkají.

Školní anamnéza

Mateřskou školu dívka navštěvuje od 2,5let. Při nástupu do MŠ nehovořila německým jazykem. MŠ navštěvuje pravidelně. Na začátku docházky byla dívka uzavřená do sebe a komunikovala jen s tureckými dětmi. Pokud děti chyběly a byla sama, nezapojovala se do činností. Nyní se ráda zapojuje, ale kamarádí se jen se svou sousedkou Isabelou a dětmi stejného národnosti.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	Ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	Ne
Chápe jednoduché hádanky	Ne
Chápe a realizuje pokyny	ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ano
Reprodukuje jednoduchou říkanku	Ne
Umí zopakovat kratší texty	s pomocí ano

Utvoří protiklad slova	ne
Pochopení významu pojmů	
Ukáže na obrázku činnost	ano
Správně používá slova „ano, ne“	Ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ne

Dívka reaguje na zadané pokyny v krátkých větách. Nemluví v souvětích. Její řeč je málo srozumitelná, nerozumí slyšenému a nechápe děj pohádky. Vyprávění kratšího textu dívce činil problém, po rozebrání slova po slově však zopakuje. Ve slovní zásobě má velké nedostatky. Dívka pojmenuje běžné věci na obrázku, ukáže činnost na obrázku, nezná říkanky, neutvoří opak slova ani slovo podobného významu. Dívka má problém s vyjádřením své myšlenky. S vrstevníky stejného původu komunikuje bez problému. S paní učitelkou a ostatními vrstevníky komunikuje málo. Do činností se zapojuje.

Rozhovor s paní ředitelkou Landeskindergarten Gmünd:

Paní ředitelka byla mnou seznámena s názvem a obsahem této bakalářské práce. Požádala jsem ji, aby vyprávěla o dětech turecké národnosti, jejich docházce, adaptaci na ni a komunikativních kompetencích.

Děti Turků většinou navštěvují školku pravidelně. S docházkou problém nemají. Větším problémem je komunikace s rodiči, protože ne všechny rodiny německý jazyk ovládají nebo se nechtějí zapojovat do organizace školky. *„Máme zde smíšené třídy a to je velká výhoda. Nastupují k nám děti zpravidla ve 2 a půl letech, které vůbec německý jazyk neovládají, ale ti starší si ho postupně osvojují, mohou tak mladším dětem překládat a tím pomoci jim i nám.“* Jednou týdně k dětem dochází paní, která komunikuje s dětmi turecky a hraje si s nimi, aby se trochu uvolnily: *„Pomáhá to hlavně dětem, které jsou plačtivé.“* Většina z nich, pokud pravidelně docházejí do školky od 2,5 let, si osvojí komunikativní kompetence lépe a přechod na školu základní je pro ně mnohem jednodušší. Na základní škole, v pozdějším věku si u některých z nich ani nemusíme povšimnout jazykového rozdílu: *„Tyto děti mají dva mateřské jazyky a proces vyučování pro ně ani pro nás není tak složitý. Větší problém máme u dětí, které*

nastoupily do povinné předškolní výchovy až v pěti letech. Ale i ty se postupně na docházku adaptují, jazyk doučují a pokračují s tím na základních školách atak.“

4.3 Kazuistiky dětí vietnamské národnosti

Chim, věk 3 roky

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné rodině vietnamského původu jako jedináček. Otec se do České republiky přistěhoval v roce 1996 spolu s bratrem a v současné době zde podnikají. Matka chlapce v ČR žije od roku 2000 a spolupracuje s manželem, vede podnikání. Oba rodiče se dorozumí česky a německy. Doma s chlapcem hovoří vietnamsky.

Sociální anamnéza

Chlapec žije se svými rodiči v panelovém domě, kde má svůj pokoj. Od svých dvou let je v péči české hlídačské tety, která je nezaměstnaná a má sama dvě děti (15 a 12). Je zvyklý být ve společnosti dospělých a nedělá mu to žádný problém. Teta vodí chlapce do školky i pro něho chodí. V době, kdy chlapec není s tetou, musí být s rodiči v obchodě. To se neděje tak často.

Školní anamnéza

Mateřskou školu chlapec navštěvuje od září 2014. Při nástupu do MŠ mluvil českým jazykem. MŠ navštěvuje málo kvůli časté nemocnosti. Na začátku docházky byl chlapec nesmělý. Je často nemocen, a proto při příchodu se vždy drží v ústraní. Do činností se ale zapojuje a navazuje kontakt s ostatními.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	ne
Chápe jednoduché hádanky	ne
Chápe a realizuje pokyny	ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ano
Reprodukuje jednoduchou říkanku	ne
Umí zopakovat kratší texty	s pomocí ano
Utvoří protiklad slova	ne
<i>Pochopení významu pojmů</i>	
Ukáže na obrázku činnost	ne
Správně používá slova „ano, ne“	ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ne

Chlapec reaguje na zadané pokyny. Jeho řeč je méně srozumitelná z důvodu nesprávné výslovnosti („šišlá“), hovoří spíše v jednoduchých větách. Občas má problém vyjádřit svou myšlenku. Volná reprodukce kratšího textu chlapci dělá problém, ale s pomocí ho převypráví. V jeho řeči se vyskytují gramatické chyby, nejčastěji špatný slovosled. Pojmenuje běžné věci na obrázku. Nezná moc pohádek a říkanek. Má malou slovní zásobu. Při plnění individuálního úkolu s paní učitelkou je hovornější. Rád si prohlíží obrázkové knížky. Do činností se zapojuje, je zvědavý.

Mírek a František, věk 5 let (dvojčata)

Rodinná anamnéza

Rodina bydlí ve velkém domě společně s dvěma jinými rodinami vietnamského původu. Chlapci zde mají svůj pokojíček, i když tam chodí prakticky jen přenocovat.

Chlapci vyrůstají v úplné rodině vietnamského původu, buddhistického vyznání. Nebrání však chlapcům v poznávání jiného náboženství, než je jejich. Necháávají na české tetě, jak ona chlapcům vysvětlí a pomůže poznat naše tradice a zvyklosti. Rodiče chlapců zde vlastní restauraci. Otec ovládá češtinu lépe než matka. Doma s chlapci hovoří vietnamsky.

Sociální anamnéza

Chlapci jsou skoro od narození u hlídací tety, Češky. Než nastoupili do školky, hlídala je prakticky celý den. Domů je vodila před spaním a ráno si je opět vyzvedávala. Maminka chlapců si vzpomíná, že jí bylo líto, když chlapci v noci plakali a ona je nemohla utišit. Teta to uměla lépe. Do školky nyní chlapci přicházejí s tatínkem a odpoledne odcházejí s tetou. Rádi si hrají spolu a vyhledávají kontakt s ostatními vrstevníky. Teta je občas vezme na hřiště, kde se setkávají s jinými dětmi než ve školce.

Školní anamnéza

Mateřskou školu chlapci navštěvují od tří let. Při nástupu do MŠ ovládali český jazyk téměř jako jejich vrstevníci. Na docházku se velice brzy adaptovali. MŠ navštěvují pravidelně. Do činností se rádi zapojují a jsou velice zvědaví. Komunikace s vrstevníky a dospělými jim nedělá problém, ale jsou rádi spolu.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	ano
Chápe jednoduché hádanky	ano
Chápe a realizuje pokyny	ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ano
Reprodukuje jednoduchou říkanku	ano
Umí zopakovat kratší texty	ano

Utvoří protiklad slova	ano
<i>Pochopení významu pojmů</i>	
Ukáže na obrázku činnost	ano
Správně používá slova „ano, ne“	Ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ano , František ne

Chlapci reagují na zadané pokyny. Jejich řeč je srozumitelná, převyprávění kratšího textu chlapcům nedělá problém. Samostatně vyjadřují své myšlenky, prožitky, umí udržet rozhovor, na otázky reagují pohotově a správně. Chlapci mají velkou slovní zásobu a v oblasti gramatiky se nevyskytují žádné problémy. Užívají souvětí.

Františkovi dělá problém utvořit slova podobného významu. Chlapci umí básničky, písničky apod. Komunikují bez zábran s ostatními vrstevníky i s paní učitelkou.

Zuzana, věk 5,5 roku

Rodinná anamnéza

Dívka je ze tří sourozenců nejmladší. Její rodiče se rozešli a matka se přestěhovala s dětmi do Čech za svým bratrem, který zde podniká. Žijí zde dva roky. Matka začala také podnikat. Nyní vlastní obchod s potravinami. Českým jazykem se domluví velmi spoře. S dětmi mluví vietnamsky.

Sociální anamnéza

Dívka žije s matkou a sourozenci u svého strýce. Dochází každý druhý den k paní, s níž se učí česky. Má starší sourozence (bratr 10 a sestra 15).

Školní anamnéza

Mateřskou školu dívka začala navštěvovat hned po přistěhování. Na začátku docházky byla velice vyděšená, nechtěla ve školce být, odmítala jíst. V odpoledních hodinách byla až plačtivá. Český jazyk neovládala. Se školkou komunikuje matčin bratr. Dívka

nyní MŠ navštěvuje pravidelně a postupně si osvojuje komunikativní kompetence. Do činností se zapojuje, navazuje kontakt s vrstevníky i s dospělými.

Analýza komunikativních kompetencí	
<i>Porozumění řeči</i>	
Má zájem o obrázkové knihy	Ano
Poslouchá pohádky, chápe jejich děj	Ne
Chápe jednoduché hádanky	Ne
Chápe a realizuje pokyny	ano
<i>Slovní zásoba</i>	
Pojmenuje běžné věci na obrázku	ano
Reprodukuje jednoduchou říkanku	ano
Umí zopakovat kratší texty	s pomocí ano
Utvoří protiklad slova	ne
<i>Pochopení významu pojmů</i>	
Ukáže na obrázku činnost	ano
Správně používá slova „ano, ne“	Ano
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	ne

Dívka reaguje na zadané pokyny. Rozumí slyšenému, ale ne natolik, aby dokázala zachytit hlavní myšlenku příběhu. Její řeč je méně srozumitelná, v její řeči se špatným slovosledem vyskytují gramatické chyby. Volná reprodukce kratšího textu jí činí problém, protiklad slova utvoří. Stejně tak pojmenuje věci na obrázku, ukáže na něm i činnost. Zná některé říkanky. Hovoří v jednoduchých větách, občas má problém vyjádřit svou myšlenku. Její slovní zásoba se rychle obohacuje. Má zájem a snahu komunikovat s vrstevníky i s paní učitelkou. Do činností se zapojuje, je hravá a zvědavá.

Informace z rozhovoru s vedoucí odloučeného pracoviště MŠ České Velenice:

Vietnamské děti navštěvují MŠ od tří let věku. Většina z nich umí český jazyk natolik, aby si rozuměli s pedagogy i dětmi. Mají zde ale zkušenost i s dětmi, které neuměly ani slovo česky. Nedělalo jim to ale prý velké problémy. Děti dokázaly i z neverbálního projevu učitelek porozumět jejich pokynům a zapojovaly se do aktivit: „*Z tónu hlasu, výrazu obličeje tak nějak vyčetly, co po nich chceme a připojovaly se k ostatním.*“

Větší část dětí se ale před nástupem do školky s češtinou setkají. Většinou proto, že pro ně mají rodiče českou chůvu. Bohužel v některých případech se setkají jen s jazykem: „U dětí Vietnamské národnosti máme velký problém s návyky a chováním. My si spolu sice určíme pravidla a brzy si na sebe zvykneme, ale přechod na základní školu bývá obtížnější. Tam začínají v podstatě od nuly. Nové prostředí, jiné paní učitelky a ty si s nimi pak neví rady.“ Vietnamské děti většinou nemají problém s navazováním vztahů s vrstevníky. Jsou to velice šikovné, vnímavé a vděčné děti.

4.4. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza úrovně komunikativních kompetencí dětí Vietnamců navštěvujících českou mateřskou školu a Turků navštěvujících rakouskou mateřskou školu také.

Shrňeme-li výsledky šetření, vyplývá z nich, že děti z imigrantských rodin nedisponují dostatečnou slovní zásobou potřebnou pro porozumění, pochopení a komunikování s ostatními a nápadnosti v komunikaci se u dětí imigrantů objevují i po několika letech pobytu v hostitelské zemi.

Sledujeme-li, jakým způsobem se vyvíjely komunikativní kompetence a na jaké úrovni jsou nyní, tak v případě tureckých dětí se komunikativní kompetence německého jazyka začaly vyvíjet až v mateřské škole. Před nástupem do MŠ nekomunikovalo žádné z dětí německy. Pouze turecky. Všechny děti mají velmi omezenou slovní zásobu. Obtížně vyjádří svojí myšlenku, nejsou schopny převyprávět krátký text, některé mu ani nerozumí. Mají velký problém se skladbou vět. Utvořit protiklad slova je pro děti také obtížné. Zvládl to jen jeden chlapec, stejně tak říkanku dokáže reprodukovat jen jeden chlapec. Všechny děti mají zájem o obrázkové knihy, a zvládnou pojmenovat běžné obrázky, se kterými se denně setkávají. V případě porozumění řeči mají problém s poslechem. Nechápu jednoduché hádanky, realizují pokyny, které jsou rutinní, a ví, co se bude dít, popřípadě okoukají, co dělají ostatní. V případě pochopení pojmů chápu slovo ano, ne (ja, nein), někteří chápu a popíší na obrázku činnost, nikdo však neutvoří slovo podobného významu (synonyma). Hovoří převážně v jednoduchých větách.

Vietnamské děti se za pomoci tzv. hlídačích tet setkaly s českým jazykem ještě před nástupem do mateřské školy. Jen jedno z nich ne. Slovní zásobu nemají tak omezenou, jako je v případě tureckých dětí. Zopakují kratší text, dvě děti s pomocí textu rozumí. Nemají problém s vyjádřením svého úsudku. Někteří mají problém se skladbou vět, hovoří jednoduchými větami i krátkým souvětím. Až na jednoho chlapce znají říkanky a umí je reprodukovat. Mají zájem o obrázkové knížky, pojmenují běžné věci na obrázku. Chápu a realizují pokyny, všechny děti zvládnou ukázat na obrázku činnost. Tvoření slova podobného významu zvládl jen jeden chlapec ze všech.

V případě výzkumné otázky, jaké obtíže nastaly u dětí při navazování vztahů s vrstevníky a v kontaktu s vrstevníky a učitelkami MŠ v mém výzkumném šetření bylo zjištěno, že děti imigrantů mají naproti svým vrstevníkům méně kamarádů, a to nejen v důsledku nižších komunikativních kompetencí. Sociální kontakty u sledovaných žáků korespondují s úrovní jejich komunikativních kompetencí, ale také sociálními vlastnostmi dětí a jejich rodin.

Na základě analýzy komunikativních kompetencí turecké děti nemají dostatečnou slovní zásobu, která je potřeba pro porozumění, pochopení a obtížně komunikují s ostatními vrstevníky a učitelkami v MŠ.

Vietnamské děti vzhledem k tomu, že všechny (až na jednu holčičku) mají tzv. hlídací tetu, disponují uspokojivou slovní zásobou, která je dostačující pro porozumění, pochopení a nemají tedy tak velké obtíže při komunikaci s ostatními vrstevníky ani učitelkami v MŠ.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem komunikativních kompetencí dětí imigrantů. Práce obsahuje čtyři kapitoly a to tři teoretické a empirickou část. První kapitola nazvaná komunikativní kompetence popisuje v podkapitolách komunikaci a její funkce, specifika komunikace u různých kultur, vysvětluje pojem komunikativních kompetencí a vliv prostředí na jejich vývoj. Druhá kapitola se zabývá problematikou imigrace, podkapitoly jsou o působení odlišných hodnotových systémů, rodině a dvojjazyčné výchově v ní a integraci dětí s jiným mateřským jazykem do MŠ. Třetí kapitola uvádí charakteristiku vybraných národnostních kultur Vietnamců a Turků.

Empirická část práce je obsažena ve čtvrté kapitole, která se nazývá Charakteristika výzkumného šetření, podtémata tvoří metodologie, cíl výzkumu a charakteristika zkoumaného vzorku, dále pak informace o účastnících šetření - kazuistiky dětí turecké národnosti a kazuistiky dětí vietnamské národnosti. Následuje shrnutí výsledků výzkumného šetření. Bylo zpracováno osm případových studií, které obsahují rodinnou, sociální a školní anamnézu a analýzu komunikativních kompetencí.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění, jakým způsobem se u dětí z rodin imigrantů vyvíjely komunikativní kompetence a na jaké úrovni jsou nyní.

Šetření bylo kvalitativního charakteru, k analýze byla využita technika případové studie. Cílovou skupinu tvořily děti imigrantů, které navštěvují českou a rakouskou mateřskou školu. V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tři výzkumné otázky, které byly zodpovězeny na základě vytvoření diagnostiky komunikativních kompetencí dětí a případové studie.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že děti z rodin imigrantů mají nedostatečnou slovní zásobu, která je potřeba pro porozumění, pochopení a je to i důvod pro omezené navazování či nenavazování komunikace s ostatními vrstevníky. Ukázalo se, že pobyt v podnětném prostředí, jako je mateřská škola, dokáže komunikativní deficity zmenšit.

Použitá literatura

DUDKOVÁ, Lenka. *Multikulti – menšiny v ČR*. 1.vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci olomouckého kraje, 2009. 151 s. ISBN 978-80-254-5583-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. *Logopedie & surdopedie*. Brno: Paido, 2007, 118 s. ISBN 978-80-7315-136-2.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2007. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*, 1. vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9

KOLEKTIV AUTORŮ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1.vyd. Praha: Meta, 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Neverbální komunikace*. Praha: SPN, 1988. 216 s. ISBN 17-297-87.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 360s. ISBN: 80-7178-801-5.

LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*, 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178-961-5.

Moravcová, M. - Nosková, H. *Struktura etnických menšin a imigračních skupin v České republice (Vývoj let 1918-2001)*. In: Bittnerová, D. - Moravcová M. (eds.): *Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: Sofis, 2005, s. 15-80. ISBN 80-902785-8-2.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, a kol. *Interkulturní psychologie Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 220 s. ISBN 978-80-246-1361-1

Pirický, Gabriele, *Stručná historie států-Turecko*. Praha: Libri, 2006. 200 s. ISBN 80-7277-323-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

Sarrazin, Th. *Německo páchá sebevraždu*, Praha: Academia, 2011. 432 s. ISBN 978-80-200-2018-5

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SKUPINA AUTORŮ. *Multikulti menšiny v ČR*. 1. vyd. Olomouc: Arpok, 2009. 152 s. ISBN 978-80-254-558-3.

STRNADOVÁ, V. *Interpersonální komunikace*. 1. vyd. Gaudeamus, 2011. 540 s. ISBN 978-80-7435-157-0

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

Internetové zdroje:

BOSÁK ,J.*Vietnamská vs. česká rodina* [online] [cit 2014-06-21]. Dostupné z [www.<http://jiribosak.blog.idnes.cz/c/144187/Vietnamska-rodins-vs-Ceska.rodina.html >](http://jiribosak.blog.idnes.cz/c/144187/Vietnamska-rodins-vs-Ceska.rodina.html).

Mikšová, Ferklová, Chlubnová, *Metodika integrace cizinců v mateřské škole*, [online] [cit 2015-02-12]. dostupné z:

http://www.praha12.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=32366.

Rámcový vzdělávací program – Národní ústav pro vzdělávání [online] [cit 2015-01-05]. dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

Welt online - *TürkensinddieSorgenkinder der Integration*. [online] [cit 2015-01-20]. dostupné z: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article7222075/Tuerken-sind-die-Sorgenkinderder-Integration.html>.

www.turkischegemeinde.at