



**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ
FAKULTA**
Univerzita Karlova

**Sociální začleňování vícejazyčných dětí do
mateřské školy**

Social inclusion of multilingual children in kindergarten

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PaedDr., Mgr. Hana Žáčková

Autor:

Tereza Botková

Praha 2019

Poděkování

V první řadě děkuji třem rodinám, které mi umožnily pozorování jejich dětí v mateřské škole. Jejich otevřenosti a ochotě spolupracovat, bez nich by tato práce nevznikla. Děkuji také PaedDr., Mgr. Haně Žáčkové za odborné vedení, cenné rady a pomoc při zpracování této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Sociální začleňování vícejazyčných dětí do mateřské školy“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis autora

Anotace

Tématem této práce je sociální začleňování vícejazyčných dětí do mateřské školy, konkrétně otázka toho, zda se liší od sociálního začleňování jednojazyčných dětí, a pokud ano, tak v čem. První část vychází z informací získaných studiem literatury a zabývá se vícejazyčností a sociálním začleňováním dětí v mateřských školách obecně. Druhá část obsahuje tři případové studie vícejazyčných dětí formou kazuistik. Cílem průzkumu je skrze analýzu pozorování tří participantek (které ovládají více než jeden jazyk) vypořádat, zda jsou jejich reakce v sociální interakci s ostatními dětmi v mateřské škole jiné, oproti informacím zaznamenaným v první části této práce.

Klíčová slova

sociální začleňování, vícejazyčnost, dítě, předškolní věk, mateřská škola

Annotation

The theme of this thesis is the social inclusion of multilingual children in kindergarten, specifically the question of whether it is different from the social inclusion of monolingual children and, if so, how. The first part is based on the information obtained from the study of literature and deals with multilingualism and social inclusion of children in kindergartens in general. The second part contains three case studies of multilingual children in the form of case reports. The aim of the survey is to find out through the analysis of observations of three participants (who speaks multiple languages) if their responses in the social interaction with other children in the kindergarten are different from the information written in the first part of this thesis.

Keywords

social inclusion, multilingualism, child, preschool age, kindergarten

Obsah

Úvod	6
1 Vícejazyčnost	7
1.1 O řeči obecně	7
1.2 Obecné informace o vícejazyčnosti	8
2 Sociální začleňování dětí do mateřských škol	10
2.1 Socializační schopnosti dětí ve věku 3–4 let	10
2.1.1 Dítě jako objevitel, rodičí se osobnost a příjemce pravidel	11
2.1.2 Nonverbální komunikace	13
2.2 Sociální skupina	14
2.3 Sociální role	15
2.4 Rizikové faktory sociálního začleňování v mateřské škole	15
2.5 Současná mateřská škola	16
2.5.1 Nedirektivní přístupy	17
3 Metodologie zpracování tématu	18
3.1 Cíle průzkumu a metodologie	18
3.2 Charakteristika místa šetření	18
3.3 Charakteristika průzkumného vzorku	19
3.4 Průzkum	20
4 Případové studie	21
4.1 Případová studie č. 1 - Lída	21
4.1.1 Analýza výsledků pozorování č. 1	22
4.1.2 Shrnutí č. 1	25
4.2 Případová studie č. 2 - Veronika	26
4.2.1 Analýza výsledků pozorování č. 2	27
4.2.2 Shrnutí č. 2	30
4.3 Případová studie č. 3 - Jana	31
4.3.1 Analýza výsledků pozorování č. 3	32
4.3.2 Shrnutí č. 3	35
5 Závěrečné shrnutí	36
5.1 Diskuze	37
Závěr	39
Seznam použité literatury	
A Přílohy	
A.1 Vzor informovaného souhlasu rodičů v angličtině	

Úvod

Dva roky jsem pracovala v soukromé Montessori školce, kde přes třetinu dětí mluvilo dvěma či více jazyky. Společné měly to, že žádný z jejich rodičů nemluvil česky a češtinu si tyto děti osvojovaly především v mateřské škole. Po nějakém čase pozorování této skupiny dětí jako celku jsem si začala všimnout určitých rozdílů mezi vícejazyčnými a jednojazyčnými dětmi a jejich způsobem řešení situací, které ve školce vznikaly. A nejen to, také jsem si začala všimnout určitých podobností v chování a reakcích vícejazyčných dětí ve skupině. Začala jsem se o téma vícejazyčných dětí a jejich sociálního začleňování v mateřské škole více zajímat.

Podářilo se mi dohledat literaturu v českém jazyce o průběhu socializace dětí v mateřské škole i o vývoji vícejazyčných dětí a procesu osvojování více jazyků najednou. Co se mi ale nepodařilo vyhledat, je literatura v češtině, která by pojednávala o tom, zda je nějaký rozdíl v procesu začleňování vícejazyčných dětí do skupiny dětí v mateřské škole. Proto jsem se rozhodla se tímto tématem více zabývat. Ráda bych skrze tuto práci zjistila, zda se jedná o téma, které by si v budoucnu také zasloužilo vznik publikace v českém jazyce, či je sociální začleňování vícejazyčných dětí natolik podobné začleňování jednojazyčných, že taková publikace není potřeba.

Zaměřím se na problematiku vícejazyčných dětí, jejich adaptaci na mateřskou školu a jejich sociální začleňování do skupiny. Ke zpracování tohoto tématu využiji případových studií formou kazuistik a pozorování dětí v jejich přirozeném sociálním prostředí mateřské školy. Výstupy z pozorování porovnáám s informacemi z publikací o sociálním začleňování jednojazyčných dětí do mateřské školy.

V první kapitole se věnuji pojmu vícejazyčnost a vlivu vícejazyčnosti na vývoj dítěte. Druhá kapitola pojednává obecně o sociálním začleňování jednojazyčných dětí, etapách jejich socializace v mateřské škole a rizikových faktorech sociálního začleňování. V další kapitole popisují zvolenou metodologii a potřebné informace k mému průzkumu. Čtvrtá kapitola obsahuje kazuistiky a analýzy výsledků z pozorování. Metodologické zpracování tématu je formou případových studií tří vícejazyčných dívek, u kterých jsem prováděla pozorování v průběhu jednoho školního roku. Všechny participantky pocházejí z rodin, které nemluví českým jazykem a dochází do mateřské školy, ve které se mluví pouze česky. V poslední kapitole se věnuji závěrečnému shrnutí svého šetření a následné diskuzi.

Cílem této práce je zjistit, zda sociální začleňování pozorovaných vícejazyčných dětí je odlišné od začleňování dětí jednojazyčných. V rámci průzkumu jsem si stanovila dvě otázky. První zní: Existuje rozdíl v sociálním začleňování v mateřské škole u vícejazyčných a jednojazyčných dětí? A pokud ano, pak druhá otázka tohoto průzkumu zní: O jaký rozdíl či rozdíly se jedná?

1. Vícejazyčnost

Ve většině publikací v českém jazyce, které jsem dohledala, se o vícejazyčnosti mluví hlavně ve spojitosti s dvojjazyčnými (bilingvními) dětmi. Většinou se tyto knihy zabírají případy, kdy oba rodiče pochází ze stejného státu, mluví stejným jazykem a rozhodnou se své dítě od malička učit druhému jazyku. Popisují, proč se pro tuto cestu rozhodnout, či nerozhodnout, jakým způsobem dítě s jiným jazykem seznámit apod. Často jsou zmiňovány příklady mateřských škol, kde jsou na pozicích učitelů rodilí mluvčí dvou jazyků a výhody vyplývající pro dítě z takového prostředí.

V žádné z publikací jsem se však zatím nesetkala s tím, že by řešila situaci rodiny, ve které je každý rodič z jiné země, mluví každý jiným jazykem a přestěhovali se do země, kde se hovoří třetím (pro ně neznámým) jazykem a jejich děti navštěvují vzdělávací zařízení, kde se tímto jazykem mluví. S narůstající globalizací a na ni navazujícím multikulturalismem bude počet rodin v takové situaci narůstat. A proto si myslím, že se jedná o velmi aktuální téma, kterému má smysl se věnovat.

K podpoře vícejazyčnosti v Evropě se vyjadřuje na svých webových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Jazyky jsou vnímány jako základní výbava každého občana Evropské unie, která je důležitá pro otevřenou a flexibilní komunikaci. Společně s Radou Evropy a Evropské komise podporuje Česká republika koncept vícejazyčnosti. „*Vícejazyčnost nemusí být založena na dosažení vysoké úrovně znalosti cizího jazyka, ale akcentuje znalost různých jazyků na různém stupni osvojení.*“ (MŠMT, [online])

1.1 O řeči obecně

V první podkapitole této práce se v krátkosti zmíním o samotném vzniku řeči u lidských jedinců a následném vývoji schopnosti mluvit a dorozumívat se s ostatními. Tento vývoj zde popíši jen do věku okolo pěti let dítěte, neboť to je věk participantek, které jsem v rámci svého šetření pozorovala.

Řeč je prostředkem k mezilidské komunikaci, vzájemnému dorozumění se mezi lidmi. Nejedná se o schopnost, se kterou bychom se narodili. Řeč se musí člověk naučit od svého okolí. Na rozdíl od jiných živočichů ale máme vrozenou schopnost naučit se mluvit, musí však být zavčas aktivována (pokud nebudeme v kontaktu s mluvícím prostředím, řeč se nezačne vyvíjet a člověk si neosvojí schopnost mluvit). Nejvhodnější čas pro učení se řeči je od druhého věku dítěte do nástupu puberty. Samotná schopnost mluvit je velmi komplexní a náročný psychofyzický děj počínající samotnou schopností slyšet mluvenou řeč a na to se nabalující psychické procesy jako pozornost, vnímání, paměť, myšlení, city a další. (Vyštějn, 1995, s. 5–6)

Vývoj dětské řeči

V prvních několika týdnech života dítěte je křik přípravou na schopnost ovládnutí vlastního hlasu a následné formulování řeči. Kolem sedmého týdne po narození začíná dítě používat svůj křik k vyjádření se v situacích, které mu jsou nepříjemné. Kolem třetího měsíce začíná dítě projevovat zvuky spokojenosti a libosti (měkké broukání a vrnění). Dítě si začíná pohrávat se svými hlasovými schopnostmi, napodobuje zvuky (především melodii a rytmus řeči) a snaží se tak navázat kontakt se svým okolím. (Vyštějn, 1995, s. 16)

Během prvního roku začíná dítě „rozumět“ nějakým slovům (zprvu se nejedná o chápání smyslu slova, ale o propojení slova s určitým jevem - člověkem, předmětem). Dítě si postupně

osvojuje schopnost říkat jednoduchá slova s intonací a mimikou dobarvovat smysl toho, co chce sdělit. (Vyštějn, 1995, s. 16–17)

V druhém roce života se již řeč stává nástrojem myšlení a sdělování. Myšlení je v tomto věku říkáno nahlas (to co dítě vidí, nebo to, co si představuje vyjadřuje nahlas slovy). Dítě postupně přidává další slova a slovní spojení do svého slovníku. (Vyštějn, 1995, s. 18–19)

Ve třech letech je již aktivní slovník dítěte (tj. slovní zásoba, kterou dítě běžně používá) kolem 800 slov. Většina dětí je tedy v tomto věku již schopna souvisle mluvit, začínají vyprávět příběhy o tom, co viděly. (Vyštějn, 1995, s. 20)

Před čtvrtým rokem má dítě většinou tak širokou slovní zásobu, že se může zapojit do běžné řečové komunikace ve svém prostředí. Kolem pátého roku poté dochází ke zdokonalování řeči po obsahové i zvukové stránce. (Vyštějn, 1995, s. 21)

Když se dítě v prvních letech svého života pohybuje v prostředí, kde se mluví více jazyky a postupně si tyto jazyky osvojí, hovoříme o něm jako o dítěti vícejazyčném. To jest dítě, které ovládá více než jeden jazyk (některá literatura zmiňuje ještě s „mezistupňovým pojmem“ dvojjazyčnost – tj. když ovládá jazyky dva, povětšinou ale dochází u těchto dvou slov k vzájemné záměně). Pro účely této práce však používám pouze termín „vícejazyčnost“ a to ve smyslu osoby, která ovládá plynule více než jeden jazyk.

1.2 Obecné informace o vícejazyčnosti

Samotný název vícejazyčnost je, stejně jako pojem dvojjazyčnost, nejednoznačný a často rozdíl mezi nimi splývá. Respektive se poslední dobou v případech, že někdo mluví více než jedním jazykem, hovoří o vícejazyčnosti, zatímco ve starších publikacích je rozdělení na monolingvismus (jednojazyčnost), bilingvismus (dvojjazyčnost) a trilingvismus/multilingvismus (vícejazyčnost).

Tento pojem je nejednoznačný ještě z toho důvodu, že není žádné konkrétní měřítko, které by určilo, kdo do této skupiny patří a kdo ne. Jedná se o člověka, který je schopen ovládat více jazyků, ale úroveň i jazyková zásoba se může lišit (v závislosti na tom, s jakým okruhem lidí je který jazyk používán). (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 40)

Přirozená vícejazyčnost

Přirozeně vícejazyčné jsou ty děti, jež jsou vychovávány rodiči, kteří mluví každý jiným jazykem. Jedná se o tzv. spontánní znalost více jazyků. Často je používán v tomto spojení i termín „dětský bilingvismus/multilingvismus“. V dnešní době se objevuje stále častěji, a to především v těchto situacích – děti vyrůstající v jazykově smíšených rodinách, děti migrantů (rodiče mluví jiným jazykem, než je jazyk hostitelské země), děti z rodin etnických menšin (jazyk rodičů je odlišný od většinové populace). (Průcha, 2011, s. 161)

Příčinou postupného osvojování více jazyků je nejčastěji stěhování rodiny do jiné země. „Klíčovými faktory jsou tu také užívání jazyka a potřeba ho užívat. Pokud jazyk přestane sloužit komunikačním potřebám dítěte, nebude ho používat, a pokud ho nebude používat, rychle a beze zbytku ho zapomene.“ (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 62–63)

Lidé, kteří se naučí v dětství jiný jazyk, mají tendenci dosahovat v něm vyšší úroveň znalosti než ti, kteří se jazyk začnou učit později. Neznamená to však že ten, kdo se začne učit jazyk později nemůže dosáhnout dobrého osvojení jazyka. Osvojování souvisí jak se sociálními interakcemi, během kterých se s jazykem seznamuje, tak s individuálním přístupem k učení. (Baker a Wright, 2017, s. 117)

Vývoj slovní zásoby

Pokud si dítě osvojí slovní zásobu dvou či více jazyků, hovoříme o něm jako o vícejazyčném dítěti, za předpokladu, že tyto slovní zásoby používá v komunikačních aktivitách. Slovní zásoba jednotlivých jazyků se do jisté míry překrývá, ale může se i lišit – v závislosti na tom, v jakých situacích se dítě s daným jazykem setkává (včetně kulturního či náboženského kontextu jazyka).

Vícejazyčnosti a inteligence

V dnešní době je častá představa, že kdo mluví více jazyky, je inteligentnější. Snaha vědecky prokázat tuto domněnku doposud selhává. Jedním z důvodů je i to, že se těžce definuje co konkrétně dělá člověka inteligentnějším, natož to měřit a porovnávat se schopnostmi mluvit více jazyky (tato schopnost se také těžce definuje). (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 95)

Schopnost mluvit více jazyky může být pro dítě potenciálně velkou sociální výhodou. *Výzkum sice možná nepotvrdil pozitivní či negativní důsledky bilingvismu, ale každodenní zkušenost ukazuje, že znalost dvou či více jazyků má bezprostřední praktickou a sociální hodnotu.* (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 95)

2. Sociální začleňování dětí do mateřských škol

Sociální začleňování lze vnímat jako: „*Sociální procesy, jejichž prostřednictvím se u dětí buduje povědomí o sociálních normách a hodnotách spolu se zřetelným vědomím sebe samých. ... Žádný člověk totiž není imunní vůči reakcím ostatních, jež ovlivňují a utvářejí jeho chování ve všech fázích životního cyklu.*“ (Giddens, 2013, s. 993)

První sociální interakce dítěte probíhají s jeho rodinou. Prostředí mateřské školy je pro dítě takovou první větší zkušeností se sociálním začleňováním (neboli socializací) do skupiny. Toto období lze označit jako „fázi přesahu rodiny“, přechodné období mezi rodinou a jinými sociálními skupinami. Sociální začleňování v mateřské škole je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti. Skrze mateřskou školu vstupuje dítě do společnosti jako jedinec a potvrzuje si tak své schopnosti. Nejsou zde sice tak velké nároky, jaké budou na základní škole, ale dítě se požadavkům mateřské školy musí přizpůsobit a osvojuje si tak další sociální dovednost. (Vágnerová, 2007, s. 92–93)

„*Socializace je proces, během něhož se bezmocné novorozeně postupně stává uvědomělou a vědoucí lidskou bytostí, jež zvládla běžné dovednosti své kultury a prostředí*“ (Giddens, 2013, s. 302)

Psychologové v návaznosti na socializační procesy upozorňují, že pokud dítě uspokojivě nezakoření do světa mezilidských vztahů a dostatečně si neosvojí vnímání „ty“ a důležitost respektování druhých, nebude schopen se pořádně ukotvit ve svém „já“. Skrze socializaci směřuje dítě k vytvoření koherentní představy o své vlastní osobě. (Urban, 2011, s. 171)

2.1 Socializační schopnosti dětí ve věku 3–4 let

Ve třech letech se zpravidla dokáží děti již uspokojivě vyjadřovat. Řeč má, samozřejmě, vývojové nedostatky ve výslovnosti i gramatice, ale povětšinou již všemu, co mu říkáme rozumí a také dokáže vyslovit své požadavky a přání. V této době se také začínají uklidňovat některé z dětských citových reakcí, které nejčastěji měly svůj původ v neporozumění či v odmítání přizpůsobit se společným pravidlům. Mezi třetím a čtvrtým rokem dokáže být dítě po delší dobu bez své blízké osoby, aniž by viditelně trpělo tímto oddělením. (Kofátková, 2014, s. 23)

Po třetím roce života se začíná u dětí projevovat potřeba rozšiřování okruhu „sociálních kontaktů“ mimo nejbližší rodinu. Láká ho například zkušenost ze společné hry s vrstevníky (rozšiřování dosavadního pole působnosti, ohraničeného rodinou). Cennou zkušeností pro dítě v mateřské škole je také to, že je zde vyváděno ze své dosavadní (přirozené a v tomto věku normální) dětské sebestřednosti. Začíná se také učit, jak se začlenit do skupiny ostatních, řídit se společnými pravidly, přijímat určitá omezení, spolupracovat s ostatními. (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993, s. 8)

Čtyřleté dítě je už častěji vnímáno jako partner. Rozumí lépe tomu, co se mu snažíme vysvětlit a samo se zpravidla dokáže dostatečně vyjádřit. Narůstá zájem dítěte o širší společnost, dozrává k navazování nových sociálních vazeb (při sociální interakci využívá své schopnosti nabyté skrze předchozí situace prožité v rodině). (Kofátková, 2014, s. 23)

Děti v předškolním věku přejímají určitý řád a jednoduchá pravidla a dovedou je do určité míry také odvodit ze svých dosavadních zkušeností (složitější pravidla nejsou schopné odvodit a někdy je i obtížně chápou). Jejich vztah k pravidlům je většinou málo flexibilní, mají tendenci je bezvýhradně dodržovat (to vytváří pocit jistoty, jsou spokojeni pouze v případě,

že něco platí absolutně bez jakýchkoli výjimek). Interpretují si realitu tak, aby byla z jejich pohledu jasná a uspokojivá. Charakteristickým znakem předškolních dětí je také absence komplexního přístupu (mají tendence k útržkovitosti, nekoordinovanosti a nepropojenosti). (Vágnerová, 2007, s. 82–83)

Během předškolních let prochází dítě mnoha vývojovými proměnami. Tyto proměny se týkají hlavně růstu obratnosti, nových možností myšlení, pokroku ve výtvarném vyjádření, proměn v sociálním životě, her na různé sociální role a formování základů mravnosti. S růstem obratnosti je dítě schopno větší sebeobsluhy a pomoci s jednoduchými domácími pracemi. Pokrok v myšlení lze zaznamenat u dětí například při pozorování matematických výkonů (schopnost uvědomovat si která hodnota je vyšší a která nižší a o kolik). Vyjádření se skrze kresbu je pro dítě předškolního věku přirozeným vyjadřovacím prostředkem a neustále se v tom zdokonaluje. V tomto věku je pro dítě stále nejbližší rodina, avšak nabývá na významu kamarádství s vrstevníky. Dítě po třetím roku věku je schopné skrze hru vystoupit ze své role (svého „já“) a stát se někým jiným, zároveň si však uvědomuje, že to není doopravdy – skrze tuto hru se učí vyhraňovat některé vlastnosti a připodobňovat se ke svým vzorům, stejně tak si zkoušet nahlížet na věci a situace z jiné perspektivy. Poslední z proměn, která je uvedena výše je formování základů mravních postojů – dítě je schopno si uvědomovat co je správné, chvályhodné, trestuhodné, špatné, na co má být hrdé a za co by se mělo stydět a to díky vlivu sociálního okolí. (Helus, 2009, s. 240–243)

2.1.1 Dítě jako objevitel, rodící se osobnost a příjemce pravidel

Obsah této podkapitoly je čerpán z publikace Soni Kořátkové „Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet“. Z této knihy jsem také převzala dělení a samotný název této podkapitoly, jelikož mi přišel velice výstižný.

Objevování prostoru

Při příchodu do mateřské školy děti vnímají prostor a jeho rozdíly oproti jejich domovu. Najednou se ocitají v prostoru, kde jsou všechny předměty, které znají z míst obývaných dospělými, přizpůsobeny rozměrům dítěte. To v dětech vyvolává dojem, že se ocitají ve světě, který je tvořen jen pro ně. (Kořátková, 2014, s. 23–24)

Objevování skrze smysly

V dnešní době, kdy jsou děti již od útlého věku v kontaktu s moderními technologiemi, je důležité si připomínat důležitost plnohodnotného a mnohostranného smyslového poznávání. Je důležité dětem aktivitu, které stimulují smysly, nejen nabízet, ale dávat jim i prostor, aby si je vyhledávaly sami. Každý prostor, ve kterém se dítě ocitne, je potenciálním zdrojem poznávání. Zvuky, tóny, barvy, tvary, vůně a jiné zdroje pro smyslový rozvoj a s ním spjaté učení, prožívání a poznání jsou součástí pedagogických plánů a metod práce v mateřských školách. Cílem je stimulace myšlení, řeči a tvoření u dítěte. (Kořátková, 2014, s. 24–25)

Objevování materiálů

Především v první části předškolního věku dává dítě přednost hře s materiály (voda, písek, hlína a další). Předně dítě zajímá možnost vlastního zpracování a přeměna tvarů těchto materiálů. Dítě si zkouší jejich vlastnosti a strukturu a vytváří si cennou zkušenost. Ke konci čtvrtého roku života dítěte je již schopno samo vytvářet z materiálů „smysluplnější“ výtvary. V době, kdy je dítě v mateřské škole a často se musí někomu přizpůsobovat, oceňuje

možnost být tím, kdo je strůjcem proměn a něco se „řídí“ podle jeho pravidel. V mateřských školách je prostor pro děti aby se samovolně, skrze práci s různými materiály, seznamovaly a realizovaly své potřeby poznávání. Takovéto činnosti jsou také pro rozvoj jemné motoriky (a její sladění), prostorovou orientaci, myšlení, soustředění a tvořivost. (Kofátková, 2014, s. 27)

Objevování pohybových možností

„Při poznávání a objevování prostřednictvím pohybu jsou děti radostné a bezstarostné, uvolněné a pohybově tvořivé.“ (Kofátková, 2014, s. 28)

Od okamžiku, kdy dítě bez problému zvládá samostatně chůzi a běh, začne nová úroveň zkoumání prostoru (přelézání, podlézání, obíhání, prolézání předmětů). Děti kolem čtvrtého roku zkoušejí svůj maximální rozsah pohybů (hrají si s možnostmi svého těla). V mateřské škole jsou si děti vzájemnou inspirací i výzvou. Když se jim něco daří, pociťují uspokojení. Děti jsou více orientované na to, aby si, dle svých možností a představ, co nejlépe užily pohybovou aktivitu, než aby soudily ostatní děti. (Kofátková, 2014, s. 28)

Objevování řeči a schopnosti se vyjádřit

Mezi třetím a čtvrtým rokem života je pozorovatelný rychlý nárůst slovní zásoby a zlepšení v gramaticky správném osvojení jazyka. V této oblasti jsou však velmi výrazné individuální rozdíly (kvalita řeči a schopnost porozumět se v běžných životních situacích). Při příchodu do mateřské školy se dítě seznamuje se zcela odlišným spektrem vyjadřování oproti tomu, na co bylo zvyklé z domova. Je tak podněcováno k porozumění novým slovním spojením a k hledání způsobů, jak zlepšit své vyjadřování, aby bylo pochopeno. Tento proces osvojování si nových způsobů vyjadřování se dává dítěti mnoho impulzů pro myšlení. Zároveň nalézá prostřednictvím řeči cestu do širší společnosti dospělých a svých vrstevníků. (Kofátková, 2014, s. 30)

„[Mezi třetím a čtvrtým rokem...] Pravidla daného mateřského jazyka nejsou ještě zdaleka zakódována a není efektivní učit děti další jazyk, kterým v rodině nikdo nemluví.“ (Kofátková, 2014, s. 30)

Objevování sebe a druhých

Skrze napodobování a vzor si dítě vytváří vztah se svým okolím. Dítě napodobuje vše ve svém fyzickém okolí. K tomuto okolí nepatří jen hmotné prostředí, ale i vše, co se odehrává v okolí dítěte a co dokáže vnímat svými smysly. (Grunelius, 1992, s. 41)

Po období napodobování a hry čistě sebestředné („já“), začíná dítě kolem třetího roku ve svých hrách vstupovat do role druhého. Vstupuje do rolí, které má velmi dobře odpozorované (šofér, doktor, prodavač). Dítě neustále zdokonaluje svou schopnost pozorování, vybavování si větších detailů a následné napodobování. Skrze tuto hru dítě postupně odhlíží od sebe k druhým (pozoruje aktivity, práce, nálady druhých). Ve čtvrtém roce života je již dítě vybaveno několika reálnými zkušenostmi a poznatky (ty také implementuje do svých her). V mateřské škole mu dovolí dětský kolektiv nahlédnout na jednu situaci z pohledu jiného dítěte. Uvědomění si rozdílů mezi jednotlivými dětmi vyvolává lepší schopnost si vybrat vhodného partnera pro určitou hru (a zlepšit s ním domluvu na postupech ve společné hře). (Kofátková, 2014, s. 31–32)

Rodící se osobnost

„Dědičné dispozice zakládají určitý typ osobnosti a vybavenost pro mnohvrstevnou oblast inteligence na jedné straně, ale neobejdou se ani bez přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí na straně druhé“ (Kofátková, 2014, s. 34)

Ke zrodu zdravé osobnosti je potřeba, aby dítě pociťovalo bezpečí a sílu rodičů (ve smyslu toho, že mají svou vlastní identitu a nejsou vždy ochotni podřídit se chtění dítěte). Dítě potřebuje vyrůstat v prostředí, ve kterém jsou nastavena smysluplná pravidla a hranice. Je důležité nalézt rovnováhu ve výchově, ve které je obsaženo vyhovění i vyžadování. Tím bude mít dítě zajištěnou bezpečnou oporu a zdravý základ pro dotvoření své osobnosti. (Kofátková, 2014, s. 32–40)

Příjemce pravidel

Prvotní zakořenění pravidel (respektive fungování domácnosti) si dítě osvojuje již v prvních třech letech svého života. Vnímá pravidla, která se doma dodržují, stejně tak rodinné zvyklosti a rutiny. Tento řád, který doma panuje, slouží jako významný orientační rámec v každodenních životních situacích dítěte. Tato pravidla slouží jako základní kámen pro přidávání dalších pravidel v jiných sociálních skupinách než je rodina (například mateřská škola). (Kofátková, 2014, s. 40)

V případě, že má dítě staršího sourozence, je to přínos pro jeho osvojování si pravidel. Staršího sourozence vnímá jako vzor, inspiruje se jeho chováním, činnostmi, vyjadřováním a napodobuje ho. Pokud jsou sourozenci společně ve stejné mateřské škole, mají možnost pozorovat přístup učitelek ke svému sourozenci, který je jiný než ten rodičů. Mohou si tedy uvědomit, že nějaký dospělý může jeho sourozence vnímat úplně jinak, než ho vnímají rodiče. Sourozenec tedy nemusí být takový, jak ho má zažitého z domova a jak ho posuzují rodiče. (Kofátková, 2014, s. 43–46)

2.1.2 Nonverbální komunikace

„Komunikace je sociální interakcí, při níž dochází ke sdělování a přijímání informací. Komunikace se realizuje ve formě verbální (prostřednictvím řeči) a neverbální.“ (Petrucciová a Feber, 2005, s. 20)

Každý člověk používá v interakci s ostatními lidmi řadu nonverbálních projevů, které doplňují či zdůrazňují obsah verbálního sdělení. Často jsou to právě neverbální projevy, kterými člověk vyjádří více, a mnohdy pravdivěji, než pomocí řeči. Člověk (a zejména dítě) v mnoha případech skrze nonverbální projevy dává najevo svůj psychický stav, emoce, dojmy, prožitky, myšlenky a to často mnohem hlouběji a pravdivěji než při verbálním sdělení. Způsob nonverbálních projevů se u každého liší v závislosti na povaze, psychickém a fyzickém stavu, stáří, pohlaví, kultuře i společenské vrstvě. (Kohoutek, 1998, s. 31)

Děti jsou velmi citlivé na neverbální komunikaci. Je důležité vnímat hned několik projevů neverbální komunikace pro zorientování se v tom, co dítěti vyhovuje a co ne. Prvním projevem je přiblížení a oddálení – je nutné sledovat přijatelnou vzdálenost mezi lidmi při komunikaci, u každého je tato vzdálenost individuální a je třeba ji respektovat. U dětí může přiblížení také značit to, že po něčem touží, něčeho se dožadují, či mají radost ze setkání. V případě, že se dítě začne oddalovat od druhého člověka, může se jednat o vyjádření nepokoje, spěchu, roztěkanosti aj. Druhým projevem jsou gesta – například otevřená vs. uzavírající, přátelská vs. odmítající. Gesta mohou také vyjadřovat nervozitu, obavy a další pocity, které dítě nemusí vyjadřovat slovy a slouží tedy tak jako pomocný projev v orientování se v tom, co dítě prožívá.

Další z neverbálních projevů, které je důležité vnímat jsou: mimika, oční kontakt, intonační rovina hlasu, dotyky. (Kofátková, 2014, s. 116)

2.2 Sociální skupina

Člověk je v neustálém kontaktu s jinými lidmi i se skupinami lidí a interakce s nimi ho formují a mění. Vlivy sociálního prostředí hrají důležitou roli při utváření osobnosti jedince. Každý je do jisté míry závislý na řadě menších prostředí, kterých je součástí a které nazýváme sociální skupiny. Sociální skupina je kolektiv dvou nebo více osob, které mají mezi sebou vymezené pevné formální či neformální vztahy a interakce. Skupinou je například rodina, školní třída, zájmový kroužek, ale i politická strana či národ. Každá sociální skupina má své typické sociálně psychologické prostředí. Některé skupiny jsou zároveň sociálními zařízeními, jako například mateřská škola. (Kohoutek, 1998, s. 41–43)

„Společné pobývání dětí, vzájemné hledání možností, jak se lépe poznat a zažívat radost ze společných aktivit, má značný přínos pro objevování možností každého jednotlivého dítěte i pro počátek začleňování se do své generační skupiny.“ (Kofátková, 2014, s. 211)

Ne vždy si všechny děti ve skupině dobře rozumí, často mezi nimi vznikají neshody, antipatie a střety. Pokud toho o sobě děti navzájem vědí málo a nemohou se to kvůli něčemu o sobě dovědět, jsou v jejich vzájemných vztazích „temná místa“. V takovém případě se často u dětí objevuje nejistota, strach i agresivita. (Deissler, 1994, s. 12)

„Vztahy mezi vrstevníky se odehrávají ve velmi rozrůzněných rejstřících, které pokrývají afektivní, kognitivní a sociální rozměry vývoje. Ale zpětně tyto vztahy napomáhají pokroku vývoje ve stejných dimenzích, jsou tedy motorem učení, překonávání, poskytují dítěti podmínky pro vytváření jeho subjektivní zkušenosti.“ (Šulová a Zaouche-Gaudron, 2003, s. 223)

V sociálních skupinách mohou vznikat různé formy interakcí: koakce, kooperace, rivalita a soutěžení. Během koakce pracují členové skupiny na úkolu nezávisle, bez spolupráce, rivality a soutěžení. Při kooperaci členové skupiny společně pracují na dosažení určitého cíle, nepocítují rivalitu, ani mezi sebou nesoutěží (tato forma interakce se dá také nazvat pozitivní interakce). Při rivalitě se členové sociální skupiny snaží zároveň zvýšit své dosavadní výsledky a snížit zásluhy všech ostatních. Soutěžení může mít dvě formy: může být výsledkem motivace činnosti (úsilí zlepšit své výsledky) a jako organizace práce (každý člen usiluje o dosažení co nejlepších výsledků, ale to v zájmu nejlepších výsledků skupiny). (Kohoutek, 1998, s. 45–46)

Každý člen sociální skupiny si vytváří tzv. skupinovou identitu. Tuto skupinovou identitu je možno vnímat jako jeden ze základních předpokladů pro vznik individuální identity. Skupinovou identitu je možné posilovat skrze skupinové symboly a rituály, které otevírají možnost prožívání společných emocí. (Urban, 2011, s. 184-185)

„Abychom pochopili mentalitu sociální skupiny, musíme především analyzovat její výrazové projevy a jazyk a osvojit si sémantickou strukturu tohoto jazyka. ... Příslušnost člověka k určitým skupinám se stává jednou ze základních determinant vývoje jeho osobnosti, jeho cítění, myšlení, rozhodování a sociální komunikace, má vliv i na jeho potřeby, kupní motivaci, spotřební chování, myšlení, tvořivost atd.“ (Kohoutek, 1998, s. 46)

2.3 Sociální role

V jakékoli sociální skupině, ve všech společenských vztazích, lidé vždy vystupují v určitých rolích. Role je jakýsi způsob chování a počínání dané osoby, který je očekávaný v určitém sociálním postavení. Každý má celou paletu rolí (dítě, student, rodič, partner, host, zaměstnavatel atd.). Realizace všech rolí není jednoduchá, často se stává, že člověk ze své role „vypadne“ (při větší psychické zátěži, při nedostatku spánku apod.). Jsou tři hlavní druhy rolí: základní (jsou dány pohlavím a věkem), profesní (jsou spojeny s kvalifikací jedince) a role ve volném čase (tzv. rekreační a politické). (Kohoutek, 1998, s. 50)

Je tedy možné říci, že rolí se dá označit očekávaný způsob chování, který vychází ze společenské pozice člověka v určité sociální struktuře. Každá sociální role v naší společnosti má daný charakter, určenou základní normu, kdy je ve svém jádru pro všechny stejná. Zároveň má každý člověk prostor pro přizpůsobení si své role (například podle svých životních zkušeností, či názorovému přesvědčení). (Urban, 2011, s. 167)

Každý člen sociální skupiny zastává nějakou pozici. Každá pozice má svůj souhrn nároků, prestiže i závazků, který této pozici skupina určila. Na základě informací získaných ze sociometrických testů, které se snaží měřit sociální preference vztahů ve skupině, zjišťujeme například tyto pozice ve skupině: hvězda, outsider, marginální osoba, odmítaná osoba, rovnocenná osoba, beta postavená osoba. Někdy bývají uváděny i jiné pozice: fackovací panák, šašek, opozičník, svůdce, strážce demokracie, moralista, závislý souputník, aktivní pomocník, oponent, nezúčastněný. (Kohoutek, 1998, s. 50–52)

2.4 Rizikové faktory sociálního začleňování v mateřské škole

Na začátku této kapitoly jsem uvedla několik cenných zkušeností, které může dítě v mateřské škole získat. Zmiňovala jsem se o tom, jak skrze společné hry, dodržování pravidel, vzájemnou spolupráci se dítě postupně začleňuje do skupiny. Toto všechno však může být na dítě příliš velkou zátěží ve chvíli, kdy nastoupí do mateřské školy příliš brzy.

Je třeba pamatovat na to, že kalendářní věk dítěte není automatickým ukazatelem toho, že je dítě na vstup do mateřské školy zralé. Dnes není nic neobvyklého tzv. odklad školní docházky (uvědomujeme si, že ne každé dítě je v šesti letech připraveno pro vstup do školy). Stejně tak je to i s nástupem do mateřské školy – to, že jsou děti tři roky neznamená, že je připraveno na vstup do nového prostředí. Každé dítě má své individuální tempo zrání. Rozhodně bychom se neměli snažit dítě začleňovat za každou cenu do nového prostředí jen proto, že na to má podle kalendáře věk. (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993, s. 8)

Mezi další faktory, které mohou ztěžovat dětem začlenění do skupiny patří například nově narozený sourozenec (dítě si přijde odstrčeno a odloženo). Či naopak v případě, že do školky nastupuje nejmladší dítě z rodiny, může být velmi nejisté, protože se dost možná poprvé objevilo v kolektivu bez podpory svých starších sourozenců. Ideální je, když si při nástupu dítěte do mateřské školy na něj rodiče vyhradí v rámci prvních pár týdnů nějaký čas navíc. Děti, jejichž rodiče oba pracují na plný úvazek – a dítě tedy od svého prvního dne zůstává ve školce celý den, má zpravidla v důsledku toho velké začleňovací potíže. Rodiče pak musí počítat s tím, že bude mít dítě více problémů a dost pravděpodobné je, že pro něj vstup do mateřské školy bude symbolizovat něco negativního. (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993, s. 37–40) Tento odstavec se snaží poukázat na to, do jaké míry může situace v rodině ovlivňovat začleňování dítěte v mateřské škole a že to není jen o práci učitelek, aby začlenění dítěte proběhlo pokud možno bez problémů. Dle mého názoru je velmi důležité, aby mezi

učiteli a rodiči docházelo k pravidelné komunikaci a začlenění dítěte bylo výsledkem jejich spolupráce.

To, co nejvíce potřebuje malé dítě, je jistota ve vztazích a záleží na ní již od samého začátku dětského života. Skrze tuto jistotu má pak dítě lepší možnost ukotvení své vlastní osobnosti v budoucích sociálních interakcích. Má-li dítě v útlém věku pocit bezpečí a jistoty, je v budoucnu jeho úroveň maladaptace (nepřizpůsobenosti) nižší než u těch, které se narodily do něčím negativně narušeného rodinného prostředí. Tento, tzv. skór maladaptace vypovídá o tom, v čem a jak se dítě odchyluje od běžné společenské normy, v čem je na tom špatně a jakým rizikům může být vystaveno v budoucnosti. (Matějček, 2015, s. 16)

2.5 Současná mateřská škola

„Teritorium mateřské školy je novým prostředím, na něž se dítě musí adaptovat. Je to místo, které je charakteristické chyběním intimního subteritoria, dítěti jako jedinci zde téměř nic nepatří, všude mohou i ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami apod. Dokonce i pohyb v tomto prostředí je vymezen pravidly, která je třeba respektovat.“ (Vágnerová, 2005, s. 204)

V současné době jsou mateřské školy orientovány na osobnostní rozvoj dětí a na zkvalitňování vzájemných vztahů mezi nimi. V České republice si každá mateřská škola připravuje vlastní program pro práci s dětmi (zpravidla se snaží vycházet z toho, kde je mateřská škola situována, jaké potřeby mají děti, které ji navštěvují - čím je možné je zaujmout a motivovat pro položení základu učít se). Ve většině případů se snaží mateřské školy být v úzkém kontaktu s rodiči a společně pracovat na tom, aby dítě prostředí mateřské školy vnímalo jako pozitivní a provázané s prostředím domácím. Vzájemnou spoluprací mateřské školy a rodičů se bezesporu nejvíce pomůže dětem v jejich prvních krocích do širší společnosti i k ochotě učít se. Každá mateřská škola má tedy své vlastní cíle a metody práce. (Kofátková, 2014, s. 9–11)

V rámci fungování mateřské školy je mnoho faktorů, které mohou výrazně napomoci přirozenému a úspěšnému začlenění jinojazyčného dítěti. Jedná se například o vytvoření jasného a přehledného denního režimu a předem dítě i rodiče informovat o tom, co bude jak probíhat – mají pak větší jistotu a sníží se nejistota z neznámého. Je také důležité, aby se učitelé a pracovníci mateřské školy aktivně zajímali o zvláštnosti dané kultury, ze které dítě pochází (jiné stravovací návyky, jiný způsob dávání najevo náklonnosti, nespokojenosti apod.). Dále vysvětlit ostatním dětem ve skupině některé odlišnosti a možnosti, jakým způsobem mohou s jinojazyčným dítětem komunikovat a pomáhat mu. Pokud o to mají rodiče jinojazyčného dítěte zájem, je dobré jim dát v rámci výuky prostor, aby pro ostatní děti v mateřské škole oni sami přiblížili jinou kulturu, ze které jejich dítě pochází (knihy, příběhy, hudba, hry, kulinářské speciality). V neposlední řadě je vždy dobré v rámci různých projektů začlenit i povídání si o všech zemích, ze kterých pocházejí děti, které mateřskou školu navštěvují. (Kofátková, 2014, s. 210)

Vzdělávání dětí cizinců

Vzdělávání cizinců se v českém vzdělávacím systému řeší na dvou úrovních – celostátní a krajské. Na krajské úrovni je však této problematice dáván poměrně malý prostor. *Krajské dokumenty příliš nekonkretizují obecné záměry, s nimiž přichází Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, natož aby s jejími návrhy nějak pracovaly. Pouze menší část krajů zmiňuje v souvislosti se vzděláním cizinců nějaká opatření, která se navíc povětšinou kryjí s obecným výčtem opatření z celostátních dokumentů – v případě cizinců je to problematika českého jazyka. (Jarkovská, 2015, s. 222)*

2.5.1 Nedirektivní přístupy

Závěrem této kapitoly o sociálním začleňování se chci okrajově zmínit o nedirektivních přístupech v mateřských školách. Tyto přístupy jsou praktikovány i v mateřské škole, ve které probíhal průzkum, který je popsán v následující kapitole. Dle mého názoru jsou to právě jednotlivé složky nedirektivních přístupů, které navozují pozitivní klima v mateřské škole a jsou tou správnou cestou k úspěšnému sociálnímu začleňování do skupiny (a to nejen vícejazyčných dětí, ale jakýchkoli dětí, které se něčím liší od majoritní společnosti).

„...základní myšlenkou [nedirektivních přístupů] je, že každý člověk naplňuje své předem dané možnosti a je tvůrcem sebe sama, K tomu, aby se to dělo v tom maximálně možném rozsahu, potřebuje dobré životní podmínky, důvěru ve vztazích s lidmi a někoho, kdo mu usnadňuje proces vzdělávání.“ (Kořátková, 2014, s. 111–112)

Akceptace

Přijetí osoby bez podmínek a s porozuměním. Míra přijetí druhé osoby je závislá na schopnosti přijmout sám sebe. Jedná se zároveň o přirozené pochopení, toleranci nepokoje a pochybností dítěte, které vstupuje do mateřské školy. (Kořátková, 2014, s. 112)

Empatie

Vcítění se do toho, co prožívá druhý, porozumění jiné osobě skrze komplexní i detailní vnímání jeho aktuálního stavu a rozpoložení. Při tomto přístupu se jedná spíše o vnímání emocí než o reálné myšlenkové obsahy. Tím, že druhým empaticky sdělujeme, co jsme vycítili z jejich chování, jim dáváme najevo, že jim rozumíme a jsme jim citově blízko. Vcítění se do prožitků druhého znamená zároveň přijetí jeho stavu v takové podobě, v jaké se zrovna nachází. (Kořátková, 2014, s. 113)

Autenticita

Člověk při autentickém přístupu před druhými nic nepředstírá, nesnaží se ze sebe dělat někoho jiného, nebo projevovat jiné emoce, než které opravdu cítí. Nebere na sebe role experta na cokoli a to hlavně vůči dětem (nesnaží se jim namluvit, že jen proto, že je v něčem zkušenější než děti, tak to z něj dělá profesionála na danou oblast). Autentický člověk je ve svých projevech srozumitelný, druhý mu dobře porozumí a může jeho pocity sdílet. (Kořátková, 2014, s. 113)

„Teprve všechny tři uvedené základní znaky nedirektivního a na osobnost druhého člověka orientovaného přístupu – akceptace, empatie a autenticita – uplatňované dohromady, přinášejí do vztahů přehlednost, pravdivost a citlivost ke druhému, a to vzbuzuje důvěru, kvalitní vztahy a pro jednotlivce rovnováhu.“ (Kořátková, 2014, s. 114)

3. Metodologie zpracování tématu

3.1 Cíle průzkumu a metodologie

Při vypracovávání metodologie pro tuto bakalářskou práci jsem čerpala z knihy Miroslava Dismana nesoucí název „Jak se vyrábí sociologická znalost“. Z této publikace jsem vycházela při přípravě pozorování (na co se zaměřit, na co si naopak dát pozor, co nezanedbat).

Po nastudování různých možností pozorování jsem se rozhodla pro „zúčastněné pozorování“. Jedná se o druh pozorování, kdy se pozorovatel zároveň do určité míry podílí na každodenním dění ve skupině. Jelikož jsem byla jednou z učitelek v mateřské škole, kde mé pozorování probíhalo, byla jsem přirozenou součástí kolektivu a tudíž jsem se nemohla postavit do role „úplného pozorovatele“. Zvolila jsem tedy pro účely tohoto průzkumu roli „participant jako pozorovatel“, tedy roli, ve které se plně podílím na chodu skupiny, ale zároveň využívám své přítomnosti k možnosti pozorovat chování dětí v sociální skupině mateřské školy. (Disman, 2011, s. 304–308)

Zvolená metoda pro empirický průzkum této práce je případová studie formou kazuistiky, která je doplněna zúčastněným pozorováním. Pomocí pozorování jsem u tří vícejazyčných participantek porovnávala chování v jejich interakci s ostatními dětmi v mateřské škole a sledovala jsem vývoj a proměnu tohoto chování v průběhu jednoho školního roku.

Na základě analýz výsledků těchto pozorování jsem provedla srovnání všech tří participantek. Výstupy, které z tohoto pozorování vzešly, jsem porovnávala s informacemi z literatury o sociálním začleňování jednojazyčných dětí. Cílem je prozkoumat sociální interakce vícejazyčných dětí v mateřské škole a průběh jejich sociálního začleňování v průběhu jednoho školního roku. Hlavní otázka tohoto průzkumu tedy zní: Existuje rozdíl v sociálním začleňování v mateřské škole u vícejazyčných a jednojazyčných dětí? A pokud ano, pak vedlejší otázka tohoto průzkumu zní: O jaký rozdíl či rozdíly se jedná?

V příloze této práce je vzor informovaného souhlasu rodičů s účastí dítěte na průzkumu. Přikládám českou i přeloženou anglickou verzi souhlasu, jelikož rodiče každého dítěte, které jsem pozorovala, mluví anglicky, tudíž podepisovali souhlas v angličtině. Vyplněné a podepsané souhlasy jsou uloženy jinde a jsou k dispozici k nahlédnutí. V tomto souhlasu se zavazuji k pozorování dětí při běžném chodu třídy v mateřské škole, bez jakékoli intervence nad rámec běžného fungování.

Rodiče dětí, které jsem pozorovala, mi také poskytli základní informace o dítěti, které se týkaly převážně jazykového prostředí rodiny. Tyto informace jsem použila pro tvorbu kazuistik do osobní, rodinné a zdravotní anamnézy.

3.2 Charakteristika místa šetření

Všechna pozorování probíhala bezprostředně (tzv. přímé pozorování) v prostředí jedné soukromé mateřské školy Montessori typu. Časové rozmezí pozorování byl jeden školní rok (září 2017–červen 2018). Pro zřetelnější sledování změn chování participantek v průběhu školního roku jsem se rozhodla udělat celkem tři sety pozorování (v říjnu, únoru a červnu).

Pozorování dětí jsem prováděla z pozice učitelky v mateřské škole. Dvě ze tří participantek mne již znaly z předchozího školního roku. S dětmi jsem byla pravidelně tři dny v týdnu po celý školní rok.

Mateřská škola, ve které probíhalo pozorování, měla jednu smíšenou třídu s 18 dětmi ve věku 3–6 let. Jazykem, kterým mluvili všichni učitelé a většina dětí, byla čeština.

Montessori výuka

„Výchovný systém Marie Montessoriové je založen na novém pohledu na dítě, které chápe jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí.“ (Svobodová, 1996, s. 37)

Výuka následuje několik principů, patří mezi ně: podpora samostatné činnosti dítěte, žádné napomínání a žádné tresty, užívání materiálů a pomůcek s ohledem na věk dítěte a jeho psychický vývoj. Chyby jsou vnímány jako indikátor nutnosti hlubšího procvičení, potřeba se daným tématem zabývat o něco déle. V montessori prostředí je neautoritativní a nenátlakový přístup k dítěti. Učitel zastává roli „průvodce“. Přiměřeně používá uznání, snaží se u dítěte nevybudovat závislost na pochvalách. Učitel se také snaží posílit zdravé sebevědomí a sebedůvěru dítěte a podporuje jeho pocit bezpečí v prostředí mateřské školy. V neposlední řadě je součástí výuky princip tzv. dělené odpovědnosti, kdy je dítěti poskytována svoboda v takových případech, kdy je schopno s ní adekvátně naložit. (Kasper a Kasperová, 2008, s. 139)

Učitelé používající montessori styl výuky si kladou za cíl pomoc dítěti rozvíjet se v nezávislou osobnost (a to na základě samostatnosti a vlastních činností). Učitelé by měli být schopni citlivě rozpoznat senzitivní fáze každého dítěte a respektovat jeho svobodu výběru, iniciativu a vlastní tempo. Děti by měly mít vytvořené podmínky tak, aby se mohly soustředit ze své vůle a mít pro jejich úroveň soustředění připravenou nabídku odpovídajících cvičení, pomůcek i materiálů. (Kofátková, 2014, s. 221)

Režim dne

Možnost příchodu do mateřské školy byla od 8 hodin ráno, nejpozději však museli rodiče přivést děti do 9 hodin. Dopoledne probíhal blok individuální práce s montessori pomůckami a děti si samostatně připravovali svačinu. V 10:30 proběhlo společné setkání dětí a učitelů na elipse. Byla to možnost přivítat se, společně si procvičit základní informace (co je za den v týdnu, jaké je datum, roční období, počasí aj.), na elipse se také často s dětmi probíralo nějaké větší téma, kterým se společně zabývali po dobu jednoho měsíce (lidské tělo, Sluneční soustava, Vánoční tradice atd.) - po dobu trvání elipsy byla na děti kladena nutnost určitého zklidnění, soustředění a vzájemného respektování. Před začátkem elipsy se zpravidla dělala společná zklidňující cvičení. Před obědem se šlo minimálně na hodinu ven (na hřiště či na procházku). Po návratu z venku si děti samostatně prostřely stůl k obědu a po jídle po sobě vše uklidily. Následoval čas odpočinku (spánek, relaxace, klidové aktivity) - náplň tohoto času se u dětí lišila podle toho, kolik jim bylo let. Po odpočinku probíhal odpolední montessori blok (práce s pomůckami), v tomto čase také probíhaly kroužky pro děti (dramatický, výtvarný, pohybový, experimenty, angličtina). Následovala odpolední svačina a po ní již volná hra dětí a odchod z mateřské školy.

3.3 Charakteristika průzkumného vzorku

Podařilo se mi získat tři participantky, u kterých je mnoho podobností. V každém z těchto tří případů se jedná o dívku, jejíž rodiče jsou cizinci a neumí mluvit českým jazykem. Každá z dívek se narodila v České republice a má pouze jednoho sourozence, a to o tři roky staršího bratra (také se narodil již v době, kdy rodina žila na území České republiky), který v minulosti navštěvoval tuto mateřskou školu (v jednom ze tří případů ji stále navštěvuje zároveň se svou sestrou). Pro každou z dívek proběhlo v prostředí této mateřské školy první intenzivní setkání

s převážně česky mluvící skupinou dětí. Detailnější informace a rozdíly mezi participantkami jsou zaznamenány v dalších podkapitolách jako součást případových studií.

3.4 Průzkum

Pozorování probíhalo soustavně, snažila jsem se vždy v období sběru dat (říjen, únor, červen) zaznamenat co nejvíce pozorování během jednoho týdne. Pozorovala jsem všechny tři participantky zároveň, ve stejném týdnu.

Jako způsob zápisu pozorovaných jevů jsem zvolila psaní poznámek bezprostředně poté, co se odehrála nějaká interakce mezi participantkou a jiným dítětem v mateřské škole. Poznámky byly zkratkovité, pouze za účelem zaznamenání nějakého detailu, na který bych si později nemusela vzpomenout. Jelikož jsem v mateřské škole musela hlavně zastávat svou roli učitelky, nemohla jsem v průběhu výuky věnovat příliš mnoho času zapisování. Během týdne, kdy jsem prováděla pozorování, jsem si vždy dvakrát za den (během odpočinku dětí po obědě a po konci pracovní doby) prošla zkratkovité poznámky a doplnila je detailněji. Cílem těchto poznámek bylo nasbírat co největší množství materiálů zachycujících co nejvíce interakcí mezi participantkami a ostatními dětmi ze skupiny.

Po konci školního roku jsem prošla všechny své zápisy z pozorování a určila 7 kategorií pozorování, které mi vyplynuly z toho, že jsou pokryté pozorováním všech tří participantek ve všech třech setech pozorování.

Kategorie pozorování:

- Jak se chová ráno, bezprostředně po příchodu do mateřské školy?
- Se kterými dětmi v mateřské škole dělá převážně tyto aktivity:
 - Práce s montessori pomůckami
 - Příprava svačiny
 - Hraní venku na hřišti
 - Hraní uvnitř mateřské školy
- Kdy převážně používá češtinu?
- Kdy převážně používá angličtinu?
- Kdy převážně používá hebrejštinu/ruštinu?
- Jak řeší tyto vybrané situace a jaký postoj v nich zaujímá:
 - Oblékání se před odchodem ze školky ven
 - Je potřeba se ztišit (společná elipsa)
 - Někdo jí vezme hračku
 - Něco jí spadne/rozbije se
 - Někomu ve skupině je ubližováno
 - Je konfrontována s tím, že ona někomu ublížila
- Jaké je její postavení v sociální skupině?

4. Případové studie

4.1 Případová studie č. 1 - Lída

Osobní anamnéza

Lída se narodila v roce 2015 na území České republiky. Má dvě národnosti – americkou a izraelskou.

Od svých dvou let navštěvovala Lída mateřskou školu, která byla součástí komplexu Hagibor (učitelé mluvili hebrejsky, anglicky, česky). Ve třech letech nastoupila do soukromé mateřské školy založené na principech vzdělávání metodou Marie Montessori (učitelé mluvili na děti pouze česky). Zde bylo uskutečněno pozorování, jehož analýza je zpracována v další části této případové studie. Ve stejné době, kdy probíhalo pozorování navštěvoval mateřskou školu také o tři roky starší bratr Lídy (byl jedním z předškoláků – nejstarších dětí ve skupině). Docházka Lídy i jejího bratra do mateřské školy byla od pondělí do pátku od 9 do 17 hodin.

V anglickém jazyce se na Lídu mluvilo od narození a tento jazyk začala používat jako první ze tří jazyků, a to kolem druhého roku. Stejně jako angličtina, byla i hebrejšina jazyk, kterým se na Lídu mluvilo od narození – tento jazyk začala používat ve třech letech, po delší návštěvě u rodiny v Izraeli. S českým jazykem se setkávala prostřednictvím paní na hlídání (rodilá mluvčí češtiny) a poté v mateřské škole – česky rozuměla od svých dvou let, plynně používat češtinu začala kolem třetího roku života, kdy přešla do soukromé mateřské školy, kde všichni učitelé mluvili česky.

Se svými rodiči mluví Lída převážně anglicky, občas použije ustálené slovo v češtině („školka“, „bačkory“) jako součást anglické věty. Když na ni rodiče mluví hebrejsky, odpovídá jim v angličtině. Se svým bratrem mluví převážně anglicky, když jsou v kolektivu dětí, které mluví česky, i ona někdy použije češtinu při komunikaci s bratrem.

Rodiče považují angličtinu za její hlavní jazyk, ve kterém si je v současné době nejjistější.

Rodinná anamnéza

Lídy rodiče jsou v manželském svazku. Celá čtyřčlenná rodina bydlí v bytě i se svým psem. V domácnosti se hovoří převážně v angličtině, druhým jazykem je hebrejšina. Z ekonomického hlediska se jedná o „silnou ekonomickou rodinu“. Rodina je schopna uspokojovat zájmy členů rodiny. Styl výchovy by rodiče definovali jako liberálně–demokratický (slabé vedení dítěte, podněcování k jeho samostatné činnosti, působení vlastním příkladem).

Oba rodiče v Praze dokončují studium medicíny na Univerzitě Karlově v anglickém jazyce.

Otec: Vyrůstal v jazykovém prostředí angličtiny a hebrejštiny od narození. Za svůj mateřský jazyk považuje angličtinu a hebrejštinu. S českým jazykem se setkal poprvé před 7 lety. Na Lídu i jejího bratra se snaží mluvit primárně hebrejsky. Se svou ženou převážně komunikuje v angličtině.

Matka: Vyrůstala v jazykovém prostředí angličtiny od narození. V dětství se začala učit hebrejsky, ale jazyk si plynně osvojila až kolem 18 let. Na vysoké škole se učila italštinu, osvojila si ji kolem 22 let. Za svůj mateřský jazyk považuje angličtinu. S českým jazykem se setkala poprvé před 7 lety. Na Lídu i jejího bratra mluví primárně anglicky, přechází do hebrejštiny v okamžicích, kdy potřebuje od dětí získat plnou soustředěnost. Se svým mužem převážně komunikuje v angličtině.

Zdravotní anamnéza

Lída nemá žádné zdravotní omezení, které by ji mohlo vylučovat z kolektivu.

Aktuální stav

Lída je na pohled velmi zdravě a pěkně vypadající dítě. Působí trochu plaše, pokud se jedná o sociální interakci se staršími dětmi. Velmi silně si hájí svůj nárok na předměty, o kterých je přesvědčena, že patří jí. Působí přiměřeně svému věku – co se týče například schopností jemné motoriky. Rodiče se prozatím bezúspěšně snaží učit Lídu fungovat bez plen (sama si nedokáže uvědomit, kdy potřebuje použít toaletu a je-li jí to připomínáno, často to odmítá a následně vykoná potřebu do svého oblečení). Ráda nosí do mateřské školy šaty a lpí na své roli „princezny“. V prvních měsících seznamování se s novou sociální skupinou zastávala spíše pasivní, pozorující přístup k ostatním dětem (nechtěla se moc zapojovat do skupinových aktivit, preferovala práci s učitelem před prací s jiným dítětem v mateřské škole). Postupně nabývala na jistotě skrze práci ve dvojici s jiným dítětem spojenou se zlepšením v používání češtiny. Byla si více jistá v interakcích s ostatními dětmi ve skupině.

4.1.1 Analýza výsledků pozorování č. 1

V této části práce jsou zaznamenány výstupy z mého pozorování Lídy v průběhu jednoho školního roku. Každá z kategorií, které jsou vypsány v předchozí podkapitole obsahuje celkem 3 zápisy z pozorování (1. pozorování probíhalo v říjnu, 2. pozorování v únoru a 3. pozorování v červnu).

Jak se chová ráno, bezprostředně po příchodu do mateřské školy?

1. pozorování: Sedí v šatně, nechce se svlékat ani přezouvat. Rodič jí pomáhá s převlékáním. Nechce se jí odejít ze šatny do třídy. Vyžaduje si objetí s rodičem na rozloučenou. Do třídy vchází poté, co ji starší bratr vezme za ruku a jdou společně. Na pozdravení od učitelky neodpovídá, pouze pokyne hlavou. Mluví anglicky, baví se jen se svým bratrem.

2. pozorování: Převlékne se sama, odmítá se přezout do bačkor. Dožaduje se pomoci od rodiče (přezouvat se již umí sama). Když se rodič rozloučí a odejde, přezuje se sama. Poté sama vstupuje do třídy. Pozdraví učitelku i ostatní děti v češtině. Mezi dětmi si najde jednu z dívek, která také pochází z vícejazyčného prostředí, a jde za ní. Baví se spolu v angličtině.

3. pozorování: Ihned po příchodu se sama převléká i přezouvá a vchází do třídy. Rozloučení s rodičem nevyžaduje. Pozdraví děti, za některými přijde a pozdraví je individuálně (vícejazyčně mluvící děti a některé z mladších chlapců ve skupině, kteří mluví pouze česky). Vypráví učitelce v češtině o tom, co dělala o víkendu.

Se kterými dětmi v mateřské škole dělá převážně tyto aktivity:

Práce s montessori pomůckami

1. pozorování: Preferuje práci sama, nejčastěji s jedním typem hlavolamu. Hodně pozoruje ostatní děti ve skupině při práci s montessori pomůckami. Nechá si od učitelky ukázat práci s jinými pomůckami, než jsou hlavolamy, ale pak se vrátí zpět k tomu samému hlavolamu.

2. pozorování: Stále preferuje samostatnou práci s pomůckami. Nejčastěji pracuje s různými druhy hlavolamů. Když je přizvána ke společné práci s pomůckami nějakou z dívek, které mluví anglicky, tak se připojí.

3. pozorování: Pracuje hodně s pomůckami určenými pro dva lidi. Někdy i ona sama přizve jiné dítě ze skupiny ke společné práci (převážně anglicky mluvící dívky, ale někdy i starší dívku ze skupiny, která mluví pouze česky).

Příprava svačiny

1. pozorování: Svačinu jí společně se svým bratrem. On pro ni svačinu připravuje (ptá se jí v angličtině, které z potravin by chtěla, a ona mu v angličtině odpovídá). Nádobí si po sobě umývá sama, za asistence bratra.

2. pozorování: Svačinu si připravuje sama pro sebe. Nádobí po sobě myje sama (často si během umývání začne hrát s vodou a nedokončí mytí nádobí).

3. pozorování: Svačinu připravuje většinou ve dvojici s některou z anglicky mluvících dívek (a to i pro ostatní děti, ne jen pro sebe). Nádobí po sobě myje sama, často zapomíná umýt pomůcku, se kterou jídlo připravila (škrabka, nůž, prkénko).

Hraní venku na hřišti

1. pozorování: Většinu času postává opodál a pozoruje ostatní děti ze skupiny. Na písčovišti si hraje sama.

2. pozorování: Hodně chodí okolo hřiště a zkoumá přírodu (sbírá listy, klacíky, pozoruje brouky). Přidává se k anglicky mluvícím dívkám a hraje si s nimi (téměř každý den spolu mají rozepře – navzájem si berou předměty, které našly venku).

3. pozorování: Přidává se k větším skupinkám česky mluvících dětí. Pravidelně se připojuje k běžeckým závodům kolem hřiště (většinou pořádané staršími chlapci ve skupině).

Hraní uvnitř mateřské školy

1. pozorování: Schraňuje části stavebnice. Nestaví s nimi, snaží se mít od každého typu jeden kus.

2. pozorování: Napodobuje stavby a hry ostatních dětí v mateřské škole.

3. pozorování: Staví ze stavebnice. Hraje si s dětmi ve dvojicích i trojicích. Častěji si hraje s anglicky mluvícími dívkami ve skupině.

Kdy převážně používá češtinu?

1. pozorování: Snaží se používat češtinu v komunikaci s učitelkami a dětmi, které mluví pouze česky. Mnoha slovům nerozumí, většinou používá samostatně jednotlivá slova k vyjádření se. Do češtiny se jí míchají anglická slovíčka.

2. pozorování: V interakci s dětmi používá často „ne“ a „chci“. V interakci s učitelkami říká často „pomoc“ a „neumím“. Začíná mluvit v jednoduchých větách, má špatný slovosled a skloňování slov.

3. pozorování: S dětmi se dokáže domluvit a dát najevo svůj názor. Začíná občas používat složitější a delší věty.

Kdy převážně používá angličtinu?

1. pozorování: Ve veškeré komunikaci se svým bratrem a s dětmi, které mluví anglicky. Často používá angličtinu ve chvíli, kdy odpovídá učitelce (říká, že neví, jak se to řekne v češtině).

2. pozorování: Ve veškeré komunikaci se svým bratrem a dětmi mluvícími anglicky.

3. pozorování: Ve složitější komunikaci s bratrem a se mnou, když chce sdělit něco složitějšího (zjistila, že umím mluvit anglicky).

Kdy převážně používá hebrejštinu?

- 1. pozorování:** Občas v komunikaci s bratrem. Do angličtiny někdy vloží hebrejské slovo.
- 2. pozorování:** Téměř vůbec. Maximálně řekne jedno hebrejské slovo za den, během komunikace s bratrem.
- 3. pozorování:** Vůbec

Jak řeší tyto vybrané situace a jaký postoj v nich zaujímá:

Oblékání se před odchodem ze školky ven

- 1. pozorování:** Odmítá se oblékat, nechce ani pomoc od učitelek (nechce jít ven).
- 2. pozorování:** Respektuje, že v určitý čas jdou všichni společně ven. Nevydrží se sama soustředit na oblékání (kouká se, co dělají jiné děti v šatně). Přijímá pomoc s oblékáním od učitelek.
- 3. pozorování:** Převléká se převážně sama (přijme pomoc s oblékáním od starších dětí). Oblékání jí trvá poměrně dlouho, neustále se zastavuje a kouká se, co dělají ostatní děti.

Je potřeba se ztišit (společná elipsa)

- 1. pozorování:** Nerozumí většině věcí, které si při elipse učitelky s dětmi říkají. Vypadá to, jako že se nudí. Často si volí možnost odejít do druhé místnosti (v tom případě bouchá dveřmi a nakukuje do místnosti, ve které probíhá elipsa).
- 2. pozorování:** Rozumí lépe. Když se hlásí ostatní děti, hlásí se s nimi. Ve většině případů, kdy je vyvolaná, nedokáže dopovědět na otázku. Občas odchází do druhé místnosti (zůstává tam po celou dobu trvání elipsy).
- 3. pozorování:** Většinou neodchází. Občas i zvládne odpovědět na otázku. Rozčílí se, když ví odpověď na otázku, ale je zrovna vyvoláno jiné dítě.

Někdo jí vezme hračku

- 1. pozorování:** „Násilně“ si vezme hračku zpět (vytrhne ji, bouchne dítě, strčí ho). Domáhá se okamžitého vrácení.
- 2. pozorování:** Začne křičet, jde za učitelkou s prosbou o pomoc. Používá termín „není fér“ (že jí někdo něco vzal, když si s tím hrála ona).
- 3. pozorování:** V některých případech přistoupí na to, že hračku druhému dítěti nechá (výměnou za jiný předmět, nebo že se dohodnou, že si budou hračku po pár minutách střídat).

Něco jí spadne/rozbije se

- 1. pozorování:** Kouká se na rozbitou věc v tichosti. Hledá pohledem pomoc u staršího bratra nebo učitelek.
- 2. pozorování:** Začne rozbitou věc uklízet. Když jí po rozbití nějaké dítě řekne, že je „nešikovná“/ „neopatrná“, rozberečí se a uteče do šatny.
- 3. pozorování:** Rozbitou věc uklidí sama (pokud jde o střepey, dojde pro učitelku, aby jí pomohla).

Někomu ve skupině je ubližováno

1. pozorování: Pozoruje situaci, spíše se stáhne, nijak se do toho nezapojuje. Pokud je ale nějakým způsobem ubližováno jejímu bratrovi, zastane se ho. Začne plakat a agresivně křičet v angličtině na toho, kdo jejímu bratru ubližuje.

2. pozorování: Pokud je ubližováno některému z dětí, se kterými se více baví, má tendenci se ho zastat (většinou křikem na člověka, který mu ubližuje). Pokud se jedná o interakci starších dětí mezi sebou, pozoruje situaci zpovzdálí.

3. pozorování: Jde za učitelkou a snaží se vysvětlit/popsat, co se dělo (rozpozná, když se vůči někomu nejednalo spravedlivě).

Je konfrontována s tím, že ona někomu ublížila

1. pozorování: Rozpláče se a odejde do šatny. Odmítá se omluvit.

2. pozorování: Rozčílí se, většinou naštvane něčím bouchne a odejde do šatny. Nechce, aby za ní po dobu pár minut učitelka nebo děti chodili (když za ní přišel její bratr, nevadilo jí to). Po chvíli se vrátí a je ochotna se omluvit.

3. pozorování: Dokáže bez pláče či vzteku vyslechnout učitelku mluvit o tom, co se stalo. Někdy se pokusí vysvětlit, jak to vnímá ona. Někdy po rozhovoru s učitelkou odchází „urazeně“ do jiné místnosti. Omlouvá se téměř ihned po incidentu.

Jaké je její postavení v sociální skupině?

1. pozorování: Nachází se spíše na okrajové pozici ve skupině, mimo centrum dění. Často se cíleně vyhýbá skupinovým aktivitám. Většinou pozoruje dění zpovzdálí. Hraje si sama, nebo se svým bratrem.

2. pozorování: Začíná se více začleňovat do skupiny dětí, které také pochází z vícejazyčného prostředí (dělá s nimi stále více aktivit). S dětmi, které mluví pouze česky je schopna pracovat/spolupracovat s pomocí učitelky.

3. pozorování: Zapojuje se do aktivit se všemi dívkami ve skupině (společné malování, hraní si na rodinu, stavění ze stavebnice aj.). Občas si hraje s mladšími chlapci ve skupině (s plastovými zvířaty na zoologickou zahradu). Starších chlapců se spíše straní.

4.1.2 Shrnutí č. 1

Lída během svého prvního školního roku celkově přijala fungování a režim v této mateřské škole – to se projevilo na jejím ranním převlékání v šatně, na respektování toho, že se v nějaký určitý čas jde společně ven na hřiště. V průběhu roku také nabyla schopností sebeobsluhy (příprava svačiny, samostatné převlékání).

Učinila velký posun v užívání češtiny. Od toho, že většinu času postává stranou, pozoruje a občas použije jedno slovo k vyjádření se, až k tomu, že komunikuje delšími větami a sama oslovuje ostatní děti ve skupině. Lepší schopností se dorozumět se zvýšila i Lídy sebejistota a začala se více zapojovat do interakcí s ostatními dětmi. Angličtinu po celou dobu školního roku používala každý den při komunikaci s vícejazyčnými dívkami a svým starším bratrem. Svůj třetí jazyk, hebrejštinu, používala jen ze začátku školního roku a to v minimálním rozsahu.

Soustředění a zklidnění se na elipse bylo pro ni obtížné dodržet. Činnostmi ostatních dětí byla také hodně rozptylována při společném oblékání se v šatně před cestou ven na hřiště. Když jí bylo něco odcizeno jiným dítětem ze skupiny, často reagovala agresivně. Dokázala vnímat a popsát, co je spravedlivé a co není.

Situace, kdy je přímo konfrontována s tím, že jí někdo dává najevo „nespokojenost“ s ní, řeší pláčem, agresí, rozčlením či uražením se. Je se spíše v okrajové oblasti sociální skupiny.

4.2 Případová studie č. 2 - Veronika

Osobní anamnéza

Veronika se narodila v roce 2014 na území České republiky. Má dvě národnosti – americkou a rumunskou.

Ve třech letech nastoupila Veronika do stejné mateřské školy, kterou navštěvoval její o tři roky starší bratr. Tato soukromá mateřská škola byla založena na principech vzdělávání metodou Marie Montessori (učitelé zde na děti mluvili pouze česky). Zde bylo uskutečněno pozorování, jehož analýza je zpracována v další části této případové studie. V době, kdy probíhalo pozorování již byl Veroniky bratr na základní škole. Docházka Veroniky do mateřské školy byla od pondělí do pátku od 9 do 16 hodin.

Od narození se na Veroniku mluvilo rusky a anglicky. Ruský jazyk začala používat kolem 1,5 roku a přestala ho používat kolem 3 let (tou dobou nastoupila do mateřské školy a ruštinu začala nahrazovat čeština, v domácnosti v té době také začali ruštinu více nahrazovat angličtinou). V anglickém jazyce začala Veronika mluvit ve dvou letech. S českým jazykem se setkávala v mateřské škole, plynně používat češtinu začala kolem 3,5 let. Jednou za rok se setkává s rumunštinou, když jedou za rodinou matky do Rumunska, rumunsky však Veronika neumí.

Se svými rodiči mluví Veronika převážně anglicky, občas použije ustálené slovo v češtině jako součást anglické věty. Když na ni matka mluví rusky, odpovídá jí v angličtině. Se svým bratrem mluví převážně anglicky.

Rodiče považují angličtinu za její hlavní jazyk.

Rodinná anamnéza

Veroniky rodiče jsou v manželském svazku. Celá čtyřčlenná rodina bydlí společně v bytě. V domácnosti se hovoří převážně v angličtině, druhým jazykem je ruština (používá pouze matka). Z ekonomického hlediska se jedná o „silnou ekonomickou rodinu“. Rodina je schopna uspokojovat zájmy členů rodiny. Styl výchovy rodiče popisují jako „vyrovnaný“ – děti nestrastají, mluví k nim s respektem, jako by mluvili k jinému dospělému, ptají se na názory dětí, dávají jim na výběr, ale zároveň lpí na dodržování toho, co oni, jako rodiče, považují za důležité.

Otec má práci, která vyžaduje časté cestování do zahraničí. Matka je momentálně v domácnosti.

Otec: Vyrůstal v jazykovém prostředí angličtiny od narození. Za svůj mateřský jazyk považuje angličtinu. Po dobu 10 let žil a pracoval v Rumunsku, kde se naučil rumunsky, převážně z každodenních konverzací s místními. S českým jazykem se setkal poprvé před 5 lety. Na Veroniku i jejího bratra mluví anglicky. Se svou ženou komunikuje v angličtině.

Matka: Vyrůstala v jazykovém prostředí ruštiny a rumunštiny od narození. Za svůj mateřský jazyk považuje oba tyto jazyky. V dětství se začala učit anglicky. V 16 letech se během ročního výměnného pobytu v Německu naučila jazyk německý. S českým jazykem se setkala poprvé před 5 lety. Na Veroniku i jejího bratra mluví zhruba z 80 procent anglicky a z 20 procent rusky (předtím, než začali navštěvovat mateřskou školu, mluvila na děti převážně rusky). Se svým mužem komunikuje v angličtině.

Zdravotní anamnéza

Veronika nemá žádné zdravotní omezení, které by ji mohlo vylučovat z kolektivu.

Aktuální stav

Veronika je na pohled velmi zdravě a pěkně vypadající dítě. Působí neohroženě, často se snaží prosazovat svou vůli – a to i vůči starším dětem ze skupiny. Působí přiměřeně svému věku – co se týče například schopností jemné motoriky, sebeobsluhy, sama si dojde na toaletu (občas potřebuje pomoci s kontrolou). V prvních měsících si zvykala na to, že s ní v mateřské škole již není její bratr. Zpočátku dávala přednost pracování a hraní si s jinou, vícejazyčnou dívkou (se kterou komunikovala v angličtině), před ostatními dětmi ve skupině, které mluvili pouze česky. S touto dívkou, kterou mám ve své práci uvedenou pod jménem „Jana“ měla Veronika často konflikty – obě se snažily prosadit si svou vůli nad tou druhou. Během pobytu venku preferovala být o samotě a hledat různé předměty, které ráda nosila zpět do zázemí mateřské školy a dávala si je do svého batohu. Veronika měla tendenci často „unikat do svého světa“, bylo těžké upoutat její pozornost, dlouho jí trvalo, než si uvědomila, že na ni někdo mluví a něco po ní vyžaduje (venku by i často v zamyšlení šla úplně jinam, než šel zbytek skupiny s učitelem). Skrze neustálé upozorňování na důležitost toho, aby se v určité situace (například přecházení silnice) soustředila na to, co se děje kolem ní, byla po několika měsících schopna některé činnosti již provádět vědomě.

4.2.1 Analýza výsledků pozorování č. 2

Stejně jako v předešlé případové studii jsou v této části práce zaznamenány výstupy z mého pozorování Veroniky v průběhu jednoho školního roku, každá z kategorií pozorování obsahuje celkem 3 zápisy z pozorování (1. pozorování probíhalo v říjnu, 2. pozorování v únoru a 3. pozorování v červnu).

Jak se chová ráno, bezprostředně po příchodu do mateřské školy?

1. pozorování: Většinou ještě několik minut po příchodu vede konverzaci se svými rodiči (v angličtině a ruštině). Rodič jí pomáhá s převlékáním. Vstupuje do třídy po rozloučení s rodičem. Pozoruje, co dělá jaké dítě ve třídě. Po nabídnutí pomůcky učitelkou s ní začne pracovat (s učitelkou mluví česky).

2. pozorování: Převléká se většinou sama, ale hodně si povídá s rodičem, nebo s dívkami ve školce, které mluví anglicky (a v tu chvíli se přestane převlékat). Po vstupu do třídy si jde zpravidla udělat svačinu (někdy připraví svačinu i pro Janu – anglicky mluvící dívku).

3. pozorování: Stále se převléká sama. A má-li klid a nikdo na ní nemluví, tak se převleče rychle. Po vstupu do třídy vyhledává Janu a jde s ní připravovat svačinu (i pro ostatní děti v mateřské škole).

Se kterými dětmi v mateřské škole dělá převážně tyto aktivity:

Práce s montessori pomůckami

1. pozorování: Často sama skládá hlavolamy. Pracuje ve dvojici s Janou (často mají neshody a dohadují se).

2. pozorování: Preferuje pomůcky pro dvojice, často sensorické pomůcky (vyrobené z různých materiálů).

3. pozorování: Stále preferuje práci ve dvojici. Pracuje i se staršími dívkami, které mluví česky.

Příprava svačiny

1. pozorování: Je schopna svačinu připravit sama. Někdy ji připravuje s Janou a pak ji jedí společně.

2. pozorování: Někdy připravuje svačinu pro sebe a někdy i pro ostatní děti v mateřské škole (do společné misky).

3. pozorování: Častěji se podílí na skupinové přípravě společné svačiny (i s pouze česky mluvícími dětmi).

Hraní venku na hřišti

1. pozorování: Často chodí sama nebo s Janou po hřišti a sbírají různé předměty, které najdou.

2. pozorování: Často chodí s Janou a Lídou po hřišti a sbírají předměty, nebo si společně hrají na pískovišti.

3. pozorování: S Janou vymýšlejí hodně společných her, občas se k nim připojí i Lída.

Hraní uvnitř mateřské školy

1. pozorování: Většinou si hraje s Janou.

2. pozorování: Ve většině případech si hraje s Janou, často se spolu dohadují a nepohodnou se.

3. pozorování: Ke společným hrám s Janou se připojuje i Lída – všechny tři se snaží navzájem si poroučet, co má která dělat.

Kdy převážně používá češtinu?

1. pozorování: Při komunikaci s učitelkami a dětmi ve skupině, které mluví pouze česky.

2. pozorování: Při komunikaci s učitelkami a dětmi ve skupině, které mluví pouze česky.

3. pozorování: Při komunikaci s učitelkami a dětmi ve skupině, které mluví pouze česky.

Kdy převážně používá angličtinu?

1. pozorování: Když mluví s dalšími vícejazyčnými dětmi. Občas s učitelkou, když učitelka nemůže zcela porozumět tomu, co se jí Veronika snaží říct.

2. pozorování: Když mluví s dalšími vícejazyčnými dětmi.

3. pozorování: Když mluví s dalšími vícejazyčnými dětmi, občas vkládá do anglické věty česká slova.

Kdy převážně používá ruštinu?

1. pozorování: Občas se svou matkou, když ji přivádí či vyzvedává ze mateřské školy. V průběhu dne ruštinu nepoužívá.

2. pozorování: Občas se svou matkou, když ji přivádí či vyzvedává ze mateřské školy. V průběhu dne ruštinu nepoužívá.

3. pozorování: Občas se svou matkou, když ji přivádí či vyzvedává ze mateřské školy. V průběhu dne ruštinu nepoužívá.

Jak řeší tyto vybrané situace a jaký postoj v nich zaujímá:

Oblékání se před odchodem ze školky ven

1. pozorování: Snadno se rozptýlí – kouká se na to, co dělají ostatní děti v šatně, oblékání jí trvá dlouho (neustále přestává). Rychlejší je, když si oblečení odnese ze šatny do třídy, kde je sama.

2. pozorování: Občas se převléká s ostatními v šatně – v takovém případě jí to trvá dlouho, sama ve třídě je rychlejší.

3. pozorování: Nechce se převlékat ve třídě, je s ostatními v šatně. Obléká se téměř nejdéle ze všech.

Je potřeba se ztišit (společná elipsa)

1. pozorování: Často si povídá s Janou, mluví přes učitelku. Občas využije možnosti odejít do jiné místnosti.

2. pozorování: Stále hodně povídá s Janou, vyrušuje více a častěji. Hodně pobíhá, když je požádána posadit se. Nechce odcházet do jiné místnosti.

3. pozorování: Pořád hodně vyrušuje, navzájem se v tom s Janou podporují. Často si během elipsy zpívá, když je požádána o ztišení se.

Někdo jí vezme hračku

1. pozorování: Rozzlobí se, věc vytrhne dotyčnému z ruky, hodně křičí.

2. pozorování: Opět hodně křičí na dítě, které jí něco vzalo. Volá učitelku, dožaduje se vrácení věci zpět.

3. pozorování: Opět hodně křičí na dítě, které jí něco vzalo. Volá učitelku, dožaduje se vrácení věci zpět. Po intervenci učitelky je schopna se v nějakých případech domluvit s druhým dítětem na vzájemném půjčení si věci (je ochotna se domluvit hlavně v případě, jedná-li se o česky mluvící děti).

Něco jí spadne/rozbije se

1. pozorování: Dělá, že se to nestalo, odchází od předmětu. Nechce po sobě sama uklízet, ale s pomocí učitele ano.

2. pozorování: Dělá, že se to nestalo, odchází od předmětu. Nechce po sobě sama uklízet, dožaduje se pomoci učitele. Přijme i pomoc s úklidem od jiných dětí ze skupiny (a to i od dětí, které mluví pouze česky).

3. pozorování: Od rozbité věci neodchází. Shání se po někom, kdo by jí pomohl s úklidem.

Někomu ve skupině je ubližováno

1. pozorování: Pokud je ubližováno Janě, zastane se jí (většinou křikem, či strčením toho, kdo jí ubližuje). Pokud je ubližováno někomu, s kým se tolik nebaví, zpovzdálí sleduje situaci, nijak aktivně se nezapojuje.

2. pozorování: Pokud je ubližováno Janě nebo některému z dětí, se kterými se baví, zastane se jich (většinou křikem, či strčením toho, kdo jim ubližuje). Pokud je ubližováno někomu, s kým se tolik nebaví, zpovzdálí sleduje situaci, nijak aktivně se nezapojuje.

3. pozorování: Pokud je ubližováno Janě nebo některému z dětí, se kterými se baví, zastane se jich (většinou křikem, či strčením toho, kdo jim ubližuje). Pokud je ubližováno někomu, s kým se tolik nebaví, zpovzdálí sleduje situaci, nijak aktivně se nezapojuje.

Je konfrontována s tím, že ona někomu ublížila

1. pozorování: „Urazí se“, nejprve odmítá se omluvit, omluví se po pár minutách (ale nezní to, jako že to myslí vážně). Odejde do jiné místnosti.

2. pozorování: Rozzlobí se, omluví se (nezní to, jako že to myslí vážně) a odejde do jiné místnosti.

3. pozorování: Rozzlobí se, omluví se (nezní to, jakože to myslí vážně) a odejde do jiné místnosti. Občas, většinou v případech, kdy někomu ublíží omylem, se nenaštve, neodchází z místnosti a její omluva zní upřímně.

Jaké je její postavení v sociální skupině?

1. pozorování: Vytváří si vlastní, malou skupinu s Janou. Většinu věcí dělají společně. Když se v rámci nějaké práce mají děti rozdělit do dvojic, tak chtějí být vždy spolu.

2. pozorování: Do své „dívčí anglicky mluvící skupiny“ postupně přibírají Lídu. O zbylé děti ve skupině se příliš nezajímá, pokud jí zrovna nějak nenarušují prostor, ve kterém si hraje/pracuje. Při společné práci vedené učitelkou nemá problém s ostatními dětmi v mateřské škole spolupracovat.

3. pozorování: Více se zajímá a zapojuje do aktivit, které dělají ostatní dívky (i český mluvící) ve skupině. Během dne má okamžiky, kdy chce být sama (pracovat s pomůckami, hrát si) a zlobí se, když jí někdo v tuto chvíli naruší prostor (a to i anglicky mluvící dítě).

4.2.2 Shrnutí č. 2

Veronika preferuje samostatnou práci a pokud se rozhodne utvořit s někým dvojici, je to zpravidla Jana, se kterou se ale pak během společné činnosti nepohodnou a dělají si navzájem naschvály. Je hodně samostatná a spíše ji negativně rozhodí, když jí někdo zasáhne do jejího prostoru. Má tendenci „unikat do svých fantazií“ a v takových chvílích moc nevnímá, co se děje v jejím okolí.

Samostatného oblékání je naprosto schopna, nechá se však snadno rozptýlit děním kolem sebe a trvá jí téměř nejdéle ze všech dětí, než se obleče. Během společné elipsy je pro ni těžké udržet pozornost a zůstat v klidu. Snaží se ovlivňovat Janu a Lídu, aby dělaly věci tak, jak to chce ona.

Její úroveň češtiny, co se týče schopnosti vyjadřovat se, se zlepšila jen nepatrně. Po stránce porozumění jazyku se zlepšila – lépe chápala zadání nějaké činnosti. Angličtinu používala každý den při komunikaci s Janou a Lídou. V rámci komunikace s dětmi či učitelkami během dne vůbec nepoužívala svůj třetí jazyk (ruštinu).

Z počátku školního roku odmítala přebírat zodpovědnost za své činy. Když rozbila nějaký předmět, dělala, že se nic nestalo a odešla od něj. Také se odmítala omluvit, když nějakému dítěti ublížila. V případech, kdy jí někdo něco sebral, začala křičet a občas byla až agresivní.

Co se týče jejího umístění v sociální skupině – často preferuje být sama nebo s ostatními, anglicky mluvícími dívkami. O dění v hlavním centru skupiny neprojevuje větší zájem a příliš často se ho nesnaží zúčastnit. Ke konci školního roku projevila větší zájem o zapojení se do okruhu starších dívek mluvících česky.

4.3 Případová studie č. 3 - Jana

Osobní anamnéza

Jana se narodila v roce 2013 na území České republiky. Má americkou národnost.

Před třetím rokem navštěvovala denní centrum péče o děti (zaměstnanci mluvili českým jazykem). Ve třech letech nastoupila Jana do stejné mateřské školy, kterou navštěvoval její o tři roky starší bratr. Tato soukromá mateřská škola byla založena na principech vzdělávání metodou Marie Montessori (učitelé zde mluvili na děti pouze česky). Bylo zde uskutečněno pozorování, jehož analýza je zpracována v další části této případové studie. V době, kdy probíhalo pozorování, již byl Janův bratr na základní škole. Docházka Jany do mateřské školy byla od pondělí do pátku od 9 do 15 hodin. Několik dní v týdnu navštěvovala zájmové kroužky mimo mateřskou školu, kde se také hovořilo česky.

Od narození se na Janu mluvilo anglicky (rodina a přátelé) a česky (paní na hlídání). Jana začala mluvit oběma jazyky zároveň, a to kolem 10 měsíce po narození.

Se svými rodiči Jana mluví převážně anglicky, občas použije ustálené slovo v češtině („kroužek“, „školka“) jako součást anglické věty. Se svým bratrem mluví převážně anglicky, občas česky. I v konverzaci s bratrem často míchá česká slova a fráze do anglických vět.

Rodiče považují angličtinu za její hlavní jazyk.

Rodinná anamnéza

Janův rodiče jsou v manželském svazku. Celá čtyřčlenná rodina a pes bydlí společně v bytě. V domácnosti se hovoří v anglickém jazyce. Z ekonomického hlediska se jedná o „silnou ekonomickou rodinu“. Rodina je schopna uspokojovat zájmy členů rodiny. Styl výchovy rodiče popisují jako „empatický“, dávají dětem moc a zodpovědnost nad určitými věcmi, snaží se u svých dětí podporovat zvědavost a touhu se učit, snaží se o „demokratický“ přístup, ale s jasně určenými hranicemi.

Otec má práci, kterou provozuje z domova. Matka soukromě vyučuje cizí jazyk.

Otec: Vyrůstal v jazykovém prostředí angličtiny od narození. Za svůj mateřský jazyk považuje angličtinu. S českým jazykem se setkal poprvé před 7 lety (po přestěhování do České republiky prošel kurzy češtiny). Na Janu i jejího bratra mluví anglicky, v prostředí, kde většina lidí mluví česky, mluví na své děti česky. Se svou ženou komunikuje v angličtině.

Matka: Vyrůstala v jazykovém prostředí angličtiny od narození. Angličtinu považuje za svůj mateřský jazyk. V 17 letech se během ročního výměnného pobytu v Německu naučila jazyk německý. S českým jazykem se setkala poprvé před 7 lety. Na Janu i jejího bratra mluví anglicky, v prostředí, kde většina lidí mluví česky, mluví na své děti česky. Ojedinele mluví na děti německy (když přijede návštěva z Německa nebo když společně cestují po Německu). Se svým mužem komunikuje v angličtině.

Zdravotní anamnéza

Jana nemá žádné zdravotní omezení, které by ji mohlo vylučovat z kolektivu.

Aktuální stav

Jana je na pohled velmi pěkně vypadající dítě. Špatně snáší situace, kdy se musí někomu přizpůsobit/něco nemůže být tak, jak to chce ona. V takových situacích se buď rozpláče, nebo se „zasekne“ a nechce dále v činnosti spolupracovat. V komunikaci s dalšími vícejazyčnými dětmi je občas až panovačná, snaží se za každou cenu ostatní zorganizovat tak, aby dělali

přesně to, co chce ona. Velmi lpí na svém oblečení a doplňcích (čelenky, sponky, náramky) – je pro ni důležité, aby v průběhu dne měla na sobě vše přesně tak, jak si to ráno se svou maminkou oblékla. Když například nemůže najít svou čelenku, úplně ji to rozhodí a není schopna vnímat jakékoli další podněty, dokud čelenku nenajde a nenandá si ji. Během několika měsíců se naučila tyto situace zvládat s mnohem větším klidem, dokonce i během dne některé doplňky sama od sebe odložila s tím, že je zrovna nechce mít na sobě. Co se týče schopnosti vyjadřovat se, porozumět, dát najevo, co potřebuje je, dle mého názoru, více než přiměřená svému věku. Postupem školního roku zvládá komunikaci s druhými, i staršími dětmi ze skupiny bez větších komplikací. V prvních měsících si Jana, stejně jako Veronika, zvykla na to, že s ní v mateřské škole již není její bratr. S Veronikou trávila Jana hodně času, měli spolu hodně konfliktů, ale postupně (jak se začaly bavit a hrát si i s jinými dětmi) se množství konfliktů zmenšovalo. Jana vždy, během pobytu venku, hledala kamínky pro svou maminku. Po nějaké době dovolila Veronice, aby se k ní přidala a kameny hledaly společně. Jana během školního roku udělala pokrok v dělení se s druhými, v respektování druhých a jejich názorů a ve schopnosti odstoupit od svých požadavků (nebo je alespoň zmírnit).

4.3.1 Analýza výsledků pozorování č. 3

Stejně jako v předchozích dvou případových studiích jsou v této části práce zaznamenány výstupy z mého pozorování Jany v průběhu jednoho školního roku. Každá z kategorií pozorování obsahuje celkem 3 zápisy z pozorování (1. pozorování probíhalo v říjnu, 2. pozorování v únoru a 3. pozorování v červnu).

Jak se chová ráno, bezprostředně po příchodu do mateřské školy?

1. pozorování: Sama se převlékne, všechny své věci si v šatně uloží tam, kam patří. Po rozloučení s rodiči si začne s učitelkami povídat v češtině. Pokud je již ve školce Veronika, jde za nimi, povídají si anglicky.

2. pozorování: Sama se převlékne, všechny své věci si v šatně uloží tam, kam patří. Po rozloučení s rodiči si začne s učitelkami povídat v češtině. Pokud je již ve školce Veronika či Lída, jde za ní, povídají si anglicky.

3. pozorování: Sama se převlékne, všechny své věci si v šatně uloží tam, kam patří. Po rozloučení s rodiči si začne s učitelkami povídat v češtině. Po vstupu do třídy většinou zamíří do jídelny, kde připravuje svačinu s anglicky mluvícími dívkami.

Se kterými dětmi v mateřské škole dělá převážně tyto aktivity:

Práce s montessori pomůckami

1. pozorování: Nejčastěji pracuje sama s hlavolamy či sensorickými pomůckami (často ve dvojici s Veronikou).

2. pozorování: Často pracuje ve dvojici s Veronikou se sensorickými pomůckami. Více se zaměřuje na samostatnou práci s tvary (propojování různých tvarů kresbou).

3. pozorování: Vyhledává další děti, se kterými by společně mohla pracovat s pomůckami. Preferuje spolupráci s dívkami před spoluprací s chlapci (vícejazyčnými i jednojazyčnými).

Příprava svačiny

- 1. pozorování:** Přípravu zvládá sama. Občas připravuje společně s Veronikou.
- 2. pozorování:** Začíná připravovat svačinu i pro ostatní děti (krájí zeleninu a ovoce do společných misek).
- 3. pozorování:** Téměř každý den (většinou společně s Veronikou) připravuje svačinu i pro ostatní děti v mateřské škole.

Hraní venku na hřišti

- 1. pozorování:** Většinu času tráví hledáním kamínků pro svou matku (občas i společně s Veronikou).
- 2. pozorování:** Prozkoumává hřiště a jeho okolí (téměř vždy s Veronikou a Lídou).
- 3. pozorování:** Společně s Veronikou (a občas i s Lídou) vymýšlejí hry, které mohou venku společně hrát. Často se ale při hraní neshodnou a křičí na sebe (všechna komunikace mezi nimi je v angličtině)

Hraní uvnitř mateřské školy

- 1. pozorování:** Hraje si často s Veronikou, popřípadě sama.
- 2. pozorování:** Hraje si hlavně s Veronikou (přidává se i Lída). Často se hádají.
- 3. pozorování:** Lída se k jejich společným hrám připojuje méně často. Hádání mezi Janou a Veronikou se stupňuje.

Kdy převážně používá češtinu?

- 1. pozorování:** V komunikaci s česky mluvícími dětmi a s učitelkami. Občas neví, jak říct nějaké slovo v češtině – umí v takovém případě dát najevo, v čem je její problém a slovo řekne v angličtině.
- 2. pozorování:** V komunikaci s česky mluvícími dětmi a s učitelkami. Občas neví, jak říct nějaké slovo v češtině – umí v takovém případě dát najevo, v čem je její problém a slovo řekne v angličtině. Začíná používat složitější stavbu vět.
- 3. pozorování:** V komunikaci s česky mluvícími dětmi a s učitelkami. Občas neví, jak říct nějaké slovo v češtině – umí v takovém případě dát najevo, v čem je její problém a slovo řekne v angličtině. Začíná používat složitější stavbu vět. Učitelkám i dětem často sděluje příběhy či vypráví o tom, co se jí stalo mimo mateřskou školu.

Kdy převážně používá angličtinu?

- 1. pozorování:** Při komunikaci s dalšími vícejazyčnými dětmi.
- 2. pozorování:** Při komunikaci s dalšími vícejazyčnými dětmi.
- 3. pozorování:** Při komunikaci s dalšími vícejazyčnými dětmi.

Jak řeší tyto vybrané situace a jaký postoj v nich zaujímá:

Oblékání se před odchodem ze školky ven

- 1. pozorování:** Obléká se sama. Občas je rozptýlena děním v šatně. Trvá na tom, že si oblékne přesně to samé, co měla na sobě, když přišla ráno do mateřské školy (například když ráno přšelo a měla pláštěnku, tak ji vyžaduje i v případě, že již neprší).

2. pozorování: Obléká se sama. Ptá se učitelek, co vše si má vzít na sebe, aby jí bylo teplo. Někdy se nechce obléct podle doporučení učitelek.

3. pozorování: Obléká se sama. Řídí se podle doporučení učitelek na to, jaké oblečení si má vzít, aby to odpovídalo počasí.

Je potřeba se ztišit (společná elipsa)

1. pozorování: Často si povídá s Veronikou. Zvedá se, když je požádána aby seděla. Pobíhá, křičí. Odmítá možnost jít do jiné místnosti.

2. pozorování: Vyrušuje stále více a častěji. Často k vyrušování strhne kromě Veroniky i další děti. Když je učitelkou poslána do jiné místnosti, bouchá do dveří.

3. pozorování: Dokáže se o něco lépe soustředit na dění při elipse. Občas se i hlásí a snaží se odpovídat na dotazy učitelky. Často si povídá a zpívá s Veronikou. Opuštění místnosti stále odmítá a když je tam i přesto poslána, bouchá do dveří od místnosti. V některých případech se s ní dá domluvit na kompromisu.

Někdo jí vezme hračku

1. pozorování: Jedná agresivně – udeří dítě, které jí bere hračku, pak se rozpláče a jde za učitelkou. Ne vždy dokáže v češtině vyjádřit, co se přesně stalo.

2. pozorování: Rozbrečí se, jde za učitelkou. Dožaduje se toho, aby získala předmět zpátky. Ve většině případů dokáže v češtině vyjádřit, co se stalo.

3. pozorování: Téměř nikdy nebrečí. Jde za učitelkou. Dožaduje se toho, aby získala předmět zpátky. Téměř vždy dokáže v češtině vyjádřit, co se stalo.

Něco jí spadne/rozbije se

1. pozorování: Začne plakat a jde za učitelkou. S pomocí rozbitou věc uklidí.

2. pozorování: Jde za učitelkou, je schopna samostatně (s podporou od učitelky) rozbitou věc uklidit.

3. pozorování: Jde učitelce oznámit, co se stalo. Uklízí sama, snaží se najít někoho, kdo by jí s úklidem pomohl (zpravidla oslovuje anglicky mluvící dívky).

Někomu ve skupině je ubližováno

1. pozorování: Pozoruje situaci, nezasahuje. Jde říct učitelce, co se děje.

2. pozorování: Pozoruje situaci, nezasahuje. Jde říct učitelce, co se děje.

3. pozorování: Pozoruje situaci, nezasahuje. Jde říct učitelce, co se děje.

Je konfrontována s tím, že ona někomu ublížila

1. pozorování: Rozpláče se. Nechce se omluvit. Po pár minutách od incidentu se jde ujišťovat, zda na ni není učitelka rozzlobena.

2. pozorování: Rozpláče se. Když se uklidní, tak se omluví. Po pár minutách od incidentu se jde ujišťovat, zda na ni není učitelka rozzlobena.

3. pozorování: Nepláče. Pokud se jedná o anglicky mluvící dívku, nechce se omluvit – rozzlobí se a odejde (má pocit, že je v právu, že si to druhá dívka kvůli něčemu zasloužila). Pokud se jedná o pouze česky mluvící dítě, omluví se mu.

Jaké je její postavení v sociální skupině?

1. pozorování: Vytváří si společnou skupinu s Veronikou. Dělají téměř vše společně. Téměř každý den spolu mají alespoň jednu rozepři. Občas se připojí ke hře starších dívek ve skupině (mluvících pouze česky).

2. pozorování: Ve skupině s Veronikou a Lídou se snaží být v roli „velitele“, hodně jim poroučí, co a jak mají dělat. Občas agresivně strčí do jedné ze dvou dívek, když nechtějí dělat to, co jim říká – za strčení se odmítá omluvit. S chlapci ve skupině si téměř nehraje (neprojevuje o ně zájem). Stále častěji se zapojuje do her se staršími dívkami.

3. pozorování: Častěji se zapojuje do skupinových aktivit, kterých se zúčastňují i chlapci (hlavně venku na hřišti). Vyhledává společnost učitelky, které vypráví v češtině, co dělala o víkendu s rodinou a co zažila mimo mateřskou školu. Stále hodně času věnuje práci a hře s anglicky mluvícími dívkami, konfliktů neustále přibývá.

4.3.2 Shrnutí č. 3

Jana, stejně jako Lída a Veronika, nejčastěji pracuje s montessori pomůckou hlavolamů, které sestavuje sama. Postupem školního roku začíná pracovat se senzorickými pomůckami ve dvojici. Téměř každý den se věnuje kresbě, malování či obkreslování.

S ranním převlékáním, když přijde do mateřské školy, nemá problém a zvládá se oblékat sama. Když se však odchází ven na hřiště, snadno se rozptýlí tím, co dělají ostatní děti (kouká na ně a nepřevléká se).

Její čeština se během období, kdy probíhalo pozorování, velmi zlepšila. Ke konci školního roku se už i snaží sdělovat ostatním své příběhy a zážitky. Angličtinu používá každý den při komunikaci s Veronikou a Lídou.

Zpočátku trvala na tom, aby měla oblečení a doplňky během celého dne přesně tak, jak jí je ráno nandala její matka – to se během školního roku změnilo a ke konci na tom již tolik nelpěla.

Ráda dělá něco pro jiné děti ze skupiny i pro učitelky – připravuje svačiny, obdarovává vlastnoručně nakreslenými obrázky, hledá venku kamínky pro svoji matku. Zároveň se často snaží manipulovat ostatní děti, aby dělaly to, co chce ona (někdy si ostatní ani neuvědomí, že jsou vlastně manipulováni).

Dělá jí problém ztišit se na elipse – často vymýšlí různé způsoby vyrušování a snaží se strhnout co nejvíce dětí k tomu, aby dělaly to samé co ona. Pravidelně se nepohodne s ostatními vícejazyčnými dívkami v mateřské škole (se kterými tráví nejvíce času). Při negativní konfrontaci s ostatními dětmi se uchyluje k agresi, později k pláči, či se urazí a odchází jinam.

Do situací, kdy je někomu jinému ubližováno, nikdy nezasahuje. Situaci pozoruje a poté jde říci učitelce, co se dělo. Má své místo ve „skupině anglicky mluvících dívek“, ale i mezi staršími česky mluvícími dívkami. V anglicky mluvící skupině se snaží mít pozici „vůdce“ (vyžaduje, aby ji dívky poslouchaly a následovaly ji). Když je ve skupině česky mluvících starších dívek, tak zastává pasivnější roli a naopak se ona přizpůsobuje jim. Ke konci školního roku začíná vyhledávat společnost učitelky. Chce si s nimi povídat v češtině, ptá se jich na názor na svoje obrázky apod.

5. Závěrečné shrnutí

V této kapitole je sepsané shrnutí všech tří pozorování, které byly součástí mého průzkumu. Jedná se o vybrané společné rysy chování či o reakce v rámci sociálního začleňování do sociální skupiny dětí v mateřské škole, které měly všechny tři participantky společné, nebo se jen nepatrně lišily. V následné diskuzi zjištění, vycházející z mého pozorování, porovnávám s informacemi z odborné literatury, které jsou uvedeny převážně v prvních dvou kapitolách této práce.

Na základě pozorování jsem zjistila, že všechny tři dívky v průběhu celého roku používaly v každodenní komunikaci v mateřské škole angličtinu, a to hlavně při komunikaci mezi sebou. I když všechny učitelky a většina dětí ve skupině mluvily česky, dívky si utvořily svoji vlastní podskupinu, ve které komunikovaly anglicky.

Každá z dívek učinila posun ve schopnosti vyjadřovat se v češtině. A s postupným nárůstem osvojování si českého jazyka se zvyšoval počet jejich sociálních interakcí s pouze česky mluvícími dětmi ve skupině.

V případě Lídy a Veroniky, které obě měly ještě jeden třetí jazyk (hebrejšтина, ruština), ho ani jedna z dívek téměř vůbec během dne v mateřské škole nepoužívala.

Všechny tři dívky se během oblékání snadno rozptýlí. Je otázkou, zda je to jejich společný povahový rys – že je pro ně těžké udržet pozornost, nebo tím, že se v šatně najednou ve větší míře komunikuje česky a ony se snaží všemu porozumět. Je nutno podotknout, že při soustředění se například při práci s konkrétní montessori pomůckou nemají problém se soustředit a není tak snadné je rozptýlit.

Další poznatek, který vzešel z mého pozorování je ten, že mají všechny participantky problém vydržet v klidu a soustředit se na průběh společné elipsy. Během elipsy se mluví pouze v češtině a probíraná témata se mění v rámci týdne či měsíce. Učitelky během elipsy oslovují všechny děti v mateřské škole zároveň, takže nemohou příliš upravovat rychlost mluvy a volbu slov tak, aby odpovídaly úrovni vícejazyčných dětí.

Ve všech případech mého pozorování vychází najevo, že se dívky nacházejí spíše na okrajové části sociální skupiny v mateřské škole. Utvořily si však společnou malou podskupinu „anglicky mluvících dívek“. Nabízí se však závěr, že vznik této podskupiny vychází opravdu pouze z důvodu společně mluveného jazyka. Pozorování naznačuje, že si spolu dívky po osobnostní stránce příliš nenesly (časté hádky a rozepře, jsou vůči sobě hrubé až agresivní). Konflikty mezi sebou mají mnohem častěji, než při interakcích s česky mluvícími dětmi (na konci školního roku). Je zde ale prostor pro možnost, že k častějším konfliktům dochází právě z toho důvodu, že spolu dívky tráví nejvíce společného času a tudíž je celkově počet jejich interakcí mezi sebou oproti interakcím se zbytkem skupiny vyšší a tím i stoupá počet konfliktů.

Hlavní otázka, kterou si v úvodu této práce pokládám je, zda existuje rozdíl v sociálním začleňování vícejazyčných dětí v mateřské škole oproti začleňování jednojazyčných dětí. Po provedeném pozorování musím konstatovat, že hlavní rozdíl v začleňování je samotná rychlost a „nástroje“, které k tomu používají. Zde bych chtěla rozvést odpověď na druhou, vedlejší otázku, o jaké rozdíly se jedná. Jejich sociální začleňování probíhá mnohem pomaleji. Zároveň se liší délka užívání „nástrojů začleňování“ – fáze pozorování zpovzdálí a směle zapojování se do skupinových aktivit trvá mnohem déle. A pokud bych neměla možnost vidět i sociální interakci vícejazyčných dívek mezi sebou, měla bych pocit, že jsou pro mateřskou školu ještě „nezralé“. Během sociálních interakcí v anglickém jazyce odpovídaly jejich sociální schopnosti jejich věku, avšak v jazyce českém se zdály být pozadu.

V závislosti na provedeném pozorování usuzuji, že v případě, že by ve školce nebylo

více vícejazyčných dětí, sociální začleňování do mateřské školy – respektive do kolektivu česky mluvících dětí, by probíhalo mnohem rychleji. Tím, že si dívky utvořily svou anglicky mluvící skupinu, snížily počet svých sociálních interakcí s česky mluvícími dětmi. A i když byla ze strany učitelek podporována pravidelná interakce mezi všemi dětmi ve skupině, tak se ve chvílích volného prostoru pro děti uchýlovaly vícejazyčné dívky k aktivitám ve své malé skupince.

5.1 Diskuze

Nejprve bych chtěla zmínit to, že mateřská montessori škola, kterou všechny tři participantky navštěvovaly, splňovala mnoho z faktorů, které usnadňují dětem přechod od rodiny a podporují bezpečné začlenění do skupiny. Konkrétně se jednalo o pevně daný a stálý rozvrh dne, pravidelné skupinové aktivity, při nichž si mohly děti utvářet skupinovou identitu. Rodičům vícejazyčných dětí byl také dán prostor ve výuce na seznámení ostatních dětí s odlišnostmi v jejich kultuře (například vyprávění o židovských svátcích, hrách, které se při některých svátcích hrají aj.). Stejně tak šla začleňování těchto dívek vstříc i samotná metodika montessori výuky, která vychází mimo jiné z nedirektivních přístupů a prostoru pro individuální rychlost každého dítěte v jeho posunu (jak ve vlastních schopnostech a vědomostech, tak v utváření sociálních vazeb).

Jedna z klíčových schopností při sociálním začleňování a při navazování vztahu s ostatními je schopnost dorozumět se. Co se týče slovní zásoby v českém jazyce, tak ta je u participantek o něco opožděná oproti normě pro děti, které mají češtinu jako mateřský jazyk. Například Lída, které jsou tři roky, by měla již mít uspokojivé vyjadřovací schopnosti. V českém jazyce je však v tomto pozadu a tím je do určité míry vyražena z okruhu svých česky mluvících vrstevníků. V anglickém jazyce je na tom o mnoho lépe a nejspíš proto se uchýluje k interakcím hlavně s anglicky mluvícími dětmi.

Tato jazyková bariéra také vytváří oddálení dětí od sebe. Když si spolu nepovídají, tak se nepoznávají a z toho pak pramení určitá nejistota, která u dětí předškolního věku může vést k agresivitě. Toto pozorování tedy je v souladu s teoretickými informacemi, které jsem získala z odborné literatury. Dítě toto agresivní chování používá jako způsob obraného mechanismu.

Onen sklon k absolutnímu dodržování pravidel, který zmiňuji v druhé kapitole této práce, lze v určité podobě pozorovat u Jany, která se dožaduje, aby její oblečení bylo po celou dobu přesně tak, jak jí ho ráno oblékla matka. Musí to být přesně tak, jiné východisko pro ni není přijatelné.

Participantky si také prochází fází absence komplexního přístupu (avšak v porovnání s ostatními dětmi v mateřské škole mají tuto fázi o něco později a trvá déle). Neberou v potaz úhel pohledu druhé osoby (mají pocit, že jsou vždy v právu právě ony).

Většina mých zjištění v rámci pozorování je tedy celkem v souladu s teoretickými informacemi z odborné literatury, avšak naznačují, že průběh sociálního začleňování participantek je o něco opožděn.

Když jsem se toto téma rozhodla zpracovat v rámci své bakalářské práce, očekávala jsem, že vyzpožuruji nějaký zásadní rozdíl mezi začleňováním jednojazyčných a vícejazyčných dětí. Že například je klíčové, aby se anglicky mluvící dívky začleňovaly nějakým způsobem pomocí anglického jazyka. Tento předpoklad se mi však pozorováním nepotvrdil, protože ve všech situacích, kdy dívky mluvili anglicky, to nebylo nijak propojeno se začleňováním do skupiny česky mluvících dětí v mateřské škole.

Na druhé straně se mi však potvrdil předpoklad, že je u začleňování vícejazyčných dětí do skupiny něco „jinak“ – potřebují více času na to projít všemi stádii začlenění a trvá jim delší

dobu, než se vůbec dobrovolně odhodlají k samostatné interakci s ostatními česky mluvícími dětmi ve skupině.

Myslím si, že tato delší doba na aktivní zapojení do interakcí mezi dětmi by mohla být problémovým faktorem hlavně v zařízeních (jiných mateřských školách), kde se vychází z jiných principů, než v montessori metodě, a nedává se tam takový prostor k individuálnímu přístupu k dětem. Popřípadě se dětem neposkytne dostatečný prostor ve výběru činností a interakcí dle jejich preferencí. Proto mi přijde důležité, aby se této problematice věnoval prostor jak v rámci vzdělávání pedagogů, tak širší veřejnosti (potažmo rodičů česky mluvících dětí, kteří budou skrze nabyté informace lépe rozumět tomu, co se v mateřské škole odehrává). Nejednou jsem se setkala s pohledy některých rodičů, kterým přišlo, že chování jedné z vícejazyčných dívek je neodpovídající jejímu věku (náhlý pláč, výbuch vzteku apod.).

Další problém, který může nastat, je hned u přijímání dětí do mateřské školy. Věřím tomu, že pedagogové, kteří nejsou vzděláni v této problematice, nebo ještě nemají s vícejazyčnými dětmi zkušenost, mohou při „zápisu do mateřské školy“ vyhodnotit dítě jako nezralé pro nástup do mateřské školy. Tím pádem mohou celkově ještě oddálit už tak pomalejší začleňování dítěte do skupiny.

Závěr

Hlavním cílem mého šetření bylo analyzovat pozorování sociálního začleňování vícejazyčných dětí do mateřské školy a výsledky následně porovnat s odbornou literaturou a zjistit, zda je odlišný vývoj sociálního začleňování vícejazyčných a jednojazyčných dětí do sociální skupiny mateřské školy.

Teoretické informace v prvních dvou kapitolách jsou vypracovány na základě studia odborné literatury. Druhá část práce obsahuje kvalitativní průzkum, který probíhal formou techniky aktivního pozorování dětí a je zaznamenán jako součást případové studie. Každé ze tří dětí, které jsou součástí případových studií, má osvojenou jinou kombinaci jazyků a jeden ze společných faktorů je ten, že ani jeden z rodičů těchto dětí nemluví plynule česky.

V rámci průzkumu jsem si stanovila dvě otázky, první zní: Existuje rozdíl v sociálním začleňování v mateřské škole u vícejazyčných a jednojazyčných dětí? A pokud ano: O jaký rozdíl či rozdíly se jedná? Z mého pozorování a následného porovnání s odbornou literaturou mi vyšlo najevo, že proces sociálního začleňování probíhá u vícejazyčných dětí výrazně pomaleji než u jednojazyčných. Nepůsobí to tedy tak, že by v jejich sociálním začleňování bylo něco výrazně „jinak“, ale spíše opožděně. Hlavní příčinou této opožděnosti je nejspíše samotné opoždění ve schopnosti užívání jazyka (v případě tohoto průzkumu češtiny) ke komunikaci s jednojazyčnými dětmi ve skupině mateřské školy.

Během zpracovávání odborné literatury k tématu vícejazyčnosti mě překvapilo, jak málo je publikací na toto téma. Na internetových diskuzích jsem zaznamenala mnoho dotazů rodičů na doporučení literatury k tomu tématu – nedostali žádnou odpověď. Jsou knihy, i v angličtině, které jsou zaměřené na bilingvismus, ale nahlízejí na téma vícejazyčného dítěte trochu z jiné perspektivy (v čem je schopnost ovládat více jazyků výhodná, jakým způsobem mají rodiče své dítě učit druhý jazyk atd.).

Během mé práce na této bakalářské práci mě velmi překvapil zájem rodičů vícejazyčných dětí. Ptali se mě na má zjištění z literatury i na můj názor na dané téma. Dokonce mi jedna rodina nabídla, že mi pomohou s korekturou textu, kdybych se rozhodla svou práci přeložit do anglického jazyka – že prý znají hodně rodičů, kteří by si práci na toto téma rádi přečetli. Tato informace mi znovu potvrdila, že toto téma by si opravdu zasloužilo detailnější prozkoumání a následný vznik odborné publikace.

Kdybych na začátku věděla, co vím teď, s největší pravděpodobností bych do pozorování zahrнула i sociální začleňování a interakce jednojazyčných dětí mezi sebou i s dětmi vícejazyčnými. Využila bych to ke konkrétnímu porovnávání dětí v rámci jedné sociální skupiny. Také by se, dle mého názoru, lépe shromažďovaly poznatky z pozorování, kdybych měla již od začátku jasně vymezené situace, na které se při pozorování chci zaměřit. V této práci jsem však zvolila metodu, kdy jsem si zapisovala různé typy interakcí a situací probíhajících ve třídě a až na základě těchto pozorování jsem vytvořila 7 kategorií, které podrobně popisují ve čtvrté kapitole.

Pozorování probíhalo pouze v jednom zařízení, tudíž nelze výsledky zobecnit. Pokud bych se tímto tématem zabývala dál, určitě bych pozorování rozšířila i na jiné typy zařízení (například státní či waldorfské mateřské školy). Také bych do pozorování zařadila i jednojazyčné děti v sociální skupině, abych je mohla porovnávat nejen s odbornou literaturou, ale i s chováním konkrétních dětí v té samé mateřské škole.

S větší globalizací a rozrůstajícím se multikulturním prostředím bude počet rodin v takovéto situaci narůstat. Z vlastní zkušenosti, vycházející hlavně z rozhovorů s rodiči, vím, že by uvítali nějakou publikaci, která se daným tématem zabývá, a díky které by mohli získat odpovědi na své mnohé otázky a nejistoty ohledně výchovy a začleňování vícejazyčného

dítěte do společnosti. A proto si myslím, že se jedná o velmi aktuální téma, kterému má smysl se věnovat. Zároveň si myslím, že by publikace k tomuto tématu byla důležitá i jako prostředek, díky kterému může veřejnost získat potřebné informace v této oblasti a dospění k větší toleranci a pochopení druhých (což je v rozrůstajícím se multikulturním prostředí velmi důležité pro klidné mezilidské vztahy).

Seznam použité literatury

- BAKER, C. a WRIGHT, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Šesté vydání. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, PA,USA. ISBN 978-1-78309-720-3.
- DEISSLER, H. H. (1994). *Každodenní problémy v mateřské škole: Výchova dětí od 3 do 8 let*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-010-3.
- DISMAN, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Čtvrté nezměněné vydání. Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-1966-8.
- GIDDENS, A. (2013). *Sociologie*. Šesté revidované vydání. Argo, Praha. ISBN 978-80-257-0807-1.
- GRUNELIUS, E. M. (1992). *Výchova v raném dětském věku: školky s waldorfskou pedagogikou*. Baltazar, Praha. ISBN 80-900307-3-4.
- HAEFELE, B. a WOLF-FILSINGER, M. (1993). *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Portál, Praha. ISBN 80-85282-57-7.
- HARDING-ESCH, E. a RILEY, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HELUS, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Druhé vydání. Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JARKOVSKÁ, L. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0792-4.
- KASPER, T. a KASPEROVÁ, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada, Praha. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOHOUTEK, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. CERM, Brno. ISBN 80-7204-064-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Druhé rozšířené a aktualizované vydání. Grada, Praha. ISBN 978-80-247-4435-3.
- MATĚJČEK, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují*. Sedmé vydání. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0853-2.
- MŠMT. Podpora vícejazyčnosti v Evropě. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Sladkovská, Kamila. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>. [cit. 2019-04-03].
- PETRUČIOVÁ, J. a FEBER, J. (2005). *Multikulturalismus jako komunikační problém: (kulturně antropologický aspekt)*. Ostravská univerzita, Ostrava. ISBN 80-7368-082-3.
- PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada, Praha. ISBN 978-80-247-3181-0.
- SVOBODOVÁ, J. (1996). *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Paido, Brno. ISBN 80-85931-19-2.

- URBAN, L. (2011). *Sociologie trochu jinak*. Druhé rozšířené vydání. Grada, Praha. ISBN 978-80-247-3562-7.
- VYŠTĚJN, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. BAROKO FOX, Beroun. ISBN 80-85642-25-5.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, M. (2007). *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Technická univerzita v Liberci, Liberec. ISBN 978-80-7372-213-5.
- ŠULOVÁ, L. a ZAUCHE-GAUDRON, C. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Karolinum, Praha. ISBN 80-246-0752-2.

A. Přílohy

A.1 Vzor informovaného souhlasu rodičů v angličtině

INFORMED PARENT'S CONSENT WITH PARTICIPATION OF CHILD AT SURVEY AND USING RECEIVED DATA

for the purposes of the bachelor thesis

The aim of this survey is to find out through the observation, if the process and the way of social inclusion of multilingual children in kindergarten is different from social inclusion of monolingual children. Data acquisition will take the form of observation in the kindergarten during the normal class operation (no comma) without any intervention beyond the scope of the normal functioning. For the case study, parents will be asked to provide basic family information (focusing on family language environment). The survey is conducted by Tereza Botková, a student of Charles University, Hussite Theological Faculty in Prague, under the guidance of Mrs. PaedDr, Mgr. Hana Žáčková.

The author undertakes to use the obtained data only for the purposes of this bachelor thesis survey. The information will be processed in an anonymised form without reference to the names or contacts of the persons.

.....

Author's signature

By signing, I confirm that I agree to the survey and the participation of my child in it. I provide all information voluntarily.

In on

.....

The name of the parent

.....

Signature of parent