

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Případová studie vrstevnického učení dítěte s odlišným mateřským
jazykem ve třídě mateřské školy

Case Study of Peer Learning for a Child with a Different Mother Tongue in
a Kindergarten Classroom

Pavčina Žáčková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Případová studie vrstevnického učení dítěte s odlišným mateřským jazykem ve třídě mateřské školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Kluky, listopad 2024

Na tomto místě chci upřímně poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, paní doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za její odborné rady a za pomoc při zpracování.

ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do prostředí mateřské školy a rolí vrstevnického učení v tomto procesu. Cílem práce je analyzovat a vyhodnotit, jakým způsobem se začleňuje dítě s odlišným mateřským jazykem do prostředí konkrétní třídy mateřské školy a jaký vliv na toto začlenění má vrstevnické učení. Teoretická část práce se zaměřuje na proces edukace dětí předškolního věku, představuje různé pedagogické přístupy a metodiky, které jsou v tomto období aplikovány. Věnuje se procesu osvojování jazyka u dětí i faktorům, jež tento vývoj ovlivňují. Je zde popsán fenomén vrstevnického učení ovlivňující sociální, emocionální i kognitivní rozvoj dítěte. Praktická část práce se soustředí na analýzu začleňování konkrétního dítěte s odlišným mateřským jazykem do prostředí mateřské školy. Využito je mj. polostrukturovaného rozhovoru. Zpracována je kazuistika tohoto dítěte, včetně popisu jeho anamnézy, počátečního stavu jazykových dovedností a inkluzivních aktivit zaměřených na rozvoj druhého jazyka. Dále práce zkoumá roli vrstevníků v procesu adaptace i jazykového rozvoje dítěte, hodnotí pokrok v jeho jazykových dovednostech a stanovuje predikce jeho řečových schopností.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání, mateřská škola, vrstevnické učení, odlišný mateřský jazyk

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of inclusion of children with a different mother tongue into the kindergarten environment and the role of peer learning in this process. The aim of the thesis is to analyse and evaluate how a child with a different mother tongue is integrated into the environment of a particular kindergarten and what influence peer learning has on this integration. The theoretical part of the thesis focuses on the process of education of preschool children and the different pedagogical approaches and methodologies applied in this period. This part also examines the process of language acquisition in children and the factors that influence this development. Phenomenon of peer learning and its impact on the child's social, emotional, and cognitive development is also described. The practical part of the thesis analyses how a particular child with a different mother tongue is integrated into the kindergarten environment. Among others, a semi-structured interview is used. It uses a case study of this child, describing her background, initial language skills and inclusive activities aimed at second language development. It also examines the role of peers in the child's adaptation and language development process, assesses the child's progress in language skills, and establishes a prediction of language skills.

KEYWORDS

Education, kindergarten, peer learning, different mother tongue

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vzdělávání dítěte předškolního věku	11
1.1 Východiska pro vzdělávání dětí v mateřské škole	11
1.2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami	12
1.3 Možnosti inkluze dítěte s odlišným mateřským jazykem	13
1.3.1 Vymezení a podstata inkluze.....	13
1.3.2 Možnosti inkluzivního pojetí v předškolním vzdělávání.....	15
2 Osvojování jazyka dítětem.....	18
2.1 Jazykový rozvoj dítěte předškolního věku.....	19
2.2 Procesy osvojování si druhého jazyka	20
2.3 Znevýhodnění dítěte v cizojazyčném prostředí	22
3 Vrstevnické učení	23
3.1 Definice pojmu.....	23
3.2 Působení vrstevníků na znevýhodněného jedince.....	26
3.3 Vrstevnické učení jako podpora pro dítě s odlišným mateřským jazykem.....	27
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 Zvolené cíle.....	29
4.1 Výzkumné otázky	29
4.2 Výzkumné metody	30
4.3 Popis respondentek ve výzkumu.....	30
5 Vlastní výzkumné šetření.....	31
5.1 Harmonogram	31
5.2 Kazuistické šetření předškolního dítěte s neznalostí českého jazyka	31
5.2.1 Anamnéza	31

5.2.2	Stav rozvoje jazyka na začátku adaptace	32
5.2.3	Analýza třídního vzdělávacího programu	33
5.2.4	Polostrukturovaný rozhovor.....	33
6	Vyhodnocení rozvoje řeči a působení vrstevnického učení	42
7	Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám	45
8	Diskuse a predikce	51
8.1	Vrstevnické učení.....	51
8.2	Teoretická východiska a jejich potvrzení v praxi.....	51
8.3	Predikce jazykového rozvoje zkoumaného dítěte	51
9	Závěr	53
	Seznam použitých zkratk	55
	Seznam použitých informačních zdrojů	56
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	60
	Seznam příloh	61

Úvod

Vrstevnícké učení představuje klíčový prvek v rozvoji dětí, zejména v prostředí mateřské školy, kde jsou děti velmi otevřené novým zkušenostem a rychle se jazykově rozvíjí ve vzájemném soužití. Prostřednictvím her a mnohačetných interakcí se vzdělávají. Tento proces nabývá na významu obzvláště v případě dětí s odlišným mateřským jazykem. Začlenění těchto dětí do kolektivu a záměrná pedagogická inkluze učitele podporuje jejich jazykový rozvoj. Tato interakce s vrstevníky může výrazně přispět k jejich celkové adaptaci a zájmu se učit. Učení v rámci vrstevnícké skupiny umožňuje dětem s odlišným mateřským jazykem přirozeně se zapojit do komunikace, pozorovat a napodobovat jazykové modely, které vidí a slyší kolem sebe.

Pedagog by měl být aktivním facilitátorem, který podporuje interakci mezi dětmi a nabízí aktivity, které jsou navrženy tak, aby posilovaly jazykové dovednosti všech dětí ve třídě. Důležitým aspektem je také získání v této věci zájmu rodičů. Informace o tom, jak mohou rodiče podpořit jazykový rozvoj svých dětí doma a jak mohou spolupracovat s mateřskou školou, jsou klíčové pro úspěch dětí. Rodiče by měli být povzbuzováni k tomu, aby udržovali a rozvíjeli mateřský jazyk dítěte, což je důležité pro jeho celkový jazykový a kulturní rozvoj ale i druhý jazyk, ve kterém se dítě bude dále vzdělávat.

Tuto problematiku bude reflektovat bakalářská práce, jejímž cílem je analyzovat a vyhodnotit, jakým způsobem se začleňuje dítě s odlišným mateřským jazykem do prostředí konkrétní třídy mateřské školy a jaký vliv na toto začlenění má vrstevnícké učení.

Systematicky je tato práce rozdělena do několika částí. Cílem první kapitoly je zaměřit se na hlubší pochopení procesu edukace dětí, se zvláštním důrazem na předškolní vzdělávání. Jsou zde popsány klíčové aspekty, které ovlivňují vývoj a vzdělávání dětí v tomto klíčovém období jejich života. Tato část práce se také zabývá různými pedagogickými přístupy a metodami, které se v předškolním věku uplatňují, a zdůrazňuje jejich význam pro celkový rozvoj dítěte.

Ve druhé kapitole je hlavním cílem charakterizovat proces osvojování jazyka u dětí. Důraz je kladen na různé fáze rozvoje jazyka, od prvotního vnímání zvuků po složitější jazykové struktury. Tato kapitola se zaměřuje na faktory, které tento vývoj ovlivňují, a na role, které v tomto procesu hraje jak rodinné prostředí, tak i institucionální vzdělávání.

Třetí kapitola pojednává o fenoménu vrstevnického učení. Zde je pozornost věnována tomu, jak interakce mezi vrstevníky ovlivňují sociální, emocionální a kognitivní rozvoj dítěte. Cílem je zjistit, jak vrstevnické učení přispívá ke kognitivním, sociálním, analytickým, jazykovým a emocionálním dovednostem dětí. Jaké metody a techniky mohou být použity k maximálnímu využití tohoto typu učení ve vzdělávacím procesu.

V praktické části bakalářské práce je analyzován způsob začlenění dítěte s jiným mateřským jazykem do konkrétní třídy mateřské školy. Přitom je zde využita kazuistika konkrétního dítěte, které nemá češtinu jako mateřský jazyk. Je představena anamnéza zkoumaného dítěte, včetně jeho rodinného zázemí, předchozích zkušeností s jazyky a specifík příchodu do českého vzdělávacího systému. Anamnéza slouží jako základ pro pochopení výchozích podmínek dítěte před začátkem jeho vzdělávání v českém jazyce.

V navazujících kapitolách je popsán počáteční stav jazykových dovedností dítěte na začátku adaptace. Jsou zde analyzovány základní jazykové kompetence, slovní zásoba a schopnost komunikace v novém jazykovém prostředí. Následně jsou popsány inkluzivní aktivity směřující k rozvoji druhého jazyka, tj. češtiny. Zejména jde o začlenění specifických aktivit a metod podporujících inkluzi do třídního vzdělávacího programu, tj. popis praktických činností, her a projektů zaměřených na podporu druhého jazyka v přirozeném kontextu třídního kolektivu. Je zkoumána i role vrstevníků v procesu adaptace a jazykového rozvoje zkoumaného dítěte. Pozornost je věnována interakcím mezi dětmi, podpoře a motivaci k používání českého jazyka v běžné komunikaci.

Další kapitola obsahuje hodnocení pokroku v jazykových dovednostech dítěte a efektivitu vrstevnického učení. Analyzuje se, jaký vliv měly vrstevnické interakce a vzdělávací aktivity na rozvoj druhého jazyka. V diskusi jsou uvedena zjištění, která vzešla z výzkumného šetření. Tyto nové podněty a zkušenosti zde představují doporučení pro podobné situace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávání dítěte předškolního věku

1.1 Východiska pro vzdělávání dětí v mateřské škole

Vzdělávání dětí v mateřské škole je zásadním krokem v jejich rozvoji a představuje základní kámen úspěšného vstupu na základní školu i do celoživotního vzdělávání. Základní podmínky pro předškolní vzdělávání dětí jsou legislativně vymezeny především zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákon vymezuje cíl předškolního, který definuje v § 33 takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Cíli předškolního vzdělávání se zabývá např. Bytešníková (2012), která popisuje, že cílem mateřských škol je rozvíjet osobnost dětí, při zohlednění jejich individuálních schopností a potřeb. Dále Kolláriková, Pupala (2001) uvádějí, že mateřská škola hraje klíčovou roli v raném vývoji dítěte. Jejím primárním posláním je podporovat všestranný rozvoj a učení dětí v bezpečném a podnětném prostředí.

Ačkoliv jsou cíle popsány různě, lze zobecnit, že předškolní vzdělávání je zaměřeno na komplexní rozvoj dítěte a jeho přípravu na další vzdělávání a život.

Předškolní vzdělávání je dále upřesněno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). V něm jsou definovány cíle, a to tzv. rámcové a dílčí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání poskytuje pedagogům i rodičům jasný rámec pro podporu rozvoje dětí v této důležité životní etapě, tj. v mateřské škole. Implementace těchto cílů v praxi představuje základ pro harmonický rozvoj dětí a jejich úspěšný přechod do dalšího vzdělávání (RVP PV, 2021).

Na RVP PV navazuje školní vzdělávací program, který vytváří každá škola, na základě svých místních podmínek. RVP PV může být dále podrobněji rozpracován ve formě třídního vzdělávacího programu (TVP).

Podle Opravilové, Gebhartové (2011) je vhodným prostředkem k dosahování rámcových i dílčích cílů, stejně jako rozvoje klíčových kompetencí a záměrů popsaných ve zmiňovaných dokumentech v předškolním vzdělávání, především hra.

1.2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Mateřské školy navštěvují děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Specifickou skupinou jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Právě na ně se zaměřuje pozornost této bakalářské práce.

Dítě se SVP vyžaduje individuální přístup a podporu, aby mohlo plně rozvíjet svůj potenciál. Tento pohled je však podle řady odborníků sám o sobě diskriminující, jak uvádí např. Kratochvílová (2013). Za vhodnější se jeví vysvětlení, že je to např. žák s rozmanitými schopnostmi (Kasíková, Straková, 2011) nebo žák s bariérami na cestě k učení a participaci (Hájková, Straková, 2010).

V české legislativě je speciální vzdělávací potřeba vymezena ve školském zákoně. Ten v § 16 říká, že se jedná o děti, žáky, studenty, kteří „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“

Podle Opravilové (2016) konkrétně do dané skupiny spadají děti se zdravotním postižením, děti se zdravotním znevýhodněním (nově děti s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí), děti se sociálním znevýhodněním, děti nadané a mimořádně nadané. Dále Felcmanová, Habrová et al., (2015) uvádějí, že děti se speciálně vzdělávacími potřebami selhávají ve vzdělávání skutečně nebo potenciálně, přitom nejsou zdravotně postiženi ani jim není diagnostikována žádná porucha učení ani chování. Průcha (2009) doplňuje, že tyto děti nemají rovné příležitosti ke vzdělávání, jako ostatní žáci.

Protože každé dítě je jedinečné a má jedinečné potřeby, neexistuje jednotný přístup k péči a vzdělávání dětí se speciálními potřebami, který by bylo možné aplikovat na všechny děti. Není tak možné učinit ani u dětí se stejnými speciálně vzdělávacími potřebami.

Při péči o dítě se SVP je důležité, aby mu byla poskytnuta adekvátní podpora, ať už se jedná o speciální pedagogickou péči, terapii, nebo asistenci. Je nutné zajistit spolupráci mezi rodiči, pedagogy, psychology, výchovným poradcem, pracovníky Speciálního pedagogického centra atd. (Opravilová, Kropáčková, 2016). V neposlední řadě je důležité vytvářet prostředí, které je pro dítě bezpečné, podporující a bez bariér, a to jak fyzických, tak sociálních. Respekt a pochopení ze strany vrstevníků a celé školní komunity hraje zásadní roli v sociálním rozvoji a sebeúctě dítěte. Podpora dětí se SVP by měla být flexibilní a reagovat na jejich měnící se potřeby v průběhu vzdělávacího procesu. Je to cesta, která vyžaduje trpělivost, porozumění a odhodlání všech zúčastněných, ale jejím výsledkem je inkluzivní společnost, ve které má každý možnost dosáhnout svého plného potenciálu. Jinými slovy je důležitá inkluze, o které je pojednáno v další části této práce.

1.3 Možnosti inkluze dítěte s odlišným mateřským jazykem

1.3.1 Vymezení a podstata inkluze

Inkluze pochází z latinského „inclusio“, což lze volně vysvětlit jako přijetí do celku. V současném školství se setkáváme s mnoha inovativními přístupy k učení a inkluze je jedním z nich. Je tomu tak proto, že inkluze dětí se SVP je důležitým krokem při vytváření otevřené a tolerantní společnosti, která respektuje rozmanitost a podporuje rovné příležitosti pro všechny. Inkluzivní přístup je založen na přesvědčení, že všechny děti by měly mít možnost učit se a rozvíjet se společně, bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální nebo sociální odlišnosti (Slepičková, Pančocha et al., 2013).

Cílem inkluzivního vzdělávání je zajistit rovný přístup a rovné příležitosti ve vzdělávání pro všechny jedince se SVP. Jinými slovy inkluzivní vzdělávání představuje pedagogický přístup, jehož cílem je zajistit, aby všechny děti, bez ohledu na jejich individuální rozdíly nebo specifické potřeby, mohly být účinně začleněny do běžného vzdělávacího procesu. Tento přístup klade důraz na přizpůsobení vzdělávacího prostředí, metod a obsahu tak, aby vyhovovaly různorodým potřebám všech žáků ve třídě (Hájková, Strnadová, 2010). Inkluze vede ke „sloučení“ menšiny (jedinci se zdravotním či jiným znevýhodněním) a většiny (Bendová et al., 2014).

Inkluze stojí na rovnocennosti osob a neohlíží se na normalitu (Anderliková, 2014). Tannenbergerová (2016) dále doplňuje, že inkluze staví na humanizaci, spolupráci, demokratizaci, regionalizaci, otevřenosti, individualizaci a efektivitě.

I když je inkluze značně náročný proces, nelze o přínosech pro všechny zainteresované osoby pochybovat. Bendová et al. (2014) uvádějí, že dětem se SVP přináší inkluze možnost plně rozvíjet potenciál, odstranit bariéry a předsudky. Díky ní mají všechny děti možnost rozvíjet své individuální schopnosti v prostředí, které respektuje jejich jedinečnost. Děti se speciálními potřebami mohou profitovat z běžného vzdělávacího programu a naopak, děti bez speciálních potřeb mohou rozvíjet svou toleranci a sociální dovednosti. Inkluze podporuje sociální interakci a integraci mezi dětmi s různými schopnostmi. Děti se učí akceptovat rozdíly a rozvíjet empatii a porozumění k druhým. Z uvedeného mj. vyplývá, že inkluzivní vzdělávání připravuje děti na život ve společnosti, která je různorodá.

Na druhou stranu jsou s inkluzí spojeny také určité nevýhody a problémy. Nedostatečné zdroje jsou prvořadou výzvou, které inkluze čelí v současné době. Tento nedostatek zdrojů je možné identifikovat v oblasti speciálně vyškolených pedagogů, adekvátním materiálním vybavení a individuální podpoře pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je zde patrné riziko přetížení pedagogů. Pedagogové se mohou cítit přetížení snahou vyhovět potřebám všech dětí v inkluzivní třídě, což může vést k poklesu kvality vzdělávání. Sociální izolace je také jedním z problémů inkluze.

V některých případech může inkluze vést k sociální izolaci dětí se speciálními potřebami, pokud nejsou správně podporovány nebo pokud jejich vrstevníci nejsou řádně vedeni k akceptaci rozdílů. V neposlední řadě lze zmínit potenciální zanedbání individuálních potřeb. V inkluzivním prostředí totiž může být obtížné plně uspokojit individuální potřeby všech dětí, zejména pokud chybí dostatečné zdroje a specializovaná podpora (Bendová et al., 2014).

Problémy inkluze jsou patrné na různých úrovních školského systému. Konkrétně mateřské školy z pohledu inkluze čelí mnoha nedostatkům, a to z pohledu organizačního, právního, personálního, materiálního a odborného (Inkluze v praxi, 2024). Nemohou být využívány např. asistenti mluvící jiným jazykem. Mezi problémová hlediska se řadí podle Hájkové, Strnadové (2010) také značná byrokracie. I když bylo přijato již mnoho strategických dokumentů v této oblasti, stále zde existuje prostor pro pozitivní změnu.

Domnívám se, že děti v mateřské škole většinou přijímají děti se SVP velmi dobře. Důvodem je, že jsou přirozeně zvědavé a otevřené novým zkušenostem, nezaujatě přistupují k rozdílům mezi lidmi a nemají předsudky vůči lidem s postižením. Ještě si nevytvořily stereotypní představy o tom, jak by měl člověk vypadat nebo se chovat. Přijímají ostatní takové, jací jsou, bez ohledu na jejich odlišnosti a zvláštnosti. Přirozenou cestou inkluze v mateřské škole je hra. Hra je přirozeným způsobem interakce a učení.

1.3.2 Možnosti inkluzivního pojetí v předškolním vzdělávání

Inkluzivní mateřská škola je podle Heluse (2007) taková škola, ve které každé dítě, bez ohledu na své individuální schopnosti, dovednosti, zájmy, kulturní či rodinné pozadí, má možnost se vzdělávat tak, aby co nejlépe prospívalo. Při inkluzi jsou vytvářeny vhodné podmínky pro děti, a to za pomoci různých podpůrných opatření.

Podpůrná opatření blíže specifikuje školský zákon v § 16. Jsou zde uvedena jednotlivá podpůrná opatření v rámci prvního až pátého stupně, přičemž je možné opatření kombinovat. První stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. Druhý až pátý stupeň navrhuje školské poradenské zařízení (ŠPZ), které doporučuje způsob jeho naplňování.

Podpůrná opatření prvního stupně představují klíčový prvek v rámci kompenzace mírných obtíží ve vzdělávání dětí. Tato opatření jsou založena na mírných úpravách v metodách, organizaci a hodnocení vzdělávání, a také na spolupráci s rodinou. Rozhodnutí o zavedení podpůrných opatření prvního stupně spadá pod pravomoc ředitele mateřské školy, který může tato opatření zavést i bez doporučení ze strany školského poradenského zařízení. V případě, že samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dítěte není dostatečné, škola zpracuje plán pedagogické podpory (PLPP). Tento plán zahrnuje popis obtíží dítěte, speciální vzdělávací potřeby, definuje podpůrná opatření a stanovuje cíle podpory a jejich vyhodnocování. PLPP je průběžně vyhodnocován. Po třech měsících od zahájení podpůrných opatření je třeba posoudit, zda tato opatření vedou k naplnění stanovených cílů. V případě, že podpůrná opatření prvního stupně nejsou dostatečná, ředitel školy doporučí využití pomoci ŠPZ za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně vyžadují doporučení ŠPZ a informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte. Pomoc ŠPZ je poskytnuta na základě vlastního uvážení zákonného zástupce, nebo na základě rozhodnutí Orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

Zásadní roli při naplňování jednotlivých podpůrných opatření má pedagog, jak uvádí např. Lechta (2010). Pedagogové jsou ti, kteří musí reflektovat na různé vzdělávací potřeby „všech dětí“ a překonávat potenciální bariéry ve výuce a hodnocení. Přitom však musí být vybaveni dostatečnými kompetencemi.

Inkluzivní vzdělávání je realizováno podle Hájkové, Strnadové (2010) ve formách skupinové výuky, kooperativní výuky nebo učení žáka žákem.

Skupinová výuka

Představuje situaci, kdy žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií, např. podle obtížnosti úkolu, charakteru činností, výkonu nebo učebního tempa jednotlivých dětí. Každý žák ve skupině má své místo, plní určitou úlohu. Děti tak spolupracují při řešení společného úkolu a zároveň rozvíjejí své kompetence (Hájková, Strnadová, 2010).

Kooperativní výuka

Kooperativní vyučování je výuková strategie, která klade důraz na skupinovou práci i na spolupráci mezi jednotlivými žáky. Učitel zde vystupuje spíše jako facilitátor na místo tradiční role učitele (ve které předává informace). Žáci jsou zde rozděleni do malých skupin, kde společně pracují na zadáních, projektech nebo problémech. Důležitým aspektem je vzájemná podpora a pomoc. Výhodou je, že kooperativní výuka rozvíjí sociální dovednosti, schopnost pracovat v týmu atd. Zároveň umožňuje žákům lépe pochopit učivo díky aktivnímu zapojení do skupiny a výměně informací mezi spolužáky (Hájková, Strnadová, 2010).

Učení žáka žákem

Inkluzivní vyučování, které podporuje učení žáka žákem, je podle Hájkové, Strnadové (2010) zásadním prvkem moderního vzdělávacího procesu. Tento přístup nejenže odráží různé potřeby rozmanitých skupin žáků, ale také podporuje vytváření inkluzivního prostředí, kde každý má možnost se rozvíjet a učit se od ostatních. Princip učení žáka žákem spočívá v tom, že žáci se navzájem podporují, spolupracují a učí se od sebe, což vede k rozvoji sociálních dovedností, empatie a k pochopení rozdílů. Tento přístup pomáhá žákům lépe se orientovat v učivu, podporuje rozvoj klíčových kompetencí (komunikace, kritické myšlení a schopnost pracovat v týmu).

Domnívám se, že ačkoliv Hájková, Strnadová, 2010 popisuje žáky, lze tyto formy inkluzivního vzdělávání přiměřeně využít i pro děti v mateřských školách.

2 Osvojování jazyka dítětem

Člověk se od ostatních živočichů odlišuje několika význačnými rysy, které jsou pro něj charakteristické a definují jeho výjimečné postavení. Patří mezi ně vzpřímená chůze, obratnost, zručnost rukou a v neposlední řadě řeč jako prostředek komunikace a vyjádření myšlenek. Zajímavé je, že všechny tyto dovednosti nejsou člověku vrozené, ale každý jedinec si je musí v průběhu života osvojit (Ohnesorg, 1991). Jak uvádí Slančová (2008) řeč je celistvá schopnost, která je složena z několika dílčích rovin:

- foneticko-fonologická,
- morfoložicko-syntaktická,
- lexikálně-sémantická a
- pragmatická rovina.

Stručně k jednotlivým rovinám:

Foneticko-fonologická rovina

Ve foneticko-fonologické rovině se jedná o rozlišování hlásek a jejich správnou výslovnost. Při analýze foneticko-fonologické se zaměřujeme na studium zvuků řeči. Fonetika zkoumá fyzikální vlastnosti zvuků, jako je jejich frekvence, amplituda a délka, zatímco fonologie studuje, jak jsou tyto zvuky organizovány v jazycích a jak fungují v systému jazyka (Klenková, 2000).

Morfoložicko-syntaktická rovina

Morfoložicko-syntaktická rovina se zabývá strukturou a tvorbou slov (morfoložie) a způsobem, jakým jsou slova spojována do vět a složitějších struktur (syntaxe). Morfoložie zkoumá, jak se slova mění a adaptují pro vyjádření různých gramatických funkcí, zatímco syntax se věnuje pravidlům, která určují, jak jsou slova kombinována, aby byly vytvořeny gramaticky správné věty.

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina se zaměřuje na význam slov a frází (lexikální sémantika) a způsobu, jakým jsou tyto významy kombinovány a transformovány v rámci vět a textů (sémantika). Tato analýza zkoumá, jak jsou slova a výrazy používány k vyjádření konkrétních konceptů, a jak se významy mění v závislosti na kontextu.

Pragmatická rovina

Pragmatická rovina se zabývá tím, jak je řeč používána v konkrétních komunikačních situacích (Tomická, 2004).

2.1 Jazykový rozvoj dítěte předškolního věku

Osvojení jazyka dítětem předškolního věku je komplexní proces, který je klíčový pro jeho celkový rozvoj. V tomto období dochází k rychlému rozvoji slovní zásoby, gramatických struktur a schopnosti komunikovat. Konec tohoto období není striktně vymezen věkem, ale nástupem dítěte do základní školy (Vágnerová, 2012).

Proces osvojení jazyka je ovlivněn řadou faktorů. Těmi jsou např. genetické predispozice, sociální prostředí a individuální zkušenosti dítěte. Děti, které jsou v tomto období vystaveny bohatému jazykovému prostředí, mají tendenci získat lepší jazykové dovednosti. Velmi důležité je podněcující prostředí (vycházky, výlety, kontakty s vrstevníky a rodinou) ale i zdravá strava atd. (Kutálková, 2014).

V předškolním vzdělávání je nejpoužívanější metodou, která směřuje k jazykovému rozvoji, hra. Je to dáno tím, jak uvádí Průcha, Kořátková (2013), že ve hře se děti snaží přirozeně komunikovat, argumentují, hledají řešení, přichází s nápady atd. Vhodné jsou např. rytmické hry nebo zpěv. Zpěv a recitace básniček nebo říkanek pomáhají dětem rozpoznávat různé zvuky a rytmus jazyka. Tyto aktivity mohou také pomoci v rozvoji fonetického uvědomění, což je důležité pro budoucí čtení a psaní. Dále jsou vhodné také hry zaměřené na rozvoj slovní zásoby. Především jde o jednoduché hry, jako je pojmenovávání předmětů, kategorizace nebo hry „co kdyby“, podporující rozvoj slovní zásoby a logického myšlení.

Kryčová (2018) uvádí, že pro rozvoj jazyka je důležité také čtení příběhů a pohádkových knížek v mateřské škole. Pravidelné čtení dětem rozšiřuje jejich slovní zásobu, zlepšuje porozumění a podporuje schopnost soustředit se. Diskuse o přečtených příbězích a postavách může dále rozvíjet kritické myšlení a schopnost vyjadřování vlastních názorů. Dle Dolákové (2015) jsou pohádky a příběhy pro děti nejdůležitější součástí dětského věku. V příbězích mohou děti nalézt odpovědi na své otázky a knihy mohou poskytnout základ morálního a vhodného chování.

Kryčová (2018) zmiňuje důležitost knih pro rozvoj dětské fantazie. Kromě toho fantazii rozvíjí i hraní her a rolí. Hry na předstírání nejenže stimulují kreativitu, ale také umožňují dětem experimentovat s různými slovními obraty a sociálními situacemi, což rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Podle autorky je důležité také poskytování zpětné vazby, která má vliv na komunikaci dětí. Zpětná vazba by měla být poskytována pozitivním a podporujícím způsobem, který povzbuzuje jejich další učení. Mělo by se jednat o konstruktivní zpětnou vazbu zaměřenou na to, co dítě řeklo správně, a jen jemně případně opravit chyby bez zbytečného zdůrazňování. Pro rozvoj řeči je nutná podpora zvědavosti a otázek, rozvoj schopnosti myslet kriticky a formulovat myšlenky.

Vytváření sociálních interakcí je dále podle Kryčové (2018) důležitý faktor směřující k podpoře rozvoje řeči. Zapojení dětí do skupinových aktivit s vrstevníky nebo dospělými podporuje rozvoj sociálních a jazykových dovedností. Například řada komunikačních strategií, turn-taking (střídání v rozhovoru) a vyjednávání. Motivační činností pro rozvoj komunikace je dramatisace příběhu. Děti velice rády vstupují do rolí a baví je si hrát na někoho jiného. Tím se mohou svobodně vyjadřovat, odkrýt i své emoce.

V období předškolního věku dítě začíná chápat důležitost řeči. Postupně začíná využívat čím dál více slov a začíná skládat věty. Přibližně kolem tří let používá kolem tisíce slov. V období kolem 4 let je schopné přednášet básničky a říkanky. Kolem 5 let dítě používá veškeré slovní druhy a správný slovosled ve větách. V tomto věku je slovní zásoba dětí kolem 2 000 slov. Před nástupem do školy je dítě schopné pojmenovávat běžné věci. Jeho slovní zásoba dosahuje 3 000 slov (Lechta, 2010).

2.2 Procesy osvojování si druhého jazyka

Osvojování si druhého jazyka je možné chápat jako proces učení se ze strany dítěte (Čermák 2011). Jedná se tedy o osvojení si jiného než mateřského jazyka. Přitom se může jednat o druhý, třetí a další jazyk. Podle Cairnse, Fernándeze (2014) však zde existují určité odlišnosti mezi prvním a dalšími jazyky.

Rozdíl je dán délkou vystavení danému jazyku i tempem osvojení. Učení se mateřského jazyka je jakousi přirozenou potřebou a povinností, u dalších jazyků tomu tak není. V případě učení se dalším jazykům existuje psychosociální vzdálenost od kultury cílového jazyka, nižší motivace atd. (Cairnse, Fernández, 2014).

Švermová (2011) uvádí, že při osvojování si druhého jazyka je důležitým faktorem věk. Podobného názoru je např. Morgensternová, Šulová (2007), která píše, že věk sice má vliv na výuku, ale na druhou stranu zde neexistuje žádná věková hranice. Podle Šulové (2007) je ideální věkové rozmezí, pro osvojení si druhého jazyka, věk 3-6 let. Důvodem je dobrá kapacita mechanické paměti u těchto dětí. Díky tomu je dítě schopné si dobře zapamatovat slova.

Osvojení si druhého jazyka může být proces formální i neformální. Formální proces je to tehdy, když je osvojení realizováno při studiu. O neformální proces se jedná v případě, kdy je realizováno pomocí komunity (Baker, 2001). Přitom je možné dosáhnout shodné efektivity u obou typů procesů. Pokud navíc je dítě ve skupině ostatních dětí, které znají druhý jazyk, je schopné se rychleji a hravou formou naučit daný jazyk. Jinými slovy je zde patrný vliv vrstevnického učení.

Uvedené popisuje i Baker (2001), když popisuje dětskou skupinu jako prostředí, které je bohaté na sociální interakci mezi dětmi různého věku a z různých sociálních prostředí. Tato interakce je zásadní pro rozvoj jazykových dovedností, neboť děti nejen že si osvojují nová slova a fráze od svých vrstevníků, ale také se učí jazykové pragmatice – tedy tomu, jak jazyk používat v různých sociálních situacích. Dalším důležitým faktorem je expozice jazyka. V dětských skupinách jsou děti vystaveny širšímu spektru jazyka, než kdyby byly v domácím prostředí.

V multikulturních nebo vícejazyčných skupinách mají děti příležitost osvojit si i prvky jiných jazyků. Baker (2001) však uvádí, že pokud má mít dětská skupina vliv na rozvoj řeči, vyžaduje i roli učitele nebo vedoucího skupiny. Autor je názoru, že profesionální přístup pedagogů, jejich schopnost motivovat děti a poskytnout jim podporu v jazykovém vývoji, je nezbytný.

Podle Saicové, Římalové (2017) se samotný proces osvojení jazyka může výrazně lišit v závislosti na mnoha faktorech, včetně věku dítěte, jeho motivace, přístupu k učení atd.

Začátek osvojování druhého jazyka často spočívá v porozumění základním pravidlům a slovní zásobě. To umožňuje dítěti začít rozumět jednoduchým frázím a vyjadřovat základní myšlenky. Tato fáze vyžaduje značné množství opakování a memorizace, které pomáhají zakotvit základní jazykové struktury v paměti. Další fází je rozvoj gramatických dovedností a slovní zásoby, což umožňuje komplexnější vyjadřování a lepší porozumění jazyku. V této fázi se může uplatnit kombinace různých metod učení, včetně formálního vzdělávání.

2.3 Znevýhodnění dítěte v cizojazyčném prostředí

Průcha (2010) uvádí, že děti v cizojazyčném prostředí jsou vystaveny šoku a stresu. Je to dáno tím, že nemohou komunikovat se svými vrstevníky ani s ostatními lidmi. Prostředí je pro ně cizí, stejně jako návyky, pokrmy atd. Autor uvádí, že se tyto děti často uzavírají samy do sebe. Vnímání situace ale nemusí být u všech dětí stejné, jak uvádí Těthalová (2010). Reakce dítěte na cizojazyčné prostředí souvisí s více faktory: věkem dítěte, rodinným zázemím, kolektivem v mateřské škole, pedagogem atd.

Podle RVP PV (2021) je nutné těmto dětem věnovat zvýšenou pozornost a péči ze strany učitele. Ten by měl nejprve volit jednoduchou komunikaci (jednoduchá slova a slovní spojení), měl by mluvit plynule, pomalu, jasně. Vhodná jsou gesta a kontrola, zda dítě rozumí, co má dělat. Důležitá je také citová motivace. Především v mateřské škole musí učitelé rozvíjet řeč, a to přirozenou nápodobou, komunikací, prostřednictvím her a nejrůznějších činností, jednoduchých cvičení. Vhodné jsou i metody na rozvoj motoriky, myšlení, seznamování se se symboly atd.

3 Vrstevnícké učení

3.1 Definice pojmu

Vrstevnícké učení nestojí v předmětu zájmu mnoha českých autorů, v této práci proto byly voleny především zahraniční publikace.

Vrstevnícké učení neboli peer learning představil v roce 1975 Andrew Bell, skotský pedagog a kněz, který učil ve škole v Madrasu (nyní Čennaí) v Indii. Andrew Bell pracoval s myšlenkou, že starší nebo více pokročilí studenti by měli dohlížet a vyučovat mladší nebo méně pokročilé studenty. Tím se podstatně snižovaly náklady na vzdělávání. Tento systém umožňoval vzdělávat větší počet dětí najednou. Bellovým přínosem nebylo jen zavedení a popularizace tohoto systému, ale také jeho úsilí o zdokonalení a adaptaci systému pro různé vzdělávací kontexty po jeho návratu do Británie.

Bellova práce přitahovala pozornost a získala uznání v době, kdy se v Británii a v jiných částech světa hledaly cesty, jak efektivně a hospodárně vzdělávat rostoucí počet dětí v důsledku průmyslové revoluce a rozšiřování práva na vzdělání (Gogus, 2012). Myšlenka vrstevníckého učení se rozšířila i do ostatních zemí a stala se oblíbenou. Jak dále doplňuje Briggs (2013), univerzity po celém světě v posledních několika desetiletích masivně podporují učení za pomoci vrstevníků.

Boud (2001) chápe vrstevnícké učení jako učení, ve kterém se spolužáci učí od sebe navzájem, aniž by to bylo naznačeno autoritou každému jednotlivci. Toto učení stojí na zásadě vysvětlení své myšlenky ostatním. Děti se tak účastní činností, ve kterých se mohou učit od svých vrstevníků.

Peer learning je možné chápat podle Goguse (2012) jako získávání znalostí a dovedností, aktivní pomocí a díky podpoře mezi vrstevníky, kteří jsou si rovni v postavení nebo ve společnosti.

K velkému množství vzájemného učení obvykle dochází bez zásahu učitele. Platí však, že vzájemné učení, které organizují učitelé, je efektivnější, než učení vytvořené vrstevníky samotně (Topping, 2005).

Teorie vrstevnického učení se opírá o širokou škálu psychologických a sociologických teorií, které zdůrazňují význam sociálních interakcí a konstruktivistických přístupů k učení. Mezi klíčové teoretické rámce patří kognitivní konstruktivismus, sociální konstruktivismus, teorie kognitivní distribuce (Dewey, 2001).

Kognitivní konstruktivismus

Zaměřuje se na individuální proces učení, ve kterém jedinec aktivně konstruuje nové znalosti a porozumění na základě svých předchozích zkušeností. Z tohoto pohledu je učení chápáno jako hluboce osobní proces, ve kterém každý jedinec interpretuje informace a události svým jedinečným způsobem (Dewey, 2001).

Sociální konstruktivismus

Sociální konstruktivismus zdůrazňuje význam sociálních interakcí a kulturního kontextu v procesu učení. Učení je chápáno jako sociální proces, kde znalosti a porozumění jsou konstruovány prostřednictvím dialogu, spolupráce a sdílených zkušeností s ostatními. Již Vygotskij, Cole (1978) představili teorii sociokulturního vývoje, ze které mj. sociální konstruktivismus vychází. Sociální konstruktivismus poukazuje na skutečnost, že učení je zprostředkováno jazykem a jinými kulturními nástroji a je neoddělitelně spojeno s praxí sociálních skupin.

Teorie kognitivní distribuce

Teorie kognitivní distribuce rozkládá proces učení mezi jednotlivce a prostředí, včetně fyzických objektů a technologií. Učení je zde rozloženo nejen mezi různé účastníky interakce, ale také mezi nimi a prostředím, ve kterém se učení odehrává.

Dewey (2001) zmiňuje, že vzdělávání není úsilí „vyprávět“ a nechat si „vyprávět“. Dle jeho názoru se jedná o aktivní a konstruktivní proces. Student využívá své předchozí znalosti v kombinaci s aktuálním učením, aby lépe porozuměl výsledkům a mohl je kriticky zhodnotit.

Aby bylo možné pochopit, jak vzájemné učení pozitivně ovlivňuje studenty, Topping, Ehly (2009) vyvinuli (na základě výzkumu) teoretický model pro vzájemné učení, které zahrnuje i tzv. peer tutoring. Jde o specifickou formu peer learningu. Podle nich ovlivňuje efektivitu učení pět dílčích procesů:

- organizace a zapojení,
- kognitivní konflikt,
- řešení a správa chyb,
- komunikace,
- vliv.

Organizace a zapojení zahrnuje organizační nebo strukturální rysy učební interakce. Jedním z těchto prvků je například okamžitost zpětné vazby. Ta je klíčovou součástí formování a zlepšování učebního zážitku. Tato činnost je součástí i vrstevnického učení, protože mentoři a jejich svěřenci mohou poskytovat buď implicitní nebo explicitní zpětnou vazbu (Topping, Ehly, 2009).

Zpětná vazba se vyvíjí během peer tutoring, což přispívá k účinnosti tohoto učení. Kromě hodnocení ze strany učitele, které je spolehlivé a validní, může poskytovat hodnocení i samotný vrstevník. Většinou zpětná vazba od vrstevníků má větší objem a okamžitost než zpětná vazba od učitele, což může pomoci kompenzovat nevýhodu kvality (Zher et al., 2016).

Kognitivní konflikt představuje konflikt a výzvy zapojené do peer učení. Kognitivní konflikt lze definovat jako percepční stav, kdy si člověk uvědomuje rozdíl mezi svou kognitivní strukturou a prostředím nebo mezi složkami své kognitivní struktury. V případě existence více kognitivních konfliktů, obvykle dochází k většímu kognitivnímu zapojení učitele (Topping, Ehly, 2009).

Topping, Ehly (2009) dále uvádějí, že učení mezi vrstevníky vyžaduje komunikaci, protože aby žáci plně porozuměli určitému tématu, musí ho vysvětlit ostatním a přenést své myšlenky do slov. Vysvětlování vrstevníkům jim pomáhá zjistit, zda látku správně pochopili. Komunikace v tomto procesu zahrnuje různé činnosti (např. poslech, vysvětlování, kladení otázek, shrnování, spekulace a tvorba hypotéz). Tento proces ovlivňuje motivace, zodpovědnost, vzájemné učení a sebehodnocení.

3.2 Působení vrstevníků na znevýhodněného jedince

Působením vrstevníků na znevýhodněné osoby se v české literatuře ani v zahraničí nezabývá příliš mnoho autorů. Většina knih se zaměřuje jen na znevýhodněné osoby, na působení prostředí nebo učitelů. V České republice je to pravděpodobně dáno tím, jak uvádí Michlová (2012), že do 90. let minulého století se děti s jakýmkoliv postižením či handicapem (nevýhodou) v běžných školách nenacházely.

Vrstevníci mohou mít na jedince se SVP výrazný vliv, který se může projevit jak pozitivně, tak negativně. Jak uvádí Šikulová (2011) příprava dětí v mateřské škole na příchod znevýhodněného dítěte vyžaduje citlivý a promyšlený přístup. Důraz by měl být kladen na vytvoření vřelého a podporujícího prostředí, které ostatním dětem umožní rozvíjet empatii, toleranci a porozumění rozdílům mezi lidmi. Počáteční krok spočívá ve spolupráci mezi pedagogy, rodiči a odborníky, aby se získal komplexní pohled na potřeby a schopnosti přichozícího dítěte. Důležitá je především otevřená komunikace s rodiči znevýhodněného dítěte, která přispěje k lepšímu porozumění jeho potřebám. Dalším krokem je vzdělávání dětí v mateřské škole o rozmanitosti a inkluzi. To může zahrnovat příběhy, hry a aktivity, které osvětlují dětem, že každý člověk je jedinečný. Je důležité naučit děti, jak být laskavý, jak nabídnout pomoc a jak se vypořádat s možnými rozdíly ve způsobu komunikace nebo interakce se znevýhodněným dítětem.

Sociální interakce a vztahy hrají klíčovou roli v psychickém a emocionálním vývoji každého člověka. Na jedné straně může být podpora ze strany vrstevníků pro znevýhodněného jedince mimořádně pozitivním faktorem. Solidarita, empatie a pozitivní sociální interakce mohou významně přispět ke zlepšení sebevědomí,

sebepojetí a celkového psychického stavu dotyčného dítěte. Vrstevníci, kteří se staví k znevýhodněnému jedinci s pochopením a ochotou pomoci, mohou vytvořit prostředí, ve kterém se tento jedinec cítí přijatý, hodnotný a motivovaný k dalšímu rozvoji. Na druhé straně může negativní působení vrstevníků jako je šikana, vyčleňování nebo šíření pomluv, mít značně škodlivý dopad na znevýhodněného jedince. Takové jednání může vést k dalšímu snižování sebeúcty, izolaci a v některých případech i k psychickým a emocionálním problémům, které mohou mít dlouhodobé následky (Morgensternová, Šulová, 2007).

3.3 Vrstevnické učení jako podpora pro dítě s odlišným mateřským jazykem

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou zařazovány do běžných tříd mateřské školy. Mají potřebu podpory ve vzdělávání z důvodu rozdílných kulturních a životních předpokladů. Právě v těchto případech může být vrstevnické učení velmi přínosné.

Při společných aktivitách a projektech mají děti s odlišným mateřským jazykem možnost používat jak svůj první jazyk, tak se učit novému jazyku. Děti s odlišným mateřským jazykem se mohou učit od svých vrstevníků nejen formální stránku jazyka, ale i jeho neformální použití, což je klíčové pro skutečné osvojení jazyka. Zažívání úspěchů v komunikaci s vrstevníky může podnítit jejich motivaci k dalšímu učení a integraci. Vrstevnické učení také umožňuje dětem s odlišným mateřským jazykem rozvíjet sociální dovednosti a navazovat přátelství, což může významně ovlivnit jejich celkovou spokojenost a pocit sounáležitosti. Děti jazykově vybavenější a ty, které rády komunikují s ostatními, mají často přirozenou vyjadřovací tendenci dětem s jazykovými problémy nabízet svoji pomoc. Mladší děti s jednoduchým vyjadřováním jsou pro děti s neznalostí druhého jazyka velmi přínosné a samy se zdokonalují ve výslovnosti a v širí slovní zásoby.

Důležitou součástí úspěšného vrstevnického učení je však i adekvátní příprava a podpora ze strany učitelů. Učitelé by měli mít znalosti metod a strategií, jak efektivně začleňovat vrstevnické učení do výukového procesu, a jak podporovat žáky v rozvoji jejich jazykových a sociálních dovedností. Současně je klíčové učitele informovat o kulturních rozdílech a potřebách dětí s odlišným mateřským jazykem, aby mohli lépe pochopit a reagovat na vzniklé specifické situace (Černík, 2006).

Vrstevnické učení přináší výhody i pro děti mluvící majoritním jazykem. Ty se učí respektu a otevřenosti vůči odlišným kulturám a jazykům, což je připravuje na život v multikulturní společnosti. Rozvoj empatie, komunikačních dovedností a schopnosti pracovat v týmu, jsou dalšími klíčovými kompetencemi, které vrstevnické učení podporuje. Z podstaty vrstevnického učení je možné vyvodit, že poskytuje přirozenou platformu pro praktické používání jazyka v běžných komunikačních situacích.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Zvolené cíle

Pro dítě s odlišným mateřským jazykem je často obtížné komunikovat, rozumět a učit se v novém jazyce, zejména v mateřské škole. V takových případech musí rodiče a učitelé zaujmout proaktivní přístup k podpoře dítěte a usnadnit mu jeho cestu. Tato problematika se stala značně důležitou především v poslední době, kdy do České republiky zamířilo značné množství migrantů z válkou zmítané Ukrajiny.

Cílem výzkumu v bakalářské práci je analyzovat a vyhodnotit, jakým způsobem se začleňuje dítě s odlišným mateřským jazykem do prostředí konkrétní třídy mateřské školy a jaký vliv na toto začlenění má vrstevnické učení.

4.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka (HVO): „*Jak probíhalo vrstevnické učení dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí konkrétní třídy mateřské školy?*“

Dále byly stanoveny dílčí výzkumné otázky:

VO 1: *Jaké problémy byly patrné u dítěte s odlišným mateřským jazykem v procesu adaptace?*

VO 2: *Jaká byla úroveň jazykových dovedností dítěte s odlišným mateřským jazykem na počátku vzdělávání?*

VO 3: *Jak podporuje spolupráci mezi dětmi při vzájemném učení učitelka v mateřské škole?*

VO 4: *Jak probíhala spontánní vrstevnická pomoc?*

VO 5: *Jaká byla výstupní úroveň jazykových dovedností dítěte s odlišným mateřským jazykem?*

4.2 Výzkumné metody

V praktické části je použita případová studie. V rámci případové studie se dle Chrastiny (2019) pracuje s případy a problémy tak, aby na ně byl vytvořen celistvý pohled. Jinými slovy tedy tato autonomní metoda kvalitativní výzkumné strategie charakterizuje pohled na problematiku z různých úhlů pohledu. Díky případové studii je možné v daném problému zajistit komplexní nadhled a interpretovat veškeré proměnné.

Nejprve je představena anamnéza konkrétního dítěte, následovaná analýzou TVP, při které byla použita kvalitativní analýza získaných dat. Dále je uplatněna metoda polostrukturovaného rozhovoru a také pozorování. V závěru jsou shrnuty získané informace a stanovena predikce jazykového vývoje dítěte.

Zmíněný polostrukturovaný rozhovor byl realizován s učitelkami v mateřské škole, které se na vzdělávání dítěte podílely. Konkrétně byly učitelky dotázány na proces adaptace dítěte, na spolupráci s ostatními dětmi, na spontánní pomoc od dětí atd., viz kapitola 5.2.4 Polostrukturovaný rozhovor.

Důležitým bodem bylo zachování etických zásad, protože jsou zpracovávány citlivé údaje, které se vztahují ke konkrétnímu dítěti. V rámci dodržování etických zásad výzkumu byly před zahájením rozhovorů požádány obě učitelky i zákonný zástupce dítěte o souhlas s účastí ve studii a se záznamem rozhovoru pomocí mobilního telefonu. Účastníci byli ujisti, že veškerá shromážděná data zůstanou zcela anonymní a jejich pravá jména nebudou v žádné části výzkumu uvedena. Bylo proto dohodnuto, že bude pro dítě využito fiktivní jméno Jana a pro její učitelky jména Alena a Irena.

4.3 Popis respondentek ve výzkumu

Každá z učitelek disponuje bohatými zkušenostmi. Alena pracuje v mateřské škole 17 let. Irena pracuje v mateřské škole 7 let. Dlouhodobá praxe je nepochybně cenným přínosem pro inkluzi Jany.

5 Vlastní výzkumné šetření

5.1 Harmonogram

Samotné výzkumné šetření probíhalo od září 2023 do dubna 2024. Do sledované třídy mateřské školy dívka nastoupila ve věku 5 let a 5 měsíců. Nejprve byla dívka blíže poznávána a na základě analýzy dokumentace z mateřské školy byla podrobně popsána a charakterizována její anamnéza.

V září probíhalo pozorování Jany dvakrát týdně, přičemž bylo sledováno její chování, projevy a komunikační schopnosti. Kvalitativní analýza školní dokumentace byla provedena v prvním týdnu měsíce září, a ve třetím týdnu v září byla zhodnocena její jazyková úroveň a schopnosti.

V dubnu 2024 následoval polostrukturovaný rozhovor s jejími učitelkami, po kterém byly znovu posouzeny jazykové znalosti a schopnosti Jany. Kromě záznamového archu bylo využito i rozhovoru přímo s Janou.

V průběhu dubna byla Jana opět dvakrát týdně cíleně pozorována, aby bylo možné sledovat její vývoj a pokrok. Podrobnosti jsou uvedeny v Příloze 1 této práce.

5.2 Kazuistické šetření předškolního dítěte s neznalostí českého jazyka

5.2.1 Anamnéza

Výzkum byl zaměřen na dívku, která pochází z Maďarska a je z úplné rodiny. Jana má jednoho sourozence, který je o dva roky starší. Jazykový vývoj Jany byl normální, začala mluvit kolem 2 let. Doma hovoří dle získaných informací jen maďarsky.

Matce je 37 let, pracuje ve školní jídelně. Dosáhla středoškolského vzdělání v Maďarsku. Jejím rodným jazykem je maďarština, netrpí vadou řeči. Česky hovoří málo. Matka pochází z početné rodiny, má celkem tři sourozence, kteří žijí v Maďarsku.

Otcí Jany je 41 let. Pracuje ve výrobní firmě jako kvalifikovaný dělník. O víkendech pomáhá na stavbách, a proto doma tráví relativně méně času. V jeho řeči se nevyskytují žádné známky koktavosti či jiných dysfluencí. Jeho rodným jazykem je maďarština, česky nerozumí.

Janin sourozenec začal v září chodit do první třídy základní školy, česky nerozumí.

Před nástupem do české mateřské školy navštěvovala Jana rok mateřskou školu v Maďarsku. Jana byla zpočátku stydlivá, ale na druhou stranu bylo patrné, že má velmi živou povahu. Nebyla prozatím v péči žádného logopeda a ani nenavštěvovala žádné kurzy výuky českého jazyka pro cizince. Mimo mateřskou školu s ní částečně pracovala na zlepšení úrovně českého jazyka matka, která nemá žádné předchozí zkušenosti ani vzdělání pro výuku českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem.

5.2.2 Stav rozvoje jazyka na začátku adaptace

V záznamovém archu byly zaznamenány jazykové znalosti a schopnosti dítěte při vstupu do mateřské školy, poté byly tyto archy vyplněny i v dubnu roku 2024 (viz Příloha 1). Kritéria byla převzata z publikace Bednářová, Šmardová (2015). Oblasti, které byly hodnoceny, jsou základní schopnosti a dovednosti, řečový rozvoj a mluvní projev, sociální dovednosti, rozvoj osobnosti, výtvarný projev, jemná a hrubá motorika, matematické pojmy atd.

Po nástupu do mateřské školy v září 2023 měla Jana během prvního měsíce potíže s adaptací. To bylo nejspíše způsobeno zklamáním z cizího prostředí, které pro ni bylo zcela neznámé a nesrozumitelné. Při ranním příchodu do mateřské školy se často objevovaly plačtivé chvíle při loučení s rodiči, což obvykle negativně ovlivnilo její náladu na několik následujících hodin. V situacích, kdy si nevěděla Jana rady nebo byla zmatená z dění kolem sebe, neznáma začala plakat. To mělo mnohdy nepříznivý dopad na její následující aktivity. Jana měla také v prvních dnech problém přizpůsobit se novému řádu mateřské školy. Bylo pro ni obtížné pochopit, že ráno se schází děti v kroužku, kde si povídají s paní učitelkou, poté zpívají u klavíru, cvičí a pracují v centrech aktivit. Měla zprvu potíže s pochopením, že celý den má určitou posloupnost, která se pravidelně opakuje. Z rodiny zřejmě nebyla zvyklá na jakoukoliv pravidelnost, důslednost ani posloupnost (režim).

Kvůli jazykové bariéře se Jana nezačleňovala do kolektivu, s ostatními dětmi téměř nekomunikovala. Při komunikaci s učitelkami i matkou byl její mluvní projev strohý. Komunikace s ní musela být vedena tak, aby její odpovědi mohly být především ve formě ano či ne nebo jednoslovné. Při učení se novým slovům se je snažila opakovat, ale bylo zřejmé, že jejich významu nerozumí.

5.2.3 Analýza třídního vzdělávacího programu

Aby bylo možné zhodnotit inkluzivní aktivity pro rozvoj dítěte, byl analyzován i TVP. TVP představuje plán činností pro třídu rozvržený na časové úseky. Učitelky daný dokument zpracovávají společně, každá si dělá vlastní denní či týdenní přípravy činností podle potřeb dětí. Součástí přípravy dokumentu je průběžné hodnocení vzdělávání i využití zjištěných informací k úpravám plánu. Učitelky si vedou poznámky o průběhu a výsledcích vzdělávání, pro reflexi a další plánování.

Příklad: Březen je měsíc, kdy se v mateřské škole zaměřují učitelky na prohlubování rozvoje schopností dětí v oblastech:

- jemné i hrubé motoriky,
- koordinaci ruky a oka v závislosti na lateralitě,
- podpory zájmu o estetické hry a činnosti,
- rozvoje logického myšlení, představivosti a fantazie,
- intelektuálních her a zájmu o učení,
- posilování mravních zásad v kolektivu dětí, na veřejnosti i v soukromí,
- posilování volných vlastností a trpělivosti.

Dle TVP na měsíc březen byl zařazen též poslech velikonočních písní a komunikační kruh zaměřený na tradice české i maďarské. Ukázka (poslech) maďarské koledy, příklad uveden v Příloze 4.

5.2.4 Polostrukturovaný rozhovor

Na konci dubna 2024 byl s učitelkami Jany veden polostrukturovaný rozhovor, který byl se souhlasem učitelek nahráván. Zásadní body tohoto rozhovoru jsou zde uvedeny, struktura rozhovoru pak tvoří Přílohu 3.

OTÁZKA: *Jaké metody a prostředky využívají učitelky při práci s celou třídou, ve které se nachází dítě s jiným mateřským jazykem?*

Z odpovědí učitelek vyplývá, že při nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem do třídy začaly učitelky využívat především metody a prostředky, které podporují začlenění daného dítěte do kolektivu a usnadňují tak adaptaci na nové prostředí. Nejčastěji zmiňovanými metodami byly prožitkové hry a skupinové činnosti.

Učitelka Alena uvedla: *„Tyto aktivity pomáhají dětem s odlišným mateřským jazykem navazovat vztahy s ostatními dětmi, učí je spolupráci a komunikaci a zároveň jim poskytují příležitost k procvičování českého jazyka v přirozeném kontextu.“* Učitelka Irena zdůraznila důležitost vysvětlování kulturních a jazykových rozdílů dětem a hned dodala: *„Snažím se u dětí budovat povědomí o tom, že odlišnosti jsou přirozené a že je třeba je respektovat. Upozorňuji také na jazykovou bariéru, které děti s odlišným mateřským jazykem čelí, a na potřebu používat názorné ukázky a vizuální pomůcky pro lepší porozumění, proto jsme také zanesly do vzdělávání týdenní plán o cestování, kdy byla zvolena právě země Maďarsko“.*

Učitelky se také snažily dětem vysvětlit, jak vhodně komunikovat s dívkou. Naučily jsme nejprve děti komunikovat pomocí komunikačních kartiček (příklad kartiček viz Příloha 2).

Poté byla položena doplňující otázka, na co konkrétně se vztahoval zmíněný projekt o cestování. Irena uvedla, že se v průběhu týdne děti věnovaly různým aktivitám. *„Zaměřily jsme se konkrétně na zeměpisnou polohu Maďarska. Děti se seznámily s tím, kde se Maďarsko nachází, jaké jsou jeho sousední země a jaké je hlavní město Maďarska. Dále se seznámily s maďarským jazykem a například i s tradičními maďarskými pokrmy, jako je guláš nebo langoš a měly možnost jej ochutnat. Děti se dozvěděly o maďarských lidových tancích, hudbě a krojích. Některé z nich jsme si vyzkoušely.“*

OTÁZKA: *Provedli jste si na začátku práce s Janou diagnostiku jejích schopností?*

Učitelka Alena uvedla: „Právě v této problematice je důležitý individuální přístup, který musí vycházet z potřeb každého jednotlivého dítěte. Proto jsem provedla počáteční diagnostiku, abych zjistila silné a slabé stránky Jany, její zájmy a možné motivační faktory, jazykové znalosti atd. Právě tento přístup mi umožnil navázat s Janou vztah a získat si její důvěru.“

Poté byla položena doplňující otázka, o jaké konkrétní individuální aktivity se jedná. Z vyjádření učitelky Aleny vyplývá, že se jedná především o již zmíněné komunikační kartičky, grafické znázornění průběhu dne, kdy pro Janu vytvořily speciální tabuli s aktivitami dne.

Poté učitelka Irena uvedla: „Při přechodu z jedné činnosti na druhou si vezmu Janu bokem, snažím se jí vysvětlit a pojmenovat činnosti, které skončily a které budou následovat.“

OTÁZKA: *Učíte se některá slova z jazyka dětí s odlišným mateřským jazykem, v tomto případě z maďarštiny?*

V rámci této otázky bylo zjištěno, že učitelky byly ochotné se naučit některá slova z jazyka dětí s odlišným mateřským jazykem a případně je i používat s ostatními dětmi ve třídě. Učitelka Alena vzápětí uvedla i konkrétní způsob, jak výuku těchto slov realizuje. Zmínila, že nechává samotné dítě, aby učitelkám řeklo, jak se dané slovo či fráze vysloví v jejím rodném jazyce. Tímto způsobem se učitelka naučí základní slovní zásobu a je schopna ji používat při komunikaci s dítětem ve třídě. Tím mj. dochází i k prohloubení vztahu s dítětem. Je také možné uvést, že uvedená ochota používat cizí slova je velmi pozitivním krokem k vytvoření inkluzivního a multikulturního prostředí ve třídě. Pomáhá to budovat vzájemné porozumění, respekt a přijetí jazykové a kulturní rozmanitosti mezi dětmi i učiteli. Na tomto místě poznamenala i učitelka Irena, že „za dobu, co je Jana u nich ve třídě, zná základní slova.“ Jak s vtipem uvedla: „Již jsem schopná si na dovolené v Maďarsku objednat bez problému oběd a pítí.“

OTÁZKA: *Jaké pomůcky a materiály se osvědčily při podpoře rozvoje druhého jazyka?*

Z odpovědí učitelek vyplývá, že při výuce dítěte s odlišným mateřským jazykem k osvojení češtiny jako dorozumivacího jazyka používají především vizuální pomůcky v podobě obrázků. Jak zde jedna z učitelek konkrétně uvedla: „*Práce s obrázky se mi jeví jako efektivní metoda, která pomáhá překonat jazykovou bariéru a usnadňuje pochopení významu slov a frází. Využití obrázků ve výuce má podle mě několik výhod: obrázky poskytují jasný a srozumitelný kontext, který napomáhá porozumění významu slov. Vizuální podněty pomáhají dětem si zapamatovat novou slovní zásobu a jazykové struktury. Obrázky mohou být použity k procvičování výslovnosti, tvoření vět a popisování situací. Mimo to je pro děti práce s obrázky zábavnější, což zvyšuje motivaci a zapojení dětí do učebního procesu.*“

V této souvislosti pak byla položena otázka, zda využívají ještě jiné přístupy. Učitelka Irena odpověděla: „*Při komunikaci používáme i jinou vizuální podporu, jako jsou gesta, různé předměty, které mohou významně napomoci porozumění, když Jana nerozumí verbálnímu projevu. A také již jmenované komunikační kartičky.*“ Jde konkrétně o obrázkové karty a plakáty, které pomáhají dětem spojovat slova s vizuálními podněty a rozšiřovat slovní zásobu.

V průběhu rozhovoru byly zmíněny i interaktivní výukové programy. Mohou to být speciálně navržené aplikace a hry, které zábavnou formou rozvíjejí jazykové dovednosti. Zde však učitelka Irena uvedla: „*Tyto programy ve školce nemáme, ale chybí mi, protože jsem o nich slyšela a vím, jak mohou pomoci.*“

Z rozhovoru mj. i vyplynulo, že si učitelky ve velké míře tisknou různé pracovní listy, které naleznou na internetu. Ty jsou cílené na procvičování českého jazyka, slovní zásoby a základních frází. Velké oblibě se těší také maňásci a loutky, které jsou využívány při vyprávění příběhů a dramatizaci, pomáhají udržet pozornost dětí a vtáhnout je do děje. Tyto přístupy ukazují snahu učitelek přizpůsobit komunikaci Janiným potřebám a podpořit její zapojení do výuky i přes jazykové obtíže. Zároveň jsou přitažlivé i pro ostatní děti.

OTÁZKA: *Jak probíhá komunikace s Janou?*

Alena odpověděla: „*Při komunikaci s Janou jsem se snažila volit co nejsrozumitelnější způsob vyjadřování, aby pochopila, co se jí snažím sdělit. Používala jsem jednoduché věty a své sdělení jsem doprovázela gesty a názornými ukázkami. Někdy mi však vůbec nerozuměla. Během ranního komunitního kruhu, kdy diskutujeme o plánu dne a týdenním tématu, pravidelně používám také obrázky a pomůcky, které Janě pomáhají lépe pochopit probírané téma. Kdykoli to situace dovozovala, snažila jsem se, aby Jana seděla vedle mě, abych mohla v případě potřeby upoutat její pozornost. Stejný přístup jsem volila i u dalších denních aktivit, kterých se však Jana účastnila převážně pasivně a do dění se nezapojovala.*“

Doplňující otázka pak zněla, do jakých činností se Jana ráda aktivně zapojovala? Dle vyjádření učitelek se Jana ráda zapojovala do výtvarných aktivit a pracovních činností. Například při společném tvoření, kdy děti lepily papírové obrázky nebo malovaly, jí děti vysvětlovaly, co dělají. Ukazovaly jí třeba na lepidlo a říkaly, kde má papír natřít lepidlem nebo jak si má říct o barvy (tempery).

OTÁZKA: *Došlo ve sledovaném období ke zlepšení porozumění?*

Postupem času došlo k určitému pokroku ve schopnosti porozumět běžným činnostem, což umožnilo omezit využívání komunikačních kartiček. Jak dále učitelky uvedly, stalo se tak díky individuální péči, zejména při aktivitách, které Janu alespoň částečně zaujaly, jako například prohlížení knížek. Důraz byl kladen na komentování a pojmenovávání jednotlivých kroků činností, které dívka prováděla, což napomáhalo rozvoji její slovní zásoby.

V neposlední řadě ještě byly zmíněny spontánní kresby, pomocí kterých se Jana vyjadřovala a domlouvala s učitelkou i bez znalosti jazyka. Kresba tak slouží jako možný komunikační prostředek mezi dítětem a učitelem. Tyto informace ukazují, že pro efektivní podporu dětí s jiným mateřským jazykem je důležité využívat různorodé přístupy, které kombinují hru, vizuální podněty a specializované metodiky.

OTÁZKA: *Jaké metody se vám osvědčily při podpoře rozvoje druhého jazyka u Jany?*

Podle odpovědí učitelek patří mezi osvědčené metody pro podporu dítěte s odlišným mateřským jazykem především kolektivní hry. „*Ty také,*“ jak uvedla učitelka Alena, „*s Janou pravidelně realizujeme. Tyto kolektivní hry pomáhaly Janě především na začátku školního roku zapojit se do kolektivu a procvičovat jazyk zábavnou formou. Někdy využíváme interaktivní tabuli, kde se učíme slova navzájem*“. Učitelka Irena zmínila metodiku KIKUS. „*Při práci s Janou došlo pomocí KIKUSu k představování nové slovní zásoby pomocí obrázků, předmětů a gest. Díky této metodice nová slova či fráze s Janou často opakují v různých kontextech, aby si je lépe zapamatovala a dokázala je správně používat. Důležitou součástí metodiky KIKUS je také podpora rozvoje mateřského jazyka dítěte. Proto se snažím do výuky zapojovat i prvky z kultury a jazyka Jany, například formou písniček, říkanek nebo krátkých příběhů.*“

Poté obě učitelky uvedly důležitost spolupráce s rodiči. I když je spolupráce u rodičů Jany problematická, protože česky hovoří jen matka Jany a to omezeně. Ale i přes to se snaží pravidelně matku informovat o pokroku dítěte. Matce dávají tipy, jak může rozvoj češtiny u Jany podporovat i doma.

OTÁZKA: *Myslíte si, rodina pracuje na rozvoji češtiny u Jany?*

Učitelky se domnívají, že doma komunikují všichni maďarsky a rodina se nesnaží nijak vzdělávat v této oblasti. Byl jim doporučen klinický logoped. Díky soustavné pedagogické intervenci nejen ze strany učitelek, ale i jiných osob, by se mohlo dosáhnout pokroku v oblasti socializace a rozvoje komunikačních dovedností v českém jazyce ve větší míře. I přes to učitelky hodnotí Janu velmi kladně, protože začala v mnoha případech správně reagovat na pokyny zadávané celé skupině, což snížilo potřebu individuálního opakování instrukcí.

OTÁZKA: *Spolupracovaly jste i s jinými zaměstnanci mateřské školy?*

Při podpoře Jany učitelky aktivně spolupracovaly a stále spolupracují i s dalším personálem mateřské školy, především s ředitelkou. Ta zajistila pro Alenu účast

na semináři, který byl zaměřen na téma inkluze dítěte s odlišným mateřským jazykem. Cílem semináře bylo získat nové poznatky a dovednosti, které mohou aplikovat při práci s Janou. Alena uvedla: *„Snažíme se vzájemně spolupracovat. Sdílela jsem své nabyté zkušenosti s ostatními učitelkami. Kromě toho veškeré jiné nápady a zkušenosti sdílíme, abychom co nejefektivněji podpořily začlenění a rozvoj Jany do normálního života ve škole.“*

V této souvislosti mě zajímalo, zda si všichni spolupracovníci ve škole myslí, že jazyková bariéra u dětí je významný problém ve vzdělávacím procesu či nikoliv? Učitelky se shodly na tom, že většina kolektivu to tak vnímá. *„Ale je zde jedna kolegyně, která sdílí pravý opak, což samozřejmě může vést k nedostatečné podpoře a přizpůsobení výuky potřebám Jany,“* dodala Alena.

OTÁZKA: *Jste si vědomy toho, zda škola čerpá nějaké finanční prostředky na podporu začlenění Jany do mateřské školy?*

Z reakce bylo patrné, že učitelky s jistotou neví, zda mateřská škola čerpá takovou finanční podporu. Jedna z učitelek uvedla: *„Začlenění Jany probíhá asi bez finančních prostředků. Pomůcky jsou pravděpodobně kupovány z jiných zdrojů“*. Nebylo ale možné s jistotou vyloučit čerpání podpory, např. z rozvojového programu *„Podpora vzdělávání cizinců ve školách“*.

OTÁZKA: *Jak vnímají ostatní děti Janu?*

Děti si velmi rychle na Janu zvykly, jak vyplynulo z vyjádření obou učitelek. Nemají s ní žádné problémy, vychází s ní, rády si s ní hrají. V dubnu bylo patrné, že se Jana již začlenila. Což však bylo podle učitelky Ireny dáno i tím, že *„jsme děti v inkluzi podporovaly, nastavily jsme ve třídě pozitivní atmosféru, založenou na přátelství, přitom jsme vycházely z individuálních potřeb.“*

OTÁZKA: Využíváte při práci s Janou metodu vrstevnického učení a podpory?

Zde se učitelky jednoznačně shodly – vrstevnické učení a podpora sehrála v inkluzi Jany významnou roli. „*Vrstevnické učení je efektivní pedagogický přístup, kdy se děti učí od sebe navzájem. Máme výhodu smíšené třídy, tudíž jsou zde jak starší, tak i mladší děti. Především ty starší, pokročilejší a zdatnější Janě pomáhaly se začleněním. Snažily se s ní bavit, ty mladší se s Janou snažily spíše hrát. Starší děti mnohdy také rády pomáhaly Janě vyslovovat česká slova. Výhodou je samozřejmě to, že se děti se od sebe učí přirozeně, rychleji a lépe. Tím, že společně s Janou spolupracují, rozvíjí vzájemně nejen znalosti, ale i sociální a komunikační dovednosti*“. Učitelka Irena doplnila: „*Pro Janu je interakce mezi dětmi podobného věku nesmírně důležitá. Děti si navzájem předávají dovednosti, vzorce chování, ani o tom vlastně neví. Na druhou stranu ostatní děti upevňují své znalosti a rozvíjejí schopnost pečovat o druhé. Děti jsou schopny také lépe chápat omezení Jany, v podobě neznalosti našeho jazyka. Tento aspekt je zásadní pro vytvoření respektujícího a empatického prostředí i do budoucna.*“

OTÁZKA: Jak se vrstevnické učení projevuje, jak jej realizujete?

„*Když si o něčem povídáme, třeba o zvířátkách, tak poté děti doplňují k různým zvířátkám zvuky, části těla atd. Tak Janu nutně nemusím hodnotit já, ale může tak učinit jiné dítě, které také popíše jednoduchými slovy a zvuky správnou odpověď. Poté si tyto informace shrneme všichni a snažíme si je vysvětlit pomocí obrázků atd. Jana většinou informace logicky přijímá snáze od dětí, které mluví jednodušeji. Také děti často používají neverbální komunikaci, jako je ukazování, mimika a řeč těla, aby se dorozuměly. To pomáhá dítěti pochopit kontext a význam sdělení, i když nerozumí jednotlivým slovům. Teď už je to jednodušší, protože Jana zná mnohem více slov, než když k nám přišla na začátku roku. Stejně tak zadání k nějakému úkolu mohu ponechat dětem, aby jej Janě vysvětlily. Vždy jsou to samozřejmě jednodušší úkoly. Když máme samostatnou práci, třeba vyrábíme nějaký obrázek, tak v případě zájmu ostatních dětí jsou dvě děti vybrány, které mohou sedět vedle Jany a radit jí, co má dělat. Samozřejmě, že od nás přichází kontrola aktivit všech dětí,*“ uvedla učitelka Irena.

OTÁZKA: *Baví ostatní děti Janě pomáhat, učit ji?*

Obě dotazované učitelky odpověděly, že děti baví Janě pomáhat. Velmi pozitivně funguje také vzájemná hra dětí. Učitelka Alena sdělila: *„Jsou to většinou hry, kdy děti musí spolupracovat. Sama Jana by si takové hry nezahrála, protože jim nerozumí. Ale když byla v páru s jiným dítětem proti ostatním, byla schopná se lépe zapojit, napodobit slova atd. Druhé dítě ji připomínalo, co má dělat atd. Jana se tak snadněji naučila fráze a slova typu „dávej pozor“, „napiš“, „nakresli“, „ukaz“ a jiné.“*

Jana tak opakovanou expozicí češtiny během her a aktivit začala dětem postupně rozumět. Samozřejmě, že její znalosti nejsou na úrovni ostatních dětí, ale výrazný pokrok je zde patrný. Dále učitelka Alena uvedla, že podporuje také učení, kdy dívka jen pozoruje své vrstevníky při hrách, činnostech a komunikaci. To bylo realizováno především ze začátku. Přirozeně se snažila pak napodobovat jejich chování, gesta a zvuky, i když zatím nerozuměla jejich významu. Alena zde připomněla, že právě ony (učitelky) zde hrají důležitou roli při facilitaci - provázení vrstevnického učení.

OTÁZKA: *Jaké výhody spatřujete ve vrstevnickém učení u Jany?*

„Celkově vzato, vrstevnické učení v mateřské škole vytváří přirozené, inkluzivní a podnětné prostředí, které dětem s odlišným mateřským jazykem pomáhá rychleji a snáze si osvojit nový jazyk a začlenit se do kolektivu,“ uvedla učitelka Irena. Učitelka Alena pak doplnila, že *„díky neustálé interakci s vrstevníky si Jana postupně osvojuje stále více slov, frází a gramatických struktur. Učí se přirozeně a v kontextu, což usnadňuje zapamatování a porozumění.“*

6 Vyhodnocení rozvoje řeči a působení vrstevnického učení

Jana v mateřské škole za dobu 8 měsíců udělala značný pokrok, jak je patrné z hodnocení uvedeného v Příloze 1. Zatímco v září většinu základních schopností a dovedností zvládala pouze s dopomocí nebo vůbec, v dubnu již mnoho z nich zvládala samostatně. Nicméně v některých oblastech, jako je přiměřené pracovní tempo, ukládání věcí na své místo, rozeznávání rostlin a pojmenovávání pohádkových postav, stále potřebuje podporu a vedení k dalšímu rozvoji. Její slovní zásoba totiž není stále tak široká, aby znala pohádkové postavy či rostliny v českém jazyce.

V oblasti vývoje osobnosti dítěte mezi zářím a dubnem došlo také v různých oblastech ke zlepšení. Z hodnotícího archu (Příloha 1) je možné vyčíst, že v některých aspektech došlo ke zlepšení, například v respektování pravidel autority a schopnosti přijmout chybu a povinnost, zde se Jana posunula z kategorie „s dopomocí“ na „ano“.

V jiných oblastech ale nedošlo k výraznému pokroku. Jana stále potřebuje dopomoc s citovou stabilitou, přizpůsobením se situaci, vyjádřením svého názoru, samostatným rozhodováním a sebehodnocením.

V oblasti vývoje matematických dovedností je patrné, že Jana v září nezvládala základní matematické pojmy jako malý/velký, hodně/málo atd. S dopomocí zvládala třídění podle velikosti, barvy a geometrických tvarů. Samostatně dokázala vkládat předměty do shodných otvorů. V dubnu se její schopnosti příliš nezměnily. Stále nezvládá základní matematické pojmy a počítání do tří. S dopomocí třídí podle velikosti, barvy a tvarů. Vkládání předmětů do otvorů zvládá samostatně stejně jako v září.

Při porovnání hrubé motoriky dítěte v září a dubnu nedošlo ke změně. Zvládá překračovat a podlézat různé překážky, kopnout míč na cíl a stát na jedné noze po dobu 1 sekundy samostatně, bez dopomoci. V dubnu, stejně jako v září, s dopomocí zvládá chycení míče oběma rukama.

V obou pololetích Jana samostatně nakreslila postavu typu hlavonožec, kreslila kruhy, linky a čáry, používala silnější grafický materiál ve velké ploše a správně zacházela se štětcem a barvou.

Rozdíl je pouze u nanášení barvy na celou plochu, kde v 1. pololetí to zvládala samostatně, ale ve 2. pololetí s dopomocí.

Z pohledu prvního období dítě umělo správně držet lžici a používalo ji. Válelo válečky a kuličky z plastelíny a manipulovalo s drobnými předměty. Správné držení nůžek a jejich používání, stejně jako správné držení tužky, zvládalo pouze s dopomocí. Ve druhém období došlo k posunu pouze v jedné oblasti – dítě již zvládalo samostatně správně držet lžici a použít ji. V ostatních činnostech nedošlo ke zlepšení. Stále potřebovalo dopomoc při držení a používání nůžek i tužky. Manipulaci s drobnými předměty a práci s plastelínou zvládalo samostatně.

Z hodnotícího archu je dále patrné, že Jana v září nezvládala samostatně žádnou z dovedností, řečového a mluveného projevu:

- Přiměřená slovní zásoba;
- Gramatická správnost řeči;
- Schopnost vést rozhovor;
- Sdělování svých pocitů, zážitků;
- Schopnost reprodukce;
- Přednést krátkou báseň;
- Zaspívá 3 popěvky.

V dubnu bylo možné pozorovat mírné zlepšení. Jana již ovládala přiměřenou slovní zásobu (vzhledem k okolnostem) a dokázala s dopomocí sdělit své pocity a zážitky. Ostatní kategorie, jako gramatická správnost, vedení rozhovoru atd., zůstávají beze změny a Jana je nezvládala ani s dopomocí.

V září Jana nezvládala samostatně komunikovat s vrstevníky ani s dospělými, neuměla se začlenit do skupiny, spolupracovat, dodržovat společenské návyky, řešit konflikty, poprosit, poděkovat, pozdravit ani se rozloučit. S dopomocí v té době zvládla být ohleduplná a tolerantní, říct „ne“ a odloučit se od rodičů. V dubnu došlo k mírnému zlepšení. Jana zvládala se samostatně začlenit do skupiny, poprosit, poděkovat, pozdravit i se rozloučit. Stejně jako v září s dopomocí zvládala být ohleduplná a tolerantní a říct „ne“. Ostatní sledované dovednosti stále nezvládala ani v dubnu, viz Příloha 1, oblast „sociální dovednosti“.

Z pozorování je patrné, že v dubnu Jana již rozuměla základním pokynům a jednoduchým otázkám v češtině. Začínala tvořit krátké věty, i když gramaticky většinou nebyly zcela správné. Jana si osvojovala nová slova každým dnem. Výslovnost některých hlásek byla však stále nepřesná, zejména těch, které se liší od maďarštiny (například hlásky č, š, ž – maďarština sice má podobné hlásky, psané cs, s, zs, ale jejich výslovnost a použití se liší).

Slovní zásoba zůstávala relativně omezená, Jana používala v dubnu asi 500 slov. Jak bylo uvedeno výše, dítě používající mateřský jazyk v tomto období používá asi 3 000 slov a více, vč. zpravidla správného skloňování a časování.

7 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Vyhodnocení výzkumných otázek:

HVO: Jak probíhalo vrstevnické učení dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí konkrétní třídy mateřské školy?

Děti ve třídě Janu dobře přijaly, rády si s ní hrály a pomáhaly jí. To velmi podporovala i pozitivní atmosféra ve třídě, kterou učitelky cíleně vytvářely – například řízeným zapojením Jany do her nebo přiblížením kultury, ze které Jana pochází ostatním dětem,

Starší a pokročilejší děti Janě pomáhaly se začleněním, snažily se s ní komunikovat. Mladší děti si s Janou hlavně hrály. Děti Janě pomáhaly i s výslovností českých slov. Interakce s vrstevníky byly a jsou stále pro Janu velmi důležité. Děti si přirozeně předávají dovednosti, vzorce chování. Zároveň si upevňují své znalosti a rozvíjejí empatii. Vrstevnické učení probíhalo například tím, že jiné dítě Janě vysvětlilo zadání úkolu, radilo jí při samostatné práci. Děti používají jednodušší jazyk, neverbální komunikaci, což Janě pomáhalo pochopit kontext. Důležitá je i společná hra, kdy Jana spolupracovala s jiným dítětem. Díky tomu se lépe zapojila do dané činnosti, opakovala slova a fráze. Jana také hodně pozorovala ostatní děti při činnostech a komunikaci a napodobovala je. Neustálá interakce s vrstevníky pomohla Janě v přirozeném osvojení si českých slov. Učila se v kontextu, což jí usnadnilo porozumění. **Lze tedy uzavřít, i s ohledem na vyhodnocení dílčích otázek, že vrstevnické učení hrálo významnou roli v rozšíření jazykových schopností, a především pak v začlenění Jany do kolektivu.**

VO 1: Jaké problémy byly patrné u dítěte s odlišným mateřským jazykem v procesu adaptace?

Jana měla při nástupu do české mateřské školy několik problémů s adaptací. Ty pramenily především z jazykové bariéry a odlišného prostředí. Zpočátku se u ní při ranním loučení s rodiči objevovaly plačtivé chvílky, které negativně ovlivňovaly její náladu na několik následujících hodin.

V situacích, kdy si nevěděla rady nebo byla zmatená z dění kolem sebe, často začala plakat, což mělo nepříznivý dopad na její další aktivity. Jana měla také potíže s přizpůsobením se novému řádu mateřské školy a pochopením denní posloupnosti aktivit. Kvůli jazykové bariéře se nezačleňovala do činností. S ostatními dětmi téměř nekomunikovala.

VO 2: Jaká byla úroveň jazykových dovedností dítěte s odlišným mateřským jazykem na počátku vzdělávání?

Ve výzkumu bylo zjištěno, že Jana měla v prvním sledovaném období velmi nízkou úroveň jazykových dovedností. Nezvládala samostatně žádnou z hodnocených oblastí řečového a mluveného projevu (viz Příloha 1, str. 2). Byla schopná komunikovat jen pomocí obrázkových kartiček a podobných pomůcek.

VO 3: Jak podporuje spolupráci mezi dětmi při vzájemném učení učitelka v mateřské škole?

Učitelky podporovaly vrstevnické učení u Jany několika způsoby. Vytvářely ve třídě pozitivní a přátelské klima, které podporuje spolupráci a vzájemnou pomoc mezi dětmi. Starší a zdatnější děti jsou vedeny k tomu, aby Janě pomáhaly se začleněním a učením češtiny. Při skupinových aktivitách a diskusích nechávaly učitelky ostatní děti, aby Janě vysvětlovaly zadání a doplňovaly informace jednoduchými slovy, zvuky a gesty. Tím se Jana učí od svých vrstevníků přirozeněji a snadněji. Při samostatné práci vybírají děti, které mohou sedět vedle Jany a radit jí, co má dělat. Tím se posiluje vzájemná spolupráce a učení. Podporují společné hry dětí, při kterých musí spolupracovat. Jana je tak v páru s jiným dítětem, které jí pomáhá pochopit pravidla a zapojit se. Opakovanou expozicí češtiny během her se Jana postupně učí rozumět pokynům a frázím.

VO 4: Jak probíhala spontánní vrstevnická pomoc?

Spontánní učení mezi vrstevníky hrálo klíčovou roli v Janině adaptaci na nové prostředí a v jejím učení se češtině. Jana přišla do české školky bez znalosti českého jazyka, a proto pro ni bylo zásadní, že jí ostatní děti pomáhaly se zvládnutím základních slov a frází, které jí usnadnily zapojení do aktivit a her. Děti jí přirozeně poskytovaly vzory, ať už v komunikaci, nebo v reakcích na různé situace, což Janě umožnilo, aby postupně začala rozumět češtině a zapojovala se do konverzace.

Opakování slov

Jedním z hlavních způsobů, jak se Jana učila češtině, bylo opakování slov, která slyšela u svých vrstevníků. Například při hře na pískovišti, kdy se děti dělily o bábovky a formičky, slyšela často výrazy jako „Prosím“ a „Děkuji“. Když jí ostatní děti podaly formičku, často jí jednoduše řekly: „*Tady máš*,“ a postupně se Jana naučila tuto frázi rozpoznat a pochopit její význam. Po několika dnech, kdy tuto frázi slyšela od ostatních, začala sama zkoušet říkat „*tady máš*“ ve chvílích, kdy něco podávala kamarádům, čímž se zapojovala do komunikace jednoduchými výrazy, které se naučila od ostatních.

Opakující se denní režim

Příležitosti k učení vznikaly i v běžných ranních aktivitách, jako bylo převlékání v šatně nebo mytí rukou. Ráno při převlékání si děti říkaly: „*Podáš mi botu?*“ nebo „*Kde mám mikinu?*“, což Janě poskytovalo užitečné fráze a názvy oblečení. Jeden z kamarádů jí například pomohl najít správnou botu, ukazoval na ni a přitom říkal: „*To je tvoje bota*,“ a později ji vyzval, aby sama slovo zopakovala. V koupelně při mytí rukou slyšela děti říkat věty jako „*Ted' si umyju ruce*“ nebo „*Mýdlo je támhle*,“ a díky těmto větám si osvojovala nejen slovní zásobu, ale i jednoduché větné struktury, které jí pomáhaly lépe rozumět každodenním činnostem.

Další důležité situace k jazykovému učení vznikaly při společném obědě, kde Jana poslouchala, jak si děti žádají o jídlo nebo děkují. Při obědě děti běžně používaly fráze jako „*Můžu poprosit o ještě?*“ nebo „*Dej mi prosím kousek chleba*.“ Jana, která zpočátku jen poslouchala, si po pár dnech začala sama říkat o chléb slovem „*chléb*“ a později se zkoušela ptát: „*Můžu taky?*“, když chtěla něco dalšího.

Návodné předvádění

Návodné předvádění bylo také velmi časté, když Jana potřebovala pomoc s pochopením významu nových slov nebo jednoduchých pokynů. Děti jí například při kreslení ukazovaly obrázky a říkaly názvy předmětů, které kreslily, například „To je sluníčko“ nebo „To je domeček.“ Když pak Jana ukazovala na svůj obrázek a zkoušela říct „domeček,“ její kamarádi ji povzbuzovali a opravovali případné chyby, takže se učila nejen novým slovům, ale i jejich správné výslovnosti a použití. Při hraní hry na obchod jí ostatní děti například předváděly, jak se zeptat: „*Máš to?*“ a jak odpovědět: „*Ano, mám,*“ nebo „*Ne, nemám.*“ Tímto způsobem si Jana osvojovala základní fráze pro každodenní komunikaci a učila se reagovat na otázky, které jí děti pokládaly.

Uznání od vrstevníků

Důležitou roli při Janině učení se češtině hrála verbální podpora a povzbuzení od vrstevníků. Když Jana například chtěla něco říct a nemohla si vzpomenout na slovo, děti se jí snažily pomoci tím, že jí slovíčko zopakovaly. Při hře s panenkami například slyšela opakovaně fráze jako „panenka spí“ nebo „panenka jí“ a tyto jednoduché věty jí pomohly pochopit, jak se tvoří krátké věty v češtině. Po několika dnech si už Jana sama zkoušela říkat „spí“ nebo „jí“, když se zapojila do hry s panenkami, a děti jí za to vždy pochválily, čímž ji motivovaly, aby češtinu dále používala.

Ocenění a pochvala od vrstevníků byly důležitou součástí Janina jazykového učení. Když se jí podařilo správně vyslovit slovo nebo použít jednoduchou větu, děti jí často s radostí pochválily, říkaly „Super, Jano!“ Toto přátelské ocenění jí dodávalo jistotu a odvalu používat nová slova a zapojovat se do konverzací, což jí pomáhalo překonat ostych a plynuleji komunikovat.

Zájem vrstevníků o komunikaci s Janou

K významným okamžikům patřily i chvíle, kdy si děti prohlížely knížky. Když se ve školce četla pohádka, děti ukazovaly na obrázky a říkaly: „*To je pejsek.*“ nebo „*Tady je kočička.*“ Jana tak získávala přístup k nové slovní zásobě a pomalu rozuměla, co znamenají pojmy jako „pejsek“ nebo „zvíře.“ Děti jí také zkoušely zapojit otázkami typu: „*Vidíš to taky?*“ nebo „*Máš ráda pejsky?*“ Tyto jednoduché otázky a Janiny pokusy odpovědět na ně byly velkým krokem k aktivnímu používání češtiny.

Spontánní hra

Při spontánních hrách s vrstevníky si Jana osvojovala český jazyk přirozeně, aniž by o to musela usilovat. Děti si často hrály ve školkové kuchyňce, kde „vařily, pekly“ na dětském sporáku. Jana pozorovala, jak ostatní pojmenovávají potraviny a kuchyňské pomůcky – děti ukazovaly na hrnec a říkaly: „To je hrnec,“ nebo když míchaly imaginární polévku, sdílely s Janou jednoduché fráze jako „Míchám polévku.“ Když Jana dostala do ruky vařečku, děti ji pobízely slovy „Míchej!“ a často opakovaly fráze „Ještě trochu,“ nebo „Hotovo!“ Díky tomu se Jana snadno učila nová slova i základní konstrukce vět.

Pohybová hra

Pohybová hra „Rybičky, rybičky, rybáři jedou“ poskytovala Janě ideální příležitost k tomu, aby se zapojila, a přitom se učila novým slovům. Ve hře děti měly za úkol utíkat přes hřiště, aby je rybář nechytí. Než hra začala, kamarádi jí opakovaně vysvětlovali jednoduchá pravidla, přičemž užívali slova jako „běžet,“ „chytnout“ a „rybář.“ Když Jana přebíhala hřiště, ostatní děti jí často volaly „Utíkej!“ nebo „Pozor, rybář!“ Opakováním těchto pokynů si Jana nejen osvojovala nová slova, ale také se učila reagovat na dané situace a přirozeně používat češtinu v pohybových hrách.

Pokud ji „rybář“ chytil, kamarádi jí s úsměvem říkali: „Chytil tě,“ a pokud se jí podařilo vyhrát, děti ji nadšeně chválily slovy jako „Byla jsi rychlá!“ Díky tomu se Jana učila slovní zásobu i běžné české fráze, které se vyskytovaly v běžné komunikaci při hře.

Popis činností

Kromě her se Jana češtinu učila také při společných úkolech a aktivitách. Například při společném tvoření, kdy děti lepily papírové obrázky nebo kreslily, vysvětlovaly Janě, co dělají. Ukazovaly jí třeba na lepidlo a říkaly: „*Natři to tady,*“ nebo ji učily, jak si říct o pastelku: „*Můžeš mi podat červenou?*“ Tyto situace Janě umožnily osvojit si slovní zásobu týkající se barev, pomůcek a jednoduchých úkolů, které se opakovaly každý den, takže si je snadno zapamatovala.

Celkově se Jana prostřednictvím vrstevnického učení přirozeně a nenásilně seznamovala s češtinou. Děti nejen že jí poskytovaly konkrétní jazykové vzory, ale učily ji také tomu, jak reagovat v běžných situacích, vyjadřovat se slovy a gesty a zapojovat se do kolektivních aktivit. Tento proces byl obohacující pro všechny zúčastněné - zatímco Jana získávala jazykové kompetence, ostatní děti rozvíjely své schopnosti v pomoci a porozumění jiným dětem, což přispívalo k posílení jejich sociálních a komunikačních dovedností.

VO 5: Jaká byla výstupní úroveň jazykových dovedností dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Bylo zjištěno, že u Jany došlo k mírnému zlepšení, v dubnu již zvládala přiměřenou slovní zásobu (vzhledem k okolnostem) a s dopomocí dokázala sdělit své pocity. V oblasti sociálních dovedností také došlo k určitému posunu. Jana se v dubnu dokázala již samostatně začlenit do skupiny a zvládla základní společenské návyky jako pozdrav a poděkování. Z pozorování bylo patrné, že rozumí základním pokynům a jednoduchým otázkám v češtině. Jana také začínala tvořit krátké věty, i když gramaticky ne zcela správně. Slovní zásoba se rychle rozšiřovala, ale výslovnost některých hlásek byla stále nepřesná. Jana se naučila používat základní fráze pro společenskou komunikaci. Ve srovnání s očekávanými dovednostmi pětiletého dítěte v mateřském jazyce je však jazykový vývoj Jany v češtině opožděný. Také gramatika a výslovnost nejsou na úrovni odpovídající věku. U druhého jazyka je však uvedené pochopitelné.

8 Diskuse a predikce

8.1 Vrstevnické učení

V bakalářské práci bylo zjištěno, že vrstevnické učení má na dítě významný vliv. Není mnoho relevantních výzkumů, které by se této problematice věnovaly. Téma částečně zpracovává například projekt Desatero o vzdělávání (2024), který popisuje deset přínosů vrstevnického učení pro děti s odlišným mateřským jazykem. Důležitost této metody ale nezmiňuje ani Průvodce začlenění žáků s odlišným mateřským jazykem (2024), což představuje určitou mezeru v dostupných materiálech. Je potřeba problematiku více rozpracovat, aby učitelé mohli efektivněji využívat potenciál vrstevnického učení ve své praxi. Rovněž je nedostatkem, že v mateřských školách neexistují podpůrné materiály pro vrstevnické učení, jako je tomu u základních škol, například ve výukových listech Učíme se spolu (2024).

8.2 Teoretická východiska a jejich potvrzení v praxi

Při zpracovávání bakalářské práce se v případě Jany potvrdilo, např. vyhodnocení VO 4, že dětská skupina skutečně vytváří prostředí bohaté na sociální interakce mezi dětmi různého věku a sociálního zázemí, jak to popisuje Baker (2001), blíže viz kap. 2.2.

Shodně s tvrzením Bakera (2001) se i v Janině případě ukázal klíčový význam pedagoga a jeho profesionálního přístupu při rozvoji řeči, jak je uvedeno v kapitole 2.2.

Kromě výše uvedeného se v případě Jany potvrdil i význam zpětné vazby (hodnocení) od vrstevníků, jak uvádějí Zher et al. (2016), viz kap. 3.1. Pozitivní zpětná vazba od vrstevníků byla pro Janu důležitou motivací.

8.3 Predikce jazykového rozvoje zkoumaného dítěte

V následujících měsících a letech lze očekávat u dívky Jany postupné zlepšování ve všech oblastech řečového projevu. Lze plně předpokládat, že si bude nadále rozšiřovat slovní zásobu a osvojovat si nová slova a fráze. Gramatická správnost se bude zlepšovat, dítě začne používat složitější větné konstrukce a správně skloňovat a časovat slova. Výslovnost hlásek, které se liší od maďarštiny, se bude zpřesňovat díky pravidelnému procvičování a opakování. Dítě bude schopné vést jednoduchý rozhovor, klást otázky a odpovídat na ně. Také selepší v reprodukci slyšeného textu a bude schopné přednést

krátkou básně nebo zazpívat písničku v češtině. V sociální oblasti se dítě naučí lépe komunikovat s vrstevníky i dospělými v češtině, zapojovat se do skupinových aktivit a spolupracovat s ostatními. Bude schopné řešit jednoduché konflikty a vyjadřovat své potřeby a přání. Významné také je, že se ve skupině dětí cítí dobře, vyhledává jejich přítomnost a zajímá se o činnosti s nimi.

Je však důležité mít na paměti, že tempo jazykového vývoje je u každého dítěte individuální a může být ovlivněno různými faktory. Těmi jsou např. jak často dítě přijde do kontaktu s češtinou, podpora rodiny a pedagogů a celkové jazykové nadání dítěte. Proto je nezbytné dítě průběžně podporovat, motivovat a poskytovat mu dostatek příležitostí k procvičování a rozvoji jazykových dovedností v češtině.

9 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat a vyhodnotit, jakým způsobem se začleňuje dítě s odlišným mateřským jazykem do prostředí konkrétní třídy mateřské školy a jaký vliv na toto začlenění má vrstevnické učení.

Teoretická část práce se zabývala vzděláváním dětí předškolního věku, s důrazem na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a možnostmi jejich inkluze v mateřských školách. Byla popsána základní východiska pro vzdělávání dětí v mateřské škole, legislativní rámec a cíle předškolního vzdělávání.

Důležitým krokem k vytváření otevřené a tolerantní společnosti, která respektuje rozmanitost a podporuje rovné příležitosti pro všechny, je inkluze. Byly popsány přínosy i potenciální výzvy inkluzivního vzdělávání a možnosti inkluzivního pojetí v předškolním vzdělávání, včetně podpůrných opatření.

Práce se také zabývala procesem osvojování jazyka u dětí předškolního věku. Byl popsán jazykový rozvoj dítěte a význam komunikace v jeho osobnostním rozvoji. Pozornost byla věnována specifikům osvojování druhého jazyka, faktorům, které tento proces ovlivňují. Z teoretické části vyplývá, že předškolní vzdělávání hraje klíčovou roli v rozvoji dítěte, vytváří základ pro jeho další vzdělávání a úspěšný vstup do života.

V praktické části bylo sledováno konkrétní dítě – Jana, která pochází z Maďarska. Bylo stanoveno pět dílčích a jedna hlavní výzkumná otázka. Za účelem zodpovězení těchto otázek byla provedena diagnostika schopností a dovedností Jany, jejího řečového projevu a dalších oblastí v září 2023. Následně byla diagnostika provedena znovu v dubnu 2024. Byl proveden rozhovor s jejími učitelkami, který se zaměřoval především na začlenění Jany do kolektivu a vlivu vrstevnického učení na toto začlenění. Charakterizovány byly problémy, kterým Jana při své adaptaci čelila. Bylo popsáno, jakým způsobem ji v procesu adaptace a spolupráce s ostatními dětmi při vzájemném učení pomáhaly učitelky v mateřské škole. Další sledovanou oblastí byly způsoby vzájemné spontánní vrstevnické pomoci a vzájemného učení.

Popis konkrétních příkladů interakcí s vrstevníky, jako je opakování slov a frází, pomoc při výslovnosti, společné hry apod. ukazuje, že vrstevnické učení je skutečně klíčovým faktorem pro Janino začlenění a jazykový vývoj. Interakce s dětmi jí umožnily osvojit si nejen slovní zásobu, ale i sociální dovednosti.

S ohledem na výše uvedené lze uzavřít, že cíl bakalářské práce byl splněn. V práci je systematicky analyzováno a vyhodnoceno, jak děti v kolektivu pomáhají Janě v jejím začleňování do třídy, a jak vrstevnické interakce, včetně her a každodenní komunikace (tj. vrstevnické učení) pozitivně ovlivnily její jazykový rozvoj.

Přínosem této práce je zdokumentování reálného případu vlivu vrstevnického učení na dítě s odlišným mateřským jazykem. Jakkoli nelze zde uvedené závěry zobecňovat, neboť se jedná o kazuistické šetření, studie přináší poznatky o specifických strategiích a metodách, které mohou učitelé využít k podpoře dětí s různými jazykovými zázemími. Výsledky tohoto šetření mohou sloužit jako inspirace pro další výzkum a pedagogickou praxi v oblasti interkulturního vzdělávání v předškolních zařízeních.

Zpracování bakalářské práce mi přineslo hlubší pochopení významu vrstevnického učení, zejména v kontextu začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem. Během výzkumu jsem si uvědomila, jak zásadní roli při adaptaci a jazykovém rozvoji dítěte hraje interakce s vrstevníky. Vlastním pozorováním i z rozhovorů s učitelkami Jany se jasně ukázalo, jakým způsobem může vzájemná podpora mezi dětmi pomoci překonávat jazykové a kulturní bariéry. Případ Jany mě také přesvědčil, že vrstevnické učení není pouze o jazykovém přenosu, ale také o emocionální a sociální podpoře, která je stejně důležitá pro zdravý vývoj dítěte.

Získané poznatky v teoretické i praktické rovině nyní dále aplikuji ve své každodenní praxi, neboť mám nyní ve třídě dívku z Moldávie.

Seznam použitých zkratk

HVO	= Hlavní výzkumná otázka
KAP	= Kapitola
KIKUS	= Kinder In Kulturen Und Sprachen (Děti v kulturách a jazycích)
OSPOD	= Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PLPP	= Plán pedagogické podpory
RVP PV	= Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	= Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	= Školské poradenské zařízení
TVP	= Třídní vzdělávací program
VO	= Výzkumná otázka (dílčí)

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborné publikace

1. ANDERLIK, L. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BAKER, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. British, 2001. ISBN 1-85359-524-1.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. BRIGGS, S. How Peer Teaching Improves Student Learning and Ten Ways to Encourage it, 2013.
5. BOUD, D. Making the Move to Peer Learning. Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other. 1-17. 2001.
6. BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
7. ČERMÁK, F. Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-5405-8.
8. ČERNÍK, J. S vietnamskými dětmi na českých školách. Multikulturní inspirace. Jinočany: H & H, 2006. ISBN 80-7319-055-9.
9. DOLÁKOVÁ, S. Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ. 1.vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.
10. DEWEY, J. Democracy and Education. A Penn State Electronic Classics Series Publication. 2001. ISBN 978-0486433998.
11. FELCMANOVÁ, L. a HABROVÁ, M. Katalog podpůrných opatření: dílčí část. Ostatní odborné publikace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
12. GOGUS, A. Peer Learning and Assessment. In: Seel N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. 2012. DOI: /10.1007/978-1-4419-1428-6_146.
13. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
14. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. Myšlenka inkluzivního vzdělávání: pouhá teorie? In KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, ed. Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.
15. HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-4674-6.

16. KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619118.
17. KLENKOVÁ, J. Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
18. KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. (ed.). Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
19. KRATOCHVÍLOVÁ, J. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
20. KRYČOVÁ, M. Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-376-6.
21. KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1.třídy. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
22. LECHTA, V., Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-679-7.
23. MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. et al. Interkulturní psychologie. Rozvíjení kulturní senzitivity. 1. vydání: UK Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
24. OHNESORG, K. Naše dítě se učí mluvit. 3.vyd. Aktuální problémy speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25233-8.
25. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.
26. OPRAVILOVÁ, E. Předškolní pedagogika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-271-9087-4.
27. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
28. PRŮCHA, J. Interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Grada publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
29. PRŮCHA, J. a KOŤÁTKOVÁ S. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
30. SLANČOVÁ, D. Úvod – Východiská výskumu detskej reči v slovenčine. In: Daniela SLANČOVÁ, ed. Štúdie o detskej reči. 2008. ISSN 1803-7410.
31. SLEPIČKOVÁ, L., PANČOCHA, K. Aktéři školní inkluze = School inclusion actors. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
32. ŠIKULOVÁ, R. et al., Společně to dokážeme. Ústí nad Labem: UJEP PF, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.

33. ŠVERMOVÁ, D., NEČASOVÁ, P. Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-7290-540-9.
34. TANNENBERGEROVÁ, M. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
35. TĚTHALOVÁ, M. Naše školy jsou nejlepší na světě. Psychologie zdraví. 3/2010. ISSN 1210-7506.
36. TOMICKÁ, V. Orientační logopedické vyšetření. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-808-6.
37. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2012. ISBN 80-246-0956-8.
38. VYGOTSKIJ, L.S., COLE, M. (ed.). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1978. ISBN 0-674-57629-2.
39. ZHER, N., et al. Enhancing Feedback via Peer Learning in Large Classrooms. Malaysian Online Journal of Educational Technology, v4 n1 p1-16 2016. ISSN: EISSN-2289-2990.

Internetové zdroje

1. BENDO VÁ, Petra; ČECHÁČKOVÁ, Martina a ŠÁDKOVÁ, Lenka. Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014, roč. 112, s. 1014-1021. ISSN 18770428. [cit. 14.01.2024]
Dostupné z URL:
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1263>
2. DESATERO O VZDĚLÁVÁNÍ. [cit 14.1.2024]. Dostupné z URL:
<https://desateroskav.cz/5/>
3. FERNANDÉZ, E. M. & CAIRNS, H. S. Základy psycholingvistiky. Praha: Karolinum, 2014. [cit 14.1.2024].
DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.15>
4. Hungaro Delikates. Velikonoce v Maďarsku. [cit 11.11.2024]
Dostupné z: <https://www.madarske-delikatesy.cz/zajimavosti/velikonoce-v-madarsku/>
5. Inkluze v praxi, [cit. 12.4.2024]. Dostupné z URL:
<http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
6. Průvodce začlenění žáků s odlišným mateřským jazykem, [cit. 12.4.2024].
Dostupné z URL: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_OMJ_META.pdf
7. RVP PV, [cit. 11.3.2024]. Dostupné z URL:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
8. SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. Osvojování jazyka dítětem, [online] In: KARLÍK, P. et al. CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017.
[cit 14.1.2024]. Dostupné z URL:
<https://ww.czechency.org/slovník/OSVOJOV%C3%81N%C3%8D%20JAZYK A%20D%C3%8DT%C4%9ATEM>
9. TOPPING, K. J. STEWART, W. E. Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation, 2009. [cit. 11.3.2024].
DOI: https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
10. Učíme se spolu [cit. 11.3.2024]. Dostupné z URL:
<https://ucimespolecne.cz/vrstevnicke-uceni/>

Legislativa

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při tvorbě této bakalářské práce jsem využila nástroje umělé inteligence (konkrétně nástroj ChatGPT). Využila jsem jej pouze při hledání vhodných synonym pro zlepšení čtivosti textu.

Seznam příloh

Příloha 1 – Hodnocení dítěte: Jana

Příloha 2 – Komunikační kartičky

Příloha 3 – Struktura rozhovoru

Příloha 4 – Maďarská koleda

Přílohy

Příloha 1: Hodnocení dítěte: Jana

Hodnocení schopností a dovedností dítěte

Zvládá dítě uvedená kritéria?

Základní schopnosti a dovednosti	září 2023			duben 2024		
	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Dítě pozná svou značku		X		X		
Sebeobsluha		X		X		
Základy stolování		X		X		
Hygienické návyky		X		X		
Přiměřené pracovní tempo			X		X	
Schopnost postarat se o své věci		X		X		
Obleče se a svlékne se		X		X		
Obuje si boty a vyzuje si boty		X		X		
Zvládne se samo vysmrkat		X		X		
Ukládá věci na své místo			X		X	
Pojmenuje rodinné příslušníky			X		X	
Rozezná barvy			X		X	
Zná základní zvířata			X		X	
Rozezná kytku, strom, keř			X			X
Umí pojmenovat pohádkové postavy			X			X

	září 2023			duben 2024		
Řečový rozvoj a mluvený projev	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Přiměřená slovní zásoba			X		X	
Gramatická správnost řeči			X			X
Schopnost vést rozhovor			X			X
Sdělování svých pocitů, zážitků			X		X	
Schopnost reprodukce			X			X
Přednést krátkou báseň			X			X
Zaspívá 3 popěvky			X		X	
Sociální dovednosti	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Komunikace s vrstevníky			X		X	
Komunikace s dospělými			X		X	
Schopnost začlenit se do skupiny			X	X		
Schopnost spolupráce			X		X	
Společenské návyky			X		X	
Ohleduplnost a tolerance		X		X		
Schopnost říct „NE“		X			X	
Schopnost řešit konflikt			X		X	
Schopnost odloučení se od rodičů		X		X		
Poprosí a poděkuje			X	X		
Pozdraví a rozloučí se			X	X		

	září 2023			duben 2024		
Rozvoj osobnosti dítěte	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Citová stabilita		X			X	
Respektování pravidel autority		X		X		
Schopnost přizpůsobit se situaci			X		X	
Odlíšení správného a nesprávného		X		X		
Schopnost přijmout chybu		X		X		
Schopnost přijmout povinnost		X		X		
Schopnost dokončit činnost		X		X		
Schopnost vyjádřit svůj názor			X		X	
Samostatnost v rozhodování			X		X	
Sebehodnocení a sebereflexe			X		X	
Matematické pojmy	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Malý / velký			X		X	
Hodně / málo			X		X	
Krátký / dlouhý			X		X	
Úzký / široký			X		X	
Nejmenší / největší			X		X	
Méně / více			X		X	
Zná základní geometrické tvary		X			X	
Třídí podle velikosti		X			X	
Třídí podle barvy		X			X	
Seřadí prvky dle velikosti		X			X	
Počítá do 3			X		X	
Vkládání předmětů do shodných otvorů	X			X		

	září 2023			duben 2024		
Výtvarný projev	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Nakreslí postavu - hlavonožec	X			X		
Kreslí kruhy / linky / čáry	X			X		
Kreslí silnějším grafickým materiálem ve velké ploše	X			X		
Správně zachází se štětcem a barvou	X			X		
Nanáší barvu na celou plochu	X				X	
Hrubá motorika	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Překračovat různé překážky	X			X		
Podleze překážku	X			X		
Kopne míč na cíl	X			X		
Stoj na jedné noze – 1 sekunda	X			X		
Chycení míče oběma rukama		X			X	
Chůze po schodech – střídání nohou x x		X			X	
7. Skok snožmo						
Jemná motorika	ano	s dopomocí	ne	ano	s dopomocí	ne
Umí správně držet lžici a použít ji	X			X		
Umí správně držet nůžky a používat je		X			X	
Válí válečky a kuličky z plastelíny	X			X		
Správně drží tužku		X			X	
Manipulace s drobnými předměty	X			X		

Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1, vlastní zpracování

Příloha 2: Komunikační kartičky

(příklady)



Příloha 3: Struktura rozhovoru

1. Jaké metody a prostředky využívají učitelky při práci s celou třídou, ve které se nachází dítě s jiným mateřským jazykem?
2. Provedli jste si na začátku práce s Janou diagnostiku jejích schopností?
3. Učíte se některá slova z jazyka dětí s odlišným mateřským jazykem, v tomto případě z maďarštiny?
4. Jaké pomůcky a materiály se osvědčily při podpoře rozvoje druhého jazyka?
5. Jak probíhá komunikace s Janou?
6. Došlo ve sledovaném období ke zlepšení porozumění?
7. Jaké metody se vám osvědčily při podpoře rozvoje druhého jazyka u Jany?
8. Myslíte si, rodina pracuje na rozvoji češtiny u Jany?
9. Spolupracovaly jste i s jinými zaměstnanci mateřské školy?
10. Jste si vědomy toho, zda škola čerpá nějaké finanční prostředky na podporu začlenění Jany do mateřské školy?
11. Jak vnímají ostatní děti Janu?
12. Využíváte při práci s Janou metodu vrstevnického učení a podpory?
13. Jak se vrstevnické učení projevuje, jak jej realizujete?
14. Baví ostatní děti Janě pomáhat, učit ji?
15. Jaké výhody spatřujete ve vrstevnickém učení u Jany?

Příloha 4: Maďarská koleda

*Zöld erdőben jártam,
Kék ibolyát láttam.
El akart hervadni,
Szabad-e locsolni?*

*Byl jsem v lese zeleném,
Viděl jsem fialku modrou.
celičkou zvadlou,
Mám ji pokropit?*

*Mosolyog a napsugár,
mosolyog az ég is,
locsolkodok, tojást kapok,
s mosolygok majd én is.*

*Slunce se usmívá
A taktéž nebe,
Polévám, koleduji,
Že se pak zaraduji.*

*Fakadó rügy, szellő hozta,
Madár szállt az ablakunkra,
Nagy vidáman azt dalolta,
Itt nyílik a legszebb rózsá.
Jó szagú a rózsavizem,
Eljöttem, hogy megöntözzem.
Nesze, nesze, rózsaszál,
Soha el ne hervadjál*

*Rozpučené poupě přinesené vánkem,
K našemu oknu ptáček přilétl
A velmi zvesela mi pě,
Že zde nejkrásnější růže je.
Růžové vody krásná vůně,
S tou já přišel zalévat.
Hola, hola, ona růže,
Tak uschnouti nemůže.*

Zdroj: Hungaro Delikates. Velikonoce v Maďarsku. [cit 11.11.2024]

Dostupné z: <https://www.madarske-delikatesy.cz/zajimavosti/velikonoce-v-madarsku/>