

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie

**Adaptace dětí na cizojazyčné prostředí mateřské školy a osvojování  
cizího jazyka**

Autor: Šárka Medová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hříbková Lenka CSc.

Praha 2006

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Lenky Hříbkové CSc. V práci jsem použila literaturu uvedenou v seznamu.

Praha, 20. listopadu 2006

|

Děkuji Doc. PhDr. Lence Hříbkové CSc. za vstřícný přístup a cenné rady které mi poskytla při tvorbě této práce.

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| Úvod  |           |
| <b>I. Vstup do mateřské školy jako mezník v životě dítěte</b> | <b>3</b>  |
| <b>II. Možné reakce na změnu prostředí</b>                    | <b>8</b>  |
| 2. 1 Typické projevy chování v počáteční fázi adaptace        | 8         |
| 2. 2 Možné reakce na změnu                                    | 9         |
| 2. 2. 1. Stres jako reakce na změnu                           | 13        |
| <b>III. Vstup do mateřské školy s cizím jazykem</b>           | <b>17</b> |
| 3. 1 Bilingvismus   | 19        |
| 3. 1. 1 Způsoby dělení a definice bilingvismu                 | 19        |
| 3. 2 Předsudky o bilingvismu                                  | 23        |
| 3. 3 Formování přístupu k učení se cizímu jazyku              | 25        |
| 3. 3. 1 Optimální jazykové podněty ve výuce                   | 28        |
| 3. 3. 2 Podmínky procesu osvojování si jazyka                 | 28        |
| 3. 3. 3 Motivace u malých dětí                                | 30        |
| <b>IV. Principy imerzního vzdělávání</b>                      | <b>37</b> |
| 4. 1 Vyučovací strategie v systému imerzního vzdělávání       | 40        |
| <b>V. Situace v ČR ve vzdělávání cizímu jazyku</b>            | <b>46</b> |
| 5. 1 Bližší popis anglické školičky                           | 47        |
| <b>VI. Kazuistiky vybraných dětí</b>                          | <b>50</b> |
| 6. 1 Martin   | 52        |
| 6. 2 Anna   | 69        |
| 6. 3 Filip  | 84        |
| <b>VII. Porovnání poznatků z pozorování</b>                   | <b>98</b> |

**Závěr**

Seznam použité literatury..... 106

## ÚVOD

Současný globalizovaný svět přináší sebou další, u nás zatím neprozkoumaný fenomén, a tím je cizí jazyk jako součást programu mateřských škol. Ačkoli odborná veřejnost upozorňuje, že předškolní systém vzdělávání na zapojení výuky jazyka není dosud připraven, představy veřejnosti jsou odlišné. Silně individualistická společnost jejímž znakem je vybírat z nepřeberného množství možností, si přeje uspokojit své potřeby tady a teď. Cizí jazyk se dnes stává samozřejmou součástí vzdělanosti, rozšiřuje další možnosti vzdělávání, cestování i pracovních příležitostí. Smíšená manželství už nejsou výjimkou. Veřejnost si proto žádá začít s výukou jazyka co nejdříve. Všeobecně je rozšířen názor, že malé dítě se učí jazyku podstatně snáze než dospělý. Už méně rodiče řeší fakt, že v současnosti v našem systému vzdělávání není v otázce výuky jazyka návaznost. I když si dítě částečně jazyk osvojí už ve školce, s dalším pokračováním výuky bude muset počkat až do třetí třídy. Dovednosti které získalo se ale po určité době vytratí, nebude li je používat.

Dnešní generace rodičů malých dětí vyrůstala převážně ještě v době totality a neměla tak možnost jazyk se učit od dětství. Chtějí tedy svým dětem dopřát to, co jim bylo upřeno. Poptávka tu jaksi předbíhá nabídku. Tak se stalo, že na popud veřejnosti začali vznikat soukromé mateřské školy a podobná zařízení s výukou angličtiny s rodilými mluvčími. Najednou tak dítě přichází do prostředí, které je nejen nositelem nových zkušeností bez rodičů a vrůstání do širší sociální skupiny, ale současně musí čelit prostému faktu, že se ocitlo někde, kde nikomu z dospělých nerozumí. Tím vzniká komunikační bariéra, která proces adaptace pro dítě ztěžuje.

Rozhodla jsem se věnovat tématu adaptace malého dítěte na takové prostředí neboť ho pokládám za velice aktuální a zároveň doposud opomíjené. Přijetí cizojazyčného prostředí přináší určitá specifika, jenž si zasluhují větší pozornost, neboť otázkou výuky jazyků od předškolního věku se bude muset v budoucnu zabývat i odborná veřejnost. Jako cíl práce jsem si vytyčila přiblížit prostředí soukromé mateřské školy, jejíž program probíhá v anglickém jazyce a posoudit možné přednosti a úskalí osvojování druhého jazyka na principech imerzní metody. Chtěla bych se blíže zaměřit na průběh adaptace několika vybraných dětí. Zároveň bych zhodnotila možnosti a průběh osvojování si jazyka u těchto dětí. Metodou, kterou jsem si pro tento účel zvolila je průběžné pozorování dětí po celou dobu jejich docházky do školky, tedy po dobu tří let.

## I. VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO MEZNÍK V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Život je plný nástrah a zátěžových momentů. Jedním z takových momentů, se kterým se musí vyrovnat téměř každé dítě ještě v předškolním věku, je začátek docházky do kolektivního zařízení. V našich podmínkách je mateřská škola jakousi společenskou normou a pro rodinu často také ekonomickou nutností. Přestože ekonomické důvody hrají v rozhodnutí rodičů zda a kdy dítě do školky poslat velkou roli, stejně důležité a často i prvotní je jejich přesvědčení o potřebě kontaktu malého dítěte s vrstevníky. Maminky často říkají *už potřebuje děti, doma nevím jak ho zabavit, potřebuje kamarády*. Dítě se tedy dostává ze svého primárního prostředí rodiny do širší společenské skupiny, která významně rozšiřuje jeho sociální zkušenost. Tento přechod, vstup do nového světa, je pro malé dítě významnou změnou v jeho životě. Otevírají se mu nové možnosti a zároveň jsou na něj kladeny nové, specifické nároky, kterým doposavad nečelilo. Dítě tímto získává novou sociální roli, se kterou je nuceno se nějak vypořádat, přijmout ji.

I když dítě mělo už dřív možnost stýkat se s vrstevníky, například na hřištích, v dětských centrech nebo různých kroužcích, je jeho zkušenost v tomto ohledu zatím velmi omezená. Těchto aktivit se malé dítě ve většině případů účastnilo za přítomnosti některého z rodičů. Byl vždy na blízku nebo se přímo účastnil společných her. Byl dítěti oporou, jeho přítomnost zabezpečovala pro dítě pocit jistoty. Nejčastější formou takovýchto aktivit jsou různá cvičení rodičů s dětmi nebo mateřská centra, kde si děti společně s rodiči a vrstevníky hrají.

Velká část dětí má už ve věku tří let také zkušenost s odloučením od rodičů, téměř vždy však na krátkou dobu a hlavně v rámci širší rodiny. I když nejsou přítomni



rodiče, dítě je se svými lidmi, s lidmi které zná a kterým důvěřuje.

Další možností, kde je dítě bez přítomnosti rodičů už před třetím rokem, jsou dětské jesle. V současné době se zájem o toto zařízení podstatně zmenšil. K tomu bezpochyby přispěl hlavně vyšší ekonomický status rodin ve městech. Z posledních deseti let mé praxe v předškolních zařízeních mohu uvést, že do školek přichází minimum dětí s předchozí zkušeností z jeslí.

I když tedy dítě má určitou malou zkušenost s odloučením od rodičů a s kolektivem vrstevníků, je patrné, že s příchodem do mateřské školy nastává pro něho několik velkých změn. Nové a pro dítě velmi podstatné je, že bude muset obstát v nové situaci samo za sebe, bez fyzické přítomnosti a opory rodičů. To sebou přináší zásadní změnu identity, která je dítětem prožívána jako změna sociálního statusu a nabývání kompetencí. Identita, jakožto zkušenost vlastního já, je formována odezvou sociálního prostředí. Nové, širší sociální prostředí, přináší další informace o něm samém. Zároveň je zdrojem nových vztahů na různých úrovních jak k dětem tak k učitelkám. Tyto změny ve vztazích vytvářejí nové způsoby chování, přinášejí nové vzory a přetvářejí tak sociální role. Aby dítě bylo úspěšně přijato do skupiny, musí přijmout svoji novou roli. Ta není dána pouze očekáváním a vynucováním ostatních, ale i jeho vlastní spontaneitou a iniciativou.

Zcela odlišnou zkušenost od zkušenosti z rodiny přináší školka dítěti v organizaci a rozmanitosti nabízených aktivit. Jde tu o aktivity, hry a úkoly, jenž mají určitou formu a rozvrh, je třeba dodržovat určitá pravidla, která v rodinném prostředí nebyla zapotřebí. Na všechny tyto změny je potřeba dítě připravit.

Otázce přechodu z rodinného prostředí do širšího institucionalizovaného prostředí jakým je mateřská škola nebo jiné předškolní zařízení není dle mého soudu

věnována dostatečná pozornost. Obecně se má za to, že dítě dozraje do určitého věku, kdy bude schopné školku navštěvovat bez větších problémů. Je předpokládána určitá doba adaptace, kdy si dítě bude na nové prostředí zvykat. Pedagogové ve školkách většinou poskytují rodičům základní informace a rady jak dítě na školku připravovat. Těžištěm jejich pomoci s přípravou je ale jakýsi souhrn dovedností a schopností, jež by mělo dítě před nástupem zvládat. Jedná se především o sebeobslužné dovednosti tedy praktické schopnosti dítěte. Často úplně opomenuta zůstává otázka psychické přípravy dítěte i rodičů na tuto novou situaci.

Dostupných a zároveň fundovaných informací pro rodiče dětí o tom, jak mají dítě připravovat, není mnoho. Odborná literatura se věnuje této problematice jen sporadicky. Oproti tomu pedagogové velice často řeší problematiku adaptace dítěte na školu. Přejechod dítěte z mateřské školy do školy základní je široce zpracované téma. Řeší školní zralost, připravenost, i připravenost školy na dítě. Školní zralost je sledována odděleně v jednotlivých oblastech vývoje. Dělí se na psychickou, sociální a rozumovou.

Předpokládám, že hlavní důvody, proč je této problematice celkově věnována mnohem větší pozornost odborníků než otázce úspěšné adaptace na MŠ, jsou dva. Prvním je existence možnosti děti na školu institucionálně připravovat. Tím pádem vzniká otázka jak a v čem by mělo být dítě na školu připravováno. Je to právě přechod z jedné instituce do druhé, ze školky do školy, který dává školce tuto možnost, kterou současně určuje jako jednu z jejích povinností. I když docházka do mateřské školy není povinná, kulturní a ekonomická a situace vede v důsledcích k tomu, že školku navštěvuje před vstupem do školy naprostá většina dětí. Otevírá se široké pole působnosti na dítě ve všech oblastech jeho rozvoje. Toto působení je

pedagogické, tedy cílené a záměrné a obecně osobnostně rozvíjející. Je proto nutné cíle formulovat a vymezit kompetence dětí a učitelů. To je jeden z důvodů, proč je třeba se zabývat problematikou přechodu z mateřské školy do školy základní. Tato problematika přináší i otázku adaptace na školní prostředí, podmínek, za kterých probíhá příznivě i vymezení adaptačních těžkostí.

Druhým z hlavních důvodů je podle mého soudu orientovanost naší euroamerické kultury na výkon a úspěch. Štěstí a blaho jednotlivce je podmiňováno úspěchem. Úspěch je zase prvořadě spjatý s výkonem. Škola je zcela nepochybně neustále a prvořadě orientována na výkon. Terčem časté kritiky je, že škola nutí děti k přílišnému memorování faktů a dává malý prostor pro přemýšlení, diskusi, osvojování způsobů získávání informací, řešení problémů, vyjadřování vlastního názoru. To, co je měřitelné, je i snáze hodnotitelné. Výkon je třeba měřit, nejlépe jednoduše známkami. Dítě je tak od počátku docházky vystaveno tlaku, zda uspěje. Oproti tomu ve školce nejsou žádné výkony, kterých dítě musí dosahovat. Je sice sledováno a cíleně rozvíjeno, ale to se z hlediska rodičů děje tak nějak samovolně. Rodiče se ptají méně často, jaké dítě dělá pokroky, víc je zajímavá, zda dítě nezlobí. I když učitelka má rámcovým plánem stanové kompetence dětí, nejsou žádné závěrečné zkoušky, kterými by dítě procházelo, nejsou výkony, které by byly měřeny. Dítě chodí do školky, aby si hrálo, aby se naučilo spolužit se skupinou vrstevníků. V tomto tedy spatřuji zásadní rozdíl v přístupu k adaptaci na mateřskou školu a na školu základní. Protože výkon jako předpoklad úspěchu je podstatný, je tedy i podstatné dítě na podávání výkonu připravit. Méně podstatné je připravovat ho na nové sociální prostředí. Vždyť si přeci za nějakou dobu tak jako tak zvykne. Tak vnímají z mého pohledu situaci často rodiče. Jako ukazatel úspěšného vstupu do

školy jsou většinou brány známky. Když se dítě dobře učí, nemá pravděpodobně adaptační těžkosti. A úspěšné zvládnutí vstupu do školky? Když dítě nebrečí, našlo si kamarády a do školky se těší. Je tu patrné rozdílné vnímání situací a jejich priorit. Mnohým adaptačním těžkostem by se dalo předcházet, kdyby jim byla přiznána větší důležitost a věnován větší zájem odborníků, jenž by měl vliv na širokou veřejnost. Zastávám proto názor, že problematika adaptace dětí na prostředí mateřské školy si заслужuje bližší zkoumání a mapování situace.

## II. MOŽNÉ REAKCE NA ZMĚNU PROSTŘEDÍ

### 2.1 Typické projevy chování v počáteční fázi adaptace

Podívejme se na průběh adaptace nejprve z hlediska nejčastějších reakcí dětí, které jsou obecně považovány za normální, tedy obvyklé.

Často zmiňovaná reakce v počáteční fázi adaptace je pláč. Ne všechny děti reagují pláčem. Dá se říct, že děti které pláčou jsou oproti dětem které reagují jinak v menšině. Wolfová-Filsingerová ve svém výzkumu věnovanému otázce adaptace dětí na prostředí MŠ uvádí, že při příchodu do školky v prvních dnech plakalo nebo projevovalo jiné známky strachu méně než 25% dětí (Niesel, Griebel, 2005). Nejkritičtější je doba, kdy se dítě loučí s rodiči. Poté, co rodič odejde, dají se děti často celkem rychle utěšit. Děti které nepláčou však nebývají ani veselé, mívají soustředěný, zasmušilý výraz a pozorují situaci. Obvyklou reakcí na oční kontakt je sklopení zraku. V prvních dnech po přijetí do školky je typickým projevem chování určité stažení se do sebe, omezené slovní kontakty, pozorování ostatních. Děti se nezapojují hned do společných her, nejprve jen postávají nebo se dokonce schovávají. Když si hrají, hrají si obvykle sami, nenavazují kontakty s ostatními. Děti zvyklé být většinu času se svými rodiči, například jedináčci si obvykle zvykají hůře. Často se drží poblíž učitelky a první kontakty navazují s ní. Zpočátku jako by nejevily zájem o své vrstevníky. V těchto prvních dnech působí děti často jako by neměly co dělat, nezaberou se do hry, spíše chvíli pozorují ostatní děti jak si hrají a pak vyhledávají učitelku. Také méně často než starší děti využívají celý prostor třídy, mívají svoje oblíbené místo, kde si hrají a ze kterého se nevzdalují. Hra je zpočátku chudší, dítě si obvykle hraje s tím, co mu učitelka nabídne, ale jen krátkou dobu,

často s malým zaujetím. Když se ostatní děti ze skupiny pokusí o navázání kontaktu, není výjimkou, že dítě vůbec neodpoví. Nebo se snaží reagovat, ale dochází k častým nedorozuměním mezi dětmi.

*O společenském ostychu v prvních dnech bez účasti na hře ostatních a o rozpačitých gestech referovaly rovněž Haefelová a Wolfová-Filsingerová. Navíc byly nové děti nápadné svou společenskou neobratností. Nerespektovaly pravidla v tom, že nevyjadřovaly odpovídajícím způsobem své přání hrát si s ostatními dětmi.<sup>1</sup>*

Po několika týdnech ustupuje nečinnost dítěte, je více aktivní a začíná navazovat kontakty s vrstevníky. Jako předstupeň společného hraní se objevuje hra paralelní, kdy si děti nehrají ještě spolu, ale vedle sebe. Dítě také přijme určitý režim i s jeho pravidly, která se po zmíněné době stávají pro dítě jasnějšími. Stává se tedy celkově jistější, ví, co ho čeká, na koho se může obrátit a často se i těší na společnost ostatních dětí mezi nimiž pomalu nachází nové kamarády.

## 2.2 Možné reakce na změnu

Reakce na změnu může být u jednotlivých dětí velmi různá. Od možných kladných reakcí jako je těšení se, zvědavost a očekávání něčeho nového přes negativní, jež mohou vyústit například ve stres. Velkou úlohu má v tomto ohledu rodina a její postoje ke školce. Pokud ji vnímají jako něco přínosného a obohacujícího a ne jako něco, co dítěti neprospěje a čeho se zároveň obávají, je pravděpodobné, že se dítě do školky bude těšit. Nejen to, jak budou o budoucí školce s dítětem hovořit, ale také jejich jistota se částečně přenesou na dítě. Naopak pokud jsou rodiče nejistí nebo dokonce přesvědčení o nesprávnosti takového rozhodnutí, vyvolá to v i dítěti samotném obavy. Ty potom, společně se změnou

---

<sup>1</sup> Niesel, R., Griebel, W.: Poprvé v mateřské škole. s. 53

spojenou s odloučením od nich mohou přerůst v závažnější adaptační problém. Ne všechny děti které mají s adaptací určité těžkosti ale mají nejisté rodiče. Je to pouze jeden z faktorů, jenž dítěti v počáteční fázi zvykání na školku situaci neulehčuje.

Jednou z možných negativních reakcí na změnu je strach a úzkost.

*Strach je možné definovat jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý předmět nebo situaci, která v jedinci vyvolává obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obranou funkci. Úzkost je nepříjemný prožitek a stav. Na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu.....Je reakcí na tušené a neznámé nebezpečí a bývá zpravidla nepříjemnější než strach, neboť očekávání něčeho nemilého a neznámého je horší než událost sama, je-li jasně poznána.<sup>2</sup>*

Úzkost a strach nelze úplně oddělit, oba stavy se podmiňují a splývají. V předškolním věku strach souvisí s bohatou fantazií, ale také ho mohou způsobovat obavy ze separace od rodičů. Centrální roli má matka, jež je pro dítě zdrojem jistoty. V normálním vývoji se kolem 6. až 8. měsíce začíná projevovat separační úzkost jako reakce na odloučení od matky. Její intenzita postupně klesá a kolem třetího roku je dítě obvykle schopné snést krátkodobé odloučení od matky. Tím může být například pobyt ve školce. U dítěte mohou ale problémy s odloučením přetrvávat déle a tento stav pak bývá charakterizován jako separační úzkostná porucha. Projevuje se poruchami usínání, strachem, že by se rodičům mohlo něco přihodit a strachem z docházení do školy nebo školky (Krejčířová, Vágnerová, 2001). Pokud tedy dítě nemá dobře zvládnutou fázi separační úzkosti, ovlivní to podstatně jeho reakce a prožívání v adaptační fázi v mateřské škole. Dítě se víc než jiné děti obává, zda a kdy pro něj maminka přijde, často si nechce hrát a potřebuje neustálé ujišťování ze strany učitelky. To ovšem většinou jeho kontrolu nad situací vůbec

---

<sup>2</sup> Vymětal, J.: Lékařská psychologie. str. 235

nezvyšuje a nevede tak k větší jistotě. Je potřeba dlouhodobé spolupráce s rodinou a většinou zkrácení pobytu dítěte ve školce. Stejně tak děti s přirozeně větší mírou úzkostnosti si zvykají na nové prostředí delší dobu. Jejich obavy jim brání v navazování kontaktů s dětmi, drží se většinou poblíž učitelky a jejich socializace je tím ztížena. Menší míra strachu z cizího a neznámého je ale často spojena s protikladným zájmem o nové a tak může být pro psychicky zralejší dítě motivující.

Další možnou negativní reakcí na nové prostředí je frustrace. Je to stav, kdy nedochází k uspokojování základních psychických potřeb. Pojem, s nímž bývá frustrace také spojována, je zklamání či zmaření, kdy člověk nemůže dospět k vytyčenému cíli neboť se mu do cesty staví překážky. Z hlediska možného dočasného neuspokojení potřeb je pro začátek docházky do školky významná potřeba stimulace a podnětného prostředí. Zde se může dítě setkat spíše s určitou chaotičností a přemírou podnětů, než s jejich nedostatkem. Aktivity během dne se často střídají a to nejen podle jeho vlastní potřeby, ale podle potřeby celé skupiny. V počáteční fázi, než se dítě zorientuje, může být právě taková přesycenost novými podněty pro dítě zdrojem určité frustrace. Stejně tak neuspokojená potřeba smysluplnosti a řádu se může stát původcem frustrací. Předškolní dítě bazíruje na určitém pravidelném střídání jednotlivých denních činností a potřebuje, aby svět kolem něj měl určitá pochopitelná pravidla. S příchodem do školky přibývá mnoho nových pravidel, z nichž některá mohou být pro něj zpočátku ne úplně pochopitelná. Zvláště pobyt v cizojazyčném prostředí může pro malé dítě postrádat smysl. Bude tu velmi záležet jak bylo na tuto změnu připraveno a zda například někdo z jeho blízkých mluví stejným jazykem nebo zdá má dítě předešlou zkušenost s tímto jazykem. Pokud je to pro něho novinka jaksi vytržená z kontextu jeho dosavadních



zážitků, může se stát, že pro dítě bude přinejmenším obtížné smysluplnost objevit.

Další důležitou psychickou potřebou je potřeba jistoty a vztahu. Ta nebude zřejmě přímo ohrožena pouhou docházkou do školky. Ovšem dítě, jenž přichází z citově chladného rodinného prostředí nebo rodiče jaksi nemají dostatek času lásku mu projevat, může prožívat nástup do MŠ jako nedostatečnou lásku z jejich strany. Může mít pocit, že do školky chodí proto, aby si maminka od něho odpočinula, aby se věnovala mladšímu sourozenci a podobně. Tak může pobyt ve školce umocnit pocit frustrace z takového vztahu. Uvedené příklady jsou potenciální zdroje frustrace, ke kterým může, zejména v počáteční fázi docházky do školky dojít. Podstatná je ovšem frustrační tolerance, tedy míra snášenlivosti a odolnosti vůči takovéto zátěži. Ta je u každého odlišná, záleží na genetickém základu, na sociální situaci a zvlášť pak na vývojovém stupni dítěte. Významnou úlohu bude hrát i délka trvání frustrace. Pokud se dítě se situací rychle vyrovná, nemusí být pro něho nijak závažná. Malé frustrace jsou dokonce součástí každodenního života. Závažné je dlouhodobé neuspokojování psychických potřeb, jenž se definuje jako deprivace. To už ale překračuje rámeček této kapitoly.

Jiným možným projevem nezvládnutí adaptace mohou být různé psychosomatické poruchy. Je to skupina poruch uměle vymyšlená a neostře ohraničená. Typickým znakem je vzájemná interakce tělesných a psychologických faktorů. I když na vzniku nemoci se v podstatě vždy podílejí jak faktory psychologické, tak somatické. Typickými projevy jsou bolest břicha, hlavy nebo různé tikové poruchy. Tyto stavy mohou přinášet dítěti určitý zisk, je-li bolest posilována pozorností nebo umožněním vyhnout se náročné situaci (v našem případě nejit do školky). Tikové poruchy jsou charakterizovány jako *opakované*

*mimovolné pohyby, nejčastěji v oblasti obličeje a hlavy nebo ramen ale i jiné svalové skupiny*.<sup>3</sup> Přechodné jednoduché tiky jsou pozorovány až u jedné třetiny předškolních dětí. Mezi další psychosomatické poruchy se řadí enuréza, *tedy opakované pomočování bez organické příčiny*.<sup>4</sup> Sem patří především enuréza sekundární, kdy se dítě pomočovat už přestalo a bylo přítomno suché období. Pak můžeme usuzovat na psychosomatickou příčinu poruchy, již může být právě nezvládnutí nějaké změny v životě dítěte. Tyto typy poruch mají nejčastěji příčinu v celkové psychické nezralosti dětského organismu, který ještě není schopen unést zátěž, jakou je přechod do MŠ. Také určité kombinace různých zátěží, případně kombinace změny s nemocí mohou vyvolat psychosomatické projevy.

## **2. 2. 1      Stres jako reakce na změnu**

Jak již bylo řečeno, vstup dítěte do školky je provázen řadou velkých změn a očekávání. Většími a trvalejšími změnami v životě se zabývá teorie stresu. Spojitost vstupu dítěte do předškolního zařízení se stresem byla základem například pro Výzkum Haefeleové a Wolfové-Filsingerové, který dává do souvislosti dětské reakce a podmínky pro jejich vznik se stresem (Niesel, Griebel, 2000).

*Slovo stres pochází z anglického stress, které má svůj původ v latinském stringo, stringere, což znamená utáhnout sevřít*.<sup>5</sup> Být ve stresu tedy znamená být vystavený nejrůznějším tlakům, být v tísní. Pojem stres se objevuje v literatuře už ve 14. století. Více se tímto pojmem začali vědci zabývat v době světových válek, hlavně v souvislosti s různými válečnými neurozami. Po válce je zjevné, že i v podmínkách běžného života se lidé dostávají do situací srovnatelnými s bojovými. To prohlubuje zájem o studium stresu. Důležitou úlohu v jeho zkoumání sehrály

<sup>3</sup> Krejčířová, D., Vágnerová, M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících. str. 574

<sup>4</sup> Tamtéž. str. 542

<sup>5</sup> Výrost, J., Slaměnik, I.: Aplikovaná sociální psychologie II. s. 126

práce H. Selyeho, ve kterých formuloval koncepci všeobecného adaptačního syndromu. Podle něj každý stresor, který působí na organismus, může produkovat různou nespecifickou fyziologickou obranou reakci (stresová reakce) mobilizačního charakteru.

Co se tedy obecně rozumí pod pojmem stres? Vymezení uvádí J. Křivohlavý takto: *Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožený, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.*<sup>6</sup>

Pod pojmem stres tedy můžeme chápat celkovou těžkou situaci, ve které se člověk nachází a působí na něho. Dále také odpověď organismu na stresující činitele nebo celkový vnitřní stav člověka, jak fyzický, tak psychický, který se nachází v takové situaci. Někteří autoři v souvislosti s pojmem stres uvádějí také pojem zátěž. (Výrost, Slaměnik, 2001) J. Daniel navrhuje používat pojem stres pro těžký psychický stres a pro střední a lehký psychický stres raději pojem zátěž.

Co všechno lze zařadit mezi takzvané stresory, tedy činitele vzniku stresu? Je vstup dítěte do mateřské školy, do kolektivu vrstevníků takovým okamžikem, který stres vyvolává?

Silné stresové události jako živelné pohromy, dopravní nehody, smrt v rodině nejsou jedinými spouštěči stresu. Jak zjistili T. H. Holmes a R. H. Ram, stresory nejsou jen události podobné výše uvedeným, ty představují jen hraniční situace. Jsou to i události a situace, které nemají takovou závažnost, ale znamenají jistou změnu v dosavadním životě a vyžadují si proces adaptace (Výrost, Slaměnik, 2001). Sem autoři řadí kromě například změny zaměstnání, přírůstku do rodiny nebo změny bydliště také začátek školní docházky. Z hlediska změny v životě dítěte je vstup do

---

<sup>6</sup> Křivohlavý, J.: Jak zvládat stres. s. 10

MŠ rozhodně srovnatelný s počátkem školním docházky. I když ve škole jsou na dítě kladeny větší nároky hlavně v oblasti plnění povinností a dosahování určitých výsledků, je vstup do školky větší změnou zejména v oblasti sociální. Proces adaptace je pro dítě bezesporu náročný a lze usuzovat na možné stresové reakce. Dlouhodobé působení stresu může vyvolat různá psychosomatická onemocnění, jenž byla blíže popsána v předchozí kapitole. Tím, že člověk postupně vyčerpává zásoby adaptační energie se objevují patologické fyziologické i anatomické změny.

Je několik teorií zvládnání stresu, nezabývají se ale blíže zvládnáním stresu u malých dětí. Vybrala jsem transakční model stresu pro jeho podobnost popisu jednotlivých fází s reakcemi dětí v počátku adaptace. Tento model považuje psychický stres za konkrétní vztah mezi osobou a prostředím, který osoba vnímá jako namáhavý a jenž překračuje její osobní zdroje a zároveň ohrožuje její osobní spokojenost. Transakční model se zaměřuje na proces měnícího se vztahu mezi člověkem a prostředím. Předpokládá tři fáze vyrovnávání se se stresovou situací. První fáze je fáze hodnocení (*primary appraisal*). V této fázi dítě posuzuje zda je pro něj situace ohrožující a jaké nebezpečí představuje. Je to doba, kdy se dítě víc rozhlíží a pozoruje všechno nové, často se ještě nezapojuje do činností a mluví méně než je u něj obvyklé. Stejná situace může být pro někoho stresující a pro jiného ne. Druhá fáze se nazývá sekundární hodnocení (*secoundary appraisal*). Ta se týká odhadu vlastních možností, uvažování o tom, co by se dalo dělat, ale také reakcí na situaci. Tento pohled na situaci představuje možné vysvětlení častých dětských reakcí v adaptační fázi. Dítě často začíná brečet, odmítá jít do školky nebo se stahuje do ústraní až druhý nebo několikátý den ve školce. Je možné, že vyhodnotilo situaci jako nepříznivou nebo ohrožující a cítí, že jeho zdroje jak se s ní

vyrovnat jsou nedostačující. Třetí fáze je fází přehodnocení (*reappraisal*). Ta nastává později, když člověk získá nové informace, které změni jeho pohled na situaci. To je patrné v době, kdy dítě navázalo vztahy s ostatními ve skupině i s učitelkou a kdy získalo jistotu, že rodiče pro něho přijdou v určitou stanovenou dobu. Dítě pak změni pohled na situaci, ztrácí své obavy a úspěšně se začleňuje do kolektivu. Pokud jsou ale nové informace jenž získalo pro něho nepříznivé, například má ze školky špatné zkušenosti jenž jsou pro něj významné, trvá u něho stresový stav.

### III. VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY S CIZÍM JAZYKEM

V čem je situace adaptace na nové prostředí specifická pro děti jenž vstupují do cizojazyčné školky? Abych přiblížila jednotlivé odlišnosti, čerpala jsem ze své zkušenosti s anglickou školkou ve které učím. Její program je podrobněji popsán v kapitolách o imerzním vzdělávání.

Už na první pohled je patrné, že cizojazyčné prostředí mateřské školy představuje pro dítě odlišný start než jakým prochází většina vrstevníků. Rodiče, kteří si pro své dítě zvolili takovou školku se v první řadě ptají jak dítě cizí jazyk přijme, jak to zvládne. Není vůbec snadné na takovou otázku odpovědět. Někdy totiž dítě přijme nový jazyk bez zjevných problémů, jindy přetrvávají určité adaptační těžkosti déle. Tím, že dítě jazyk přijme mám na mysli, že se nijak nebrání komunikaci s anglicky mluvícím dospělým, že není nadmíru úzkostné nebo stresované, nepláče, hraje si s ostatními dětmi. Děti si uvědomí téměř okamžitě, že nerozumí a nedostává se jim tak potřebných odpovědí na jejich otázky, to jim však často nebrání aby se, samozřejmě česky, obracely na učitele. Ten se zase snaží co nejjednodušším způsobem a za pomoci výrazné gestikulace a předvádění dítěti odpovědět. Je pochopitelné, že tak dochází ze strany dítěte, ale někdy i dospělého k mnohým nepochopením. Dítě je tak mnohem víc odkázáno na svou vlastní iniciativu a schopnosti než je tomu v klasické MŠ. V začátcích mu v orientaci pomáhají i starší děti, které mohou lépe než učitelé vysvětlit co se bude dál dít a kdy si pro děti přijdou rodiče. Za velmi přínosné proto pokládám, že děti nejsou, až na jednotlivé aktivity, rozděleny do skupin dle věku, ale mají možnost kontaktu se všemi dětmi i učiteli. Když se domluva nedaří, vyhledají učitelku, která mluví česky. Příznivý průběh

adaptace pak vypadá tak, že po několika dnech až týdnech dítě získá přehled o průběhu dne a jeho aktivitách a v jeho chování převažuje veselá nálada. Dítě se zajímá o nabízené činnosti, vyhledává společnost ostatních dětí a není plačtivé. Ne vždy je ale situace ideální.

Dítě se totiž musí vyrovnávat s dvojitou zátěží. Současně se zvykáním si na svou novou roli a seznamováním se s novými lidmi čelí přivykání si na nový jazyk. Pravidla, která jsou ve školce platná jsou pro něho obtížněji pochopitelná. Ví, že má poslouchat paní učitelku, ale nerozumí úplně tomu, co říká. Neví například úplně přesně kde jsou jeho věci, kdy si může dojít na toaletu nebo zda mu někdo pomůže s oblékáním. To je častou příčinou jeho nejistoty. Děti, které jsou méně samostatné a jsou zvyklé být pořád s rodiči se častěji orientují více na učitelku. Ta tu ovšem není, alespoň z počátku, zdrojem takové jistoty, neboť komunikace s ní je nesrozumitelná. Úzkostnější děti proto hůře zvládají fázi přivykání na školku.

Anglicky hovořící učitelka nemá stejné možnosti jak dítě utěšit, když pláče. Jeho pozornost v podstatě nemůže upoutat tím co říká, zbývá jí možnost dítěti něco zajímavého ukázat, odvést pozornost od jeho strachu. Nemůže ovšem reagovat například vcitováním, těžko dá dítěti najevo, že jeho pocity chápe. Částečně to dítě vycítí i z modulace hlasu a gest, když učitelka na dítě mluví, snaží se ho uchlácholit nebo ho chová. To pomáhá zejména mladším dětem, které jsou chápavější k neverbální komunikaci. Starší děti chtějí více porozumět tomu, co učitel říká, jasněji si tak uvědomují, že mu nerozumí. Na druhou stranu jsou rozumově vyzrálejší a se situací se lépe vyrovnají. Celkově se, dle mé zkušenosti, nedá jednoznačně říct, že by v anglické školce plakalo v adaptační fázi víc dětí než je tomu obvykle. S programem v angličtině mají problémy děti nejisté a úzkostné nebo děti který mají

nějaké další těžkosti, například v rodině. Tam se potom náročnost situace může projevit v celkově obtížnější adaptaci.

### 3.1 Bilingvismus

Bilingvismus - z latinského základu - je chápán jako schopnost užít dva jazyky, jazyková dvojjazyčnost.

Tak jako je jasné, že bicykl má dvě kola, zdálo by se, že bilingvismus je jednoduše o dvou jazycích. Otázka vlastnictví dvou jazyků ale není tak jasná jako vlastnictví dvou kol. Zeptejte se někoho jestli je bilingvní nebo řekněte raději dvojjazyčný. Je bilingvní ten, kdo mluví plynule jedním jazykem a druhým už ne tak úplně plynule, ten, kdo používá jeden jazyk doma a druhý v práci, kdo dobře rozumí dvěma jazykům ale mluví pouze jedním?

Odpověď na to, kdo je bilingvní nebo co je to bilingvismus není jednoznačná. Abychom ji správně pochopili, je potřeba rozlišit mezi bilingvismem jako jednotlivou vlastností a bilingvismem jako projevem určité sociální skupiny. Existuje řada různých hledisek, z kterých je možné na problém pohlížet. Rozdílné perspektivy nabízí sociologie, sociolingvistika, politika, geografie, psychologie nebo pedagogika.

#### 3.1.1 Způsoby dělení a definování bilingvismu

Z výše uvedeného dvojího pohledu na bilingvismus vzniká i jeho nejčastější rozdělení na individuální a společenský. **Bilingvismus společenský** se vyskytuje ve skupinách lidí žijících v konkrétních regionech, kde vytváří rozdílné skupiny, majoritní nebo minoritní. Bilingvní nebo i multilingvní obyvatelé konkrétní země nebo regionu mohou být analyzováni jako odlišná skupina. U ní pak například lingvisté studují



proměnu slovní zásoby v čase, geografové mapují hustotu osídlení dvojjazyčně hovořících lidí, pedagogové zkoumají metody a způsoby dvojjazyčného vzdělávání.

**Individuální bilingvismus** se zabývá schopností jednotlivých lidí osvojit si a užívat druhý jazyk. Například diskuse, zda bilingvismus ovlivňuje myšlení, vyžaduje výzkum jednotlivců ovládajících na různé úrovni dva jazyky v porovnání s monolingvisty. Jako každé rozdělení i tohle připouští určité prolínání a ovlivňování se navzájem. Například postoje jednotlivců k určité jazykové minoritní skupině mohou ovlivnit jazykovou obnovu, posun a celkový vývoj jazyka této skupiny.

Zeptáme-li se tedy člověka jestli mluví dvěma jazyky, je naše otázka ambivalentní. Možná, že je schopen mluvit dvěma jazyky, v běžném životě ale inklinuje k používání jen jednoho. Nebo třeba používá oba jazyky stejně často, ale jeho schopnosti jsou v druhém jazyce omezené. Další člověk bude používat jeden z jazyků pro běžnou komunikaci a v druhém bude číst a psát. Základní rozdíl je tedy v míře jazykových schopností a v míře užívání jazyka. Podle těchto dvou hledisek můžeme tedy bilingvismus dále definovat.

Z pohledu časového vymezení je možné dělit **bilingvismus** na **simultánní** a **sekvenční**. Simultánní znamená, že dítě si osvojuje oba jazyky najednou, s oběma má kontakt již od narození nebo ranného dětství, nejpozději se druhý jazyk přidá do tří let věku. Nejčastější prostředí pro vznik simultánního bilingvismu je rodina. Tak se stávají přirozenou cestou bilingvní například děti ze smíšených manželství, kterých i v české republice za poslední dobu stále přibývá. Stejně tak ale takovým příkladem může být dítě, jehož rodiče se přestěhovali do jiné země v době, kdy teprve začínalo mluvit svým mateřským jazykem. Za sekvenční neboli postupný bilingvismus se naopak pokládá, když si dítě osvojuje nejprve jeden jazyk, teprve potom nabývá

schopnosti v jazyce druhém. Nejprve tedy ovládne svůj mateřský jazyk a pak například změní nebo rozšíří svoje sociální pole a přidá jazyk druhý. Může se učit jazyku buď přirozenou cestou v komunitě, školce, v širší rodině nebo formálně, např. ve škole, kurzech pro dospělé atp.

Na bilingvismus se můžeme dívat také z hlediska míry rozvoje dovednosti jazyk užívat. Potom se za **vznikající** bilingvismus, jak je patrné z tohoto pojmenování, pokládají případy, kdy se druhý jazyk teprve rozvíjí. Předpokládá se, že se schopnosti v něm budou dále rozšiřovat. U takzvaného **receptivního bilingvismu** převládají receptivní řečové dovednosti. Člověk jazyku rozumí nebo v něm dokáže číst, není ale schopen mluvit ani psát. Naopak **produktivní bilingvismus** předpokládá schopnost člověka mluvit oběma jazyky, případně v nich číst a psát.

Ne příliš daleko od tohoto způsobu rozdělení je pohled na bilingvismus podle míry ovládnutí jazyka. Na tomto poli existují mnoho různých definic které vymezují bilingvismus naprosto odlišnou mírou schopností člověka v druhém jazyce. Velkému zájmu se ale těší kategorie pojmenovaná **vyvážený** bilingvismus. Ten předpokládá stejnou míru schopností v obou jazycích. I tento termín v sobě nese jistou míru idealizace. Jen výjimečně se najde člověk, se stejnými schopnostmi ve čtení, psaní a řeči v různých situacích a prostředích ve dvou jazycích. Nicméně většina autorů připouští výklad vyváženého bilingvismu jako schopnost člověka používat přiměřeně vzhledem k věku dva jazyky (Baker, 2001). Příkladem může být student, který zvládá dvojjazyčné školní osnovy.

Podle vývoje rozlišujeme **vzestupný** a **klesající bilingvismus**. Jestliže se druhý jazyk se teprve rozvíjí, je to bilingvismus vzestupný a naopak klesající je

takový, kdy se jeden z jazyků vytrácí, schopnosti v něm se zhoršují. K tomu dochází například u dětí přistěhovalců, kdy má dítě kontakt hlavně s jazykem majority – ve škole, na ulici, v médiích, a kdy zároveň v rodině se jeho rodným jazykem hovoří zřídka.

Nabízí se také další hledisko dělení a to podle příležitosti za jaké je jazyk užíván. Když se člověk sám rozhodne, že se bude druhý jazyk učit, je to **elektivní bilingvismus**, bilingvismus majoritních skupin. Člověk se neučí druhý jazyk na úkor svého rodného.

V protikladu tomu je **příležitostný bilingvismus**, kdy skupiny jednotlivců se musí stát bilingvní aby byly schopny fungovat v jazykově majoritní skupině, která je obklopuje. V tomto případě jde většinou o přežití a člověk má jen velmi malou možnost volby.

Panuje představa, že bilingvní člověk je vlastně něco jako dva monolingvní v jednom. Z této představy pak vychází i mnoho starších výzkumů, které porovnávaly bilingvisty s monolingvisty. Jazykové schopnosti bilingvistů se tak vyhodnocovaly podle monolingvních standardů a tak například bilingvní děti dotazované ve svém slabším jazyce v testech inteligence zákonitě dosahovaly horších výsledků. Nový pohled na problematiku navrhuje vidět v bilingvistech integrovaný celek který není složený ze dvou úplných nebo neúplných monolingvistů. Francois Grosjean nabízí analogii ze světa atletiky (Baker, 2001). Jeho otázka zní, jak můžeme spravedlivě posuzovat sprintera, skokana do výšky a běžce přes překážky. Sprinter a skokan se soustředí na jednu dovednost ve které podávají své nejlepší výkony, kdežto překážkář na dvě dovednosti, které se snaží kombinovat a podat tak nejlepší výkon. Pouze výjimečně však poběží stejně rychle jako sprinter nebo vyskočí výš než

skokan. Posuzovat kdo je lepší atlet ale nedává příliš smysl.

### **3. 2 Předsudky o bilingvistu – děti a bilingvistu**

#### ***Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně***

Za vhodných podmínek se to stát nemůže. Hovoříme-li o bilingvistu vznikajícím od raného dětství v rodině, je nutné dodržovat určitá pravidla a vytvořit příznivé podmínky. Patří sem: pozitivní postoj k bilingvistu v nejbližším okolí, dostatek kontaktů s oběma jazyky, vzbuzení potřeby oba jazyky používat. Při metodě jeden člověk - jeden jazyk je nutné aby oba rodiče toto pravidlo dodrželi a v komunikaci s dítětem jazyky nemíchali. Pak by dítě mohlo mít problém jazyky od sebe oddělit.

#### ***Dítě nebude schopné jazyky od sebe oddělit, bude je vždycky míchat***

Tento názor možná vznikl z faktu, že malé děti skutečně procházejí fází, kdy oba jazyky míchají. Často mají pro označení konkrétního předmětu nejdříve jen jeden výraz v jednom z jazyků. Méně časté, ale ne neobvyklé jsou případy, kdy děti od počátku označují členy rodiny nebo blízké předměty v obou jazycích. Šulová uvádí, že to poukazuje na to, že dítě si začíná existenci obou jazyků uvědomovat (Gillernová, Mertin, 2003). V tomto počátečním stadiu míchání slov v obou jazycích dítě přenáší do druhého jazyka i jazykovou strukturu, například stavbu věty nebo gramatické vzorce. Později začíná dítě jazyky od sebe oddělovat, až je schopné je bezpečně rozlišit. To můžeme sledovat často už u dvouletých dětí, kdy vidíme jak dítě mluví s matkou, pak se obrátí na otce a ve vteřině přejde do druhé řeči. Stejně tak je ověřený fakt, že dospělý bilingvní člověk v komunikaci s monolingvním, jazyky

nemíchá vůbec a to i v případě, že je neovládá oba stejně dobře.

### ***Bilingvismus může být příčinou poruch učení jako je dyslexie, horších výsledků ve škole***

Nejčastější příčina horších výsledků ve škole u bilingvních dětí je nedostatečně osvojený jeden z jazyků. Pokud dítě musí zvládat školní osnovy v jeho slabším jazyce, je zde riziko, že se to negativně projeví na jeho školní úspěšnosti. Problémem tedy není bilingvismus sám o sobě a situace se dá řešit spíše podporou rozvoje slabšího jazyka než jeho odbouráním.

Stejně tak nebyla nikdy žádnými výzkumy prokázána příčinná souvislost mezi bilingvismem a specifickými poruchami učení jako je dyslexie nebo lehká mozková dysfunkce! Do skupiny dětí mající takové problémy patří samozřejmě i děti bilingvní. Zmíněné poruchy však rozhodně nejsou způsobeny samotným bilingvismem. Zvláště metoda jeden člověk - jeden jazyk, tedy případ, kdy rodiče nepřechází z jednoho jazyku do druhého, nepřináší obvykle vážnější problémy. Je považována za jeden z nejpřirozenějších způsobů jak si osvojit dva jazyky. V odborné literatuře se nevyskytuje žádná zmínka o vlivu bilingvismu na vznik dyslexie.

### ***Bilingvisté jsou výbornými překladateli***

I když platí pravidlo, že každého tlumočnicka a překladatele lze považovat za bilingvistu, určitě to neznamena, že každý bilingvní člověk musí být výborný tlumočnick a překladatel. Při překladu není zapotřebí jen schopnost ovládat dva jazyky ale i další dovednosti. Ty vyžadují studium technik překladu, postupů zaznamenávání si údajů a faktů a mnoho dalších činností. Je to náročná činnost, která neznamena

pouze zvládnutí obou jazyků. Profesionální tlumočníci a překladatelé se také často specializují jen na určitou oblast, například právo, počítače, medicínu a podobně.

Bilingvní děti které dobře ovládají oba jazyky, začínají být schopné překládat jednoduché výrazy z jednoho jazyka do druhého kolem třetího až čtvrtého roku věku. Dítěti tato schopnost přináší pocity důležitosti, jenž podporují zdravý vývoj osobnosti. Někdy se ale může stát překládání pro děti frustrující a nepříjemné, zejména je-li dítě nuceno překládat ve společnosti dospělých na požádání. Časová tíseň a pocit upřené pozornosti na jeho výkon vytvářejí velmi nepřírozenou atmosféru. Dospělý musí k dítěti přistupovat velmi citlivě a nikdy nenaléhat. U dítěte, které si druhý jazyk teprve osvojuje, tedy neumí ho ještě používat dostatečně vzhledem ke svému věku, není překlad vůbec vhodnou metodou a to zejména pro případné zjišťování, co už dítě umí!

### **3.3 Formování přístupu k učení se cizímu jazyku**

Jazykové vstupy nebo základní jazykové podněty jsou druhy informací, které dostáváme když si osvojujeme nebo se učíme druhý jazyk. V Behaviorální teorii učení se jazyku je velmi důležitá přísná kontrola jazykových podnětů od učitele. Podle této teorie je učení se jazyku stejně jako jakékoli jiné učení proces formování určitého návyku, ve kterém podněty spouštějí reakce, jejichž posilování vytváří návyk. Učitel poskytuje přesné, promyšlené stimuly, žáka opravuje. Předpokládá se, že díky opakování a memorování bude žák schopen používat jazyk automaticky. Důležité je neustálé procvičování naučeného. Tato metoda je zaměřená na správné používání jazyka, chyby se ihned opravují. Cílem je, aby se dítě vyhnulo jazykovým chybám při vytváření větných konstrukcí na základě automaticky zafixovaných

struktur.

Tato metoda zároveň předpokládá, že při učení se druhému jazyku rodný jazyk vyučovanému v podstatě překáží. Učitelé se proto mají zaměřit na negativní přenosy jazykových struktur z jednoho jazyka do druhého. Na základě tohoto předpokladu proběhly v šedesátých letech výzkumy, které tento předpoklad zpochybnily. Analýzy doložily, že gramatické chyby nejsou ovlivněny negativním přenosem z jednoho jazyka do druhého. Chomského lingvistická jazyková revoluce také vrhá pochybnosti na Behaviorální teorii učení se druhému jazyku. Naznačuje, že lidské bytosti mají vrozenou jakousi poznávací připravenost pro jazyk. Nepotřebují tedy memorovat systém povrchních vzorců neboť základ lidské jazykové schopnosti tvoří jakási obecná abstraktní povaha pravidel (Baker, 2000).

V sedmdesátých letech se ve světě rozvinul významný alternativní přístup k výuce jazyka. Mezi jeho představitele patří například sociolingvista D. Hymes, pro něhož je jazyk v podstatě komunikací. Efektivní jazyk neznamena gramatickou přesnost ani výslovnostní plynulost, ale schopnost účinně a smysluplně komunikovat. Kritika strukturovaného učení vedla k současnému důrazu na komunikativní přístup při výuce cizího jazyka. Podstatou nového přístupu je několik změn v pohledu na výuku. Už neplatí, že hlavní úloha v procesu osvojování si jazyka patří učiteli, ale pozornost je upřena na žáka. Dochází k zásadní změně pohledu na chyby a nepřesnosti i na prolínání lingvistických struktur z jednoho jazyka do druhého. Ty nejsou vnímány negativně, ale jako přirozená součást procesu osvojování si druhého jazyka. Dítě pouze neimituje jazykový projev dospělého, jak předpokládali behavioristé, ale je schopno jedinečného jazykového projevu. Například věta, kdy dítě, které se učí anglický jazyk říká „all finish food“ (I've completely finished my

food), vyjadřuje použití určitého vyplývajícího pravidla. Chyby ve větné stavbě v časně fázi osvojování si jazyka nezapřičiňují špatné formulování vět v dalším procesu učení. Jinak řečeno, to, že dítě dělá chyby neznamena, že mu takzvaně zůstanou a nenaučí se nikdy mluvit správně. Fáze osvojování si jazyka jsou velmi podobné fázím osvojování si jazyka mateřského. Dítě také hned nezačalo mluvit správně. Odborníci zároveň předpokládají, že není třeba dětem chyby neustále opravovat. Děti, které se učí druhý jazyk potřebují samy objevit svoje vlastní chyby a ne být neustále opravovány učitelem. Není tedy možné se chybám a přenosům jazykových, potažmo větných struktur vyhnout. Jazykový rozvoj můžeme charakterizovat spíše jako formování vyplývajících pravidel než formování konkrétních návyků.

### **3. 3. 1 Optimální jazykové podněty ve výuce**

Vstupy nebo podněty ve výuce cizího jazyka jsou různé jako jsou různé typy přístupů k učení se druhému jazyku. Nelze jednoduše říct které jsou ty nejlepší. Výukové programy cizího jazyka budou pravděpodobně více zaměřené na gramatiku oproti například jazykově smíšeným třídám. Tam budou podněty méně strukturované a budou se odvíjet od probíraných témat.

Ve snaze osvětlit jaké jsou optimální jazykové podněty při osvojování si cizího jazyka Wong Filmorová porovnávala osvojování si druhého jazyka v předškolních zařízeních ve Spojených Státech. Zjistila, že efektivnost podnětů se liší vzhledem k jazykové skladbě v různých třídách. Ve třídách, kde bylo více dětí, které si další jazyk teprve osvojovaly, bylo efektivnější, když učitelé program řídili a cíleně vybírali nové jazykové podněty než volnější uspořádání. Oproti tomu ve třídách, kde byly jak



děti, které se nový jazyk teprve učí, tak děti, pro které byl tento jazyk mateřštinou, se zdál být přínosnější otevřený model, tedy nestrukturované jazykové podněty (Baker, 2001). To se dá vyložit následujícím způsobem. Ve třídách, kde si většina dětí osvojovala nový jazyk, byl učitel úspěšnější, když jazykové podněty připravoval, tedy seznamoval děti s jazykem podle určitého plánu, postupně od jednoduššího ke složitějšímu a cíleně vybíral aktivity. Když v těchto třídách učitel direktivně do procesu nevstupoval a organizace výuky byla otevřená, měly děti tendenci se víc bavit s kamarády svým mateřským jazykem, což neumožňovalo žádné procvičování v druhém jazyce. Oproti tomu ve smíšených třídách, tedy tam, kde byly jak děti které si osvojovaly nový jazyk, tak děti rodilí mluvčí, bylo optimální pro osvojování jazyka otevřené prostředí s omezeným množstvím řízených podnětů. Pokud učitel ve smíšených třídách organizoval jazykovou výuku direktivněji, měl tendenci přizpůsobovat ji dětem, které jazyk ovládaly lépe, tedy rodilým mluvčím, což nevedlo k efektivnějšímu osvojování si jazyka pro ostatní děti.

Wong Fillmoreová tak ukázala důležitost vzájemné závislosti mezi výukovými styly a různou skladbou v jazykových třídách při efektivním osvojování si druhého jazyka.

### **3. 3. 2 Podmínky procesu osvojování si jazyka**

Podle mnoha odborníků, jazykové podněty musí být především srozumitelné. Krashen popisuje, za jakých podmínek dochází k osvojování si jazyka (Baker, 2000). Poukazuje, že podněty musejí být srozumitelné, ale zároveň lehce za dosaženou úroveň jazyka. Tedy o něco málo těžší než je stávající úroveň jazyka studentů, ale zároveň smysluplné a pochopitelné. Jestliže student dostává srozumitelné podněty,

bude si schopen osvojovat jazykovou strukturu. Cílem učitele by mělo být předkládat srozumitelné podněty v pořadí od jednodušších ke složitějším aby si dítě nebo student mohli jazyk snadno osvojovat. Podobně, jako když rodiče malého dítěte používají při komunikaci s ním zjednodušenou a srozumitelnou řeč, jenž mu umožňuje jazyku porozumět a postupně jej rozvíjet.

Současně se zaobíráním se optimálními podněty při učení se jazyku se uplatňuje otázka jak dalece je tento proces závislý na inteligenci. Odborníci zkoumají možnou souvislost mezi inteligencí jako takovou a schopností učit se jazyk. Celkový pohled ukazuje, že obecná schopnost učit se jazyk může značně ovlivňovat osvojování si cizího jazyka ve formálním školním prostředí. Ve Francii byl v sedmdesátých letech prováděn výzkum jenž potvrdil, že inteligence má vztah ke schopnosti číst, učit se slovíčka a chápat gramatiku, ale zároveň vyvrátil spojitost mezi inteligencí a schopností v cizím jazyce mluvit. Z toho vyplývá, že přirozené osvojování druhého jazyka je pravděpodobně méně závislé na inteligenci než formální učení se jazyku.

Další populární vysvětlení rozdílných výsledků v dosažené úrovni je nadání pro jazyk. Lidé často zmiňují nedostatek nadání pro jazyky jako jeden z hlavních důvodů svých neúspěchů. Velmi často slyšíme, že je člověk na jazyky šikovný nebo mu naopak prostě nejdu. Tato obecně předpokládaná vrozená vlastnost, ale nikdy nebyla výzkumy jednoznačně prokázána.

Jiné zdůvodnění úspěchů či neúspěchů při osvojování si cizího jazyka jsou postoje a motivace. Jak uvádí Dornyei:

*Motivace poskytuje základní stimul ke spuštění procesu učení se druhému jazyku, později se stává hnacím motorem, jenž udržuje tento nudný proces*

v dlouhodobém chodu. Bez dostatečné motivace nemohou ani jedinci s mimořádnou schopností dosáhnout dlouhodobého cíle, a ani vhodné osnovy a dobré samostudium nezajistí jejich úspěch.<sup>7</sup>

Motivace pro učení se druhému jazyku mají různý původ. Mohou to být ekonomické, sociální, kulturní a ještě další specifitější druhy motivací. Celkově je odborníci dělí do dvou skupin. V první skupině jsou lidé, kteří si přejí se identifikovat nebo spojit s jinou jazykovou skupinou. Lidé si někdy přejí se začlenit do skupiny lidí mluvících jiným jazykem, chtějí poznat jejich kulturu a rozvíjet vzájemné vztahy. Tento druh motivace se jmenuje *integrační (začleňující) motivace*.

Dalším důvodem je když druhý jazyk přináší jedinci nějaký prospěch. Člověk s jeho pomocí například získá lepší práci, vydělá víc peněz, složí zkoušku, získá v práci lepší postavení nebo pomůže svým dětem s bilingvním vzděláváním. Zmíněné důvody se souhrnně nazývají *instrumentální (nástrojová) motivace*. Jasně je, že motivace hraje důležitou roli v osvojování si cizího jazyka. V poslední době se proměňuje pohled na motivaci v učení se jazyku. Je často spojována s rozumovými pojmy, myšlením, hodnotami, názory a celkovým sebepojetím člověka.

### 3. 3. 3 Motivace u malých dětí

Jak můžeme motivovat malé dítě k učení se jazyku? Jaká jsou specifika motivace v předškolním věku v jazykové mateřské škole?

Vycházíme-li z výše uvedeného, je celkem jasné, že instrumentální ani integrační motivace nebudou pro malé dítě důvodem učit se jazyk. Zejména instrumentální motivace se pro předškolní věk očividně nehodí. Dítě není absolutně schopné uvažovat o jakémkoli prospěchu, jenž se má dostavit v delším časovém

---

<sup>7</sup> Baker, C.: Foundation of Bilingual Education and Bilingualism, s. 123

horizontu. V dětském vnímání času se projevuje takzvaný *prezentismus*, což znamená, že dítě se orientuje na přítomnost, nejvýznamnější je pro něj aktuální dění. Vůbec největší problémy má s vnímáním budoucnosti. Ta je pro něj časově nepředstavitelná, tudíž málo významná. Dítě má tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Subjektivně významné jevy jsou pro něho z hlediska času důležité pokud se opakují v kratších časových intervalech a jsou spojené s nějakou konkrétní událostí. Dítě si často plete i pojmy jako včera a zítra. *Časové pojmy jako minulost a zejména budoucnost nemají v tomto věku přesnější obsah. Z tohoto důvodu má omezený subjektivní význam jakékoliv dění, které je lokalizováno do vzdálenější budoucnosti. Pro dítě se stává něčím nereálným a tudíž nezajímavým.*<sup>8</sup>

Dítě se tedy nebude učit jazyk protože je to pro něj dobré nebo protože tuto schopnost bude časem moci dobře využít. I když motivací rodičů, kteří dávají děti do jazykové mateřské školky je nejčastěji rozšíření možností pro studium v budoucnu, studium v zahraničí a zajímavější pracovní uplatnění, nemá tato skutečnost pro dítě žádný stimulující význam. Stejně tak integrační motivace, přiblížení se jiné kultuře, navázání přátelských vztahů s lidmi z jiného etnika a snaha o pochopení jejich tradic a zvyků, nebude hrát pro malé dítě významnou roli. V přeneseném pohledu bychom mohli říct, že dítě může být za určitých okolností takto motivováno. Je-li v jeho okolí člověk nebo lidé mluvící cizím jazykem, může samo chtít tomu jazyku porozumět a používat ho. Například pochází-li někdo z rodiny z jiné země, kterou dítě má možnost navštívit nebo někdo z jeho vrstevníků mluví pro něho neznámým jazykem, probouzí se v malém dítěti zvědavost, jež motivuje k učení. V podstatě ale nemůžeme mluvit o integrační motivaci, protože na počátku není zájem o poznávání nové kultury. Spíše přítomnost nějaké jiné kultury, jež je součástí dětského světa, součástí jeho

---

<sup>8</sup> Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. s. 112

života, vyvolává zájem o cizí jazyk. Může jít o nutnost se dorozumět když v určité situaci neexistuje společný jazyk.

Je tedy patrné, že pokud chceme, aby se malé dítě učilo nějakému dalšímu jazyku, musíme ho motivovat zcela jinými prostředky než je tomu u dospělých lidí. Důležitou roli hraje konkrétní situace dítěte, které se jazyk učí. Pokud se nový jazyk v jeho životě objevil jako přirozená součást nebo pokud jím byl od jeho narození, nebudeme zřejmě žádnou speciální motivaci potřebovat. Jestli například jeden z jeho rodičů hovoří cizím jazykem, je pravděpodobné, že si dítě na určité úrovni osvojí oba jazyky. Pokud se ale rodina přestěhovala do zahraničí, stane se cizí jazyk najednou součástí života dítěte i celé rodiny. Zde už bude záležet na motivaci, potažmo na konkrétní situaci a na prostředí, jaké rodiče pro dítě vytvoří. Jestliže začne hned chodit do školky, kde nebude nikomu rozumět, může to pravděpodobně být pro něho stresujícím zážitkem. Pokud mu ostatní pomůžou tento počáteční stav překonat a dítě situaci zvládne, bude celkem silně motivováno osvojovat si nový jazyk. Prostor, jenž je pro něho přátelské, plné hraček a tvoří ho skupinka jeho vrstevníků, je nejlepší motivací pro hru. A hra, nebo alespoň mnoho jejích podob, vyžaduje komunikaci. Dítě je v tomto věku vybaveno k učení napodobovacími vlohami, takže bude přebírat strategie a kopírovat svoje vrstevníky i učitelku. Pokud se bude chtít ve skupině uplatnit, bude se muset prosadit.

Toto jsou, myslím, silné motivační momenty. I mezi předškolními dětmi vznikají přátelské vztahy, které sice většinou nejsou trvalejšího charakteru, ale jsou pro dítě velmi důležité. Proto se dítě bude snažit navázat kontakt při hře, bude motivováno k učení jazyku. Samozřejmě, že popsaná situace je pouze modelová, v realitě bude mít tolik různých podob, kolik dětí jí bude zažívat. Projeví se vlastnosti

osobnosti dítěte, jeho psychická i fyzická zralost, jeho individualita i specifčnost okolností. Tento obecný nástin situaci má za cíl pouze ilustrovat, že dítě bude nejlépe motivováno učit se novému jazyku, pokud se tento stane součástí jeho dětského světa. Tím nemám v žádném případě na mysli pouze metodu takzvaně hodit dítě do vody aby plavalo. Naopak, mnohé výzkumy potvrzují, že je spíš nevhodná, způsobí dítěti šok a aktivní učení brzdí. Dítě musí být podporováno rodiči i učiteli, kteří by se měli snažit mu tento přechod co nejvíce usnadnit.

Jak tedy motivovat tyto děti k učení se jazyku a jaká jsou specifika motivace v předškolním věku ve zkoumaném typu předškolního zařízení?

Z výše uvedeného vyplývá, že jazyk se musí stát součástí dětského světa. Měl by být pro dítě zdrojem radosti a zábavy a nikdy něčím, do čeho ho budeme násilím nutit. V tomto věku, nejlépe kolem tří let, dítě nový jazyk snáz přijímá jako něco přirozeného, něco, co je pro něj nové a tedy zajímavé. Takto malé dítě si plně neuvědomuje, že je to jiný jazyk. Až mnohem později, když už má rozvinutý pasivní slovník a začíná jednoslovně odpovídat na otázky a označovat jednotlivé věci je schopno si plně uvědomit že to jsou dva paralelní systémy. Není třeba mu nějak složitě vysvětlovat, že existují dvě slovní označení pro tu samou věc. V jazyce, které dítě zatím nezná to pro učitele ani není možné. Musíme využít znalostí z dětské psychologie a pedagogiky a bychom jazyk začlenili do dětského světa. Pro dítě nejpřirozenější a nejoblíbenější činností je hra. Aby se efektivně učilo, musí si zároveň hrát. Většina činností v průběhu výuky by tedy měla probíhat hravou formou a dítě by mělo mít ze hry radost. Jakmile je situace pro něj nepřehledná nebo nepochopitelná, hra trvá dlouho a dítě ztrácí zájem a tím i pozornost, učení přestává být efektivní. Do dětského světa nepochybně patří také písničky a básničky, jež se

dítě učí celkem rychle a to i v jazyce, jemuž ještě ne úplně rozumí. Není to však bezcílne memorování textu, ale rytmus a melodie dítěti pomáhají lépe si obsah zapamatovat. Porozumění obsahu přispívá hra na tělo a mimické ztvárnění. Celkově přináší dovednost zazpívat písničku dítěti pocit důležitosti, pocit toho, že už jazyk dokáže použít a tím upevňuje jeho sebevědomí. Podpora a rozvoj sebevědomí a sebevědomí je jednou z hlavních složek motivace k učení. Dítě které si věří, má chuť něco vytvářet a učit se, a dosažené výsledky ho opět motivují k další aktivitě. Získává tak pocit, že je samo součástí celku, že má schopnost zasahovat do dění kolem sebe a spoluvytvářet ho a to je jeden z důležitých prožitků při budování sebevědomí.

Přehledně můžeme motivující prvky v procesu učení druhému jazyku u malých dětí rozdělit následujícím způsobem: *(dítětem' a vztahy ?) ...*

1. Rozvíjet **pozitivní sebepojetí** dětí, to znamená sebevědomí, sebevědomí. To je formováno předešlou zkušeností. Kladné emoce které dítě zažívá pomáhají vytvářet vztah k jazyku a jeho sebevědomí posilují.
2. Pomáhat budovat **sociální vztahy** mezi dětmi. Současně s jazykem se děti učí jak se chovat ve skupině, jak se prosadit, pomáhat si navzájem atp. Jazyk funguje jako médium pro vytváření takových vztahů.
3. Zapojit prvek **magičnosti** do procesu učení. Předškolní dítě má tendenci pomáhat si při interpretaci dění fantazií. Ta má v tomto věku harmonizující význam. Dokážeme-li tento element nějak uplatnit při procesu osvojování si jazyka, dítěti ho tím přiblížíme, stane se pro něj zajímavějším.
4. Úkoly a činnosti, které dítěti předkládáme bychom měli co nejvíce **obměňovat**. Děti se nesmí nudit. To znamená používat různé pomůcky,

reálné předměty i obrázky, využít různých médií, knih, videokazet, CD nosičů.

5. Dítě nesmí být při procesu učení jen pasivní příjemce, důležitá je jeho **aktivní účast**. Toho je možno dosáhnout pomocí různých pohybových her, her na rozvoj smyslového vnímání. Minimalizovat vysvětlování, kdy je dítě v roli posluchače. Umožnit mu zkoumat, manipulovat, vytvářet.
6. **Paměť dětí je omezená**. Nové informace, slova, postupy by učitel měl neustále opakovat, recyklovat a znovu zapojovat. Všechno je pro malé dítě nové, nemůžeme ho tedy zahrnout informacemi a čekat, že si všechno zapamatuje.
7. Respektovat takzvané **tiché období**, kdy dítě nemluví a zdánlivě se nic nenaučilo. Děti nejsou schopny produkovat výstupy od samého počátku procesu učení. Není vůbec na místě nutit dítě například slova a věty opakovat pokud samo nejeví zájem. Učitel by měl počkat, až se dítě samo začne pokoušet mluvit a tuto snahu neustále oceňovat a podporovat.
8. Nabízet modely spíše než kritiku. Neupozorňovat tolik na chyby ale uplatňovat **pozitivní zpětnou vazbu**.
9. Pěstovat u dětí **kladný přístup k učení jazyku** pomocí zapojení dětem blízkých činností mezi než patří hlavně:  
**používání obrázků** Dítě ještě nemá vytvořenou vizuální představu většiny věcí a dějů jako dospělý. Je obzvlášť důležité, pokud je to možné, vizualizovat nová slova před každým začátkem činnosti. Barvy na obrázcích přitahují dětskou pozornost.  
**rozhovory** Učitel by měl využít dětského zájmu o vyprávění zážitků, hovořit s dítětem při všech příležitostech, během procesu, kdy dítě něco vyrábí, nad



obrázkem které dítě nakreslilo, při individuální hře dospělý-dítě. Vytvářet podmínky pro komunikaci mezi dětmi samotnými v novém jazyce.

**výtvarné a pracovní činnosti** Děti rády něco vyrábí a ještě raději to všem ukazují. Je to způsob jakým dávají okolí najevo, že něco dokáží. To posiluje jejich důvěru v sebe sama.

**písničky** Učení písniček je výborný způsob jak si osvojovat jazyk s minimální námahou. Je to přirozený způsob učení se novým slovům. Učitel by měl s písničkou dál pracovat, ne jen nechat ji děti poslouchat. *Total Physical Response songs* je způsob práce s písní, kdy děti hrou na tělo a dramaticky ztvárňují obsah písniček. Je založen na myšlence slyším a zapomenu, vidím a pamatuji si, dělám a rozumím. Dává dětem příležitost předvést, že rozumí obsahu.

**příběhy** Vyprávění a předčítání příběhů z knih rozvíjí pasivní slovník dětí. Obrázky tu opět pomáhají porozumět. Dítě má příležitost klást otázky. Je dobré se stále vracet ke stejným knihám o které mají děti zájem. Porozumění nepřichází najednou, je to postupný proces. Svět který reprezentují dětské knihy je pro děti zajímavý, je jim blízký. To podněcuje i jejich zájem o nový jazyk.

**hra** Hra je pro dítě přirozenou ale i vážnou činností. Podněcuje děti ke komunikaci, nabízí tisíce možností jak rozvíjet jazyk. Dítě se nechce prvořadě něco učit, vždycky si chce hrát. Toho musí učení jazyku u dětí v raném věku využít.

#### IV. PRINCIPY IMERZNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Po celém světě existuje mnoho forem bilingvního-dvojjazyčného vzdělávání. Jedna z nich, právem uváděna mezi dvojjazyčnými formami, neboť jejím obsahem i cílem je dosažení dvojjazyčnosti, se jmenuje *Immersion Bilingual Education* (Baker, 2001). Výraz *immersion* znamená ponoření, zahloubání, takže termín imerzní vzdělávání bychom mohli volně přeložit jako jakési ponoření se do jazyka, obklopení jazykem. Je to zastřešující termín pro koncept, jenž obsahuje různé varianty programů rozšířených po celém světě. Jako nová experimentální forma dvojjazyčného vzdělávání se poprvé objevilo v roce 1965 v Kanadském Montrealu. Experiment vznikl na popud rodičů, jenž přesvědčili zástupce města, aby byla založena školka, která bude děti vzdělávat ve dvou jazycích – francouzštině a angličtině. Cílem bylo osvojení jak jazyka, tak i kultury anglicky i francouzsky mluvících Kanadčanů a zároveň celkový rozvoj dítěte ve všech oblastech. V krátké době se systém ujal a rozšířil se na základní školy po celé Kanadě. V současné době imerzní vzdělávání funguje téměř po celém světě. Například na Novém Zélandu, v Austrálii, Irsku, Severní Africe a jinde.

Předškolní zařízení, jež je předmětem mého výzkumu, funguje na principech, které se v mnohém shodují s tímto pojetím dvojjazyčného vzdělávání. Základní společná myšlenka je rozdíl mezi vyučováním cizího jazyka a učením se pomocí nebo prostřednictvím cizího jazyka. Osvojování si cizího jazyka probíhá v imerzním systému naprosté většině pomocí jazyka, užitého jako médium pro pokyny k běžným činnostem ve školce. Podobná je i myšlenka, jež je nazvána jazykem napříč kurikulem. Ta ukazuje, že osvojování jazyka hraje centrální roli. Dítě rozvíjí svoje

postoje, schopnosti, dovednosti a znalosti ve všech oblastech kurikula převážně prostřednictvím druhého jazyka. Konkrétní principy na nichž je vybudováno imerzní vzdělávání a zároveň jsou platné v anglické školce jsou následující.

Učitel důsledně odděluje oba jazyky, mateřský jazyk a jazyk jenž si děti osvojují. V některých typech imerzních škol učitelé používají oba jazyky, ale platí zásada pro jednotlivou lekci nebo úkol jeden jazyk. Pokyny učitel nepřekládá, neboť je známo, že děti pak jednoduše nevnímají co se děje a o čem se mluví a počkají si na překlad, kterému rozumí bez námahy. V anglické školičce je používán mateřský jazyk minimálně a to především pro nově příchozí děti během doby, kdy se na školku adaptují. Učitelka tedy mluví česky převážně v těch situacích, kdy považuje za nutné aby se děti orientovaly, například v programu aktivit. Během jednotlivých her, výtvarných činností, cvičení, zpívání a podobně užívá zásadně anglický jazyk. Někdy mluví s dětmi česky při individuálním kontaktu, například při konfliktech mezi dětmi nebo v případech, kdy dítě nerozumí kritické situaci. Během prvních dvou měsíců, kdy nové děti začínají docházku, učitelka postupně omezuje komunikaci s dětmi v češtině na nutné minimum. Například když dítě pláče a učitelka ví, že vysvětlení situace a uchlácholení pomůže. Tedy tam, kdy je narušena psychická pohoda dítěte a je obtížné jí dosáhnout prostřednictvím anglického jazyka. Dalším shodným momentem je fakt, že imerzní školy navštěvují především děti, jejichž druhý jazyk je na podobné úrovni. I ve světě jsou to děti, jež nejsou vyučovány ve svém rodném jazyce. To znamená, že s jazykem začínají společně, všichni jsou nejprve začátečníky. V jiných typech dvojjazyčného vzdělání jsou různá procenta dětí, jejichž rodná řeč je shodná s jazykem vyučováním. V anglické školičce je minimum dětí majících alespoň jednoho z rodičů cizince mluvícího anglicky. Některé z nich mají na

začátku docházky určité základy v angličtině z různých kurzů pro malé děti, většinou jde ale o jednotlivá slovíčka, nikoli porozumění jazyku. Tato situace umožňuje učitelům dobře plánovat jednotlivé lekce, připravovat hry a aktivity adekvátně rozvoji jazykové úrovně dětí.

Důležitým rysem imerzního vzdělávání je, že děti si neosvojují nový jazyk na úkor svého rodného jazyka, jak je tomu v některých jiných typech jazykového vzdělávání, například je-li rodným jazykem dětí španělština, kterou se škola snaží nahradit angličtinou, mohou dopady na dítě být spíše negativní. Často se projevuje nechuť k jazyku i celkové snížení sebedůvěry. Termín imerzní vzdělávání je vhodný pouze tam, kde jazyk, kterým se mluví doma, je jazykem majoritní skupiny a škola přidává dítěti další majoritní nebo minoritní jazyk. Tuto podmínku angličtina v českých poměrech splňuje.

Učitelé v imerzních školách by měli být dvojími profesionály, neboť napomáhají dětem v dosažení úspěchu v jednotlivých oblastech kurikula a zároveň odborně zabezpečují rozvoj jejich jazykových dovedností. Tento požadavek má tendenci nebyt dodržován v některých zemích, kde přebírají imerzní přístup k jazykovému vzdělávání nebo některé z jeho myšlenek. V českých podmínkách je tato metoda v předškolních zařízeních doslova průkopnická. Učitelé v anglické školičce nemají speciální imerzní vzdělání, mají pouze zkušenosti s učením předškolních dětí nebo speciální trénink pro předškolní vzdělávání v jejich rodném jazyce. Jazyk, který vyučují, je jejich rodný, takže ho plně ovládají. V tomto bodě nastává nebezpečí, že učitelé, kteří neovládají dobře nebo vůbec rodný jazyk dětí, nebudou dětem dobře rozumět. Riziko nedorozumění a ztížené zpětné vazby pro učitele není zanedbatelné. Sama ho pokládám za velkou překážku v celkovém rozvoji dětí. Hlavně z toho důvodu je v naší školičce kromě rodilých mluvčích anglického jazyka i učitelka, jenž ovládá

plně angličtinu, ale jejím rodným jazykem je čeština. Tato situace není z hlediska imerzního vyučování nejlepší, neboť všichni učitelé by měli plně ovládat oba jazyky. Takový ideál, domnívám se, je zatím v našich podmínkách těžko dosažitelný. Na poli předškolního vzdělávání neexistuje žádná forma kvalitního tréninku pro dvojjazyčné vzdělávání, tedy možnost, kdy by učitelé byli speciálně připravováni na učení angličtiny jako druhého jazyka v mateřských školách. Přesto předškolních zařízení podobného typu jakým je sledovaná školička, není u nás málo. Na internetových stránkách můžeme najít několik desítek takových škol, převážně na území hlavního města. Na trhu je poměrně velké množství metodického materiálu různé úrovně. Většinou se však svým pojetím blíží školním učebnicím. Není tedy vhodný pro předškolní děti. Naše školička využívá množství zahraničních metodických učebnic koncipovaných pro předškolní věk a většinou i pro učení angličtiny jako druhého jazyka.

#### **4.1 Vyučovací strategie v systému imerzního vzdělávání**

Imerzní vzdělávání je postaveno na myšlence, že rodný jazyk si člověk osvojuje relativně podvědomě. Děti si nejsou vědomy, že se od svých rodičů jazyk učí. Imerzní systém se snaží tento proces zopakovat. Zaměřuje se na obsah a ne na formální stránku jazyka. Na počátečních stupních nejsou žádné formálně vedené výukové lekce. Později na dalších stupních základního vzdělávání je do výuky zapojováno formální učení jazyka jako gramatika a syntax. Předškolní období a první stupeň základní školy reprezentují podvědomé osvojování si jazyka jako systému, jenž posiluje a podporuje komunikaci.

Ačkoliv výzkumy neprokázaly přímou souvislost mezi věkem a schopností se jazyk učit, propaguje imerzní systém vzdělávání myšlenku, že čím dříve se dítě jazyk učí, tím lépe. Je prokázáno, že mladší děti si snáze a lépe osvojují zvukovou stránku jazyka, tedy přesnější výslovnost, přízvuk a melodii. Z komplexního přehledu na toto téma, jenž uvádí Singleton (Baker, 2001) vyplývá že lidé, kteří se učí druhý jazyk od dětství inklinují k dosažení vyššího stupně zdatnosti v něm, než ti, jenž se začali učit jazyk později. Malé děti si zároveň snáze osvojují zvukovou stránku jazyka. Současně uvádí, že existuje mnoho faktorů ovlivňujících konkrétní situaci a tím se stávají jednoduchá tvrzení o věku a učení se cizímu jazyku zjednodušená a neobhájitelná. Přesto imerzní vzdělávání propaguje myšlenku brzkého startu. Malé dítě je více tvárné a poddajné a v jeho levé mozkové hemisféře jsou stále nepropojené oblasti.

Z jazykových dovedností jsou u dětí prvořadě rozvíjeny poslech a řečové dovednosti. V počátku, tedy na předškolní úrovni především, nejsou děti nuceny v komunikaci s učitelem ani s vrstevníky používat cizí jazyk. Děti mluví mezi sebou přirozeně česky a nejsou nijak napomínány ani když se takto obrací na učitele. Učitelé v imerzních školách děti nenutí mluvit novým jazykem a to do té doby, než sami začnou jazyk pro komunikaci používat. Tento fakt respektuje existenci takzvaného tichého období v procesu osvojování si cizího jazyka. Je to doba, kdy dítě nemluví, přesto se buduje jeho pasivní slovník. Přílišné naléhání by mohlo dětem v osvojování jazyka spíše bránit a rozvinout negativní postoj k jazyku a školce celkově. I když ve zmiňované školičce učitelé děti mluvit nenutí, spatřuji v tomto bodě v našich školních podmínkách problém. Jak jsem již uvedla, učitelé češtinu příliš neovládají a tak ne vždy dětem rozumí. To děti částečně demotivuje v navazování

komunikačních kontaktů, přestože se učitelé velmi snaží na dětské výzvy reagovat, přinejmenším neverbálně. Výhodou je, že školka je malá, pohromadě v jedné třídě jsou tedy jak začátečníci, tak děti, které jsou už schopné v angličtině komunikovat. Učitel tak má možnost v obtížných situacích zapojit do rozhovoru i děti pokročilejší v jazyce. S nejmladšími, tedy se skupinou začátečníků, pracuje vždy i učitelka, která ovládá jazyky oba. Přesto vidím tento moment jako problematický. Učitel, který neovládá rodnou řeč dětí, má velmi ztíženou pozici při rozpoznávání úrovně porozumění u dětí. Na druhou stranu tento fakt může působit i pozitivně. Dítě totiž samozřejmě po určitém období pozná, že má jedinou možnost komunikace s učitelem a to prostřednictvím angličtiny. To ho přirozeným způsobem nutí nový jazyk používat a rozvíjet. Během prvních dvou let immerzního vyučovacího systému se u dětí rozvíjejí porozumění jazyku a ten začínají používat ke komunikaci s učitelem, zatím ještě ne se svými vrstevníky.

Z výše uvedeného vyplývá, že v immerzních školách je podstatné aby učitel přistupoval k dětem citlivě a neustále vyhodnocoval úroveň jejich řečových dovedností. Jedině když si je vědom na jakém stupni rozvoje je řeč dětí, bude je schopen trvale jemně posrkat v rozvíjení jejich jazykové kompetence. Úkolem učitele je neustále předkládat srozumitelné podněty, jenž jsou trošku dál než je jejich aktuální úroveň jazyka a tím posunovat hranice dosaženého pomalu dopředu. Přestože jazykové podněty, které dítě přijímá jsou složitější, než je jeho dosažený stupeň rozvoje, je nutné, aby byly pro dítě zajímavé, motivující a tedy srozumitelné a pochopitelné. Učitel pozná, když dítě ztrácí zájem o nabízenou aktivitu. Vyhodnocuje, jestli činnost je pro dítě příliš obtížná, jazykově nesrozumitelná nebo naopak snadná, nudná, příliš dlouhá.

Jazyk, který je používán pro komunikaci s dětmi je často nazýván jako *dočasná řeč*. První dva roky je používán slovník záměrně omezený, se zjednodušujícím podáním gramatiky a syntaxe. Učitel opakovaně vědomě užívá stejná slova a slovní spojení v odlišných situacích různými způsoby. Jeho jazyk je nejen jednoduchý, ale řeč je zároveň zpomalená, aby děti měly možnost informace zpracovávat, čímž se zvyšuje šance na porozumění. Tento způsob mluvy inklinuje k podobnosti s řečí jež matka mluví na malé dítě.

*Společným rysem otcovské i mateřské mluvy je její simplifikace a přizpůsobování rostoucím řečovým schopnostem dítěte....C. E. Snow už v roce 1977 výzkumně doložila, že matčina řeč k dvouletému dítěti je gramaticky jednoduchá a více obšírná. Matka svou řeč modifikuje nejen syntakticky ale též sémanticky. ..Také své promluvy přizpůsobuje v návaznosti na vývojové změny řeči a v návaznosti na věk....Výzkumy, které jsou zaměřeny na otcovy řečové projevy prokazují, že svou řeč též zjednodušuje v rozhovoru s dítětem (Gleason, 1975, Golinkoff, Ames, 1979)<sup>9</sup>*

Během této dočasné fáze učitel dětem nepřetržitě pokládá otázky, aby se ujistil, že porozuměly. Lze jen dodat, že předškolní období se s touto fází prakticky časově kryje, v případě, že si děti začínají jazyk osvojovat už v mateřské škole.

Přizpůsobení jazyku dětem také napomáhá, když učitel před jednotlivými tématy děti seznámí s novými slovíčky. Kdykoli je dětem předložen nový koncept, tedy nová hra, téma, činnost, učitel je nejprve připraví objasněním nových slovíček, případně předvedením situace. V anglické školičce se využívají především obrázky situací a jevů a skutečné předměty pomocí nichž učitel hravou formou zjišťuje stupeň porozumění. Současně musí být citlivý i k neverbálnímu feedbacku získanému od dětí. Tázavé pohledy, ztráta koncentrace a těkavá pozornost mu poskytují mnoho

---

<sup>9</sup> Šulová, L.: Předškolní dítě a jeho svět. s. 281



informací. Učitel děti povzbuzuje v kladení otázek jenž pomáhají ve vysvětlení a pochopení sdělovaného. Podstatnou složkou imerzního bilingvního vzdělávání je nejen dohadování a vyjednávání o významu ale také maximální rozvíjení dovedností a schopností napříč kurikulem. To vyžaduje neustále děti k činnostem motivovat, zařazovat nové a pro děti zajímavé prvky výuky. Podceňování dětských schopností a přílišné zjednodušování je v takových třídách velkým nebezpečím.

Imerzní školy se detailně zabývají pohledem na chybování v jazyce. Tyto symptomy jsou zde chápány jako přirozená součást procesu osvojování si jazyka, nikoli jako selhání nebo neúspěch. Chyby nejsou trvalou součástí jazyka, jsou chápány jako určitý mezistupeň, jenž časem a procvičováním vymizí. Proto jsou učitelé zrazováni od přílišného opravování chyb u dětí. Neustálé opravování může podkopávat snahu a chuť mluvit a vytvářet tak spíše negativní postoj nebo i zhoršovat sebehodnocení u dětí. Učitelé se tedy snaží vyhnout neustálému opravování, stejně tak jako když rodiče tíhnou spíše k opravování faktických chyb při komunikaci s malým dítětem. Řečové dovednosti jsou zdokonalovány zkušeností s jazykem a v průběhu času. Pokud dítě nebo dokonce více dětí ve skupině soustavně dělá tu samou chybu, je žádoucí aby učitel zařadil vhodnou aktivitu, která by pozitivním způsobem tuto chybu korigovala. S chybováním jako přirozenou součástí procesu učení souvisí i takzvaný mezijazyk. Je to jazyk přirozeně se vytvářející mezi dětmi v počátcích používání jejich aktivní slovní zásoby. Dítě například míchá pořadí slov ve větě, ale přesto je jeho sdělení srozumitelné. Příčina takové špatné syntaxe může být v takzvaném transferu, kdy dítě přenáší zkušenosti z jednoho jazyka do druhého. Nebo dítě použije nevhodné zájmeno či předložku jako například: *Me is cold*. Takovýto mezijazyk není považován za chybu, ale spíše za

pokročilý prozatímní systém, jenž si dítě vytváří a používá ke srozumitelné komunikaci. Je spatřován jako jazyková kreativita vybudovaná na základě latentního porozumění jazyku. Jako stupeň mezi monolingvismem a schopností ovládat dva jazyky se stává mezijazyk pokrokem na cestě a ne konečným stádiem.

## V. SITUACE V ČR VE VZDĚLÁVÁNÍ CIZÍMU JAZYKU V MŠ

V zemích se silnou přistěhovaleckou menšinou, například v USA, Kanadě, JAR existují dvojjazyčné – bilingvní programy, jenž mají za cíl naučit děti jazyk té které země, aby se v něm mohly dál vzdělávat. Tyto programy zároveň často podporují jejich rodný jazyk. Jedná se tedy o bilingvní vzdělání, které často začíná už na předškolním stupni. U nás neexistuje tradice dvojjazyčného vzdělávání. Druhý jazyk se děti učí v rámci učebních osnov Základní a Obecné školy od třetí třídy, Národní škola umožňuje seznámení s jazykem už od prvního ročníku, jedná se ale opravdu o jakousi přípravu na učení se jazyku než o intenzivní výuku. Z celkového počtu základních škol je minimum těch, jenž postupují podle těchto vzdělávacích osnov.

Zájem o vyučování cizího jazyka je ale vysoký. I když je diskutabilní, zda se malé dítě učí jazyk lépe, tedy rychleji a snáze, je patrné, že si velmi dobře osvojí zvukovou stránku řeči. Výzkumy potvrzují fakt, že pokud dítě začne s dalším jazykem v předškolním období, může dosáhnou úrovně, kdy je jeho verbální projev téměř nerozeznatelný od rodilého mluvčího. To se pravděpodobně nepodaří, začne-li se člověk učit jazyk až v dospělosti nebo po sedmém roce věku.

Myšlenka začít vyučovat druhý jazyk co nejdříve, tedy už v předškolním věku, se u nás začala rozvíjet v devadesátých letech. Státní mateřské školy začaly zařazovat do svých programů výuku cizího jazyka, většinou formou kroužků nebo jakýchsi krátkých „setkání s angličtinou.“ Jedná se ale často o útržkovité a nekoncepční realizace, neboť vypracovaná metodika a didaktika výuky jazyka na předškolním stupni u nás zatím neexistuje. Jinou variantou je, že do mateřských škol

dochází pracovníci jazykových agentur, jenž většinou nemají potřebné pedagogické vzdělání nebo někdy ani dostatečnou znalost jazyka. Možná právě proto začaly vznikat soukromé MŠ, které se snaží vyplnit prostor na trhu vzdělávání. Většinou ale nejsou zařazeny do sítě MŠMT a jejich úroveň se značně liší. Tyto školky mají různě koncipovanou výuku angličtiny. Taková typická školka se od normální liší hlavně v tom, že všichni učitelé nebo alespoň převážná většina, jsou rodilí mluvčí vyučovaného jazyka. Ne vždy to ale jsou lidé vzděláni v oboru pedagogiky, chybí tedy znalost vývojových specifik a mnohdy i metodik. Za přínosné naopak považují, že v soukromých školkách je obvykle menší počet dětí na jednu učitelku. Ta má případně k sobě ještě asistentku. Anglická školička, jenž ve své práci hodlám podrobit výzkumu je jedním z typických modelů takového vzdělávání. Záměrně neuvádím termín mateřská škola, neboť není zařazena do sítě MŠMT a tento název ani nenes. Toto předškolní zařízení navštěvují děti, které se s angličtinou buď nesetkaly nebo mají základy ve formě jednotlivých slovíček buď z domova nebo z jiných školek, malá část z nich má jednoho z rodičů mluvícího anglicky. Většina učitelů jsou rodilí mluvčí hovořící pouze anglicky. Výukový program takové školky probíhá v cizím jazyce.

### **5.1 Blíže popis anglické školičky**

Tuto školku navštěvuje průměrně 25 dětí ve věku od tří do šesti let. Jsou to převážně děti českého původu i když několik jich pochází ze smíšeného manželství. Angličtina není ale pro většinu z nich jazykem, kterým se doma hovoří. Děti mezi sebou mluví česky. V době výzkumu zajišťovali dopolední výuku čtyři učitelé, mezi nimiž jsem byla jediná česky mluvící. Učitelé, dvě ženy a jeden muž pocházeli

z Anglie a Austrálie a měli pedagogické vzdělání odpovídající naší úrovni střední školy.

Školička se nachází v prostorách státní MŠ, její vybavení tedy odpovídá požadavkům na prostory i hygienickým požadavkům. Anglická školka využívá zahradu společně se státní mateřskou školou.

V denním programu školky se střídají volné aktivity a takzvané řízené aktivity. Při řízených aktivitách jimiž jsou „circle time, activity time a group time“ se učitelé zaměřují na výuku jazyka prostřednictvím aktivit vhodných pro tento věk. Pro „circle time“ jsou typické hry v kroužku na koberci, většinou písničky, pohybové hry a jiné kolektivní hry, kdy hlavním úkolem je rozvoj socializace a přátelských vztahů ve skupině. Takto pracují dvě učitelky se skupinou asi dvanácti dětí. S méně početnou skupinou asi šesti dětí pak pracuje vždy jeden učitel při „group time a activity time“. V těchto skupinkách při „group time“ se učitelé blíže věnují jednotlivým dětem a individuálně rozvíjejí jejich schopnosti v jazyce pomocí didaktických her, her na rozvoj smyslů, kognitivně zaměřených her nebo předcítáním příběhů. Rozvoj jemné motoriky, zručnosti a celkové koordinace je hlavní náplní „activity time“ kde učitelé plánují především tvořivé a přetvářecí činnosti, ale i pohybové a jiné hry. Děti jsou po dobu aktivit organizovaných učiteli rozděleny do skupinek podle úrovně rozvoje angličtiny s přihlédnutím k věku. Není to ale dogmatické rozdělení a vždy se posuzuje každé dítě jednotlivě i vzhledem například k jeho kamarádkým vztahům a podobně. Při volné hře mají děti prostor hrát si dle vlastního přání se všemi dětmi ze školčky. V celkovém denním rozvrhu je asi polovina času věnována individuální hrové činnosti dle přání dětí. Při některých činnostech podle konkrétního programu spolupracují jednotlivé skupiny společně. Pokud dítě nechce, nemusí se pokaždé

řízené aktivity účastnit a je mu nabídnuta jiná možnost. Přesto je program poměrně náročný. Dítě je od počátku docházky záměrně vedeno k tomu, aby soustředilo svou pozornost až na dvacet minut a to ne podle svých momentálních zájmů a přání, ale pod vedením dospělého. Pokud je řízená činnost součástí určitého časového rozvržení během dne, není vždy možné vycházet z momentální nálady a přání dětí. V tom vidím úskalí tohoto programu.

## VI. KAZUISTIKY VYBRANÝCH DĚTÍ

Protože mě především zajímá adaptace dětí v podmínkách anglické školky, rozhodla jsem se dlouhodobě sledovat průběh adaptace tří dětí.

Při volbě jednotlivých dětí hrálo významnou roli to, jakým způsobem reagovaly první dny při příchodu do školky. Snažila jsem se vybrat děti, jenž měli viditelně rozdílné první emocionální reakce, odlišně se projevovali v oblasti sociální a jejich celková připravenost pro vstup do školky byla ovlivněna různými postoji rodičů, přítomností sourozenců a podobně. Především jejich různě silná potřeba kontaktu s učitelkou a vytváření vztahu s ní byla od počátku v projevech dětí patrná. Tento výrazný rozdíl v jejich reakcích jak na učitelku, tak na skupinu dětí i nový jazyk, byl pro mne zajímavý pro porovnávání způsobu adaptace těchto dětí i pro pozorování možných vztahů mezi průběhem adaptace a osvojováním nového jazyka.

Aby bylo možné posuzovat nejen proces adaptace a dosaženou úroveň v jazyce, ale i pro přiblížení procesu osvojování jazyka, zvolila jsem dlouhodobé pozorování dětí po celou dobu jejich docházky do školky. Z počátku byl nutný častější záznam především z hlediska zachycení prvních reakcí a adaptačních těžkostí. Jsou tedy zaznamenány jednotlivě první tři dny pozorování, následuje záznam z druhého týdne a posléze po prvním měsíci dítěte ve školce. Další záznamy jsou vedeny v intervalech po půl roce a poslední je v rozmezí jednoho roku.

Hlavní metodou práce bylo tedy dlouhodobé pozorování, jenž je vhodnou metodou zjišťování údajů u takto malých dětí. Zaměřila jsem se na tři hlavní oblasti a to na emocionální projevy, sociální oblast a kognitivní schopnosti dítěte. Popis jednotlivých pozorování vychází z vlastních podrobných poznámek, jenž jsem si

dělala v průběhu tří let. Zaznamenávala jsem si jak postupný rozvoj v jednotlivých oblastech, tak významné události, jenž se mi zdály být buď typické pro konkrétní dítě a nebo naopak výjimečné. Jelikož jsem nebyla v tomto procesu pouze nezávislý pozorovatel, ale zároveň jsem jako jedna z učitelů s dětmi pracovala, byly součástí mé práce i rozhovory s dětmi, jenž jsem také využila. Některé údaje a postřehy, jenž mi pomáhaly blíže nahlédnout některé příčiny reakcí dětí, jejich postoje nebo strategie, jsem získala při rozhovorech s jejich rodiči.



## 6.1. Martin

### Z anamnézy:

V době nástupu do školky tři roky, čtyři měsíce.

Pochází z úplné rodiny, matka má středoškolské vzdělání, otec vysokoškolsky vzdělaný pracuje na manažerském postu soukromé firmy, matka momentálně na mateřské dovolené s o dva roky mladší sestrou Annou. V době, kdy nastoupil do školky jí byl jeden rok a sedm měsíců. Jeho vztah k setře je velmi vřelý, často o ní mluví a nedá na ní dopustit.

Vztah obou rodičů k němu je vřelý, ovšem z rozhovorů s oběma, převážně však s matkou, pojmám podezření na nejednotnou výchovu. Už při nástupu do školky nahlásili rodiče, že chlapec nejí většinu jídel, pouze chléb, samotnou rýži nebo těstoviny atp. Matka měla zájem, aby se Martin ve školce jíst *naučil*.

Chlapec je pohublý, bledý, nejeví však známky zanedbání.

### *První den*

#### Emocionální projevy:

Chlapec přichází do školky s matkou v doprovodu mladší sestry. Rozloučení probíhá v pohodě, nijak neprojevuje strach nebo bázlivost, vypadá, že je zvědavý na to, co ho čeká ve třídě. Začíná si hned hrát se stavebnicí, působí radostně.

Při řízené aktivitě reaguje spontánně, když obrázek, který chce on dostane jiné dítě, je podrážděný, předstírá pláč, zlobí se. Učitelka mu tedy po dohodě s druhým dítětem obrázek vymění a Martin působí spokojeně, usmívá se.

Zbytek dne proběhne bez nápadných projevů. Pouze u oběda odmítá jíst, sedí u stolu, odstrkuje talíř a mračí se. Když se učitelka snaží přimět aby jídlo ochutnal, říká

„Fuj, tohle nejím.“ Ta se ho tedy nadále nevšímá, Martin jídlo nechá na stole a odchází si hrát s dětmi, které dojedly. Když vidí, že ho nikdo neposílá zpět, přestane se mračit a tvářit se zlostně. Vybírá si auto a jezdí s ním po koberci.

Matku vítá s úsměvem, odchází v dobré náladě.

### **Sociální chování:**

Když přijde do třídy, kde jsou rozloženy různé hračky, vybírá si stavebnici se kterou si již hrají dvě děti-chlapci. Staví si svoji stavbu, druhé dvě děti pouze pozoruje, poslouchá jejich hovor. Při řízené činnosti, kde učitelka mluví anglicky, ji pozoruje, je zaujatý obrázky které ukazuje. Když nedostane obrázek který chce a učitelka mu ho pak vymění s jiným dítětem, nijak na dítě nereaguje, je zaujatý pouze svým obrázkem. Venku na zahradě chvíli pozoruje ostatní děti, pak si jde hrát do pískoviště, kde si hraje sám.

### **Kognitivní schopnosti:**

Mluví málo, na angličtinu reaguje zvýšenou pozorností, ale slovíčka neopakuje. Poslouchá, co učitelka říká. Když učitelka zpívá písničku kterou doprovází jednoduchými pohyby, pohyby spolu s ostatními napodobuje. Po deseti minutách řízené aktivity už nevydrží sedět v klidu (děti sedí v kroužku na koberci, poslechové aktivity se střídají s pohybovými), začíná se vrtět, lehá si, sundává si bačkory a hraje si s nimi.

Při hře se stavebnicí lego je motoricky zručný, spojuje kostky s deskou. Když k němu přisedne učitelka, ukazuje jí co postavil a říká: „To je loď, víš?“ Učitelka odpovídá: „Oh it is a boat! It is very nice boat.“ Martin se od ní odvrací a staví dál, na

učitelku už nemluví, nesnaží se dál o komunikaci. "Celkově se první den orientuje na hračky , které jsou pro něho dostatečně atraktivní.

### ***Druhý den***

#### **Emocionální projevy:**

Ráno se rozloučil s maminkou bez obtíží, přichází sám, na pozdravy učitelů reaguje úsměvem. Projevuje nesouhlas, když učitelka neopakuje poněkolkáté písničku o kterou už ostatní děti nejeví zájem. Je zamračený, ruce složené na prsou, odvrací se od ostatních. Svůj nesouhlas projevuje i slovně: „Ale já chci ještě jednou!“ K dětem už se do konce další hry nepřipojí a jen je pozoruje, zjevně nespokojen s výsledkem. Na výzvy učitelky v anglickém jazyce doprovázené srozumitelnými gesty aby si šel hrát s ostatními se vždy odvrátí a opakuje, že on chce ještě zpívat.

Zbytek dne je klidný, celkem v dobré náladě. Po rodičích se neptá. U jídla nemluví, odstrkuje talíř a zalézá pod stůl. Když pro něho matka po obědě přichází, je veselý, ihned jí začíná vyprávět jaké se mu ve školce líbí hračky.

#### **Sociální chování:**

Martin se ostatních dětí příliš nevšímá. Hraje si spolu s ostatními ale hra má charakter spíše paralelní hry, kdy si děti hrají vedle sebe, než spolu. Pokud chce nějakou hračku, prostě si ji vezme, když ostatní protestují, vezme si jinou. Nesnaží se navázat slovní kontakt. Při společných hrách je aktivní, snaží se prosadit aby mohl například pověsit obrázek na tabuli, vybrat hračku ze sáčku kterou se předtím snažil rozeznat hmatem a podobně. Na pískovišti si hraje sám.

### **Kognitivní schopnosti:**

Udrží pozornost adekvátně věku pokud jsou aktivity pro něj zajímavé. Snaží se porozumět, co učitelka dětem říká a ukazuje, projevuje zájem o angličtinu.

### ***Třetí den***

#### **Emocionální projevy:**

Rozloučení probíhá opět bez negativních emocí. Ty projevuje především při hře, když se některé z ostatních dětí snaží přiblížit, respektive hrát si se stejnou hrou. Zvyšuje hlas, křičí, odhání děti. Zdá se, že si svým projevem snaží upoutat pozornost učitelky, aby ona situaci řešila. Sám s dětmi nemluví a když, tak zvýší hlas, projev je určen všem. Hledá očima učitelku nebo jde přímo za ní. Předstírá pláč, jde spíš o vztek. Když učitelka vyřešila situaci subjektivně v jeho neprospěch (i ostatní si mohou hrát s vláčkem, tam mu půjč nějaký vagónek..) odvrací se, odhazuje hračky, zlobí se. Do konce času pro volné hraní (asi 15 minut) si už nehraje a truceje v koutě.

Podobně se projevuje při jídle, odvrací se, zalézá pod stůl, je vzteklý i když má talíř s jídlem pouze před sebou a nikdo se ho nevšímá.

#### **Sociální chování:**

Verbálně kontaktuje především česky mluvící učitelku, většinou žádá o pomoc při řešení konfliktů. S dětmi zatím pozitivní vztahy nenavázal. Většinou mu spíš překáží a kazí mu hru. Snaží se prosazovat i při řízených aktivitách (kdy učitelka mluví anglicky), když se mu to nedaří, reaguje vztekle nebo stažením se. Pokud mu dá učitelka najevo radost, kladně hodnotí jeho výkon, je nadšen.

### **Kognitivní schopnosti:**

Martin projevuje velký zájem o angličtinu, při zpívání písniček napodobuje doprovodné pohyby. Při hře, kde má hádat který z předmětů se ztratil (děti mají před sebou nejprve tři předměty z nichž jeden učitelka zakryje), pochopí hned princip a vždy okamžitě pozná co chybí. I když učitelka zvýší počet na pět, jsou jeho reakce rychlé. Předměty pojmenovává česky, avšak autičko označuje anglickým „car“. Učitelka kladně hodnotí i české odpovědi, výrazy ale opakuje v angličtině. Martin někdy zopakuje anglický výraz po ní.

### ***Druhý týden***

#### **Emocionální projevy:**

Martin reaguje prudce na situace, při níž se nedokáže prosadit. Křičí, odchází, vztekle hází hračkami. Zároveň se ale snaží mít hlavní slovo a nedokáže ustoupit. I když se do řešení vloží učitelka, je většinou nespokojen pokud nedostane co chtěl.

Kolem poledne se u něho projevuje únava, je podrážděný, často si lehá. Oběd je pro něj nepříjemným. Nedaří se ho přimět, aby jídlo alespoň ochutnal. Vyžaduje chleba nebo sní samotnou přílohu. Když na něj učitelé naléhají, reaguje vztekem, hněvem. O jídle se vyjadřuje že je „fuj, hnus“ atp. Matka si neví rady, doma si Martin prosazuje údajně stejným způsobem co bude jíst a je mu vyhověno.

Při řízených činnostech projevuje nespokojenost vždy když se písnička neopakuje na jeho přání, nebo když se hra nehraje znovu.

#### **Sociální chování:**

Martin si začal hrát s jedním z chlapců. Mají společný zájem o stavebnici

s vláčkem. Pokud Jonáš přistoupí na Martinova pravidla, je vše bez problému. Martin mu určuje které vagónky bude mít, kudy povedu koleje atp.

Pokud jiné děti projeví zájem, Martin je často odhání. Na dotazy, zda si s ním můžou hrát, odpovídá radikálně ne, už tady není místo.

### **Kognitivní schopnosti:**

Martin se rád účastní řízených činností v angličtině. Snaží se opakovat jednotlivá slovíčka, je aktivní při hrách. Zdá se, že začíná rozumět některým často se opakujícím výrazům. Například na otázku: „*Do you want more tea?*“ si zakryje hrneček dlaní a kroutí hlavou že ne.

I když je jeho pozornost dostatečná, je motoricky neklidný, mění polohu sezení, poskakuje, lehá si.

### **První měsíc**

#### **Emocionální projev:**

Martin přichází do školky rád, těší se. Jeho emocionální projevy jsou kolísavé, stejně tak i jeho nálada. Často projevuje velkou radost, nadšeně pobíhá, hlasitě se směje, například když „vyhraje“ nebo se hraje jeho oblíbená hra. Jindy málo ovládá své emoce, když má pocit, že selhal. Často se mu zdá, že ostatní způsobují jeho problémy, že mu nedali šanci nebo přímo zapříčinili jeho neúspěch. Sám je ale velmi kritický i k vlastním výtvorům, často všechno předělává a je tak pomalejší než většina dětí.

Nerad se obléká při odchodu na zahradu, čeká až mu učitelka všechno udělá, jinak se válí po zemi nebo pobíhá po šatně. Když se mu nedaří například pověsit bundu, vzteká se a odmítá to dělat znovu byť s pomocí učitelky.

V oblasti stravování se nedaří Martina přimět aby něco z nabízených jídel snědl. Je odkázán na chléb, případně rýži nebo těstoviny. Bývá unavený a podrážděný.

### **Sociální chování:**

Martin hodně komunikuje s učiteli, mluví česky i s anglicky hovořícími učiteli, snaží se jim vysvětlit motivy svého chování. Učitelku, která mluví oběma jazyky žádá často aby s ním mluvila česky.

Nejčastěji si hraje sám, někdy i s ostatními dětmi, není ale iniciativní při navazování kontaktů. Má jednoho kamaráda (Jonáše) se kterým si hraje rád. Běžné drobné neshody mezi ním a dětmi často vyústí do konfliktů.

### **Kognitivní schopnosti:**

Pozornost Martin udrží dostatečně dlouho. Často, když si hraje sám, zabere se do hry a vydrží u ní třeba půl hodiny. Při řízených činnostech je jeho pozornost kolísavá, někdy je brzo unavený a lehá si nebo je motoricky neklidný. Krátkodobá vizuální paměť je velmi rozvinutá. Pamatuje si dobře pexeso, oblíbil si kimovu hru, protože se mu v ní daří. Dobře také reaguje na mluvené pokyny v angličtině, v situacích jemu známých začíná rozumět jednotlivým větám. Například „přines mi, ukaž kde je, dej do krabice, pojď ke mně.“ Na výzvu opakuje jednotlivá slova, dokáže anglicky pojmenovat asi 8 objektů .

Hrubá motorika u něho není úplně dostatečně rozvinutá, pohyby jsou nekoordinované, trhavé. Projevuje se v ní jeho celkový neklid.

### **Po půl roce (věk: 3,10)**

#### **Emocionální projev:**

Martinovy reakce na neúspěch jsou stále velmi přemrštěné, projevy živelné, mají podobu výbuchů pláče a vzteku. Jako neúspěch vnímá Martin například i to, když ho učitelka nevybere do hlavní role jako prvního. Nejhůře snáší hry, kdy děti postupně vypadávají. I když může hrát téměř vzápětí znovu, většinou už nechce.

Uvedu typickou reakci v situaci, kdy Martin nebyl spokojen se svým výkonem. Děti měly za úkol vytvořit koláž z papíru, přes ní pak tiskly pomocí „bublínkové folie“ sníh. Martinovi se obrázek podařil ale nelíbilo se mu, jak se přes něj otiskla folie. Na to, aby celou práci dělal znovu nebyl dostatek času. Martin plakal a říkal, že jeho obrázek „je hnusnej a vůbec se mu nelíbí.“ Některé děti mu daly najevo, že jim se líbí, to ale nepomohlo. Poslala jsem ho obrázek ukázat ostatním učitelům, kteří v tu chvíli pracovali s jinou skupinou dětí. I když reagovali kladně a obrázek pochválili také proto, že předpokládali, že se Martin chce výtvořem pochlubit, nijak to chlapce neuspokojilo. Obrázek nakonec zmuchlal a s pláčem vyhodil. Ještě asi dalších patnáct minut odmítal komunikovat, utekl se schovat.

#### **Sociální chování:**

Martin už víc komunikuje s vrstevníky, převahu v jeho hrách tvoří stavebnice a jiné konstruktivní hry. Dochází často ke konfliktům, které nejsou nijak významné ale Martin je neumí řešit. Většinou je provází výbuchy hněvu a nespokojenosti. Učitelé se snaží pokud možno nereagovat na takové projevy, protože se zdá, že si tímto získává pozornost a snadné řešení. Ne vždy je to ale možné. Některé děti se Martinovi zřejmě z těchto důvodů vyhýbají, nechtějí s ním jít za ruku. Nezdá se, že



Martin by si to nějak připouštěl nebo že by situací trpěl. Často si hraje sám a vyhledává pozornost učitelů. Při společných hrách s pravidly chce mít téměř vždy vedoucí roli.

Když je učiteli napomínán, například aby nekřičel, nedbá nebo se jeho projev ještě víc stupňuje. Má často pocit, že je v právu.

### **Kognitivní schopnosti:**

Začíná se zajímat o puzzle, jednodušší dokáže sestavit po několika opakováních sám. Také se rozvíjí jeho zájem o kreslení, kresba je živelná, rozmáchlá, někdy těžko identifikovatelná. Při grafomotorických cvičeních je čára nejistá a nepřesná, přesto vzhledem k věku není jeho projev nedostačující.

V angličtině dělá Martin pokroky, umí několik desítek slov, převážně podstatných jmen ale i přídavných jmen a sloves. Používá především jednoslovné odpovědi. Rozumí jednoduchým otázkám, pokynům. Je schopen pochopit vtip, například když učitelka záměrně děti plete, ukazuje jim jiné obrázky než říká, nebo prohlašuje, že je jí vedro, když padá sníh atp.

### **Po roce (věk: 4, 4)**

#### **Emocionální projev:**

Příliš se nedaří odbourat u Martina jeho výbuchy hněvu. Naopak se zdá, že jsou ještě intenzivnější a hlavně častější. Nejpatrnější je to při hrách, kdy Martin nejen že neunes prohru, ale záchvaty vzteku má i když například vypadne ze hry jako předposlední. Často říká, že je nejhorší, nikdy nevyhraje, je k ničemu. Učitelé se snaží co nejvíc vyhybat takovým situacím a posilovat Martinovo sebevědomí při

všemožných příležitostech. Zároveň se snaží se těchto projevů pokud možno co nejméně všimát, neboť je patrné, že čím víc se ho snaží uklidnit a situaci mu vysvětlit, prohlubuje to jeho negativní reakce a utvrzuje ho to v jeho zuřivosti. Je nepříznivé, že ostatní děti se Martinovi začínají smát, jeho záchvaty už jim nepřipadají závažné ani hodné zvláštní pozornosti.

### **Sociální chování:**

Martin má ve třídě asi dva kamarády, se kterými si hraje nejčastěji. Většina dětí se k němu chová hezky, ale když mají například vytvořit dvě skupiny, děti ho do své nechtějí, neboť si všimly, že Martin jim hru často pokazí svými prudkými reakcemi. Lepší verbální schopnosti umožňují Martinovi lepší schopnosti ve vedoucí roli, po které tak často touží. Dokáže celkem dobře vysvětlit dětem jejich roli ve hře a zejména ty mladší se mu přizpůsobují. Když se mu nedaří hru řídit, raději ustoupí a jde si hrát jinam. Má velký zájem o dinosaury, na které si taky často hraje. Možná toto „převtělení“, které mu umožňuje být divoký a agresivní, pomáhá odbourávat jeho hromadící se frustraci ze situací, kde má pocit, že nedosáhl svého. Snad se mu líbí i představa, že sám je velkým zvířetem a demonstruje tak svoji sílu. I když Martin často reaguje nepřiměřeně, není zlý ani nepřející, neškodí dětem schválně.

### **Kognitivní schopnosti:**

Martin dovedně skládá puzzle, dokáže třídít objekty podle určeného znaku nebo podle logiky (například obrázky hraček smíchané s obrázky dopravních prostředků). Rozlišuje podle tvaru na větší, menší nejmenší, má dobrou vizuální i sluchovou paměť. Většinu těchto úkonů zvládne dobře i s pokyny v angličtině. Jeho

pasivní slovník se rychle rozvíjí. Sám se obrací i na anglicky mluvící učitelky a učitele, snaží se vytvářet první věty v angličtině. Tyto pokusy jsou agramatické, spadají do fáze „*prozatímního slovníku*.“ Typické jsou pro něho věty jako: „ Me please paper. (Prosím papír) Me not want to outside.(Já nechci jít ven.) Look at! (Podívej se!) Me this one. (Chtěl bych tenhle nebo udělal jsem tohle nebo tohle je moje.) Me not sleeping today! (Já dneska nespím.) Bavi ho také společné zpívání písniček, několik jich umí s minimálním množstvím chyb vyplývajících z pro toto období typických nepochopení textu.

Pohybově je Martin stále nemotorný, pohyby jsou nekoordinované, je roztěkaný a jakoby dělal mnoho nadbytečných pohybů. Je zbrklý, jeho touha být rychlý neobratnost ještě zvýrazňuje.

#### ***Po roce a půl docházky (věk:4, 11)***

##### **Emocionální projev:**

Typické je pro Martina střídání nálad. Dokáže intenzivně projevovat nadšení, radostně běhá, křičí. Stejně tak intenzivně prožívá i stavy nespokojenosti. I když intenzita projevů nelibosti se trochu snížila, pravděpodobně proto, že takové chování nepřináší Martinovi žádný efekt. Když se mu něco nelíbí při společných činnostech, většinou rozzlobeně odběhne někam stranou a za krátkou dobu se sám vrátí. Když ho ale hra výrazně baví, bývají i reakce případné nespokojenosti prudší. Jeho sebehodnocení je stále na nízké úrovni.

Například: Skupina osmi dětí venku na trávníku měřila síly v přetahování pomocí lana. Děti zkoušely střídavě dvě proti dvěma nebo jeden proti jednomu. Různě přecházely na obě strany, hra byla spontánní, nikdo výsledky nijak

nevyhlašoval, nehodnotil jinak než potleskem a povzbuzováním. Martina hra také velice bavila, byl ale většinou na straně, která zvítězila. V úplném závěru hry dvakrát za sebou v boji jeden na jednoho zvítězil jiný, starší chlapec. Martin se začal vztekat, křičel, že hra je nespravedlivá a úplně blbá, že jí nesnáší. Odběhl až na terasu kde začal kopat do hraček až jsem začala mít strach, aby si neublížil. Snažila jsem se mu vysvětlit, že všichni vyhráli i prohráli a připomenout mu, kolikrát zvítězil on. Martin křičel že on nikdy nevyhraje, že je úplně k ničemu, že je neschopný idiot. Výrazy, jaké volil, se mi zdály pro tak malého chlapce neautentické. Domnívám se, že je musel přímo takto užitě slyšet od dospělých.

#### **Sociální oblast:**

S vrstevníky si Martin celkem rozumí, preferuje námětové hry „na něco“. Stále se snaží hru organizovat, vše verbalizuje, vysvětluje. Má velkou potřebu sdělovat svoje myšlenky, málo ale dokáže poslouchat ostatní. Martin má bohatou fantazii a tak děti často jeho návrhy přijmou. Konflikty řeší většinou přivoláním učitelky, nejčastěji tím, že začne křičet. Když vysvětluje co se stalo, často nepustí nikoho jiného ke slovu.

#### **Kognitivní schopnosti:**

Jeho velká snaha všechno sdělovat je pro něho i motivací pro angličtinu. Je celkem bystrý, rychle se učí nová slova. Rozumí složitějším větám, v jeho slovníku přetrvávají agramatismy. Jeho velkou snahu ale i cit pro jazyk dokládá příklad, kdy si Martin vytvořil nové slovo. Učitelka ukazovala dětem obrázek lišky a ptala se zda vědí, co je to. Nikdo si toto slovo nepamatoval, ale Martin pohotově vykřikl. „It's lišn.

Také do českého slovníku začíná Martin přibírat anglické výrazy, při hovoru s rodiči používá některá anglická slova jako: „Venku dneska byly jenom Big kids. Byl už clean up time, tak jsem to nestihl dodělat.“

### ***Po dvou letech (věk: 5,5)***

#### **Emocionální projev**

Venku na zahradě často hraje s ostatními chlapci fotbal. Nezřídka se stává, že ze hry odchází, truceje, například když nechytí míč v brance. Tyto stavy už nejsou tak prudké, ale stále k nim dochází. Martin se svými pocity ve většině dokáže sám vypořádat, to znamená, že se po chvíli uklidní a vrátí se do hry. Děti si na jeho projevy už zvykly a přijímají je bez povšimnutí. Výkyvy nálad přetrvávají, převažuje dobrá nálada. Martin se často nadchne pro nějakou činnost, kterou se pak vydrží zabývat dlouhou dobu. Když ale výsledek není podle jeho představ nebo mu „práci“ někdo přeruší, jeho reakce jsou nekontrolované výbuchy zlosti. Křičí, vzteká se nebo brečí (bez slz). Celkem rychle se uklidní pokud mu učitel navrhne nějaké schůdné řešení. Takové reakce jsou ale na denním pořádku.

#### **Sociální oblast**

V chování k ostatním nejsou výrazné změny i když se zdá, že Martin někdy dokáže ustoupit, zejména pokud se jedná o jeho kamaráda. Do školky začala chodit i jeho mladší setra, ke které se Martin chová velice hezky, pomáhá jí a neustále všem připomíná, že je to jeho sestřička. Stejně tak, jako se raduje ze své výhry dokáže se radovat když uspěje například jeho sestřička nebo kamarád. Martin se hezky chová k mladším dětem, snaží se jim pomáhat, vysvětlovat. Je to jeho vlastní iniciativa.

Dokonce obhajoval mladší dítě i před učitelkou, když se mu zdálo, že na něj má velké nároky: „But he is very small, Šárka, he can't do it!“

Hraje si rád s ostatními především různé hry „na něco“ Oblíbeným námětem zůstávají divoká zvířata, zejména dinosauři.

### **Kognitivní schopnosti**

Dokáže se dlouho soustředit na určitou činnost, která ho baví. Jeho pohyby jsou více koordinované i když v oblasti hrubé motoriky přetrvává určitá prudkost a neobratnost. Jeho neklid má pravděpodobně příčinu v nezralé CNS. Protikladem k tomuto neklidu jsou situace, kdy Martin poslouchá příběh. Při odpočinku, když poslouchá pohádku si často sedne na postýlce, má soustředěný výraz a dokáže takto téměř bez hnutí poslouchat třeba 45 minut. Jeho oblíbené jsou také knížky, nad kterými vypráví. Jeho vyprávění je většinou překotné, plné nedokončených vět a koktání. To je zřejmě pouze přechodná vývojová fáze, v tomto věku celkem častá.

Anglicky mluví ve větách, dokáže vést rozhovor s učitelem, popsat jednoduchý obrázek. Stále dělá chyby a jeho slovník je omezený, dokáže se už ale celkem dobře vyjádřit. Příklad rozhovoru: „I don't want soup. Its ugly and fuj!“ Učitelka: „Soup is good and healthy, Martin. You should try it at least.“ Martin: „No, no, no, I try it but I dont like it! I want bread, Šárka.“ Jak je patrné i z této malé ukázky, Martin mluví většinou v přítomném čase, nedokáže ještě použít čas minulý a budoucí, jen zřídka a u některých sloves. Například u slovesa být pro minulý čas střídá tvary *me be* a správný tvar *I was*.

### **Po třech letech docházky do školky (věk: 6,5)**

Martin na popud rodičů po poradě s učitelkami dostal odklad školní docházky.

#### **Emocionální projev**

Martin je celkově klidnější i když ne vždy dokáže ovládat svoje emoce adekvátně svému věku. Chodí do školky velice rád, většiny her a činností se s radostí zúčastňuje. Výrazně se zlepšilo ovládání emocí u činností, které nedělá rád jako třeba převlékání. To zcela jistě souvisí i s bezpečným ovládání této dovednosti. Nejčastěji reaguje výbušně za přítomnosti rodičů při odchodu ze školky. Když chce něco získat, přebíhá od rodičů zpět do třídy, „kňourá“ a předstírá pláč. Většinou tak dosáhne svého. Ve školce si takto vyžaduje pozornost minimálně právě proto, že mu není vyhověno. Rodiče, zejména otec, většinou udělají co si Martin přeje, případně ho přemlouvají a snaží se ho uplatit nějakou drobností nebo příslibem.

#### **Sociální oblast**

Martin má ve školce několik kamarádů, ve skupině nepatří mezi nejoblíbenější děti ale nedá se říci, že by ho ostatní mezi sebe nepřijali nebo si s ním nechtěli hrát. Děti si uvědomují, že jeho chování není standardní, ale mají ho rády. Martin je silně citlivý na jakoukoli nespravedlnost a často ochraňuje mladší děti. Je všímavý k potřebám ostatních i když v jeho myšlení převažuje egocentrismus. Martin mladším dětem často pomáhá i bez vyzvání učitelky. Například když děti po jídle odnášely nádobí si všiml, že menší chlapec špatně dosáhne na odkládací stůl. Přišel k němu, a s pomalým vysvětlováním jak to dělat, vedl jeho ruku při přesouvání zbytků jídla do nádoby. Potom ho dovedl zpět ke stolu a pochválil ho za jeho šikovnost. I toto sociálně kladně hodnocené chování má souvislost s jeho silnou

potřebou vést. Nerad přijímá podřízenou roli a při námětových hrách, kde děti různě mění své role, chce mít vedoucí nebo nějakou důležitou úlohu.

### **Kognitivní oblast**

Martin má dobrou paměť, dokáže hrát dobře pexeso a podobné hry. Prostorová orientace se zlepšuje i když pohybová koordinace je slabší. Výrazně se zlepšila jeho kresba, je plná detailů a náměty se obměňují podle podnětů z okolí a nových zážitků. Při hrách s konstruktivními stavebnicemi i s výtvarným materiálem se projevuje jeho rozvinutá fantazie a imaginace. Řeč je stále mírně překotná, což se vzhledem k rozvoji slovní zásoby projevuje i v angličtině. Slovní zásoba v češtině je velká. Anglicky dokáže Martin vyjádřit většinu toho, co chce sdělit. I když dělá chyby v gramatice a ve větné stavbě, jeho řeč se rychle rozvíjí. Příklad: „I was with my mammy and my sister and my daddy in the ZOO and I see a horse. The horse have long tail like this (ukazuje na zem) ..on the ground. It was very funny!“ (Směje se).

### **Shrnutí**

Martin má od začátku problémy v sociální oblasti, především v celkové přizpůsobivosti. Nedokáže ovládat svoje prudké emoce. Tento problém u něho zřejmě souvisí s nízkým sebevědomím. Často se sám označuje za neschopného. Martinovy problémy při adaptaci nevyplývají z nepřijetí anglického jazyka, ten pro něho nepředstavuje významnou překážku. Jeho problematické chování má příčinu více v nedostatečném rozvoji volných vlastností a je zřejmě podporováno nevhodnou výchovou v rodině. Jeho reakce na situace, ve kterých prožívá neúspěch jsou neadekvátní situaci. Je víc orientovaný na dospělé osoby, ze začátku pobytu ve



školce si těžko hledá cestu k ostatním dětem. Příčinou častých konfliktů s dětmi je jeho touha se prosadit spolu s nedostatečným ovládním prudkých emocí. Přesto se postupem času víc zapojuje mezi děti a konflikty se učí řešit. Potřebuje neustálou asistenci učitelky, pomoc při řešení konfliktů, vysvětlování proč nemůže být neustále první a podobně. Martinova touha vyniknout a mít hlavní roli je motivací pro učení se angličtině. Současně všelijaké konfliktní situace, jenž si žádají řešení, poskytují prostor pro rozvíjení slovní zásoby i schopnost porozumění. Stejně tak jako snaha veškeré prožitky verbalizovat ho vede k objevování nového v jazyce. Na konci jeho pobytu v anglické školce můžeme pozorovat celkem dobrou schopnost komunikovat v tomto jazyce. Významný je i jeho kladný vztah, jenž si k jazyku vytvořil.

Martin se chová hezky k mladším dětem, pomáhá jim a brání je před nespravedlivým zacházením. Po třech letech docházky do anglické školky se naučil jednání s vrstevníky i určité spolupráci. Stále je však patrná jeho snaha po prosazování se a horší schopnost se přizpůsobit. Jeho negativní reakce nejsou tak prudké, a i když se stále vyskytují, dovede je podstatně lépe ovládat. Předpokládám, že Martinovy problémy budou přetrvávat i ve škole a bude velice záležet na citlivém přístupu jeho učitelů a rodiny.

## 6.2 Anna

### Z anamnézy:

***V době nástupu do anglické školky dva roky, deset měsíců.***

Anna pochází z úplné rodiny, sourozence nemá. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a pracují v soukromém sektoru. Matka je velmi pracovně vytížená a tak do školky vodí Aničku většinou otec. Odpoledne ji vyzvedává střídavě s „paní na hlídání“. Rodina se zdá být funkční, podle úrovně rozvoje dítěte usuzují na podnětné prostředí. Úlohu matky částečně nahrazuje otec. Anička začala chodit do školky v polovině měsíce října, tedy v době, kdy většina nových dětí už prostředí znala a znaly se tak i děti mezi sebou. Tím měla situaci trochu ztíženou i když na druhé straně se jí učitelky mohly lépe věnovat, neboť ostatní děti byly už na školku poměrně dobře adaptované.

### ***První den***

#### **Emocionální projev**

Holčička přichází v doprovodu obou rodičů. Když ji učitelka vítá těsně se přimkne k otci a drží se ho. Vypadá ustrašeně. Rodiče jí ukazují hračky, vezme si je do ruky ale jinak si nehraje. Sleduje pohledem rodiče, kteří se baví s učitelkou. Rozloučení proběhne na radu učitelky rychle. Anna stojí ve dveřích třídy a nechce jít dovnitř. Když jí učitelka vezme za ruku, jde s ní. Ptá se kdy přijde maminka a tatínek. Učitelka jí česky ubezpečí, že přijde brzo. Zbytek dne si holčička nehraje, pozoruje děti a ptá se opakovaně po rodičích. Je tichá, pozoruje jak si děti hrají. Venku na pískovišti si vezme kyblík s pískem, drží ho, ale nehraje si.

## **Sociální oblast**

Anička pozoruje ostatní děti při hře. Při skupinové hře, kterou řídí učitelka, kde se děti drží v kroužku za ruce, se ochotně připojí. S dětmi se nesnaží navázat slovní kontakt. Obrací se na obě učitelky a ptá se po rodičích. Když jí učitelka odpoví anglicky, zeptá se ještě učitelky o které ví, že umí česky. Při uklízení hraček se připojí k dětem a dává hračky do krabice.

## **Kognitivní schopnosti**

Anna má bohatý slovník a její projev je i po sémantické stránce na vysoké úrovni vzhledem k věku. Je také poměrně samostatná, jak při sebeobsluze na toaletě, tak při jídle. V šatně si sama našla svoji tašku a přinesla ji učitelce. Na angličtinu nijak výrazně nereagovala. Její pozornost ale udržela po dobu 15 minut při řízené činnosti. Potom se začala ptát na rodiče.

## ***Druhý den***

### **Emocionální projev**

Ráno přichází veselá s tatínkem. Radostně přichází do třídy a hned si sedá ke stolku s vodovými barvami. Otec jí sděluje, že už musí jít a že přijde po obědě, jak se domluvili. Anna je s tím spokojena a loučí se. Asi po pěti minutách, když jí malování přestává bavit se snaží odejít do šatny a začíná plakat. Opakuje dokola „Kde je tatínek. Já chci tatínka.“ Učitelka jí anglicky utěšuje a ukazuje jí knížku, snaží se odvést pozornost. Anna se na chvíli na knížku zadívá ale po chvílce opět začíná plakat. Když se jí nedaří utiшит nechá jí učitelka mezi dětmi. Anička po chvíli přestane plakat a pozoruje děti. Po krátké době zase začíná plakat a dožaduje se tatínka,

vyhledá učitelku a snaží se jí kontaktovat. V tomto duchu probíhá celý den. Nejvíc brečí při pobytu na zahradě. Učitelka si jí bere do náruče a chová jí. Střídavě se jí daří holčičku utišit. Když po obědě přichází otec holčička k němu radostně běží a na otázku jak se měla odpovídá, že dobře.

### **Sociální oblast**

Aničku zaujmou ostatní děti jen na krátkou dobu, kdy pozoruje jejich chování při hře. Jinak si hraje sama ale jen krátce. Snaží se být v blízkosti učitelky, nespouští jí z očí.

### **Kognitivní schopnosti**

Při malování vodovými barvami se ukazuje, že Anna má rozvinuté motorické dovednosti. Se štětcem zachází obratně, úchop je celou dlaní palcem dolů ale tahy jsou koordinované a plynulé. Barvy nanáší vedle sebe, pokrývá plochu papíru a nemaluje neustále na jedno místo, jak je tomu obvykle u stejně starých dětí.

Při společném zpívání písniček přestává plakat a sleduje ostatní. Pozoruje učitelku, jak vyndává obrázky z krabice a když jí učitelka vybidne aby si vybrala, vyndá jeden obrázek a podá ho učitelce. Ta říká „It is a ball.“ Anna kýve hlavou na souhlas.

### **Třetí den**

#### **Emocionální projev**

Ráno přivádí holčičku otec až do třídy, ta se ho nechce pustit a prosí ho, aby zůstal. Když nakonec odejde Anička běží ke dveřím a pláče. Učitelka jí odvádí zpět do třídy proti čemuž neprotestuje, ale nepřestává plakat. Nechce si malovat ani hrát

s jinými hračkami. Drží se u učitelky. Na chvíli ji zaujme manipulační hra se kterou si chvíli hraje ale kontroluje, jestli je učitelka stále u ní. Celkově je smutná, nejistá. Otázky, kdy přijde tatínek, se často opakují.

V angličtině sleduje maňáska, který s dětmi mluví a jednoho po druhém zdraví a hladí po tváři. To se jí líbí a usmívá se. Venku už nebrečí, ale nechá se chovat na klíně učitelky. Ta jí hraje „divadélko“ s bambulkami od jejího svetry. Annička poslouchá a usmívá se.

### **Sociální oblast**

Anna chodí všude s učitelkou, preferuje českou učitelku, ale když je zaneprázdněna, drží se v blízkosti druhé učitelky ze skupiny. S dětmi zatím aktivně kontakt nenavázala. Zajímá se o to, co učitelka dělá, klade jí otázky a akceptuje odpovědi v angličtině.

### **Kognitivní schopnosti**

Anička zná česky dobře barvy, dokáže napočítat asi do šesti. Její znalosti jsou vzhledem k věku nadprůměrné. Při malování, kdy měly děti namalovat do předkresleného oválu části obličeje, byl její výsledek překvapivě dobrý. Její verbální schopnosti jsou také velmi rozvinuté. Neustále se snaží s učitelkou komunikovat, povídá o sobě, klade otázky.

### **Druhý týden**

#### **Emocionální projev**

U Anny převládá plačtivost a nejistota. Během dne se pouští do hry jen málo,

většinou postává a pozoruje ostatní. Její nálada je spíše smutná, Anna je nejistá a nepřestává se ujišťovat, že pro ni někdo přijde. Otec doposud přišel vždy včas. Její pláč se daří utišit o něco rychleji než v prvních dnech, nejlépe když učitelka nabídne Anně nějakou hračku, se kterou si pak společně s ní hraje. Jakmile se vzdálí, přestane si holčička většinou brzy s hračkou hrát a někdy začne opět plakat.

### **Sociální oblast**

Když jí osloví některé z dětí reaguje na něj ale hrát si společně většinou nechce. Začíná se ovšem s ostatními dětmi bavit. Většinou o hračkách, které má doma nebo o tom co zná v návaznosti na okolní podněty. Například: U stolku si hraje čtyřletá holčička a staví puzzle. Anička se dívá, nevyvíjí žádnou iniciativu. Po chvíli dodá: „My máme doma taky takový puzzle.“ Holčička jí odpoví: „Hm, chceš mi pomoci?“ „Ne já se budu jenom dívat, jo, já tyhle úplně ještě neumím.“

### **Kognitivní schopnosti**

Ve hře s učitelkou se projevují poměrně vyspělé schopnosti v této oblasti. Anna je bystrá, dává věci do logických souvislostí, rychle chápe nové. Například hra domino je pro takhle malé děti většinou obtížná. Pokud dítě pochopí, že mají přikládat shodné obrázky vedle sebe přikládají je kamkoli, kde vidí stejný obrázek. Anička, když jí učitelka ukázala, že může přikládat kameny pouze na opačné konce řady, pravidlo pochopila a dodržovala. Anglický jazyk přitahuje její pozornost, poslouchá i když se učitelky baví mezi sebou. Při řízených činnostech někdy opakuje slova spolu s dětmi, sama ale slovo na výzvu učitelky nezopakuje. Zajímavé je, jak reaguje na angličtinu v rozhovoru s učitelkou. Uvedu příklad. Anna vypráví s velkým

zaujetím zážitky z víkendu s rodiči anglicky mluvící učitelce. Ta neví úplně přesně o čem je řeč, ale chce dát najevo zájem a tak odpoví: „Realy?“ Anna na to: „No, vážně!“ a je s rozhovorem spokojená.

### **Po měsíci**

#### **Emocionální projev**

Přetrvávají obtíže při ranním loučení s otcem. Anička nechce jít sama do třídy, otec jí musí přivést a někdy si s ní i chvíli hrát. Pak se většinou rychle rozloučí a odchází. Anna protestuje a chce aby tatínek zůstal s ní. Po jeho odchodu se ale snáz než dřív uklidní a přestane brečet. Někdy nebrečí vůbec. Během dne pak bývá posmutnělá, ale i veselá, podle toho, zda ji zaujmou nabízené činnosti. Někdy si vzpomene na tatínka a ptá se po něm nebo i brečí. Zřídka se ptá po matce. Nejčastěji se dožaduje tatínka a to v situacích, ve kterých ztrácí přehled, jako je například převlékání před odchodem na zahradu.

#### **Sociální oblast**

Anna začíná kontaktovat některé děti, většinou některou z dívek pokud si hraje sama. Přejde k ní a začne si buď beze slova hrát se stejnou hračkou nebo se zeptá, jestli si může hrát taky. Pak dochází k jednoduchým kontaktům při hře kde si děti povídají minimálně. Pokud se neshodnou na dalším postupu, Anna se většinou podvolí staršímu kamarádovi. Nejčastěji si hraje s o rok starší dívkou Terezkou. S ní také chodí ve dvojici a sedá si vedle ní u stolu při obědě.

## **Kognitivní oblast**

Při společných hrách v kroužku na koberci se Anna začíná aktivněji účastnit. Při písničkách s pohybem napodobuje učitelku nebo kopíruje Terezku. Připojuje se i při zpívání, ale když si všimne, že se na ní dívám, většinou přestane zpívat. Při aktivitách kde mají děti ukazovat obrázky nebo předměty, správně pozná některé z nich ale na otázku „What is this?“ většinou neodpoví. Rozumí větám, které se často opakují, a na které reaguje. Jsou to například: „Stand up. Sit down. Go wash your hands. Clap your hands. Come here. It is clean up time.“

### ***Po půl roce docházky (věk: 3, 4)***

#### **Emocionální projev**

Anna přichází do třídy sama, s tatínkem se loučí v šatně. Většinou přichází v dobré náladě a odpovídá na pozdravy učitelů. Přichází jako jedna z prvních, ve třídě většinou ještě nejsou žádné děti. Holčička si vybere některou z hraček a aktivit jež jsou rozloženy ve třídě. Většinu dne je její nálada bez větších výkyvů, je veselá. V nedávné době začala ve školce zůstat i na některá odpoledne v týdnu. Někdy se po obědě, když má jít odpočívat ještě dožaduje tatínka. Uspokojí ji ale odpověď učitelky, která jí vysvětlí, co bude následovat po odpočinku a že tatínek pak rychle přijde. Anna je podstatně veselejší když jí vyzvedává otec než když si pro ni přijde chůva. Je to milá a trpělivá starší paní. Anička je nejspokojenější když se jí věnuje učitelka a ona si s ní může povídat. Úzkostnost téměř zmizela, Anna se zdá být sebejistější. Když se jí něco nepovede nebo nemůže něco najít znejistí a rozpláče se. Snadno jí lze uchlácolit.



## Sociální oblast

Anna se dětem nevyhýbá, hraje si většinou se svou starší kamarádkou. Když ta si chce hrát s jinými dětmi, Anna jí následuje. Ve spontánní hře převažují hry námětové, většinou chce být Terezky miminko nebo kočka. Často při těchto hrách přijímá podřízenou roli. Sama si kreslí nebo hraje s razítky. Také ráda rozstříhuje a lepí papír.

## Kognitivní schopnosti

Holčička je pohybově šikovná, obratná. Jemná motorika se také rychle rozvíjí, je obratná při navlékání korálků i při oblékání. Dokáže si sama obléct svetr, přezout boty. Tužku už nebere celou dlaní ale úchop je mezi palcem ukazováčkem a prostředníčkem. Udrží dlouho pozornost, při řízené činnosti je klidná a reaguje po celou dobu. Pokroky v anglickém jazyce jsou výrazné. Při hrách hodně slov opakuje, sama používá asi 20 až třicet slov. Výrazy které používá jsou buď přijaté jako naučené fráze: „Please more tea. Can I go play? Dont' do that! Clap your hands.“ Zároveň sama začíná tvořit první agramatická slovní spojení jímž je možné v konkrétní situaci porozumět. Nejčastěji používá: „Me want.. paper (ball, toilet, daddy), This is (také jako vyjádření, že něco konkrétního chce podat), me like this (líbí se mi to, chtěla bych, také jako souhlas), This one no (nechci, ne, není to moje atd). Současně zapojuje anglické výrazy do vět. Například: „Už jdeme outside? Já chci play! Já chci more. Kde je puppet (loutka)?“

Její pasivní slovník se rozšiřuje. Uvedu běžnou situaci ve které se orientuje bez pomoci. V šatně: Učitelka: „Anička, take off your slippers and go find your shoes. Anička nereaguje. U: „Anna, if you want to go with us you need to start to do

something. Anička si zuje bačkory. „Nevím, kde mám shoes.“ U: „You need to look for them“ Anna leze po zemi a nahlíží pod botničky. „This one!“ Vítězně ukazuje nalezené boty a obouvá se. U: „Very good! Bring me your bag now.“ Anička přináší svou tašku s oblečením a vytahuje svetr a obléká se.

### **Po roce (věk: 3, 10)**

#### **Emocionální projev**

Anna je většinou veselá, bez výrazných výkyvů nálad. Už čtyři měsíce chodí každý den i na odpolední program. Stává se, že je posmutnělá a přestává si hrát když ke konci odpoledne zůstane ve školce mezi posledními třemi dětmi. To je jen zřídka. Je pak rozmrzelá a někdy plačtivá, když přijde chuva. Pokud přijde otec nebo matka, obvykle se rozveselí.

Nejraději má různé pohybové hry, kdy může společně s dětmi běhat a honit se. Je pak rozesmátá a svojí rozjařenost projevuje výskotem. Také při námětových hrách je velice veselá, aktivní a energická. Když na ni učitelka zvýší hlas protože neuposlechla, zarazí se udělá svojí typickou grimasu – otočí koutky úst dolů a mírně vykulí oči. To dělá v situacích, kdy si uvědomí, že byla přistižena. Někdy se totiž tak zabere do hry, že nevnímá okolí. Když je pak moc divoká a učitelka jí napomene, zřejmě se trochu lekne. Zdá se mi, že takové projevy jsou obvyklé u mladších dětí.

#### **Sociální oblast**

Námětové hry „na něco“ jsou u Anny stále oblíbené. Hraje si už ve větší skupině dětí, dokáže spolupracovat, většinou se ale podřizuje. U tohoto typu her preferuje společnost dívek před chlapci. Celkově dává přednost dětem před

učitelkou, pokud jsou ve třídě její kamarádky, odejde například od rozestavěných puzzlí, které začala s učitelkou. Při hrách je nekonfliktní a nevyžaduje ani častou pomoc učitelky při drobných neshodách mezi dětmi. Zajímavé je, že ačkoli netouží po vedoucí roli při volné hře s dětmi, při aktivitách vedených učitelkou se snaží takovou roli získat.

### **Kognitivní schopnosti**

Při hrách řízených učitelkou se projevuje zájem o hry, i o hlavní role v nich, rychle chápe pravidla nových her a je v nich i úspěšná. Pamatuje si rychle nová slova, chápe vztahy mezi předměty – různé hry na přiřazování nebo hry s obrázky na logickou posloupnost příběhu jí velice baví. V angličtině je aktivní, nepreferuje komunikaci s učitelkou o které ví, že rozumí česky, obrací se stejně často na obě. Sama si vybírá anglické knížky, které už ze školky zná a žádá učitelku aby jí četla. Podává jí knihu se slovy „book, me want book.“ Nad obrázky si povídá s učitelkou. Učitelka: „Look! What is this?“ Anička: „It's a boat.“ U: „And where is it going?“ A: „Water.“ U: „Yes it is floating on the water. And look at this bear...A: bear...What is he doing here? Anna: „sleeping.“ Používá už více podstatných a přídavných jmen a několik sloves. Věty tvoří krátké, nejčastěji dvou až tříslavné. Např.: Please help me. Me no sleeping. I can play. I like it! (změnilo se z me like this.)

### **Po roce a půl docházky (věk: 4,4)**

#### **Emocionální projev**

Většinu času převažuje u Anny veselá nálada a nejsou zaznamenány výrazné emocionální výkyvy. Menší rozladění začala dávat najevo v určitých situacích, kdy

má pocit, že neuspěla nebo ví, že udělala něco, co se nedělá. Například, když neví odpověď na nějakou otázku nebo je mírně pokárána, urazí se. Odvrátí hlavu a odmítá komunikovat. Když na ní učitelka naléhá rozbřečí se. Může se jednat o zdánlivou drobnost. Když jí například učitelka napomenula, aby nedělala hlouposti s tričkem (u svačiny si ho svlékala a přetahovala přes obličej), nijak na ni nedbala. Ta potom k Anně přistoupila a tričko jí dala dolů se slovy: „Anička don't play with your T-shirt and eat now.“ Anna se otočila na židli zády k dětem a přestala reagovat na celých pět minut. Když na její vzdorovitou reakci učitelka nereaguje a nechá ji, začne se zase chovat, jako by se nic nestalo. Tyto negativistické projevy nejsou časté, ale objevily se celkem náhle.

### **Sociální oblast**

Anna se snaží víc prosazovat mezi dětmi než dřív. Někdy si ale nedokáže poradit, a tak si chodí za učitelkou stěžovat. Obvykle na to, že si s ní nechtějí děti hrát nebo že nejsou hodné. Učitelka se snaží nechat Annu, aby pokud možno sama vyjednávala.

Kromě této drobné pomoci je Anička samostatná a nevyžaduje, aby si s ní učitelka hrála. Sama si s dětmi vybírá hru nebo hračku. Při společných setkáních je aktivní a snaží se prosazovat. Dokáže při některých hrách zastat hlavní roli a vést ostatní děti.

### **Kognitivní schopnosti**

Její hra je bohatší na detaily ze světa kolem ní, zná hodně informací například ze světa zvířat, jež dokáže zapojit do námětových her. Při skládání puzzlí nebo při

úkolech, kde mají děti najít rozdíly, porovnávat, vyhledávat shodné znaky se projevuje jako bystrá s schopností dobré orientace v ploše i všímání si detailů.

Její řeč je poměrně dobře rozvinutá, i když přetrvávají drobné chyby ve skloňování. Slovník Anny je bohatý, nemá problémy se vyjádřit.

V anglickém jazyce dosahuje také pokroků. Tvoří nové věty, používá více slov a rozumí složitějším větným konstrukcím. Stále však nedokáže vždy přesně vyjádřit, co chce. To jí ale nijak nebrání v kontaktování učitelů. Když neví, jak sdělit co potřebuje, pomáhá si gestikulací a vkládá česká slova. Přiblížím její pokus o přivolání učitele, když se jedna z mladších kamarádek počůrala. Anna tahá učitele za rukáv se slovy: „Julien come here. Karolínka is in the toilet and she cry Ona se počůrala.“ I když tedy udělala mnoho chyb, přesto dokázala použít jazyka ke komunikaci, jež sama iniciovala. Některé z jejích vět, které běžně používá jsou: „I am sick. Can I go play? It is my. (ve smyslu to je moje) I dont like it. It is very nice. Please pencils.

### **Po dvou letech (věk: 4,10)**

#### **Emocionální projev**

Ojedinelé stavy, kdy Anna přestane komunikovat a jakoby ustrne v určité pozici téměř zmizely. Pouze pokud něco nese velice nelibě, někdy tímto způsobem reaguje, ale reakce má slabší intenzitu. Celkově je veselá, ráda se účastní všeho kolem. Celkem silně prožívá drobná zranění a nehody, kdy pláče a volá tatínka.

#### **Sociální oblast**

Vztahy s vrstevníky jsou u Aničky vzhledem k věku pozitivní a stabilní. Má několik kamarádek, se kterými si hraje nejraději. Občas dochází k drobným

konfliktům, zejména s chlapci, kdy se domáhá řešení u učitelů. Částečně je to také proto, že se nebojí a dokáže vysvětlit, co se stalo. Ne všechny děti hovoří na takové úrovni, takže Anna je často i jakýmsi prostředníkem při vysvětlování dětských sporů.

Při hrách se dokáže prosadit, ale i ustoupit a podřídit se.

### **Kognitivní schopnosti**

Anna je svými výkony v oblasti rozumové srovnatelná i s o rok staršími dětmi. Chápe dobře souvislosti, dokáže třídit předměty podle dvou hledisek zároveň, sestaví puzzle o 100 dílcích, její kresba je plná detailů. Ráda má různé příběhy, které dokáže dobře převyprávět.

Její angličtina se adekvátně tomu také rozvíjí. Když například učitel vysvětluje novou hru, dokáže s celkem velkou přesností přeložit pravidla do češtiny. V jejím projevu přibývají jak slovesa, tak mnoho podstatných a přídavných jmen, ale používá také zájmena i příslovce. Dobře si pamatuje i texty složitějších písniček, kde nerozumí úplně přesně všem slovům. Na otázku „Jak bys mi vysvětlila, co je to „sugarglider“ když to vůbec nevím?“ (Otázka byla položena v angličtině). Odpovídá: „It is animal. It's a small animal, it can fly, it has black eyes and pointy nose. Jo a furry skin.“

### ***Po třech letech docházky (věk : 5,5)***

#### **Emocionální projev**

U Aničky dominuje dobrá nálada, holčička je veselá a do školky chodí moc ráda. Není výjimkou, že nechce jít domů ani když zůstane ve školce mezi posledními. Výrazněji prožívá stále svoje menší zranění, ke kterým už ale dochází zřídka. Úplně

vymizely její trucovité stavy, kdy odmítala reagovat. Rodiče ale uvádějí, že doma se takto někdy snaží domáhat svého.

### **Sociální oblast**

Anna se dokáže dobře zapojit mezi děti, uplatnit se při společných hrách. Ráda je ve vedoucí roli, snaží se prosazovat, ale pokud uzná jiný nápad jako lepší, podřídí se. Je hodně výřečná a tím se také snaže prosazuje. Její vztahy k dětem jsou pozitivní, dokáže se i vcítovat do mladších dětí a pomáhat jim nebo ustupovat, i když má nad nimi převahu. S učitelkou dobře spolupracuje, má ráda dramatické hry, ve kterých uplatňuje svoji fantazii i rozumové schopnosti.

### **Kognitivní schopnosti**

Po stránce rozvoje myšlení se Anna zdá být zralá na nástup do školy. Její úsudky jsou na vysoké úrovni, stejně tak například dovednosti v oblasti matematiky. Dokáže dobře třídit předměty do skupin, vytvářet skupiny podle nadřazených pojmů, porovnávat i částečně odhadovat množství. Dokáže převyprávět jednoduchou pohádku, a to i v angličtině. Chápe časovou posloupnost a umí seřadit obrázky z neznámého příběhu podle tohoto hlediska.

Anglicky je schopná mluvit celkem plynule i když s chybami především v užívání minulého a budoucího času, chybováním v přeložkách a tvarech zájmen.

Celkově je její projev ale velmi vyspělý, dynamicky se rozvíjející.

Úryvek z pohádky Goldilocks and the Three Bears v podání Aničky:  
„Goldilocks knock at the door and go inside. In the bear's house was three bawls on the table. One was big one was middle and one was small. Goldilocks try the

porridge from the big bowl and it was too hot. Then she try from the middle bowl and she didn't like it. Then she try from the small bowl and it was good and yummy! ...“

## **Shrnutí**

Anička si na anglické prostředí a na odloučení od rodičů zvykala nesnadno. Trvalo delší dobu, než přestala ráno brečet a než získala jistotu, že ji rodiče ze školky vyzvednou. Toto období provázely silné negativní emoce, pocity strachu a úzkosti. Právě pro svou nejistotu se obracela často na učitelku jako na náhradní osobu, u níž hledala oporu. Zprvu pro ni angličtina byla ve vytváření tohoto vztahu překážkou, po několika týdnech ji ale přijala. Adaptační těžkosti u ní přesto přetrvávaly dlouho, až po několika měsících ustoupily úplně. V sociální oblasti se Anna nejdříve mezi děti nezapojovala, spokojovala se s jejich přítomností a pozorováním, přetrvávala její individuální hra a orientovanost na dospělého. I z toho důvodu začala Anna poměrně brzy užívat angličtinu jako komunikační prostředek. Už po měsíci docházky byla aktivní při hrách v angličtině, měla vytvořen základní pasivní slovník a aktivně používala některé výrazy. Začala se také víc zajímat o své vrstevníky. Ze začátku se neprosazovala, ale postupně se to naučila. Také její poměrně dobrá úroveň ovládnutí anglického jazyka jí v tom pomohla, když zastávala roli vyjednavče nebo překladatele mezi dětmi a učitelem. I přes těžký začátek chodila Anička do školky ráda a její výsledky v celkovém rozvoji a ve schopnosti ovládat anglický jazyk na poměrně vysoké úrovni vzhledem k věku jsou toho výsledkem.



### 6.3 Filip

#### Z anamnézy:

Filip nastoupil do školičky na začátku školního roku ve věku tří let a tři měsíců. Rodina je úplná, Filip má o rok a půl staršího bratra, který chodí do stejné školky a sestru mladší o tři roky, tedy v kojeneckém věku. Matka je v současnosti na mateřské dovolené, otec pracuje u soukromé zahraniční firmy.

Matka se všem dětem velmi věnuje, má sklony k přehnaným nárokům a zároveň se projevuje jako hyperprotektivní. Otec vzhledem k pracovní vytíženosti tráví s dětmi méně času, přesto komunikuje s učiteli a o dětech se informuje. Filip znal prostředí školky již před začátkem docházky, neboť chodil s maminkou vyzvedávat staršího bratra a účastnil se také různých akcí pořádaných školkou. To mu přechod částečně ulehčilo.

#### *První den*

#### **Emocionální projev**

Ráno už při převlékání v šatně je možné pozorovat u Filipa určité napětí. Nemluví, ale ani neodporuje, při očním kontaktu s učitelkou uhne pohledem a pak jakoby hledal očima oporu u matky. Ve třídě pak jen postává, na snahu učitelky navázat kontakt reaguje otočením se a ústupem. Tato reakce je přítomná v podstatě po celý den. Na dotazy, které jsou pro něj pochopitelné ze situace, kývá hlavou. Jeho bratr tento den není ve školce.

Když se učitelka snaží svolat děti ke společné činnosti, schovává se za klouzačkou a nechce přijít. Učitelka ho tedy nechá tam. Česky mu vysvětlí, že se může pouze dívat na to, co budou děti dělat. Filip je pozoruje po celou dobu řízené

činnosti (asi 20 minut) ze svého úkrytu.

Při příchodu matky reagoval úsměvem a uvolněním napětí. Matka, na rozdíl od něho, projevovала emoce silně, jakoby odloučení trvalo nejméně týden. Na její dotaz, jaké to bylo ve školce, odpověděl pouze jedním slovem. Dobrý.

### **Sociální oblast**

Během první hodiny pouze stojí nebo sedí opodál dětí. Když mu učitelka ukazuje hračky, nevezme si je od ní a odvrací pohled. Zpívání a cvičení pouze pozoruje. Na učitelku se sám obrátí, když potřebuje zavázat boty. Venku na zahradě si hraje v písku, vyhýbá se kontaktu s dětmi.

### **Kognitivní schopnosti**

Jeho řeč se zdá být poměrně na dobré úrovni, i když se projevuje zatím velmi málo. O angličtinu nejeví zájem, pravděpodobně se bojí. Zdá se, že má dobrou pozorovací schopnost vzhledem k tomu, že veškeré dění odpozoval od dětí a učitelka mu téměř nic nemusela vysvětlovat.

### ***Druhý den***

#### **Emocionální projev**

Přichází v doprovodu staršího bratra, je méně napjatý než první den, ale nechce se od něj odloučit. Chvíli si hrají společně s auty a se stavebnicí, když se do hry začnou připojovat další děti, Filip si přestává hrát a jen se na hru dívá. Drží si svoje auto.

Filip protestuje, když má jít se svou skupinou dětí do jiné části třídy, než je

jeho bratr. Říká: „Ne, já chci být s Tomem, já tam nechci jít.“ Učitelka se ho snaží vzít za ruku a ukázat mu, co má pro děti připraveno, ale Filip začíná brečet a odmítá jít s ní. Nechají tedy chlapce se staršími dětmi. Filip si sedá s dětmi do kroužku a při písničce, kdy děti postupně říkají své jméno, ho řekne také. Jinak nemluví, nezapojuje se do her, jen neopouští bratra. Přesto je stále trochu napjatý, možná úzkostný.

### **Sociální oblast**

S dětmi nekomunikuje, jen se svým bratrem. Učitelku nevyhledává. Mluví celkově velmi málo. Hraje si s Tomášem na pískovišti, kde se i nejmíc z celého dne uvolní.

### **Kognitivní schopnosti**

Při hře s bráškou se nejmíc rozmluví. Jeho verbální projev má bohatou slovní zásobu a syntaktická stránka jazyka je dobrá. Filip má dobrou výslovnost, jen sykavky nevyslovuje ještě úplně správně stejně tak hlásku ř.

Angličtina ho zřejmě zajímá, ale jen pokud si je jistý, že může pouze poslouchat. Kontakt s anglicky hovořícími učiteli se zřejmě ostýchá nebo i bojí.

### ***Třetí den***

#### **Emocionální projev**

Ráno oba sourozence přivádí otec. Filip se zdá být klidnější, i když v jeho chování je patrná nejistota. Otec se rozloučí s dětmi v šatně a odchází. Filip se chytí Tomáše za ruku a společně s učitelkou jde do třídy. Tomáš si chce kreslit, tak i Filip

bere do ruky pastelky a čmárá po papíře. Vypadá celkem spokojeně. Později opět odmítne být se skupinou převážně mladších dětí - začátečníků s angličtinou. Schovává se za něho a snaží se učitelce utéct, když ho chce chytit za ruku. Zůstane tedy na řízenou činnost se skupinkou dětí, kde je i Tomáš. Při odchodu na zahradu odcházejí děti po skupinách a Filip tak nemá brášku vedle sebe. Začíná plakat a ptát se po něm. Učitelka ho přivolá a dohodne, že tentokrát Tomáš může jít ven se skupinou menších dětí.

### **Sociální oblast**

Filip si hraje se svým bratrem, o ostatní děti nejeví zájem. Pokud dojde ke kontaktu ze strany ostatních, buď neodpoví nebo jen krátce a velmi tiše. Pak se většinou vzdálí. Když se učitel snaží dětem něco vysvětlit, Filip se ptá Tomáše, co učitel říká. Přímému kontaktu s učitelkou se ale raději vyhýbá.

### **Kognitivní schopnosti**

Filip si nechá od brášky pomáhat při oblékání i s tím, co už sám zvládne. Při hře, kde děti napodobují pohyby učitele a slovně je komentují, se připojí a kopíruje bratra v provádění jednoduchých pohybů a cviků.

Při kreslení je čára roztřesená a nejistá. Nakreslil jednoduché schéma auta. Tužku drží špatně, ukazováčkem i prostředníčkem shora, opírá ji o prsteníček.

Angličtina pro něj představuje spíše zdroj úzkosti než zájmu.

## **Po týdnu docházky**

### **Emocionální projev**

Emocionální projevy úzkosti a strachu jsou výraznější. Ráno Filip odmítá nechat maminku odejít, nechce jít do třídy. Drží se maminky a nechce jít ani s učitelkou, která mu nabízí různé hračky a mluví s ním česky. Když matka nakonec odejde, Filip pláče a odmítá odejít ze šatny. Ve třídě si pak během ranních her většinou nehraje, buď se drží v blízkosti bratra nebo si vleze pod klouzačku, která nabízí svou konstrukcí dětem jakýsi úkryt a soukromí. Někdy si hraje s autem, které si přinesl z domova. Pláče většinou jen při loučení s maminkou, celkem rychle se uklidní. Když se ho snaží utěšit anglicky mluvící učitelka, není mu to příjemné a radši je sám.

### **Sociální oblast**

Zatím nenavázal s žádným z dětí bližší kontakt, někdy ho zaujme hra chlapců s auty a pozoruje je. Pokud je Tomáš ochoten hrát si s ním sám, je rád a hraje si. Jinak jen pozoruje situaci nebo si hraje chvíli sám se stavebnicí, když se přidá některé z dětí, většinou odchází. Komunikuje pouze s učitelkou, která rozumí česky.

### **Kognitivní schopnosti**

Při aktivitách řízených učitelkou už není se skupinou, kde je jeho bratr. Odmítá se ale chytit s dětmi ze ruce, sednout si vedle někoho do kroužku. Je tedy opodál a dění sleduje. Je patrné, že soustředí svou pozornost na aktivity v angličtině, ale nechce se jich účastnit. Když si učitelka všimne jeho zájmu a osloví ho, sklopí hlavu a nereaguje. Nebo se schovává za police s hračkami.

Při hře se stavebnicí se projevuje poměrná zručnost, i když například v kreslení jsou pohyby ruky ještě nekoordinované. V sebeobslužných činnostech jsou jeho dovednosti průměrné, spíše dobré. Dokáže se sám najíst lžící, obléci si rozepínací svetr a obout boty.

### **Po měsíci**

#### **Emocionální projev**

Někdy přichází do školky bez pláče, většinou ale posmutnělý. Občas ještě při odchodu matky pláče a říká, že do školky nechce. Když matka odejde, přestává plakat a jde si hrát. Během dne se výrazně neprojevuje, je spíše klidný, ale zdá se, že stále nepřijal školku jako prostředí, ve kterém se cítí dobře. Když přijdou rodiče, má radost a pyšně jim ukazuje své výrobky nebo obrázky.

#### **Sociální oblast**

Méně často se odtahuje od dětí, hraje si v jejich společnosti a pokud ho osloví, povídá si s nimi. Sám většinou nezačne. Například když si Filip hrál s legem, přistoupil k němu chlapec jménem Jakub s otázkou, zda si s ním může hrát. „Můžeš, ale neber mi tyhle kostky, ty potřebuju.“ Jakub: „Já je nepotřebuju, budu stavět letadlo.“ Filip: „Já zase stavím loď, bude to taková ponorka.“ J: „Ale ponorka není loď.“ F: „To teda jojo a ty to ani nevíš!“

#### **Kognitivní schopnosti**

Her organizovaných učitelkou se zúčastňuje jen někdy a to zejména v menší skupině dětí. Když je dětí ve skupině kolem pěti, většinou se přidá. Pokud nemusí

být aktivní, tedy vybírat obrázky, opakovat slova, zpívat a podobně, angličtina ho zajímá. Když učitelka předčítá dětem knížku a ukazuje obrázky, tak se připojí a poslouchá. Začíná rozumět některým anglickým výrazům. Když učitelka řekne dětem „Go to the cloak-room,“ je první kdo zareaguje a odchází do šatny. Také rozumí některým větám, například: „Do you need to go to the toilet? Do you want more bread? It is play time. You can go play.“ Na otázky reaguje většinou gesty, někdy používá záporné „no“.

### ***Po půl roce docházky (věk: 3,9)***

#### **Emocionální projev**

Filip je veselejší, víc si hraje s dětmi a má ze hry radost. Ráno ovšem přetrvává určitá nejistota, která mu brání zabrat se do hry. Přechází často od jedné hry ke druhé. Loučení už ve většině případů probíhá bez potíží, i když v době po čtrnáctidenní nemoci se odmítání jít do školky vrátilo. Po dvou dnech už ráno neprotestoval a přišel v dobré náladě. Přinesl zrovna mrkvovou nať pro školního králíka, takže se dokonce těšil, jak ho sám nakrmí.

#### **Sociální oblast**

Filip si hraje víc s dětmi, zejména se snaží zapojit mezi skupinku starších chlapců, se kterými si hraje i jeho bratr Tomáš. Ti mají poměrně divoké hry, ale Filipa mezi sebe celkem přijali. Většinou mu přidělí nějakou konkrétní roli, tu Filip ale často nechápe a tak dělá, co ho zrovna napadne. Ostatní se mu snaží vysvětlovat, co je jeho úkolem. Taková hra je příčinou neustálých neshod a konfliktů, ale Filipa společnost kluků přitahuje.

Také si vytváří jakési cedule a informační nápisy, kterými leccos polepuje. Písmenka ještě moc neumí, pouze napodobuje písmo zubatou čarou.

### **Kognitivní schopnosti**

Filip se kromě kreslení začíná zajímat také o puzzle, které umí dobře sestavovat. V kresebných námětech převažují auta a jiné dopravní prostředky, které se mu daří celkem dobře vystihnout.

V komunikaci s učitelkou je poněkud zdrženlivý, pokud ale vypráví některé zážitky (česky), je jeho řeč plynulá a obsahově bohatá. V anglickém jazyce se rychle rozvíjí jeho pasivní slovník, ale pomalu začíná i jednoslovně odpovídat na otázky. Při řízené činnosti, které se už bez větších problémů zúčastňuje, se zapojuje do jednoduchých her, zejména není-li na něho upřena pozornost všech. Když mají něco dělat všechny děti společně (běžet ke správnému obrázku, hádat co chybí, zpívat písničku), připojí se k ostatním. Aktivně používá několik podstatných jmen a jednoduchých výrazů, například: „car, ball, airplane, buss, teddy bear, can I go?, here, this one..“

### ***Po roce docházky (věk: 4,3)***

#### **Emocionální projev**

Začátek školního roku přinesl zpět Filipovu nejistotu. Starší bratr začal chodit do školy a tak je Filip ve školce poprvé po prázdninách bez jeho doprovodu. Prvních pár dní byl ráno zaražený, málo mluvil s učitelkami. Tato stísněnost se u něj projevovala v ranních hodinách, během dne už si hrál s dětmi a zapojoval se do činností. Jinak je Filip bez větších výkyvů nálad.



## **Sociální oblast**

Filip se drží zpátky při hrách s vrstevníky a je znát, že mu bratrova podpora chybí. Má ale jednoho kamaráda, se kterým si vymýšlí svoje hry s nápisy, tajnými mapami a vzkazy.

Při řízených aktivitách se zapojuje, někdy ho společné hry tolik nezajímají, povídá si něco se svým kamarádem a nedává pozor. Pokud je ve hře soutěživý prvek, většinou se velmi snaží a má radost z dobrého výsledku.

## **Kognitivní schopnosti**

Filipův přístup k jazyku je mnohem víc otevřený a bez zábran. Ztrácí už úplně svůj předchozí ostych, začíná mluvit ve větách. Rozvoj angličtiny postupuje doslova skokově. Tvoří sám věty s malým množstvím gramatických chyb. Obrací se na učitelku a snaží se vyjádřit anglicky. Klade otázky jako například: „Can I play with cars? Do you want chocolate?“

## **Po roce a půl docházky (věk: 4,9)**

### **Emocionální projev**

Filip teď chodí do školky většinou s nadšením, těší se a rád si vypráví s učiteli. Jeho nálada je poměrně stabilní. V ojedinělých případech je víc uzavřený do sebe, hraje si sám, ale není smutný. Pláče minimálně. Když se mu něco nepovede nebo si není něčím jist, nedává to na sobě příliš znát. Učitel musí mít dobré pozorovací schopnosti aby si všiml, že něco není v pořádku. Filip většinou pomoc nevyžaduje a snaží se situace řešit podle svých schopností.

## **Sociální oblast**

Filip preferuje společnost chlapců, baví ho hry jako fotbal nebo podobné aktivní hry venku na zahradě. V těchto nebo různých fantazijních hrách se také snaží prosazovat. V jeho projevu se objevuje i určitá agresivita, podporována zřejmě chlapeckým mikroprostředím, v němž se uplatňuje. Někdy si také hraje ve dvojici se svým kamarádem, kde hlavním iniciátorem a zdrojem nápadů je on.

## **Kognitivní schopnosti**

Filip si poměrně hodně a rád kreslí, tahy tužkou jsou už jisté a přesné. Častými náměty jeho kreseb jsou různé stroje, mapy pokladů nebo i dějové obrázky jako například bitvy a různé katastrofické scénáře. Jak náměty, tak jejich zpracování, svědčí o Filipových zájmech i úrovni rozvoje myšlení.

S angličtinou už nemá problémy, rychle se učí nová slova a jeho pasivní slovník pozvolna přerůstá v aktivní. V jeho slovní zásobě jsou slova jako „speedboat (závodní člun), steering wheel (volant) ale i high and low, near and far, zná několik druhů dinosaurů v angličtině. Používá většinou přítomný nebo přítomný průběhový čas (I am big boy, He is running..).

## ***Po dvou letech docházky do školky (věk: 5,3)***

### **Emocionální projev**

Emocionální projevy Filipa jsou bez výrazných změn. Převažuje veselá nálada. Při hrách s chlapci se někdy projevuje lehce agresivně. Slovně i fyzicky.

## **Sociální oblast**

Při různých fantazijních hrách soupeří s ostatními chlapci o vedoucí roli. Spory mezi ním a ostatními často přerostou do soubojů a potyček. Jinak je ale mezi chlapci oblíben. Děvčatům se téměř vyhýbá, i když občas začíná společně s některým z kamarádů vymýšlet různé provokace, které by upoutaly pozornost holek. Mezi ostatními kluky je oblíbený.

## **Kognitivní schopnosti**

Filip udrží pozornost a zájem o jednu činnost celkem dlouho, asi tak třicet minut. Zejména výtvarné činnosti, kde se může projevit jeho fantazie, ho dokáže zaměstnat i na delší dobu. Rád se zaměřuje na detaily spíše než na celkový výsledek, což je ale pro jeho věk typické. Kresba se dále rozvíjí, začíná používat více barev oproti předchozím jednobarevným kresbám. Také rád hraje stolní hry, kde je podstatná většinou vizuální paměť. V těchto typech her má i dobré výsledky.

Anglicky se nemá problém vyjádřit, komunikuje s učiteli bez problémů. Začal používat budoucí i minulý čas, stále však v tomto chybuje. V některých ustálenějších slovních spojeních ale používá časy správně. Příklad rozhovoru s učitelem při kreslení zvířete podle příběhu z knížky:

Učitel: „Filip, what is this?“ Ukazuje na nedokončené tělo s nohama. Filip: „ It is giraffe.“ U: „But giraffe has usually long neck.“ F: „I know but I will make it longer.“ U: „Oh I see and will you draw something else as well?“ F: „ Yes baby and daddy , here,“ ukazuje kde na obrázku budou další žirafy.

## ***Poslední měsíc ve školce, tedy po devíti měsících (věk: 6,1)***

### **Emocionální projev**

Emocionální projev nevykazuje žádné výrazné změny. Přetrvávají občasné sklony k agresivnímu řešení sporů a prosazování se. Někdy se Filip rozzlobí na některého z kamarádů a potom truceje a nechce s ním mluvit. Většinou ale situaci vyřeší bez zásahu učitelky..

### **Sociální oblast**

Snaží se řídit hru, pokud se mu nedaří prosadit, raději si odchází hrát jinam nebo s něčím jiným, než by se podvolil. Na svojí straně má ale dva své kamarády, kteří ho většinou následují. Častým námětem jejich her se stává snaha o proniknutí do holčičího světa a nabourání jeho pravidel. Jednoduše řečeno, tímto způsobem projevuje Filip zájem o děvčata, v němž je obsažena jak určitá přitažlivost, tak ostych a nesmělost. Do školky chodí rád, především kvůli svým kamarádům.

### **Kognitivní schopnosti**

Filip má poměrně dobře rozvinutou hrubou ale i jemnou motoriku, jeho pohyby jsou koordinované, orientace v prostoru výborná. Dovede napsat řadu tiskacích písmen i je správně přečíst. Podotýkám, že ve školce se děti číst neučí, je to tedy zásluhou jeho vlastní iniciativy. Matka též tvrdí, že to pouze odkoukal od staršího bratra. Počítá do padesáti, anglicky rovněž. Dovede i sčítat v řadu jednotek. Dobře třídí předměty do skupin podle společného znaku. Česky mluví plynule, slovní zásobu má bohatou, výslovnost je v pořádku.

Jeho angličtina je na takové úrovni, že by se dokázal dorozumět i mimo rámeček

školky. Příklady sloves, která aktivně používá: Drink, eat, stand, sit, jump, go, run, fly, move, skip, want, have, can, like, bring, take, put, give.

### **Shrnutí**

Ačkoli Filip prostředí školky znal a jeho bratr chodil do ní první rok spolu s ním, nebyla ani jeho adaptace bezproblémová. Pro Filipa se zdál být největším problémem cizí jazyk. Filip se bránil komunikaci a uzavíral se více do sebe. Z počátku si záměrně vybíral učitelku, která rozumí česky, když potřebovat něco sdělit. Nejen bariéra jazyková, ale i pomalejší zapojování mezi děti, byly projevem obtíží při adaptaci. Filip hledal oporu především ve svém bratrovi. Dlouho situaci kolem sebe pozoroval ale nechtěl se účastnit společných aktivit. Proto i jeho začátky v jazyce byly pomalé. Po několika dnech začal ráno protestovat a do školky chodit nechtěl, těžko se loučil s maminkou. Po celý den býval zamklý a úzkostný.

Po půl roce se začal aktivněji zapojovat mezi skupinu chlapců, se kterými si hrál i jeho starší bratr. Začal objevovat a vytvářet svoji roli ve skupině. Pomalu se připojoval ke skupině mladších dětí při řízených aktivitách v angličtině. Jeho schopnost užívat cizí jazyk se objevila jakoby náhle, téměř po roce docházky do školky. Během měsíce pak začal mluvit, používal celé věty s velkou gramatickou správností. Rozvoj jeho komunikativních schopností byl pak velmi rychlý. Stejně tak v sociální oblasti se začal víc prosazovat mezi vrstevníky, používal různé strategie pro prosazování se i ustupování. V jeho chování se poslední rok začala projevovat i agresivita a velká soupeřivost.

Filip se sám naučil řadu písmen, jeho zájem o psanou podobu slova byl patrný z jeho her, kde písmenka hojně využíval. Jeho kognitivní schopnosti se rozvíjely

dostatečně, jak je patrné z jeho kreseb a her. Filip má velkou fantazii a představivost a kromě her se skupinou chlapců má i svůj svět, kde se tyto vlastnosti projevují.

Celkově je možné říct, že ačkoli Filip angličtinu dlouhou dobu odmítal a nebyl zpočátku nijak aktivní při hrách a činnostech, je jeho schopnost používat tento jazyk ke komunikaci velmi dobře rozvinutá s bohatou slovní zásobou.

## VII. POROVNÁNÍ POZNATKŮ Z POZOROVÁNÍ

Z výsledků pozorování je patrné, že adaptace měla u každého z dětí jiný průběh. Způsob, jakým na situaci reagovaly ukazuje, že nemůžeme cizí jazyk určit jako jedinou příčinu všech jejich obtíží. Je logické, že na to jak dítě novou situaci zvládne má vliv mnoho proměnných. Je to jeho genetická výbava, strategie chování jenž zná z domova, jistota jeho vazeb s blízkými i jeho předchozí znalosti a dovednosti a celková úroveň rozvoje. V jednotlivých sledovaných oblastech spatřuji určité rozdíly i shody mezi reakcemi dětí.

V sociální oblasti se s přizpůsobením a zapojením do skupiny potýkal nejvíc Martin a Filip. Obě děti reagovaly zcela odlišně. Filip určitým uzavřením se do sebe a malou iniciativou při vyhledávání kontaktů a Martin naopak snahou se prosadit. Filip tedy spíše rezignoval na účast při řízených činnostech, Martin se naopak snažil při těchto činnostech prosadit a neustále vyžadoval pomoc učitelky při řešení konfliktů s dětmi. V sociální oblasti se Anna chovala zpočátku podobně jako Filip, dětem se vyhýbala, jen je pozorovala. Na rozdíl od něho však vyhledávala učitelku poměrně brzy i nezávisle na jazyku a nevadilo jí, že s ní mluví anglicky. Podstatná pro ní byla podpora dospělé osoby. Anička se také dříve než Filip, asi po měsíci, začala zajímat o ostatní děti ve třídě, začala si s nimi povídat a hrát. I když na počátku nejevila zájem o hru s ostatními, její větší závislost na učitelce ji přiměla k účasti na skupinových činnostech. Martin si s dětmi hrál téměř od počátku, ale jeho hra měla charakter trvalého souboje o vedoucí pozici. Když nemohl určovat, co budou ostatní děti dělat, raději si hrál sám. I když se problémy v jeho chování vůči ostatním, spočívající ve snížené schopnosti podvolit se skupině nebo situaci, ke konci

docházky zmírnily, přetrvávaly u Martina po celou dobu tří let.

Emocionálně se nejvýrazněji projevovala Anna, která ráno při příchodu do školky a loučení s tatínkem dlouhou dobu plakala. Byla také nejvíc nejistá a často se obracela na učitelku. Nejistotu projevoval i Filip, i když ten se kontaktu s učiteli vyhýbal a oporu hledal u svého staršího bratra. Po týdnu docházky Filip také ráno reagoval pláčem, během dne ale většinou neplakal, byl však smutný a nehrál si. Společné pro obě děti tedy byla nejistota, na kterou reagovaly pláčem. Martin byl na rozdíl od ostatních dvou dětí celkem veselý a problémy s odloučením od rodičů v tomto smyslu neměl. Jeho prudké emocionální reakce, nejčastěji výbuchy zlosti, byly projevem jeho neschopnosti se ovládat a zároveň silné egocentričnosti. Pro dítě předškolního věku je typické, že se považuje za střed všeho dění a svoje úsudky zkresluje na základě preferencí. Zároveň se teprve učí své emoce ovládat a prosazovat je přijatelným způsobem (Vágnerová, 2000). U Martina je ale ovládnutí této schopnosti znesnadněno jeho poměrně nízkým sebevědomím. To je v tomto věku závislé na názoru dospělých, zejména rodičů. Dítě přejímá tyto názory nekriticky, tak jak jsou mu prezentovány. Jedna z možných příčin Martinových výbuchů hněvu by mohla být ve stylu výchovy doma.

*úroveň*  
V kognitivních schopnostech dosahovala na počátku docházky nejlepší úroveň Anna. Je pravděpodobné, že to bylo podmíněno podnětným domácím prostředím. Anna si ráda hrála sama nebo s dospělým a znala různé skládačky a stavebnice. Všechny tři děti měly celkem bohatý slovník a jejich řeč byla i po obsahové stránce na dobré úrovni. Martin se vyjadřoval poměrně překotně a měl tendenci nepustit nikoho ke slovu, zejména když se snažil vést dialog s učitelkou. Postupně se schopnost poslouchat druhého rozvíjela, především díky poslouchání příběhů při



odpočinku. Michal a Filip měli oba hodně rozvinutou fantazii, jež se projevovala u obou při dramatických napodobivých hrách. Filip ale někdy až uniká do svého fantazijního světa a dává mu přednost před reálnou hrou s vrstevníky.

Při pohledu na proces osvojování si cizího jazyka u těchto třech dětí si můžeme všimnout výše uvedených hledisek. Ačkoli by se zdálo pravděpodobné, že rozvinutější sociální dovednosti povedou ke snadnějšímu osvojení jazyka, u pozorovaných dětí se tato tendence neprojevila. Anna a Martin, jenž byli více v kontaktu s učitelkou sice začali jazyk aktivně používat dříve, po určité době je ale Filip svými schopnostmi dohonil. Ačkoli se tedy řízených aktivit dlouho nezúčastňoval a neinklinoval ani k orientaci na učitelku, jazyk vnímal a pasivně přijímal. Naopak Martin s učitelkou komunikoval hodně a byl i velmi aktivní svou snahou prosadit se, přesto je v jeho jazyce možné najít větší množství chyb. I když byl Martin celkově aktivnější v komunikaci a jazyk přijal celkem snadno, nebyl po třech letech docházky do školky schopen lépe komunikovat než Filip nebo Anna. Nemůžeme ale jednoduše udělat závěr, že Filip má lepší schopnost pro učení se jazyku. Je důležité si uvědomit, že tento proces není u konce, bude se tedy dále vyvíjet a měnit. Velmi tedy bude záležet, jakou budou mít děti v tomto ohledu dále příležitost jazyk rozvíjet.

Pokud dáme do souvislosti projevy negativních emocí, zejména úzkosti a strachu s učením se jazyku, objeví se nám možná podmíněnost. Anna i Filip byli zpočátku smutní, což se projevilo například malým zájmem o hru. Anna na rozdíl od Filipa vyžadovala oporu učitelky, ale její jazyk se začal výrazněji rozvíjet právě tehdy, když se zbavila své nejistoty a strachu z odloučení od rodičů. Stejně tak Filip začal až po delší době projevovat zájem o společné aktivity s dětmi a učitelkou, kde se postupně přidával k ostatním a teprve potom projevoval zájem o nový jazyk. Až když

tedy děti nabyly určité jistoty a poznaly dobře lidi i nové prostředí, byly schopné jazyk si aktivně osvojovat. Jistota a pohoda dítěte vytvářejí podmínku pro osvojování jazyka a celkově i pro jakékoli učení. V situacích, kdy dítě nemá samo o jazyk zájem (tedy o konkrétní činnost, jenž je nositelem jazyka), nejsou vytvořeny podmínky pro aktivní vnímání. Dítě, jenž pociťuje úzkost, strach nebo je stresováno, ztrácí zájem o okolní podněty a primární se stává uspokojení jeho potřeby jistoty. Uspokojení této potřeby je podmínkou pro další učení.

Současně s rozvojem kognitivních schopností se u dětí rozvíjela schopnost používat cizí jazyk. To je patrné u všech tří dětí. Nejvíce u Aničky, jenž byla především v myšlení na úrovni starších dětí. Její porozumění jazyku i jeho aktivní osvojování bylo poměrně rychlé. Naopak u Filipa, se objevila schopnost komunikovat jakoby náhle, dynamicky se ale rozvíjela. Vidíme tedy, že způsob osvojování jazyka je u každého dítěte odlišný a závislý na mnoha faktorech z nichž ne všechny jsme schopni jasně odhalit a formulovat.

Přesto vyplývají z předešlého pozorování určitá úskalí a problémy při výuce angličtiny v mateřských školách. Pokud je cizí jazyk vyučován takto intenzivně, ztěžuje dětem počáteční fázi socializace a celkovou orientaci v denních aktivitách. I když si dítě rozumí s ostatními dětmi, nerozumí z velké části učitelce, která by mu měla v začlenění do kolektivu a přijetí jeho pravidel pomáhat. Může být ale paradoxně pro dítě zdrojem frustrace z neporozumění. Dítě se pak komunikaci s ní snaží vyhýbat a tím pádem se méně zapojuje do společných činností s ostatními dětmi.

Problematická se může stát tato metoda pro úzkostnější nebo pasivnější děti, jenž jsou ještě hodně závislé na pomoci dospělého. I když to platí v tomto věku

prakticky o všech dětech, přesto některé z nich mají silnější potřebu citové vazby s učitelkou. Ta jim pomůže překlenout počáteční přechod od závislosti na rodičích do širší skupiny složené především z vrstevníků. I když malé děti komunikují hodně neverbálně a jsou na takové projevy v komunikaci citlivé, přesto jazyková bariera může být pro ně příliš velkou překážkou při vytváření vztahu s učitelkou postaveném na důvěře.

Orientovanost na rozvoj dovedností v cizím jazyce také skýtá možná nebezpečí v celkovém podcenění rozvoje jiných dovedností a kompetencí. I když učitel se snaží stimulovat a rozvíjet schopnosti dětí po všech stránkách, nemůže ani přesně posoudit úroveň některých schopností závislých na mateřském jazyce.

Jak již bylo řečeno, je učení se jazyku závislé na psychické pohodě dítěte. Ta není ovlivněna pouze konkrétní situací ve školce a psychickým potenciálem dítěte, ale spoluutváří jí také postoje a očekávání rodičů. Zde je možným rizikem nejednotný a nepromyšlený přístup okolí spojený s velkými nároky. Toto riziko je společné i dětem vyrůstajícím v bilingvních rodinách. Jak uvádí Šulová, je dítě tímto přístupem vystaveno úzkostným požadavkům a předčasným nárokům (Mertin, Gillernová, 2003). Zvláště když se dítě učí jazyk ve školce, nejsou-li rodiče nijak seznámeni s touto problematikou, mají často nesmyslné požadavky na dítě. Nutí ho například překládat slovíčka, ptají se, co se už dítě naučilo. Není výjimkou, že chtějí po týdnu slyšet od svého dítěte nějakou písničku nebo když začne samo mluvit ho opravují a ptají se ho na význam vět. Tyto požadavky mohou dítě od učení spíše odradit. Cizí jazyk se tak pro něj může stát povinností nebo dokonce zdrojem nepříjemných zážitků. V tomto směru může i školka sama aktivně spolupracovat s rodiči a snažit se být zdrojem fundovaných informací.

## ZÁVĚR

Dětství je doba bezstarostnosti a her. Především pro předškolní období toto stále platí. Cíle výchovy v tomto období se však v čase proměňují. V počátcích institucionalizované výchovy byl stěžejní význam v její pečovatelské funkci. Nové poznatky o důležitosti prvních let života daly předpoklad i sociocentrickým výchovným cílům, které se snaží vytvořit normy, podle nichž se bude výchova řídit. To vedlo až k manipulaci s dítětem, k necitlivosti k němu. Přednost dostává důsledně kontrolovaný program, pořádek a systematickost, jež vede k časovému i prostorovému omezování dětských aktivit a k frontální práci s věkově homogenní skupinou dětí. Postupně se ale tento přístup mění a přes pedocentrické zaměření, kde středem zájmu je konečně dítě samo, se dostáváme až k osobnostně orientované výchově. V dnešních mateřských školách by základem měl být demokratický a humanistický vztah k dítěti, otevřenost k jeho potřebám, vývojovým zvláštnostem i individuálním rozdílům. Direktivní vedení a manipulaci nahrazuje důvěra ve schopnosti dítěte a posilování jeho předpokladů.

Kladu si tedy otázku, zda zapojením výuky druhého jazyka do tohoto procesu se příliš nevzdalujeme těmto cílům a to někam historicky nazpět. Je možné naplňovat tyto principy a zároveň děti učit takto specifické dovednosti? Jak bylo řečeno, i když je imerzní metoda snahou o co nejpřirozenější formu tohoto učení, přesto musí být učení jazyku systematické a předem připravené. Učitel pracuje často frontálně a cíleně se skupinou dětí, má omezenou možnost individuálního přístupu. Aktivitu prosazuje poměrně direktivně, k čemuž ho vede omezená možnost komunikace a z ní vyplývající menší možnost přirozenější motivace. V situaci, kdy

neovládá plně oba jazyky, má ztíženou pozici nejen pro výuku jazyka, ale především pro rozvíjení dětských předpokladů celkově.

Současně ale tato práce dokládá, že vyučování jazyku formou propojení s předškolním programem má dobré výsledky. Pozitivem takového dvojjazyčného prostředí je každodenní setkávání se s cizím jazykem a spojení učení se jazyku se zajímavým prostředím a zábavnými aktivitami. Děti které chodí do školky tři roky, si osvojily jazyk na poměrně dobré úrovni. Jsou schopny se v něm vyjadřovat i ho užívat pro komunikaci. Výbornou úroveň má jejich zvuková stránka jazyka, přízvuk i výslovnost, pro jejíž získání má právě tento věk nejlepší předpoklady. Samotná existence cizího jazyka se stala pro děti něčím přirozeným. Mají pozitivní vztah nejen k jazyku samotnému, ale i ke kultuře, s níž je úzce spjatý. V tomto smyslu jsou dobře připraveny na život v multikulturní společnosti a mají i základy pro obranu vůči různým formám předsudků. To jsou bezesporu klady, které učení se jazyku touto cestou přináší.

Zároveň je ale cizojazyčné prostředí nositelem zvýšeného rizika obtíží při adaptaci. Zvláště děti úzkostnější, nejisté nebo méně samostatné, zvyklé na neustálou podporu dospělého, mohou mít v počáteční fázi problémy s přizpůsobením se a hlavně s navázáním kontaktu s učitelkou. Dítě, pro které je jazyk na počátku úplnou neznámou, má velmi omezenou možnost komunikace. To může zvyšovat jeho nejistotu nebo dokonce vytvářet pocit strachu. Předpoklad, že se malé dítě učí druhému jazyku lépe, tedy snáze a rychleji, nebyl nikdy vědecky doložen. Naopak setkání se s novým prostředím, jeho nároky a omezeními zároveň s cizím jazykem, může být pro některé děti příliš velkou zátěží, jež může učení na nějakou dobu zpomalit. Při adaptaci záleží jak na konkrétních osobních předpokladech dítěte, tak i

na faktu, jak se na situaci připravovalo. Tuto přípravnou fázi mohou ovlivnit především rodiče dítěte, ale je na odbornících, aby jim pro takovou specifickou situaci poskytli dostatek faktů a doporučení.

**Použitá literatura:**

BAKER, Colin: The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals. 1. Title. Clevedon : Multilingual Matters, 2000.  
ISBN 1-85359-466-0

BAKER, Colin: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 1. Title. Clevedon : Multilingual Matters, 2001.  
ISBN 1-85359-524-1

HAKUTA, Kenji: Mirror of Languages: The Debate on Bilingualism.  
1. Title. USA : Basic Books, 1986.  
ISBN 0-465-04636-3

KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie: Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 1. vyd. Praha : Portál, 2001.  
ISBN 80-7178-545-8

KŘIVOHLAVÝ, Jaro: Jak zvládat stres. 2. rozš. vyd. Praha : Grada, 2005.  
ISBN 80-247-0575-3

NAKONAČNÝ, Milan: Lexikon psychologie. 1. vyd. Praha : Vodnář, 1995.  
ISBN 80-210-07 48-6

NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried: Poprvé v mateřské škole. 1. vyd. Praha : Portál, 2005.  
ISBN 80-7178-989-5

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana: Dětská klinická psychologie. 4. vyd. Havlíčkův Brod : Grada Publishing, 2006.  
ISBN 80-247-1049-8

ŠTEFÁNIK, Jan: Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí –  
Predsudky a skutečnosti. Bratislava : Academic Electronic Press, 2000.  
ISBN 80-88880-41-6

ŠULOVÁ, Lenka: Předškolní dítě a jeho svět. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003.  
ISBN 80-2460752-2

ŠULOVÁ, Lenka a BARTANUSZ, Štefan: In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (eds.): Psychologie pro učitelky mateřské školy. str. 171. 1. vyd. Praha : Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-799-X

VÁGNEROVÁ, Marie: Vývojová psychologie. 1. vyd. Praha : Portál, 2000.  
ISBN 80-7178-308-0

VÝROST Jan a SLAMĚNÍK Ivan: Aplikovaná sociální psychologie II. Člověk v sociálním kontextu. 1. vyd. Praha : Grada, 2001.  
ISBN 80-7178-472-9