

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/349400737>

Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Příručka pro lektorky a lektory.

Method · January 2015

CITATIONS

0

READS

627

1 author:



[Linda Dolezi](#)

Masaryk University

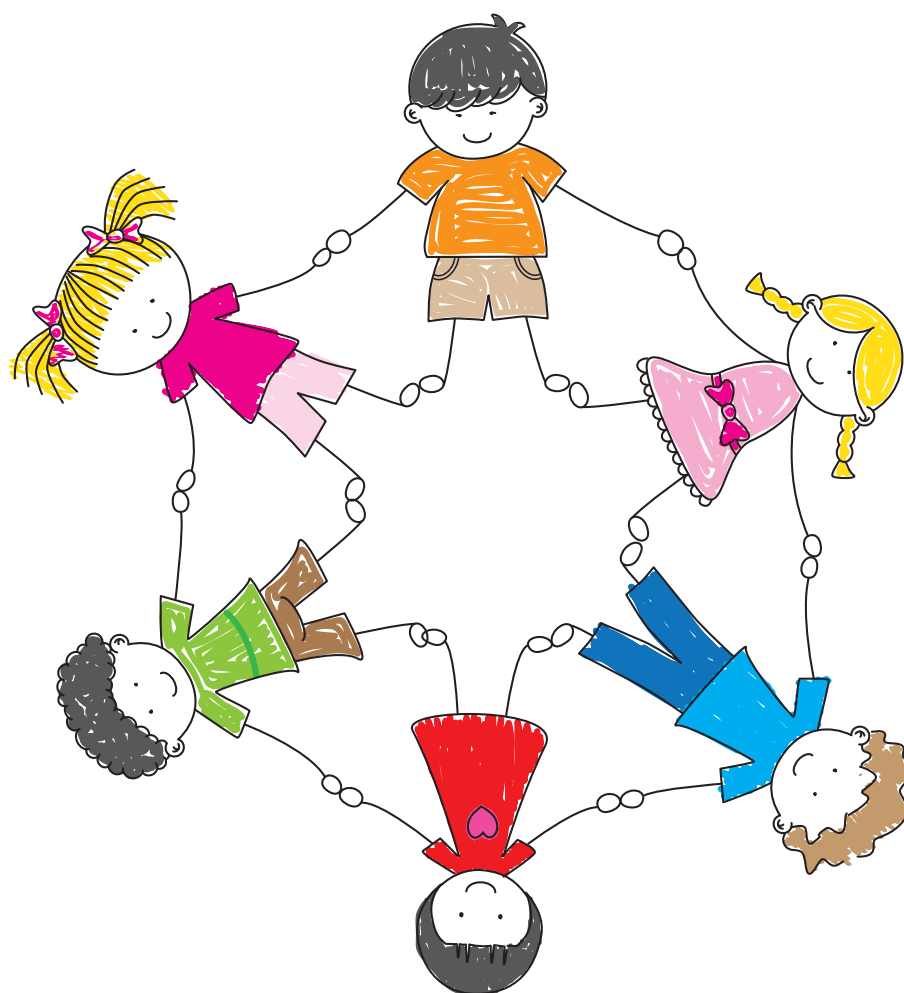
7 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

SEE PROFILE

Začínáme učit češtinu pro děti-cizince

Před-
školní
věk

Příručka pro lektorky a lektory



Linda Doleží (Ed.)

a|u|č|c|j

asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Vydává: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Hloubětínská 26, 198 00 Praha 9

v roce 2015

www.auccj.cz

Počet stran: 102

Příručka vychází v rámci projektu

Symposium 2014 – Metodická a didaktická podpora výuky českého jazyka jako cizího jazyka v rámci integračního procesu cizinců na území ČR v roce 2014 za finanční podpory Dotačního programu MŠMT na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2014 MSMT11864-13 /2014-2.



ISBN 978-80-260-7506-6

Začínáme učit češtinu pro děti-cizince

Příručka pro lektorky a lektory

Linda Doleží (Ed.)



„Chceme-li někomu pomoci, musíme mu nejprve porozumět. Nemusím – a ani nemohu – rozumět řeči všech „malých vandrovníků“, které k nám osud zavál, musím se však snažit pochopit jejich duši, jejich způsob myšlení, chování, jejich reakce. Musím se snažit o „vědoucí“ pomoc.“

Naděžda Gjurová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala spoluautorkám a spoluautorovi za flexibilitu, ochotu a nadšení věnovat se zpracování zadaných témat. Mgr. Barboře Bočkové, Ph.D. z Ústavu speciální pedagogiky MU Brno děkuji za konzultace a zapůjčení materiálů týkajících se diagnostiky dětí v předškolním věku. Veliký dík patří také paní korektorce Mgr. Lucii Černé a panu grafikovi Ing. Radkovi Doležímu za perfektně odvedenou práci a za trpělivost. Všem lektorkám a lektorům AUČCJ, kteří vyučují děti v rámci projektů AUČCJ, velice děkuji za cenné postřehy z praxe a zpětnou vazbu. Poděkování samozřejmě patří také vedení AUČCJ za možnost vydat tuto příručku a za podporu při jejím zpracování.

OBSAH

Poděkování	4
Úvod	7
Hana Klages: Kdy a jak se co se učíme?	
Uplatnění poznatků z psycholingvistiky v jazykové výuce	9
Denisa Bordag: Míšení kódů, interference a role mateřského jazyka při osvojování jazyka cizího	17
Marcela Novozámská: Charakteristika dítěte předškolního věku	22
Linda Doleží, Pavlína Vyšíňová, Tomáš Nikolai: Diagnostika jazykových a obecně kognitivních funkcí a culture-fair testy	30
Soňa Šteflová: Vzdělávání uprchlíků z pohledu UNHCR	43
Markéta Bačáková: Předškolní výchova dětí-uprchlíků – mezinárodní perspektiva	48
Eliška Suchánková: Rozvoj jazyka a řeči dětí předškolního věku	53
Karla Kubíčková: Zkušenost se situací ve smíšené třídě – předškoláci a školáci spolu	66
Linda Doleží, Svatava Škodová: Výuka češtiny pro děti-cizince v předškolním věku – základní doporučení	75
Tereza Linhartová: Dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v MŠ	83
Přílohy	89
Linda Doleží: Návrh lekce	91
Linda Doleží: Činnost AUCČJ	94
Medailonky	97

ÚVOD

Příručka *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince*¹ (předškolní věk) navazuje na příručku *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)* publikovanou v minulém roce v rámci projektu Metodická a didaktická podpora výuky českého jazyka jako cizího jazyka v rámci integračního procesu cizinců na území ČR v roce 2013. Obě příručky jsou určeny především lektorkám a lektorům, kteří momentálně vyučují češtinu pro děti azylantů v rámci projektu *Čeština bez hranic*. Rádi bychom však, aby byly užitečné všem, kteří se nějakým způsobem věnují vzdělávání dětí-cizinců v předškolním věku.

Obě příručky byly sestaveny tak, aby pokryly základní témata týkající se výuky češtiny pro děti-cizince a umožnily tak lektorkám a lektorům lépe se v dané situaci orientovat, zkvalitnit svoji výuku a nabídnout tak onu „vědoucí“ pomoc, o níž je řeč v mottu paní Naděždy Gjurové v úvodu k oběma příručkám (Gjurová, 2011). Slovo „výuka“ však tentokrát není úplně na místě, neboť v tomto věku – čistě teoreticky tedy 0–6/7 – mají děti k dispozici mechanismy, jež jim umožňují velice snadno a rychle se naučit jednomu i více jazykům, ovšem za předpokladu, že jim budou pravidelně a dostatečně kvalitně vystaveny. Spíše než o výuce dětí v předškolním věku bychom tedy měli mluvit o jakémsi „doladování“ procesu osvojování jazyka a o „provázení“ při tomto procesu. Učitel cizího jazyka u dětí v předškolním věku opravdu může být pouze jakýmsi průvodcem, který by měl vědět, kdy, co a hlavně jak nejlépe podpořit tak, aby si dítě svůj druhý/cizí jazyk osvojilo, zvláště pokud dítě žije v zemi, v níž je jeho druhý jazyk jazykem majoritní společnosti, a může tedy být tímto jazykem již od počátku (pokud se zde např. narodilo) obklopeno.

1 Pojem dítě-cizinec je v rámci naší příručky pouze zjednodušeným označením pro dítě, jež má jiný mateřský jazyk, než je čeština. Jsme si vědomi toho, že v odborné literatuře bývá upřednostňován pojem dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V rámci této příručky a v souladu s jejím názvem budeme užívat obou těchto termínů, blíže k této problematice viz Radostný et al. (2011) a Linhartová (2014).

Všichni, kdo pracují s dětmi v předškolním věku, vědí, že jinak se pracuje s dítětem ve věku např. tří let a jinak s dítětem ve věku pěti let (věk je samozřejmě pouze orientačním a mnohdy velice relativním vodítkem). Tomu musí být přizpůsobené jak výukové materiály, tak metody práce. Jedná se tedy o velice širokou oblast, jíž je podle našeho názoru nutné věnovat pozornost a usnadnit tak dětem včasný vstup do jazyka, kterým jsou velice záhy nucené komunikovat jak v běžném životě, tak ve škole. Domníváme se, že podporou „výuky“ češtiny v předškolním věku, a to nejen u dětí-uprchlíků, můžeme zamezit velkým problémům, jež nastávají s nástupem dítěte do základní školy.

Chtěli jsme tedy přispět k hlubšímu poznání dané problematiky a podpořit tak úsilí dalších odborníků v oblasti vzdělávání a začleňování dětí-cizinců v předškolním věku obecně (viz např. Titěrová et al., 2014). Ve středu našeho zájmu stojí dítě, a to dítě, které se ocitá v nelehké životní situaci. Podobně jako v předchozí příručce, zaměřené na mladší školní věk, bychom rádi nabídli i ve stávající příručce pojednání o psycholingvistickém a psychologickém vývoji dítěte, o jeho charakteristických rysech a zvláště pak o procesu vícejazyčného osvojování jazyka, jehož jsou dítě a jeho okolí součástí. Pozornost je věnována také integraci dítěte v předškolním věku do společnosti a začlenění do předškolních a jiných zařízení, a to nejen u nás, ale i ve světě. Závěr příručky je věnován činnosti AUČCJ v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků a praktickým radám a doporučením k výuce češtiny pro děti-cizince obecně.

Doufáme, že i tato příručka poskytne lektorkám a lektorům, příp. dalším zájemcům, dobrý základ, z něhož mohou vycházet a jenž jim poskytne oporu a motivaci pro hledání dalších informací či prohlubování získaných poznatků.

Linda Doleží

Použitá literatura:

- Doleží, L. (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. Praha: AUČCJ.
- Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Metodika pro učitele. Praha: Portál.
- Linhartová, T., Loudová Stralczyńska, B. (2014). *Děti s OMJ v mateřských školách*. Praha: Meta, o. p. s.
- Radostný, L. et al. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, o. p. s.
- Titěrová, K. et al. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišnými mateřským jazykem. Systémová doporučení*. Praha: Meta o. p. s.

KDY A JAK SE CO SE UČÍME? UPLATNĚNÍ POZNATKŮ Z PSYCHOLINGVISTIKY V JAZYKOVÉ VÝUCE

Hana Klages

Úvod

Jazyková kompetence odpovídající věku v jazyce dané země představuje jeden z předpokladů pro úspěšné zapojení do institucionálního vzdělávání. Ne všechny děti ale mají za sebou školení v takové jazykové kompetenci, což může vést ke znevýhodnění v institucionálním získávání poznatků (srov. Stanat, 2006). Důvody mohou na jedné straně spočívat v relativně krátkém kontaktu s jazykem dané země, jak je tomu například u právě dorazivších dětí uprchlíků. Ale může spočívat i v tom, že si děti i přes delší pobyt v dané zemi často osvojují jazyk dané země v neuspokojivých podmínkách, které se vyznačují zejména kvalitativně a kvantitativně omezeným inputem (okolními jazykovými daty) cílového jazyka.

Obě okolnosti se snažíme zmírnit v rámci intervenčních opatření ve formě jazykového vedení nebo jazykové výuky, přičemž např. nabízíme dětem plánovaně předem připravená jazyková data, nebo jim explicitně vysvětlujeme pravidla jazykového systému. Přitom se vychází z toho, že osvojování jazyka se tím optimalizuje nebo urychluje.

Pokud tento předpoklad uplatníme v oblasti didaktické intervence, pak odborníci z oblasti vědy a praxe stojí před otázkou, jak by takové opatření mělo vypadat: Jaké znaky má vykazovat jazykové vedení dítěte, jež má mít nějaký účinek, který přesahuje efekty každodenního jazykového kontaktu?

Otázkou možností podporování osvojení jazyka se jazykově didaktický výzkum zabývá již od osmdesátých let dvacátého století. Například Manfred Pienemann v rámci své *teachability hypothesis* (1984, 1989) vychází z toho, že jazyky popř. jejich gramatické pravidelnosti se lze naučit, ale jen za daných podmínek vyučovat. Tím nechtěl Pienemann zpochybnit každé jazykové vedení nebo jazykové vyučování. Spíše apeluje na to, aby výuka jazyka nebyla chápána jako akt nasměrování, nýbrž jako situace, ve které se může rozvinout, popř. může být podpořen původní, sám o sobě dynamický proces osvojení jazyka.

Takový způsob jazykové výuky předpokládá ovšem *znalost přirozeného průběhu osvojení* (posloupnosti kroků osvojení za přirozených, neřízených podmínek) a *typických strategií osvojování pro daný věk* (imitace holisticky získaných jazykových jednotek (*chunks*), implicitní generování jazykových pravidel na základě uložených *chunks*, nadměrná generalizace těchto pravidelností rovněž pro případy, které nejsou cílové řeči vlastní atd.), jakož i *schopnost, tyto znalosti učinit využitelnými pro jazykovou didaktiku*.

V tomto příspěvku představím několik základních aspektů raného osvojení (druhého) jazyka, z nich bude následně odvozeno několik didaktických implikací.

Psycholingvistické poznatky k ranému osvojení (druhého) jazyka

Jazyk si děti osvojují v první řadě za účelem komunikace. To znamená, že děti se učí jazyk, aby mohly navázat kontakt s okolním světem a nikoliv za účelem ovládnutí jazyka jako takového. I když jsou si již velice malé děti vědomy fenoménu jazyka (Tracy, 2008), motorem osvojení jazyka u dětí je v první řadě potřeba *komunikativně funkčního, produktivního a recepčního užití jazykových forem* (slova, kombinace slov, věty) (srv. Tomasello, 2003).

Spolu s potřebou funkčního užití jazyka je i způsob, jakým se řeč a její formy a pravidelnosti dostávají do hlav dětí, možno charakterizovat jako proces založený na „použití“: děti se učí, že určité jazykové výrazy se objevují v určitých kontextech užití a mají tam svoji funkci. Takto „vědí“ již tříleté děti, že např. substantiva v dativu slouží k jazykovému označení příjemce činnosti (funkce), které jsou vyjádřeny trojvalenčními slovesy dávání a sdělování (kontext užití), a dokáží vytvořit správnou formu (*Muž dal ženě růži. Peter přečetl bratrovi pohádku*). Tato jazyková znalost je implicitní, nepřístupná vědomí, a proto ji děti nedokáží formulovat. Slouží porozumění výpovědí ostatních a tvorbě vlastních výpovědí. Teprve později, většinou až ve školní výuce, si děti osvojují metajazykové znalosti o dativu a jeho funkci, např. prostřednictvím učebních komentářů jako např.: na dativ se ptáme otázkou „Komu? / Čemu?“ V současnosti probíhá odborná diskuze o tom, do jaké míry taková metajazyková vědomost ovlivňuje implicitní jazykovou kompetenci.

Tento příklad nejen, že ozřejmuje, že děti nepotřebují žádné explicitní, metajazykové vedení, aby si osvojily jazyk, ale ukazuje to, že metajazykové vědomosti se jako určitý druh lešení teprve později napojují na implicitní jazykové vědomosti.

Jak si ale děti osvojují implicitní jazykové znalosti? Pro možné vysvětlení použijeme již uvedený příklad s dativem a na něm se pokusíme otázku zjednodušeně vysvětlit. Děti si pamatují, že lidé v jejich okolí (např. rodiče) tvoří formy dativu, pokud odkazují na příjemce jednání, např. při prohlížení dětské knížky: „*Podívej, tady dává maminka něco pejskovi. A tady kočička. A tady dává něco papouškovi.*“

Děti si v takových situacích zapamatují odpovídající formu (*pejskovi*) jako celou holistickou jednotku (chunk), tedy aniž by „věděly“, že dativní přípona *-ovi* má příslušný význam odkazující na příjemce. Tento *chunk* je pak základem pro porozumění a tvorbu dané formy v odpovídajícím jazykovém kontextu. Když si zapamatují více podobných forem se stejným významem (*Ivanovi, Janovi, Antonínovi, pánovi*), „rozeznají“ určité pravidelnosti (kmen slova + *-ovi*). Takové (implicitní) poznání pravidel (nezávisle na tom, zda se zcela překrývají s diferencovaným systémem pravidel cílového jazyka nebo ne) představuje důležitý krok při osvojení jazyka a znamená vstup do systému jazykových pravidelností cílového jazyka. Takto poznanou „pravidelnost“ dítě aplikuje na další potenciální formy, také na ty, které nejsou cílovému jazyku vlastní. V tomto případě hovoříme o přílišných generalizacích (overgeneralisation). Takto vznikají dětské tvary jako např. *pesovi* místo *psovi* nebo *mužovi* místo *muži*.¹ V dalším průběhu osvojování a při dalším kontaktu s cílovým jazykem získá dítě učící se další příklad, popř. opačný příklad pro jeho interní jazykové „pravidlo“ (které v našem případě zní „když

¹ Tyto příklady slouží pouze pro ilustraci postupné tvorby pravidel v interních gramatikách a neodpovídají skutečnému průběhu osvojení češtiny jako druhého jazyka. Eventuální podobnost se skutečným průběhem osvojení je čistě náhodná.

chceme mluvit o příjemci, pak připojíme sufix -ovi”), a modifikuje jej tímto způsobem. Pokud dítě inputem získá pouze pozitivní příklad pro své interní pravidlo (např. *Michalovi*), pak se tím pravidlo upevňuje. Pokud se upevňuje interní pravidlo, které neodpovídá příslušným pravidlům delší dobu, může dojít k tzv. fosilizacím. Fosilizace jsou v jistém smyslu konečné stavy osvojení jazyka, které ovšem neodpovídají cílovému jazyku. Později je možné je prolomit pouze obtížně.

Pokud žák obdrží z inputu opačný příklad pro jeho interní pravidlo (např. *muži*), pak se pravidlo postupně vyvíjí dále. Diferencuje se a rozšiřuje, např. o příklady slovní kmen + -i (*muži*) nebo slovní kmen + -u (*hradu*). K této diferenciaci dochází v optimálním případě tak dlouho, až se interní jazyková pravidla zcela překryjí s pravidly cílového jazyka. Osvojování lze tedy popsat jako proces, který je charakterizován specifickými mezikroky (slovní kmen + -ovi přes slovní kmen + -i atd.). Posloupnost kroků (vývojové sekvence) platí více nebo méně pro všechny děti, které si osvojují jazyk za srovnatelných podmínek (např. čeština jako raný druhý jazyk).

Také počátek procesu osvojení určitého jazykového fenoménu (např. dativu) se v rámci neřízeného osvojování za srovnatelných podmínek u různých dětí děje v přibližně stejném čase. Pro neřízené osvojení němčiny jako raného druhého jazyka u dětí, které přišly do aktivního kontaktu s němčinou přibližně ve třech letech, začíná např. osvojování rodu po cca 24 měsících. U dětí, které přišly do Německa až ve vyšším věku (např. uprchlíci na základní škole) začíná osvojování rodu často dříve. S ohledem na dobu osvojování hovoříme v této souvislosti o „citlivých fázích osvojení“ (Meisel, 2007). Tyto „citlivé fáze“ se zdají být obzvláště vhodné pro osvojení určitého jazykového fenoménu. Odkazy na „citlivé fáze osvojení“ představují často první výskyt pravidelných forem jazykového fenoménu (např. určité dativní formy) ve výrocích dítěte.

Zde diskutovaná interní pravidla, která si vytvářejí vícejazyčné děti ve svém druhém jazyce, je možno ovlivnit systémem druhého jazyka, ale také již osvojeným systémem prvního jazyka (např. prostřednictvím transferních přenosů z prvního jazyka). Výzkumy z oblasti osvojování syntaxe ukazují, že přitom hraje zřejmou roli věk začátku osvojování. Zatímco osvojení syntaxe u dětí, které začaly s osvojováním německého jazyka již ve třech letech, není ovlivňováno systémem jejich prvního jazyka (Kaltenbacher & Klages, 2012; Thoma & Tracy, 2006), u dětí, které přijdou do kontaktu s němčinou teprve na základní škole, je vliv prvního jazyka výraznější (Haberzettl, 2005).

Tento krátký přehled zákonitostí a faktorů raného osvojování (druhého) jazyka by pro pedagogy byl pouhou informací o předmětu jazykového osvojování, pokud bychom se nepokusili vyvodit z něj důsledky pro jazykovou didaktiku. Níže se pokusím na základě výše uvedených úvah rozvést praktické užití některých tvrzení pro jazykovou didaktiku při volbě předmětu podpory (CO?), ve vhodný čas pro koncentraci na tento předmět (KDY?) a o zprostředkující metodě (JAK?).

CO a KDY podporovat

Protože mnohojazyčnost ani velmi malé děti v žádném případě nepřetěžuje, může se s jazykovou intervencí začít v podstatě velmi brzy. Za předpokladu dostatečného každodenního, běžného inputu v druhém jazyce však intervence na podporu osvojování si druhého jazyka často ani není nutná. Rozhodneme-li se v případě určitého dítěte pro cílenou intervenci (např. pokud se pohybuje v jazykově nepříznivém prostředí), měla by tato intervence probíhat v souladu s věkem dítěte (podrobněji k tomu v části JAK?) a s ohledem na stádium osvojení jazyka, v němž se aktuálně nachází. Stádium osvojení jazyka – tento pojem chápou jako vztah k již dosažené úrovni osvojení jazyka a současně jako vztah k další úrovni, která má být dosažena (srv. také Wygotského pojem „zóna nejbližšího vývoje,” 1987, s. 83) – umožňuje vyučujícímu určit to, na co se podpora bude aktuálně soustředit. Toto určení se řídí podle přirozeného průběhu osvojování jazyka (vývojově proximální podpora).

Řídíme-li se Pienemannovým předpokladem, že k úspěchu povede spíše takovýto (tj. vývojově proximální) druh podpory, pak určitě není výhodné, aby obsahy vyučování určovali vyučující a trvali na nich (srv. také Diehl, 2000; Müller, 2014) – např. z důvodu, že určité obsahy považují za zvláště relevantní pro školní výuku, a proto je podporují už v její rané fázi. Jistě existuje určitá variabilita ohledně toho, co může být podporováno v daných stádiích osvojování jazyka – avšak výuka, která je naplánována v rozporu s přirozeným průběhem vývoje, může podle aktuálního stavu poznání být účinná jen ve velmi omezené míře. A nejen to. Taková výuka může podle mnohých jazykových didaktiků mít dokonce kontraproduktivní vliv na pozitivní průběh osvojování jazyka. Griebhaber (2001) např. píše, že *„předčasné zprostředkování určitých obsahů [...] může dokonce mít kontraproduktivní vliv, např. když žáci ztratí pocit jistoty v jazyce z důvodu toho, že se po nich požadují operace, které na základě [...] osvojených struktur nejsou schopni zvládnout.“*

Aby bylo možné vytvořit model podpory osvojování druhého jazyka na základě přirozené posloupnosti tohoto osvojování, je třeba využít těch postupů ke zjištění stadia osvojení jazyka, které nepracují s chybovou analýzou (princip „Co je správně a co je špatně?“), ale naopak podávají informace o stupních osvojení jazyka, kterých dítě už dosáhlo, resp. kterých ještě ne (princip „Jaký stupeň systematickosti vykazují výroky dítěte ohledně určitého jazykového jevu?“).

Dalším nástrojem, který umožňuje získat pojem o stadiu osvojení jazyka a tím i o výběru vhodného předmětu a formy podpory, je vedle zmíněných postupů ke zjištění stadia osvojení jazyka také pozorování jazykové produkce dětí, které se soustřeďuje na systematickou stránku jejich výroků. Když např. děti začnou produkovat tvary minulého času, jeví se to jako „citlivá fáze“ v osvojování tohoto jazykového jevu. Děti, u nichž nelze rozeznat žádnou systematickosti při tvoření těchto tvarů, se stále nacházejí na úrovni tzv. *chunks*. U těchto dětí je třeba se snažit o to, aby se v souladu se svým stadiem osvojování jazyka naučily rozpoznat pravidelnost jevu (tj. pravidelné tvoření minulého času) např. tím, že jim nabídneme více tvarů, které se řídí tímto pravidlem.

Děti, které si už osvojily systém tvoření určité formy, jenž je však zatížen nadměrnou generalizací (tj. přenos pravidelného tvoření i na nepravidelné tvary), by měly být podporovány tak, že se jim poskytnou jak pozitivní (opakování správných tvarů), tak i negativní příklady (modely chybných forem). Výsledkem by měla být vnitřní diferenciací a rozšíření jejich vlastního systému používání jazyka. Podpora by měla pružně a rychle reagovat na tyto fáze – tím se lze vyhnout např. fosilizací (tj. upevněním) chybného tvoření.

Nakonec bych zde chtěla poukázat na to, že je třeba přehodnotit ještě stále velmi rozšířený názor, že receptivní dovednosti jsou osvojovány dříve než dovednosti produktivní. Aktuální psycholingvistické poznatky, např. o osvojování si němčiny, ukazují (např. přehledová studie Müller, 2014), že žáci např. v případě tázacích vět tyto jazykové tvary (tázací zájmena) v cílovém jazyce správně produkují už předtím, než jim v cílovém jazyce vůbec rozumějí. Jazyková didaktika by se tedy měla vedle sféry produkce cíleně zaměřit také na receptivní jazykové výkony.

JAK podporovat

Jak jsem již popsala výše, hnací silou osvojování jazyka v dětském věku je potřeba používat jazyk funkčně. Děti si osvojují jazykové formy (slova, kombinace slov, věty nebo větší jazykové jednotky jako např. texty) tak, že se orientují podle modelů z inputu, imitují je, obměňují je a používají je jako induktivní základ pro tvorbu pravidel, resp. pravidelností. Chceme-li podporovat tyto procesy, měli bychom žákům v rámci podpory poskytovat vhodné modely, tj. takové, které odpovídají jejich stadiu osvojení jazyka, a to v autentických komunikačních situacích. Tyto modely by děti měly začleňovat do „svého“ stadia osvojení cizího jazyka (mezijazyk, interlanguage) a tím si vytvořit základ pro implicitní učební procesy. V žádném případě však těmito modely nejsou přehledy nebo např. tabulky slovesných paradigm, dlouhé, kontextu zcela zbavené seznamy slovíček, které se žáci mají naučit zpaměti, vysvětlení gramatických pravidel a další metody zaměřené na metajazykové učení.

Integraci jazykových forem do mezijazyka může zjednodušit několik faktorů. Vedle již jmenované přiměřenosti jazykové formy aktuálnímu stadiu osvojování jazyka je to např. její častý výskyt mezi formami, které se objevují ve výuce (častější formy se přejímají snadněji než ty méně časté), jejich komunikativní relevance (komunikativně relevantní formy, např. pád, se osvojují snadněji než méně komunikativní formy, např. rod) nebo pozornost, které dítě dané formě věnuje. Úloha osoby poskytující jazykovou podporu je tedy zajistit, aby se podporované formy ve výuce vyskytovaly často (produktivně i receptivně), a to v komunikativně relevantních kontextech, a vytvořit situace, které upnou implicitní pozornost dětí na tyto formy. Chce-li tedy osoba poskytující jazykovou podporu procvičovat např. názvy barev, je jistě vhodnější se jimi zabývat např. v kontextu dopravní hry, než aby se pojmenovávaly „jen tak“ bez dalšího účelu (např. při cvičení „pojmenuj barvu“). Při zmíněné dopravní hře řekne jedno dítě jinému se zavazanýma očima, jaká barva se objevila na semaforu a je-li tedy možné přejít teď přes silnici nebo ne. Nejde jen o to, že při dopravní hře

slouží názvy barev skutečné komunikaci, ale i o to, že se používají v úplném výroku (např. *Ted' svítí zelená*). Tím se procvičuje nejen jejich význam, ale i jejich syntaktické použití.

Hry, které byly původně jen málo vhodné pro podporu osvojování jazyka jako např. oblíbené pexeso, lze jednoduše adaptovat pro komunikativně relevantní situace. Zatímco se pouhé pojmenování otočených karet jeví z komunikativního hlediska jako bezdůvodné – odhlédneme-li i od toho, že takto použitá pojmenování jsou zcela zbavena svého syntaktického kontextu – umožňuje např. použití maňáska, který dětem během hry pokládá otázky k otočeným kartám (*Cos otočil? Podívej, co jsem otočil. Nevím, co to je, ty to víš?* atd.), skutečnou komunikaci.

Další situace, kdy je vhodné využít maňásky k podpoře osvojování jazyka, která pracuje s modely použití jazyka jakožto s impulsy k mluvení, by mohla vypadat takto: Maňásek, vypráví dětem o své rodině (*To je maminka, to je tatínek*. atd.) a vždy při tom ukazuje na obrázky toho kterého člena rodiny. Následně se k tomuto procesu přidává druhý maňásek a chce vědět, o čem děti mluvily s prvním maňáskem. V této souvislosti děti mohou druhému maňáskovi představit rodinu, kterou jim první maňásek právě popsal. V takovémto rámci – a motivujícím způsobem – se děti dostanou do kontaktu s modely použití jazyka (pojmenování s odpovídajícím významem – obrázkem), které se skládají nejen z jednotlivých slov, ale z celé syntaktické konstrukce (*Tohle je maminka.*), kterou hned mohou využít ve skutečné komunikaci (rozhovor s druhým maňáskem).

Tvoří-li děti věty chybně (např. *To je tatínka* místo *to je tatínek*), může maňásek, resp. učitel modelovat věty dítěte (*Aha, to je tedy tatínek*). Tím samozřejmě dítěti podává negativní evidenci k jeho chybné větě, případně předchází fosilizaci formy a současně předvádí správný jazykový model. Implicitní modelace je v souladu s kontextem osvojování jazyka, v němž si děti osvojují jazyk (první, druhý, třetí) zhruba do 6. roku věku (srov. Paradis, 2009).

Explicitní opravování, např. *To se neříká tatínka, ale tatínek*, naproti tomu nejenže v tomto věku nepodporuje osvojování jazyka, ale může mu dokonce bránit. Je možné, že se pomocí explicitní korektury přivede vědomá pozornost dítěte k chybné formě, to ho ale dále vede k úvahám, které vytvoří zábranu další spontánní jazykové produkce a tím vedou k překážkám při osvojovacím procesu. Vztahuje-li se explicitní opravování na jazykový jev, který neodpovídá danému stadiu osvojování jazyka u konkrétního dítěte, může dítě pouze podnítit ke kognitivním operacím, které jsou jen těžko proveditelné s ohledem na dané stadium osvojování cizího jazyka. Modelování chybně vytvořené jazykové formy, k níž dítě ještě nedospělo, může dítě naproti tomu – na rozdíl od explicitní opravy – ze začátku prostě nebrat v úvahu a věnovat jí pozornost až tehdy, když k ní ve svém vývoji dospěje.

U dětí zhruba od 7. roku věku lze postupně přistoupit k používání určitých metod, které podporují explicitní procesy osvojování (písmo, gesta), přičemž i zde je třeba postupovat spíše opatrně a vyhnout se explicitnímu vysvětlování gramatických pravidel.

Shrnutí

V tomto příspěvku jsem pojednala o třech aspektech, které hrají důležitou úlohu při vytváření výuky podporující proces osvojování jazyka, a to na základě poznatků z výzkumu osvojování (cizích) jazyků: „co se má dělat kdy a jak.“

Základní výsledky mých úvah lze shrnout následujícím způsobem: Za prvé mají být zvolené obsahy výuky (CO?) vyvozeny z aktuálního stadia osvojení cizího jazyka, v němž se dané děti nacházejí, a jejich posloupnost (KDY?) by se měla řídit podle přirozeného, neřízeného osvojování cizího jazyka. Za druhé je třeba při zpracovávání jazykového materiálu, s nímž budou děti konfrontovány, vzít v úvahu základní vlastnosti jazykového učení (např. přílišné generalizace při aplikaci pravidelností, zjednodušování; schopnost vyvozovat abstraktní jazyková pravidla na základě konkrétních, jazykově neanalyzovaných jednotek – *chunks* – atd.) např. tak, že se dětem předkládají určité jazykové výrazy v určité frekvenci a v autentických komunikačních kontextech a nikoli ve cvičeních zaměřených pouze na formu a zbavených komunikačního kontextu (JAK?). Ohledně toho, JAK osvojování podporovat, by mělo být mimo jiné zohledněno, že při budování jazykových dovedností u dětí hraje důležitou úlohu především implicitní, intuitivní učení. Teprve u starších dětí (zhruba od 7. roku) je možné doplňovat osvojování určitých oblastí jazyka také podněty vzešlými z explicitních procesů učení se. Na tomto půdorysu je nutné pozorně vybírat explicitní, resp. implicitní učební metody používané ve výuce jazyků (předkládání modelů, modelace, explicitní korekce, vysvětlování pravidel) a reflektovat je s ohledem na typ procesů učení se, které tyto metody mají zavést.

Použitá literatura:

- Diehl, E. (2000). „Wenn sprechen sie, alles geht's besser“ – Erwerb der Satzmodelle. In E. Diehl, H. Christen & S. Leuenberger, *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch* (s. 55–115). Tübingen: Niemeyer.
- Grießhaber, W. (2001). Zu Pienemann: Teachability Hypothesis. Dostupné z <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/pienemann/teachability-hyp.html>
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2012). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz, *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (s. 80–97). Freiburg: Fillibach.
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt, *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (s. 93–113). Tübingen: Attempto.
- Müller, A. (2014). Spracherwerbstheoretische Aspekte der (Zweit-)Sprachdidaktik. In H. Klages, & G. Pagonis, *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik* (s. 123–139). Berlin: de Gruyter.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses., *Applied Linguistics*, 10(1), 51–79.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 98–124.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). „Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?“ In B. Ahrenholz, *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (s. 58–79). Freiburg: Fillibach.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke. 2. Auflage.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

MÍŠENÍ KÓDŮ, INTERFERENCE A ROLE MATEŘSKÉHO JAZYKA PŘI OSVOJOVÁNÍ JAZYKA CIZÍHO

Denisa Bordag

Jednou z charakteristik jazyka vícejazyčných mluvčích je takzvané míšení kódů (*code-switching*) a interference. I když jsou oba jevy z laického pohledu obvykle vnímány negativně, pokusíme se v tomto článku osvětlit, že jsou přirozenou součástí vývoje i zralého projevu vícejazyčných mluvčích.

Jako **míšení kódů** je označováno užívání dvou a více jazyků (popř. jejich variet) v rámci jedné promluvy, jež může mít příčiny jak funkčně-pragmatické, tak strukturní. Věty nebo větné fragmenty z jednoho jazyka se s různou frekvencí střídají s jednotkami z druhého jazyka, a i když obvykle jeden jazyk převažuje, jednotky z druhého jazyka nejsou jeho koherentní součástí. To odlišuje střídání kódů od slovních výpůjček z cizího jazyka, jež jsou již v cílovém jazyce etablované a užívané i rodilými mluvčími jako součást jejich mateřského jazykového systému (např. *e-mail*, *scanner* apod.) (srov. Poplack & Meechan, 1995, p. 200). Oba jevy ale stojí na koncích jednoho kontinua a elementy, které do jednoho jazyka opakovaně pronikají v rámci střídání kódů, do něj postupně mohou přejít jako výpůjčky.

V odborné literatuře jsou obvykle rozlišovány tři základní typy míšení kódů: intersentenciální (ke změně jazyka dochází na hranici věty), intrasentenciální (ke změně jazyka dojde uvnitř věty) a intraslovní (ke změně jazyka dojde uprostřed slova).

Dřívější názor, že kompetentní vícejazyčný mluvčí kódy nestřídá a obzvláště ne v rámci jedné věty (Weinreich, 1953), se později střetl s opačným názorem, že střídání kódů není známkou deficitní kompetence, ale naopak vysoké bilingvní kompetence (Poplack, 1980). Zatímco nevyvážená kompetence ve dvou jazycích se obvykle vyznačuje častými přechody z L1 do L2¹, vyvážená bilingvní mluvčí obvykle střídají podle Poplackové kódy oběma směry. Podle způsobu střídání kódů pak Poplacková rozlišuje mezi třemi typy bilingvních mluvčích:

- a) mluvčí na nejnižším stupni bilingvní kompetence přecházejí do L2 jen u citoslovcí, idiomatických výrazů apod.; pro toto střídání kódů není potřeba žádná znalost gramatiky L2, nebo jen minimální;
- b) mluvčí na středním stupni bilingvní kompetence používající intersentenciální střídání kódů;
- c) mluvčí schopní střídat kódy i uvnitř jedné věty; toto střídání vyžaduje znalost gramatiky obou jazyků.

1 L1 – jazyk mateřský, popř. dominantní jazyk bilingvního mluvčího (z angl. *language one*)

L2 – cizí jazyk, popř. méně dominantní jazyk bilingvního mluvčího (z angl. *language two*)

Uvedené dělení ale nezůstalo bez kritického ohlasu a existují doklady, že se intrasentenciální střídání kódů objevuje i u mluvčích s nízkou kompetencí v L2 (Pütz, 1994). Souvislost mezi bilingvní kompetencí a způsobem, jakým jsou kódy střídány, byla ovšem potvrzena četnými studiemi, které konvergují na názoru formulovaném např. Pfaffovou (1997, s. 353), že čím rozmanitější jsou typy střídání kódů jednoho mluvčího, tím vyšší je jeho bilingvní kompetence. Zajímavá studie Boeschotena a Verhoevena (1985) na příkladu turecko-nizozemského střídání kódů ukázala, že na rozdíl od svých rodičů, kteří střídali kódy jen u podstatných jmen, bylo střídání kódů u jejich dětí, tj. druhé generace přistěhovalců, mnohem různorodější a komplexnější.

V závěru tohoto krátkého přehledu o míšení kódů ještě uvedeme dva příklady z jazykového projevu osmiletého chlapce, jenž se narodil v Německu, ale jazykem jeho rodinného prostředí je čeština. Vzhledem k tomu, že se komunikační témata rodinného a školního prostředí překrývají jen částečně, dochází ke střídání kódů především v oblastech, které jsou pro jedno z prostředí specifické. Oba příklady to dobře dokládají:

Příklad 1:

- Našel jsem tu bundu.
- A kde byla?
- V šatně v Hortu (*něm. družina*). Tady. Jo, und wir haben auch eine Hausaufgabe (*něm. a taky máme domácí úkol*).
- Z čeho?
- Z Mathe (*něm. matika*).

Příklad 2:

- Já jsem si nemohl vzpomenout, jak se řekne příběh, tak jsem řekl in dem Film (*něm. v tom filmu*), a Frau Unger (*něm. paní Ungerová*; učitelka) si pak myslela, že jsem nebyl v opeře, ale v kině.
- A vysvětlil jsi jí to?
- No já jsem pak řekl, že se to jmenovalo Nabucco, a ona už věděla.

Uvedené příklady dokládají, že chlapec, který je schopný dobře komunikovat výhradně v jednom z jazyků s monolingvními německými i českými mluvčími, systematicky referuje ke specifickým rodinným a školním reáliím v jazyce, které k tomuto prostředí patří, a vědomě využívá bilingvního kontextu komunikační situace. Druhý příklad současně ukazuje, že „překládání zážitků“ do jiného jazyka, než v němž se udály, může vést k obtížím či nedorozumění, která však chlapec neřeší pragmaticky neadekvátním užitím jazyka, jež jeho komunikační mluvčí neovládá, nýbrž situačně přiměřeným způsobem.

Interference je jedním z projevů jazykového transferu, při němž dochází k přenosu gramatických vlastností či struktur mezi dvěma jazykovými systémy (interlingvální) nebo v rámci jednoho jazykového systému (intralingvální), jež se v povrchové jazykové struktuře projeví jako chyba. K tomu dochází, jsou-li odpovídající struktury obou jazyků rozdílné. V případě shodných jazykových struktur se psycholinguvisticky totožný proces přenosu struktur neprojeví jako odchylka od normy a hovoříme o pozitivním transferu. Transfer je přirozený automatický proces, který má v případě shodných struktur pozitivní vliv na osvojování cizího jazyka a v počátečních fázích může osvojování především u příbuzných jazyků velmi urychlit.

Při interlingvální interferenci dochází k chybě na základě přenosu struktury z jednoho jazyka do druhého, v němž tato struktura neexistuje nebo plní jinou funkci. Přestože většina takto vzniklých chyb je nevědomá a neúmyslná, jejich ne nevýznamný podíl je částečně záměrný v případech, kdy si mluvčí není jistý správností své hypotézy a chce ji otestovat získáním zpětné vazby od svého komunikačního partnera. Záměrnou odchylkou od normy tak cizojazyčný mluvčí může například ověřit rozsah platnosti určitého pravidla. Interference tedy nemusí být jen projevem neznalosti, nýbrž i projevem skutečnosti, že si mluvčí uvědomil určitý jazykový jev týkající se například rozdílů mezi dvěma jazyky.

Totéž platí i pro interferenci intralingvální, při níž dochází k přenosu dříve osvojených, frekvencovanějších či pravidelných struktur do částí jazykového systému, pro něž nejsou aplikovatelné. Typickým příkladem je pravidelná konjugace nepravidelných sloves v germánských jazycích či časování nebo skloňování podle dominantního paradigmatu v češtině, např. *tiskám* místo *tisknu*, bez *učitela* místo *učitele* apod.

Na závěr tohoto krátkého pojednání o interferenci uvedeme ještě jeden příklad z projevu zmiňovaného osmiletého chlapce, který doposud tvořil budoucí čas slovesa *být* zcela bezchybně, ale ve svých osmi letech poprvé užil chybný tvar:

Příklad 3:

Já se nejdřív podívám, co bude. být [stoupavá intonace] u babičky, pak co. bude být [stoupavá intonace] u tebe a pak se rozhodnu.

Z intonace a neverbálního projevu chlapce přitom bylo zjevné, že jeho samotného uvedený tvararáží, současně mu ale připadá smysluplný a čeká na zpětnou vazbu matky.

Tento příklad velmi názorně demonstruje, že určení původu chyby může být velmi komplexní záležitost, na niž nemusí být jednoznačná odpověď. Uvedená odchylka od normy může být totiž jak projevem interlingvální interference (podle německého *wird sein*), nebo projevem interference intralingvální jakožto generalizace pravidelného tvoření budoucího času nedokonavých sloves (podle českého *bude hrát* apod.). Negativní postoj k interferenci jako k rozšířenému problému pramenícímu z vlivu mateřštiny (a potažmo z jejího využívání při výuce cizího jazyka) má do značné míry původ v neadekvátních analýzách jazykových chyb (především v rámci tzv. kontrastivní analýzy (*Contrastive Analysis*), Lado, 1957), kdy interlingvální původ býval a bývá připisován i chybám, které mají původ jiný a objevují se někdy i při osvojování daného jazyka malými dětmi jakožto rodilými mluvčími. Psycholingvistický výzkum ozřejmující vliv různých typů interference na projev multilingvních mluvčích byl dosud prováděn především na dospělých (např. Bordag, Opitz & Pechmann, 2006; Bordag & Pechmann, 2007; Bordag & Pechmann, 2008).

Dřívější přesvědčení, že **vliv mateřského jazyka** negativně ovlivňuje osvojování jazyka cizího, se projevovalo např. v názoru, že pro úspěšné osvojení jazyka cílové země je třeba co nejvíce redukovat komunikaci v mateřském jazyce, neboť probíhá na úkor komunikace (a tedy osvojování) jazyka cílového. Cummins (1981) ve své interdependenční hypotéze tento postoj zamítá a ukazuje, že čím sofistikovanější jsou jazykové znalosti a dovednosti v mateřském jazyce jedince (např. gramotnost, metalingvistické schopnosti, rétorické dovednosti a osvojení různých žánrů a stylů), tím snadněji tento jedinec svůj repertoár jazykových prostředků obohatí o odpovídající ekvivalenty v cizím jazyce. Zvyšování kompetence v mateřském jazyce tedy akademické výsledky v cizím jazyce a jeho osvojování nezpomaluje ani neohrožuje, ale spíše je usnadňuje.

I přes doporučení dřívějších studií, aby se v rodinách přistěhovalců používal jazyk nové země jako hlavní komunikační prostředek (např. Rodriguez, 1982), ukazují novější výzkumy, že důležitější je pozitivní vztah rodičů k oběma jazykům, dostatečná komunikace (ve kterémkoliv z jazyků) a zájem rodičů na pokroku svých dětí ve škole (např. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995). U dětí uprchlíků je tento pozitivní přístup rodiny ke vzdělání a k osvojení nového jazyka často umocněn vírou, že život v nové zemi zajistí dětem lepší budoucnost, než jakou mohli očekávat v zemi svého původu. Tato naděje je pak často doprovázena vůlí dosáhnout dobrých školních výsledků, jež jsou neoddělitelně spojeny se snahou o ovládnutí nového jazyka. Péče o udržení této víry a naděje a s nimi spojené úsilí o jejich realizovatelnost se tak jeví jako podstatnější než konkrétní instrukce pro jazykovou výuku.

Použitá literatura:

- Boeschoten, H. E., & Verhoeven, L. (1985). Integration niederländischer lexikalischer Elemente ins Türkische: Sprachmischung bei Immigranten der ersten und zweiten Generation. *Linguistische Berichte*, 98, 347–364.
- Bordag, D. & Pechmann, T. (2008). Grammatical gender in speech production: Evidence from Czech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37(2), 69–85.
- Bordag, D. & Pechmann, T. (2007). Factors influencing L2 gender processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(3), 299–314.
- Bordag, D., Opitz, A. & Pechmann, T. (2006). Gender processing in first and second languages: The role of noun termination. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 1090–1101.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 3–49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Pfaff, C. (1997). Contacts and conflicts – perspectives from code-switching research. In M. Pütz, *Language Choices. Conditions, Constraints, and Consequences* (s. 341–361). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Poplack, Sh. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581–618.
- Poplack, S., & Meechan, M. (1995). Patterns of language mixture. In L. Milroy & P. Muysken, *One speaker, two languages* (s. 199–233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pütz, M. (1994). *Sprachökologie und Sprachwechsel. Die deutsch-australische Sprechergemeinschaft in Canberra*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rodriguez, R. (1982). *Hunger of memory: The education of Richard Rodriguez. An autobiography*. Boston: D. R. Godine.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latina/o adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Marcela Novozámská

Úvod

Následující příspěvek je průvodcem vývojové etapy dítěte předškolního věku. Obsahuje hlavní charakteristiky jednotlivých oblastí (kognitivních funkcí, emocionálního a sociálního vývoje, socializace). Současně přináší základní informace o typických projevech dětí předškolního věku.

Vývojové období předškolního věku

Předškolní věk zahrnuje poměrně široké vývojové období přibližně od 3 let do 6 až 7 let a jeho ukončení je spojeno především s nástupem dítěte do školy (Vágnerová, 2000).

Období předškolního věku je časově velmi rozsáhlé a plné změn. Dítě se rychle vyvíjí a mění. Rozvíjí se u něj myšlení, řeč, paměť, pozornost, percepční funkce (smyslové vnímání), motorické a grafomotorické schopnosti a schopnost motorické a senzomotorické koordinace. Dochází ke změnám i v oblasti emoční a sociální a celkově v socializaci dítěte, které přijímá nové životní role předškoláka a postupně školáka (Jucovičková, Žáčková, 2014).

Děti bývají plné energie, zvědavosti a nadšení, jsou neustále v pohybu a do aktivit, které je zaujmou, se pouštějí naplno. Ve všem, co dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, kreslení nebo vyprávění (Allen, Marotz, 2002).

Vývoj základních schopností a dovedností

Hrubá a jemná motorika

Tříleté dítě se již naučilo chodit a pohybovat podle způsobu dospělých. Motorický vývoj je založen na neustálém zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, hbitosti a eleganci pohybů. Zručnost se projevuje ve větší soběstačnosti – samostatně se již nají, svlékne i oblékne, i když ze začátku s drobnou dopomocí – a nadále ji procvičuje v mnohých hrách s pískem, kostkami a zejména pak v kresbě.

Kognitivní vývoj

Do kognitivních procesů bývá zahrnováno vnímání, paměť, pozornost, myšlení, řeč i schopnost kognitivního učení. Vývoj kognitivních schopností je ovlivněn jak dědičností, tak vlivem sociálního prostředí, zejména výchovou a učením. Je provázen aktivitou dítěte a jeho snahou samostatně vyhledávat informace (Hartl, Hartlová, 2004). Erikson (1950) toto období označuje jako vývojové stadium iniciativy, kdy by dítě mělo vnímat svoji iniciativu jako dobrou a okolí by je mělo v tomto ohledu podporovat. Zároveň se dítě učí zaměřovat své úsilí k určitému cíli a osvojit si základní postoj zodpovědnosti za vlastní činy.

Vývoj percepčně motorických funkcí

Tříleté dítě ještě neumí vnímat celek jako soubor detailů. Objekt vnímá jako celek a neuvědomuje si detaily nebo si naopak všimne detailu, který nemusí být podstatný, a celek mu uniká. Není schopno systematicky prohlížet jednu část po druhé, nerozlišuje příliš vztahy mezi nimi (Vágnerová, 2000). Postupně však začíná vnímat a rozlišovat podobnosti a rozdíly.

- » *Zrakové vnímání* – dítě lépe vnímá detaily, je schopno rozlišit stranově obrácené tvary, tvary různých velikostí a na konci předškolního období by mělo zvládat pravolevou orientaci. Důležitý je rozvoj schopnosti analyzovat a syntetizovat zrakem (dítě skládá různé puzzly a skládačky) a prvotní třídění prvků podle jejich charakteristického znaku, postupně podle více kritérií.
- » *Orientace v prostoru* – dítě se již umí orientovat jak v mikroprostoru (cesta bludištěm), tak v makroprostoru (cesta do obchodu).
- » *Sluchové vnímání* – dítě je schopno jednoduché prvotní analýzy sluchem. Nejdříve rozpoznání různých zvuků a později i určení jednotlivých hlásek, přestože nezná písmena.
- » *Sluchová orientace* – umí určit směr i intenzitu přicházejícího zvuku, někdy i jeho trvání.
- » *Motorika a grafomotorika* – dítě již postupně zvládá obkreslit a napodobit jednodušší předkreslené prvky, později i písmena (Jucovičková, Žáčková, 2014).

Paměť a pozornost

V předškolním věku, s dozráváním centrální nervové soustavy, dochází k velkému rozvoji paměti a zlepšení schopnosti koncentrace pozornosti. Zvyšuje se kapacita paměti a schopnost pohotovějšího zapamatování nových informací, ovšem stále ještě spíše intuitivním zapamatováním, bez použití paměťových strategií (např. asociace, logické vyvozování). Kapacitu paměti výrazně ovlivňují hry zaměřené na trénink paměti (např. pexeso). Tříleté děti si pamatují zpravidla 3 náhodně zvolená slova, starší děti 5–6 slov nebo číslic (Jucovičková, Žáčková, 2014).

Schopnost zapamatování je podmíněna schopností koncentrace. Před nástupem do školy by dítě mělo být schopno koncentrovat pozornost v rozsahu deseti až patnácti minut (Vágnerová (2008).

Myšlení předškolního dítěte

Pro toto období je charakteristický přechod od **egocentrického myšlení** k myšlení názorovému, konkrétnímu, předlogickému (jednoduchému logickému myšlení). Dítě vnímá okolní svět skrze sebe „co nevnímám, to neexistuje, není“. Jean Piaget (Piaget, 1952, in West, 2002) ve své teorii kognitivního vývoje popisuje čtyři stadia myšlení:

1. **Senzomotorické období** (narození až 2 roky)
2. **Předoperační období** (2 roky až 6–7 let)
3. **Konkrétní operace** (6–7 roků až 11–12 let)
4. **Formální operace** (11–12 let až dospělost)

K vývojovým Piagetovým stádiím blíže viz Novozámská (2014).

Názorové, intuitivní myšlení podle Piageta (1970) nerespektuje pravidla logiky, je málo pružné a stále ještě nepřesné. Mezi jeho typické znaky patří:

- » *Egocentrismus* – dítě má tendence ulpívat na svém vlastním pohledu, zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.
- » *Fenomenismus* – svět je pro dítě takový, jak vypadá, ztotožňuje jej s vnějšími znaky (špatně chápe, že velryba není ryba, ale savec).
- » *Prezentismus* – vše se děje teď – velká vazba na přítomnost.
- » *Antropomorfismus* – personifikace neživých věcí (mráčky „se mračí“).
- » *Magičnost* – nedělá větší rozdíl mezi skutečností a fantazijními představami, reálný svět mu pomáhá interpretovat fantazie (věří v „nadpřirozené“ bytosti, má smyšlené, imaginární kamarády)(Allen, Marotz, 2002).
- » *Absolutismus* – je přesvědčeno, že každé poznání má definitivní platnost – první podaná informace je platná a další odmítá (nejzdravější jogurt je s jahůdkami).
- » *Arteficialismus* – dítě si vysvětluje vznik okolního světa tak, že ho někdo „udělal“.

Řeč

Vývoj řeči jde ruku v ruce s vývojem myšlení, odráží jeho úroveň. S rozvojem myšlení se rozvíjí řeč a slovní zásoba a tím se opět zpětně rozvíjí myšlení.

Důležitý pokrok dítěte je také v tom, že mimo rozšiřování slovní zásoby a znalosti gramatických pravidel, začíná dítě účinně užívat řeč i k regulaci svého chování. Tato *egocentrická řeč* není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Jde o monolog, komentování toho, co dítě právě v daný moment dělá, a doprovází různé dětské aktivity, zachycuje pocity dítěte (Vágnerová, 2000). (např. „Tuhle větší kostku dám dolů a tu žlutou musím dát nahoru, jinak mi to spadne.“)

» **Výslovnost** u tří až čtyřletých dětí je ještě hodně nedokonalá, dítě vyslovuje nepřesně, často zaměňuje nebo vynechává jednotlivé hlásky. Kolem čtvrtého a pátého roku již u většiny dětí „patlavost“ mizí a před vstupem do školy by se řeč spontánně nebo s logopedickou pomocí měla upravit úplně.

» **Úroveň větné stavby** se rovněž postupně zvyšuje. Zvětšuje se jak rozsah, tak složitost větných promluv. Mimo souřadných souvětí se začínají koncem třetího roku objevovat i souvětí podřadná.

» **Zájem o mluvenou řeč** lze pozorovat už u menších dětí, které dovedou naslouchat delší dobu krátkým povídkám. Tříleté děti již recitují krátké básničky, jejichž počet se rychle rozšiřuje. Rády a často povídají, zvládnou zaspívat, i když nedokonale, jednoduchou písničku.

Rozvoj řeči umožňuje i **růst poznatků** o sobě a okolním světě. Dítě zvládne pojmenovat hlavní barvy a charakterizovat předměty podle jejich tvaru, materiálu i účelu.

K osvojování řeči u dětí v předškolním věku viz Doleží (2013).

Základy počítání – dítě se postupně začíná orientovat v počtu do deseti a přiřazuje názvy čísel k počítaným předmětům. Potřebuje k tomu ale stále ještě oporu v názorném materiálu (Krejčířová, Langmeier, 2006).

Orientace v čase se rozvíjí zatím velmi pomalu. Čas dítě měří pomocí opakujících se jevů, prostřednictvím různých událostí. Koncentruje se na přítomnost, je vázané na aktuální dění, minulost a budoucnost v tomto období nemají přesnější obsah (Vágnerová, 2000).

Předškolní věk je provázen „živostí a hravostí“, (Říčan, 2004). Pro vývoj dětského poznávání v předškolním věku je typické postupné upouštění od subjektivního pohledu a důrazu na pozorovatelné projevy aktuálního dění. Pochopení okolního světa předškolním dítětem se odráží v kresbě a ve hře.

Kresba tříletého dítěte má většinou charakter čmáranice, kterou vyjadřuje svoji představu a umí ji pojmenovat, přestože se představě nepodobá. Dokáže již také napodobit různé směry čar i kresbu křížku. Čtyřleté dítě při zachycení postavy zvládne zpravidla zobrazit tzv. „hlavonožce“ s hrubými obrysy postavy – hlavy, nohou a hlavními částmi obličeje. Kresba pětiletého dítěte již obsahuje více detailů, ale jednotlivé části těla jsou stále ještě znázorňovány čarami, proporce jsou spíše nahodilé. Výtvar šestiletého dítěte je již po všech stránkách vyspělejší.

Hra rozvíjí funkce důležité pro budoucí učení, čtení, psaní a počítání. V předškolním věku se u dětí objevuje v různých formách. Na rozdíl od minulých vývojových období již není zaměřena pouze na cvičení funkcí vlastního těla a prozkoumávání vlastností předmětů. Objevují se hry konstrukční a realistické (cílené stavby z různých materiálů), iluzivní (hadřík představuje peřinku, klacík – pušku) a hry úkolové, ve kterých si zkouší různé sociální role (na listonoše, na prodavače) (Krejčířová, Langmeier, 2006).

Humor je neodmyslitelnou součástí vývoje předškolních dětí. Od tří let si děti všímají pojmových nesrovnatelností, např. při činnostech. Smějí se klaunům a samy rády šaškují. Líbí se jim legrační

přirovnání („Ty jsi jako...“). Pětileté děti začínají chápat dvojsmyslné říkanky a popletené nesmyslné rýmy (Matějček, 1994).

Emoční vývoj a socializace

Socializace v předškolním období probíhá v rodině, která je pro dítě nejvýznamnějším prostředím. Rodiče představují pro dítě emocionálně významnou autoritu, ideál, s nímž se identifikuje. Tato identifikace poskytuje dítěti pocit bezpečí a jistoty, posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu (Vágnerová, 2000).

V předškolním věku se snižuje vázanost na rodinu, postupně i vázanost na dospělé, většina dětí začíná navštěvovat mateřskou školu, ve které navazuje první kamarádské vztahy. Volba kamaráda zatím nestojí na potřebě sdílení pocitů a názorů, ale především na shodě v oblasti vnějších znaků (pohlaví, zevnějšek, vlastnictví zajímavého předmětu, chování) a potřebě sdílení činnosti. Dítě získává ve skupině vrstevníků určité postavení, status, učí se v ní prosadit, rozvíjí svoji schopnost soupeřit i spolupracovat.

Socializační proces obsahuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity

– vývoj bohatých diferencovaných vztahů ke svému společenskému okolí (blízkým i vzdálenějším lidem).

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

– vývoj norem na základě příkazů a zákazů dospělých, stanovením hranic

– chování je určováno cíli, k jejichž dosažení je třeba úsilí dítěte.

3. Osvojení sociálních rolí, které jsou od dítěte očekávány společností a jsou spojeny s určitými vzory chování a postoji s ohledem na věk, pohlaví, společenské postavení atd.

Do tří let je k dítěti stále ještě jeho okolí ve většině oblastí (čistota, stolování, způsoby chování) shovívavé. V předškolním období již dochází k určitému socializačnímu tlaku na dítě, i když postupně.

„I impulzivní tří až čtyřleté děti je možné naučit, aby uváděly své problémy, místo aby je vyváděly“ (Shapiro, 1998, s.117). Dovedou požádat, když si chtějí půjčit hračku, říct, že se zlobí, místo toho, aby druhého bily, chápou, že je lépe vyslovit svůj názor, než trucovat.

Vývoj sociálních kontrol (seberegulace)

Od osmnáctého měsíce se u dětí objevuje období vzdoru, které může přetrvávat až do pátého roku. Je charakteristické vzdorovitým chováním a odporem vůči přáním a příkazům jiných osob (např. bránění v uskutečnění dětských záměrů, ukončení hry). Jde o významnou etapu života, která je spojena s potřebou dítěte prosadit svou vůli, s jeho sebevymezením, s nedostatečnou schopností vyrovnat se s frustrací a napětím. Mezi nejčastější projevy se řadí výbuchy vzteku, ale i omezení mluvního styku s některými osobami (elektivní mutismus), zadržování stolice apod.

Období vzdoru bývá provázeno negativismem (dítě buď koná pravý opak toho, co je po něm žádáno, nebo na pokyn nereaguje). Negativismus kolem třetího roku sílí, ale začíná se objevovat i schopnost sebekontroly – např. odložení svých momentálních přání na později.

Svědomí

Dítě již prožívá pocity viny, svědomí funguje jako autoregulační mechanismus, má své charakteristické rysy určené vývojovou úrovní dětí:

- » chování, dodržování normy je vázáno na konkrétní situaci
 - » stereotypní, rigidní chápání norem
 - » chápání norem egocentricky – zejména ve vztahu k sobě, jak mu právě vyhovují
- vývoj v této oblasti je podmíněn především vztahem k rodičům

Rozvoj sociálních dovedností (směřuje k dosažení určité úrovně empatie)

Prosociální chování se rozvíjí, pokud jsou uspokojeny dětské potřeby jistoty a bezpečí. Je závislé na dosažené úrovni kognitivních kompetencí a je výsledkem sociálního učení.

Dítě již dovede projevít empatii, je však zúžená pouze k některým emočním (především zjevným) prožitkům druhých a nedovede se distancovat od příliš silné emoce, které podlehne, sdílí ji, není schopné nic jiného dělat (Vágnerová, 2000).

Sebepojetí

V předškolním věku děti umí popsat jak své pohlaví a fyzické rysy, tak i vlastnosti a preference. Tento popis se však stále ještě zaměřuje na přítomnost.

Socializace emočního prožívání

Dítě se již učí tlumit aktuální emoční reakci a situaci nejdříve přehodnotit, rozvíjí se pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny). Mezi 3. a 5. rokem již dítě ví, že stejná situace může u různých lidí vyvolat různé emoce a 4leté dítě již umí předvídat pravděpodobné emoční reakce druhých na určitou situaci. Stále se ale ještě domnívá, že myšlenky se projevují přímo v chování (neuvědomuje si možnost maskování vlastních pocitů).

Osvojení sociálních rolí

V předškolním období dítě přechází od hry souběžné – paralelní (děti si hrají vedle sebe, napodobují svoji hru, ale hrají si samy) ke hře společné – asociativní. Později se připojuje i hra kooperativní (organizovaná ve spolupráci), ve které jsou role při společné hře rozděleny. Tato symbolická hra umožňuje porozumět nejen sociálním rolím, ale i společenským pravidlům. Děti při nich již zaujímají určitou pozici (spoluhráče, vedoucí roli). U dětí se rovněž začíná objevovat soupeřivost, na druhé straně však i porozumění pro druhé. Významný pokrok v osvojování rolí lze pozorovat v diferenciaci mužské a ženské role. Tato oblast je ovlivněna způsobem chování rodičů k dětem, jejich stereotypním typickým očekáváním vzhledem k pohlaví dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Morální vědomí a jednání

Dítě je v tomto období závislé na názorech dospělých. Identifikace s autoritou přispívá k osvojení a přijetí norem. Dítě je k jejich dodržování motivováno systémem odměn a trestů (pozitivním a negativním hodnocením). Kohlberg (in Vágnerová, 2000) tuto fázi označuje jako *premorální*. Způsob osvojování těchto norem rovněž závisí na úrovni poznávacích procesů dítěte.

Školní zralost

Ukončení předškolního období je spojeno se vstupem dítěte do základní školy. Předpokladem úspěšné školní docházky je školní zralost, která v sobě zahrnuje:

1. Zralost fyzickou (tělesnou), která by se neměla přeceňovat, ale ani podceňovat.

Posuzuje se zdravotní stav, růst a fyzické dispozice (přibližně 20 kg / 120 cm výška).

Malé a slabé děti mohou být ohroženy vyšší mírou unavitelnosti a vlivem fyzické nezralosti mohou být v kolektivu hendikepovány.

2. Zralost psychickou: rozumová, mentální vyspělost – oblast myšlení, vnímání (percepční funkce, zrakové a sluchové vnímání), kognitivní funkce (pozornost, paměť, myšlení, řeč), motorická oblast (jemná a hrubá motorika).

3. Sociální, emoční a motivační zralost: zvládnutí delšího pobytu mimo rodinu, odolnost vůči zátěži, schopnost ovládat své pocity (vztek, agrese, úzkost, strach, ostych), tlumit tendence impulzivního chování, schopnost spolupracovat s učitelem, fungovat v kolektivu dětí, pracovní zralost (soustředění se na činnost a její dokončení, schopnost vnímat a pochopit instrukci, příprava a úklid pomůcek, zvládnutí jednoduché organizace práce), zvládnutí společenského chování a sebeobsluhy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Závěr

Přehled vývoje dítěte předškolního věku je stručným pojednáním, ve kterém jsou zpracovány hlavní charakteristiky jednotlivých vývojových oblastí tohoto období, zvláštnosti a problémy, se kterými se můžeme při práci s dětmi předškolního věku setkat.

Použitá literatura:

- Allen, K. E., Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte*. Praha: Portál.
- Doleží, L. (2013). Čeština jako cizí jazyk – psycholingvistická perspektiva. In R. Vacula (Ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. (s. 259–268). Praha: Akropolis.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Novozámská, M. (2014). Charakteristika dítěte mladšího školního věku. In L. Doleží (Ed.), *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – mladší školní věk*. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ).
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- West, G. K. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál.

DIAGNOSTIKA JAZYKOVÝCH A OBECNĚ KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ A CULTURE-FAIR TESTY

Linda Doleží, Pavlína Vyšíňová, Tomáš Nikolai

0. Úvod

Ze zkušenosti s vedením kurzů češtiny pro děti azylantů, jež jsou zajišťovány AUČČJ, vyplývá nutnost adekvátní a kvalitní vstupní diagnostiky. Pro tyto účely byly vyvinuty vstupní jazykové testy, které by měly lektorkám a lektorům zprostředkovat základní informace o jazykovém vybavení dítěte a o jeho potřebách, jež by měly být v rámci kurzu češtiny pokryty. Tyto testy jsou určeny dětem mladšího a staršího školního věku, příp. žákům středních škol (blíže viz Doleží, 2014). Testy zcela jistě přinášejí informace, jež je možné při sestavování kurzu, jeho náplně a výběru učebních materiálů využít. Nicméně mají svá omezení plynoucí především z jazykové bariéry a pravděpodobně také z typu cvičení, úkolů a požadavků kladených na dítě, jež nelze v případě, že chybí mediační jazyk, vysvětlit a předem „nacvičit“. Často tedy za neschopností zvládnout nějaký úkol nestojí neznalost jazyka, ale spíše malé povědomí o tom, co se po dítěti požaduje. Je také zřejmé, že kromě znalosti jazyka dítěte lektorka či lektor, kteří s dítětem pracují, uvítají i jiné než pouze jazykové typy informací.

Pro optimální nastavení jazykového kurzu určeného dětem-cizicům předškolního věku by bylo velice prospěšné mít diagnostický nástroj, který by nám pomohl zmapovat důležité poznatky o dítěti a o jeho konkrétních potřebách. Děti si na území ČR osvojují češtinu jako druhý jazyk (L2), mnohdy nám ale chybí informace o úrovni vývoje jejich mateřského jazyka, tedy o L1. V tomto příspěvku se pokusíme načrtnout možnosti výzkumu osvojování jazyka u dětí v předškolním věku a poukážeme na specifika situace, v níž si dítě osvojuje druhý jazyk. Kromě jazykové diagnostiky bychom rádi představili také možnosti, jež nabízejí psychologická vyšetření dětí předškolního věku. Pozornost budeme věnovat i těm nástrojům, které nám umožňují „obejít“ jazykovou bariéru. Na závěr představíme možnosti využití tzv. „kulturně nezatížených“ testů.

1. Možnosti výzkumu jazyka u dětí

1.1 Úvod

Jazyková akvizice (osvojování jazyka) bývá tradičně chápána jako součást psycholingvistiky, a tudíž je považována za záležitost mezioborovou. Lingvistika využívá nejen poznatků z psychologie, ale také některých postupů jiných oborů a jejich výzkumných metod, jako např. neurologie, pedagogika, korpusová lingvistika apod. V této části našeho příspěvku bychom rádi nabídli takovou malou ochutnávku toho, jak lze zkoumat dětskou řeč a jak nám psycholingvistický výzkum může pomoci chápat proces osvojování jazyka u dětí a jak tyto poznatky můžeme využít při práci s dětmi. U dětí-uprchlíků v předškolním věku, jimž věnujeme tuto metodickou příručku, je situace složitější v tom, že ovládají dva jazyky, příp. více jazyků. Čeština je ve většině případů jejich druhým jazykem, nicméně je třeba zdůraznit, že hraje velikou roli doba, kdy čeština vstoupí do jejich životů. Protože předškolní věk označuje velké časové rozpětí, pokusíme se pouze upozornit na obecné poznatky, jež z vícejazyčné situace u dětí předškolního věku plynou.

Psycholingvistický výzkum je možné dělit na offline a online metody. Offline metody zahrnují metody, při nichž se neměří čas (non-time-based measures). Online metody jsou naopak založeny na měření reakčních časů (reaction times). Tyto metody se používají jak k výzkumu recepce, tak i k výzkumu řečové produkce. O'Grady (1997) dělí metody zkoumání dětské řeči na naturalistické a experimentální. Za naturalistické považuje právě záznam spontánní řeči dětí, jako již výše zmíněné zapisování, zvukové nahrávky atp. U naturalistických studií hraje důležitou roli průměrná délka výpovědi, v anglicky psané odborné literatuře se často používá zkratky MLU (Mean Length of Utterance). Ta je totiž ve výzkumu dětské řeči považována za důležitější ukazatel řečových schopností, než je např. věk dítěte. Rozhodující je tedy počet gramatických morfémů (např. plurál, minulý čas) a počet slov, která děti ovládají (Aitchinson(ová), 1998, s. 80).

Naturalistické výzkumy jsou většinou průběžné (longitudinal), prováděné dlouhodobě a s jedním dítětem, nebo s dětmi jedné věkové skupiny, u nichž se sleduje vývoj, na rozdíl od experimentálního výzkumu, který je spíše průřezový (cross-sectional) a zahrnuje zkoumání určitého jevu v různých stádiích či momentech vývoje.

Pokud chceme mapovat dětskou řeč v perspektivě jejího vývoje, musíme podle většinového názoru začít již v prenatálním vývoji, během něhož embryo prokazatelně vnímá zvuky, které se k němu dostávají. Především pomocí měření rychlosti tlukotu srdce (fetal heart rate measure) embrya bylo například zjištěno, že děti upřednostňují hlas matky. Tlukot srdce je rychlejší, když embryo vnímá hlas matky, než když vnímá hlas cizí (Kisilevsky(ová) et al., 2003). Percepce u novorozenců se dále zkoumá pomocí tzv. vysoko-amplitudního paradigmatu cumlání (high-amplitude sucking paradigm), během něhož se zkoumá změna rychlosti cucání dudlíku dítěte v reakci na nejružnější jazykové či jiné zkoumané podněty. Novorozenci dokáží rozlišit mateřský jazyk od jazyků ostatních. To prokázali touto metodou např. Mehler et al. (1988). Děti v jejich výzkumu cucaly dudlík rychleji, když slyšely svůj mateřský jazyk, tedy francouzštinu, než když byly vystaveny např. italštině a angličtině (Aitchinson(ová), 1998, s. 79).

Velice často je možné data (lexikum a morfosyntax) získávat i prostřednictvím dotazníků směřovaných na rodiče dětí (např. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories). Slovní zásobu dítěte je možné sledovat pomocí testů využívajících obrázky (např. Peabody Picture Vocabulary Tests, Expressive Picture Vocabulary tests apod.).

U malých dětí se používá metoda s názvem paradigma preferenčního dívání se nebo paradigma otáčení hlavy (preferential looking paradigm, head turn paradigm), při níž dítě reaguje na podněty tím, že se dívá buď delší, nebo kratší dobu na obrázky nebo na obrazovky, jež zobrazují zkoumané jevy. Známymi proponentkami této metody jsou autorky Hirsch-Pasek(ová) a Golinkoff(ová) (1996), které upozorňují na to, že děti ve věku 16 měsíců, tedy ve věku, kdy převažují jednoslovné promluvy, jsou citlivé na pořadí slov ve větě, kterou slyší, a že vnímají hierarchickou strukturu věty. Na podobném principu je založené také paradigma preferenčního poslechu (preferential listening paradigm), při němž se měří délka poslechu. Do sféry výzkumu porozumění by bylo možné u starších dětí zařadit tzv. úkol zaměřený na vykonání (act-out task), úkol hodnocení gramatické správnosti (grammaticality judgement task) a úkol hodnocení pravdivosti (truth-value judgement task). Další metodou je sledování imitace (elicited imitation task).¹ Z důvodu omezeného rozsahu článku není možné vyjmenovat a podrobně popsat všechny možné způsoby výzkumu jazyka u dětí, blíže k dalším možným metodám výzkumu viz např. Lust(ová) et al. (1987). Výzkumníci mají v dnešní době k dispozici také korpusy dětské řeči, např. CHILDES, jež skýtají data týkající se nejrozličnějších jazyků a typů jazykového vývoje.

1.2 Více jazyků

Děti azylantů se obvykle nacházejí právě ve dvojjazyčné situaci a je otázkou, jak zkoumat, poznávat a podporovat jejich „jazyk/y“ a do jaké míry je to vůbec ve stávající situaci možné (chybějící zprostředkující jazyk, sociokulturní rozdíly, chybějící tradice výše zmíněného psycholingvistického výzkumu v ČR). Výzkum a testování bilingvních dětí vyžadují velkou opatrnost a obezřetnost, aby nedocházelo ke zkreslování informací a získaných poznatků. Co se terminologie týče, bilingvní dítě bývá často synonymním označením pro dítě, které si osvojuje L2, tedy druhý jazyk. Paradis(ová) (2007) však doporučuje rozlišovat mezi simultánními bilingvními dětmi, tzn. dětmi, které se oba svoje jazyky učí v předškolním věku (Genesee a Nicoladis(ová) (2007), k tomuto fenoménu odkazují pomocí zkratky BFLA – bilingual first language acquisition), a mezi L2 dětmi, které si nejprve osvojí jeden jazyk a teprve později si osvojují jazyk druhý. Tyto děti typicky mluví svým mateřským jazykem doma a jazykem druhým ve škole. U dětí azylantů je mnohdy těžké určit, zda vyrůstají s oběma jazyky zároveň a do jaké míry či zda vůbec jsou svému L2 jazyku vystaveny.

¹ K možnosti využití této techniky u výzkumu jazyka bilingvních dětí viz Chiat(ová) et al. (2013).

Podle autorek Bedore(ové) a Peña(ové) (2008) existuje málo normativních dat u bilingvních dětí (raný bilingvismus). Autorky dále zdůrazňují, že specifické sociokulturní zkušenosti ovlivňují osvojování nejen lexika, ale i oblast morfosyntaxe. Standardizovaných testů zaměřených na výzkum bilingvních dětí je nedostatek a často se jedná o překlady testů z angličtiny. K problematičnosti užívání testů zaměřených na výzkum pouze jednoho jazyka u bilingvních dětí viz např. Allman(ová) (2005) a Gathercole(ová) (2013).² Paradis(ová) (2007) k tomuto uvádí, že většina psycholingvistických studií zaměřených na bilingvní děti poukazuje na to, že se nejedná o „dva monolingvní jedince v jednom“, ale že „zdvojená/dvojitá“ (dual) jazyková zkušenost může vytvořit zvláštní rysy v oblasti výslovnosti, gramatické kompetence a schopnosti zpracovávat jazyk (s. 394). Testování jednoho jazyka, přestože by se mohlo jednat o jazyk dominantní nebo „lepší“, tak nemusí poskytnout důvěryhodné poznatky o jazykovém vývoji dítěte (Peña(ová), Bedore(ová), 2011, s. 3).

1.3 Perspektivy

V první části příspěvku jsme se pokusili načrtnout možné způsoby výzkumu jazyka u dětí v předškolním věku. Upozornili jsme na jazykovou situaci dětí azylantů a na úskalí jazykového výzkumu a snah o hodnocení vyspělosti jazyka/jazyků u takovéto skupinky dětí. Pokud se však chceme o dítěti, jeho vývoji a potřebách dozvědět co nejvíce, měli bychom se alespoň pokusit sledovat nejen jejich „jazyky“ a věnovat pozornost jejich výzkumu (podrobněji viz např. Norris a Ortega(ová), 2003 a Mackey(ová) a Gass(ová) (2012)). Odlišnosti příp. „chyby“ v užívání jazyka bychom mohli posuzovat jako jakási „bílá“ místa vybízející k hlubšímu prozkoumání spíše než jako nedostatek a „selhání“ ze strany dětí. Měli bychom se však také pokusit využívat další nástroje, jež by nám v tomto ohledu mohly pomoci a jejichž aplikace není přímo závislá na jazyce/jazycích dítěte.

2. Psychologická vyšetření

2.1 Úvod

Psychologické vyšetření dítěte-cizince, tj. dítěte, které v našich podmínkách neovládá nebo téměř neovládá český jazyk, má jisté limity spjaté zejména s tím, že většina testů zjišťujících vývojovou zralost či zaměřených na posouzení kognitivních funkcí dítěte je verbálních, tzn. vyžadujících porozumění dítěte položené otázce a následnou odpověď dítěte. Je-li však psychologické vyšetření žádoucí, mělo by v takovém případě být svojí povahou tzv. „dynamické“, jež si neklade za cíl zjistit, jaký je aktuální stav, nýbrž jaký je individuální potenciál, možnosti rozvoje, styl přemýšlení a způsob práce dítěte (Bodnárová, Krejčová, 2014). Vyšetření dítěte by mělo obsáhnout dítě v jeho nejširším kontextu, tedy i mimo samotnou testovou situaci, a mělo by být umožněno pozorování dítěte během jeho „běžných“ činností.

² V českém prostředí je jazyk dětí v předškolním věku diagnostikován v rámci speciálního poradenství mimo jiné také pomocí Heidelberského testu, viz např. Bednářová, Šmardová (2011) a Grimmová, Scholer, Mikulajová (1997). Způsoby diagnostiky dětí vícejazyčných a existence vhodných diagnostických materiálů tohoto typu a pro tyto účely na území ČR nám nejsou známy.

Psychologických testů čistě neverbálních je minimum, ale přesto existují. Je-li třeba psychologicky vyšetřit předškolní dítě za účelem posouzení školní zralosti a úrovně kognitivních funkcí, nabízí se využití neverbálního testu SON-R, který je určen pro děti od 2,5 do 7 let. V této specifické situaci, jakou vyšetření dítěte nemluvícího stejným jazykem jako psycholog je, musíme vycházet ze všech možných informací, které jsou nám dostupné. Cenná data můžeme čerpat z rozhovoru s rodičem, anamnestických údajů, kresby dítěte, ale i z prostého pozorování projevů dítěte. Během vyšetření takového dítěte je možná a někdy i žádoucí přítomnost rodiče, který je požádán, aby sám nijak nezasahoval do průběhu vyšetření, ale zprostředkoval kontakt mezi psychologem a dítětem nebo pomohl, pokud dítě něco potřebuje. Před samotným vyšetřením dítěte-cizince je nutné nejprve provést rozhovor s rodičem dítěte, pokud rodič a psycholog nemluví stejným jazykem, je nezbytné zajistit zprostředkování rozhovoru tlumočnickem. Z tohoto rozhovoru získáme základní anamnestická data o dítěti a rodině, dále je vhodné poprosit rodiče, aby přinesl kresby či jiné spontánní výtvary dítěte – malby, koláže, ale i jakákoli forma deníku, pokud jej rodič s dítětem vede, může přinést zajímavé postřehy o dítěti.

2.2 Využití klinických metod

Za účelem získání co možná nejvíce informací o dítěti, lze použít metody, které nazýváme klinické. Tyto metody v práci s klienty skýtají možnosti, které standardní testy nemohou přinést, neboť zachycují jedince v jeho nejširším kontextu a v dynamice vývoje. (Svoboda a kol., 2001). Klíčové informace o dítěti získáváme z anamnézy. Tato data o dosavadním vývoji dítěte čerpáme nejlépe z rozhovoru s rodičem. Pokud nám to podmínky nedovolují, je možné, aby rodič vyplnil anamnestický dotazník, v takovém případě je však nutné se přesvědčit, že rodič položkám a otázkám v dotazníku dobře rozumí. V kvalitní anamnéze dítěte by neměly chybět údaje o průběhu těhotenství matky a porodu, rodině, zdravotním stavu, dosavadním motorickém, percepčním, sociálním, řečovým (v rodném jazyce) vývoji i osobnostním ladění dítěte (temperamentu, zájmech apod.).

Velmi důležité informace o dítěti získáváme z pozorování dítěte během celého vyšetření, ale i během jeho kontaktu s rodičem či volné hry. Cíleně sledujeme verbální i neverbální projev dítěte, zaměřujeme na lateralitu dítěte a kvalitu úchopu psacího náčiní. Pokud je to možné, je vhodné, aby součástí diagnostiky dítěte bylo také pozorování dítěte v kolektivu vrstevníků, při řízené činnosti (mateřské škole), případně i v domácích podmínkách, při komunikaci s rodičem, volné hře. Během pozorování dítěte sledujeme, jak je dítě emočně, sociálně, ale i pracovně zralé. Všímáme si, do jaké míry je samostatné při sebeobsluze, jak reaguje na zátěž, respektuje-li běžné společenské normy, komunikuje-li (ve svém rodném jazyce) s dospělými a dětmi ve svém okolí a zda se dokáže koncentrovat při zadané aktivitě.

2.3 Neverbální techniky

Při interakci s dítětem, které nemluví naším jazykem, je využití tradičních neverbálních technik samozřejmostí. Jde-li o dítě v předškolním věku, určitě takové techniky uvítá, neboť kresba a hra patří mezi jeho nejčastější a nejpřirozenější činnosti. Z kresby i hry dítěte může zkušený psycholog usuzovat na celkovou vývojovou zralost dítěte. Námět, styl i barevnost kresby podobně jako způsob hry dítěte orientačně vypovídá o jeho osobnostním ladění. K volné kresbě většinu malých dětí nemusíme ani vybízet, stačí, když před sebou mají čistý list papíru a pastelky. Technika volných kreseb je nejen snadno dostupná, ale vhodná také z důvodu, že je u dětí v předškolním věku jednou z nejpřirozenějších výtvarných činností. Často používanou metodou v dětské psychodiagnostice je kresba lidské postavy. Pokud dítě nerozumí ani izolovaná slova, je možné naznačit nebo požádat rodiče, aby vyzval dítě, aby nakreslilo postavu pána. Pokud porozumění dítěte nedovoluje pochopení obecného pojmu „pán“, je možné test modifikovat a námět kresby zadat jako „autoportrét“ či kresbu matky nebo otce. Kresba postavy je tradičním prostředkem k hodnocení kognitivního vývoje. Test kresby postavy má českou verzi (Šturma, Vágnerová, 1982), díky níž lze výkon v kresbě kvantifikovat a orientačně usuzovat na kognitivní zralost dítěte. Také kvalitativní hodnocení je možné, analýzou zvláštností v kresebném projevu i chování dítěte během kresby a verbálního doprovodu. Dále lze zadat kresbu domu a stromu, což dohromady s kresbou postavy tvoří test H-T-P (Dům-Strom-Postava) (Buck, 1948). Celkové hodnocení kresby přináší diagnosticky velmi cenné informace o osobnosti dítěte.

2.4 Test školní zralosti

Běžně používanou metodou k orientačnímu posouzení školní zralosti je Jiráskův test školní zralosti (Jirásek, 1970), z něhož by pro naše účely byla použitelná tzv. grafická část, která se skládá z kresby postavy (není nutné zadávat, pokud jsme již s dítětem absolvovali izolovanou kresbu postavy), kresby květiny, obkreslování řady geometrických tvarů, obkreslování psacího písma (nápis je bez obsahu), obkreslení určitého grafického uspořádání teček. Zadání tohoto testu je možné bez použití slov, ukázáním, pomocí izolovaných pojmů, podobně jako u kresby postavy, pokud dítě vůbec nerozumí, je vhodné zprostředkování rodičem. Pro posouzení zrakové a sluchové percepce lze využít testy obvykle používané u dětí v předškolním věku (např. Edfeldtův reverzní test, Zkouška sluchové diferenciacce) jen za podmínky, že dítě alespoň částečně rozumí jazyku examinátora. Nemá-li dítě vyhraněnou dominanci ruky, je vhodné též zařadit test laterality, jde o drobné úkoly, které lze předvést, ukázat a vyzvat dítě k napodobení. Sledujeme, kterou ruku při plnění úkolů upřednostňuje.

2.5 Vyšetření kognitivních schopností pomocí testu SON-R 2,5–7

Test SON-R 2,5–7 umožňuje vyšetření inteligence u dětí v předškolním věku (od 2,5 do 7 let). Od tradičně zadávaných inteligenčních testů se však liší tím, že jej lze zadávat neverbálně jen pomocí gest a manipulace s testovým materiálem. Test je proto „vhodný i pro děti imigrantů, které neovládají jazyk examinátora nebo mu rozumějí velmi málo“ (Tellegen, Laros, Heider, 2008, s. 7). Test je zadáván vždy individuálně a testování je možné přizpůsobit úrovni testovaného jedince (lze začít položkou první, třetí nebo pátou). Instrukci lze provádět zcela neverbálně nebo jen s minimem verbálního doprovodu (pokud dítě částečně rozumí) pouhou demonstrací testového materiálu a správného řešení nebo jeho části. Zadání testu umožňuje ukázkou několika příkladů, které ověřují, zda dítě úkolu porozumělo. Jakmile má examinátor jistotu, že dítě pochopilo zadání, lze přejít k následující položce. Materiály testu jsou pro děti atraktivní, dítě je v aktivní roli. Při chybných odpovědích je poskytnuta zpětná vazba – examinátor dítěti dá chybu najevo a spolu s dítětem provede opravu. Dítě tak má prostor pro učení a opravu vlastní chyby (chyba jako taková je však vždy skórována nulou). Subtest je ukončen, jsou-li zaznamenány tři chybné odpovědi, u tří performačních testů je ukončen, následují-li dvě chyby za sebou, předchází se tak demotivaci ze selhávání při administraci příliš obtížných položek.

Test je složen z šesti subtestů, které dělíme na testy usuzování, jež vypovídají o úrovni abstraktního (Analogie, Kategorie) a konkrétního myšlení (Situace) a na testy performační, které vypovídají o schopnosti prostorového vhledu (Mozaiky, Skládanky, Vzory). Každý subtest obsahuje přibližně 15 úloh se vzrůstající náročností. V subtestu Mozaiky dítě skládá vzory z červených a žlutých čtverců dle předlohy. V subtestu Kategorie dítě doplňuje řadu obrázků dle kritéria, které si musí samo odvodit. Během subtestu Skládanky dítě skládá obrázek z částí. Subtest Analogie je zaměřen na třídění geometrických tvarů – dítě musí rozpoznat, podle jakého kritéria. Při subtestu Situace dítě doplňuje části obrázku a subtest Vzory obnáší spojování teček tak, aby vznikl vzor shodný s předlohou (Tellegen, Laros, Heider, 2008). Tento test nám poskytuje orientační informaci o úrovni kognitivního vývoje dítěte, která by nám měla sloužit jako podnět pro další práci s dítětem, nikoli jako hodnocení izolovaného stavu, které by mělo mít rozsáhlé důsledky pro dítě a jeho vývoj (např. školní kariéru).

3. Psychologická diagnostika dětí ze sociokulturně odlišného prostředí

Obvykle platí, že děti ze shodného či podobného sociokulturního okruhu (jako jsou například v ČR typicky například děti ukrajinské národnosti) nemívají výrazné obtíže při adaptaci na české vzdělávací prostředí. Stejně tak toto platí u dětí cizinců, v jejichž sociokulturní skupině se klade velký důraz na poslušnost, respektování autority a školní výkonnost (jako v naší realitě mohou být například některé vietnamské děti aj.). V takovém případě bývá hlavním problémem neznalost českého jazyka ze stran dítěte. Psychologická diagnostika a její metody jsou poměrně dobře připraveny na práci s dítětem s jazykovou bariérou, viz výše. Obtížnější bývá zjišťování adaptability dítěte v jeho přirozeném prostředí, ale pokud jde o rodinu z podobného sociokulturního okruhu, jako je mainstream České republiky, lze získat relevantní informace při práci s rodinou, která je dokáže dobře zprostředkovat. Problematictější může být adaptace dětí ze zemí kulturně i sociokulturně vzdálených mainstreamu ČR. Zde pro adekvátní hodnocení zejména kognitivních schopností nestačí pouze překonat jazykovou bariéru dítěte, ale diagnostika vyžaduje komplexnější pochopení situace dítěte a znalost prostředí, ze kterého dítě i rodina pochází. Vyšetření non-verbálními psychologickými metodami a testy zde musí být pouze vodítkem pro další interpretaci kognitivního potenciálu dítěte.

Klíčovou roli zde hraje možnost důkladného posouzení adaptivních schopností dítěte na jeho přirozené prostředí, schopnost naplnění očekávaných vzorců chování, schopností a dovedností v jeho sociální skupině, případně možnost porovnání s běžným vývojem schopností dětí ze stejného sociokulturního okruhu. Psycholog je zde mnohdy odkázán na informace od dalších profesí, jako jsou například sociální pracovník, kulturní antropolog aj., kteří mnohdy disponují hlubší znalostí sociokulturní skupiny, ze které dítě pochází. Nejdůležitějším úkolem je pak spolupráce s rodinou dítěte i se školou, informace od pedagogů, členů rodiny či pečovatелů mohou výrazně zpřesnit psychologickou interpretaci.

3.1 Možnosti a metody psychologické diagnostiky kognitivních schopností

Podoba psychologického vyšetření se může lišit podle paradigmatu, které při vyšetření kognitivní výkonnosti dítěte zastáváme. Existují v zásadě tři základní používané přístupy k hodnocení kognitivní výkonnosti jedince, které zjednodušeně uvádíme v tabulce č. 1. Klasický přístup, ve kterém převládá hodnocení úrovně inteligence a hodnocení indexových skóre, dynamický přístup orientovaný na hodnocení vzdělávacího potenciálu dítěte a oblasti jeho podpory a neuropsychologický přístup hodnocení kognitivních domén a kognitivních profilů.

Tabulka č. 1 Psychologická diagnostika kognice:

Psychologické paradigma	Teoretické zdroje a oblasti uplatnění	Výstupy	Příklady metod
Diagnostika inteligence	Obecná psychologie, teorie fluidní a krystalické inteligence, faktorová analýza, klinická a pedagogická psychologie	Úroveň inteligence, indexové skóry, někdy úroveň fluidní a krystalické inteligence	WISC III, SON-R, CFT, Woodcock-Johnsonův test inteligence
Dynamická diagnostika	Kognitivní obohacování, pedagogická psychologie	Odhady vzdělávacího potenciálu, oblasti podpory rozvoje dítěte, individuální plány pro kognitivní obohacování	CAS, Feuersteinova dynamická diagnostika, využití výsledků testů inteligence či neuropsychologických testů
Neuropsychologická diagnostika	Kognitivní neurovědy, neuropsychologie a klinická psychologie	Analýza základních kognitivních domén (paměť, pozornost a psychomotorické tempo, fatické funkce, zrakově prostorové schopnosti, exekutivní funkce), kognitivní profily	Flexibilní neuropsychologické baterie, testy na hodnocení jednotlivých kognitivních domén

3.2 Dítě-cizinec a kulturně nezatížené testy

Při psychologickém vyšetření kognitivních schopností dětí cizinců jsou využívány buď nonverbální subtesty běžně užívaných testových baterií, jako je například Wechslerova škála inteligence pro děti (WISC III), nebo specializované nonverbální testy. Mezi specializované nonverbální testy patří v předchozí části zmiňovaný test SON-R 2,5–7, ve fázi adaptace je v současné době i klasický Cattellův Culture Fair Test (CFT). Vyšetření kognitivních funkcí pomocí těchto testů může významně pomoci při odhadu schopností kognitivní adaptace na nároky běžného českého vzdělávacího prostředí a minimalizuje vliv případné jazykové bariéry. Výsledky by však měly vždy být interpretovány v kontextu se zjištěnou či kvalifikovaně odhadovanou mírou adaptivních schopností dítěte a v ideálním případě by tedy neměly být s těmito informacemi v kontradikci.

Nevýhodou výše zmíněných testů v kontextu vyšetření kognitivních funkcí je důraz na celkovou kognitivní výkonnost popisovanou pomocí konstruktů inteligence. I komplexní intelligenční test (jako je například WISC III) je konstruován pro zjištění celkové kognitivní výkonnosti a dává pouze

omezené možnosti interpretace jednotlivých specifických kognitivních funkcí (i indexové skóry vytvořené pomocí faktorové analýzy jsou souhrnem efektu působení různých kognitivních funkcí a znesnadňují tak jejich detailní interpretaci). V případě použití pouze nonverbálních subtestů, nebo dokonce specializovaných tzv. „culture fair“ testů je nutné brát v úvahu, že specifikace kognitivního profilu je v takovém případě velmi obtížná až nemožná. V praxi přitom právě specifikace kognitivní výkonnosti, a tedy kognitivní profil dítěte je to, co nás ve skutečnosti zajímá. Teprve na základě detailní znalosti případného narušení jednotlivých kognitivních domén můžeme účinně specifikovat podpůrné prostředky pro podporu dítěte při adaptaci na školu, nebo v klinické praxi uvažovat o diferenciální diagnostice příčiny obtíží dítěte.

Alternativou k obvyklým způsobům zjišťování kognitivní výkonnosti pomocí testových baterií inteligence jsou testové baterie sloužící pro účely tzv. dynamické diagnostiky. V procesu adaptace na české prostředí se aktuálně nachází baterie Cognitive Assessment Systems CAS (Naglieri), která byla inspirována Lurijovou neuropsychologickou školou. S její pomocí bude možné lépe specifikovat oblasti další podpory a rozvíjení kognitivních schopností dětí, které z různých důvodů selhávají v adaptaci na školní prostředí. Další možností je využití flexibilních neuropsychologických baterií, které při vhodné znalosti principů neuropsychologické práce mohou podat komplexnější pohled na kognitivní výkonnost dítěte, než je tomu u klasických testů inteligence.

V praktické diagnostice kognitivních funkcí u dítěte cizince je nutné mít vždy na paměti, že v případě použití pouze nonverbálních subtestů, nebo dokonce specializovaných tzv. „culture fair“ (kulturně nezátížených) testů získáváme pouze dílčí představu o kognitivní výkonnosti dítěte. Tzv. „Culture fair“ testy byly vytvořeny s předpokladem, že postihují vrozenou schopnost inteligence společnou všem kulturám. Moderní teorie kognitivních funkcí však problematizují možnost najít takový společný základ i koncept inteligence jako takový. Považujeme proto za užitečnější než pátrat po velikosti IQ pomocí holistických testů inteligence analyzovat kognitivní profil dítěte z výsledků více odlišných kognitivních zkoušek. Teprve na základě detailní znalosti případného narušení jednotlivých kognitivních domén můžeme účinně specifikovat podpůrné prostředky pro podporu dítěte při adaptaci na školu, nebo v klinické praxi uvažovat o diferenciální diagnostice příčiny obtíží dítěte. V každém případě je nezbytné doplnit informace o kognitivní výkonnosti dítěte získané z psychologických testů analýzou adaptačního chování v přirozeném prostředí dítěte. Někdy však může být přirozené prostředí dítěte výrazně odlišné od prostředí, které dobře známe. V takovém případě je užitečná znalost sociokulturní reality, ze které dítě přichází či v kterém žije. Nutná je tedy mezioborová spolupráce, stejně jako opatrnost při diagnostických soudech zejména v oblasti kognitivních schopností.

3.3 Shrnutí

Psychologické vyšetření může být v praxi významným pomocníkem při zjištění příčin případných vzdělávacích obtíží dítěte-cizince. Jeho interpretace však klade vysoké nároky na odbornost a zkušenost psychologa a v ideálním případě by měla probíhat dynamickým způsobem a v týmové práci. Kromě samotného testového vyšetření, rozhovoru a pozorování dítěte je stejně důležité získávání informací o dítěti v jeho přirozeném prostředí a jeho adaptivních funkcích. Při zjišťování informací o prostředí, ze kterého dítě přichází, je nezbytné nespokojit se pouze se skupinovými koncepty typizujícími některé národnosti a jejich specifika (jako například předpoklad „snaživosti“ u vietnamských dětí nebo nedostatek respektu ke škole ze strany romských dětí apod.), ale důkladně vycházet z individuální situace, ve které se dítě nachází. Jinak hrozí možnost negativní stereotypizace dítěte a interpretace výsledků celého psychologického vyšetření může být výrazně posunuta. V konečném důsledku pak může i dobře míněný pokus o respektování kulturních či sociálních „specifik“ dítěte jeho vzdělávací dráhu negativně ovlivnit. Diagnostický algoritmus při psychologickém vyšetření dítěte-cizince vyžaduje tedy nejen překonání jazykové bariéry, kvalitní výběr způsobu práce a adekvátních metod a znalost případných sociokulturních specifik jeho sociální skupiny či země původu, ale zejména důkladnou a detailní analýzu jeho individuálního životního příběhu.

4. Závěr

V tomto příspěvku jsme se pokusili „dotknout se“ oblasti diagnostiky dětí-cizinců v předškolním věku a zdůraznit nutnost se tímto tématem zabývat. Snažili jsme se poukázat na možnosti získávání informací o jazykovém a kognitivním vývoji dítěte-cizince. Upozornili jsme na úskalí některých diagnostických metod a na omezení, jež vyplývají z vícejazyčné situace, v níž se děti nacházejí, z jazykových bariér a sociokulturních odlišností. Potřeba adekvátní diagnostiky byla zmíněna v úvodu k příspěvku v souvislosti s kurzy češtiny pro děti azylantů. Domníváme se totiž, že čím více informací budeme o dítěti mít, tím kvalitnější „výuku“ a jazykovou podporu mu můžeme nabídnout a tím „realističtější“ očekávání budeme mít. Výsledky diagnostiky by tedy měly sloužit jako podnět pro vzdělávání a rozvoj dítěte. Potřeba kvalitní diagnostiky však přesahuje potřeby jazykového kurzu češtiny pro děti-cizince – je mnohem zásadnější otázkou a potřebou, na kterou by bylo vhodné reagovat. Samozřejmostí by také měla být možnost spolupráce mezi psychologem, učitelem a rodinou dítěte za účelem hledání ideální vzdělávací cesty, podpory dítěte v jeho vývoji, podchycení případných obtíží a jejich řešení.

Použitá literatura:

- Allman, B. (2005). Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children. In J. Cohen et al., *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Aitchinson, J. (1998). *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*. 4th Edition. London: Routledge.
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1–29.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Bodnářová, Z., & Krejčová, L. (2014). Dynamické vyšetření – alternativní diagnostický přístup, který má budoucnost. *Školní poradenství v praxi*, 0, 8–11.
- Buck, J. N. (1948). *The H – T – P Technique. A Qualitative and Quantitative Scoring Manual*. Burlington: University of Vermont.
- Cattell, R. (1949). *Culture Free Intelligence Test, Scale 1, Handbook*. Champaign: Institute of Personality and Ability.
- Doleží, L. (Ed.). (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – mladší školní věk*. Praha: AUČCJ. Dostupné z <http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf>
- Gathercole, V. (Ed.). (2013). *Issues in the Assessment of Bilinguals*. Multilingual Matters.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2007). Bilingual First Language Acquisition. In E. Hoff & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development*. Blackwell: Oxford. 324–342.
- Grimmová, H. et al. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)*. Brno: Psychodiagnostika.
- Haywood, C. H. & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Chiat, S. et al. (2013). The Potential of Sentence Imitation Tasks for Assessment of Language Abilities in Sequential Bilingual. In V. C. Gathercole, *Bilinguals and Assessment*. Multilingual Matters.
- Jirásek, Z. (1970). *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Kisilevsky, B. S. et al. (2003). Effects of Experience on Fetal Voice Recognition. *Psychological Science*, 14, 220–224.
- Krejčířová, D., Boschek, P., & Dan, J. (2002). *WISC-III. Wechslerova inteligenční škála pro děti*. První české vydání. Praha: Testcentrum.
- Lezak, M. D. et al. (2004). *Neuropsychological Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Lust, B. et al. (1987). What Children Know: Methods for the Study of First Language Acquisition. In B. Lust, *Studies in the Acquisition of Anaphora. Vol. II. Applying the Constraints*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (Eds.). (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Blackwell: Oxford.
- Mehler, J. et al. (1988). A Precursor of Language Acquisition in Young Infants. *Cognition*, 29, 143–178.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System Interpretive Handbook*. Austin: ProEd.

- Norris, J., & Ortega, L. (2003). Defining and Measuring SLA. In C. J. Doughty, & M. H. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 717–761). Oxford: Blackwell.
- O'Grady, W. (1997). *Syntactic Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Paradis, J. (2007). Second Language Acquisition in Childhood. In E. Hoff, & M. Shatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (s. 387–406). Oxford: Blackwell.
- Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2011). *It Takes Two: Improving Assessment Accuracy in Bilingual Children*. The ASHA Leader.
- Svoboda, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Šturma, J., & Vágnerová, M. (1982). *Kresba postavy, příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Tellegen, J. P., Laros, A. J., & Heider, D. (2008). *Manuál testu SON-R*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.
- Tulsky, D. S. et al. (2003). Assessment of Cognitive Functioning with the WAIS–III and WMS–III: Development of a Six-Factor Model. In D. S. Tulsky et al., *Clinical Interpretation of the WAIS–III and WMS–III*. San Diego: Academic Press.

VZDĚLÁVÁNÍ UPRCHLÍKŮ Z POHLEDU UNHCR

Text: Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky
Úprava textu: Soňa Šteflová

Kancelář UNHCR v Praze byla otevřena v roce 1992 v souvislosti s přistoupením České republiky k Úmluvě o uprchlících z roku 1951 a jejímu Protokolu z roku 1967. Hlavním cílem UNHCR v České republice je podporovat úsilí o vybudování komplexního, udržitelného a samostatného azylového systému, který státu umožní posoudit žádosti o mezinárodní ochranu v souladu s mezinárodně uznávanými standardy a s mezinárodním právem. Činí tak prostřednictvím vlastních programů v oblasti právního poradenství a osvětových aktivit a dále pomocí programů nestátních neziskových organizací, které UNHCR podporuje. Pražská kancelář je součástí regionálního zastoupení UNHCR v Budapešti.

Vzdělání je právem a zároveň také nezbytným předpokladem k naplňování dalších lidských práv. Přístup ke vzdělání posiluje postavení uprchlíků a často pro dospělé i děti představuje prostředek vymanění se z chudoby a možnost plného zapojení se do komunity v zemi azylu.¹

A právě tématem zapojení se do většinové společnosti v zemi azylu se zabývá dokument UNHCR – *Závěry o místní integraci (Conclusion on Local Integration)*, jenž upozorňuje na význam osvojování si základních znalostí a dovedností nezbytných pro plnohodnotné, aktivní zapojení se do života přijímající země. V tomto dokumentu je rovněž zdůrazněna nedílná role rovného přístupu ke vzdělání jakožto dlouhodobému řešení situace dětí uprchlíků.² Vzdělávací strategie UNHCR vedle dostupnosti klasického vzdělávání dále upozorňuje na význam neformálního vzdělávání a přístupu k volnočasovým aktivitám. Možnost zapojit se do těchto aktivit představuje pro děti uprchlíků kromě své vzdělávací funkce také významný nástroj sloužící k nastolení pocitu normality a zavedení pravidelnosti do života dětí a dospívajících.³

Mezi navrhovaná opatření, jež mají dále napomoci efektivnějšímu zapojení uprchlických dětí do vzdělání, patří rozmanitost školních osnov, opatření zaměřená na předcházení špatným školním výsledkům, jež mohou vést a v mnoha případech vedou k předčasnému opuštění školy, dále zdůrazňování významu vyššího vzdělávání a podpora zastoupení počtu dětí uprchlíků v něm, a v neposlední řadě také zavedení opatření pro řešení případné delikvence dětí a mladistvých.⁴

1 Viz Výbor pro hospodářská, sociální a kulturní práva OSN, Obecná poznámka č. 13, Právo na vzdělání (The Right to Education) (čl. 13 ICESCR), 21. zasedání, 1999.

2 Op. cit., pozn. 1, odst. n(iii).

3 UNHCR Education Strategy 2007–2009, Policy Challenges and Objectives (Vzdělávací strategie UNHCR 2007–2009, Problémy a cíle v oblasti politik), Technical Support Section, Division of Operational Services, červen 2007. Viz rovněž EXCOM Conclusion on Refugee Children (Závěry Výkonného výboru k otázce dětí uprchlíků), č. 59, (XL) – 1989, odst. (f).

4 Op. cit., pozn. 41, kap. 2.5.

Pro mnoho uprchlických dětí a mladých lidí je zapojení se do nového a neznámého školního systému frustrujícím zážitkem. Časté změny místa pobytu během azylového řízení, ale i po přiznání mezinárodní ochrany mohou vést u mnohých uprchlíků k silícímu pocitu nejistoty a bránit tak aktivní účasti dětí na výuce.

Podobně silně negativním zážitkem může být pro mnohé děti uprchlíků, jež navštěvují školská zařízení v blízkosti uprchlických táborů, stigmatizace ze strany spolužáků z většinové společnosti. Jinde naopak může hrozit nebezpečí, že vzhledem k nízkému počtu cizinců v místě učitelé a vychovatelé nemusí mít zkušenosti s vedením etnicky rozmanitých skupin žáků nebo dětí s odlišným mateřským jazykem, a nedokáží tak tuto etnickou rozmanitost a složení třídního kolektivu při výuce využít. Bohužel i v případech, kdy učitelé mají dostatek zkušeností, nemusí mít dané školské zařízení nutně přístup ke specializovaným výukovým zdrojům nebo se mu nepodaří dosáhnout na finanční podporu, která by dětem uprchlíků usnadnila hladké zapojení se do vzdělávacích aktivit. V mnoha zemích střední Evropy sice existují přípravné jazykové kurzy, jejich intenzita je však často nízká nebo jsou příliš krátké na to, aby v jejich rámci mohli účastníci získat dovednosti nutné pro zapojení se do běžného vzdělávacího procesu. Kvůli neznalosti jazyka země azylu mnohdy musí starší děti navštěvovat nižší ročníky školy, než by odpovídalo jejich věku, intelektuálnímu rozvoji či potřebám. Důsledkem tohoto rozhodnutí je pak často pocit vyloučení z kolektivu a osamocení⁵ (blíže k situaci v ČR viz Kurowski, 2014).

Jak již bylo řečeno, v životě dětí hraje významnou úlohu pocit stability a předvídatelnosti. UNHCR proto doporučuje, aby se v maximální možné míře předcházelo změnám místa pobytu rodin žadatelů o azyl, které mají děti předškolního a školního věku. Dětem uprchlíků a jejich rodinám by se mělo dostávat cílené a specializované podpory, a to nejen v době řízení o udělení mezinárodní ochrany, ale i po jeho skončení v době osamostatňování a uvykání na nový způsob života. Tato podpora by se měla mimo jiné zaměřit na potřeby v oblasti vzdělávání, psychologie, volného času, jakož i na další specifické oblasti. Měla by být systematicky orientována na pomoc dětem uprchlíků v jejich adaptaci na vzdělávací systém přijímající země a získávání jazykových dovedností. Současně by měla citlivě přistupovat k problémům vyplývajícím z přerušení školní docházky před příchodem do země azylu a řešit případné důsledky přerušného vzdělávání anebo intelektuálního či vývojového opoždění vyvolaného zážitky spojenými s útekem a následným exilem⁶ (k problematice traumatu u dětí-uprchlíků viz Bačáková, 2014).

Za tímto účelem by mělo být zvaženo poskytnutí doplňkového financování (formou speciálních grantů) školám, v nichž studují děti a mladí lidé žádající o azyl. Tam, kde tato možnost existuje, by příslušné úřady měly vytvořit systém dohledu nad efektivním využíváním finančních prostředků ve všech zařízeních vzdělávajících smíšenou populaci.

⁵ Op. cit., pozn. 6.

⁶ Op. cit., pozn. 4, kap. 3.3: Investing in the Future: Refugee Children and Young People (Investice do budoucnosti: děti a mladí lidé z řad uprchlíků).

Vzhledem k tomu, že rodiny hrají v podpoře integrace dětí klíčovou roli, měla by být vyvinuta co nejvyšší snaha o to, zapojit právě rodiny uprchlíků do komunikace se školskými zařízeními a pedagogy samotnými, kteří by dokázali rodičům vysvětlit, jak důležitá je pro jejich děti pravidelná školní docházka a zapojení se do výuky na všech stupních vzdělávání, včetně mateřských škol. Důraz by měl být kladen také na systematické poskytování informací o vzdělávacím systému přijímající země, výchovných postupech orientovaných na disciplínu a řád, ale také informace o problematice šikany či rasismu a tlaku ze strany vrstevníků.

Příručka UNHCR k přesídlování uprchlíků s názvem *Mezinárodní příručka pro přijetí a integraci (International Handbook to Guide Reception and Integration)* v této souvislosti stanovuje řadu kroků, jež je třeba na poli vzdělávání uprchlických dětí a mládeže podniknout.⁷ Mimo jiné by vlády i další zainteresované subjekty měly zvážit následující:

a) Služby v oblasti přijímání a integrace zaměřené na děti

- » Zaměřit se na dostupnost vzdělávacích, psychologických, volnočasových aktivit a naplňování dalších specifických potřeb dětí uprchlíků bezprostředně po příjezdu do nové země.⁸
- » Vyhýbat se častým přesunům rodin žadatelů o azyl s dětmi školního věku v případech, kdy nejsou absolutně nezbytné.

b) Přístup uprchlických dětí a mládeže ke vzdělání na všech jeho stupních

- » Vytvořit speciální jazykové a orientační programy připravující děti či mladé uprchlíky a žadatele o azyl na plné zapojení do vzdělávacího systému přijímající země a uvést je tak do kultury a společenských struktur příslušné země.⁹ Takové programy by měly být k dispozici ihned po příchodu do země azylu. V závislosti na konkrétních okolnostech je lze vytvořit i mimo běžný vzdělávací systém nebo je do něj flexibilně začlenit tak, aby dětem uprchlíků a mladým lidem zpočátku umožnily dělit čas mezi obecné a přesně cílené školní aktivity.
- » Využívat pružných kritérií ke stanovení úrovně, na niž by se měly děti uprchlíků a mladí lidé zařadit do výuky. Tato kritéria by měla vycházet ze studijních předpokladů a individuálních potřeb, nikoli z dostupnosti osvědčení o absolvovaném studiu.
- » Poskytovat doplňkovou pomoc dětem a mladým lidem z řad uprchlíků přímo ve třídách s cílem zamezit předčasnému opuštění školy – může jít o využití bilingvních učitelů, dvoujazyčné výuky či jiných postupů.

⁷ Mnohá dále uvedená doporučení pocházejí z kapitoly 3.3 o dětech a mladých lidech z řad uprchlíků Příručky UNHCR pro integraci (Integration Handbook). Viz rovněž dokumenty UNHCR's Strategy and Activities concerning Refugee Children, Priority Issues 4 & 5 on Education and Specific Concerns of Adolescents) Strategie a činnost UNHCR týkající se uprchlických dětí, prioritní otázky č. 4 a 5 ohledně vzdělávání a specifických problémech dospívajících), Ženeva, říjen 2005, Výkonný výbor UNHCR, Children at Risk (Děti v ohrožení), Stranding Committee, 38. schůze, EC/58/SC/CRP 7, 22. února 2007 a UNHCR EXCOM Conclusion No 107 (LVIII) – 2007 on Children at Risk (Závěr Výkonného výboru UNHCR č. 107 (LVIII) – 2007 o ohrožených dětech).

⁸ Op. cit., pozn. 10, odst. (b) iii.

⁹ Op. cit., pozn. 28, odst. (h) xvii.

- » Zajistit dostupnost předškolního vzdělávání pro malé děti, a to co nejdříve po příjezdu do země nebo podání žádosti o azyl jejich rodiči.
- » Podporovat mimoškolní volnočasové, sportovní, herní a kulturní aktivity pro děti a mladé lidi z řad uprchlíků a žadatelů o azyl.¹⁰
- » Vytvářet cílené příležitosti vzdělávání a školení pro mladé uprchlíky těsně před dosažením hranice plnoletosti i po ní, včetně přístupu ke grantům a stipendiím zaměřených na dokončení studia či získání potřebných osvědčení.
- » U mladých uprchlíků bez dokončeného základního vzdělání poskytovat speciální podporu nebo zprostředkovat přístup ke kurzům vzdělávání dospělých, školením, praktické výuce a neformálnímu vzdělávání, které by jim umožnily získat základní gramotnost a další dovednosti.
- » Rozvíjet postupy zaměřené na spravedlivé posouzení toho, zda uprchlíci splňují všechny požadavky pro přijetí do systému vyššího vzdělávání a programů pokračujícího vyššího vzdělávání, a to i v případech, kdy nemohou prokázat získání potřebné kvalifikace prostřednictvím příslušných dokumentů.¹¹
- » Se souhlasem rodičů rozvíjet individuální integrační plány pro děti a mladé lidi s cílem stanovit jejich potřeby v oblasti vzdělávání a sociální podpory a propojit je se službami v oblasti vzdělávání, volného času či podpory dětí.

c) Rozvoj kapacit poskytovatelů vzdělání

- » Organizovat zvláštní školení pro pedagogické pracovníky pracující s různorodými školními kolektivy a vytvářet kulturně inkluzivní osnovy a výukové zdroje.
- » Zavádět systém podpory průběžného pedagogického výzkumu zaměřeného na vzdělávání dětí uprchlíků a dohled nad realizací mezikulturních pedagogických programů, včetně souvisejícího návazného financování všech vzdělávacích institucí s různorodou žakovskou populací.¹²

¹⁰ Ibid, odst. (h) viii.

¹¹ Viz Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu Rady Evropy a Unesco 11. dubna 1997 v Lisabonu (ETS č. 165) článek. VII. Viz dále Vysvětlující zpráva k Lisabonské úmluvě a doporučení ohledně kritérií a postupů pro hodnocení zahraničních kvalifikací (Explanatory Report to the Lisbon Convention and Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications) přijatá Výborem pro Lisabonskou úmluvu o uznávání kvalifikací 6. června 2001 v Rize. Viz rovněž odst. 30 Poznámky UNHCR o integraci uprchlíků v Evropské unii (Note on the Integration of Refugees in the European Union).

¹² UNHCR Note on Refugee Integration in Central Europe, United Nations High Commissioner for Refugees, Regional Representation for Central Europe, Budapest, April 2009.

Použitá literatura:

UN High Commissioner for Refugees. (1989). *Refugee Children*, No. 59 (XL) – 1989, UN High Commissioner for Refugees. Dostupné z: <http://www.refworld.org/docid/3ae68c4398.html>

UN High Commissioner for Refugees. (2005). *UNHCR's Strategy and Activities concerning Refugee Children. Priority Issues 4 & 5 on Education and Specific Concerns of Adolescents*, Ženeva: UN High Commissioner for Refugees.

Dostupné z <http://www.refworld.org/docid/439841784.html>

UN High Commissioner for Refugees (2007). *Education Strategy 2007–2009. Policy, Challenges and Objectives*, UN High Commissioner for Refugees.

Dostupné z <http://www.refworld.org/docid/469201e72.htm>

UN High Commissioner for Refugees. (2007). *Summary of UNHCR's Executive Committee Conclusion on Children at Risk No. 107 (LVIII) – 2007*.

Dostupné z <http://www.refworld.org/docid/496630b72.html>

UN High Commissioner for Refugees. (2009). *UNHCR Note on Refugee Integration in Central Europe*, UN High Commissioner for Refugees.

Dostupné z <http://www.refworld.org/docid/4bfe70d72.html>

Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu Rady Evropy a Unesco 11. dubna 1997 v Lisabonu (ETS č. 165) článek VII., Lisabon, 1997.

Výbor pro hospodářská, sociální a kulturní práva OSN, Obecná poznámka č. 13, Právo na vzdělání (čl. 13 ICESCR), 21. zasedání, 1999.

Výbor pro Lisabonskou úmluvu o uznávání kvalifikací. (2001). *Explanatory Report to the Lisbon Convention and Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications*. Council of Europe. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/criteria%20and%20procedures_EN.asp

Výkonný výbor UNHCR. (2007). *Children at Risk, Stranding Committee, 38. schůze, EC/58/SC/CRP 7*. Ženeva: UN High Commissioner for Refugees.

Dostupné z <http://www.unhcr.org/462e15722.pdf>

PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA DĚTÍ-UPRCHLÍKŮ – MEZINÁRODNÍ PERSPEKTIVA

Markéta Bačáková

Kapitola přináší stručný vhled do předškolního vzdělávání dětí-uprchlíků z pohledu zahraničních, především pak anglosaských výzkumných studií. Zaměřuje se na pozitiva, která předškolní výchova dětem-uprchlíkům a jejich rodinám přináší, na bariéry, které jim přístup k předškolnímu vzdělávání znesnadňují, a v neposlední řadě též na doporučenou praxi v oblasti jazykových a psychologických potřeb s konkrétními příklady.

Děti-uprchlíci v mateřských školách

V porovnání s ostatními zeměmi západní Evropy je počet dětí-uprchlíků v České republice velice nízký. V posledních letech ročně v ČR žádá přibližně 700 osob o udělení mezinárodní ochrany, přičemž azyl je udělen jen malému procentu z nich.¹ Naproti tomu v Německu se počet žadatelů o mezinárodní ochranu pohybuje ročně okolo 100 000, ve Francii okolo 60 000, Švédsku 50 000 a Velké Británii 25 000 (UNHCR, 2014).

V současné době tak na území České republiky žije přibližně 3 000 osob, kterým byla od roku 1990 udělena mezinárodní ochrana, z toho dětí mladších 18 let je 449 (MV OAMP, 2014). Mateřskou školu jich ve školním roce 2012/2013 navštěvovalo 37, což znamená, že děti-uprchlíci v současné době tvoří 0,7 % populace mateřských škol v České republice (ČSÚ, 2014).

Význam předškolní výchovy pro děti-uprchlíky a jejich rodiny

Když S., čtyřletá holčička kurdské národnosti z Turecka, přijela do Velké Británie, vůbec nekomunikovala, nehrála si a celé týdny se odmítala vzdálit od své matky. Trvalo to dlouho, než se cítila natolik bezpečně, že se zapojila do společných aktivit a pomocí hry začala překonávat svůj strach (Hyder, 1998).

Když začal R. chodit do školky v Londýně, byly mu tři roky a právě přijel z Eritrey. Zprvu dostával záchvaty vzteku, házel vším okolo sebe a bil ostatní děti. Po pár týdnech začal pedagogům důvěřovat a komunikovat s ostatními dětmi. Mateřská škola se pro něj stala místem bezpečí (ibid.).

¹ V roce 2013 byl azyl udělen 95 osobám, více viz <http://www.mvcr.cz/clanek/mezinarodni-ochrana-souhrnna-zprava-o-mezinarodni-ochrane-za-rok-2012.aspx>

Oba příklady názorně ukazují důležitost i úskalí předškolní výchovy dětí-uprchlíků. Vzhledem k tomu, že mnohé děti-uprchlíci prožily část, nebo dokonce celý svůj život v nejistotě, hraje předškolní výchova zvláště důležitou roli v procesech raného vývoje dítěte a socializace, které jsou klíčové pro následný rozvoj jeho osobnosti a školní úspěšnost (UNHCR, 2012).

Předškolní výchova může dětem-uprchlíkům pomoci při adaptaci na nový domov. Kontakt s vrstevníky a dospělými, kteří hovoří jazykem země azylu, podpoří akvizici jazyka v raném věku dítěte a zabrání jazykovým problémům v době školní docházky. Děti se též v zařízeních předškolní výchovy seznamují s kulturními zvyklostmi nové země a snáze se poté adaptují na život v nových kulturních podmínkách. Společná hra dětem také pomáhá při budování sebevědomí a mezilidských vztahů.

Zařízení předškolní výchovy přináší mnohá pozitiva i samotným rodičům dětí-uprchlíků. Rodiče zde mohou navazovat nové sociální kontakty, které jim v zemi azylu většinou chybí, a alespoň částečně tak lze zabránit sociální izolaci rodiny. V případě, že rodiče dětí-uprchlíků čelí při pobytu v nové zemi velkému množství stresu, je předškolní výchova jejich dětí i jednou z možností, jak alespoň částečně přetíženým rodičům ulevit. V době, kdy dítě navštěvuje předškolní zařízení, mohou rodiče též navštěvovat jazykové kurzy či si doplňovat kvalifikaci.

Bariéry

I přes tato nesporná pozitiva mezinárodní výzkum ukazuje, že účast dětí-uprchlíků na předškolní výchově je v porovnání se zbytkem populace nepoměrně nižší (Rutter, 2003; Isik-Ercan, 2011). Rodiny dětí-uprchlíků čelí celosvětově mnoha překážkám při přístupu k předškolní výchově. Jedním z problémů je častá změna bydliště rodin dětí-uprchlíků. Do většiny zařízení předškolní výchovy je třeba děti zapsat s časovým předstihem, některá zařízení mají dokonce čekací listiny. Pokud se však rodina musí často stěhovat, je takřka nemožné, aby své děti zapsala do mateřské školy.

Některé rodiny dětí-uprchlíků pochází ze zemí, kde předškolní výchova mimo rodinu neexistuje. Nemají proto povědomí o existenci a dostupnosti služeb v této oblasti. Vzhledem k častým jazykovým bariérám na straně rodičů však i rodiny, které jsou si vědomy existence předškolní výchovy, nemají dostatečný přístup k informacím v této oblasti (Isik-Ercan, 2011).

Finanční omezení představují další závažnou překážku pro rodiny dětí-uprchlíků. I velmi nízké školné či platby za stravu představují pro rodiny nepřekonatelnou zátěž a předškolní výchovu dětí se tak často ujímají sami rodiče či jiní příbuzní (Isik-Ercan, 2011).

Mnoho rodičů uprchlíků také nemá k zařízením předškolní výchovy důvěru. Nechtějí nechávat své malé děti v péči osoby, která nepatří do jejich kulturního společenství a která nemluví jejich rodným jazykem. Rodiče se též obávají, že jejich děti ztratí kulturu a jazyk země, ze které pocházejí, a budou vyrůstat se zcela jinými hodnotami než oni a dojde k jejich odcizení (Rutter, Hyder, 1998).

Doporučená praxe

Jazykové potřeby

Děti-uprchlíci již před příchodem do země azylu často hovoří více jazyky.² Výzkum ukazuje, že pokud se dítěti dostává podpory v rozvoji jeho rodného jazyka/rodných jazyků, snadněji se učí i jazyk svého nového domova a tato praxe se pozitivně odráží i na jeho sebevědomí (Edwards, 1995; Loewen, 2004; Slavin, Cheung, 2005 a další). Děti s dobrou znalostí svého rodného jazyka mají schopnost používat tyto své jazykové dovednosti i při akvizici nového jazyka.

Miller (1992) navrhuje několik praktických kroků, jak podporovat děti-uprchlíky při akvizici nového jazyka:

- » Snažte se budovat důvěru pomocí očního kontaktu a úsměvu.
- » Naučte se několik slov v rodném jazyce dítěte, především pozdravy a oslovení. Od rodičů si zjistěte, jak dítě vyjadřuje, když potřebuje jít na záchod, když má hlad apod.
- » Buďte sami dobrým jazykovým příkladem pro děti. Mluvte pomalu, ale ne příliš nahlas.
- » Nezapomínejte, že děti vám rozumí dlouho před tím, než začnou samy novým jazykem mluvit. Je důležité, aby jejich prostředí bylo jazykově bohaté.
- » Snažte se porozumět neverbální komunikaci dítěte a reagujte na ni verbálně.
- » Podporujte rodinu dítěte, aby byla v kontaktu s předškolním zařízením například tím, že přijdou vyprávět dětem příběh či přečíst knihu ve svém rodném jazyce.
- » Každé dítě si nový jazyk osvojuje individuálním tempem. Je důležité s dětmi komunikovat i v tzv. tichém období.

Praktickým příkladem, jak podporovat jazykový rozvoj (nejenom) dětí-uprchlíků v předškolním věku, jsou tzv. storysacs používané především v anglofonních zemích. V ČR jsou komerčně k dostání právě pro výuku angličtiny, nicméně s pomocí rodičů není problém „storysac“ vyrobit vlastnoručně. Jedná se o knihu s příběhem (vhodné jsou tradiční pohádky, jako je Červená karkulka, ale také pohádky z jiných kulturních prostředí), která je doplněna rekvizitami, plyšovými hračkami znázorňujícími postavy příběhu, maňásky, kulisami, obrázky z příběhu apod. Děti tak mají příležitost vstupovat do děje příběhu, předvádět s maňásky a plyšovými postavami, co se v příběhu odehrává, opakovat slova a věty po pedagogovi nebo pomocí obrázků vyprávět příběh vlastními slovy.

² Odborná literatura (viz např. Kulbrandstad, 2003) uvádí, že přibližně polovina světové populace žije v situaci, kdy denně používá dva jazyky či více. Znamená to tedy, že z mezinárodního hlediska není každodenní používání více jazyků ničím výjimečným, jak tuto situaci často vnímají jazykově homogenní státy, jako je Česká republika.

Psychologické potřeby

Čtyřletý chlapec ze Somálska odmítal účast na společných aktivitách a spolupráci s pedagogy i ostatními dětmi. Učitelé londýnské mateřské školy si dělali kvůli chlapcovu chování stále větší starosti a rozhodli se, že místo přehlížení chlapcova chování, strategie, která neměla úspěch, se mu jeho klíčový pracovník bude minimálně deset minut denně individuálně věnovat. První pokroky se dostavily velmi rychle, s individuální prací s chlapcem bylo však třeba pokračovat více než pět měsíců. Ukázalo se totiž, že chlapec byl svědkem vraždy svého otce. Díky citlivé podpoře pedagogů se však postupně s touto zkušeností začal vyrovnávat (Hyder, 1998).

Přestože skupina dětí-uprchlíků je velmi heterogenní, většina z nich byla ve svém životě svědky traumatizujících zážitků, jako jsou ozbrojené konflikty, ztráta člena rodiny, zranění, separace od rodiny, materiální nedostatek apod. Většina dětí je schopna se se stresem vyrovnat, ale některé děti mohou vykazovat známky poruch chování a vyžadovat specializovanou péči. Čím mladší dítě je při příchodu do země azylu, tím větší míru resilience vykazuje a lépe reaguje na znovunabytí bezpečného a předvídatelného prostředí (Rutter, Hyder, 1998).

Kvalitní předškolní péče hraje v tomto ohledu klíčovou úlohu. Přestože dítě ještě nemusí hovořit jazykem země azylu, je důležité mu dávat pravidelně prostor pro vyjádření pocitů, jeho projevům naslouchat a brát je vážně. Výzkum naznačuje, že děti-uprchlíci často nepotřebují specializovanou psychologickou či psychiatrickou péči, ale právě přítomnost ve skupině vrstevníků, bezpečné prostředí zařízení předškolní výchovy, opakující se denní rytmus a hra mají velký trapeutický účinek (Tolfree, 1996).

Hra pomáhá dětem porozumět jejich zážitkům a vyrovnat se s bolestmi z minulosti. Dává jim možnost vyjádřit své pocity a problémy a poznat sám sebe. Pedagogové tak pro děti-uprchlíky mohou vytvářet příležitosti hry s maskami, loutkami a maňásky nebo hry, kdy dítě bude mít nadpřirozené schopnosti, bude všemocné nebo neviditelné.

Pedagog v mateřské škole ve Velké Británii si všiml, že skupina dětí-uprchlíků v době volné hry vždy opakuje podobnou aktivitu. Děti se posadí okolo stolu, hrají si, že pijí čaj, a vypadají velmi sklesle. Po chvíli vždy jedno z dětí začne telefonovat, což ho velmi rozruší, následně telefon hodí na zem a ostatní děti ho začnou utěšovat. Děti hrály variace této scénky po několik týdnů a pedagog měl pocit, že přehrávají své zážitky z minulosti a snaží se je pochopit, proto do hry nezasahoval. Po určité době pouze za pomoci gest a mimiky děti pedagoga přizvaly ke hře a jemu se postupně podařilo jim nabídnout různé další hračky, aby mohly svou hru rozvíjet dalšími směry (Rutter, Hyder, 1998).

Předškolní pedagogové často uvádějí, že děti-uprchlíci se při příchodu do zařízení stáhnou do sebe nebo jsou ohromeny vším, co vidí, slyší a cítí. Některé děti budou zpočátku pouze pozorovat dění kolem sebe, jiné mohou být agresivní. Projevy chování u dětí-uprchlíků jsou velmi individuální, ale všechny děti potřebují čas pro adaptaci na novou situaci a skupinu lidí a na to, aby mohly porozumět svým zkušenostem z minulosti a své nové životní situaci v zemi azylu.

Použitá literatura:

- ČSÚ. (2014). *Cizinci v ČR*. Praha: ČSÚ.
- Edwards, V. (1995). *Speaking and Listening in Multilingual Classrooms*. Reading: University of Reading.
- Hyder, T. (1998). Supporting refugee children in early years. In J. Rutter, & C. Jones, *Refugee Education: Mapping the field* (s. 93–105). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Isik-Ercan, Z. (2011). Education of young Burmese refugees in the Midwestern United States. *Oxford Monitor of Forced Migration* 1(1), 26–30.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske o didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In R. Hamilton, & D. Moore, *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice* (s. 44–55). London: Routledge.
- Miller, K. (1992). Guidelines for helping non-English speaking children adjust and communicate. In E. Neugebauer, *Alike and different: exploring our humanity with young children* (s. 38–50). Washington DC: NAEYC.
- MV OAMP. (2014). *Souhrnná zpráva o mezinárodní ochraně za rok 2013*. Praha: MV ČR.
- Rutter, J. (2003). *Working with refugee children*. London: London Metropolitan University.
- Rutter, J., & Hyder, T. (1998). *Refugee children in the early years: issues for policy-makers & providers*. London: Save the Children.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). Synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. In J. Söhn, *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children* (s. 5–42). Berlin: Social Science Research Centre.
- Tolfree, D. (1996). *Restoring playfulness: Different approaches to assisting children who are psychologically affected by war and displacement*. Stockholm: Swedish Save the Children.
- UNHCR. (2012). *Education strategy 2012–2016*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2014). *Global Trends 2013*. Geneva: UNHCR.

ROZVOJ JAZYKA A ŘEČI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Eliška Suchánková

Předškolní věk představuje v životě člověka velmi významné období. V období předškolního věku se dítě nejrychleji vyvíjí a také se nejrychleji učí, což se projevuje i v oblasti vývoje řeči a osvojování jazyka. **Rozvinutá řeč a schopnost užívat jazyk nám umožňuje vzájemně komunikovat. Komunikace je nezbytnou součástí lidského života a lidské společnosti, představuje základní nástroj mezilidské interakce.** Úroveň řeči člověka souvisí s kvalitou jeho myšlení, poznávání a učení, sociálních vztahů, se sebezprosažením. Dítěti, které nemluví nebo hovoří nesrozumitelně, jiní lidé nerozumí, což u něho může vést k pocitům méněcennosti, sebelítosti a křivdy, podceňování se, vyhýbání se kolektivu, negativismu a zlosti, agresivnímu chování. Může dojít k vyčlenění z kolektivu, izolaci a osamocení, frustraci. U člověka je pak negativně ovlivněn vývoj jeho osobnosti, schopnost sociální interakce, učení se a vzdělávání, což může mít následný vliv na jeho profesní uplatnění i naplnění osobního života.

Na rozvoj jazyka, řeči a s tím spojenou komunikaci dětí se v předškolním vzdělávání klade velký důraz. V současném kurikulu ***Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*** (2004) je rozpracováno, v jakých oblastech se mají děti rozvíjet, co vše si mohou před vstupem do základní školy osvojit, co na konci předškolního období zpravidla dokážou. Vývojové škály řeči a jednotlivých jazykových rovin nám mohou podrobněji ukázat, jak se dítě postupně vyvíjí a kudy se v rozvoji jazyka a řeči dětí ubírat. Tato vymezení mohou představovat **adekvátní východisko pro pedagogy / lektory věnující se dětem cizincům, dětem, pro které český jazyk není jejich jazykem mateřským.** Pedagogové / lektori by si měli zároveň uvědomovat, s jakými konkrétními potížemi se může dítě při nedostatečném rozvoji řeči a osvojení jazyka potýkat, jak tomuto můžeme předcházet, na co bychom se při práci s dětmi měli zaměřit.

1. Východiska a pojetí vzdělávání dětí předškolního věku

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) představuje první z kurikulárních dokumentů vzdělávacího systému České republiky, na nějž navazuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2013). RVP PV byl vydán v souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (v tzv. Bílé knize, 2001) a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v roce 2004. Nabyl účinnosti dne 1. března 2005 a jeho plnění je pro mateřské školy závazné od 1. září 2007. RVP PV vychází z výsledků řady národních i mezinárodních výzkumů a studií.

Vzdělávání dětí předškolního věku vychází z požadavků soudobé společnosti. Je součástí **celoživotního učení**, které představuje zásadní koncepční změnu pojetí výchovy a vzdělávání v 21. století, nový princip vzdělávací politiky. Na dítě se nahlíží jako na svébytnou osobnost s vlastní identitou a vlastními právy, přihlíží se k jeho individuálním zvláštěnostem, možnostem rozvoje, potřebám a zájmům. Cílem výchovy a vzdělávání se stává rozvoj individuality člověka, rozvoj jeho jedinečnosti, originality, svébytnosti, neopakovatelnosti. Kontinuální vzdělávání má vést k osobnímu růstu, uplatnění na trhu práce, kvalitnímu pracovnímu i osobnímu životu, životnímu naplnění. Důležité je umět kriticky myslet, být kreativní, dokázat řešit nerutinní problémy, rozhodovat, komunikovat, spolupracovat, jednat, uvědomovat si a nést odpovědnost za svá jednání aj. – hovoříme o tzv. **klíčových** způsobilostech, **kompetencích**, schopnostech 21. století (Bílá kniha, 2001, RVP PV, 2004; Memorandum o celoživotním učení, 2006; Binkley a kol., 2010; National Research Council, 2011). Děti se mají naučit učit se a mít k učení pozitivní postoj (Strategie celoživotního učení ČR, 2007; Suchánková, 2014). Osvojování klíčových kompetencí má dlouhodobý charakter. Začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dále v průběhu celého života.

2. Komunikativní kompetence – významná součást klíčových kompetencí 21. století

V doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech (kompetencích) pro celoživotní učení ([online], 2006, s. 5; Zajitzová, 2011, s. 30) byly komunikativní kompetence vymezeny z pohledu komunikace v mateřském jazyce a komunikace v cizích jazycích:

» **Komunikace v mateřském jazyce** je definována jako „schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života, při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.“

V oblasti znalostí bylo doporučeno, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce, hlavní typy verbálních interakcí, různé druhy literárních a neliterárních textů, hlavní rysy různých stylů a jazykových registrů a proměnlivost jazyka a komunikace v různých

situacích. Jedinci mají mít osvojenou dovednost komunikovat v ústní i psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Měli by být schopni rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty. Jedinci by měli být schopni vést kritický a konstruktivní dialog, mít smysl pro estetické kvality, usilovat o ně a komunikovat s ostatními.

» **Komunikace v cizích jazycích** je obecně definována podobně jako komunikace v mateřském jazyce. Ve větší míře však vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. *Úroveň osvojení cizího jazyka se od mateřského jazyka liší podle dimenzí „poslouchat, mluvit, číst a psát“ u jednotlivých jazyků a podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince.*

Komunikativní kompetence byly spolu s ostatními klíčovými kompetencemi také **integrovány do jednotlivých kurikulárních dokumentů, včetně RVP PV.**

V RVP PV (2004) představují klíčové kompetence jednu z cílových kategorií vzdělávání, jsou vymezeny jako soubor požadavků na vzdělávání. Chápeme je jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince, neboť zahrnují důležité vědomosti, dovednosti a schopnosti, které můžeme univerzálně použít v běžných pracovních i životních situacích.

Komunikativní kompetence jsou v **RVP PV** (2004, s. 13) vymezeny v podobě toho, co dítě ukončující předškolní vzdělávání v oblasti komunikace zpravidla dokáže:

- » ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, porozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog,
- » vyjadřovat se a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými aj. prostředky,
- » domluvit se slovy i gesty, rozlišit jednoduché symboly a porozumět jejich významu i funkci,
- » komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými v běžných každodenních situacích; pochopit, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou,
- » průběžně rozšiřovat a zdokonalovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat ke komunikaci s okolím,
- » ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní,
- » využít běžné informativní a komunikativní prostředky, jako jsou knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon,
- » pochopit, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe odděleně, jsou multifunkční, prolínají se, mají nadpředmětovou podobu. Jsou podstatným východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání v pedagogických dokumentech. Klíčové kompetence tvoří neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý školní vzdělávací obsah, aktivity a činnosti. (RVP PV, 2004; Zajitzová, 2011)

3. Rozvoj jazyka a řeči dětí předškolního věku

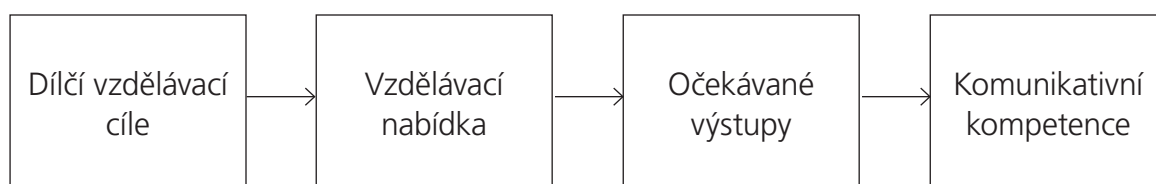
K naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů, k osvojování klíčových kompetencí slouží jako hlavní prostředek vzdělávání dítěte v předškolním vzdělávání **vzdělávací obsah**, který je v RVP PV (2004) obecně uspořádán do pěti **vzdělávacích oblastí**:

- » Biologická „Dítě a jeho tělo“
- » Psychologická „Dítě a jeho psychika“
- » Interpersonální „Dítě a ten druhý“
- » Sociálně-kulturní „Dítě a společnost“
- » Environmentální „Dítě a svět“

Komunikativní kompetence jsou zde obsahově rozpracovány zejména ve **vzdělávací oblasti psychologické „Dítě a jeho psychika“**, v **podoblasti „Jazyk a řeč“**. Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti „Dítě a jeho psychika“ je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjet jeho intelekt, *jazyk a řeč*, *rozvíjet poznávací procesy a funkce*, jeho city i vůli, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, kreativitu a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat jej v dalším rozvoji, poznávání a učení.

Vzdělávací obsah je ve vzdělávacích oblastech formulován rámcově pro děti ve věku od tří do šesti (případně sedmi) let v podobě učiva (tzv. **vzdělávací nabídky**, viz níže 3.3) a **očekávaných výstupů** (předpokládaných výsledků, viz níže 3.2). Zároveň jsou v jednotlivých oblastech uvedeny **dílčí vzdělávací cíle** (viz níže 3.1), které jsou stanoveny pro pedagoga, vyjadřují konkrétní záměry příslušející vzdělávací oblasti, v našem případě oblasti psychologické.

Osvojení očekávaných výstupů dětmi vede k vytváření **klíčových** (v našem případě **komunikativních**) **kompetencí**, které představují výstupy, obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2004).



Obrázek 1: Proces vedoucí k osvojení komunikativních kompetencí dětí předškolního věku
(upraveno dle Šmelová In Prášilová, Šmelová, 2010, s. 53; Zajitzová, 2011, s. 30; Suchánková, 2013, s. 55)

3.1 Dílčí vzdělávací cíle v oblasti jazyka a řeči

Mezi **dílčí vzdělávací cíle** (tedy mezi to, co pedagog u dětí podporuje) vzdělávací oblasti psychologické a její podoblasti „Jazyk a řeč“ (RVP PV, 2004, s. 18, 19) řadíme:

- » rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování),
- » rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu,
- » osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

3.2 Očekávané výstupy v oblasti jazyka a řeči, dílčí vývojové škály jednotlivých jazykových rovin

Prostřednictvím vzdělávací nabídky dosahuje pedagog u dětí stanovených dílčích vzdělávacích cílů ve formě **očekávaných výstupů**, což jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Mezi očekávané výstupy vzdělávací oblasti psychologické a její podoblasti „Jazyk a řeč“ patří (RVP PV, 2004, s. 19, 20):

- » správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči,
- » pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno,
- » vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,
- » vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se),
- » domluvit se slovy i gesty, improvizovat,
- » porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách),
- » formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat,

- » učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí),
- » naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.),
- » sledovat a vyprávět příběh, pohádku,
- » popsat situaci (skutečnou, podle obrázku),
- » chápat slovní vtip a humor,
- » sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech,
- » utvořit jednoduchý rým,
- » poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma,
- » rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci,
- » sledovat očima zleva doprava,
- » poznat některá písmena a číslice, popř. slova,
- » poznat napsané své jméno,
- » projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.

Dosažení těchto výstupů není pro děti povinné. Každé dítě by mělo v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat očekávaných výstupů v míře, která odpovídá jeho individuálním možnostem a potřebám.

Řeč má jako komplexní schopnost složitější strukturu, její vývoj můžeme sledovat z pohledu několika **jazykových rovin** (viz níže). Z výše uvedeného je patrné, že RVP PV (2004) z těchto rovin vychází. Co by dítě mělo zvládnout v předškolním období však vymezuje spíše z obecnějšího pohledu a na úrovni dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání. Věnujeme-li se rozvoji jazyka a řeči dítěte, je potřeba, abychom se na to, co je třeba u dětí rozvíjet, podívali konkrétněji. Při konkretizaci můžeme vycházet z podrobněji vymezených vývojových škál, které nalezneme v řadě publikací věnujících se zejména pedagogické diagnostice dětí předškolního věku (např. Bednářová, Šmardová, 2007, 2010; Klenková, Kolbábková, 2005). *Vývojové škály* nám pomáhají si uvědomit, jak se jazyk a řeč dítěte postupně vyvíjí, na jaké vývojové úrovni se dítě momentálně nachází a jakým směrem se v rozvoji dítěte můžeme a máme dále ubírat.

Mezi jazykové roviny řeči řadíme rovinu foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou (Bednářová, Šmardová, 2007). Z níže uvedeného je blíže patrné, na co se v rozvoji jazyka a řeči zaměřit:

Rovina foneticko-fonologická se týká *výslovnosti hlásek* a jejich *sluchového rozlišování*.

U dětí rozvíjíme výslovnost a artikulační obratnost. S výslovností úzce souvisí sluchové rozlišování hlásek (blíže viz níže v oblasti sluchového vnímání). V souvislosti s rozvojem výslovnosti dětí je třeba se také zaměřit na rozvoj jemné i hrubé motoriky, která souvisí s motorikou mluvidel. Rozvíjet dítě je potřeba jak po stránce tělesné obratnosti, tak v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky. Důležitý je nácvik dýchání, k němuž slouží řada dechových her a cvičení. Procvičujeme pohyblivost jazyka, čelistí a rtů.

Rovina lexikálně-sémantická zahrnuje *pasivní a aktivní slovník*, tedy *porozumění řeči a vyjadřování*.

V této oblasti bychom měli dítě postupně rozvíjet tak, aby dokázalo:

- » chápat pojmy „já, moje“; správně používat slovo „ano, ne“; odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“; klást otázky „Proč?“ „Kdy?“; postupně chápat a ve správném pořadí realizovat i poměrně dlouhé a komplikované pokyny,
- » pojmenovat běžné věci na obrázku; ukázat obrázek věci podle použití; ukázat na obrázku činnost; ukázat obrázek podle podstatného znaku; říct, co je na obrázku; identifikovat věci podle společných znaků; zařadit různé obrázky pod nadřazené pojmy; ukázat obrázek podle aktuální situace; vysvětlit, na co máme oči, knihy, auta; definovat význam pojmů; tvořit nadřazené pojmy,
- » chápat jednoduché protiklady; doplnit protiklady s názorem; chápat jednoduché vtipy a hádanky; přiřadit, co k sobě patří, a vysvětlit to; tvořit antonyma a synonyma, poznat a vymyslet homonyma; poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku, správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení,
- » mít zájem o obrázkové knížky, příběhy; reprodukovat jednoduchou říkanku; poslouchat pohádky, chápat děj; spontánně vyprávět podle obrázku; sestavit dějovou posloupnost a popsat ji; naučit se z paměti kratší texty; interpretovat pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu.

V **rovině morfologicko-syntaktické** jde o *užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví*.

Dítě postupně rozvíjíme tak, aby zvládlo:

- » mluvit ve větách,
- » k podstatným jménům a slovesům postupně přidávat přídavná jména, zájmena atd.,
- » rozlišovat mezi jednotným a množným číslem,
- » skloňovat,
- » tvořit souvětí souřadná, podřadná,
- » užívat čas minulý, přítomný, budoucí,
- » postupně užívat všechny druhy slov,
- » mluvit gramaticky správně,
- » poznat nesprávně utvořenou větu,
- » do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru.

Rovina pragmatická se týká *užití řeči v praxi, komunikace*.

V rovině pragmatické rozvíjíme děti tak, aby dokázaly:

- » upřednostnit verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahovat cílů; mluvit nenuceně, pokoušet se o krátkou konverzaci; postupně aktivně a spontánně navazovat řečový kontakt s dětmi i dospělými; dodržovat pravidla konverzace a společenského kontaktu,
- » říct svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů; později říct svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu,
- » předat krátký vzkaz; dokázat zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně),
- » spontánně informovat o zážitcích, pocitech, přáních; postupně smysluplně vyjádřit myšlenku, nápad, mínění, popsat situaci, událost, vyjádřit svoje pocity, prožitky.

Vývoj řeči dětí a rozvoj jazyka je ovlivňován řadou faktorů, např. úrovní motorických schopností, úrovní zrakového a sluchového vnímání, myšlením, vrozeným nadáním pro jazyk, sociálním prostředím. Při práci s dětmi je proto potřeba si tyto faktory uvědomovat.

V souvislosti s rozvojem jazyka mateřského i cizího a jejich čtené i psané formy, je třeba se zaměřit zejména na rozvoj zrakového a sluchového vnímání dětí. Zrakové i sluchové vnímání ovlivňuje rozvoj řeči a myšlení dětí. Zrak i sluch jsou významnými prostředky komunikace. **Sluchové a zrakové vnímání je důležité pro rozpoznávání hlásek a písmen, tedy jak pro verbální komunikaci, tak pro čtení i psaní.**

V oblasti **zrakového vnímání** bychom se u dětí předškolního věku měli zaměřit na následující (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010):

- » **barva:** přiřadit barvu (základní barvy); na pokyn ukázat požadovanou barvu; pojmenovat barvu (základní); přiřadit odstíny barev; pojmenovat odstíny barev,
- » **figura (objekt) a pozadí (okolí):** vyhledat známý předmět na obrázku; vyhledat objekt na obrázku podle předlohy; vyhledat známý objekt na pozadí; odlišit dva překrývající se obrázky; sledovat linii mezi ostatními; vyhledat tvar na pozadí,
- » **zrakové rozlišování:** odlišit výrazněji jiný obrázek v řadě; obrázek v jiné velikosti; jiný obrázek v řadě; obrázek v řadě lišící se horizontální polohou; obrázek v řadě lišící se detailem; shodné a neshodné dvojice lišící se detailem; obrázek lišící se vertikální polohou; vyhledat dva shodné obrázky v řadě; odlišit shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou,
- » **část a celek (zraková analýza a syntéza):** postupně poskládat obrázek ze dvou, čtyř a několika částí; složit tvar z několika částí na předlohu a podle předlohy; doplnit chybějící části v obrázku,
- » **zraková paměť:** pamatovat si tři předměty, poznat, který chybí; pamatovat si tři obrázky, poznat, který chybí; ze šesti obrázků si tři pamatovat; poznat viděné obrázky; umístit obrázky na místo,
- » **oční pohyby:** jmenovat objekty zleva doprava; vyhledat daný první objekt ve skupině zleva doprava.

V oblasti **sluchového vnímání** jako podkladu pro rozvoj jazyka, čtení a psaní by dítě předškolního věku mělo postupně zvládnout (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010):

- » **naslouchání:** lokalizovat zvuk (ukázat směr), poznat předměty podle zvuku; poznat píseň podle melodie; naslouchat krátkému příběhu, pohádce,
- » **sluchové rozlišování (sluchová diferenciaci):** rozlišit slova s vizuálním podnětem, později bez něj – změna hlásky (tráva – kráva); změna samohlásky (kapr – kopr); znělé a neznělé hlásky, sykavky (kosa – koza, pupen – buben); změna délky (lyže – líže); změna měkčení (tyká – tiká) aj.,
- » **sluchová paměť:** zopakovat 3 (později více) nesouvisející slova; zopakovat větu ze 3 (později z více) nesouvisejících slov,
- » **část a celek (sluchová analýza a syntéza):** roztleskat slovo na slabiky; zvládat rozpočítadla; z trojice slov najít rýmující se dvojici; určit, zda se 2 slova rýmují; vyhledat rýmující se dvojice; určit počet slabik, počáteční hlásku slova, slova začínající danou hláskou, poslední souhlásku ve slově (les), zda slovo obsahuje danou hlásku,
- » **vnímání rytmu:** určit, zda jsou 2 krátké, později 2 delší rytmické struktury shodné; napodobit rytmus (2–4 tóny, více tónů); zvládnout záznam krátké, později delší rytmické struktury.

3.3 Vzdělávací nabídka v oblasti jazyka a řeči

Vzdělávací nabídka slouží jako prostředek pro dosažení stanovených cílů pedagogem, osvojení si očekávaných výstupů dítětem. Pedagog ji tvůrčím způsobem konkretizuje, činnosti, které nabízí, jsou poté vícestranné a pestré. Svou úrovní musí však odpovídat konkrétním možnostem a potřebám jednotlivých dětí.

Ve vzdělávací oblasti psychologické a její podoblasti „Jazyk a řeč“ nabízí pedagog dětem **řadu her a činností** (RVP PV, 2004, s. 19):

- » artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti,
- » společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.),
- » komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv,
- » samostatný slovní projev na určité téma,
- » poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů,
- » vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo,
- » přednes, recitace, dramatizace, zpěv,
- » grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen,
- » prohlížení a „čtení“ knížek,
- » hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest,
- » činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika).

Chceme-li rozvíjet řeč a jazyk dítěte, je vhodné **vytvářet situace vedoucí k slovnímu projevu dítěte a k rozvoji formální vyspělosti řeči** formou společné i individuální diskuse a konverzace zaměřené na vyprávění příhod a příběhů podle skutečnosti i podle obrazového podkladu. Pedagog / lektor může uvádět aktivity se zaměřením na komentování zážitků a činností, vyřizování vzkazů a informací, vést děti k samostatnému slovnímu projevu na určité téma. Při diskuzi je důležité se postupně zaměřit na rozvoj slovní zásoby, tvoření nadřazených a podřazených pojmů, tvoření synonym, antonym a homonym, zdvojnásobení slov. Témata konverzace by se měla týkat věcí a situací, které děti znají a které jsou jim blízké, tj. rodina, mateřská škola, bezprostřední okolí, kamarádi, zájmy, zvířata, pohádky apod. Později se v souvislosti s rozvojem myšlení můžeme také zaměřit na řešení situací, domýšlení konce příběhu, vysvětlování určité situace a děje, poznávání nepravdivostí a nesprávností na obrázku či ve větě apod. Pro rozvoj řeči je důležitá nápodoba jak v mluveném projevu, tak v užívání gest a jiné neverbální komunikaci. (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010; Zajitzová, 2011)

Při rozvíjení zrakového vnímání u dětí využíváme herní činnosti zaměřené na diferenciaci figury a pozadí, zrakového rozlišování, rozlišení celku a jeho částí, tzn. prohlížení obrázků a knížek, vyhledávání určitého objektu viditelného či částečně skrytého, rozlišování stejných a rozdílných obrázků, vyhledávání rozdílů mezi dvěma obrázky, dokreslování detailů na obrázku, hledání shodných a rozdílných předmětů (velikostí, barvou, tvarem, polohou), skládání puzzle, kostek, stavebnic, mozaik. Procvičujeme také zrakovou paměť např. formou pexesa, Kimových her, vybavováním si určitého obrázku, věci, jevu, překreslováním viděného apod. Zraková diferenciacie je jedním z předpokladů správného čtení i psaní. V souvislosti s ní rozvíjíme také prostorovou orientaci dítěte, prohlížíme a čteme knihy ve směru zleva doprava, shora dolů, zepředu dozadu. Pro rozvoj čtení a psaní také předkládáme materiály pro grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen. (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010; Zajitzová, 2011)

V oblasti **rozvoje sluchové percepce** je třeba se zaměřit na vnímání a rozlišování zvuků z blízkého i vzdálenějšího okolí, jejich lokalizaci, na poznávání předmětů, zvířat, lidí zvuky vydávajících. Významný je zpěv, přednes, dramatizace, rytmičtější slova a jejich vytleskávání (vydupávání, vypleskávání). Využít můžeme her k rozvoji rytmického cítění, hlasová a intonační cvičení. Seznamujeme děti s hudebními nástroji, melodiemi. Důležitou roli hraje kontakt s jinou osobou a s tím spojené naslouchání. Děti mohou poslouchat čtené či vyprávěné pohádky a příběhy, shlédnout filmové a divadelní pohádky a příběhy. S postupným rozvojem matematických představ je vhodné se zaměřit na rozpočítávání, poznávání počtu zvuků, slov. Účelná je také hra se slovy zaměřená na rozlišování slov podobných (např. dle délky, měkkosti, významu), hledání a vytváření rýmů, vymýšlení slov začínajících či končících určitou hláskou nebo slabikou apod. (Bednářová, Šmardová, 2007; Zajitzová, 2011)

4. Možná rizika vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči

V případě nedostatečného osvojení dílčích dovedností může u dětí docházet ke vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010; Zajitzová, 2011, s. 87, 88):

V oblasti formální vyspělosti řeči dochází k problémům s **výslovností**, s **tempem řeči**, s **ovládáním dechu**, se **správnou intonací**, se **souvislostí**, **plynulostí**, **srozumitelností a kultivovaností řečového projevu**, s **vhodnou formulací vět**. Přetrvá-li špatná úroveň výslovnosti až do období povinné školní docházky, výrazně znesnadňuje dítěti cestu vzdělávání (viz také níže v souvislosti s oblastí sluchového vnímání). Problémy projevující se v souvislém, plynulém, srozumitelném a kultivovaném řečovém projevu a ve vhodné formulaci vět mohou v období předškolního věku souviset s dysgramatismy (gramaticky nesprávnými tvary, nesprávným slovosledem) a s oslabením citu pro jazyk a měly by do období povinné školní docházky vymizet. V opačném případě je třeba se na konkrétní potíže zaměřit a pokusit se je co nejdříve eliminovat. Tyto vlastnosti řečového projevu také úzce souvisí s rozsahem **slovní zásoby**. V případě nízké slovní zásoby je projev dětí nejistý, pomalý. Děti nedokáží porozumět řeči, dobře pochopit význam určitého

pojmu a také jej následně použít adekvátně dané situaci. Pro dítě se poté stává složité vystihnout vhodně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, postoje a úsudky, prosadit svůj názor, vyprávět své zážitky nebo konverzovat na určité téma, popsat obrázek či situaci, naučit se text z paměti, nebo pojmenovat běžné věci, kterými je obklopeno. Dítě s narušeným vývojem řeči je méně komunikativní, je pasivnější, těžko navazuje, udržuje, natož rozvíjí konverzaci.

Formální vyspělost řeči i úroveň slovního projevu dětí úzce souvisí a prolíná se s oblastí **sluchového vnímání**. Problémy dětí v této oblasti se objevují a mohou dále objevovat především ve fonemické diferenciaci, což může být jeden z důvodů, proč nelze zlepšit kupříkladu výslovnost. Dítě nedokáže sluchem rozlišit rozdíl mezi správným a chybným zněním a poté mezi různým významem (př. krep – klep, kosa – koza), což vede k omezení slovního projevu, dalším komunikačním bariérám a k vzájemnému nepochopení. Dítě může mít potíže v rozlišování sykavek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek (ty úzce souvisí s vnímáním rytmu), měkkých a tvrdých souhlásek a s nimi spojených slabik. Potíže se mohou objevovat také ve sluchové analýze a syntéze. Dítě nedokáže určit počáteční a koncové hlásky, s už tak obtížnější pozicí hlásky uprostřed slova má problémy o to větší. V případě přetrvávajících problémů z důvodu oslabení sluchové percepce dochází později k potížím se čtením a psaním. Dítě těžko spojuje písmena do slabik a slabiky do slov. Slova, jež nemůže přečíst, si domýšlí, čímž komolí obsah čteného, který v závěru v důsledku silného soustředění se na čtení samotné ani nevnímá. V psaní může docházet k vynechávání a záměně písmen, slabik, slov, k psaní písmen ve špatném pořadí, k vynechávání délek, chybám v gramatice, což se poté projevuje i v ostatních oblastech vzdělávání a znevýhodňuje tak osvojování učiva a rozvoj kompetencí dítěte. V případě nerozvinutého **zrakového vnímání** pak může docházet k záměnám písmen lišících se detailem (m, n; k, h), polohou (b, d; b, p); k pomalému osvojování písmen, zapamatování si; k pomalejšímu a namáhavější čtení, chybovosti, přeskokování v textu.

Použitá literatura a zdroje:

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Binkley, M. et al. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills. Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dostupné z <http://atac21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)*. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>
- Klenková, J., & Kolbábková, H. (2005). *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
- Memorandum o celoživotním učení*. (2004). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001). Praha: Tauris.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: MŠMT.
- Strategie celoživotního učení ČR*. (2007). Praha: MŠMT.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Suchánková, E. (2013). Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči v kontextu předškolního kurikula. *Magister*, 2, 53–66.
- Šmelová, E. (2010). Tvorba ŠVP pro předškolní vzdělávání. Tvorba třídního vzdělávacího programu. In M. Prášilová, & E. Šmelová. *Kurikulum a jeho tvorba II: studijní texty pro distanční vzdělávání* (s. 43–70). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
- Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2004). Praha: MŠMT.

ZKUŠENOST SE SITUACÍ VE SMÍŠENÉ TŘÍDĚ – PŘEDŠKOLÁCI A ŠKOLÁCI SPOLU

Karla Kubičková

Kdo jsme?

5–12 dětí z celého světa, věkové rozmezí od 5 do 16 let, z odlišného sociokulturního prostředí, mnoha náboženství, různé jazykové úrovně, bez společného komunikačního jazyka, s různou kvalitou vzdělání ze země původu, často s traumatickými zkušenostmi, které přicházejí a odcházejí během celého školního roku. Tak vypadá vyrovnávací třída pro děti žadatelů o mezinárodní ochranu při Základní škole Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí, kterou učím 15 let, od otevření Pobytového střediska pro žadatele o mezinárodní ochranu v Kostelci nad Orlicí. Za dobu existence této třídy se zde vystřídali žáci z mnoha zemí. Snažili jsme se je s dětmi všechny označit na přiložené mapce, i tak si však myslím, že jsme na některé zapomněli.

Děti zde tráví dobu nezbytně nutnou k získání základních jazykových kompetencí, které potřebují k úspěšnému zařazení do běžných tříd základní školy. Ta je, pochopitelně, různě dlouhá a ovlivňuje ji několik faktorů. Je rozdíl, jestli přijde dítě, které ovládá jiný slovanský jazyk, nebo třeba dítě mluvící arabsky, persky nebo některým z afrických jazyků. Také děti, které přišly do ČR nedávno,



vstupují do výuky s jinou jazykovou úrovní než například děti, které se tu již narodily a vyrůstají v jinojazyčných rodinách. Důležitý je i věk dětí, ve třídě opravdu jedenáctileté rozpětí mezi žáky není výjimkou. Pro ilustraci uvádím složení skupiny dětí, které momentálně pracují ve třídě:

1. Artěm je předškolák, je z Ukrajiny a v ČR je 2 týdny. Mluví rusky.
2. Natalia je předškolák, v ČR je 1 měsíc, pochází z Etiopie, nerozumí, mluví rodným jazykem a anglicky.
3. Polina je 10letá dívka z Ukrajiny, v ČR je 4 měsíce a už se domluví česky. Zvládá čtení i psaní a bude brzy zařazena do 3. ročníku.
4. Olexandr je 14letý žák z Ukrajiny, v ČR je 5 měsíců, mluví již dobře, čte i píše a bude brzy zařazen do 8. ročníku.
5. Nahawand, Mohamad a Nour, 14, 11 a 9 let jsou sourozenci ze Sýrie, v ČR jsou 3 týdny, nerozumí, mluví i píšou pouze arabsky.
6. Valentin je 16letý chlapec z Ukrajiny, v ČR je 4 měsíce, mluví už česky, ale špatně čte a píše.
7. Andrej je 12letý chlapec z Ukrajiny, v ČR je 14 dní, čte i píše, rozumí málo, nemluví.

Délka pobytu ve třídě se tak pohybuje od 4 do 10 až 12 měsíců. Poté jsou žáci zařazováni do běžných tříd ZŠ Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí. Vzhledem k tomu, že rodinám stále plyne doba, kdy se vyřizuje jejich žádost o azyl, stává se, že se změní jejich statut a odejdou z pobytového střediska v průběhu školního roku. Dítě pak nastoupí do jiné školy nebo – v případě, že žádost je vyřízena negativně – odchází ze země. Nelze odhadnout dopředu, které dítě zůstane a které ne, je tedy třeba věnovat stejnou pozornost všem.

Sestava žáků je tedy velice různorodá a často bývá obtížné přizpůsobit práci i vzdělávací nabídku všem skupinám, zapojit do vyučování každého žáka a nikoho nevyčlenit. Ve svém příspěvku se budu věnovat především skupině nejmladších dětí, kterou tvoří právě děti předškolního věku. Tyto děti jsme začali zařazovat do vzdělávacího procesu jednak proto, že jako děti žadatelů o mezinárodní ochranu nejsou přijímány do běžných mateřských škol, kde by se setkávaly s českými dětmi, jednak na přání jejich rodičů. Ti mají zájem na tom, aby jejich děti překonaly jak jazykovou, tak i sociální bariéru už před nástupem do prvního ročníku a nebyly tak po zařazení do hlavního proudu vzdělání vyloučeny ze vzdělávacího procesu.

Když se děti nechtějí zapojit do práce

Ne vždy bývá takovéto setkání předškoláčka s novým prostředím bezproblémové. Nečekejme, že se budou všechny chovat tak, jak předpokládáme. Některé děti se adaptují velmi rychle, některé se potýkají s nejistotou, jsou traumatizované, protože nerozumí, některé si obtížně zvykají na odlišný přístup, který se liší od toho, jaký znají z rodiny. Některé děti jsou vychovávány mnohem

benevolentněji, než jsme zvyklí u nás. (Ani všichni rodiče s námi nespolupracují tak, jak bychom si představovali.) Stává se, že zejména chlapci nejsou ochotni se podřídit autoritě ženy. Mnohdy mám pocit, že jsem v jejich životě první, kdo po nich něco chce. Mezi dětmi, které jsem učila, byly i takové, které se při pocitu nejistoty schovávaly pod lavici nebo chtěly ze třídy odejít. Jiné si svou nejistotu kompenzovaly snahou o pozornost, někdy až agresivním chováním vůči ostatním dětem. Některé děti přicházejí z válečných konfliktů a trpí posttraumatickými stresovými poruchami. Byly i takové, které v prvním období malovaly jen samé obrázky s válečnou tematikou.



Nabízím proto rodičům možnost trávit alespoň několik prvních dní ve třídě společně s dětmi. Děti (a nejen ty předškolní) si do školy nosí oblíbenou hračku, děvčata panenku, chlapci zpravidla autíčko nebo zvírátko. Často pomůže komunikace přes hračku jako prostředníka. Je-li přítomno dítě, které mluví stejným nebo podobným jazykem, posadím ho co nejblíže. Děti ke spolupráci nenutím, netlačím na ně, nicméně často se k nim otočím a nabídnu jim činnost. Každé dítě je jiné, je třeba postupovat individuálně a s empatií.

Často se i uzavřené dítě zapojilo do komunikace, když jsme si ve třídě pojmenovávali obrázky nejen v češtině, ale i v různých jazycích a byla to učitelka, která najednou nebyla schopna slovo vyslovit. Tyto aktivity uvolňují atmosféru třídy a děti je mají rády.

Najdou se však i děti, které třeba několik měsíců nepromluví, samy nesestaví větu, ačkoliv jsou schopny opakovat jednotlivá slova. Tady nám nezbyvá než obrnit se trpělivostí, období porozumění předchází mluvení, dítě si tvoří pasivní slovní zásobu a zatím se nestalo, že by některé dítě jednoho dne nepromluvílo.

Co je dobré vědět

Je dobré mít povědomí o kultuře, zvyklostech a náboženství zemí, ze kterých děti pocházejí. I když si mnohé z dětí na život ve své zemi nepamatují (některé jsou narozené už u nás), jsou vychovávány v duchu svých tradic. Dnes už mě nepřekvapí, když mi někteří tatínkové odmítnou, jako cizí ženě, podat ruku. Setkala jsem se však i s docela malými dětmi z ortodoxně muslimských rodin, které už v předškolním věku byly vychovávány přísně v souladu s normami islámu a odmítaly poslouchat hudbu, zpívat, recitovat či malovat cokoli živého. I když s obtížemi, podařilo se nám i v takových případech dospět k nějakému kompromisu, děti například vymalovaly pouze oblečení, ne obličeje. Nebo si vystříhly postavu třeba z časopisu. Také obrázků k vymalování jsem v pracovních listech nabízela více, tak aby si děti mohly vybrat ty, které malovat mohou. Je to spíše výjimečná situace, většina muslimských dětí taková omezení nemá.

U starších dětí hraje roli také politická situace v jejich zemích, často se ve třídě setkají žáci, jejichž země jsou v konfliktu. Malé děti však toto ještě příliš neřeší.

Organizace práce ve třídě

A jak konkrétně taková práce ve třídě vypadá? I když pracujeme s předškolními dětmi, práce s nimi se přece jen trochu liší od „klasické“ mateřské školy. I když i zde vycházíme ze hry, prostředí je už více podobné školní třídě a také ostatní přítomné skupiny dětí se zabývají „školními“ záležitostmi. Pracujeme 4 hodiny dopoledne, které máme rozděleny do 3 až 4 celků. Jejich délka je proměnlivá podle toho, jak děti pracují a jak dlouho udrží pozornost.

Nabídka práce by měla být pro každého individuální. Vždyť co je pro jednoho jednoduché, je pro druhého velice obtížné. Není však v silách učitele připravovat nabídku na každou hodinu pro každého individuálně. Snažím se proto rozdělit žáky do skupin, maximálně však do tří, abych sama neztratila přehled o práci třídy. Skupiny jsou složeny spíše s ohledem na věk žáků, než na jejich jazykovou úroveň.

Pokud je to možné, pracujeme s celou třídou na jednom tematickém okruhu, liší se však náročnost i úkoly, které budeme zpracovávat. Pracujeme podle vlastního ŠVP. Jeho sestavení bylo poměrně složité, vzhledem k absenci osnov pro tento předmět. Vyšla jsem tedy z RVP a vytvořila ho jako kombinaci vybraných témat prvouky, českého jazyka a angličtiny.

Začínáme tematickým okruhem „Rok a roční období, orientace v čase“ a vracíme se k němu, alespoň v krátkosti, vždy při příchodu nového žáka. Následují pak témata „Věci okolo nás“, „Rodina, lidé okolo nás“, „Dům a byt“, „Ovoce a zelenina, jídlo“, „Člověk a zdraví“, „Zájmy, sport“, „Doprava“, „Příroda, zvířata“, „Česká republika, město“, „Zvyky a tradice“, „Režim dne“. Posloupnost témat není přesně daná, každý rok sestavuji tematický plán trochu jinak, vždy podle toho, jaká je aktuální skupina. Tematické okruhy musí navazovat na probírané učivo českého ja-

zyka, protože každé téma se váže s určitou gramatikou. Probíráme-li například oblečení, nabízí se akuzativ substantiv a adjektiv (mám zelenou košili), téma rodina je ideální pro posesivní zájmena (to je tvoje sestra), téma „Věci okolo nás“ zařazují v první fázi, kdy probíráme rod substantiv atd.

Za dobře vykonanou práci pak nesmí chybět pozitivní hodnocení, zvláště těch malých. Za vypracovaný pracovní list dostane každý k jedničce ještě maličkou nálepku s obrázkem.

Jazyk, komunikace

Veškerá komunikace probíhá výhradně v českém jazyce. Zprostředkovací jazyk pro takto heterogenní skupinu neexistuje. Dokonce je lepší, když každé dítě mluví jiným jazykem. Vyrůstá tak motivace k učení. Mluví-li několik dětí stejným jazykem, obvykle se semknou do skupinky a češtinu nepoužívají. Děti také často plní funkci tlumočnicků, ať už mezi sebou nebo rodičům.

Slovní zásoba

Skupina předškoláků se od ostatních odlišuje především proto, že primární je pro ně komunikace. Ačkoliv se učíme velká tiskací písmena abecedy, čtení a psaní počká do prvního ročníku. Zatím u nás neexistuje učebnice, která by se věnovala češtině pro cizince v předškolním věku. Využívám tedy veškerého materiálu, který se mi dostane do ruky, hlavně však pracuji s vlastními pracovními listy a materiály, které si vytvářím pro tisk i interaktivní tabuli. Jejich výhodou je to, že je mohu kdykoliv a rychle obměnit a přizpůsobit je aktuálním potřebám skupiny.

<http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/karty-pismen-k-tisku-0>

Z internetu lze stáhnout a použít i některé materiály, určené českým dětem, většinou ale mají příliš těžkou slovní zásobu pro cizince a je třeba si je upravit.

Je možné částečně využít také *Domino – Český jazyk pro malé cizince*, i když je určena školním dětem. Pracujeme s učebnicí, ze které čerpáme slovní zásobu i náměty ke komunikaci. Využíváme i pracovní sešit, ve kterém lze najít obrázky k vybarvení, skládačky, rébusy a obrázky k popisu či třídění. Lze si také vyrobit různá domina. Bohužel, něšťastně udělané jsou poslechy, jejichž čísla na CD nekorrespondují s učebnicí ani metodikou a je tak zdlouhavé dopracovat se systémem pokus-omyl ke správnému „tracku“, takže je nevyužívám tak, jak by si zasloužily.

Přiznám se, že nejsem pilným čtenářem metodik, v začátcích mi však velmi pomohl *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky* ([http://www.varianty.cz/index.php?id=16 & item=46](http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=46)).

Pro nejmladší skupinu dětí stojí za povšimnutí metodika pro učitele „ **Naděžda Gjurová: Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky**: Portál s.r. o, Praha 2011“.

- » Nová slova se učíme zásadně na konkrétních situacích, aby děti byly schopny se co nejdříve domluvit v situacích běžného života.
- » Čím názorněji se učíme slovíčka, tím lépe. Základním a nejdůležitějším prostředkem jsou obrázky. Interaktivní tabule je v práci s předškoláky výborným pomocníkem.
- » Nová slova se učíme vždy ve spojitosti s první hláskou, rozvíjíme sluchovou analýzu a syntézu slov.
- » Nezahlcuji žáky slovy, která nepotřebují, volím jednoduchou slovní zásobu, ale nekomolím jazyk. V první fázi si například žáci vystačí se slovem taška, pro batoh, kufr, kabelku i aktovku. Nepoužívám složitá souvětí, snažím se mluvit pomalu a srozumitelně. Takže, například, neřeknu: „Kdo dokončí práci, sklídí si svoje věci z lavice, zvedne židli a může odejít!“ Ale: „Kdo má hotovo, uklidit, židli nahoru a může jít domů!“ (Jednoduše je třeba formulovat také zprávy rodičům, kteří rozumí ještě méně. Formulaci typu „z důvodu přerušení dodávky vody uděluje ředitel školy ředitelské volno...“ rodiče zpravidla nepochopí, takže krátce: „Neteče voda. Škola zítra není. V pátek už škola je.“)
- » Nová slova mnohokrát opakujeme, vytleskáváme, skládáme, píšeme první písmenka, popřípadě celé slovo velkým tiskacím písmem.
- » Kreslíme, lepíme, vybarvujeme do sešitu obrázky a slova k nim přiřazujeme. I když slovo ještě děti samy nepřečtou, vyhledají ho jako stejný tvar podle předlohy na tabuli.
- » Popisujeme obrázky, zjednodušeně vyprávíme pohádky, zpíváme písničky, učíme se jednoduché básničky.
- » Pracujeme s obrázky pohádek, třídíme je podle posloupnosti děje.
- » Dramatizujeme pohádky.
- » Mluvíme s panenkami, zvířátky. (*„Jak se tvoje panenka jmenuje? Ona je z Etiopie? Panenko, odkud jsi? Jak se máš?“*)
- » Hrajeme pexesa, domina, binga.
- » Využíváme didaktické hry, dostupné na trhu (např. : soubor *Povím ti, mami*, ve kterém děti vyhledávají čtveřice obrázků, které znázorňují krátký příběh, který skládají podle časové posloupnosti, mohou k němu vymýšlet pokračování, vyprávět ho v různých osobách či z pohledů různých postav. Na tento soubor navazuje hra *„Přečtu ti, mami“*, kde děti skládají obrázky a současně tak skládají slova.)
- » Učíme se s počítačem, používáme výukové programy pro předškolní děti.
- » Tancujeme, malujeme, cvičíme, zařazujeme činnosti nezávislé na znalosti jazyka.
- » Když děti spontánně vyprávějí (např. zážitky z víkendu), pozorně naslouchám, neopravuji jejich chyby, ale se zájmem o příběh každou větu hned znovu správně zopakují ve 2. osobě. (*„Já dělala dárek pro ona...“ „Aha, ty jsi pro ni dělala dárek...“*)

Čtení, psaní

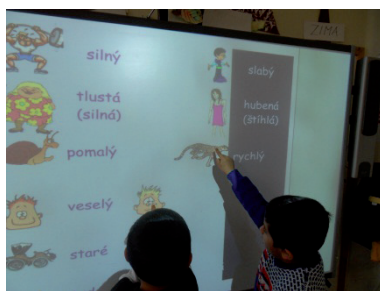
Předškolní děti v naší třídě vidí, jak jejich starší spolužáci čtou a píšou a přirozeně se jim chtějí rovnat. Ačkoliv tato kompetence pro ně ještě není tak důležitá, využívám jejich motivace k seznámení s velkou tiskací abecedou. Nezáleží na tom, v jakém pořadí se písmena učí, ani jestli zvládnou celou abecedu. Dítě, které přijde v polovině školního roku, jich pozná méně než dítě, které je ve třídě od začátku školního roku. Jako vhodnější pro výuku cizinců se mi osvědčila genetická metoda čtení, kdy slova neslabikujeme, ale hláskujeme. Mnoho slov tak intuitivně přečtou i předškoláci, zvyšuje se také porozumění. Slova neustále rozkládáme a skládáme, hrajeme hry, podobné „Šibenici“, kdy já hláskuji a děti skládají slova nebo hádáme a doplňujeme hlásky, umisťujeme je na správné pozice.

Psaní procvičujeme nejen na grafomotorických cvičeních. Dobrou průpravou jsou také právě velká tiskací písmena, opis slov. Připravila jsem si pro děti „písanku“, kde vyplní několik řádků tiskacího písmene, k tomu si vybarví obrázek, který na dané písmeno začíná a opíše slovo, které k obrázku patří. Na poslední volný řádek opíše podle předlohy své jméno.

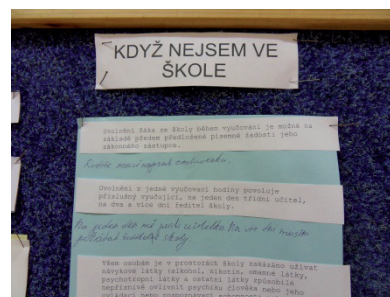
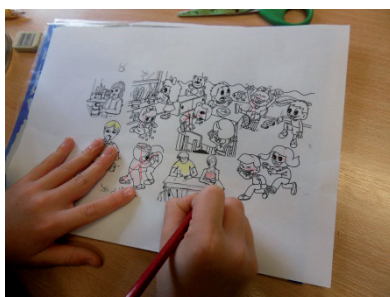
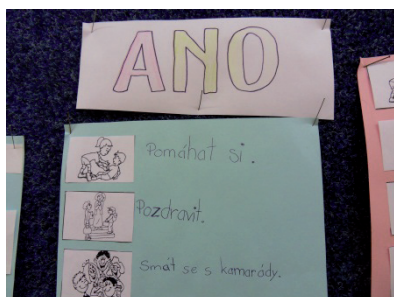
Závěrem

Každá rodina je jiná, každé dítě je individualita, ke každému musíme přistupovat s empatií. Budme trpěliví, nespěchejme, nenechme se odradit dílčími neúspěchy. Nebudme překvapeni, když atmosféra třídy bude rušnější, než jsme zvyklí. Pokud je práce tvůrčí, je všechno v pořádku. Využijme jedinečných možností setkání s jinými kulturami a nechme se jimi obohatit.

Několik fotografií pro ilustraci

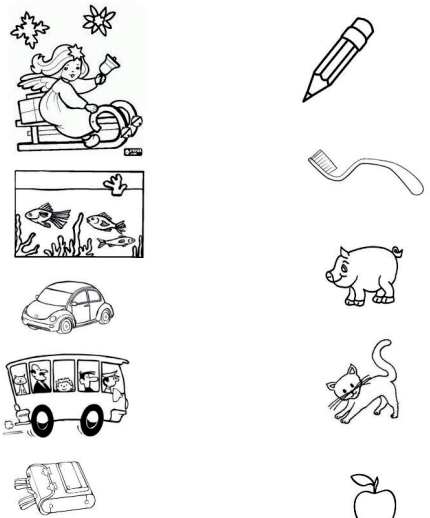


Programy na interaktivní tabuli si vytvářím většinou sama. Pracují s nimi žáci všech věkových kategorií.



Stanovíme si pravidla. Nejpokročilejší žáci vyhledají a přiřadí jednoduchou větu se stejným obsahem k autentickému textu, vyjmutému ze školního řádu. Mladší nebo méně pokročilí přiřadí a zapíšou správnou větu k obrázku a roztřídí podle vhodnosti či nevhodnosti chování ve škole. Nejmladší děti alespoň slepí rozstříhaný obrázek nebo škrtnou nevhodně se chovající děti v pracovním listu.

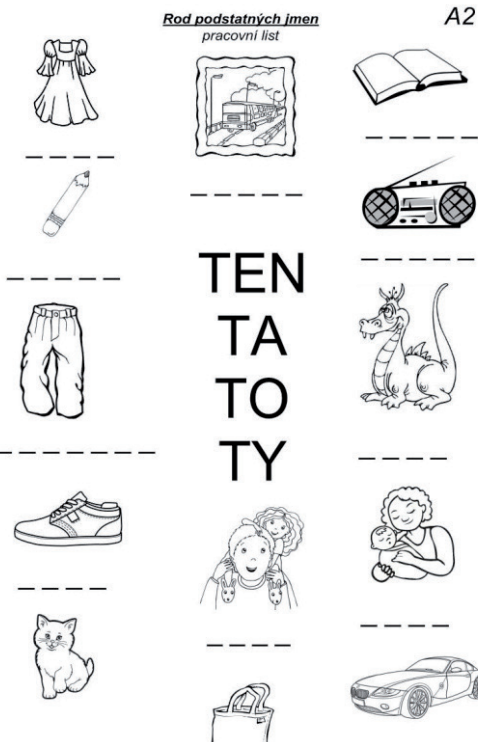
Ukázka pracovních listů, které vytvářím pro ty nejmenší



	AUTO	
KOČKA	ANDĚL	PRASE
JABLKO	TUŽKA	KARTÁČEK
AUTOBUS	AKTOVKA	TUŽKA

Rod podstatných jmen
pracovní list

A2



TEN
TA
TO
TY

Písmeno O
pracovní list

01

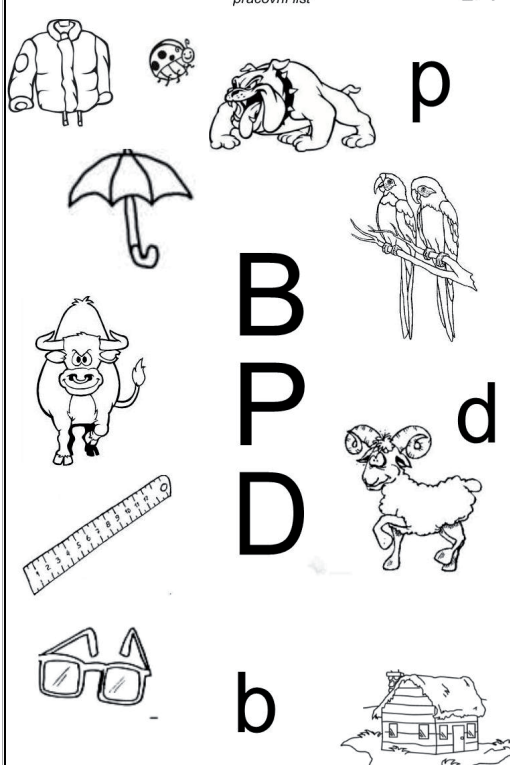
1) Co všechno snědí Otesánek?



Písmeno B
pracovní list

B 1



p

B
P
D

d

b

Více na <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/karty-pismen-k-tisku-0>

VÝUKA ČEŠTINY PRO DĚTI-CIZINCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU – ZÁKLADNÍ DOPORUČENÍ

Linda Doleží, Svatava Škodová

Úvod

Z praxe výuky v kurzech češtiny pro děti v rámci projektu *Česky s přehledem – Komplexní podpora jazykového vzdělávání azylantů na území České republiky* vyplývá, že pokud děti do kurzů nastoupí v mladším věku, dělají větší pokroky a češtinu si osvojují snazším způsobem. Vzhledem k nízkému počtu dětí předškolního věku v kurzech, nelze toto tvrzení validním způsobem ověřit a názory na ideální věk pro začátek osvojování si cizího jazyka se různí (viz např. Hong Qin Zhao, 2004; Marinova-Todd et al., 2000 apod.). Domníváme se však, že včasné a brzké zařazení např. dětí-uprchlíků do kurzů češtiny jako cizího jazyka je více než žádoucí a pro děti prospěšné, a to nejen z čistě jazykových důvodů. Výuka češtiny pro cizince může dětem v předškolním věku pomoci lépe a rychleji se integrovat do kolektivu a snáze a rychleji češtinu uchopit a rozvíjet i jiné než jazykové dovednosti hravým a příjemným způsobem.

Cílem předkládaného příspěvku není vyčerpávající pojednání o metodice výuky cizího jazyka pro děti předškolního věku. Spíše jde o náměty a nápady, jež je možné v tomto typu kurzů využít a jež by mohly pomoci lektorům bez zkušenosti s výukou cizího jazyka pro děti v předškolním věku. Blíže a obecně k podpoře jazykového vzdělávání u dětí v předškolním věku viz např. Krčmová (1987), Fichnová a Szobiová (2012), Zajitzová (2011) a Kutálková (2012). Co se výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti-předškoláky týče, prozatím neexistují ucelené metodické ani výukové materiály, zaměřené čistě na tuto věkovou skupinu. Nicméně, inspiraci je možné najít např. v textech Gjurové (2011), Škodové (2010, 2012), Šindelářové a Škodové (2012, 2013), Hádkové (2008, 2009) a Linhartové a Loudové Stralczynské (2014). Tyto materiály jsou sice zaměřené na děti mladšího školního věku, zcela jistě však mohou být užitečné i v rámci výuky předškolních dětí.

Detailně propracovanou metodikou výuky dětí v předškolním věku disponuje např. angličtina, k jejíž výuce existuje bezpočet kurzů a materiálů pro učitele. Na základě práce s anglickými příručkami pro učitele, blíže viz např. (Musiol a Villarroel, 2005) a na základě vlastních zkušeností, jsme určili základní charakteristiky a rysy výuky cizího jazyka u dětí v předškolním věku a navrhli některá doporučení.

Předpoklady dítěte pro osvojení jazyka

Mnoho dospělých podceňuje schopnost dětí naučit se cizí jazyk. Často si představují, že se dítě učí cizí jazyk stejně jako dospělý, a domnívají se, že dospělý by měl působit jako rádce, který dítěti vše vysvětlí. Každé dítě však má vrozenou schopnost učit se jazyk. Dokáže ji uplatňovat, pokud mu to dospělí dovolí a nebudou jej podceňovat a do učení třeba i nevhodně zasahovat. Jestliže si dítě úspěšně osvojilo/osvojuje vlastní rodný jazyk, potom si zcela jistě vyvinulo i vlastní učební strategie. Podvědomě ví, jak slyšený jazyk „analyzovat“, aby odhalilo systémy, kterými se jazyk řídí a tyto strategie využije i pro učení se druhému jazyku¹. V dětské mysli není učení se jazyku školním předmětem, tak jak si jej představuje dospělý, není to nic, čemu by se učilo izolovaně, je to pro ně součást každodenního života a v případě života na jinojazyčném území je to součást jeho celkového vývoje.

I pro jazyk platí, že předškolní děti se učí tak, že provádějí určité činnosti a vstřebávají jazyk, který se s těmito činnostmi pojí. Učí se nejlépe, pokud aktivity zahrnují jejich fyzickou, mentální a emocionální stránku. K osvojování jazyka dochází především pomocí interakce. Komunikace mezi učitelem a jinojazyčným dítětem závisí především na pozorném naslouchání jazyku a na vzájemném hledání nevyčtených informací.

Fáze v osvojování jazyka

V osvojování rodného jazyka existuje tzv. **období ticha**, během kterého je dítě zdánlivě pasivním příjemcem okolního jazyka (Saicová Římalová, 2013), stejným obdobím prochází i jinojazyčné dítě; avšak i během tohoto období bychom však měli sledovat a stimulovat porozumění jazyku a možnosti postupného budování cílového jazyka. Na počátku příchodu jinojazyčného dítěte do kurzu se zaměřujeme pouze na jeho **pasivní znalost jazyka**, tj. na jeho schopnost porozumět otázkám a pokynům tím, že na ně reaguje.

Tzv. **mezijazyk**², který dítě používá, je zjednodušenou operativní formou, která však již umožňuje dorozumění; typickými znaky tohoto mezijazyka u dětí předškolního věku je např.:

- » Zkracování/zhušťování vět do klíčových slov, které dítě zná např. *Já hlad. Já domů.*
- » Vynechávání pádových a slovesných koncovek nebo používání „naposlouchaných“ tvarů i pro jiné funkce, např. *Já nejíš pomeranč. Kde auto?*
- » Součástí mezijazyka jsou i všechny chyby, kterých se dítě dopouští a o jejichž funkci se zmíníme samostatně níže.

¹ Při získávání jiného jazyka, než je jazyk mateřský, se v odborné literatuře rozlišuje mezi tzv. cizím jazykem a druhým jazykem. Cizí jazyk je systém, který se cíleně učíme, avšak jeho osvojení se co do kvantity a kvality nemůže rovnat osvojení si našeho rodného jazyka. Druhý jazyk je systém, který si člověk osvojuje často paralelně se svým rodným jazykem a v jeho produkci dosahuje stejných výsledků jako ve svém rodném jazyce; v takovém případě se hovoří o tzv. bilingvistu. Protože u dětí v MŠ je pravděpodobnější osvojování češtiny jako druhého jazyka, budeme v tomto textu užívat tento termín.

² Termín *mezijazyk* je přímým překladem anglického termínu *interlanguage*, vzhledem k tomu, že je používán v české odborné literatuře o osvojování jazyka a o žákovských korpusech, přejímáme jej i pro tento text.

Tento typ mezijazyka je zcela běžným stádiem, které je třeba akceptovat. Pokud učitel jazykovému prefabrikátu rozumí, měl by jej zopakovat v plném znění, aby dítě mohlo zachytit správnou verzi, tj. *Já mám hlad. Já chci jít domů.* Tato reformulace by však intonačně měla znít jako přitahání a vyjádření pochopení potřeb dítěte, ne jako oprava chyby, které se dítě dopustilo.

Pokud v tomto stadiu nabízíme dětem celé fráze např. *To nevím. Dej mi papír, prosím,* dokáží je přesně napodobit a rychle si je pamatují; zároveň však nemají žádnou představu o tom, zda tyto fráze obsahují nějakou gramatiku.

Příklady jazyka ve vývojových stádiích:

1. stadium *Hračka.* + gesto ukázání *sem!*
2. stadium *Dej hračku sem!*
3. stadium *Dej hračku na polici.*
4. stadium *Uklid' hračku na polici a běž si umýt ruce.*

S přibývajícím porozuměním dítěte ubíráme gesta, která komunikaci doprovázejí. Pokud dáváme dítěti pokyny, v nichž některému slovu nerozumí, nahradíme jej jiným slovem, které zná, nebo mu slovo „ukážeme“.

Role učitele

Úkolem učitele je, aby dítě vývojovými fázemi provázel a doplňoval mezery v jeho jazyce podle toho, jak se jeho jazyk rozvíjí.

- » Např. v počáteční vývojové fázi osvojování si řeči, kdy **slovo zastupuje celou větu**, nabízí učitel dítěti větnou formulaci, která je pro ně o stupeň výše než jeho vlastní dovednost.
- » Učitel také hraje důležitou roli iniciátora komunikace; v počátečních stádiích dítě samo nenavazuje hovor, ale spíše čeká, že bude kontaktováno, např. že mu položíme otázku.
- » Učitel zprostředkovává most mezi pasivní a aktivní slovní zásobou dítěte, mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí a které dokáže samo používat.
- » V neposlední řadě učitel poskytuje dítěti motivaci při osvojování druhého jazyka; hlavní motivací je u předškolních dětí přijetí spojené s pochvalou a povzbuzením. Během každého dne by dítě mělo cítit, že v jazyce bylo úspěšné, pokud je pro něj něco příliš obtížné ztratí zájem.

Chyba v osvojování si druhého jazyka

Chyby, které v jazyce děláme, jsou pro nás jedním ze způsobů prozkoumávání jazyka (Corder, 1967; Selinker, 1972; James, 1998). Nejsou tedy něčím, co bychom měli u dětí odstraňovat a potlačovat. Každé dítě postupuje v osvojování si jazyka svým vlastním tempem, v jednotlivých fázích setrvává, dokud si není jisté, že daný jazyk ovládá, teprve potom přistupuje k osvojování si dalších jazykových jevů (Lightbown, Spada, 2011). Jednou z chyb, kterých se může učitel dopustit, je snaha násilně dítě posunout do další fáze a nutit mu nové konstrukce. Instruktivní komentáře, jak jazyk používat, jsou pro předškolní děti neefektivní.

Tempo, kterým děti postupují, je zcela individuální a násilné zásahy do tohoto tempa mohou představovat pro učení dítěte regresivní prvek, který působí v budovaném jazykovém systému zmatky a interferuje s přirozeným rozvojem osvojení si druhého jazyka (Cameron, 2011).

Osvojování si jednotlivých plánů jazyka

Gramatický systém

Gramatický systém si dítě postupně osvojí nápodobou mluvního vzoru, který ve svém okolí má. Je zbytečné dětem podávat gramatická poučení o užívání jazyka. Gramatika jazyka je vysoce abstraktní systém, který dítě nedokáže uvědoměle uchopit.

Učení novým slovům

- » Systematicky představujeme nová slova, se kterými se dítě během dne setkává; pro dítě je pojmenováváme a upozorňujeme jej na pojmenované předměty. Dále využíváme obrázky, pomocí nichž se dítě systematicky učí ucelené lexikální oblasti, např. lexikální oblast ovoce, rodina, části lidského těla.
- » Pasivní osvojení kontrolujeme tím, že dítěti zadáváme různé pokyny spojené s novými slovy, např. *Ukaž pastelku. Přines mi pastelku. Najdi pastelku.*
- » Při hovoru s dítětem klademe otázky tak, aby ve své formulaci obsahovaly i slova, která budou zahrnuta v odpovědi. NE: *Co rád kreslíš?*
ANO: *Kreslíš rád auta?*
- » Teprve u slov, o kterých víme, že si je dítě osvojilo, používáme otevřené typy otázek, které dítě samo doplní – *Co je to? Kdo je to?* apod.

Zvuková stránka jazyka

Zvuková stránka jazyka je oblastí, na kterou bychom měli v kontaktu s jinojazyčným dítětem klást velký důraz. V dětském kolektivu se dítě setkává s jazykem, který je foneticky deformován a učitel je pro něj často jediným správným mluvním vzorem, od kterého se může nedefektní zvukové formy naučit. Pro správný rozvoj fonetické stránky řeči je třeba dítěti umožnit, aby sluchové vnímání propojilo s vnímáním zrakovým např. tím, že mu dovolíme, aby z kontaktní blízkosti odezíralo mluvní vzor učitele, tj. možnost sledování mimiky učitele z blízké vzdálenosti. Učitel by také měl dodržovat zásadu pečlivé výslovnosti s výraznou artikulací, aby dítěti usnadnil zvukový vjem. Nácvik správné výslovnosti značnou měrou spočívá v rozhýbání hybnosti mluvidel (jazyka, rtů), které dítě pozoruje u učitele. Zvládnutí fonetické roviny jazyka dítěti velmi usnadňují rytmické říkanky ve spojení s pohybovými aktivitami, které jsou součástí výuky v mateřské škole, a není proto třeba konstruovat žádné jiné specifické pro jinojazyčné děti.

Metodické zásady pro učitele

Nejdůležitějším principem ve výuce dětí je **opakování**, důležitou roli však hraje i radost z činnosti, která je s jazykem spojená a prožívání úspěchu z komunikace v osvojovaném jazyce.

Při „výuce“ dětí předškolního věku je třeba mít neustále na paměti, že se ve svém kognitivním rozvoji nacházejí ve stadiu praktických operací a názorného myšlení. Dítě se učí pomocí konkrétních předmětů a jejich obrázků, ale není schopno abstraktně manipulovat s gramatickými prvky jazyka. Úkolem učitelů dětí předškolního období je cvičit s dětmi **paměťové** vybavování, nikoliv uvědomělé tvoření struktur v podobě vět, tj. neučíme děti věty formulovat podle zadaných pravidel, ale učíme je jen případné fráze. Gramatické operace zvládne dítě v příslušné vývojové fázi samo. Seznamování s jazykem u těchto dětí probíhá přímým kontaktem s danými předměty, manipulací s nimi, a také při jednání v určitých situacích.

Učitelům dětí cizinců předškolního věku doporučujeme následující metodické zásady, které by měly dětem ulehčit střetávání se s cizím jazykem, které v počátcích může být problematické:

Rutina a „stereotyp“

Děti mají obvykle rády, když vědí, co se bude ve výuce „dít“. Měli bychom si zvolit stejný úvod a závěr. Rutina by měla být také podpořena jazykem užívaným ve výuce, zvláště v kurzech bez mediačního jazyka, jimiž kurzy češtiny pro děti-cizince v předškolním věku mohou být (blíže k výuce bez mediačního jazyka např. Holá, 2005). Měli bychom důsledně a od začátku používat fráze jako např. *posadíme se, postavme se, budeme zpívat, otevřete si knihu* apod. Ideální je doplnit jednotlivé pokyny gesty a názorně ukázat, co bychom chtěli dělat. Na dlouhá vysvětlování obvykle není prostor ani dostatečná znalost jazyka a takovéto vysvětlování obvykle bývá kontraproduktivní a zabere příliš mnoho času.

Vymezení prostoru

Užitečné je i prostorové vymezení výuky, děti by měly být usazeny např. na barevném koberci, příp. polštářcích apod. Takovéto prostorové ukotvení pomůže také učiteli s kázní a s podpořením soustředění u dětí.

Maňásek

Ve výuce cizích jazyků je často doporučována loutka nebo maňásek. Pomáhá bořit bariéry vznikající z důvodu ostychu a možného strachu, jež děti mohou mít, když začínají navštěvovat v raném věku kurzy cizího jazyka.

Střídání a pestrost aktivit

Vhodné je střídání aktivit, užívání bohatých a různých materiálů, zapojení co nejvíce smyslů a maximální zahrnutí dětí do výuky. K zajímavým námětům z výuky angličtiny jako cizího jazyka viz např. Holderness a Hughes, 1998; Nixon a Tomlinson, 2001, a Paul, 1996). Součástí jednotlivých lekcí by měly být hry, soutěže, říkanky, písničky a DVD. Během výuky by měly děti mít možnost se hýbat, k důležitosti pohybu ve výuce předškoláků viz např. Dvořáková (2009). Děti mají velice rády také možnost něco tvořit a následně pak svoje výtvary vystavit nebo se jimi pochlubit svým rodičům. Veškeré aktivity by samozřejmě měly být doprovázeny užíváním cílového jazyka. Pokud si děti vybarvují, můžeme se jich např. zeptat, co dělají, jakou barvou vybarvují, co vybarvují apod.

Délka lekce

Podobně jako u osvojování jazyka mateřského platí i u osvojování jazyka cizího to, že recepce předchází produkci. Proto, aby děti mluvily a produkovaly cílový jazyk, je nutné je stimulovat a motivovat zvláště v předškolním věku. Ideální situací je, když je dítě cílovému jazyku vystaveno co nejvíce. Pokud žije dítě-cizinec v majoritní společnosti užívající cílový jazyk a má možnost být dostatečně a kvalitně integrováno, je to pro proces učení nesmírně prospěšné. Obvyklá délka lekcí cizího jazyka pro děti předškolního věku je 45 minut. Protože se však jedná o velké věkové rozpětí, je nutné respektovat to které období vývoje dítěte a jeho schopnosti a potřeby.

Zpětná vazba

Jinak se bude cizí jazyk učit dítě dvouleté a jinak např. pětiletý předškolák. V žádné věkové skupině však nesmí chybět pochvala a ocenění snahy dítěte. Tyto dva aspekty jsou ve výuce dětí v předškolním věku přímo klíčové.

Mnoho času je třeba věnovat neustálému opakování výrazů a teprve, když si dítě upevní výrazy a konstrukce v různých jazykových hrách, postupujeme k dalším jevům. Veškeré produkci dětí bychom se měli snažit maximálně porozumět a toto porozumění dát dětem najevo. Můžeme děti opravovat tak, že parafrázujeme jejich chybné produkce, nedáváme však při tom najevo, že udělaly nějakou chybu. Pokud dochází k opakované chybě, neodstraní se tím, že bude stále opravována. Dítě ji časem opraví samo podle vzoru, ale svým vlastním tempem.

Důležitým prvkem při výuce jazyka předškolních dětí je propojovat známé informace s novými, například tím, že nové jevy procvičujeme na obrázcích, se kterými jsme už pracovali dříve.

Závěr

V tomto příspěvku jsme se pokusily načrtnout průběh osvojování češtiny jako druhého jazyka, poukázaly jsme na specifika tohoto procesu a na způsoby, jakými je možné jej podpořit. Shrnujeme doporučení a zásady, jež je možné uplatnit během výuky češtiny pro děti-cizince v předškolním věku. Strukturu a obsahovou náplň jedné lekce pro děti-předškoláky uvádíme v příloze. Nejedná se o závazný postup, spíše o nastínění toho, jakým způsobem je možné s jazykem a jeho výukou pracovat. Nezbyvá než doufat, že bude v budoucnu výuce češtiny jako cizího jazyka pro děti v předškolním věku věnována větší pozornost a že vzniknou dobré výukové materiály, jež dětem usnadní „vstup“ do českého jazyka a jež lektorům usnadní práci s dětmi a výuku češtiny jako cizího jazyka právě v tomto období.

Použitá literatura:

- Cameron, L. (2011). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Lerner's Errors. *IRAL*, 5(4), 161–170.
- Dvořáková, H. (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Fichnová, K., & Szobiová, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha: Portál.
- Hádková, M. (2009). Dítě-cizinec ve výukovém dialogu. In *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Hádková, M. (2008). *Dítě-cizinec v české škole*.
Dostupné z http://www.strediskasim.cz/pdf/64_Dite-cizinec_v_ceske_skole.pdf
- Hádková, M. (2008). Čeština v roli jazyka školního vzdělávání dětí-cizinců. In *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry* (s. 96–106). Ústí nad Labem.

- Hádková, M., & Šindelářová, J. (2007). Čeština pro děti-cizince podle Společného evropského referenčního rámce? In *Bohemistika*, 57–63.
- Hesová, A., & Škodová, S. (2011). Čeština pro žáky-cizince: Pracovní karty pro začátečníky. In *Sborník příspěvků z Metodického portálu*. Praha: Národní vzdělávací ústav.
- Hong Qin Zhao, A., & Morgan, C. (2004). Consideration of Age in L2 Attainment – Children, Adolescents and Adults. *Asian EFL Journal*, 6(4), 1–13.
Dostupné z http://www.asian-efl-journal.com/Dec_04_ahqz.pdf
- Holá, L. (2005). Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In J. Čemusová et al., *Sborník ze setkání AUČCJ 2003–2005* (s. 33–38). Praha: Akropolis.
- Holderness, J., & Hughes, A. (1998). *100+ Ideas for Children*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Longman: London.
- Kostecká, Y. et al. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Krčmová, M., & Richterová, L. (1987). *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku. Učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. Praha: SPN.
- Kutálková, D. (2012). *Rozvoj výslovnosti dětí v předškolním věku*. Praha: Septima.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2011). *How languages are Learned*. Cambridge: CUP.
- Marinova-Todd, S. H. et al. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Musiol, M., & Villarroel, M. (2005). *My First English Adventure*. Teacher's Book. Harlow: Longman.
- Nixon, C., & Tomlinson, M. (2001). *Primary Activity Box*. CUP: Cambridge.
- Paul, D. (1996). *Songs and Games for Children*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit. Lingvistický pohled na rané projevy český hovořícího dítěte*. Praha: FF UK Varia.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209–231.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2013). *Čeština jako cílový jazyk. 1. Díl*. Praha: MŠMT.
- Škodová, S. (2013). *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Skriptum. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Štindlová, B. (2013). *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: FF UK Varia.
- Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2014). *Děti s OMJ v mateřských školách*. Praha: Meta, o. p. s.
- Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.

DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM (OMJ) V MŠ

Tereza Linhartová

Problematicke začleňování dětí a žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému se již mnoho let věnuje nezisková organizace META, v. o. s., která se zaměřuje jednak na přímou podporu migrantů a jednak na podporu pedagogických pracovníků na úrovni MŠ, ZŠ, SŠ i VŠ. Pro oblast předškolního vzdělávání vznikla v rámci projektu metodika ***Děti s OMJ v MŠ***.

Metodika je určena pedagogickým pracovníkům mateřských škol, kteří se v praxi setkávají s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Metodická příručka vychází z principů inkluze a je tematicky členěná do kapitol věnujících se jednotlivým oblastem začleňování dětí s OMJ. V úvodu je věnována pozornost české právní úpravě a podmínkám vzdělávání dětí s OMJ v ČR. Následuje problematika počáteční adaptace dítěte, k dispozici jsou praktické náměty a tipy z praxe či adaptační plán inspirovaný berlínským modelem. Metodika se věnuje také komunikaci s dítětem i s jeho rodiči, navrhuje průběh úvodního pohovoru s rodiči i tipy pro vedení účelné komunikace v průběhu celého roku. Kapitola Jazykový rozvoj je zaměřená na překonání jazykové bariéry dětí a na možnosti jazykové podpory. Kapitola je členěna do třech částí: Jazykový rozvoj v rámci každodenních činností, jazykový rozvoj při individuální práci s dítětem a jazykový rozvoj v kurzu. Popsané jsou hlavní principy práce, náměty k činnostem či výstavba lekce jazykového kurzu po vzoru metodiky KIKUS. Pozornost je věnována také podpoře začleňování dítěte s OMJ do kolektivu, individuálnímu vzdělávacímu plánu a dalším oblastem. Následuje výběr některých částí kapitoly, text v kompletním rozsahu je k dispozici pod následujícím odkazem.

<http://www.inkluzivniskola.cz/content/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

Jazykový rozvoj

Dítě s odlišným mateřským jazykem potřebuje překonat jazykovou bariéru, aby se mohlo začlenit do českého prostředí a mělo příležitost zahájit úspěšně školní docházku. Právě mateřská škola je často jediné prostředí, kde má dítě možnost rozvíjet svou češtinu a potřebuje specifickou podporu učitele, aby dokázalo situaci dobře zvládnout. Česká republika v současné době bohužel nemá systémově zavedený koncept podpory, který by těmto dětem pomáhal, záleží vždy na iniciativě konkrétních mateřských škol.

Jazykový rozvoj dětí může být realizován v následujících formách:

1. Jazykový rozvoj v rámci každodenních činností (imerze);
2. Jazykový rozvoj při individuální práci s dítětem (v rámci jeho docházky do MŠ);
3. Jazykový rozvoj v kurzu češtiny pro děti s OMJ (možno čerpat dotaci).

1. Jazykový rozvoj v rámci každodenních činností

Dítě rozvíjí své jazykové dovednosti průběžně v rámci každodenního pobytu v MŠ. Úkolem učitele je maximálně podporovat tento rozvoj u každého člena třídy a přizpůsobit vzdělávací obsah a své pedagogické působení potřebám jednotlivých dětí, tedy i potřebám dětí s OMJ. Jde především o to, zohlednit tyto děti při plánování, usnadňovat jim porozumění, dát jim prostor a čas pro rozvoj jazykových schopností v rámci běžného programu dne.

Jak konkrétně můžeme přizpůsobit každodenní chod MŠ?

» Zohlednit děti s OMJ při plánování činností

Není nutné vymýšlet vždy něco nového a využívat zcela jiné postupy, než na jaké jsme zvyklí. Často stačí trochu modifikovat a přizpůsobit vzdělávací obsahy a přístup učitele. Některé činnosti zjednodušit a doprovázet je názornými ukázkami.

» Komentovat aktuální dění

Je dobré dát dětem co nejvíce příležitostí k jazykovému rozvoji a zapojit jazyk, kdykoliv to jde. Je vhodné komentovat, co děláme, pojmenovávat předměty při hrách, výtvarných a pohybových činnostech. Náš komentář by se měl týkat vždy aktuálních okolností. Využití jazyka při činnostech je dobrou strategií pro rozvoj jazykových schopností dětí s OMJ v rámci denního programu pro celou třídu. V zahraničí se osvědčil činnostní přístup, který je blíže popsán pod následujícím odkazem:

<http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/vyuka-na-zaklade-cinnostniho-pristupu>.

» Opakovat a opakovat

Dítě se nejlépe učí opakováním. Je vhodné zapojovat v průběhu dne stejná slova, formulace a slovní spojení, aby dítě mělo možnost daný výraz slyšet několikrát. Zpočátku příliš neobměňovat pojmenování stejných věcí a činností. Děti tak mají větší možnost jim porozumět a zapamatovat si je (např. *Dobré ráno; Dobrou chuť; Ideme ven; Ideme na koberec; Ideme na oběd; Ideme na svačinu; Máš hlad? Máš žízeň? Jak se máš? Jak se jmenuješ?*). Dítě, které vůbec neumí česky, potřebuje postupovat pomalu. Mohlo by ho tedy zmást, když se ho jednou zeptáme „Máš žízeň?“ a podruhé „Chceš napít?“

Podobně také při pojmenovávání předmětů začínat 1. pádem jednotného čísla („*To je lev.*“), umožnit dítěti slyšet slovo vícekrát v základním tvaru a teprve poté přecházet k dalším pádům („*Ukaž na obrázku lva.*“), protože se tvary mohou významně lišit. Je také vhodné zařadit různé hry, ve kterých se opakují stejné formulace (např. *Rybičky, rybičky, rybáři jedou; Dobrý den, pojďte ven*). Každé ráno si také mohou děti společně s paní učitelkou procházet obrázkový denní režim a pojmenovávat jednotlivé činnosti. Ranní kruh můžeme uvádět vždy stejnými slovy, písní či básničkou. Rituály a opakování podporují pocit bezpečí a orientaci v programu dne.

» Střídat činnosti

Děti, které nerozumí a přesně nevědí, co mají dělat, rychle ztrácí pozornost. Zpočátku je tedy dobré využít činnosti, u kterých nejsme závislí na slovním doprovodu. Případně se pokusit vždy zajistit porozumění, zadávat jasné pokyny a názorně je doprovázet. Aktivitu je potřeba hodně střídat, pozornost dětí upoutat atraktivním materiálem a zajímavou činností.

» Využívat názornost

Pro porozumění dětí s OMJ je nezbytné využívat názornost i tam, kde ji ostatní možná nepotřebují. Slova doprovázet pohybem, gestem, obrázkem, předmětem, zdvojit sdělení. U předškoláků lze také zapojit i ostatní děti a vyzvat je třeba k přeformulování a zopakování sdělení učitele. Dítě by mělo mít vždy více možností a podnětů k porozumění než pouze slovní projev učitele. Teprve pokud dítě rozumí, může se učit.

» Přizpůsobit jazykový projev

Dítě s OMJ potřebuje, aby učitel mluvil pomalu, výrazně, dostatečně nahlas, s výraznou artikulací, gesty a ne z příliš velké vzdálenosti. V závislosti na jazykové úrovni dětí je vhodné jazyk zjednodušit a nepoužívat příliš složité výrazy a větné konstrukce. Bezpodmínečně je ale nutné mluvit vždy správně, dbát i na správnou intonaci, frázování a jasnou výslovnost, neboť jazykový projev učitele je pro děti vzorem. Dbáme proto na důsledné používání spisovné češtiny v našem projevu!

2. Jazykový rozvoj při individuální práci s dítětem

Individuální práce nabízí spoustu možností. Výhodou je, že čas věnovaný jen jednomu dítěti lze plně přizpůsobit jeho úrovni, potřebám, povaze i aktuální náladě. Učitel má zároveň příležitost udělat si dobrý přehled o tom, co dítě umí a v čem potřebuje podpořit.

Co nám pomůže, aby byla individuální práce efektivní?

Organizace

Ideální je naplánovat si s dítětem pravidelnou individuální práci a zamyslet se nad její organizací. Záleží vždy na možnostech konkrétní MŠ.

Například 15 minut 2x týdně během ranních či odpoledních her. První setkání je opakovací k tématu daného týdne kvůli upevnění slovní zásoby a kontrole ze strany učitele. Druhé setkání v týdnu může navodit novou tematickou oblast z následujícího týdne, aby pak do něj dítě vstoupalo již vybavené základními slovy, která bude potřebovat (toto setkání může být i v pondělí dopoledne – děti tak nezapomenou osvojené dovednosti přes víkend a budou je rovnou používat v daném týdnu).

Plánování, systematickosti, příprava

Je dobré pracovat systematicky a plánovat. Vhodným prostředkem může být individuální vzdělávací plán. Tento plán není nutností, záleží na každém učiteli. Vždy je však potřeba zmapovat výchozí úroveň dítěte a stanovit si **konkrétní cíle** (např.: Zjistím, že dítě neovládá předložky. Pro nadcházející individuální práci si stanovím cíl naučit dítě předložku *před* a *za*. Pak se zamyslím nad tím, jakým způsobem mohu cíle dosáhnout, tedy které činnosti zvolit. Je vhodné navázat na to, co již dítě umí, může tedy zároveň procvičovat například slovní zásobu z předchozího setkání – *před stolem, za stolem, před židlí, za židlí, před míčem, za míčem*).

Měli bychom tedy **vycházet z jazykových potřeb dítěte** (v čem má mezery, co neovládá) a zároveň náplň individuální práce **propojovat s činnostmi pro celou třídu**. Je vhodné např. probrat s dítětem slovní zásobu spojenou s aktuálním tématem daného týdne, aby si ji upevnilo, dokázalo se zapojit do činností celé třídy, lépe se orientovalo a zažilo pocit úspěchu při využití češtiny ve společných činnostech.

Můžeme dítěti založit **jazykové portfolio**, do kterého budeme schraňovat materiály, se kterými pracujeme, lze tam ukládat i hodnocení. K materiálům se můžete průběžně vracet a opakovat. Rodiče tak zároveň budou mít přístup k informacím. Na základě portfolio by případně mohli rodiče s dítětem trochu procvičovat. Záleží však na tom, do jaké míry ovládají češtinu. Rodiče, kteří se ji sami teprve učí, nejsou pro dítě dobrým jazykovým vzorem a nelze očekávat, že dítě naučí mluvit česky. Úloha rodičů je rozvíjet mateřský jazyk dítěte, což je žádoucí i v případě, že žijí v jiné zemi.

Motivace dítěte

- » **Přípravit zajímavou náplň, zapojit oblíbené činnosti dítěte.** Je vhodné vždy vycházet ze zájmů dítěte, individuální práce nám k tomu dává prostor.
- » **Využít atraktivní materiály, vycházet ze zájmu dítěte.** Individuální práce nabízí prostor pro zapojení oblíbeného předmětu, knížky, hračky dítěte (např.: Můžeme pracovat s plyšovým medvídkem, kterého si dítě přinese z domova – pojmenovávat jeho části těla, učit se barvy, oblékat jej a učit se druhy oblečení, cvičit pomocí něj slovesa, vyprávět o něm příběh, cvičit rozkazovací způsob ve formě povelů, co má medvídek udělat atd.).

» **Povzbuzovat, chválit, oceňovat.** Pochvala má opravdu velký účinek, využijte toho! Neznalost jazyka v dítěti vyvolává nejistotu a ostych, povzbuzujte ho úsměvem, souhlasným kývnutím nebo jiným srozumitelným způsobem (začínáme krátkými slovy, kterým dítě rozumí, i když se jedná o slova jinak využívaná spíše méně – *výborně, super, bravo*; později přecházíme ke složitějším vyjádřením označujícím, co se dítěti konkrétně podařilo a za co je chválíme: „*Velmi pečlivě jsi uklidil hračky.*“). Kromě ústního chválení lze využít i systematictější individuální hodnocení. Můžeme dítěti do notýsku dávat razítka, lepit nálepky, nechat ho postupně vybarvovat políčka obrázku apod. Chválení všech dětí je samozřejmě žádoucí i při každodenních činnostech s celou třídou.

3. Jazykový rozvoj v kurzu češtiny pro děti s OMJ

Další možnou formou jazykového rozvoje je výuka dětí ve skupině. Na kurz ČJ je možné čerpat dotaci, MŠMT pravidelně vyhlašuje projektové výzvy na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1> (v rámci dotačního programu Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR) a <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dotacni-a-rozvojove-programy>.

Jazyková podpora v MŠ je pro děti s OMJ často zcela zásadní a měla by jí být věnována odpovídající pozornost. Bez ohledu na formu podpory je třeba držet se určitých principů. Náplň práce s dítětem se musí odvíjet od jeho jazykové a věkové úrovně, dítě musí být motivováno, postupovat bychom měli systematicky a zaměřovat se na konkrétní jazykové oblasti. Dobrou zprávou je, že obsahová náplň předškolního vzdělávání nabízí lepší podmínky pro zapojení češtiny jako druhého jazyka, než jak je tomu na základní škole. Důvodem je členění RVP PV na tematické okruhy, což odpovídá právě přístupu k češtině jako druhému jazyku.

Použitá literatura:

- King, M., & Knerr, W. (2007). *Interkulturelle Arbeit in Kitas: Handlungsempfehlungen aus der Praxis. Spiki, Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Nürnberg: Jugendamt Stadt Nürnberg.
- Loudová Stralczynská, B., & Linhartová, T. (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ*, Praha: Meta, o. p. s.

PŘÍLOHY

NÁVRH STRUKTURY A NÁPLNĚ LEKCE ČEŠTINY PRO DĚTI-CIZINCE

Linda Doleží

1. Pozdrav – děti se posadí na předem připravená místa (polštářky, podložky, kobereček apod.) a pozdraví se s maňáskem a paní učitelkou.
2. Opakování slovní zásoby – obrázky – např. **oblečení** – učitel ukazuje obrázky, děti jmenují.
3. Co nosíme v létě? Co nosíme v zimě? Soutěž – děti **třídí** obrázky podle těchto dvou období na zemi do dvou hromádek.
4. Jaké **počasí** je teď? Diskuse – děti se dívají z okna a popisují, co vidí.
5. **Listy ze stromů** – učitel přinese do vyučování různé listy, děti hádají, z kterých stromů jsou, popisují barvy, říkají, které se jim líbí apod.
6. Písnička **Listopad** – děti zpívají a tancují, v ruce mají lístečky – upustí je, když zpívají *lísteček jim na zem spad*, u zima už jde do dvora – děti předstírají, že jim je zima (třesou se) a zároveň jdou.

Listopad, listopad,

Lísteček už na zem spad.

Zlatý lístek z javora,

Zima už jde do dvora.

7. **Výtvarničení** – děti obtiskávají listy z různých stromů na papír. Je potřeba předem si připravit plachtu na přikrytí koberce, barvy, štětce, vodu, papíry. Dětem je možné obléct zástěrky, příp. staré oblečení.
8. Co padá ze stromů? Proč? **Diskuse** – Ze stromu padají listy a ovoce. Protože fouká vítr.
9. Foukáme a shazujeme. **Soutěž a pohybová aktivita** – např. plastový míček, kelímek, lísteček ze židle (soutěž + komentář typu foukej, shod', spadl apod., tzn. vědomé užití jazyka z říkanek a písniček v této lekci)

10. Říkan **Foukej, foukej, větríčku** – fyzické ztvárnění básně: vlníme se, jako když do nás fouká vítr, pak spadneme, ukážeme na prstech 1 nebo 2, pak si hladíme břicho, jako když nám něco chutná.

11. Pracovní list

- » procvičování grafomotoriky
- » popis obrázku:

Kolik je na stromě hrušek?

Kde jsou hrušky?

Kdo je pod stromem?

Jak se jmenují části stromu?

Máš rád hrušky?

Jaké jsou hrušky? Slané nebo sladké?

12. Chutě

Děti ochutnají hrušky, jablíčka, příp. další ovoce – možné zavázat oči a děti hádají, co zrovna ochutnávají, procvičení názvů ovoce a adjektiv sláný, sladký, kyselý, tvrdý, měkký apod. Vědomé užití výrazů *nebo, oba dva, obě dvě*, snaha tyto výrazy od dětí elicitovat. Co máš rád? Hrušku nebo jablko? Obě dvě? apod.

13. **Imperativ** – Foukej, shod', skoč, utíkej! apod. – učitel říká, děti dělají, příp. děti vymýšlejí a tvoří imperativy.

14. **Deminutiva** – hruška – hruštička, jablko – jablíčko – děti tvoří, většinou je to legrace, protože děti „zpravidelňují“ tvary. Učitel může ilustrovat deminutiva pomocí menšího předmětu, menšího obrázku apod.

15. **Rozloučení** se s maňáskem a s vyučujícím.

Ukázka pracovního listu

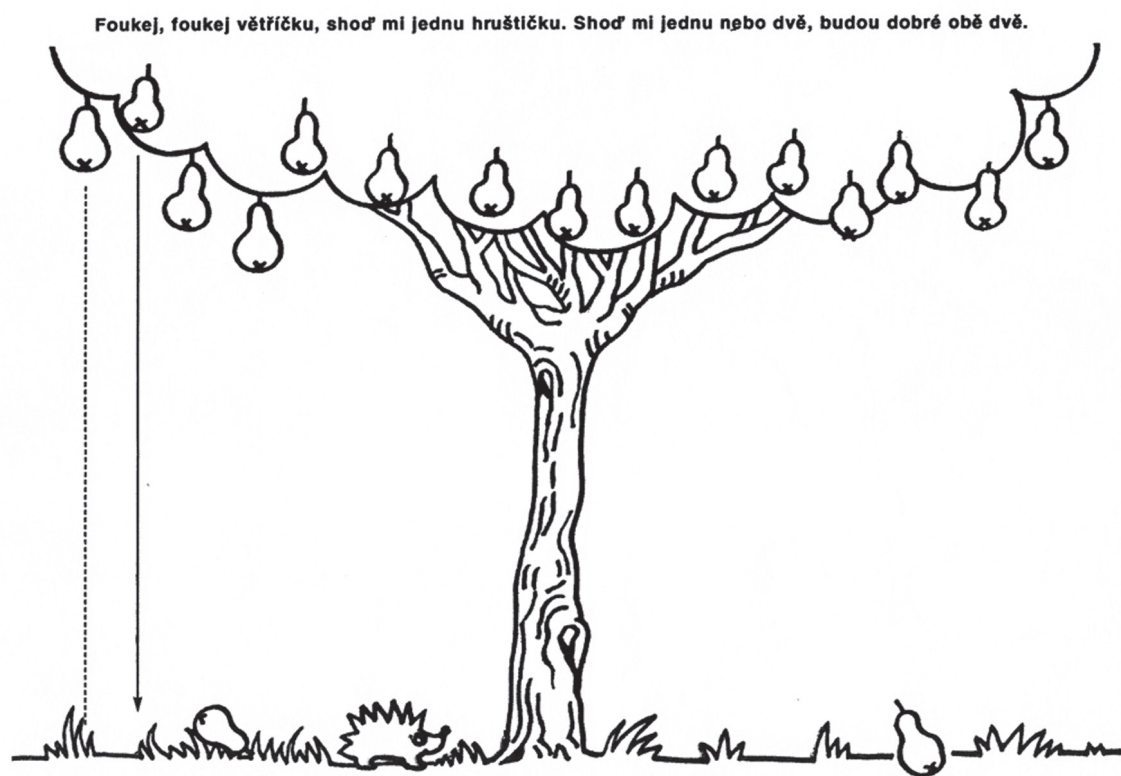
FOUKEJ, FOUKEJ, VĚTŘÍČKU

Foukej, foukej, větříčku,

shoď mi jednu hruštičku.

Shoď mi jednu nebo dvě,

budou dobré obě dvě.



http://www.predskolaci.cz/wp-content/uploads/2008/12/cary_hrusky.gif

ČINNOST AUČČJ

Linda Doleží

Úvod

Děti-uprchlíci v předškolním věku se mohou učit češtinu díky projektu s názvem Čeština bez hranic.

Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika zní v souvislosti s dětmi předškolního věku poněkud nadneseně a co se vytvoření kvalitního diagnostického materiálu týče, jsme na samém začátku. Není určena spodní hranice nástupu do jazykového kurzu, a tak se může jednat i o veliké věkové rozpětí, zhruba 0–6/7 let (např. Helen Doron Early English nabízí kurzy angličtiny pro děti již od věku tří měsíců). Nicméně před začátkem každého kurzu češtiny pro děti-uprchlíky se snažíme vždy o každém dítěti získat co nejvíce informací, ať už se jedná o předškoláka, školáka či středoškoláka. Ke vstupní diagnostice je možné využít ústní část vstupní diagnostiky určenou pro děti mladšího školního věku. Dítěti ukážeme obrázky a pokud s námi bude chtít komunikovat, můžeme si s ním nad obrázky povídat a posléze si zapsat některé postřehy a poznatky do předem připravených tabulek, jež poskytují vodítko k hodnocení gramatiky, lexika a celkového průběhu vstupní diagnostiky. Blíže k dalším možnostem vstupní diagnostiky viz příspěvek Doleží, Vyšínové a Nikolaie v této příručce.

Kurzy

Co se kurzů pro děti předškolního věku týče, jsou prozatím dva typy, a to kurz pro malé děti (věk 2–4) a kurz pro velké děti/předškoláky (věk 5–7). Toto dělení je však opravdu pouze rámcové. Kromě věku je nutné brát v potaz také jazykové znalosti dítěte, které souvisí zejména s mírou jeho integrace do majoritní společnosti. Pokud totiž dítě chodí v předškolním věku do mateřské školy, příp. je rodina v častém kontaktu s mluvčími češtiny, nemá s češtinou jako druhým jazykem větší potíže a ze strany lektorky či lektora se jedná spíše o jazykovou podporu než výuku v pravém slova smyslu. Každá lekce trvá 45 minut a obvykle probíhá u dětí doma. Celkově mají děti k dispozici 400 hodin výuky.

Metodická podpora

V kurzech probíhají v pravidelných intervalech hospitace, jejichž cílem je zkvalitnění výuky. Zpětná vazba probíhá přinejmenším na dvou úrovních. Jednak ji dostává lektorka či lektor, kteří tak mohou pomocí zpětné vazby napravit nedostatky ve výuce, pokud se nějaké objevují. Pokud se nedostatky neobjevují, jistě je velice pozitivní i podpora a kladná reakce hospitujícího. Zpětnou vazbu však dostává během hospitace a komunikace s lektorkami a lektory i metodik či metodička, neboť může vidět, jak fungují jednotlivé navrhované studijní materiály a co je možné v rámci organizace kurzů zlepšit či změnit. Lektorky jsou s metodiky v pravidelném kontaktu. Mají možnost vzájemně si vyměňovat informace a výukové materiály mimo jiné také prostřednictvím sdílených složek pomocí webové služby Dropboxu. Začínající lektorky a lektori procházejí zaškolením, týkajícím se výuky češtiny pro děti-cizince, učebních materiálů, tvorby pracovních listů, sociokulturních specifik apod. Metodickou podporu však mají k dispozici po celou dobu svého působení.

Výukové materiály

Co se výukových materiálů týče, nejsou nám známy žádné oficiálně vydané výukové materiály či učebnice češtiny pro děti-cizince v předškolním věku, příp. v různých věkových podkategoriích předškolního věku. Je tedy nutné hledat materiály jinde a materiály také tvořit. V rámci metodického vedení se snažíme lektory motivovat jednak k tvorbě vlastních materiálů v souladu s požadavky a zásadami výuky cizího jazyka a jazykové podpory v předškolním věku, jednak k efektivnímu a správnému využití existujících materiálů pro účely výuky/podpory druhého/cizího jazyka.

Využitelné jsou i učebnice a metodické příručky určené dětem mladšího školního věku. V neposlední řadě je možné využít zdrojů na internetu, které jsou určené jak dětem s OMJ (viz např. Inkluzivní škola), tak dětem-předškolákům. Z obrovského množství materiálů určených dětem v předškolním věku jsme pro účely kurzů češtiny pro děti-cizince v rámci projektů AUCČJ vybrali následující publikace. Slouží spíše jako záchytný bod pro lektorku či lektora a jako podnět k dalšímu (nejen) jazykovému rozvoji dítěte.

Navrhované materiály:

Mladší děti

Přenosilová, R. (2013). *Hravé úkoly pro holčičky a pro kluky (pro nejmenší 2–5 let)*. Praha: Axióma.

Starší děti

Ptáčková, J. (2012). *Hry a úkoly, než půjdu do školy. Rozvíjíme dovednosti předškolních dětí*. Praha: Portál.

Další vybrané materiály:

Braumová, Z. (2012). *Barevné pohádky a hříčky*. Praha: Portál.

Flanderková, A. *Můj první pracovní sešit z Č. J. pro žáky cizince*.

Charvátová-Kopicová, & V., Boháčová, Š. (2013). *Šimonovy pracovní listy 6. Logopedická cvičení I. Předlohy pro kopírování*. Praha: Portál.

Kotýková, S., Lejnarová, I., & Kinkalová, J. (2004). *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Knižní klub, Universum.

Kotýková, S., Lejnarová, I., & Kinkalová, J. (2005). *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Knižní klub, Universum.

Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Metodika pro učitele*. Praha: Portál.

Hlaváčková, J. et al. (2010). *Čeština pro cizince. Soubor metodických listů*. Brno: ZŠ Staňkova.

Šikulová, R., & Rytířová, V. (2006). *Pohádkové příběhy k zábavě i učení*. Praha: Grada.

Škodová, S. (2010). *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Škodová, S. (2012). *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Pomůcky

Samozřejmostí je pak užívání dalších doplňkových materiálů, jako jsou např. obrázky, pohádky na DVD, písně, hry apod.

MEDAILONKY

PD Dr. phil. habil. Denisa Bordag

Na Filozofické fakultě Karlovy univerzity v Praze vystudovala obory český jazyk a teorie komunikace a anglistika/amerikanistika. V roce 2004 promovala a v roce 2008 habilitovala na univerzitě v Lipsku. V současnosti působí na Herder-Institutu (němčina jako cizí jazyk) na univerzitě v Lipsku, kde vyučuje semináře zaměřené na osvojování cizích jazyků a gramatiku. Její výzkum se zabývá především psycholingvistikou se zaměřením na osvojování a zpracování mateřského a cizího jazyka. Ve svém současném projektu zkoumá osvojování slovní zásoby při čtení. Její články vycházejí v prestižních zahraničních časopisech.

Mgr. Linda Doleží, Ph.D.

Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně vystudovala obory bohemistika a anglistika/amerikanistika. Pod vedením prof. PhDr. Petra Karlíka, CSc. napsala disertaci, v níž se zabývala osvojováním syntaxe u dětí z psycholingvistického hlediska. V rámci stipendijních pobytů studovala na univerzitách v Postupimi, Řezně a Benátkách. V současnosti učí anglický jazyk a český jazyk a literaturu na Bezpečnostně právní akademii v Brně a působí jako odborná asistentka na Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde vyučuje semináře zaměřené na syntax, psycholingvistiku, akvizici jazyka a na češtinu jako cizí jazyk. Je kvalifikovanou lektorkou angličtiny pro děti a pracuje jako metodička kurzů pro děti-uprchlíky v rámci projektů Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Hana Klages, M.A.

Narodila se v tehdejší Československé republice. Tématu jazykové akvizice se věnuje již 15 let. Zabírat se začala touto tematikou během studia německé filologie na Univerzitě Karla Ruprechta v Heidelbergu. Po studiu pracovala jako docentka na Univerzitě Mara v Malaysii a učila němčinu jako cizí jazyk ve Frankfurtu. Od roku 2004 pracuje ve vědeckém projektu „Deutsch für den Schulstart“ (www.deutsch-fuer-den-schulstart.de), který se věnuje akvizici jazyka u dětí předškolního a školního věku. V rámci projektu vypracovala obsáhlý psycholingvisticky fundovaný materiál k výuce cizího jazyka u předškoláků. Kromě vedení projektu pracuje současně na dizertační práci k tématu recepce cizího jazyka u dětí.

Mgr. Karla Kubíčková

Vystudovala Pedagogickou fakultu v Hradci Králové, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy. Posledních 14 let pracuje jako učitelka heterogenní třídy pro jazykovou přípravu v Základní škole Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí. Třídu navštěvují děti žadatelů o mezinárodní ochranu. Sedm let pracuje jako vedoucí kurzu českého jazyka pro dospělé žadatele o mezinárodní ochranu v Pobytovém středisku v Kostelci nad Orlicí. Je také lektorkou zdokonalovacích kurzů pro učitele, spolupracuje s NIDV a ÚJOP UK.

PhDr. Tereza Linhartová

Vystudovala pedagogickou fakultu UK v Praze, obor učitelství 1. stupně s angličtinou. Pracovala s dětmi v holandském uprchlickém táboře, má zkušenosti z britské mezinárodní MŠ Merrywale a německé Montessori MŠ. Učila v 1. třídě na ZŠ Brána jazyků. Je autorkou a ilustrátorkou interaktivní publikace „Náš kamarád Dezi“ zaměřené na multikulturní výchovu a čtenářskou gramotnost. Od srpna 2013 působí v neziskové organizaci META, v. o. s., zaměřuje se na oblast podpory pedagogů mateřských škol. Vytvořila metodiku pro učitele *Děti s OMJ v MŠ*, vede semináře pro pedagogy MŠ o začleňování dětí s OMJ. Podílí se také na seminářích *Možnosti mateřské školy pro podporu dětí z jazykově odlišného prostředí* u organizace Člověk v tísni.

Mgr. Tomáš Nikolai

Klinický psycholog a neuropsycholog. Je vedoucím neuropsychologické ambulance v Centru klinických neurověd Neurologické kliniky 1. LF UK a VFN. Působí také v Kognitivním centru Neurologické kliniky 2. LF UK a FN Motol. Věnuje se problematice neuropsychologické diagnostiky u neurodegenerativních onemocnění. Absolvoval dlouhodobou stáž v neuropsychologické laboratoři Cognitive-Motor Neuroscience Group, Sobell Department of Motor Neuroscience and Movement Disorders, University College London pod vedením profesorky Marjan Jahanshahi. Dále absolvoval stáž klinické neuropsychologie na neurologické klinice Academic Medical Center in Amsterdam pod vedením profesora B. A. Schmanda. V rámci projektu ICRC dlouhodobě spolupracuje s Mayo clinic v Rochestru a s dalšími zahraničními pracovišti. Je členem International Neuropsychological Society.

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Vystudovala magisterský obor učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na téže fakultě absolvovala doktorský studijní program v oboru pedagogika, blíže se zaměřila na oblast předškolní pedagogiky, v disertaci se pak zabývala oblastí jazyka a řeči, komunikativními kompetencemi dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula. V současné době působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, úzce spolupracuje s praxí v oblasti předškolního vzdělávání. Přednáší, publikovala řadu článků, metodické a učební texty. V nakladatelství Hnutí R vydala monografii *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*, v nakladatelství Portál vydala knihu *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*.

PhDr. Soňa Šteřlová

Vystudovala teorii kultury na FF UK. Po předchozích zkušenostech ze státní správy a poradenské činnosti pro mládež ze sociálně znevýhodněného prostředí pracuje od roku 2012 v kanceláři UN-HCR v České republice. Zaměřuje se na problematiku integrace držitelů mezinárodní ochrany do většinové společnosti s důrazem na přístup ke vzdělávání, zaměstnanosti a sociálním službám.

Mgr. Pavlína Vyšínová, Ph.D.

Vystudovala obor psychologie – speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Svoji disertační práci věnovala obtížím v osvojování kresby u dětí v předškolním věku. Působila v Pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu 10 a v Poradně pro občanství, občanská a lidská práva, kde pracovala s rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí.

