

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Anglická mateřská škola v České republice

The English Pre-school in Czech Republic

Bakalářská práce

**České Budějovice
2009**

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:

Zuzana Hrabětová

Děkuji vedoucí bakalářské práce, Mgr. Evě Svobodové, za rady, připomínky, metodické vedení a čas, který mi věnovala.

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách.

21.11. 2009

.....
Zuzana Hrabětová

Bibliografická identifikace

Název bakalářské práce: Anglická mateřská škola v České republice

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jméno a příjmení autora: Zuzana Hrabětová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

Rok obhajoby: 2010

Bibliographical identification

Title of Thesis: The English Pre-school in Czech Republic

Place of Thesis: Department of Pedagogic and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

Author Name and Surname: Zuzana Hrabětová

Field of study: Early Childhood Education

Supervisor: Mgr. Eva Svobodová

Year of advocacy: 2010

Anotace

Bakalářská práce představuje problematiku bilingvní výchovy jako nového trendu ve vzdělávání předškolních dětí.

Teoretická část charakterizuje vývojová specifika dítěte předškolního věku s akcentem na vývoj řeči. Dále definuje pojem bilingvismus a zabývá se bilingvními rodinami, bilingvní výchovou předškolních dětí v rodinách a předškolních zařízeních a vlivem bilingvní výchovy na vývoj dítěte.

Praktická část je výzkumným šetřením prostředí českých a anglických mateřských škol, které je zaměřeno na naplňování potřeb dítěte předškolního věku v rozdílných psychosociálních a organizačních podmínkách.

Klíčová slova

bilingvismus, bilingvní výchova, bilingvní rodina, dítě předškolního věku, typologie bilingvismu, vývojová specifika dítěte, vývoj řeči

Abstract

This Bachelor Thesis introduces the problem of bilingual education as a new trend in Early Childhood education.

The theoretical part discusses the specific stages of development of pre-school aged children, with the focus on speech development. It also defines the term bilingualism and deals with bilingual families, bilingual education of pre-school children in the family and pre-school settings, and the influence of bilingual education on children's development.

The practical research focuses on the fulfilment of pre-school children's needs under different psychosocial and organisational conditions within the environment of Czech and English pre-schools.

Key words

Bilingualism, bilingual education, bilingual family, child of pre-school age, types of bilingualism, specific stages of child development, speech development

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Vývojová specifika dítěte do konce předškolního období.....	11
1.1 Kojenecký věk.....	11
1.2 Batolecí věk.....	12
1.3 Předškolní věk.....	14
2. Bilingvismus.....	20
2.1 Definice bilingvismu.....	20
2.2 Typy bilingvismu.....	22
2.3 Věk vzniku bilingvismu.....	24
3. Bilingvní rodiny.....	25
3.1 Typologie bilingvních rodin.....	26
4. Jazykový vývoj bilingvních dětí.....	27
5. Bilingvní výchova v rámci rodiny.....	29
5.1 Faktory úspěšné bilingvní výchovy v rodině.....	29
6. Bilingvní vzdělávání v předškolních zařízeních.....	31
6.1 Kdy s bilingvním vzděláváním začít.....	33
7. Vliv bilingvní výchovy na vývoj dítěte.....	35
7.1 Nevhodnost bilingvní výchovy.....	36
Shrnutí.....	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
8. Empirický výzkum.....	42
8.1 Cíl výzkumu.....	42
8.2 Metoda výzkumu.....	42
8.3 Místo a účastníci výzkumu.....	43
9. Interpretace výsledků.....	44
9.1 Mateřská škola A.....	44
9.2 Mateřská škola B.....	45
9.3 Mateřská škola C.....	47
9.4 Mateřská škola D.....	48
9.5 Mateřská škola E.....	50

9.6 Mateřská škola F.....	52
9.7 Organizační podmínky mateřských škol.....	53
10. Souhrn výzkumného šetření.....	54
10.1 Anglická předškolní zařízení.....	55
10.2 České mateřské školy.....	56
ZÁVĚR.....	57
Bibliografie.....	59
Příloha.....	61

Úvod

V dnešní době se setkáváme s trendem umístování předškolních dětí do cizojazyčných, většinou anglických mateřských škol. Důvody jsou různé, snaha o co „nejkvalitnější“ vzdělávání dětí, touha zvládnutí cizího jazyka dítěte již v útlém věku, návrat matky do práce před dovršením třetího roku dítěte či nedostatek státních mateřských škol v okolí bydliště.

Psychický a sociální rozvoj dítěte umístěného do mezinárodní anglicky mluvící školy je do velké míry ovlivněn jeho nadáním učit se cizímu jazyku a schopností komunikovat. Některé děti již po dvou měsících vykřikují anglická větní spojení, jiní si po roce stráveném v cizojazyčném prostředí sotva řeknou o pití či dovolení na záchod.

Je nutné si uvědomit, že česky mluvící dítě, které začne navštěvovat mezinárodní školu s výukou v anglickém jazyce a to s nulovou znalostí tohoto jazyka, může mít z důvodu neschopnosti komunikace značné problémy přizpůsobit se novému prostředí. Po několika prvních týdnech pobytu ve škole je možné zaznamenat buďto velmi rychlé zlepšení anglického jazyka a nebo absolutní stagnaci. Dítě nechce komunikovat, začíná preferovat samostatnou činnost či činnost ve dvojici s jiným česky mluvícím dítětem, nezapojuje se do společných aktivit, a pokud je mu ublíženo, nedokáže se verbálně bránit a obhájit si svůj postoj. To vše může mít za důsledek negativní rozvoj osobnosti dítěte.

Z vlastní zkušenosti učitelky v anglicky mluvící škole si dovoluji tvrdit, že tyto děti mívají velmi nízké sebevědomí, mají pocit, že jim nikdo nerozumí a jsou často frustrovány. Ve výuce buď vyrušují a nebo zcela rezignují, ztrácí motivaci a odmítají jakoukoliv školní činnost. Většina aktivit závisajících na komunikaci tyto děti samozřejmě nebaví a odmítají se na nich podílet např. čtení pohádek, slovní hry a dokonce i sledování televize, a neuskutečněné vlohy mohou pak přecházet v negativní projevy.

Na některých cizojazyčných školách jsou velmi vysoké nároky na děti předškolního věku. Před dovršením pátého roku se již učí číst, psát a počítat a to vše samozřejmě v anglickém jazyce. Pokud dítě nerozumí, začnou mu nejen chybět potřebné všeobecné znalosti, ale také rozvoj českého jazyka se znatelně zbrzdí a to může vést k těžkosti při diagnostikování problémů řeči.

Velká výhoda umístění dítěte do těchto zařízení je mimo učení se anglickému jazyku nenásilnou formou, bezpochyby multikultura, pohyb v mezinárodní společnosti dětí různého původu a uvědomění si, že všichni nevypadají stejně a nemluví stejnou řečí. Výhodou je také samozřejmě počet dětí na učitele ve třídě.

Na těchto školách se také vytvářejí důležitá dětská přátelství (i mezi rodiči dětí) na celý život, a tyto kontakty mohou být velmi výhodně využity v budoucnu jejich profesního života.

Mezi nevýhody umístění dítěte do anglické školy patří velká fluktuace spolužáků i učitelů a odtržení od českého společenského života a systému. Za další velkou nevýhodu bych považovala to, že tento model anglické mezinárodní školy nesbližuje vzdělané vrstvy se sociálně či intelektuálně znevýhodněnými a tím vytváří separaci movitých a vytváření „elit“.

Pokud je dítě nuceno z nějakého důvodu např. změny bydliště, či změny finanční situace rodiny přestoupit z anglické školy na školu českou, je jeho přestup velice složitý a pro dítě představuje velkou psychickou zátěž.

Velmi často si pokládám otázku, kolik se toho české děti v anglicky mluvící škole naučí. Pokud děti nebyly vychovávány dvojjazyčně již od útlého věku a nerozumí anglickému jazyku, jaké přínosy jim to do budoucna přinese? Není to jen splněný sen ambiciózních rodičů? Nejsou děti pod každodenním psychickým tlakem?

Umístění dítěte do anglické mezinárodní školy může mít pozitivní i negativní následky, o tom jaké, se dá pouze spekulovat a je na každém rodiči, aby zvážil, jaké dopady to na jejich dítě může mít.

Cíl práce

Za vznikem této bakalářské práce stojí snaha upozornit na rozdílné podmínky a prostředky vzdělávání v běžné české mateřské škole a v soukromé anglické škole a také pokusit se zjistit, jaký vliv má prostředí v těchto školách na rozvoj dětí předškolního věku.

Práce se skládá z části teoretické a části praktické. Teoretická část je zaměřena na vývojová specifika dítěte předškolního věku s akcentem na vývoj řeči a definuje pojem bilingvní výchovy, který je stěžejní oblastí celé teoretické části. Zde bych chtěla srozumitelně seznámit s tím, co je bilingvismus, co lze od

bilingvní výchovy reálně očekávat a také co všechno by rodiče měli brát v úvahu při rozhodování se pro bilingvní vzdělávací cestu pro své dítě. Podrobněji zde představím jednotlivé typy bilingvismu, zabývám se bilingvními rodinami, výchovou předškolních dětí v rodinách a předškolních zařízeních a vlivem bilingvní výchovy na vývoj dítěte.

Empirická část bakalářské práce je výzkumným šetřením prostředí českých i anglických mateřských škol, které je zaměřeno na naplňování potřeb dítěte předškolního věku v rozdílných psychosociálních a organizačních podmínkách. Výzkumné šetření jsem pojala kvalitativně a využila metody strukturovaného pozorování. Ve třech českých a třech anglických školách jsem v průběhu dne pozorovala, jakým způsobem jsou naplňovány potřeby předškolních dětí v tomto prostředí.

Výsledky výzkumu shrnuji v závěru empirické části, kde se snažím zhodnotit podmínky zkoumaných mateřských škol.

Volbou tohoto tématu bych ráda rozšířila povědomí o bilingvní výchově jako o novém trendu ve vzdělávání předškolních dětí, který se pomalu dostal také do České republiky. Pozvolna i u nás narůstá počet dvojjazyčných vzdělávacích institucí, bilingvních rodin a bilingvních dětí, a proto si myslím, že problematika bilingvní výchovy je velice aktuální.

I. Teoretická část

1. Vývojová specifika dítěte do konce předškolního období

Za předškolní období je považováno celé období od narození až po nástup do školy a je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající tělesné i duševní aktivity a velkého zájmu o okolní jevy. Je to také doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hrová činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především.

Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického, kognitivního a psychosociálního vývoje. *„Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Zrání je podmínkou připravenosti k učení a tím i k dalšímu rozvoji.“* (Vágnerová, 2000, s. 30).

Je ovšem nutné mít vždy na paměti, že rozdíly mezi jednotlivými dětmi jsou značné.

1.1 Kojenecký věk (od 1 do 12 měsíců)

Kojenecký věk je označován jako období receptivity, kdy dítě postupně získává základní důvěru ke světu. Velmi značný význam vyjadřuje v tomto období potřeba stimulace a s ní související potřeba učení. *„První fáze rozvoje poznávacích procesů je označována jako období senzomotorické inteligence.“* (Vágnerová, 2000, s. 72).

V rozvoji poznávacích procesů významně napomáhá dítěti zrakové vnímání a jeho motorika. *„Poznání trvalosti a stability objektů je důležitým mezníkem v rozvoji kognitivních procesů. Je projevem kvalitnější orientace v prostředí.“* (Vágnerová, 2000, s. 72). Deklarativní paměť, což je schopnost uchovávat různé poznatky, se vyvíjí až ve druhé polovině kojeneckého věku.

Prostředkem socializace je sociální učení, tj. učení v rámci mezilidské interakce a lze předpokládat, že dítě je pro tento kontakt vybaveno vrozenými dispozicemi.

Od 6. až 9. měsíce začíná dítě odlišovat známé a neznámé lidi, hlavně tedy matku od ostatních lidí. Matka se stává jedním z prvních objektů, které dítě chápe

jako trvalé. V důsledku této ranné zkušenosti má potřebu udržet kontakt a zájem matky o svou osobu jiným způsobem, což má pozitivní vliv na rozvoj dětských kompetencí, např. komunikace. *„Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo a tímto způsobem poskytuje zpětnou vazbu.“* (Vágnerová, 2000, s. 72). V této době se vytváří důležitý základ pro učení nápodobou.

Počátky rozvoje řeči

Dítě již od narození preferuje zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podmětem. Předpokládá se, že měsíc staré dítě je schopné rozlišovat lidskou řeč od jiných zvuků. *„Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči. Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč, potřebuje ji poslouchat již od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tj. fonémy.“* (Vágnerová, 2000, s. 54). Rozvoj řeči nezávisí ovšem jen na sluchové zkušenosti, ale i na zralosti motoriky a koordinaci mluvidel.

Již od 4. měsíce života mají děti vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fonémům. Ovšem toto *broukání* má na počátku pouze reflexní charakter. Dítě do nekonečna opakuje, co je zaujalo a poslouchá svůj hlasový projev, který uspokojuje dítě sám o sobě.

„Mezi 6. a 8. měsícem začínají děti žvatlat, tzn. že opakují určité, obvykle dost podobné slabiky.“ (Vágnerová, 2000, s. 54). Tato dovednost je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení. Děti se učí pomocí jazykového modelu, který mají k dispozici.

Motivace k rozvoji řeči je do značné míry dána potřebou udržet sociální kontakt. Lidé na žvatlání dítěte reagují a to je posiluje v přesvědčení, že je to dobrý prostředek komunikace.

Koncem kojeneckého věku ztrácí žvatlání svůj repetitivní charakter a děti začínají kombinovat různé slabiky. Vokální projev dítěte se začíná přibližovat jeho mateřskému jazyku a může znít jako skutečná řeč s obvyklou intonací. *„Ke konci prvního roku života začínají děti používat první slova, která mají nějaký význam (i když často nepřesný a značně generalizovaný). Schopnost porozumět řeči se objevuje dříve. Děti rozumějí některým jednoduchým slovním výrazům už v 8-10 měsících.“* (Vágnerová, 2000, s. 55).

Rozvoj řeči je závislý na stimulaci, možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale také na chování matky či dalších lidí v rodině. Dospělí

mohou stimulovat a motivovat řečový vývoj dítěte pozitivní zpětnou vazbou, oceněním a projevem radosti.

1.2 Batolecí věk (od 1 do 3 let)

V batolecím věku mají značný význam motorické dovednosti, které umožňují ovládnutí vlastního těla a pronikání do okolí. Rozvoj poznávacích procesů je v tomto období možné charakterizovat jako symbolickou expanzi do světa a díky této schopnosti se uvolňuje vázanost dítěte na konkrétní manipulaci s poznávanými objekty. V závislosti na rozvoji symbolického myšlení se začíná objevovat schopnost předvídání budoucího dění. I z tohoto důvodu chce batole poznat pravidla, podle nichž okolní svět funguje.

Socializace batolete probíhá v rodině, kde se dítě postupně osamostatňuje a jeho vztah s otcem mu pomáhá odpoutat se z těsné vazby na matku. *“V batolecím věku se objevuje vědomí vlastní osobnosti, trvalosti vlastní existence a její kontinuity. Tato skutečnost se projevuje potřebou sebeprosazení, které může mít až podobu negativismu. Sebepojetí batolete zahrnuje jeho kompetence, vlastnictví i sociální role, které získalo.”* (Vágnerová, 2000, s. 100). V sebehodnocení dítěte má velký význam zpětná vazba ve formě reakcí dospělých.

Osamostatňování dítěte je spojeno s rozvojem komunikace. Obecně platným normám chování se dítě učí pozorováním a prostřednictvím verbálního sdělení. Normy chování uspokojují jejich potřebu orientace. *„Jedním ze způsobů sociálního učení je nápodoba. Učení nápodobou umožňuje osvojení různých projevů chování. Další variantou je identifikace, kdy dítě přejímá postoje i chování člověka, se kterým se ztotožňuje.”* (Vágnerová, 2000, s. 100). Objektem identifikace jsou obvykle rodiče, ale alternativním zdrojem sociální stimulace mohou být i sourozenci.

Rozvoj řeči v batolecím věku

Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení a dítě ji přijímá v konkrétní hotové formě. K tomu potřebuje verbální model, který by mohlo napodobovat a mělo tak možnost si osvojit stejný jazykový systém. Úroveň řečového projevu je proto i velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného

působení rodiny. Pokud je rodinné prostředí podnětné, budou i verbální schopnosti dítěte na dobré úrovni.

„Oblíbenou aktivitou batolat je hra s řečí. Dítě novou dovedností různým způsobem experimentuje, a tak ji také rozvíjí. V této době je řečová aktivita cílem i prostředkem zároveň.“ (Vágnerová, 2000, s. 81).

Vývoj řeči je v tomto období ve vzájemné interakci s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání, zpracování a uchování informací. Dítě v tomto věku musí zvládnout diferenciaci významů slov a jejich obsah. *„Tendence naučit se názvy objektů je v tomto věku spojena s rozvojem pochopení trvalosti těchto objektů.“* (Vágnerová, 2000, s. 82). Existence pojmů je důkazem rozvoje myšlení a předpokladem k překročení časové a prostorové bariéry.

V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí sémantická složka řeči, tj. slovník dítěte. Jeho rozvoj probíhá na úrovni pasivní a aktivní. Pasivní slovník charakterizuje úroveň porozumění významu slovních výrazů. Aktivní slovník označuje rozsah slovní zásoby používané ve vlastním sdělení.

Přibližně ve dvou letech se dítě dostává na úroveň dvouslovných sdělení, jakýchsi primárních vět, které velmi často označují nějaký děj. *„Většina prvních sdělení zachycuje zkušenost z pozorování světa. Lze je akceptovat i jako pokus orientovat se v něm a porozumět mu prostřednictvím verbálního popisu.“* (Vágnerová, 2000, s. 83).

1.3 Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let, jelikož konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně, nástupem dítěte do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a prosazení se ve vrstevnické skupině. To je jedním z významných úkolů předškolního období, který je důležitým vývojovým mezníkem.

Motorický vývoj

V předškolním věku se postupně zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace, pohyby dítěte jsou přesnější a plynulejší. Dítě dokáže v rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře pozorovat a

napodobovat sportovní aktivity. Také hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem. Pohybová koordinace se též projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy – dítě se samostatně obléká a svléká, uklízí si věci, zavazuje tkaničky a samostatně pečuje o svou hygienu.

Dochází rovněž k rozvoji jemné motoriky. Dítě si v této době rádo hraje s různými materiály a je okouzleno rozmanitými tvary. *Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák nebo levák* (Šulová in Mertin, Gillernová 2003, s. 12).

S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby - od spontánního čárání až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejprve v podobě hlavonožce. *„Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou.“* (Vágnerová, 2000, s. 109). Výtvarné projevy předškoláka jsou značně kreativní.

Kognitivní vývoj

Percepce (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, ale zatím není schopno rozlišovat základní vztahy a nechá se snadno upoutat výrazným detailem.

Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je dosud nepřesné a nepřesně také dítě vnímá časové úseky. *„V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří dítě čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné.“* (Vágnerová, 2000, s. 112).

Představy předškoláka jsou velice bohaté a barvitě. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou doplňovány tzv. dětskou konfabulací. To jsou smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Fantazijní představy jsou pro předškoláka nutné, jelikož si jimi přizpůsobuje obtížně pochopitelnou realitu. *V předškolním období dochází k procesu decentrace, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jeví nezávisí na něm* (Šulová in Mertin, Gillernová 2003, s. 13).

Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení, jejímž těžištěm je osvojování mateřštiny. V předškolním

období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má označení. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou úlohu v tomto věku sehrávají dospělí.

V tomto období dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení. Je to období, kdy dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. *„Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací.“* (Vágnerová, 2000, s. 132). Myšlení předškolního dítěte je dosud prelogické, tzv. předoperační, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Dítě je stále egocentrické, je středem vlastního světa představ a myšlenek. Mezi další charakteristiky myšlení tohoto období patří antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty), prezentismus (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti) a fantazijní přístup.

Paměť má zatím charakter bezděčného zapamatování a uchování. Záměrná paměť se začíná uplatňovat kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická a krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé. *„Avšak už z předchozích let je dítě schopno – někdy i na celý život – zapamatovat si především citově zabarvené situace“.* (Šulová in Mertin, Gillernová 2003, s. 15).

Emoční, motivační a sociální vývoj

Hlavní motivačně volní charakteristika předškoláka je potřeba být aktivní. Tato aktivita se projevuje verbálně i v rovině lokomotoriky (poposedávání, poskakování atd.). Vedle výrazné potřeby aktivity a iniciativy je stejně silná potřeba stability, jistoty, zázemí a bezpečí. Mezi významné potřeby tohoto období dále patří potřeba citového vztahu a sociálního kontaktu, společenského uznání, identity a seberealizace.

Předškoláka lze nejnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hrové činnosti s vrstevníky. *„Vůle dítěte tohoto věku je kolísavá, protože jsou pro něho podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo konkrétní činnosti“* (Šulová in Mertin, Gillnerová, 2003, s.15).

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a

proměnlivé. „*Typickému uvažování a prožívání předškolních dětí odpovídají pohádky. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly, dobro vítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout. Pohádky pomáhají pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů.*“ (Vágnerová, 2005, s. 186).

Děti již začínají ovládat své citové projevy, hodnotí své chování a umějí se litovat. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. „*Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů.*“ (Vágnerová, 2000, s. 116). V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma a na důležitosti získávají sociální city jako láska, nenávisť, sympatie a antipatie.

Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat. Dítě je již schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídít se zájmu ostatních, ale též vážně soupeřit. Velmi důležitý je v tomto období vztah matky a otce, jsou zde pokládány základy citového chování a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá a jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. Právě zde jsou pokládány základy k tomu, jaké partnerské vztahy budou schopny děti v budoucnu samy realizovat.

„*S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně-etický vývoj předškoláka. Již kolem třetího roku mají děti zvnitřněny základní sociální normy.*“ (Šulová in Mertin, Gillnerová, 2003, s. 16). Role dospělých je pro formování morálního citění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná.

V procesu socializace dítěte předškolního věku dochází ke zkvalitnění a vývoji sociální reaktivity. Tento vývoj probíhá plynule od narození, ovšem předškolní období prvně poskytuje dítěti navázat odlišné vztahy s vrstevníky, s rodiči, se sourozenci a také s cizími dospělými. Dále dochází k vývoji sociálních kontrol neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování.

Také osvojování sociálních rolí je významné. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležící k určitým rolím (chlapec, dívka, otec, matka) a jeho uplatňování se děje i mimo rodinu, a to většinou ve skupině vrstevníků. „*Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má. V této*

době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě. Je na tyto role většinou velmi hrdé.“ (Vágnerová, 2005, s. 116).

V tomto věku dochází k růstu významu vrstevníků a to umožňuje rozvoj kognitivních struktur, řeči, myšlení, rozvoj motoriky a interiorizace sociálních norem. Vrstevníky potřebuje dítě ke svým hrám, zkouší různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Učí se zažívat situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou odháněn či kdy je obdivován.

Hra dětí předškolního věku

Hra je přípravou na dospělý život a je převládající činností celého dětského věku. Je to aktivita, která ovlivňuje učební a pracovní návyky. Preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. *„Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů.“* (Šulová in Mertin, Gillnerová, 2003, s. 19).

Je možno říci, že hraní je hlavní náplní času dítěte. Také jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.

Hra je pro dítě alternativním modelem komunikace v němž vyjadřuje své emoce, zkouší vztahy a ověřuje své vlastní pocity. *„Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu, event. i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek vyrovnání se s realitou, která je pro ně nějak problematická.“* (Vágnerová, 2000, s. 110). Hra je také důležitou součástí slovníku dítěte, protože mu dává možnost vyjádřit své city, problémy a zkušenosti způsobem, který by jinak nebyl možný.

Vývoj verbálních schopností předškolního dítěte

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí či starších dětí, s nimiž žijí a komunikují. Ovšem nápodoba řeči předškolního

dítěte má selektivní charakter, nenapodobují všechno, co slyší. Většinou jsou to věty, které obsahují nějaké nové slovo nebo známá slova v jiné podobě. *„Nápodobou se děti učí i gramatická pravidla. Mladší předškoláci ještě užívají gramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby, které svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích.“* (Vágnerová, 2000, s. 114). V dětském vyprávění se objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy.

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje egocentrická řeč. Egocentrická řeč bývá spojena s myšlením a později přechází na úroveň vnitřní řeči. *„V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura.“* (Vágnerová, 2000, s.115). Vnitřní řeč pro sebe má jiný obsah i strukturu než jakou má komunikace s partnerem. Egocentrická řeč nehledá a nepotřebuje posluchače, dítě si povídá pro sebe bez ohledu na jiné. Tato řeč má svou vývojově podmíněnou funkci, slouží ke zjednodušení orientace a řešení problémů.

Předškolní dítě dokáže přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory a pocity. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera (dospělý, vrstevníci a malé děti). *„Konverzace předškolních dětí je typická obtížemi v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou pro komunikaci potřebné.“* (Vágnerová, 2000, s. 132). Komunikační projev předškolních dětí může mít určité formální nedostatky, většina dětí nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Ovšem ve velké většině případů se ke konci předškolního období výslovnost zlepšuje.

2. Bilingvismus

Hlavní téma, kterým se v teoretické části své práce zabývám, bilingvní výchova, je jen jednou stránkou širokého a složitého problému výchovy dětí.

Problematika bilingvní výchovy ve světě je v popředí zájmu řady odborníků, hlavně lingvistů, pedagogů, psychologů a lékařů. V posledních letech se také v naší republice v souvislosti s větším příchodem cizinců častěji hovoří o problémech bilingvních rodin, výchovy jejich dětí a vzdělávání. Zrovna tak i mnoho českých rodin v posledních letech projevuje velký zájem o vzdělávání svých dětí dvojjazyčně.

Na světě se v současnosti mluví asi třemi až pěti tisíci jazyky, nepřesnost těchto čísel pramení z neschopnosti rozlišit mezi dialekty a jazyky. Všichni mluvíme nějakým dialektem a všichni máme přízvuk, navíc jazykové hranice zřídka kopírují politické či zeměpisné hranice. V České republice má většina obyvatel pouze jeden mateřský jazyk. Ve světě je tomu ovšem naopak a většina obyvatel naší planety má mateřské jazyky nejméně dva a tak by velká část světa mohla být označena za bilingvní. Pro obyčejné lidi většiny zemí Asie a Afriky je bilingvismus celkem přirozený, jelikož ovládají průměrně 3-4 jazyky. Také v některých zemích Evropy se komunikuje zcela běžně několika jazyky, je to například Lucembursko, které má tři úředními jazyky (francouzština, němčina a lucemburština) nebo Švýcarsko s úředními jazyky čtyřmi (francouzština, němčina, italština a rétorománština).

2.1 Definice bilingvismu

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost je vysvětlován několika definicemi, ovšem žádná z nich není zcela vyčerpávající či uspokojující. Jeho vymezení není totiž zcela jednoduché. Definic bilingvismu existuje mnoho a řada odborníků zabývající se touto problematikou, na něj pohlíží z různých úhlů pohledu.

Zde uvádím alespoň tři dostupné definice bilingvismu:

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000): „*Schopnost hovořit plyně dvěma jazyky.*“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001): „*Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přenesenějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhé jazyka.*“

Menšina, jazyk a rasismus (Skutnabb-Kangas 1984, s. 90) „*Bilingvální mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.*“

Je téměř nemožné srovnávat jazykové schopnosti jednoho člověka ve dvou různých jazycích jelikož málokdo dokonale ovládá dva jazyky ve všech myslitelných oblastech. „*Každý z nás používá pouze část své mateřštiny. Stejně tak bilingvista používá části dvou jazyků, které se velmi zřídka překrývají. Jedná-li se např. o právníčku, může v kanceláři nebo u soudu používat výhradně angličtinu, ale doma mluvit francouzsky. Její znalost právní angličtiny pak bude na mnohem vyšší úrovni než znalost právní francouzštiny, zatímco doma se bude lépe vyjadřovat francouzsky než anglicky.*“ (Harding-Esch, Riley, 2008, s.39).

Míra, ve které rodilý mluvčí ovládá svůj jazyk, se velmi liší a totéž platí i u nerodilých mluvčích. „*Nemůžeme samozřejmě určit stupeň dokonalosti, na kterém se nerodilý mluvčí stává bilingvním – toto rozlišení je relativní.*“ (Bloomfield in Harding-Esch, Riley, 2008).

Na jak dokonalé úrovni je potřeba jazyk znát, aby mohl být člověk zařazen mezi bilingvní osoby také nelze tedy v odborné literatuře najít jednoznačnou odpověď.

Problém srovnání jazykové úrovně různě vzdělaných lidí se týká především samotného vzdělání v mateřském jazyce. Jazyková vzdělanost v mateřském jazyce absolventa VŠ a jiného dospělého se základním vzděláním se velmi liší. Na dvojjazyčnost člověka se vzděláním vysokoškolským jsou tedy

kladeny daleko vyšší požadavky než na dvojjazyčnost člověka se vzděláním základním.

Jelikož bilingvní lidé používají dva jazyky v každodenním životě, není snadné je nějak označit. Jejich vzorce dvojjazyčnosti se velmi liší podle toho, co v každém jazyce dělají, o čem mluví a podle vztahů s lidmi, se kterými mluví.

Shrnu-li všechny dostupné definice a informace, pak bych osobně za bilingvního považovala tedy toho, kdo od svého ranného dětství používá souběžně dva jazyky jako komunikační prostředky a ovládá je jako rodilý mluvčí.

Bilingvní výchovu bych poté definovala jako výchovu, kde je dítě vychováváno v dvojjazyčném prostředí a denně aktivně používá současně oba dva jazyky.

Každý bilingvní člověk se stává dvojjazyčným jiným způsobem a tyto způsoby jsou ovlivněny zejména rodinným prostředím a jeho sociální a ekonomickou situací. Pochopit jednotlivé bilingvní mluvčí nám pomáhá rozdělení bilingvismu do jednotlivých typů.

2. 2 Typy bilingvismu

Bilingvismus se může vyskytovat v mnoha variantách a být nahlížen z různých úhlů pohledu. Uvádím zde proto pouze základní varianty bilingvismu. Podle (Hudáková in Doskočilová, 2005):

Přirozený bilingvismus, označovaný také jako bilingvismus přímý nebo rodinný, vzniká především ve smíšených manželstvích. Děti se v těchto rodinách učí dva jazyky současně proto, aby byly schopni komunikovat se svými rodiči. Podmínky pro vznik bilingvismu jsou tedy přirozené.

Oproti tomu **bilingvismus umělý** je výsledkem formálního vyučování ve škole. Podmínky pro vznik bilingvismu jsou tedy uměle připraveny. Jedná se například o to, že dítě zapíšeme do anglické mateřské školky, francouzského lycea apod. Důležitým předpokladem pro úplný vznik bilingvismu je pak dostatečná návaznost bilingvního vzdělávání. Dítě tedy přichází do školy již se znalostí

mateřského jazyka a jazyk, který se ve škole učí je jazykem dalším, nikoli mateřským, byť by se ho naučil jakkoli lépe.

Intenční bilingvismus napodobuje podmínky přirozeného bilingvismu. Dítě si osvojuje dva rozdílné jazyky, rozdíl od přirozeného bilingvismu je v tom, že druhý jazyk, který se dítě učí není mateřským jazykem dotyčného rodiče. Podmínky jsou tedy navozeny uměle, ale zrod bilingvismu probíhá v přirozeném prostředí. Pokud má intenční bilingvismus mít stejnou funkčnost, musí dotyčný rodič svůj další jazyk dokonale ovládat.

Další rozdělení na bilingvismus simultánní a sekvenční bere v úvahu čas, kdy bylo dítě jazykům vystaveno.

V **simultánním bilingvismu** se dítě učí jazykům současně tj. ve stejnou dobu, žádný z jazyků se neučí jako první a má tedy mateřské jazyky dva.

Bilingvismus sekvenční znamená to, že se jedinec učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy už má svůj mateřský jazyk již poměrně dobře rozvinutý – po třetím roce života. Druhý jazyk je tedy jazykem dalším, nikoli mateřským. Doba osvojení je v této situaci sice o něco delší, ale pořád podstatně kratší a efektivnější, než v pozdější době či dospělosti. Pokud je kontakt s oběma jazyky adekvátní, dojde i po třetím roce života k plnému osvojení druhého jazyka.

Pokud bilingvní mluvčí používá jeden ze dvou jazyků častěji a aktivněji, mluvíme o **bilingvismu s dominancí jednoho z jazyků**. Znalost jazyků není vyrovnaná a mluvčí rozdílně ovládá jeho podoby (mluvená řeč, porozumění, čtení, psaní, gramatika). Dále se jedná například o vztah mezi mateřským jazykem a úředním jazykem země apod.

S **vyváženým bilingvismem** se setkáme vzácněji a to nejčastěji ve smíšených manželstvích. Děti si oba jazyky osvojují zhruba ve stejné době se stejnou intenzitou a použití těchto jazyků je vyvážené.

Dělení bilingvismu na **bilingvismus kolektivní a individuální** se týká počtu jedinců, kteří jsou do tohoto jevu zahrnuti.

Bilingvismus kolektivní nastává, kdy všichni členové společnosti jsou bilingvní. Vyskytuje se v zemích, které mají více oficiálních jazyků. O

kolektivním bilingvistu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny.

O bilingvistu individuálním mluvíme tehdy, jsou-li bilingvní pouze jednotlivci.

V neposlední řadě nám **bilingvistus** může sloužit **jako prostředek či cíl**.

Prostředkem je tehdy, pokud nám například dovoluje komunikaci na úřadech ve státě, ve kterém menšinový jazyk není jazykem úředním.

Pokud záměrně chceme, aby se naše dítě stalo bilingvním a máme příležitost seznámit ho přirozeně s cizím jazykem, může se pro nás bilingvistus stát cílem.

Uvedené dělení bilingvistu je pouze modelové, ve skutečnosti se různé typy bilingvistu spolu seskupují a vytvářejí nepřehledné množství kombinací.

2.3 Věk vzniku bilingvistu

Také je užitečné rozlišit alespoň čtyři věkové kategorie, kdy bilingvistus vzniká (Harding-Esch, Riley, 2008, s.60):

Bilingvistus nemluvnat

Tento bilingvistus zdůrazňuje skutečnost, že dítě nejprve nemluví vůbec a pak mluví najednou dvěma jazyky, což je nutně spojeno se simultánním osvojením si obou jazyků.

Dětský bilingvistus

Tímto pojmem označujeme sukcesivní (postupné) osvojení si dvou jazyků od věku tří let, kdy je nejčastější příčinou přestěhování rodiny do jiné země. Znakem dětského bilingvistu je obvykle dokonalá výslovnost na úrovni rodilých mluvčích.

Pozdní bilingvismus

Adolescentní bilingvismus je pojem, který se používá pro lidi, kteří se bilingvisty stali po pubertě. Tuto později získanou dvojjazyčnost většinou provází cizí přízvuk.

Dospělý bilingvismus

Pojem dospělý bilingvismus se používá pro lidi od dvaceti let.

Je patrné, že problematika bilingvismu úzce souvisí se vzděláváním. Existuje celá řada způsobů bilingvního vzdělávání a mezi ně patří např. bilingvní vzdělávání a výchova v rámci rodiny, předškolní bilingvní výchova, bilingvní vzdělávání v cizojazyčných školách atd. Těmito způsoby se v teoretické části budu dále zabývat.

3. Bilingvní rodiny

Rodinné prostředí hraje ve stimulaci dětského vývoje výraznou roli a to nejvíce do doby, než dítě nastoupí školní docházku. Mezi nejdůležitější úkoly rodičů patří naučit dítě komunikovat, tedy používat jazyk ve formě mluveného slova a porozumění, ještě před vstupem do povinné školní docházky. *„Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje“*. (Vágnerová, 2000, s. 125). V rámci této identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje postoje, projevy a způsob komunikace rodičů.

V jednojazyčných rodinách si dítě běžně osvojuje pouze jeden mateřský jazyk a to bývá také jazyk společnosti. Pokud dítě ale nevyrostá v jednojazyčném rodinném prostředí a pro kontakt s okolním světem je nuceno rozlišit dva odlišné jazyky, stává se bilingvní. Termín bilingvní nabízí jednoznačný překlad do českého jazyka - dvojjazyčný. O dítěti narozeném a vyrůstajícím v dvojjazyčné prostředí pak hovoříme jako o dítěti pocházejícím z tzv. *bilingvní rodiny*.

V běžných monolingvních rodinách bývá situace ohledně mateřského jazyka o něco jednodušší než v rodinách bilingvních. V bilingvních rodinách se rodiče musí brzy rozhodnout, který z jazyků budou dítě učit jako první či zda ho

budou učit oběma jazykům současně. Volí tedy mezi tím, kolik jejich dítě bude mít mateřských jazyků, zda bude mít mateřský jazyk pouze jeden anebo dva. Mateřský jazyk je v životě každého člověka velmi významný, a proto je rozhodnutí rodičů o jazyce svých dětí zásadní.

3. 1 Typologie bilingvních rodin (Šulová, Bartanusz in Mertin, Gillnerová, 2003, s. 172).

Bilingvní rodiny jsou takové, které běžně užívají dva jazyky. Můžeme je dělit podle různých kritérií.

1. Podle jazyků, kterými hovoří členové rodiny:

- Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, znají je oba a střídají je mezi sebou a svými dětmi
- Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, ale doma s dětmi hovoří jen jedním z nich
- Rodiče mají společný jazyk, ale existují jiné osoby v rodině hovořící jiným jazykem (prarodiče, vychovatelky...)

2. Podle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti:

- Rodina je bilingvní a jazyk komunity se shoduje s jedním z jazyků v rodině
- Rodina i komunita jsou bilingvní shodnými jazyky
- Rodina je jednojazyčná, ale jazyk rodiny se neshoduje s jazykem společnosti
- Rodina je monolingvní, ale životní nutnost vedla některé členy k přijetí jiného jazyka (povinná návštěva školy)

V této souvislosti je nutné připomenout, že i v jednojazyčných rodinách dítě hovoří několika různými kvalitami jazyka, podle toho s kým v okolí či rodině mluví.

4. Jazykový vývoj bilingvních dětí

Dítě, které je vystaveno dvěma různým jazykům, nemá žádný důvod k tomu, aby se jeho jazykový vývoj opozdil či narušil. Bilingvní dítě se na rozdíl od monolingvního musí naučit rozlišovat existující jazykové kódy.

V jazykovém vývoji bilingvního dítěte je možné rozlišit několik etap (Saunders in Mertin, Gillnerová, 2003, s. 175):

1. **stadium** (od objevení řečových aktivit do dvou let):

Až do 18 měsíců vyslovuje dítě hlavně izolovaná slova. Zhruba do dvou let potom trvá období dvouslovních asociací. Během tohoto stadia dítě vlastní jediný lexikální soubor, který obsahuje slova vypůjčená z obou jazyků. Jeho slovník je aktivní, avšak omezený. Když vysloví nějaké slovo v jednom jazyce, obecně není schopno podat jeho náhradu v jazyce druhém. V tomto rané stádiu, definované jako „indeterminované kódování“, dítě pojmenovává věci kolem sebe nezávisle v kterémkoli jazyce. Je důležité vědět, že to není žádnou úchylnou či vzácností. Dítě v tomto věku považuje tyto dva jazyky za jediný systém, ve kterém má k dispozici množství synonym, ale ze své omezené slovní zásoby používá pouze jedno z nich.

2. **stadium** (přibližně od dvou let):

Dítě si postupně rozšiřuje aktivní slovní zásobu ve dvou jazycích a postupně se začíná učit používat jazyk podle toho, s kým hovoří. Přesto se může stát, že bude nadále tvořit věty obsahující prvky obou jazyků. Některé děti procházejí také obdobím, v němž označují stejný předmět najednou v obou jazycích. To poukazuje na to, že dítě si začíná uvědomovat, že existují dva rozdílné jazyky a tím pádem i lidé, kteří hovoří jednou nebo druhou řečí. Pokud si dítě není jisté lingvistickou identitou, raději vyslovuje obě slova. Během tohoto druhého stadia se dítě rychle zdokonaluje ve schopnosti rozlišovat slovník obou jazyků, avšak neukazuje ještě stejnou pružnost, co se týče gramatických pravidel.

3. **stadium**:

V tomto stadiu dítě jasně rozlišuje dané dva jazyky, a to jak jejich slovník, tak i gramatiku. Jeho řeč nese známky jenom minimální interference (prolínání). Pokud se nachází v prostředí, kde je každý jazyk asociován ke konkrétní osobě, bilingvní dítě se k nim obrací v příslušném jazyce.

Přechod do tohoto druhého stádia se děje postupně a vyžaduje dostatek času. Délka času, stejně jako stupeň diferenciacie jazyků, závisí na mnoha faktorech (např. osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů, doba působení každého jazyka).

Z odborné literatury a podle jejich velmi obecných statistických údajů začínají děti z bilingvních rodin mluvit o něco později než děti z rodin jednojazyčných. Ovšem i tak jsou v normě uplatňované pro monolingvní děti. Jinými slovy, začnou mluvit ve věku, který je zcela přijatelný i pro děti z jednojazyčných rodin. Věkové rozdíly mezi chlapci a dívkami (dívky začínají mluvit o několik týdnů dříve než chlapci) jsou větší než mezi monolingvními a bilingvními dětmi.

Příčinou rozdílů, kterou je třeba mít na paměti, je pořadí sourozenců v bilingvní rodině. Prvorozené děti obvykle začínají mluvit dřív než později narozené děti, protože se nemusejí dělit o pozornost rodičů. A samozřejmě jsou tu značné individuální rozdíly. Průměrný věk je od osmi do patnácti měsíců. Je docela běžné, když se takové rozdíly v rozvoji komunikace objeví i v jedné rodině.

Na děti vyrůstající v bilingvní rodině a osvojující si díky rozdílným jazykům svých rodičů dva mateřské jazyky jsou kladeny určité nároky. Ze strany společnosti i ze strany rodiny se zde mohou projevit tlaky na jejich bilingválnost. Skutnabb-Kangas (2000): *„Pokud dítě pochází z dvojjazyčné rodiny, ve které jeden rodič hovoří jazykem společnosti a druhý menšinovým jazykem, na dítě se nevyvíjí žádný vnější tlak ze strany společnosti, aby se stalo dvojjazyčným. Společnost v jeho případě „povzbuzuje“ často k jednojazyčnosti, předpokládajíc, že se stane jednojazyčným v jazyce společnosti a ne v menšinovém jazyce. Naproti tomu se na dítě často vyvíjí tlak uvnitř rodiny. Je samozřejmé, žádoucí, aby bylo schopno komunikovat s oběma rodiči v jejich vlastním jazyce a poznávalo kulturní dědictví obou rodičů.“* Pokud jeden z rodičů, který mluví jazykem, jakým se dítě nenaučilo hovořit, je nucený komunikovat se svým dítětem jazykem pro něj cizím, ochuzuje svůj vztah s dítětem v kulturní a citové oblasti. Samozřejmě vždy záleží na samotných rodičích, jak moc si přejí, aby s nimi jejich dítě hovořilo jejich mateřských jazykem. *„Síla tohoto přání závisí ve velké míře na vlastním postoji rodičů k svému jazyku a k druhému jazyku, jako také k jazyku společnosti.*

Mnozí rodiče používají při vzájemné komunikaci třetí jazyk, buď jazyk dané společnosti, nebo nějaký jiný a to situaci ještě komplikuje.“ Skutnabb-Kangas (2000).

5. Bilingvní výchova v rámci rodiny

Každé dítě přichází na svět s vrozenou schopností naučit se mluvit. Tato jedinečná schopnost se rozvine v dovednost pouze za odpovídajících podmínek a vhodných okolností. Umění správně mluvit není dáno jen vnitřními dispozicemi jedince, jeho nadáním, typem osobnosti, ale je výsledkem výchovy a přímého vlivu prostředí, do kterého dítě vrůstá.

„Rodina jako širší socioekonomická skupina je jistě nejdůležitější složkou společenského vývoje dítěte. V rodině se nejen ustavují první vazby dítěte, ale tam se také učíme mnohým z našich vnějších sociálních rolí. Rodiny jsou ovšem ovlivňovány etnickými a socioekonomickými skupinami, jejichž jsou součástí, ale i uvnitř těchto skupin existují obrovské rozdíly ve způsobech, jak se rodiny chovají a jak zacházejí se svými členy.“ (Čáp a Mareš, 2007). Ideálním prostředím pro osvojení jednoho i dvou jazyků je přirozená rodinná situace bez stresu, která dítě sama o sobě motivuje k užívání jazyka.

5.1 Faktory úspěšné bilingvní výchovy v rodině

Rodiče by měli zvážit několik faktorů, které je nutno dodržovat, aby byla bilingvní výchova úspěšná.

Jazyková výuka a výchova vyžaduje velké úsilí a důslednost a to dlouhodobě. Nemělo by tedy jít jen o módní záležitost, ale o vnitřní přesvědčení rodičů.

Také jazykové znalosti rodičů hrají velmi důležitou roli. Je nutné, aby rodiče měli alespoň základní znalosti daného jazyka. Rodiče by měli umět pojmenovat věci dětského světa, znát kontext životní situace dítěte v cizím jazyce a umět komunikovat v každodenních situacích. V opačném případě hrozí, že se dítě naučí pojmy chybně a zautomatizuje si je natolik, že je později nebude moci odstranit.

Dostatečný kontakt s cizím jazykem je nutný. Dítě musí komunikovat aktivně v nejrůznějších přirozených situacích. Je důležité zprostředkovat dítěti pobyt v takových situacích, kde bude moci využít tento jazyk prakticky – např. v cizojazyčné školce, s cizojazyčnými přáteli nebo při dovolené v cizí zemi. Pokud není kontakt dostatečný, může vzniknout tzv. *pasivní bilingvismus*, kdy dítě cizímu jazyku rozumí, ovšem nepoužívá ho aktivně a odpovídá česky.

Důležitá je také důslednost v oddělování obou jazyků. Aby rozvoj obou mateřských jazyků v bilingvní rodině byl kvalitní a dítě nezaostávalo v rozvoji řeči a slovní zásoby za ostatními monolingvními vrstevníky, je zcela zásadní vytvořit pro dítě pravidla komunikace. Dítěti musí být daná pravidla úplně jasná, aby podle nich dokázalo daný jazyk zachytit, oddělit od jiného a správně se ho naučit. Musí být dána návaznost komunikace na osobu, situaci, prostředí a čas (např. česky mluvíme doma a anglicky mluvíme ve škole). Každý rodič by měl tyto pravidla dodržovat v komunikaci s dítětem i svým partnerem (např. otec na dítě mluví večer anglicky, matka s dítětem vždy česky). Pokud se tato komunikační návaznost nedodržuje a rodiče mluví s dítětem jednou anglicky a podruhé česky, a pak také střídavě mezi sebou, dítě si nedokáže najít systém oddělující jednotlivé jazyky. Může se stát, že si osvojí pak z každého pouze něco a neumí dobře ani jeden jazyk. Řada rodičů se tohoto problému obává při zavádění bilingvní výchovy v rodině. Ovšem tento problém nenastane, pokud rodiče důsledně a dlouhodobě dodržují návaznost jazyka na osobu a situaci. Zpočátku se dítěti mohou jazyky plést, ale kolem třetího roku věku se je už určitě naučí odlišovat. *„Ve správně realizované dvojjazyčné výchově je nutné vybudovat takové dovednosti, které dítěti umožňují plynulý přechod z jednoho jazyka do druhého. V přísnějších variantách dvojjazyčné výchovy se dokonce doporučuje, aby v případě, že s dítětem mluvíme jedním jazykem jsme nereagovali okamžitě na dotaz partnera v jiném jazyce, spíše chvíli počkali a teprve potom poskytli požadovanou odpověď. Časté přerušování dítěte v počátcích osvojování jazyka není ideální. Při dvojjazyčné výchově si dítě postupně přestane uvědomovat, že přechází z jednoho jazyka do druhého, automaticky odpovídá v jazyce v němž je třeba jen vysloveno jeho jméno, při diskusi dokáže komunikovat s každým dle jazykové preference. U méně přísných variant se stává, že dítě je pasivně bilingvní – tzn. že druhému jazyku rozumí, ale neumí jej tak aktivně užívat.“* (Šauerová, 2008).

Rodiče by si měli pamatovat, že každé dítě je individuální a reaguje na zavedení bilingvní výchovy jinak. Některé děti jazyky nikdy dohromady nemíchají, někteří je míchají velice vzácně a někteří je míchají jen po kratší dobu. Každopádně je důležité si uvědomit, že míchání jazyků je součástí procesu, v kterém děti přicházejí na způsob, jak si jazyky správně utřídit.

6. Bilingvní vzdělávání v předškolních zařízeních

Jak jsem již zmínila, významnou roli při osvojování jazyka hraje rodinné prostředí, neboť jsou to právě rodiče, kteří svoje děti naučí mluvit a používat jazyk. Ne každý má možnost žít ve dvojjazyčném rodinném prostředí a tak se dnes mnoho rodičů zabývá otázkou, jak svému dítěti umožnit, aby bylo bilingvní - hovořilo plyně dvěma jazyky. Protože právě věk dítěte mezi rokem a půl a pěti lety je velmi vyznaný pro osvojení si jazyka, rozjímání rodičů ve většině případech následuje umístění dítěte do cizojazyčné (anglické) školky.

„Všichni máme vrozenou schopnost naučit se jazyk, ale musíme se ho naučit od někoho, tedy od členů komunity, ve které žijeme. Zpočátku je náš okruh známých lidí velmi omezený. Patří do něj matka, otec a možná i pár příbuzných. Právě v tomto období hrají v jazykovém vývoji dítěte nejvýznamnější roli rodiče. Jak se rozrůstá svět dítěte, začíná potkávat další lidi a učit se i od nich. Nejdůležitější úlohu teď ve vývoji dítěte hrají ostatní děti“. (Harding-Esch, Riley, 2008). Největší příležitostí, jak dítěti umožnit kontakt s ostatními dětmi a dát mu možnost stát se součástí jejich kolektivu je mateřská škola.

Mateřská škola je důležitá výchovně - vzdělávací instituce, která přispívá k péči o všestranný rozvoj dětí a systematickou výchovu po stránce tělesné, rozumové, mravní a estetické. Mateřská škola působí také velice pozitivně na tělesné a duševní změny ve vývoji dětí, na vytváření společenských vztahů a na rozvíjení jednotlivých rysů osobnosti (Monatová, 1980).

Mateřské školy s výukou anglického jazyka u nás můžeme rozdělit na klasické mateřské školy s nabídkou doplňkové výuky anglického jazyka a tzv. anglické mateřské školy, kde je angličtina integrována do výchovně-vzdělávacího programu. Tyto školy nabízejí bilingvní vzdělávání pro děti předškolního věku přirozenou formou, prostřednictvím anglických učitelů a v daleko menších

skupinách dětí než je tomu v běžných českých mateřských školách. A právě velikost skupiny při seznamování dětí s cizím jazykem je velice důležitá. Ze zkušeností a z teoretických poznatků vyplývá, že bilingvní výchova předškolních dětí má nejvíce úspěchů ve skupině kolem deseti dětí, v takto velké skupině mohou být děti v neustálém kontaktu s učitelkou. To nám většina cizojazyčných školek může nabídnout, jelikož počet dětí na učitelku je zde mnohonásobně menší než ve školce běžné.

Není důležitá jen velikost skupiny, ale také její složení. Pokud je skupina dětí výhradně česká, nepřináší bilingvní vzdělávání takové úspěchy jako pokud je smíšená, nejlépe s dětmi pocházejících z anglických rodin či rodin bilingvních. Hra dětí s anglickými kamarády je pro ně velkou motivací a tato sociální motivace se projevuje intelektuální radostí.

V každé skupině se také objevují děti jazykově nadané i průměrné. Některé děti potřebují z počátku překonat období ticha a jenom poslouchají, jiné děti souhlasí či nesouhlasí kývnutím hlavy nebo dávají jednoslovní odpověď. Některé děti se také lépe naučí jazyku od svých kamarádů ve skupině než od učitele. *„Jakmile dítě začne rozlišovat mezi sebou a druhými, začíná se rozvíjet jeho osobnost. Při hře s ostatními dětmi se více prosazuje, na druhé straně s nimi také začíná spolupracovat. Je to doba, kdy si začíná s druhými dětmi hrát a kdy se ruku v ruce s tím rozvíjejí jeho jazykové a sociální schopnosti, které se projeví při herních aktivitách. Proto se děti v tomto stadiu tak rychle, snadno a dobře učí „druhý“ jazyk. Celou svou bytostí naplňují ty nejlepší předpoklady a příležitosti k dosažení tohoto cíle. Neučí se o jazyce, učí se v jazyce tím, jak ho používají.“* (Harding-Esch, Riley, 2008).

Každé dítě se učí proto, že něco chce a potřebuje, a totéž platí při bilingvní výchově. Dítě se učí pojmenovávat oblečení při oblékání, potraviny při jídle, hračky při hraní a toto je nejlepší přirozená cesta ke zvládnutí jazyka. Manipulování se skutečnými věcmi, vykonávání pohybu, pobyt na vycházce, kreslení, skládání, zpívání a stolování – to jsou vše činnosti, při kterých děti získávají zkušenosti k použití jazyka.

A právě tato nenásilná forma osvojování si cizího jazyka se zdá být nejefektivnější metodou výuky, proto je bilingvní výchova předškolních dětí v současnosti tak populární.

6.1 Kdy s bilingvním vzděláváním začít

Jak jsme již zmínili v předchozích kapitolách, nejlepší podmínky pro zvládnutí bilingvismu mají děti, které se do bilingvní rodiny přímo narodí. I když těchto případů v České republice rok od roka přibývá, ne každý má možnost žít v dvojjazyčné rodině.

O tom, zda existuje ideální či optimální věk pro rozvoj dvojjazyčnosti se vedou rozsáhlé diskuse se smíšenými závěry. *„Lidé se mohou stát bilingvní v jakémkoli věku, ale různí se v tom, jak k tomu dojdou, jak těžké to pro ně bude a jakých dosáhnou výsledků.“* (HardinG-Esch, Rilay, 2008)

Vždy musíme brát v úvahu osobnost každého dítěte. Odborníci se však většinou shodují, že vhodná doba pro zahájení výuky cizího jazyka je již předškolní věk. Je to velmi příznivé období pro rozvoj všech stránek osobnosti dítěte a je proto dobré ho k tomuto účelu využít. Předškolní věk je také mimořádně příznivá doba pro objevení neobvyklého nadání u dětí např. pro sport, hudbu, výtvarnou činnost či právě jazyky. *„I podle názorů některých odborníků je věk kolem pátého roku považován za mimořádně příznivou etapu pro seznamování s cizím jazykem. Důvodem je též typická spontánnost projevu dětí, většinou absence zábran a kontroly. Z hlediska rozvoje jazykových schopností dítěte je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty. Tato schopnost se s postupujícím věkem nezdokonaluje, ale naopak postupně mizí. Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, úroveň rozvoje paměti, hlavně převaha její mechanické složky a schopnost sluchové diferenciaci.“* (Marxtová in Merlin, Gillernová, 2003, s. 187). Právě absence studu a velice dobrá mechanická paměť dětí v předškolním období jsou rozhodujícími faktory pro navození správné výslovnosti a snadného osvojení slovní zásoby.

Pokud se rodiče rozhodnou pro bilingvní výchovu svých dětí již v předškolním věku, je pak nutné tak učinit co nejdříve a dítě tak vystavit komunikaci v obou jazycích. Dítě je vnímá, vstřebává jejich strukturu a zvuk a učí se je bezděčně každý den. Stává se, že zpočátku dítě plete oba jazyky dohromady. To je ovšem fáze přechodná a od přibližně druhého roka života dítěte začne oba jazyky vědomě oddělovat a rozlišovat. Pochybnosti a strach, zda děti nebudou jazyky směšovat, pokud budou již v předškolním věku vystaveni bilingvní

výchově a zda to nebude na úkor vývoje jazyka mateřského je často diskutovaným tématem. „*Děti se dopouštějí těchto chyb v tom případě, že znají slovo pouze v jednom jazyce a potřebují je použít v jazyce druhém. V tomto případě použijí slovo tak, aby co nejvíce zapadalo do mluvnice druhého jazyka i s napodobením výslovnosti. Jedná se o obdobu jevu, ke které dochází v situacích, kdy dítě neumí vytvořit nepravidelný tvar slovesa, a proto použije tvar pravidelný. Třebaže je pravidelný tvar de facto nesprávný, dítě se spíše než chyby dopouští improvizace s těmi prostředky, které momentálně zvládá. Toto experimentování s jazykem nelze nazývat směšování, neboť je součástí implicitní strategie poznávání.*“ (Marxtovej in Mertin, Gillernová, 2003, s. 187).

Dále se také nabízí názor, že nezáleží až tak na věku dítěte, ale na metodě získávání druhého jazyka. Jsou zde nabídnuty tři možné přístupy.

První zastává názor, že začít s výukou cizího jazyka, by se mělo co nejdříve, avšak na základě metody přímé. Jde tedy prakticky o bilingvní výchovu, která je možná pouze v dvojjazyčném rodinném prostředí, popř. ve škole, kde jsou rodilí mluvčí a kde se jiným jazykem nehovoří.

Druhý přístup doporučuje začínat s výukou cizího jazyka mezi 5. - 8. rokem věku dítěte, ale až po zvládnutí jazyka mateřského. Vychází z názoru, že důležitou roli v seznamování s cizím jazykem hraje dosažený stupeň jazykového vývoje. Ve věku pěti let se stává mateřský jazyk základním prostředkem vyjadřování i dorozumívání, dítě má dostatečnou slovní zásobu k běžné komunikaci s okolím a je tedy připraveno na možnost seznámit se i s dalším jazykem. Má v tomto věku všechny předpoklady zachytit správnou výslovnost, intonaci i tempo cizí řeči a naučit se vyslovovat jako rodilý mluvčí. Po 10. roce tato schopnost mizí a i v případě, že dítě žije v cizím prostředí, má navždy zafixovaný přízvuk svého mateřského jazyka. Proto je nezbytné, aby mělo dítě dokonalý vzor a tedy možnost dobrého poslechu a kontaktu s rodilým mluvčím.

Třetí přístup je tzv. srovnávací. Vychází z názoru, že desetileté dítě se učí nepochybně rychleji, než dítě šestileté a že tedy starší děti začínající s výukou později, doženu tento handicap během dvou let. Do této skupiny patří odpůrci raného "školního" učení se cizímu jazyku a prosazují jazykovou výuku až od 10 let věku dítěte.

Existuje řada dalších výzkumů, které ranou výuku jazyka podporují. Přesto je mnoho takových, které představu o téměř zázračné efektivitě raného učení velmi zpochybňují. Ty se pak vyslovují proti zařazování rané výuky cizího jazyka do systematického vzdělávání. Výsledky výzkumu, který na toto téma proběhl současně v několika zemích Evropy a jenž zkoumal parametry efektivity raného učení tisíců žáků ukázal, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že nezáleží na době zahájení, ale na kvalitě učení, metodách, prostředcích a času, který je učení se jazyku věnován.

7. Vliv bilingvní výchovy na vývoj dítěte

Zda-li je bilingvismus pro dítě přínosem či přítěží, nelze jednoznačně odpovědět. Odborníci mají za to, že dvojjazyčnost vývoj člověka významně neovlivňuje a že záleží na inteligenci každého jednotlivého dítěte, jeho kognitivním vývoji a schopností se s touto situací vyrovnat. Tyto složky vývoje dítěte jsou však nejvíce ovlivňovány psychosociálním prostředím. Pokud se dítě učí druhému jazyku v přirozeném prostředí nenásilnou formou (např. ve smíšeném manželství), vnímá i druhý jazyk jako mateřský a přítěží to pro něj není.

Podle Šulové a Bartanuszeho (in Mertin, Gillnerová, 2003, s. 177) je mezi odborníky bilingvismus s pozitivním vlivem popisován jako tzv. aditivní („sčítací“) bilingvismus. Dítě nejen ovládá dva jazyky jako rodilý mluvčí, ale zároveň jsou mu v dětství vytvořeny předpoklady pro snadné učení se jazykům dalším. Naopak je tomu u bilingvismu s negativním vlivem tzv. subtraktivním („odčítacím“), který se projevuje třemi hlavními způsoby:

- Semilingvismem – dítě nehovoří přijatelně ani jedním jazykem, oba směšuje nesrozumitelným způsobem
- Újmou kulturního charakteru – projeví se především potíže identifikace dítěte a další různorodé problémy jako mutismus, dyslexie, koktání a jiné dysfunkce na úrovni chování
- Problémy na úrovni kognitivní, které se projeví opožděním v učení, horšími školními výsledky, pomalejším řešením úkolů

V dostupné literatuře týkající se bilingvismu můžeme dohledat různé druhy výzkumů na téma vlivu bilingvní výchovy. Vliv bilingvní výchovy a bilingvního prostředí na psychiku dítěte byl a stále je předmětem zájmu mnoha psychologů a pedagogů.

Dříve převládal celkem jednoznačný názor, že bilingvismus ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte negativně. Někteří psychologové byli přesvědčeni, že omezuje kapacitu mozku k nabývání jiných znalostí, že dochází ke směšování obou jazyků, že negativně ovlivňuje intelektuální vývoj, zpomaluje osvojování jazyka či dokonce bývá příčinou vzniku koktavosti. *„Z psychologického hlediska jsou zajímavé výzkumy zaměřující se na míru neuroticity u dětí, které jsou vychovávány v dvojjazyčném prostředí. Ukazuje se, že tyto děti jsou častěji neurotičtější, než vrstevníci vychovávaní v prostředí jednojazyčném.“* (Šauerová, 2008).

To, že má bilingvismus negativní důsledky na děti také dokládaly výzkumy provedené ve Spojených státech ve 30. letech 20. století. V rovině jazykového vývoje bylo zjištěno mnoho problémů (např. omezená slovní zásoba, chabá znalost gramatické struktury, neobvyklé pořadí slov, chyby v morfologii, váhání, koktání atd.). Ve školách bylo také zaznamenáno velké množství bilingvních dětí, kteří prokazovali nedostatek zájmu a iniciativy a hůře se přizpůsobovali kolektivu jednojazyčných dětí. Jelikož se jedná o výzkumy mnoho desítek let staré, platnost jejich výsledků je v současnosti diskutabilní.

Výsledky pozdějších výzkumů totiž názory o negativním vlivu bilingvní výchovy jednoznačně vyvrátily a naopak přiznaly bilingvismu mnohá pozitiva. Ukázaly, že bilingvní výchova může pozitivně ovlivnit poznávací schopnosti v tomto smyslu: větší vědomí arbitrárnosti jazyka (mezi znakem a věcí není přímá souvislost), rychlejší oddělení významu od zvuku, větší schopnost a variabilnost myšlení, kognitivní a lingvistická kreativita, větší schopnost při tvoření představ a kreativního myšlení.

Výsledky výzkumu z roku 1962 přináší Sander (in Jabůrek, 1990) a ty jasně hovoří ve prospěch bilingvní výchovy a bilingvního vzdělávání. *„Intelektuální zkušenost s dvěma jazykovými systémy (bilingvismus) děti obohatila o jistou duševní flexibilitu, byly lepší, pokud jde o koncepční myšlení (tvoření představ), a měly mnohotvárnější intelektové schopnosti v tom smyslu, že dovednosti rozvinuté bilingvismem byly mnohotvárnější. Na základě tohoto*

výzkumu nelze říci, že inteligentní dítě se stane bilingvním nebo že bilingvismus napomůže intelektuální rozvoji dítěte, ale je mimo jakoukoliv pochybnost, že tyto děti jsou intelektuálně rozvinutější, na rozdíl od monolingvních mají ucelenější strukturu inteligence, kterou mohou používat pro všechny typy intelektových úloh.“

V neposlední řadě je dobré upozornit na skutečnost, že znalost dvou jazyků umožňuje bilingvním jedincům komunikovat se širším okruhem lidí, poznat lépe jejich zvyky i kulturu a stát se tak tolerantnějšími vůči rozdílným způsobům myšlení. *„Jedna z největších výhod dvojjazyčnosti spočívá v tom, že i velmi malé děti chápou, že vztah mezi slovy a předměty, z něhož vycházejí, nemusí být ten jediný, že stejnou věc lze pojmenovat různě. Tento raný nácvik abstrakce je asi skutečně základem duševní pružnosti a otevřenosti dvojjazyčných lidí.“* (Harding-Esch, Riley, 2008).

Podle těchto argumentů nelze bilingvní výchově a vzdělávání upřít výrazný pozitivní vliv na další rozvoj dítěte. Nutné je ovšem připomenout, že nejpravděpodobněji budou uvedené pozitivní vlivy na dítě působit v optimálních podmínkách, které jsou vytvořeny nejlépe v přirozeně bilingvní rodině.

Důsledky bilingvní výchovy nelze tedy na základě výzkumů nijak zobecňovat. Nepotvrdilo se, že by měla nějaký pozitivní či negativní vliv na inteligenci, výsledky vzdělávání nebo kognitivní funkce. Téměř ve všech případech jsou výzkumná zjištění vyvrácena jiným výzkumem nebo je lze zpochybnit z hlediska metodologie. *„Většiny studií uvádějící, že bilingvismus působí negativně, se účastnily děti z menšinových jazykových skupin, které jsou nuceny osvojit si většinový jazyk a jejich mateřština není v době, kdy se začínají učit jazyk druhý, na příliš vysoké úrovni. Naproti tomu většina studií uvádějících pozitivní účinky bilingvní výchovy, byla provedena v prostředí, kde se dvojjazyčnost podporuje, kde mají oba jazyky vysoký status a kde jsou rodiče testovaných dětí na poměrně vysoké socioekonomické úrovni.“* (Harding-Esch, Riley, 2008).

Je nutné si také uvědomit, že každé dítě vystavené cizímu jazyku a novému prostředí reaguje jinak. Z mé vlastní pracovní zkušenosti z mezinárodní anglické školy, kde jsem působila ve třídě předškolních dětí, musím konstatovat,

že dětské reakce na nové prostředí a cizí jazyk se různí. Některé děti mají problémů z adaptací a komunikací v novém prostředí minimálně, ovšem některé děti mohou na zavedení bilingvní výchovy reagovat regresí – zpožděním vývoje. Mohou se také objevit problémy s mateřským jazykem. Zním mnoho dětí, které nejsou schopny dobře odlišit jazyk mateřský od cizího a používají oba dohromady. Což možná není úplně na škodu a časem se to srovná, ale problém podle mého názoru nastává v oblasti vnitřní řeči – myšlení se tímto mícháním jazyků podstatně komplikuje a propojenost rozvoje dětského myšlení a vyjadřování by mohla být ohrožena.

7.1 Nevhodnost bilingvní výchovy

Zavedení bilingvní výchovy do života dítěte bývá nejčastěji spojeno s navštěvováním cizojazyčné školy a to je často spojeno s obtížným obdobím adaptace. Praxe však ukazuje, že se děti v takové situaci učí druhý jazyk podivuhodně rychle, ovšem míra pomoci rodiny, učitelů a spolužáků hraje významnou a důležitou roli. *„Podivuhodné však není pouze to, jak snadno se malé děti učí druhý jazyk, ale i rychlost, jakou ho dokáží zapomenout. Klíčovými faktory jsou tu také užívání jazyka a potřeba ho užívat. Pokud jazyk přestane sloužit komunikačním potřebám dítěte, nebude ho používat a pokud ho nebude používat, rychle a beze zbytku ho zapomenou.“* (Harding-Esch, Riley, 2008).

Důležitým předpokladem pro úspěšný vznik bilingvismu je tedy dostatečná návaznost bilingvního vzdělávání a výchovy. Jestliže dítě jazyk plynule nepoužívá během dalšího vývoje, jazyk se postupně ztrácí. Dokládají to studie dětí žijících nějakou dobu v zahraničí. Po roce stráveném v cizojazyčné škole se s vrstevníky i učiteli plynule domluvily. Jakmile se ale rodiče s nimi vrátili do českého prostředí, schopnost rozumět a mluvit jiným jazykem postupně vyhasla a děti po několika letech doma si pamatovaly pouze několik základních frází. Navíc mnohdy v počátcích po návratu nastaly ještě komplikace s používáním jazyka mateřského.

Umístění dítěte do cizojazyčné školky a následné studium na běžné české škole je tedy z hlediska pozitivního vlivu na dítě velice diskutabilní.

Podle Kořátkové (2008) by si rodiče rozhodující se pro mateřskou školu s programem organizovaným v jiném než mateřském jazyce měli odpovědět na dvě základní otázky:

1. Je naše dítě z bilingvního prostředí a jazyk, kterým se bude ve školce mluvit, je mateřským jazykem jednoho z rodičů?
2. Půjde naše dítě do základní školy, která bude mít tento cizí jazyk jako jazyk, ve kterém se budou všechny předměty vyučovat?

Jestliže v obou případech odpoví rodiče – ano, lze cizojazyčnou školku doporučit.

Pokud odpoví alespoň na jednu otázku ne, mají před sebou velmi problematické rozhodnutí. Několikaleté zkušenosti učitelek z těchto školek totiž ukazují, že pokud děti nemají v cizím jazyce doma zázemí a jsou mírně uzavřené povahy, pak ve školce promluví jen několikrát za den a jednoduchým způsobem. Dítě stagnuje pro nedostatek možností se vyjadřovat. Mimo cizojazyčnou školku se s ním v cizím jazyce nemluví a ani na základní škole mluvit nebude. To znamená nabytí jednoduché orientační znalosti cizího jazyka za poměrně vysokou cenu.

Velice diskutabilní je také zahájení bilingvní výchovy u dětí s narušenou komunikační schopností. *„Pokud dítě neovládá mateřský jazyk z důvodu malé slovní zásoby nebo logopedických vad, lze doporučit rodičům, aby s jazykem počkali na pozdější věk dítěte. Pro dítě do základní školy je prioritou, aby dobře vyslovovalo a aktivity před vstupem do základní školy zaměřilo k tomuto náročnému úkolu.“* (Marxtoová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 187). Dětem s narušenou komunikační schopností dá dost práce dosáhnout před nástupem do školy přiměřené úrovně vyjadřování v mateřském jazyce, a proto není vhodné je zatěžovat ještě jazykem cizím. Všeobecně tedy platí, že pokud dítě zaostává v některé oblasti vývoje, je dobré s jeho zařazením do dvojjazyčné školy počkat do doby, kdy tento deficit vymizí.

Shrnutí

Nejvýznamnějším prvkem při osvojování řeči dítětem je napodobování rodičů a nejbližšího sociálního prostředí. Nejjednodušší cestou osvojování si cizího jazyka dítětem zůstává tedy výchova v bilingvní rodině. Bilingvní rodiny dvojjazyčnou výuku podporují více než rodiny jednojazyčné, ovšem i děti z českých rodin mohou dosáhnout v učení se anglickému či jinému cizímu jazyku stejných úspěchů jako děti cizinců.

I přesto, že nelze jednoznačně říci, kdy je vhodné začít dítě vzdělávat dvojjazyčně, je rozvoj výuky cizích jazyků již v předškolním věku dítěte podporován.

Při zavádění bilingvní výchovy všeobecně platí, že čím dříve přijde dítě do styku s cizím jazykem, tím lépe. Nezíská tak psychické bariéry, které mohou zabránit používání jazyka nebo jeho výuku zbytečně zpomalit. Rozhodnutí o dvojjazyčné výchově by však měla vždy předcházet diskuse a posouzení stavu dítěte i rodiny.

Nejčastější obavou rodičů při zavedení bilingvní výchovy je, že dojde k oslabení mateřského jazyka. Pokud ovšem rodiče zajistí dítěti dostatečně podnětné prostředí v obou jazycích, nemyslím si, že je tato obava nutná.

Ve všech oblastech výchovy je nutné dodržovat jasná pravidla, tedy i při rozhodnutí vychovávat dítě dvojjazyčně, je nutné, aby se pravidla bilingvní výchovy dodržovali. Pokud ve výchově není srozumitelný systém, není ani pro dítě užívání jazyků srozumitelné.

Bilingvních vzdělávacích programů v anglických školách určeny pro vzdělávání předškolních dětí by podle mého názoru měly být zaměřeny na podporu dvojjazyčnosti a souběžné vzdělávání v obou jazycích. U dětí by měly být rozvíjeny oba jazyky ve všech oblastech (produkce a percepce řeči, čtení, psaní, myšlení) a výuka se také měla zaměřit na znalosti reálií a kulturního dědictví společností, hovořících danými jazyky.

Většina anglických předškolních zařízení má program zaměřen výhradně na anglické vzdělávání, jejich osnovy, tradice a reálie. Může se tedy potom stát, že děti ztrácí „identitu“, nedokáží se tak identifikovat ani s českým ani s

anglickým kulturním životem (mnohé z nich neznají česká říkadla a písničky, neznají známé pohádkové postavičky a Vánoce nemají spojené s kaprem a pečením cukroví).

Pokud bych se měla sama rozhodnout, zda dávat dítě do cizojazyčné školky, byla bych velmi opatrná. Pečlivě bych sledovala, jak dítě reaguje na změnu prostředí i na nový jazyk. Jsou děti, které bez problémů cizí jazyk i prostředí zvládnou a skutečně jim rodiče pomohou v budoucím životě, jsou ovšem typy dětí, které takovou změnu mohou nést velmi negativně a může to poznamenat jejich další osobnostní vývoj.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8. EMPIRICKÝ VÝZKUM

V mém empirickém výzkumu jsem vycházela zejména z vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku a naplňování jeho potřeb v průběhu dne v mateřské škole. Zajímalo mě, jaké jsou podmínky a prostředky vzdělávání v běžné české mateřské škole a v soukromé anglické škole a zároveň jsem chtěla sledovat, jak jsou naplňovány potřeby dětí v takto rozdílných psychosociálních a organizačních podmínkách. Výsledná data by neměla být jen strohým výčtem psychosociálních a organizačních podmínek vybraných mateřských škol, ale také podrobnějším popisem projevů dětí v těchto podmínkách.

8.1 Cíl výzkumu

Cílem empirického výzkumu je **analýza psychosociálních a organizačních podmínek ve vybraných předškolních zařízeních s ohledem na naplňování potřeb dítěte předškolního věku**. Výzkum by dále měl odpovědět na tyto dílčí otázky: Jak se děti v předškolním zařízení cítí? S kým a jakým způsobem v průběhu dne komunikují? Jak projevují své emoce a přání? Jak funguje vzájemná spolupráce dětí a pedagogických pracovníků školy?

8.2 Metoda výzkumu

Pro hledání odpovědí na stanovené otázky jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Mým cílem bylo získat přiměřené množství dat, která vypovídají něco o konkrétním vzdělávacím zařízení a projevech předškolních dětí.

Jako výzkumnou metodu jsem použila metodu strukturovaného pozorování podle předem stanovených kritérií, kdy jsem v průběhu dne v mateřské škole zaznamenávala data metodou terénního zápisu. Jelikož se mi nepodařilo najít již existující schéma vhodné k dosažení stanovených cílů, sestavila jsem si vlastní pozorovací schéma. To je tvořeno seznamem oblastí, na které jsem se při pozorování chtěla zaměřit. Při výběru těchto oblastí a jejich kritérií jsem vycházela ze základních potřeb dětí předškolního věku,

organizačních podmínek mateřských škol a zejména psychosociálních podmínek uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Sledované oblasti:

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí – atmosféra školy, soukromí dětí a prostorové uspořádání třídy

Vybavení třídy – složení a umístění hraček a vzdělávacích pomůcek ve třídě

Pravidla vzájemného soužití ve třídě – tvorba a dodržování dohodnutých pravidel

Vzdělávací nabídka – nabídka činností a spontánní aktivity

Způsob komunikace ve třídě – vzájemná komunikace a vztahy ve třídě

Respektování a uspokojování potřeb dětí – individuální potřeby dětí a jejich vlastní tempo, koncentrace a soustředěnost

Samostatnost a vzájemná spolupráce dětí – společná rozhodnutí a žádosti o dovození

Zvláštní část pozorování jsem věnovala organizačním podmínkám jednotlivých mateřských škol.

Organizační podmínky školy – volná hra, odpočinek, stravování, pobyt venku, kroužky a nepravidelné činnosti

Pozorování probíhalo 6 dnů ve třech běžných českých a třech soukromých anglických mateřských školách, kdy na každý den bylo vybráno jedno předškolní zařízení. Do schématu strukturovaného pozorování jsem podle předem stanovených kritérií zaznamenávala data v průběhu jednoho dne. Jednotlivá kritéria jsem hodnotila na číselné stupnici od 1 - 5.

8.3 Místo a účastníci výzkumu

Jako zdroj dat jsem zvolila pozorování prostředí a dětí v mateřské škole. Prostor prostředí mateřské školy je velmi důležité pro celkový vývoj předškolních dětí, jelikož zde mají zajištěné množství podnětů. Zároveň zde lze pozorovat jejich chování v přítomnosti jiných dětí a dospělých.

Mateřské školy, kde jsem výzkum prováděla, jsem většinou vybírala na základě dřívější zkušenosti, kdy jsem se setkala s kamarádkým přijetím. Jedná se

o tři klasické české mateřské školy a tři soukromé předškolní zařízení. Všechny zkoumané mateřské školy jsou na území města Prahy.

Vzhledem k ochraně údajů neuvádím jména a adresy mateřských škol. V následujícím textu budu pro odlišení jednotlivých mateřských škol dodržovat zde uvedené označení jako mateřská škola A, B, C, D, E, F.

9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Některé sledované jevy a kritéria se určitým způsobem prolínaly, a proto je v následujícím textu spojuji v jedno. Samostatnou část budou tvořit Organizační podmínky zkoumaných mateřských škol.

9.1 Mateřská škola A

Tato běžná česká mateřská škola má čtyři třídy, které jsou věkově rozdělené a dohromady je do školy zapsáno 112 dětí.

Pro výzkum jsem si vybrala třídu předškolních dětí umístěnou v prvním patře budovy. Dne, kdy byl výzkum prováděn, bylo ve třídě přítomno 24 dětí (zapsaných 28) a jedna pedagogická pracovnice. Velikost třídy je přibližně 100m².

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí

Ve škole je velice příznivá atmosféra a děti působí spokojeně. Ochetně se zapojují do společných aktivit. Prostor třídy je dostatečně veliký s ohledem na množství dětí. Prostorové uspořádání třídy zajišťuje dostatečné soukromí a bezpečnost dětí. Děti mají v průběhu dne možnost relaxovat v klidném koutku.

Vybavení třídy

Vybavení hračkami a pomůckami je dostačující vzhledem ke složení třídy. Skladba hraček ve třídě umožňuje rozvoj spontánních aktivit a konstruktivních her. Děti mají velké množství pomůcek k rozvoji pohybu, ovšem o jejich užití ve třídě musí konzultovat učitelku. Děti si mohou velkou většinu hraček samostatně brát a ukládat.

Pravidla vzájemného soužití ve třídě

Ve třídě jsou vytvořena pravidla vzájemného soužití, která jsou viditelně vyvěšena na stěně třídy. Děti jsou si vědomy dohodnutých pravidel a na tvorbě

některých z nich se podílely. Většina dětí respektuje dohodnutá pravidla. Pokud někdo pravidla poruší, je na ně většinou ostatními dětmi rychle upozorněn.

Vzdělávací nabídka

Nabídka činností je ve třídě pestrá. Spontánní hry a aktivity jsou zařazeny do běžného programu dne. Děti se pouští s odvahou do nových činností a navrhují řešení různých situací. Děti se na učitelku příliš neobracejí s návrhy dalších aktivit.

Způsob komunikace ve třídě

Většina dětí hovoří ve vhodně formulovaných větách. Jazykové projevy dětí ovšem nejsou vhodným způsobem opravovány, děti si často skáčí do řeči a nejsou v komunikaci mezi sebou příliš usměrňovány. Děti sdělují spontánně učitelce své zážitky, komunikují spolu hlasitě při hrách a sdělují si navzájem své pocity a zážitky. Děti jsou nazývány křesnými jmény.

Respektování a uspokojování potřeb dětí

Individuální potřeby dětí jsou plně respektovány v oblasti pohybu a odpočinku. Ne příliš v oblasti stravování a vlastního tempa dětí. Děti říkají bez obav, že něco nechtějí dělat, ovšem s obavou, pokud něco nechtějí jíst. Děti nejsou včas upozorňovány na konec činnosti, nemají často možnost si hru dohrát či dokončit započatou činnost ve vlastním tempu. Učitelka s dětmi příliš nehovoří o změnách programu a nevysvětluje důvody těchto změn. Požadavky kladené na děti jsou pro ně vývojově a věkově přiměřené.

Samostatnost a vzájemná spolupráce dětí

Děti vyjadřují samostatně své myšlenky, ale účastní se jen částečně společných rozhodnutí. Děti musí být několikrát vyzvány k úklidu hraček a výtvarného materiálu. Děti se nemusí dovolovat při potřebě na záchod či pítí.

9.2 Mateřská škola B

Česká mateřská škola B se svým vzhledem, personálním zajištěním a složením dětí ve třídách velice podobá mateřské škole A. Má také čtyři třídy a děti v nich nejsou věkově smíšené. Zapsáno do mateřské školy B je 98 dětí.

Pro výzkum v této škole jsem si tentokrát vybrala třídu s nejmladšími dětmi ve věku 3-4 roky, do které je zapsáno 26 dětí. V den výzkumu bylo přítomno 16 dětí a dvě pedagogické pracovnice do 13 hodin, poté jedna pedagogické pracovnice. Velikost třídy je okolo 100m².

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí

Škola působí klidně s příznivou atmosférou. Většina dětí působí spokojeně, některé se ovšem odmítají zapojovat do společných her. Prostor třídy je dostatečně veliký s ohledem na množství dětí. Prostorové uspořádání třídy zajišťuje jejich bezpečnost a soukromí. Děti mají dostatek soukromí na toaletách a mohou přes den relaxovat v klidném koutku.

Vybavení třídy

Vybavenost hračkami a pomůckami je dostačující vzhledem ke složení třídy. Skladba hraček umožňuje rozvoj konstruktivních her a spontánních aktivit. Děti mají k dispozici pouze omezený počet pomůcek k rozvoji pohybu a vždy se musí žádat o povolení k jejich užití. Děti vidí jen některé hračky, a pouze některé si mohou samostatně brát a ukládat. Dětem jsou hračky často nabízeny či zvoleny.

Pravidla vzájemného soužití ve třídě

Ve třídě jsou vytvořena funkční pravidla vzájemného soužití, ale jen malá část je viditelně vyvěšena na stěně. Děti se podílejí jen z části na tvorbě pravidel. Většina dětí si je vědoma dohodnutých pravidel, která téměř vždy respektují. Děti se na porušení pravidel téměř neupozorňují, ovšem upozorňují učitelku.

Vzdělávací nabídka

V denním režimu je velký časový prostor pro spontánní aktivity. Spontánní hra dětí je často rozvíjena a obohacována. Prostředí třídy svým vybavením podněcuje k samostatné činnosti dětí. Děti se pouští do nových činností s trochou zaváhání. Děti jen málokdy navrhnou řešení rozlišných situací a neobracejí se často na učitelku s návrhy aktivit.

Způsob komunikace ve třídě

Děti vždy nehovoří ve vhodně formulovaných větách. Nevhodné výrazy jsou opravovány následným zopakováním správného výrazu. Děti si do řeči příliš neskáčí a dokáží trpělivě sledovat řečníka. Děti jsou opatrnější ve sdělování svých zážitků učitelce, ovšem při hrách mezi sebou rádi komunikují a sdělují si své pocity a prožitky. Děti jsou oslovovány křesným jménem.

Respektování a uspokojování potřeb dětí

Ve třídě jsou respektovány individuální potřeby dětí v oblasti pohybu, vlastního tempa a soukromí. Ne tolik v oblasti stravování a odpočinku. Děti se dokáží soustředit při poslechu a četbě na nezbytně dlouhou dobu. Děti se na

učitelku obracejí s důvěrou a říkají bez obav, že něco nechtějí. Děti jsou často připomínány na potřebu pití. Některé děti nemají možnost dokončit činnosti ve svém tempu. Učitelka dětem vysvětluje změny programu a uplatňuje na děti jen věkově a individuálně přiměřené požadavky.

Samostatnost a vzájemná spolupráce dětí

Děti se příliš neúčastní společných rozhodnutí. Děti uklízejí své hračky bez opakované výzvy a vyjadřují samostatně své názory. Děti se musí dovolovat při potřebě na záchod či pití a jinak než s žádostí o dovolení se na učitelku příliš neobrací.

9.3 Mateřská škola C

Tato mateřská škola se nachází na okraji Prahy a je výrazná svým netypickým tvarem budovy a jejich tříd, které mají kruhovitý tvar. Škola má celkem čtyři třídy a jsou věkově smíšené. Zapsáno do mateřské školy je 98 dětí.

Ve třídě, kde jsem prováděla výzkum, bylo přítomno 21 dětí (26 zapsaných) a jedna pedagogická pracovnice. Velikost třídy je přibližně 75m².

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí

Ve škole je velice klidná a příznivá atmosféra. Děti ve třídě působí spokojeně, nepláčí, komunikují a zapojují se s radostí do her a činností. Prostor třídy je dostatečně veliký s ohledem na množství dětí. Prostorové uspořádání třídy zajišťuje bezpečnost a soukromí dětí a děti mají v průběhu dne možnost relaxovat v klidném koutku. Na toaletách také mají děti dostatek soukromí.

Vybavení třídy

Vzhledem ke složení třídy je vybavení hračkami a pomůckami velice dostačující. Skladba hraček umožňuje rozvoj spontánních aktivit a konstruktivních her. Děti mají velké množství pomůcek k rozvoji pohybu, které si mohou s dovolením učitelky samostatně brát a ukládat. Děti si samy volí svou hračku.

Pravidla vzájemného soužití ve třídě

Funkční pravidla vzájemného soužití jsou vytvořena a viditelně ve třídě vyvěšena. Děti se podílejí na tvorbě pravidel a jsou si těchto pravidel vědomy. Velká většina dětí pravidla respektuje, na porušení pravidel se děti upozorňují navzájem a také upozorňují učitelku.

Vzdělávací nabídka

V denním režimu je velký prostor pro spontánní aktivity, spontánní hra je průběžně rozvíjena a nabídka činností je ve třídě pestrá. Prostředí třídy podněcuje svým vybavením a uspořádáním k samostatné činnosti dětí. Děti se pouští s kuráží do nových činností. Děti často navrhují vlastní řešení rozlišných situací a obracejí se na učitelku s návrhy aktivit.

Způsob komunikace ve třídě

Většina dětí hovoří ve vhodně formulovaných větách a nevhodné jazykové výrazy jsou efektivně opravovány učitelkou. Děti si mají vcelku správné návyky při komunikaci, někdy si skočí do řeči. Děti sdělují spontánně učitelce své zážitky a navzájem si často sdělují své pocity a prožitky. Děti spolu komunikují radostně při svých hrách a nazývají se navzájem křesným jménem. Také učitelka nazývá všechny děti křesným jménem.

Respektování a uspokojování potřeb dětí

Většina individuálních potřeb dětí je ve třídě respektována. Děti přistupují k dokončení své práce s dostatečnou mírou trpělivosti. Děti se s důvěrou obracejí na učitelku se svým přáním a říkají bez obav, že něco nechtějí jíst či dělat. Během dne jsou děti často připomínány na potřebu pití. Děti si vždy mají možnost dohrát hru a dokončit činnost, jsou vždy včas upozorňovány, že daná činnost bude končit. Učitelka většinou vysvětlí důvod změny činnosti. Pomalejší děti mají možnost dokončit své činnosti ve vlastním tempu. Vůči dětem jsou uplatňovány požadavky věkově a individuálně přiměřené.

Samostatnost a vzájemná spolupráce

Děti se účastní společných rozhodnutí. Děti vyjadřují samostatně své názory. Hračky a výtvarný materiál si děti na výzvu učitelky samy uklízejí, výzva nemusí být většinou opakována. Děti se nemusí dovolovat při potřebě na záchod či pití.

9.4 Mateřská škola D

Soukromá anglická mateřská škola se nachází v řadovém třípatrovém rodinném domě se zahrádkou. Škola má tři třídy rozdělené podle věku dětí a zapsáno bylo v době výzkumu 28 dětí.

Ve třídě, kde byl prováděn výzkum, bylo přítomno 10 dětí (zapsaných 12) a dvě pedagogické pracovnice. Z deseti přítomných dětí bylo osm česky mluvících. Děti v této třídě jsou ve věku 2,5-4,5 roku a třída je 28m².

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí

Ve škole panuje příjemná atmosféra a děti působí spokojeně. Prostor třídy není dostatečně veliký s ohledem na množství dětí. Prostorové uspořádání třídy nezajišťuje dostatečnou bezpečnost dětí a jejich soukromí. Děti nemají možnost v průběhu dne relaxovat v klidném koutku. Děti nemají dostatečné soukromí na toaletách.

Vybavení třídy

Vybavenost hračkami a pomůckami není zcela dostačující vzhledem ke složení třídy. Skladba hraček zajišťuje částečný rozvoj spontánních aktivit a konstruktivních her. Děti nemají ve třídě k dispozici pomůcky k rozvoji pohybu. Děti vidí většinu hraček a mohou si je samostatně brát a ukládat. Děti si samy volí hru či hračku.

Pravidla vzájemného soužití ve třídě

Ve třídě jsou jen částečně vytvořena pravidla vzájemného soužití a nejsou ve třídě viditelně vyvěšena. Děti se málokdy podílejí na tvorbě pravidel. Většina dětí si je vědoma dohodnutých pravidel a respektuje je. Děti se navzájem příliš na porušení pravidel neupozorňují, upozorňují učitelku.

Vzdělávací nabídka

V denním režimu je dostatečný časový prostor pro spontánní aktivity, ale spontánní hra není dostatečně rozvíjena a obohacována. Nabídka činností je ve třídě průměrná. Prostředí třídy svým vybavením a uspořádáním příliš nepodněcuje k samostatné činnosti dětí. Děti se pouští bez obav do nových činností. Děti navrhuji vlastní řešení různých situací.

Způsob komunikace ve třídě

Děti příliš nehovoří ve vhodně formulovaných větách. Nevhodné jazykové projevy dětí jsou opravovány následným zopakováním správného výrazu. Děti sdělují spontánně učitelce své zážitky. Děti spolu příliš při hrách nekomunikují a nesdělují si navzájem své pocity. Učitelka i děti se vždy oslovují navzájem křesným jménem.

Respektování a uspokojování potřeb dětí

Individuální potřeby dětí jsou většinou respektovány a to v oblasti stravování a odpočinku. Děti se ne příliš často obrací na učitelku se svým přáním. Děti říkají bez obav, že něco nechtějí dělat či jíst. Děti nejsou během dne připomínány na potřebu pití. Dětem není dáváno příliš prostoru na dohrání hry či ukončení činnosti. Děti jsou včas upozorňovány, že určitá činnost bude končit, ale učitelky nevysvětlují důvody změn programu. Vůči dětem jsou uplatňovány požadavky věkově a vývojově přiměřené.

Samostatnost a vzájemná spolupráce dětí

Děti se nedostatečně účastní společných rozhodnutí. Děti vyjadřují přiměřeně své myšlenky a názory. Děti uklízí své hračky na opakovanou výzvu. Děti se musí dovolovat při potřebě na záchod či pití.

9.5 Mateřská škola E

Tato soukromá anglická škola se nachází na okraji Prahy a zajišťuje vzdělávání pro děti od 2-18 let. Součástí školy je také mateřská škola pro děti od 2-5,5 let, která má pět tříd rozdělených podle věku dětí. Do předškolního zařízení je zapsáno 62 dětí.

Výzkum byl prováděn ve třídě předškolních dětí, v den výzkumu bylo přítomno 12 dětí (14 zapsaných) a dvě pedagogické pracovnice. Z dvanácti přítomných dětí bylo pět česky mluvících. Velikost třídy je přibližně 30m² (k dispozici je také dvakrát týdně tělocvična).

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí

Ve škole je příznivá, ovšem velice rušná atmosféra. Děti ve třídě působí spokojeně, nepláčí, zapojují se do her a spolupracují. Komunikace není však velice živá. Prostor třídy není dostatečně veliký s ohledem na množství dětí. Prostorové uspořádání třídy zajišťuje bezpečnost dětí, ne však příliš soukromí. Děti nemají v průběhu dne možnost relaxovat v klidném koutku. Děti mají dostatek soukromí na toaletách.

Vybavení třídy

Třída je průměrně vybavena hračkami a pomůckami, které umožňují rozvoj spontánních aktivit a konstruktivních her. Děti nemají ve třídě pomůcky

k rozvoji pohybu. Děti vidí většinu hraček a mohou si je samostatně brát a ukládat. Děti si jen velice zřídka volí samy hru či hračku.

Pravidla vzájemného soužití ve třídě

Ve třídě jsou vytvořena dostačující funkční pravidla vzájemného soužití, ovšem nejsou viditelně vyvěšena. Děti se na tvorbě pravidel nepodílejí. Většina dětí si je dohodnutých pravidel vědoma a respektuje je. Děti se upozorňují navzájem na porušení dohodnutých pravidel, děti upozorňují také učitelku.

Vzdělávací nabídka

V denním režimu je nedostatečný časový prostor pro spontánní aktivity. Spontánní hry nejsou příliš rozvíjeny. Nabídka činností je ve třídě pestrá a prostředí podněcuje jen částečně svým vybavením k samostatné činnosti dětí. Děti se pouští do nových činností s odvahou, někdy ovšem s nechtíváním. Děti téměř nenavrhují vlastní řešení rozličných situací a neobracejí se na učitelku s návrhy aktivit.

Způsob komunikace ve třídě

Většina dětí hovoří ve vhodně formulovaných větách. Nevhodné jazykové projevy jsou efektivně opravovány. Většina dětí má správné návyky při komunikaci, neskáčí si do řeči a správně formulují otázky. Děti příliš nesdělují učitelce své zážitky. Při hrách spolu děti příliš nekomunikují a nesdělují si navzájem své pocity a prožitky. Děti i učitelka se navzájem oslovují křesným jménem.

Respektování a uspokojování potřeb dětí

Individuální potřeby dětí jsou respektovány v oblasti vlastního tempa a stravování, nedostatečně v oblasti odpočinku. Děti se nedokáží soustředit na určitou činnost nezbytně dlouhou dobu. Děti se na učitelku se svým přáním příliš neobracejí a říkají s obavami, že něco nechtějí dělat. Děti jsou připomínány během dne na potřebu pití. Děti mají možnosti dohrát hru či dokončit činnost a jsou poměrně včas upozorňovány, že činnost bude končit. Učitelka dětem většinou nevysvětluje důvod změny programu. Vůči dětem jsou uplatňovány vyšší požadavky, než jsou pro ně vývojově a věkově přiměřené.

Samostatnost a vzájemná spolupráce dětí

Děti se příliš neúčastní společných rozhodnutí a často nevyjadřují své myšlenky a názory. Děti uklízejí své hračky a výtvarný materiál bez opakované výzvy. Děti se nemusí dovolovat při potřebě na záchod či pití.

9.6 Mateřská škola F

Tato mateřská škola má pouze dvě třídy, které jsou umístěny v přízemí samostatně stojícího rodinného domu. Třídy jsou rozděleny podle věku dětí a zapsáno v době výzkumu bylo 25 dětí.

Výzkum probíhal ve třídě dětí mezi 4,5 až 6 let, kde bylo přítomno 6 dětí (zapsaných 8) a jedna pedagogická pracovnice. Všechny přítomné děti byly česky mluvící. Třída je velká přibližně 19m².

Spokojenost, jistota a bezpečí dětí

Ve škole je velice příjemná atmosféra, děti působí spokojeně, zapojují se do her a spolupracují. Prostor třídy není dostatečně veliký s ohledem na množství dětí. Prostorové uspořádání třídy zajišťuje bezpečnost dětí, ovšem ne jejich soukromí. Děti nemají v průběhu dne možnost relaxovat v klidném koutku a také nemají příliš soukromí na toaletách.

Vybavení třídy

Vybavenost třídy hračkami a pomůckami je velice omezená a skladba hraček není dostačující a neumožňuje rozvoj spontánních aktivit a konstruktivních her. Děti nemají ve třídě pomůcky k rozvoji pohybu. Děti vidí většinu hraček a mohou si je brát a ukládat. Z omezené nabídky hraček si děti volí hru či hračku samostatně.

Pravidla vzájemného soužití ve třídě

Ve třídě jsou vytvořena pravidla vzájemného soužití a jsou viditelně vyvěšena. Děti se podílejí na tvorbě pravidel a jsou si dohodnutých pravidel vědomy. Většina dětí respektuje dohodnutá pravidla. Děti se navzájem upozorňují na porušení pravidel.

Vzdělávací nabídka

V denním režimu třídy je dostatečný prostor pro spontánní aktivity. Spontánní hra je průběžně rozvíjena, ale nabídka činností je limitovaná. Prostředí třídy svým vybavením příliš nepodněcuje k samostatné činnosti dětí. Děti se většinou pouští do nových činností s chutí a bez obav. Děti navrhují vlastní řešení rozličných situací a obracejí se na učitelku s návrhy aktivit.

Způsob komunikace ve třídě

Děti hovoří ve vhodně formulovaných větách a nevhodné jazykové projevy dětí jsou efektivně opravovány. Většina dětí má správné návyky při

komunikaci, neskáčí si do řeči a sledují řečníka. Velká většina dětí sděluje spontánně učitelce své zážitky. Děti jsou klidnější a příliš spolu při hrách nekomunikují, nesdělují si navzájem své pocity a prožitky. Děti i učitelka se navzájem nazývají křesnými jmény.

Respektování a uspokojování potřeb dětí

Individuální potřeby dětí jsou ve třídě respektovány ve všech oblastech (odpočinku, pohybu, vlastního tempa a stravování). Děti se nesoustředí na některé činnosti nezbytně dlouhou dobu. Děti říkají bez obav, že něco nechtějí jíst či dělat. Děti jsou během dne připomínány na potřebu pití. Děti mají vždy možnost dokončit činnost, učitelka vždy děti upozorní na změnu programu a vysvětlí důvod změny. Vůči dětem jsou uplatňovány věkově a vývojově přiměřené požadavky.

Samostatnost a vzájemná spolupráce

Děti se účastní společných rozhodnutí a vyjadřují samostatně své myšlenky a názory (pokud učitelce rozumí). Děti uklízejí hračky bez opakované výzvy. Děti se nemusí dovolovat na záchod či nutnost pití.

9.7 Organizační podmínky mateřských škol

Volná hra

Většina zkoumaných mateřských škol dává volné hře dětí v průběhu dne dostatečně velký prostor. Děti mají možnost neomezeného výběru činností a prostoru ve třídě. Výjimku tvořila pouze mateřská škola E, kde děti nemají pro volnou hru dostatečný časový prostor a volná hra je často přerušována a nahrazována řízenými aktivitami.

Odpočinek

Možnost odpoledního odpočinku mají děti v mateřských školách A, B, C, D, F. Ve všech těchto školách jsou třídy vybaveny matracemi s vlastními lůžkovinami dětí. Děti mají možnost volby mezi spaním a alternativní klidovou činností ve školách A, C, D a F.

Mateřská škola E nenabízí dětem odpolední spaní či klidovou činnost. Odpolední aktivity dětí pokračují ve stejném tempu jako ranní činnosti.

Stravování

Ve všech zkoumaných školách se zdá být strava pestrá a nutričně vyvážená. Ovšem pouze v mateřské škole E mají děti možnost výběru ze tří jídel. Děti se učí dostatečně praktickým činnostem při sebeobsluze a samostatnosti pouze v mateřských školách C a F. V ostatních školách nemají děti příležitost obsluhovat se navzájem při stolování a nalévat si tekutiny. Učitelky slouží jako pozitivní vzor při stravování ve všech mateřských školách s výjimkou školy E, kde učitelka s dětmi nestoluje v jedné místnosti.

Pobyt venku

Ve všech zkoumaných mateřských školách mají děti dostačující časový prostor pro pohyb na čerstvém vzduchu. Zahrada školy je dostatečně veliká a je dostatečně vybavena pomůckami ke hrám u mateřských škol A, B, C. Školy D, E, F mají příliš malou zahradu s ohledem na množství dětí a její vybavení je nedostačující. Všechny zkoumané mateřské školy s výjimkou školy E mají možnost vycházek po okolí a děti mají možnost pozorovat zvířata a rostliny. Mateřská škola E dětem neumožňuje opouštění areálu školy.

Kroužky

Všechny zkoumané mateřské školy nabízejí nějaké zájmové nadstandardní aktivity. Tato nadstandardní aktivity jsou součástí běžného života mateřské školy pouze u škol D, E, F.

Nepřavidelné činnosti

Ve všech mateřských školách jsou dostatečné příležitosti k výjimečným činnostem jako besídky, oslavy a výlety. A všechny zkoumané mateřské školy nabízejí dětem dostatečnou příležitost poznat nové lidi a nové prostředí prostřednictvím exkurzí, návštěv divadel a výletů.

10. Souhrn výzkumného šetření

Zkoumané mateřské školy bych pro shrnutí výsledků rozdělila do dvou skupin: české běžné mateřské školy a soukromé anglické předškolní zařízení. Po důkladném a podrobném prozkoumání všech pozorovacích schémat těchto škol jsem našla určité rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. V některých kategoriích se všechny mateřské školy podobaly, v některých se velice lišily a na ty bych se v následujícím textu zaměřila.

10.1 Anglická předškolní zařízení

Všechny zkoumané anglické školy působily příjemně a děti v nich byly většinou spokojené.

Prostory tříd anglických předškolních zařízení byly nedostatečně velké s ohledem na množství dětí a nenabízejí dětem dostatek soukromí. Děti zde nemají možnost relaxovat v klidném koutku a nemají dostatek soukromí na toaletách.

Z prostorového uspořádání tříd také vyplývá vybavenost hračkami. Anglická předškolní zařízení se nezdají být dostatečně vybaveny pomůckami a hračkami odpovídajícím věkovému a genderovému složení třídy, děti ve třídách nemají k dispozici pomůcky k rozvoji pohybu. Z tohoto důvodu prostředí tříd těchto zařízení příliš nepodněcuje k samostatné činnosti dětí. V denním režimu není velký časový prostor pro spontánní aktivity dětí a děti se na učitelku málokdy obrací s návrhy různých aktivit.

Zahrady těchto škol také nemají dostatečný prostor a vybavení odpovídající počtu a složení dětí třídy.

Otázka způsobu komunikace v anglických předškolních zařízení je velice složitá. Hraje zde roli několik faktorů, které je nutné vzít v úvahu. Jeden z nich je stupeň znalosti dětí anglického jazyka a další je sebevědomí ho používat. Od předpokladu, že ne všechny děti v těchto třídách rozumí anglickému jazyku a své učitelce, se odvíjí způsob jejich komunikace. Děti si navzájem nesdělují své zážitky a prožitky, při společných hrách spolu příliš nekomunikují. Mnohdy působí zakřiknutě a stydlivě. Učitelky jsou ovšem velice empatické, reagují citlivě na individuální potřeby každého dítěte a snaží se více vnímat neverbální projevy dětí. Nevhodné výrazy dětí efektivně opravují a učí děti správné návyky při komunikaci. K této oblasti je nutné připomenout počet dětí na učitele, který je několikanásobně menší než v běžných českých mateřských školách. Učitelka má tedy možnost se každému dítěti pečlivě věnovat a citlivěji reagovat na jejich nálady a také lépe poznat jejich individuální potřeby a osobnost.

Všechny děti i učitelky jsou nazývány křesnými jmény, učitelky někdy s označením Miss, Mrs (slečna, paní). Což umocňuje přátelský stav mezi nimi navzájem.

Většina individuálních potřeb dětí je zde respektována. Děti říkají bez obav, že něco nechtějí dělat či jíst. Do činností a jídla nejsou nikdy nuceny a

nemusí se dovolovat při potřebě na záchod či pití. Dětem je téměř vždy dáván potřebný čas na dokončení jejich činností.

Ve třídách jsou vytvořena určitá pravidla vzájemného soužití, ovšem ne vždy společně s dětmi a málokdy jsou vyvěšena. Děti jsou si ale pravidel vědomy a z velké části je dodržují.

Všechny anglické předškolní zařízení mají zorganizované různé zájmové nadstandardní aktivity a ty jsou součástí programu těchto škol.

10.2 České mateřské školy

Zkoumané běžné české mateřské školy si jsou velice podobné svou organizační strukturou, vybavením a velikostí tříd. Děti zde mají velký výběr pomůcek k rozvoji pohybu, spontánních aktivit a konstruktivních her. Také vzdělávací nabídka v českých mateřských školách je velice pestrá, dětem je dán velký prostor pro spontánní aktivity a hry, které jsou zařazeny do běžného programu dne.

Všechny české mateřské školy mají dostatečný prostor a velmi dobré vybavení hračkami, skladba hraček umožňuje rozvoj spontánních aktivit a konstruktivních her. Prostředí svým vybavením podněcuje děti k jejich samostatné činnosti, děti se pouští s odvahou do nových činností a aktivně navrhují učitelce řešení situací a dalších aktivit.

Prostory zahrady jsou dostatečně veliké, většinou také velmi dobře udržované a vybavené pomůckami ke hrám.

Způsob komunikace v českých školách je velice odlišný od anglických. Děti mezi sebou neustále komunikují, při hrách popisují co dělají, sdělují si navzájem své pocity a prožitky. Také učitelce své zážitky děti sdělují spontánně. Ovšem často se tady setkáváme s nesprávnými návyky komunikace, kdy se děti překřikují a skáčí si do řeči. Často používají nevhodné výrazy a jejich jazykové projevy nejsou vždy efektivně opravovány. Zde zase narážíme na problém počtu dětí ve třídě na jednoho učitele. Učitelky v českých školách nemají časový prostor se každému dítěti pečlivěji věnovat.

Individuální potřeby dětí zde nejsou vždy plně respektovány, hlavně v oblasti stravování a vlastního tempa dětí. Děti zde nemají možnost výběru z několika jídel a málokdy je jim dána příležitost ovlivnit množství servírovaných pokrmů, dojíst své jídlo v klidu či jídlo odmítnout.

Učitelky ve třídách také vždy nedávají jednotlivým dětem příležitost dokončit své činnosti a hry ve vlastním tempu.

Mezi jednotlivými českými mateřskými školami jsou rozdíly v oblasti pravidel vzájemného soužití a respektování potřeb dětí. Ty jsou ovšem velice závislé na jednotlivých pedagogických pracovnících školy. Osobnost učitelky zde hraje významnou roli!

Zájmové nadstandardní aktivity některé české mateřské školy organizují, ovšem nejsou součástí jejího programu.

ZÁVĚR

S prudkým nárůstem počtu anglických předškolních zařízení se v naší republice můžeme setkávat po roce 1989. Tyto mateřské školy bývají většinou soukromé a mohou se od sebe navzájem, i od českých mateřských škol velice lišit. A to nejen užíváním jiného jazyka a způsobem komunikace, ale také svým vybavením, prostorovým uspořádáním, vzdělávací nabídkou, organizačními podmínkami i kvalitou pedagogických pracovníků.

Všechny tyto faktory mají značný vliv na fyzický i psychický rozvoj každého dítěte.

V bakalářské práci jsem se zaměřila na otázku bilingvní výchovy a jejím vlivu na vývoj dítěte. Hlavním cílem bakalářské práce bylo, na základě analýzy odborné literatury, shrnout názory a poznatky týkající se vlivu bilingvní výchovy na dítě předškolního věku.

Úkolem výzkumného šetření bylo zhodnotit, zda jsou naplňovány potřeby dětí v psychosociálních a organizačních podmínkách soukromých anglických zařízení i běžných českých mateřských škol. Při výzkumném šetření jsem použila metodu kvalitativního výzkumu.

Cíl práce byl splněn. Mezi důležité poznatky, které tato studie přináší, patří nutnost respektování potřeb dětí v mateřských školách, ať běžných českých či soukromých anglických.

Podle mého názoru by vzdělávání ve všech současných mateřských školách, běžných českých i soukromých anglických, mělo akceptovat vývojová specifika dětí předškolního věku s ohledem na každého jedince, jeho individuální možnosti a potřeby. Ve vztahu k potřebám dítěte je důležité, aby mateřská škola byla vhodně vybavena. Toto materiální vybavení by mělo respektovat

fyziologické potřeby dětí, jeho rozmístění vyhovovat činností dětí, být přístupné a splňovat veškeré bezpečnostní a hygienické požadavky. Důležitou podmínkou uspokojení potřeb dítěte je zajištění pravidelného denního rytmu, vyvážená strava s dostatkem nápojů, pobyt venku a dostatek volného pohybu. Významnou součástí této oblasti jsou psychosociální podmínky, uspokojování potřeb dítěte na nich závisí v nejvyšší míře.

Bibliografie

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-7.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982. 370 s. ISBN 0-674-53091-8.

HARTL, P.- HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774s. ISBN 80-7178-303X.

HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN: 978-80-7367-358-1.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. 44 s. ISBN 80-7216-052-4

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, vydání 1., 2000. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1999. 213 s. ISBN 80-7178-361-7.

MERLIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

MONATOVÁ, L. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1980. ISBN 80-7178-223-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7187-579-2.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Menšina, jazyk a rasismus*. Bratislava: Kalligram, 2000. 300 s. ISBN 80-7149-351-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje:

DOSKOČILOVÁ, K. *Co je to bilingvismus. Kolik řečí umíš?* [online] Informační portál o světě Neslyšících, 25.2.2005 [cit. 2008-05-05].

Dostupné z <<http://ruce.cz/clanky/46>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online] [citováno 2009-05-03] Dostupné z: <<<http://www.rvp.cz>>>

SMOLÍKOVÁ, K. *Cizí jazyk v předškolním vzdělávání*. [online] Metodický portál RVP, 23.5.2006 [cit. 2008-05-05].

Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/322/569>>

Šteflová, J. *Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole* [online] [cit. 2007-03-05]

Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/clanky/6/2006>

Šauerová, M. *Bilingvní výchova – mluvit na dítě jedním nebo dvěma jazyky?* [online] AZ Rodina.cz – Informační portál (nejen) pro rodiče [cit. 2008-09-06]

Dostupné z: < <http://www.azrodina.cz/2467>>

PŘÍLOHA

Strukturované pozorování

Název školy:

Počet dětí ve třídě:

Počet pedagogických pracovníků ve třídě:

Velikost třídy:

SPOKOJENOST, JISTOTA A BEZPEČÍ DĚTÍ

1. Je ve škole klidná a příznivá atmosféra?
1 2 3 4 5
2. Působí děti v mateřské škole spokojeně (nepláčí, zapojují se do her, komunikují, spolupracují...)?
1 2 3 4 5
3. Je prostor třídy dostatečně veliký s ohledem na množství dětí?
1 2 3 4 5
4. Zajišťuje prostorové uspořádání třídy soukromí dětí a jejich bezpečnost?
1 2 3 4 5
5. Mají děti v průběhu dne možnost relaxovat v klidném koutku?
1 2 3 4 5
6. Mají děti dostatek soukromí na toaletách?
1 2 3 4 5

VYBAVENÍ TŘÍDY

7. Je vybavenost hračkami a pomůckami dostačující vzhledem ke složení třídy (chlapci, děvčata, věkové skupiny)?
1 2 3 4 5
8. Umožňuje skladba hraček rozvoj spontánních aktivit?
1 2 3 4 5
9. Umožňuje skladba hraček rozvoj konstruktivních her?
1 2 3 4 5

10. Mají děti k dispozici pomůcky k rozvoji pohybu?

1 2 3 4 5

11. Vidí děti většinu hraček a mohou si je samostatně brát a ukládat?

1 2 3 4 5

12. Volí si děti samy hru a hračku?

1 2 3 4 5

PRAVIDLA VZÁJEMNÉHO SOUŽITÍ VE TŘÍDĚ

13. Jsou ve třídě vytvořena funkční pravidla vzájemného soužití?

1 2 3 4 5

14. Jsou ve třídě pravidla soužití viditelně vyvěšena?

1 2 3 4 5

15. Podílejí se děti na tvorbě pravidel?

1 2 3 4 5

16. Je si většina dětí vědoma dohodnutých pravidel?

1 2 3 4 5

17. Respektuje většina dětí dohodnutá pravidla?

1 2 3 4 5

18. Upozorňují se děti navzájem na porušení dohodnutých pravidel?

1 2 3 4 5

VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA

19. Je v denním režimu dostatečný časový prostor pro spontánní aktivity?

1 2 3 4 5

20. Je spontánní hra průběžně obohacována a rozvíjena?

1 2 3 4 5

21. Je nabídka činností ve třídě pestrá?

1 2 3 4 5

22. Podněcuje prostředí svým vybavením a uspořádáním k samostatné činnosti dětí?

1 2 3 4 5

23. Pouští se děti s odvahou do nových činností (bez obav z chyby)?

1 2 3 4 5

24. Navrhují děti vlastní řešení rozlišných situací?

1 2 3 4 5

25. Děti se obracejí na učitelku s návrhy aktivit?

1 2 3 4 5

ZPUSOB KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ

26. Hovoří děti ve vhodně formulovaných větách?

1 2 3 4 5

27. Jsou jazykové projevy dětí (nevhodné výrazy) efektivně opravovány zopakováním správného výrazu?

1 2 3 4 5

28. Mají děti správné návyky při komunikaci (neskáčí si do řeči, sledují řečníka, formulují otázky)?

1 2 3 4 5

29. Sdělují děti spontánně učitelce své zážitky?

1 2 3 4 5

30. Komunikují spolu děti dostatečně při hrách a společných aktivitách?

1 2 3 4 5

31. Sdělují si děti navzájem své pocity a prožitky?

1 2 3 4 5

32. Oslovují se děti navzájem křesnými jmény?

1 2 3 4 5

RESPEKTOVÁNÍ A USPOKOJOVÁNÍ POTŘEB DĚTÍ

33. Jsou respektovány individuální potřeby dětí v oblasti:

- | | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| - odpočinku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - pohybu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - vlastního tempa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - stravování | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

34. Dokáží se děti soustředit na nezbytně nutnou dobu (četba, poslech..)?

1 2 3 4 5

35. Děti se s důvěrou obracejí na učitelku se svým přáním?

1 2 3 4 5

36. Děti říkají bez obav, že něco nechtějí (jíst, dělat)?

1 2 3 4 5

37. Jsou děti připomínány během dne na potřebu pití?

1 2 3 4 5

38. Mají děti možnost dokončit činnost, dohrát si hru?

1 2 3 4 5

39. Jsou děti včas upozorňovány, že činnost bude třeba ukončit?

1 2 3 4 5

40. Mají možnost děti, které jsou pomalé, dokončit činnost (kreslení, úklid hraček, oblékání) ve svém vlastním tempu?

1 2 3 4 5

41. Jsou uplatňovány vůči dětem požadavky, které jsou pro ně věkově, vývojově a individuálně přiměřené?

1 2 3 4 5

42. Probírá učitelka s dětmi každou změnu programu a vysvětlí důvod změny?

1 2 3 4 5

43. Učitelka oslovuje každé dítě křesným jménem?

1 2 3 4 5

SAMOSTATNOST A VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE DĚTÍ

44. Účastní se děti na společných rozhodnutích?

1 2 3 4 5

45. Vyjadřují děti samostatně své myšlenky a názory?

1 2 3 4 5

46. Uklízejí děti bez opakované výzvy hračky, výtvarný materiál apod.?

1 2 3 4 5

47. Děti se musí dovolovat při potřebě na záchod či pití?

1 2 3 4 5

ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY ŠKOLY

Volná hra

Mají děti v průběhu dne dostatečný prostor pro volnou hru?

1 2 3 4 5

Mají děti možnost neomezeného výběru činností?

1 2 3 4 5

Mají děti možnost využít neomezeného prostoru ve třídě?

1 2 3 4 5

Bývá volná hra dětí přerušována či nahrazována řízenými aktivitami?

1 2 3 4 5

Odpočinek a hygiena

Mají děti možnost odpoledního odpočinku?

1 2 3 4 5

Je třída vybavena matracemi s vlastními lůžkovinami dětí?

1 2 3 4 5

Mají děti možnost volby mezi spaním a alternativní klidovou činností?

1 2 3 4 5

Mají děti osvojeny důležité hygienické návyky (čištění zubů, mytí rukou...)?

1 2 3 4 5

Stravování

Je strava ve škole pestrá a nutričně vyvážená?

1 2 3 4 5

Mají děti možnost výběru z několika jídel?

1 2 3 4 5

Učí se děti praktickým činnostem při sebeobsluze, samostatnosti a pomáhat druhým?

1 2 3 4 5

Slouží učitelka jako pozitivní vzor při stravování?

1 2 3 4 5

Pobyt venku

Mají děti v průběhu dne dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu?

1 2 3 4 5

Je zahrada školy dostatečně velká s ohledem na množství dětí?

1 2 3 4 5

Je zahrada školy dostatečně vybavena pomůckami ke hrám?

1 2 3 4 5

Mají děti možnost pozorovat zvířata, rostliny atd. na vycházkách po okolí MŠ?

1 2 3 4 5

Cvičení

Mají děti příležitost se během dne dostatečně pohybově vyžít?

1 2 3 4 5

Mají děti příležitosti k rušnému spontánnímu pohybu (honičky atd.)?

1 2 3 4 5

Kroužky

Organizuje škola pro děti různé zájmové nadstandardní aktivity?

1 2 3 4 5

Jsou tyto aktivity součástí běžného života MŠ a jejího programu?

1 2 3 4 5

Nepravidelné činnosti

Jsou ve škole příležitosti k výjimečným činnostem (besídky, oslavy, výlety...)?

1 2 3 4 5

Mají děti možnost poznání světa mimo MŠ (nových lidí a nového prostředí)?

1 2 3 4 5

Komentář:

Kritéria hodnocení

Odpověď:

1 – výsledek hodnocení vynikající

2 – výsledek hodnocení velmi dobrý

3 – výsledek hodnocení ještě vyhovující

4 – výsledek hodnocení téměř nevyhovující

5 – výsledek hodnocení nevyhovující