

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

Proces začleňování dětí do bilingvního prostředí

MŠ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Le Thanh Qui

Předškolní a mimoškolní pedagogika, Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Zachová, Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. března 2021

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Markétě Zachové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Děkuji také dětem ve školce za inspiraci a nekonečnou radost.

OBSAH

ÚVOD	3
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	5
1.1. BILINGVISMUS	5
1.1.1. Definice bilingvismu	5
1.1.2. Typologie bilingvismu podle věku.....	6
1.1.3. Vliv bilingvismu na dítě.....	7
1.1.4. Bilingvismu v mateřských školách.....	9
1.2. ZAČLEŇOVÁNÍ A PROCES ADAPTACE DĚTÍ V MŠ	12
1.2.1. Vymezení pojmu adaptace	12
1.2.2. Adaptace dítěte předškolního věku	12
1.2.3. Fáze adaptace	14
1.2.4. Adaptace dítěte do bilingvního prostředí MŠ.....	16
1.3. INTERKULTURNÍ VÝCHODISKO VÝCHOVY	18
1.3.1. Interkulturní psychologie jako vědní disciplína.....	18
1.3.2. Interkulturní senzitivita a kompetence	19
1.3.3. Multikulturní výchova v mš	20
2. EMPIRICKÁ ČÁST	22
2.1. VLASTNÍ VÝZKUM	22
2.1.1. Cíl výzkumu.....	22
2.1.2. Výzkumná metoda.....	23
2.1.3. Zpracování dat.....	23
2.1.4. Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí výzkumu.....	24
2.1.5. Výsledky pozorování jednotlivých dětí	25
2.2. ŠETŘENÍ MEZI UČITELKAMI.....	35
2.2.1. Výzkumná metoda.....	35
2.2.2. Zpracování dat.....	35
2.2.3. Charakteristika respondentek.....	36
2.2.4. Výsledky.....	36
2.3. CELKOVÉ SHRNUÍ VÝZKUMU	38
ZÁVĚR.....	40
SUMMARY	41
RESUMÉ	42
SEZNAM LITERATURY.....	43
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	45
PŘÍLOHY	47

ZKRATKY

MŠ - Mateřská škola

R1, R2, R3 - respondent 1, 2 a 3

RVP - Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZS – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ÚVOD

Vlivem globalizace, rozšířením internetu a celkovému zrychlení procesu předávání informací je v dnešní době od člověka očekávaná dovednost ovládat více jazyků než jen svůj mateřský. Znalost jazyků je v dnešní době považována za základní kompetenci. Anglický jazyk, španělský jazyk, francouzský jazyk a německý jazyk patří mezi ty nejžádanější. Ze všech jazyků je však stále nejrozšířenější angličtina.

Dokonce i v České republice nás anglický jazyk obklopuje téměř všude a má vliv na náš každodenní život. Mnoho věcí je totiž napsáno pouze anglicky - od názvů firem, informačních upozornění, přes různé kosmetické produkty, balené potraviny všeho druhu až po trička s textovým potiskem. Kromě výskytu těchto jednoduchých anglických textů kolem nás, je třeba komplexně ovládat anglický jazyk pro lepší pracovní uplatnění a zvýšení osobní hodnoty na pracovním trhu. Nemalou motivací pro osvojení dalšího jazyka je také všemi oblíbené cestování.

I rodiče malých dětí si uvědomují, že znalost anglického jazyka a podpora bilingvismu v raném věku může jejich dětem přinést do života nespočet výhod. S touto poptávkou přirozeně vznikla nabídka soukromých dvojjazyčných školek, německých školek a především anglických školek. Jednou z nich je například anglická školka v Plzni, ve které byl realizován výzkum této práce. V zájmu zachování a zajištění anonymity nebude v celé práci ani jednou uveden přesný název mateřské školy a po celou dobu se budu na mateřskou školu odkazovat pouze jako na anglickou školku.

Cílem výzkumu je vyhodnocení procesu začleňování dětí předškolního věku z kulturně odlišných rodin do anglicky mluvícího prostředí mateřské školy. V anglické školce proběhne pozorování nástupu dětí do bilingvního prostřední mateřské školky a jejich postupný proces začleňování, zjištění, jaká úskalí zažívají děti při integraci v cizojazyčném a velmi diverzním prostředí a jaký je celkový proces začleňování dětí v bilingvním prostředí MŠ. Všechna nasbíraná data z pozorování jsou zde následně vyhodnocena.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a empirické (praktické). V teoretické části budou vymezena témata a pojmy, které jsou relevantní pro tuto bakalářskou práci a hrají roli v procesu začleňování dětí do bilingvního prostředí MŠ -

témata: bilingvismus, schopnosti adaptace dětí v předškolním věku a interkulturní východiska výchovy a vzdělávání. Taktéž se pomocí odborné literatury vymezí důležité pojmy a klíčová slova související s tématem práce, například: adaptace, proces začleňování, bilingvní vzdělávání, předškolní věk atd.

V empirické části bude popsán samotný výzkum v anglické školce Plzeň. Výzkum bude realizován za pomoci smíšené výzkumné strategie pozorování v mateřské škole ve věkově smíšené (heterogenní) třídě a polostrukturovanými rozhovory s učitelkami. Pozorování bude zaměřeno na první tři měsíce pobytu dětí v bilingvní školce a nasbíraná data budou rozebrána kvalitativní analýzou. Výzkum je dále doplněn rozhovory s učitelkami, šetření mezi učitelkami bylo zvoleno pro hlubší pochopení celkového procesu začleňování dětí do bilingvní mateřské školky.

Tato práce je jedinečná, neposkytuje řešení ani zobecnění procesu začleňování dětí do bilingvní školky, pouze vyhodnocuje proces začleňování dětí v konkrétní anglické školce. Práce by mohla být užitečná pro pedagogy a rodiče, které zajímá, jak v praktickém životě mohou vypadat první tři měsíce docházky dítěte v bilingvní školce- ve velmi diverzním prostředí, kde je k dorozumívání potřeba naučit se nový jazyk.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1. BILINGVISMUS

První kapitola a její podkapitoly pojednávají o bilingvistu, definici bilingvistu, typů bilingvistu podle věku, vlivu bilingvistu na dítě a především, jak probíhá proces osvojování cizího jazyka v bilingvních mateřských školách.

Bilingvistus je pro tuto práci jedno ze stěžejních témat, jelikož se empirická část zaměřuje na pozorování předškolních dětí v bilingvní anglické školce. Obsah kapitol vychází z odborné literatury českých i zahraničních autorů, například: Morgensternová, Šulová, Průcha, Sovák, Štefánek, Harding a Riley či Tabors. Podkapitola „Bilingvistus v mateřských školách” se opírá i o data nasbíraná v zahraničním výzkumu One Child, Two Languages (2008) od amerického odborníka Pattona O. Taborse

1.1.1. DEFINICE BILINGVISMU

Pojem bilingvistus (dvojjazyčnost) nemá dosud všeobecně uznanou jednotnou definici a není jednotně vymezen ani v naučných slovnících a odborných publikacích.¹ „Význam pojmu se liší jak podle pozic zaujatých jednotlivých autorů, podle sociálních či kulturních podmínek, za kterých byl jev zkoumán, tak i podle rozvíjených vědních oborů.“²

Podle Průchy je „*bilingvistus, neboli dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky*“³ a dle Sováka se jedná o „*spontánní osvojování si druhého jazyka nezávisle na jazyce mateřském, a to už v předškolním věku, zcela přirozenou cestou.*“⁴

Pojem nelze jednoduše vymežit, jelikož není ustálené, kdy jedinec už jazyk ovládá. Podle Morgensternové může ovládání jazyka znamenat dovednost porozumění v jiném než

¹ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvistu. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s.153, 8-11. ISSN 1210-0811.

² KROPÁČOVÁ, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s.26. ISBN 80-244-1511-9.

³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s.27, ISBN 978-80-262-0403-9.

⁴ SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 208.

v mateřském jazyce.⁵ Naopak podle definice Bloomfielda je bilingvismus schopnost ovládat oba dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Proto by možná bylo místo otázky: „je nebo není jedinec bilingvní“, vhodnější otázka: „v jakém rozsahu je jedinec bilingvní.“⁶

Další definice bilingvismu, ke které se ideologie anglické školičky v Plzni nejvíce přibližuje, je charakteristika od K. Kamiše: „*Bilingvismus lze definičně vymezit jako aktivní užívání dvou (přirozených) jazyků (zpravidla mateřštiny a jednoho jazyka cizího) společností (např. Češtiny a slovenštiny v ČR) nebo jednotlivcem (např. Čechem mluvícím na Slovensku slovensky nebo Slovák mluvícím v Čechách, na Moravě nebo ve Slezsku česky). Jedná se tedy o aktivní dvojjazykovost či dvojjazyčnost prostředí (např. Československá republika) a jedince žijící a komunikující v něm a i jedinců z národnostních skupin obyvatelstva ČR komunikující svou mateřštinou a i cizím jazykem, pro něž jím je čeština.*“⁷ Dle K.Kamiše a tohoto tvrzení se bilingvismus dá vyložit jako aktivní užívání dvou jazyků ve dvou prostředí. V našem případě děti ve školce slyší a používají pouze angličtinu, mimo školku se dorozumívají jazykem mateřským. Tak probíhá nenásilné osvojování obou jazyků a podle J.Kropáčkové budou nakonec oba jazyky s velkou pravděpodobností brány jako mateřské.

1.1.2. TYPOLOGIE BILINGVISMU PODLE VĚKU

Podobně jako je obtížné jednoznačně definovat pojem bilingvismus, stejně obtížné je vymezit typy bilingvismu. Bilingvismus lze totiž dělit podle různých specifíků, například podle věku, kdy si zrovna jedinec jazyk osvojuje, nebo typy podle toho, jak bilingvismus u jedince vzniká. Kvůli povaze této práce se zaměříme převážně na typologii bilingvismu podle věku.

Dle J. Štefánika existuje bilingvismus infantní (u malých dětí), dětský (u starších dětí), adolescentní (u dospívajících) a dospělý (u dospělých mluvčích). Další autoři jako

⁵ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, s. 27, ISBN 978-807-3576-783.

⁶ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, Rádcí pro rodiče a vychovatele, s. 223. ISBN 978-807-3673-581.

⁷ KAMIŠ, K. Uplatňování bilingvizmu v českém jazyce na základní škole. In Sborník příspěvků z VIII. Celostátní konference ČAPV. Liberec: TU Liberec a ČAPV, 2000, s. 337-344. s. 338. ISBN 80- 7083-468-4.

například Harding-Eschová a Riley dělí bilingvismus také podle věku, narozdíl však od Štefánika, pouze na tři základní typy: bilingvismus nemluvnat, dětský bilingvismus a pozdní bilingvismus.

Pojem bilingvismus nemluvnat, také známý jako raný dětský bilingvismus, může být překvapující, jelikož se podle řady lidí v tomto období děti ještě neučí a nedokáží mluvit. Tato domněnka není však zcela korektní, děti na začátku nemluví, ale následně mohou začít mluvit oběma jazyky zároveň. Tomu, aby děti začaly mluvit dvěma jazyky zároveň předchází simultánní slyšení dvou jazyků a je dokázáno, že si děti osvojují jazykové schopnosti už v raném dětství. Na začátku života mají lidé větší kapacitu osvojit si jazyky,⁸ mozek je opravdu doslova naprogramován k učení. Jelínek navíc dodává, že děti v předškolním věku disponují skvělými sluchovými a imitačními schopnostmi.⁹

Pozdější dětský bilingvismus už je postupné získávání dvou jazyků, nejprve osvojení jednoho jazyka, až následně osvojení druhého. V praktickém životě je často náročné rozeznat postupné nabývání jazyka od simultánního (současného/ souběžného) nabývání jazyka. Postupné nabývání jazyků nastává v případě, kdy se například rodina přestěhuje do země s odlišným jazykem. Dítě je tím vystaveno novému jazyku a velmi rychle si ho osvojí.

Pozdní bilingvismus, neboli bilingvismus dospělých, je označován bilingvismus, který byl osvojen až po období puberty, tedy po dvacátém roku života.

1.1.3. VLIV BILINGVISMU NA DÍTĚ

Téma vlivu bilingvismu na osobnost a vývoj dítěte je do dodnes kontroverzní. Rané studie měly smíšené výsledky, zda má dvojjazyčnost pozitivní či negativní vliv na jedince. Mnoho raných studií mělo nedostatky, například opomíjely socioekonomické nebo

⁸ JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 1989, 21.1: 60-99.

⁹ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). *Cizí jazyky*. 1990, 2005/2006, č. 1.

kulturní rozdíly mezi monolingvními a bilingvními pozorovanými.¹⁰

Po přelomu 20.století byly vypracovány komplexnější a adekvátní studie, které vykazovaly IQ bilingvních dětí srovnatelné s IQ monolingvních dětí. V jistých ohledech je znalost jazyků bilingvních dětí- zejména v lexikálních, morfologických a syntaktických oblastech jazyka- ovlivněna intenzitou vystavení jazyku, takže jejich schopnosti mohou vykazovat nedostatky ve srovnání s jejich monolingvními vrstevníky.¹¹ Současně se však uvádí, že dvojjazyčné děti mají oproti jejich monolingvními vrstevníkům vyšší metalingvivistickou schopnost, v určitých oblastech i lepší kognitivní ovládnání, vysokou úroveň selektivní pozornosti a přepínání pozornosti v úkolech.¹² Bilingvisté také disponují flexibilnějším kreativním myšlením a „*předpokládá se, že učení se dalšímu jazyku je jednodušší pro ty, kteří už druhý jazyk znají, než pro monolingvisty, jinými slovy, existuje pozitivní přenos z učení se druhého jazyka na učení se dalším jazykům.*“¹³

Nevýhody bilingvismu jsou ve společnosti spojené s předsudky o bilingvních mluvčích. Od bilingvního člověka se ve společnosti očekává zvládnání obou jazyků na stejné úrovni. Bilingvní jedinec se však nerovná dvěma monolingvistům a nedostatečné znalosti v jazyce mohou bilingvním dětem působit potíže a v extrémních případech může vyvolat potíže i v mezilidské komunikaci. Jev, kdy dítě nemluví přijatelně ani jedním jazykem označujeme jako semilingvismus.¹⁴

Dalším negativem bilingvismu je přepínání a míšení jazyků (také označováno jako přepínání kódů), které může laikům připadat jako neohrabané a nešikovné. Dítě například začne mluvit v jednom jazyce a dokončí myšlenku v jazyce druhém. Toto je často vnímáno

¹⁰ MUELLER GATHERCOLE, Virginia C., et al. Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010, 13.5: 617-664.

¹¹ Ben-Zeev 1977; Gathercole 2002a, b, c, 2007a, b; Gathercole and Hoff 2007; Gathercole and Thomas 2009; Pearson and Fernández 1994; Pearson, Fernández, and Oller 1993, 1995; Thomas and Gathercole 2007; Umbel et al. 1992.

¹² VIRGINIA C. Mueller Gathercole, Enlli Môn Thomas, Leah Jones, Nestor Viñas Guasch, Nia Young & Emma K. Hughes (2010) Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:5, 617-664, DOI: 10.1080/13670050.2010.488289.

¹³ CENOZ, J., GENESEE, F (1998) Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education. s.19, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

¹⁴ KADANÍKOVÁ, Jana, et al. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie*, 2017, 1.1: 3-14.

jako nedostatečné ovládnání jazyků.¹⁵ V mnoha případech se však jedná o záměrné komunikační jevy a přepínání kódů patří k přirozenému vývoji bilingvního dítěte.¹⁶ Pokud bilingvismus vnímá negativně i samotný jedinec, může úplně přestat používat jeden z jazyků s pocitem, že to snižuje jeho hodnotu.

Individuální negativní vnímání vlastního bilingvismu je vázáno na sociokulturní status jazyka minoritních skupin, který je vnímán jako méněcenný, dítě se tak ovlivní sociálním tlakem a může vnímat bilingvismus jako vnitřní konflikt. Bilingvní dítě má dvě kultury, dva jazyky, což může vyvolávat zmatení, do které kultury patří. Ve výsledku se může dítě cítit jako cizinec v obou kulturách. Tento konflikt nemusí zpravidla řešit každé dítě, ale každé bilingvní dítě musí vynaložit větší úsilí, aby si dokázalo založit vlastní identitu.

V případě, že si dítě vytvoří k jednomu z jazyků averzi a rozhodne se už jazyk aktivně nepoužívat, Harding a Riley doporučují hlavně netlačit v této situaci na dítě k používání obou jazyků a nechat dítěti volný průběh. Přístup rodiny a všech osob, které se na výchově a vzdělání dítěte podílejí tvarují vnímání dítěte a přístup k jeho vlastnímu bilingvismu.¹⁷

1.1.4. BILINGVISMU V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Ačkoliv neexistuje jednotný názor na otázku v jakém věku je nejvhodnější se začít učit druhý jazyk, pedagogové i vědci, jako například již zmínění Harding a Riley, podporují názor, že s učením cizího jazyka by se mělo začít v předškolním věku. Například výzkum *The Relation of Bilingualism to Intelligence* Peal E. & Lambert W. E. již roku 1962 prokázal, že učení více jazyků v předškolním věku je velmi efektivní a může mít pozitivní vliv na vývoj dítěte. Musíme samozřejmě brát v potaz osobnost a možnosti

¹⁵ KROPÁČOVÁ, J. (2006) Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

¹⁶ HARDING, Edith, RILEY, Philip. Bilingvní rodina. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 223, Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

¹⁷ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

konkrétního dítěte— to co jednomu dítěti pomůže, druhému naopak může škodit. Faktem však zůstává, že v předškolním věku jsou děti velmi tvárné a jsou v příznivém období pro rozvíjení dovedností a užitečných schopností. Mají vyšší předpoklady a schopnosti k osvojení cizího jazyka, než v pozdějším věku. Z tohoto důvodu bilingvismus pronikl i do českého předškolního vzdělávání. Řada státních škol začala nabízet anglické kurzy, během kterých se děti zábavnou a hravou formou učí cizí jazyk. Některé mateřské školy, především soukromé školky, nabízí dokonce celodenní program v cizím jazyce a bilingvním prostředí.

Pokud se rodiče rozhodnou přihlásit svého potomka například do anglické mateřské školy, měli by počítat s tím, že nové prostředí s odlišným jazykem bude zprvu pro dítě cizí a v některých směrech matoucí. Časem si ale dítě zvykne na prostředí školky a relativně rychle si cizí jazyk osvojí.

Přestože si každé dítě osvojuje druhý jazyk jinak a proces učení není u všech stejný, *výzkumy objevily u dětí konzistentní posloupnost v procesu osvojování cizího jazyka*.¹⁸ Proces osvojování jazyka v mateřských bilingvních školách lze tedy s určitostí rozdělit na konkrétní období, tyto období neboli fáze popsal Americký pedagog a vědec Patton O. Tabors ve své publikaci *Jedno dítě, dva jazyky*. Tabors popsal posloupnost osvojování jazyka a pojmenoval období, kterými děti v bilingvní školce prochází.

První období v bilingvní školce je pro dítě doba, kdy nastoupí do školky a ocitne se v prostředí, které používá odlišný jazyk. Dítě má v podstatě pouze dvě možnosti jak se zachovat. Může nadále mluvit jazykem, který už umí, přestože okolí mluví odlišným, nebo může přestat mluvit úplně. Děti se častěji přiklání k první variantě, používají mateřský jazyk a doufají, že jim okolí porozumí. Toto období může u každého jedince trvat jinak dlouho. Závisí na povaze dítěte, intenzitě působení cizího jazyka na dítě, ale i na motivaci k učení nebo naučenému chování z domova.

Druhé období nastává, když dítě zjistí, že komunikace v jejich mateřském jazyce nevede ke komunikaci s daným okolím. Dítě vzdá pokusy domluvit se mateřským jazykem

¹⁸ TABORS, P. *One Child, Two Languages: a guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2008. ISBN 1-55-766921-X. s.39

v prostředí školky, jelikož si uvědomuje, že mu není rozuměno a vstupuje do období *the silent or mute period*. V tomto období dítě mlčí nebo používá neverbální komunikaci.

Během tohoto období dítě poslouchá, pozoruje a zvyká si na druhý jazyk. Dítě se zkrátka seznamuje s druhým jazykem, hledá významy slov a odvozuje co nejvíce z kontextu. Než začne druhým jazykem mluvit, zkouší novým jazykem nejprve mluvit jen pro sebe, nacvičuje jazyk tiše dokud nenabyde dostatečné sebevědomí použít jazyk ke komunikaci s ostatními. V momentě, kdy se dítě cítí komfortně a kompetentně v novém prostředí, začne projevovat nově naučená slova veřejně a je zodpovědností učitele, aby tyto první náznaky nově osvojených slov a frází učitel ocenil a žáky pozitivně motivoval a podporoval.

Ve třetím a posledním období začíná dítě používat fráze a slova cizího jazyka z běžných situací ve školce. Postupně si osvojuje útržky básniček, říkanek, písní a především jazyk denní rutiny. Dítě například zvládá poprosit o papír na kreslení, zažádat o to, aby mohlo jít na toaletu nebo poprosit o přidání jídla.

Jakmile si dítě osvojí do slovní zásoby dostatečný počet slov, frází v druhém jazyce, dostává se dítě do procesu *productive language use*, což v překladu znamená produktivní používání jazyka. V provedení to znamená, že dítě už pouze neopakuje naučené fráze a názvy lidí a věcí, ale začíná tvořit vlastní věty.¹⁹

¹⁹ TABORS, P. *One Child, Two Languages: a guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2008. ISBN 1-55-766921-X. s.41

1.2. ZAČLEŇOVÁNÍ A PROCES ADAPTACE DĚTÍ V MŠ

Následující kapitola a podkapitoly jsou zaměřeny na téma adaptace - adaptace dítěte předškolního věku, fáze adaptace při nástupu do mateřské školy a specifika procesu adaptace dětí do bilingvního prostředí, jako například začlenění do bilingvní anglické školky. Tato teoretická část se opírá o odbornou literaturu českých i zahraničních autorů a je součástí této práce, jelikož jedním z cílů výzkumu je popis adaptace v anglické školce.

1.2.1. VYMEZENÍ POJMU ADAPTACE

Pojem adaptace je obecně proces přizpůsobení se něčemu. Pojem lze z biologického smyslu chápat jako přizpůsobení organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem a cílem je přežití. Adaptace lze tedy chápat v biologickém smyslu, v lékařském smyslu a ve vývojově-psychologickém smyslu a pedagogickém smyslu. V pedagogickém smyslu se jedná o sociální přizpůsobení se jedince novým sociálním podmínkám (např. adaptace při nástupu do školky, při nástupu do školy nebo při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).²⁰

1.2.2. ADAPTACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě předškolního věku se poprvé v životě odpoutává od rodinného prostředí a musí se adaptovat na nové sociální prostředí. Dítě při nástupu do mateřské školy přijímá nové prostředí, nové podněty a hlavně osoby, se kterými se ve školce nově a denně setkává. Dítě se musí také adaptovat do režimu školky a potýkat se s novými pravidly a systémem, který je v dané mateřské školce. Jedná se o zátěžové období pro děti i pro jejich okolí.

Tato událost může vyvolávat v rodině dítěte obavy a pro rodiče dětí bývá situace také zátěžová a stresová. Rodiče dětí musí splnit a dohlédnout na splnění požadavků školy, například obstarat, co si má dítě do školy přinést, a co naopak nosit nemá.

²⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s.12. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rodiče by ovšem měli zachovat chladnou hlavu, být trpěliví, na děti nespěchat a svědomitě dodržovat sliby, aby děti mohly věřit, že si pro ně rodiče do školky přijdou. Rodiče a okolí by se mělo maximálně snažit o ulehčení procesu adaptace dítěte do mateřské školy.

Odhadem jedna polovina dětí kolem čtyř let prožívá změny s příchodem do mateřské školy s pláčem a smutkem při loučení. Přestože každé dítě prožívá toto období jinak dlouho a délka adaptační fáze je velmi individuální, podle Kořátkové může trvat pláč a smutek při loučení dva až šest týdnů. Časem se citové projevy zmírňují, ale mohou se znovu vracet po víkendech nebo po několikadenní nepřítomnosti ve školce. Klidnější přizpůsobování probíhá ve smíšených třídách, kde jsou děti různých věků. Starší děti už školku znají a dokážou mladší zaujmout a s adaptací jim pomoci.²¹

Druhá polovina dětí nemá s adaptací problém, jedná se většinou o starší děti, které mají dostatek sociálních zkušeností. Rovněž však existují i případy, kdy děti na počátku nejsou smutné při loučení, mají velký zájem o nové prostředí a zdají se, že s adaptací nebudou mít žádný problém. Tyto děti zkusí nové hračky a hry, jsou velmi zvědavé a usměvavé, ale po čase, ztratí zájem do školky chodit. Zmíněné děti se dostávají do bodu, kdy poznaly nové prostředí a chtějí se vrátit do domácího prostředí.

Poslední typ dětí, jsou děti, které nejsou schopny se adaptovat ani po delší době (např. ani po půl roce docházky). Tyto děti jsou stále uzavřené, mají problémy při loučení a nezapojují se do činností. Mohou nastat i psychosomatické příznaky, například bolesti břicha, hlavy až zvracení. V takových případech dítěti možná začíná separační úzkostná porucha a je třeba konzultovat situaci s ostatními učitelkami a hledat cestu ke zlepšení, nebo se poradit s dětským psychologem v pedagogicko-psychologické poradně.²²

²¹ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1. s.79

²² KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1. s.80

1.2.3. FÁZE ADAPTACE

Adaptace je proces přizpůsobování a zahrnuje komplex psychických a sociálních jevů. Jevy se navzájem ovlivňují a celkový proces je především ovlivněn vnějšími a vnitřními faktory. Proces adaptace dítěte při vstupu do mateřské školy lze rozdělit podle reagování dítěte do několika fází.

Kupříkladu Říčan (1989) uvádí tři stádia reagování dítěte mladšího předškolního věku na přerušeni kontaktů s rodinou. Jedná se o stádium protestů, stádium zoufalství a o stádium odpoutání od matky. Každé stádium může trvat jinak dlouho a jejich trvání je velmi individuální. Ve stádiu protestů dítě například reaguje vytrvalým pláčem, dožaduje se rodiče, odmítá hračky i hraní a nechce s novým prostředím komunikovat. Ve stádiu zoufalství už dítě nepláče a nenaříká, je naopak uzavřené a jen občasně komunikuje. Hračky přijímá ale bez zájmu s nimi manipuluje, nehraje si s radostí. V tomto stádiu pozoruje své okolí. Nakonec ve stádiu odpoutání od matky dítě připoutává pozornost k náhradní osobě. Chování i komunikace dítěte ve školce se začne blížit normálu. Dítě si začíná hrát.²³

Fáze adaptace rovněž rozlišili a popsali Renate Niesel a Wilfried Griebel. Niesel a Griebel vytyčili také tři období, ale narozdíl od P.Říčana, se zaměřili více na reakce a chování dětí při nástupu do mateřské školy. Rozlišují tyto fáze:

1. První dny: Orientování

První dny v mateřské škole se děti nezapojují a pozorují své okolí. Při ranním příchodu reagují na loučení s rodičem některé děti pláčem, pevným přimknutím nebo jinými příznaky strachu. Větší část dětí však nepláče a nejeví známky strachu, což ale neznamená, že by byly veselé. Většina dětí se spíše jeví soustředěně, pozoruje své okolí a snaží se zorientovat. V prvních dnech stojí nové dítě mimo skupinu, pozoruje či vyčkává. Nehybně stojí nebo sedí s upřeným pohledem. Na oční kontakt reaguje sklopením zraku, stahuje se do izolace a chrání se nečinností.

Dokonce byl vyzorován regresivní efekt v chování nových dětí. Nové děti kolem tří až čtyř let vykazovaly projevy nižšího vývojového stupně, než kterého dosahovali před

²³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1. s.81

příchodem do školky. Hodnoty ukazují úroveň vývoje, které jsou zřetelně pod úrovní tříletých dětí a částečně pod úrovní dvouletých. Tyto případy se pak v průběhu prvního půl roku pobytu v mateřské škole výrazně zlepšily a opět se dosáhne adekvátní vývojové úrovně.

Výjimkou jsou děti, které mají ve skupině staršího sourozence nebo kamaráda, na kterého se mohou obrátit.

2. První týdny: Snaha o začlenění

Po dnech nečinnosti a izolovanosti dítěte nastává určitá forma hraní a aktivity. Dítě už nestojí nečinně mimo, začne se vyskytovat paralelní hra, při níž si děti nehrají spolu, ale vedle sebe. Tento jev lze chápat jako předstupeň aktivní účasti a začlenění do skupiny.

Nové dítě se postupně sblíží s ostatními, rozvíjí strategie k navazování aktivních kontaktů s jednotlivými dětmi. Vyhledává rozhovory, vypráví a ukazuje, co dovede a snaží se učinit zajímavým. Také se začíná podílet na skupinových aktivitách a přijímá určité postavení ve skupině. Po čtyřech týdnech už nejsou ve skupině žádné nápadné rozdíly v chování mezi novými a starými členy.

3. První měsíce: Přivýkání

V této fázi by měly zkušené a pozorné učitelky vnímat rozdíly mezi "starými" dětmi a novými dětmi ve skupině. Stále probíhá začleňování nového dítěte a intenzita interakce nového dítěte je menší než u ostatních. Ostatní děti mohou preferovat interakci se "starými" dětmi a nové dítě ignorují nebo s ním mají pouze krátké interakce. Je na učitelky pozorovacích schopnostech pedagoga, aby nedošlo k izolaci dítěte.²⁴

Fáze adaptace nepopsal jen Řičan, Neisel a Griebel, ale velmi podobně popisují adaptační fáze Bettina Haefele a Marie Wolf-Filsinger (1993). Ty se spíše orientují na chování v rodinném prostředí v průběhu adaptačních fází (období orientace, období sebepoznání, období zvláštních opatření a období ukončení adaptace).²⁵ Obecně se zmínění

²⁴ NEISEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. Poprvé v mateřské škole. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5 s. 55

²⁵ HAEFELE, Bettina; WOLF-FILSINGER, Maria. Každý začátek v mateřské škole je těžký: Na pomoc pro rodiče a vychovavatele. Portál, 1993.

odborníci však shodují a mají téměř identické výsledky pozorování a dělení adaptačních fází.

1.2.4. ADAPTACE DÍTĚTE DO BILINGVNÍHO PROSTŘEDÍ MŠ

Adaptace (přizpůsobování) je proces, který je ovlivňován vnějšími i vnitřními faktory. Adaptaci dítěte ovlivňují jak prostory školky, sociální složení třídy, tak i zralost a připravenost dítěte na mateřskou školu.

Dítě nastupující do mateřské školy vstupuje do zcela nového a cizího prostředí, kde zůstává bez přítomnosti rodičů. Tato situace je pro ně nová a porušení vazby matka-dítě je náročným zásahem do psychické rovnováhy každého jedince. Jedná se o zátěžovou situaci význačnou úzkostí a strachem z odloučení od matky, obavami z neznámého prostředí a velkého počtu neznámých osob.²⁶

Pro každé dítě je nástup do běžné mateřské školy stresující, a pokud nastupuje do bilingvní školky, kde se mluví jazykem, kterým nerozumí, je pro dítě proces adaptace náročnější a více matoucí. Dítě se dostává do prostředí, kterému nerozumí a nedokáže s ním komunikovat. Jazyková bariéra, neznámé prostředí a kulturní odlišnost představuje pro dítě zcela novou výzvu. Podle Morgensternové může vstup do cizí kultury s odlišným jazykem způsobit jedinci kulturní šok, což je „*psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo neúplným porozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.*“²⁷ Dlouhodobější pobyt v cizí kultuře s odlišným jazykem může „*na individuální úrovni vyvolat strach, zmatení, dezorientaci až depresivní reakci. Na skupinové úrovni pak člověk přestává rozumět mechanismům, na které je zvyklý (různé rozdělení rodových rolí, vztah k autoritám apod.)*“²⁸ Záleží ovšem na odlišnosti mezi mateřským jazykem a cizím, na odlišnosti kultur, znalost jazyka, věku dítěte, rodinném zázemí atp.

²⁶ BEČKOVÁ, Ivana. Adaptace dítěte v mateřské škole. Metodický portál RVP, 2008., dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2215/ADAPTACE-DITETE-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

²⁷ Harris, Moran, 1991 v MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a kol. Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1361-1. s. 87

²⁸ MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8. s 207

Zda dítě úspěšně zvládne adaptaci na cizí prostředí a pobyt v bilingvní školce závisí zejména na přístupu rodičů a pedagogů. Rodiče by měli své děti vychovávat citlivě a jednotně a zbytečně nevystavovat dítě ambivalentnímu (smíšenému) chování.²⁹ Jasná jednotná výchova dětem přináší pocit jistoty a bezpečí. Především ve školce ulehčí proces adaptace každodenní opakující se rutina a pravidla, která jsou neměnná a jasná. Denní rutina a pravidla dětem pomáhají orientovat se ve školce, děti se mohou spolehnout na řád a pravidla a cítit se tak jistěji a bezpečněji.

Dále je vhodné, aby pedagog používal stejná slovíčka a fráze v pravidelně se opakujících situacích, například při vítání, na začátku řízené činnosti, při úklidu herny, oblékání v šatně, při obědě a také při loučení. Dítě tak naposlouchá slovíčka, postupně si je spojí s danou situací a později je dokáže ve stejných situacích používat.

V anglické školce v Plzni, ve které se odehrává empirická část této práce, se dbá, aby se dodržovala každodenní rutina a pravidla. Výuka druhého jazyka je založena na učení přirozenou formou (skrže hry, pohybové, mluvené a poslechové aktivity, názorného ukazování, gestikulace a trpělivého přístupu k dětem).

Nejvhodnější forma učení je pro předškolní děti integrovaná výuka hrou, činnostmi a prožitkem.³⁰ Hra je pro dítě hlavním zdrojem poznávání, nezapomínáme však ani na oblíbené aktivity typu básničky, písničky, říkadla, dramatizace a divadlo. Snažme se zaměřit na pozitivní stránky dítěte, pozitivně motivovat děti, uspokojovat základní potřeby, upevňovat u dětí sebevědomí a vytvářet pozitivní vztah k učení se cizímu jazyku.³¹

²⁹MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8. s 211

³⁰ WATTS, Stephen, et al. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. 2006.

³¹ LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0. s 152

1.3. INTERKULTURNÍ VÝCHODISKO VÝCHOVY

Následující kapitola a její podkapitoly nám zde ukazují význam interkulturní psychologie, interkulturní senzitivitu a multikulturní výchovu. Interkulturní psychologie a senzitivita je v této práci relevantní, z důvodu multikulturního složení výzkumného vzorku. Teorie tématu jsem opřena o odbornou literaturu zahraničních i českých odborníků.

1.3.1. INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA

Žijeme v globalizovaném světě, ve světě technologie a neomezených možností. V dnešní době se může jedinec narodit na severní polokouli a dle libosti se odstěhovat a žít na opačné polokouli světa. Cestování, interkulturní vztahy, míšení kultur, prolínání jazyků a nutnost adaptovat se cizím kulturám- to vše má určitým způsobem dopad na naši psychiku.

Podle Mongensterové a Šulové hledá právě interkulturní psychologie odpovědi na to, jací jsme, co je charakteristika pro naši kulturu a v čem se podobáme i naopak lišíme od ostatních kultur.³² Odborníci a autoři, jako například Zelová (1997), popisují interkulturní psychologii jako komparativní vědu, která srovnává shody a rozdíly psychologické povahy mezi příslušníky různých kulturních, etnických, rasových a náboženských společenství.³³

Interkulturní psychologie je „vědecké zkoumání variant lidského chování, se zřetelem na způsoby, jimiž je chování ovlivňováno kulturním kontextem.“³⁴ Tato věda přináší poznatky a podklady, které lze využívat v praxi, například ve školství při zavádění multikulturní výchovy.

³² MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a kol. Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1361-1.

³³ PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5. s 18

³⁴ LONNER, Walter J.; BERRY, John W. Field methods in cross-cultural research. Sage Publications, Inc, 1986.

1.3.2. INTERKULTURNÍ SENZITIVITA A KOMPETENCE

Interkulturní senzitivita je ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha a přijmout, že navíc není jediný určující, se nazývá interkulturní senzitivita.³⁵ Jedinci, kterým se během života dostalo převážně monokulturní socializace, mají obvykle pouze jeden vlastní kulturní pohled na svět. Tito lidé mají větší problém přijmout odlišné kultury a nejsou schopni konstruovat (a tedy ani zažít) rozdíl mezi jejich vnímáním a vnímáním kulturně odlišných lidí.

Jádrem vývoje interkulturní senzitivity je dosažení schopnosti opravdu chápat kulturní odlišnost v rozdílných složitých situacích- porozumět a seznámit se s interkulturní senzitivitou komplexnějšími způsoby (tudíž nejlépe zažít), než-li pouze čtením o jiných kulturách. Předpokládá se, že posílení pozitivního vnímání kulturní odlišnosti vyústí v rozšířené chápání vlastních kultur, jiných kultur a zvýšenou kompetencí v mezikulturních vztazích.³⁶

Kompetence v mezikulturních vztazích, také interkulturní kompetence je podle Průchy „*způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.*“³⁷

K rozvoji interkulturní senzitivity a kompetencí slouží multikulturní výchova, která učí akceptovat kultury všech národností dětí, které jsou ve třídě. Je vhodné začínat s multikulturní výchovou v předškolním věku, protože děti kolem tří let nemají ještě předsudky, neuvědomují si své rozdíly.³⁸

³⁵ Hammer, Mitchell & Bennett, Milton & Wiseman, Richard. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27. 421-443. 10.1016/S0147-1767(03)00032-4.

³⁶ Hammer, Mitchell & Bennett, Milton & Wiseman, Richard. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27. 421-443. 10.1016/S0147-1767(03)00032-4.

³⁷ PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2010, s 46. ISBN 978-80-247-3069-1.

³⁸ MARXTOVÁ, Marie. *Multikulturní výchova v mateřské škole. Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů [online]*, 2005, 11.05

1.3.3. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MŠ

Adaptaci dětí s odlišnou kulturou může výrazně ulehčit podpora ze strany učitelky. Může například využít multikulturní výchovu (“mnohokulturní výchovu”), která vede děti k otevřenosti, povědomí a přijetí všech kultur a národností.

Podle Průchy je „*multikulturní výuka edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních. Jsou s ním spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.*”³⁹

Smyslem multikulturní výchovy je poznávat a porozumět odlišným kulturám, etnickým skupinám a národnostem. Poznání by mělo vést k respektování všech a následně ke koexistenci a kooperaci.⁴⁰ Tento ideový záměr je též formulován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005).

Bohužel v RVP PP pro mateřské školy není multikulturní výchova detailně popsána a zcela postrádá metodiku multikulturní výchovy v MŠ. Pokud by chtěli učitelky nebo učitelé MŠ hledat multikulturní výchovu v RVP PP, nezjistili by mnoho. Teprve RVP ZV je multikulturní výchova popsána, ne jako předmět, nýbrž jako průřezové téma, které má rozvíjet žáky oblasti vědomostní, dovedností a schopností žáků (znalosti o různých etnických a kulturních skupinách, učit se komunikovat, žít s příslušníky odlišných skupin, uvědomit si rovnocennost všech etnických a národnostních skupin, rozpoznávat projevy rasové nesnášenlivosti a xenofobie, uvědomit si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být zodpovědný za své jednání, atd.). Též má rozvíjet děti v oblasti postojů a hodnot multikulturní výchovy (např. pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, napomáhá uvědomovat si vlastní identitu, atd.).⁴¹

³⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2. s. 15

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2. s. 17

⁴¹ MŠMT (2013). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Citováno 5. ledna 2021. s.111., z http://www.nuv.cz/file/433_1_1/.

Uvolněte potenciál dítěte a proměňte ho ve svět.

(Maria Montessori)

2. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce obsahuje vyhodnocení procesu začleňování dětí z kulturně odlišných rodin do anglicky mluvícího prostředí mateřské školy. Vybraná anglická školka v Plzni nebude v zájmu zachování anonymity ani jednou označena přesným názvem a děti zúčastněné výzkumu budou zmíněna pouze křestním jménem.

Výzkum byl realizován za pomoci výzkumné strategie pozorování v mateřské škole ve věkově heterogenní (smíšené) třídě, výzkum je doplněn šetření mezi učitelkami o polostrukturované rozhovory s učitelkami, které poskytly hlubší pochopení celkového procesu začleňování dětí do bilingvní mateřské školky. Pozorování probíhalo tři měsíce, vždy od nástupu dítěte do bilingvní školky. Nasbíraná data budou rozebrána kvalitativní analýzou.

Pozorování bylo zaměřené na tři stěžejní oblasti: oblast jazyková, adaptační a případné oblasti kulturní. V oblasti jazykové byl pozorován progres osvojování angličtiny, jak jednotlivé děti komunikovaly s vrstevníky, učitelkami a při řízených činnostech. V oblasti adaptační bylo pozorováno, jak dítě prožívalo nástup do školky a jak se adaptovalo, v poslední oblasti kulturní bylo hlavní zachytit vypořádávání se dítěte s kulturním šokem při příchodu do cizojazyčného a kulturně diverzního prostředí.

Pro hlubší analýzu a vyhodnocení procesu začleňování dětí do bilingvního prostředí MŠ byl výzkum doplněn o rozhovory s učitelkami, které s dětmi pracovaly.

2.1. VLASTNÍ VÝZKUM

2.1.1. CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat a vyhodnotit první 3 měsíce procesu adaptace a začleňování dětí do bilingvní anglické školky.

Dílčí cíle:

- Analýza osvojování anglického jazyka v bilingvní MŠ
- Popis procesu sociální adaptace do kolektivu bilingvní MŠ
- Popis procesu vyrovnávání se kulturnímu šoku v diverzní třídě

2.1.2. VÝZKUMNÁ METODA

Pro splnění výzkumného cíle této práce byla zvolena metoda pozorování. Pozorování bylo prováděno u každého dítěte během jejich prvních tří měsíců ve školce. Průběh pozorování byl zaznamenáván do pedagogického deníku. Pozorování bylo zaměřeno na průběh osvojování druhého jazyka, celkovou adaptaci (jak se nové dítě zapojuje do aktivit a jak navazuje vztahy s ostatními dětmi) a na to, jak se dítě vyrovnává s kulturním šokem v diverzní třídě.

2.1.3. ZPRACOVÁNÍ DAT

Při zpracovávání dat z pozorování bylo zapotřebí nejdříve pracovat s nasbíranými daty v pedagogickém deníku, vypsát z nich vývoj osvojování jazyka, proces sociální adaptace a chování dětí v reakci na kulturní šok v diverzním prostředí. Podklady ke každému dítěti byly jednotlivě zpracovány a ve druhé části následovalo shrnutí výsledků pozorování jednotlivých dětí dle daných výzkumných oblastí (dílčích cílů). Jelikož bylo ve výzkumu od počátku zapojena pouze jedna malá skupina dětí (jedna třída o 7 dětí), která však byla důkladně pozorována, nepřicházelo v úvahu zobecnit výsledky pozorování a vytvořit obecné procentuální výsledky.

Práce používá data z pozorování a pracuje se slovy a textem, jedná se tedy o kvalitativní výzkum.⁴² Dále byla provedena kvalitativní analýza dat, pro kterou je význačné hledání tematických vztahů mezi nasbíranými daty a spojování deskriptivních kategorií do logických celků. Výsledky kvalitativního výzkumu nedosahují statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace, což v případě této práce nebylo cílem.⁴³ Kvalitativní výzkumné strategie mají podle Miovského principy jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti a procesuální dynamiky.⁴⁴ Tato konkrétní práce

⁴² ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 15 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁴³ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 16 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

⁴⁴ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

neusiluje k vytvoření obecně platných hypotéz ani k zobecnění problematiky, ale k hlubšímu prozkoumání jevů s ohledem na okolní vlivy a jedinečnost případů.⁴⁵

2.1.4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

Výzkumný vzorek tvořila skupina o 6 předškolních dětí navštěvujících třídu v anglické školce Plzeň. Jednotlivé děti jsou různě staré, pocházejí z rozmanitého sociokulturního prostředí a nesdílí stejný mateřský jazyk. Děti splňují pouze kritérium navštěvování stejné soukromé anglické školky v Plzni. Díky školní dokumentaci a průběžné komunikaci s rodiči je známá osobní a rodinná anamnéza každého dítěte.

Většina dětí nastoupila do anglické školky pouze na přechodné období, větší procento dětí se bude v budoucnosti vracet do rodné země, či nastoupí do anglických mezinárodních škol. Rodiče dětí neplánují zápis svých potomků do českých škol, proto zvolili předškolní vzdělávání v anglické školce.

Daná anglická školka se nachází v rodinné části města a působí zde již 10 let. Disponuje dvěma hernami, učebnou, jídelnou, šatnou a zahradou. Školka se snaží vytvořit pro děti příjemné prostředí pro přirozené osvojování anglického jazyka, proto veškerá pedagogická činnost probíhá v anglickém jazyce. Učitelky a asistentky používají výhradně angličtinu a snaží se vést děti k samostatnosti, učení se pomocí vlastních zkušeností a zážitků a praktickému propojení všech znalostí. Na základě aktuálního probíraného tématu a podmínek chodí děti na procházky, exkurze, výlety a výstavy.

Vzdělávacím obsahem se podobá zařízení předškolnímu, obdobně jako MŠ vychází z Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Vzhledem ke své jazykové specifičnosti – jazykem je výhradně angličtina – je upraven počet dětí ve třídě, a to na maximálně 7 dětí ve třídě. Denní program je vytvářen tak, aby korespondoval s životem kolem nás, děti mají dostatek prostoru i pro volnou hru, plánované činnosti vychází z potřeb a zájmů dětí a metody učení se pravidelně střídají a obměňují (individuální, skupinové a frontální). Věkové rozmezí dětí je od 1,5 roku do 6 let. Prioritou školky je respekt jedinečnost každého dítěte a jejich pocit bezpečí.

⁴⁵ MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

2.1.5. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ

Avery

Věk: 4 roky

Národnost: Brit

Nástup do MŠ: srpen 2020

Anamnéza rodinná a osobní (data vycházející ze spolupráce s rodiči):

Avery je jedináček z úplné rodiny, narodil se ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska. Rodiče jsou anglicky rodilý mluvčí a oba doma mluví pouze anglicky. Do Plzně se přestěhovali, když byly Averymu 3 roky, jelikož je jejich anglická firma vyslala na pobočku v Plzni. Trojice neumí česky a v Plzni nemají žádnou širší rodinu ani přátele. Averyho rodiče přiznali, že zde sami zažívali zmatení a kulturní šok, nevěděli, co v Česku se synem dělat, kam ho brát ven, a jak mu pomoci s adaptací. Nakonec tráví Avery většinu volného času doma u televize nebo na tabletu.

Před nástupem do školky byl pouze doma s matkou a neměl zkušenost s navazováním vztahů s vrstevníky. Příchod do mateřské školky pro něj bylo velmi stresující a emočně náročný. Avery je jedináček a rodiče mu vždy vše usnadňovali a dělali vše za něj (uklízeli po něm hračky, oblékali ho, krmili ho, atd.). Snažili se mu vše ulehčovat, nebyli však schopní ulehčit mu přemístění do Česka a nevěděli jak smysluplně naplnit Averyho čas vhodnými aktivitami. Do školky nastupoval chlapec velmi sociálně nezralý a s nepotvrzenou poruchou pozornosti.

První měsíc

Avery se ve třídě velmi těžko adaptoval, přestože mluvil doma anglicky a neměl by v anglické školce zažívat šok kvůli odlišnému jazyku. První dny vůbec nekomunikoval, uzavřel se a odmítal kontakt s dětmi i spolupráci s učitelkami. Při jakýchkoliv společných činnostech (obzvláště při řízených činnostech) odmítal účast. Vždy seděl mimo ranní kruh, namísto toho si hrál sám s hračkami. Ranního kruhu se nezúčastňoval ani po vyzvání očním kontaktem a povzbudivým úsměvem od učitelky. Avery se odvracel a nechtěl se

zapojovat. Při volné hře nebo při pobytu venku na zahradě se distancoval od českých dětí a tíhl k učitelkám, které zrovna neučily (nechával se od učitelek nosit a objímat).

Druhý měsíc

Avery komunikoval pouze s učitelkami, protože mluvil dětskou angličtinou (nepoužíval časy, občas špatně poskládal věty, používal dětské výrazy jako například „wee wee“, když chtěl jít na toaletu, atd.) a ostatní děti mu nerozuměly. Kvůli jazykové bariéře Avery tedy nevyhledával vztahy mezi vrstevníky a preferoval hry s učitelkami nebo samostatné. Nejevil zájem zapojovat se do ranního kruhu ani do řízených činností. Nevšímal si příliš ostatních dětí a vyžadoval pozornost od učitelky. Také spoléhal na pomoc od učitelky i při oblékání nebo při obědě, v případech kdy od učitelky nedostal okamžitou a plnou pozornost, reagoval podrážděně.

Třetí měsíc

Avery se pokoušel artikulovat a používal i gestikulace k dorozumívání, nejdříve pouze s učitelkou ale poté seděl a hrál si vedle ostatních dětí. Nejčastěji si sedával ke stejné starému blondatému chlapečkovi a jednou vedle sebe postavili koleje pro vláčky, které následně i spojili k sobě. Avery se s chlapcem spřátelil a začal si s ním hrát. Avery na kamaráda mluvil anglicky, ale gestikuloval a například i hru předváděl. Kamarád se snažil dívat a porozumět, občas se pokusil slova zopakovat a používat co uměl anglicky říct. Avery si s ním chtěl poté neustále hrát, často ho volal a dožadoval se pozornosti od nového kamaráda. V případě, že se mu nevěnoval, jak by si přál, nebo si hrál s jinými dětmi, Avery dostával záchvaty vzteku a vyvolával problémy. Stejná situace se opakovala, když se poté spřátelil se starší spolužačkou. Pokud si však dívka hrála s ostatními, Avery znovu reagoval emocionálně až agresivně.

Při ranním kruhu a řízených činnostech mu pomáhalo sedět vedle učitelky a případně se jí i držet. Byl ochotný se už zapojovat, ale pokud ho činnost nebavila, začal se ošívát a odbíhat pryč. Neudržel pozornost a do kreativních činností se odmítá zapojit doposud.

Rin

věk: 5 let

Národnost: Japonka

Nástup do MŠ: září 2020

Anamnéza rodinná a osobní (data vycházející ze spolupráce s rodiči):

Rin se narodila v Japonsku. Má o dva a půl roku mladší sestru, kterou má velmi ráda a trpělivě se o ní stará. Její otec pracuje v nadnárodní firmě na pozici manažera, matka je v domácnosti na mateřské dovolené. Když bylo Rin 4 roky, otec byl pracovně vyslán do sídla v Plzni, a proto se celá rodina dočasně přestěhovala do Plzně. Při adaptaci v Česku se mohla rodina opřít o další rodinu z Japonska, která měla podobné podmínky, jen už zde žili o pár měsíců déle. V České republice je navíc komunita Japonců, takže měla Rin a její rodina určitou podporu a přátele, na které se mohli v nové zemi obrátit.

V Plzni začala Rin navštěvovat anglickou školku. Dívka je klidné a vlídné povahy. V Japonsku už navštěvovala mateřskou školku nastoupila s vysokou emoční a sociální inteligencí. Zažívala však silný kulturní šok, jelikož pro ní bylo vše nové, od cizího prostředí, nové vrstevníky až po odlišná jídla, návyky a jazyky. Rin ovládala pouze japonštinu a nerozuměla česky ani anglicky. Její rodiče doma komunikují pouze Japonsky, naštěstí však otec ovládá angličtinu, komunikoval s učitelkami anglicky a snaží se Rin věnovat.

První měsíc

Rin byla při nástupu do anglické školky velmi uzavřená. Ráno se s matkou smutně rozloučila a šla nesměle do herny. Neplakala a ani nijak výrazně neprojevovala emoce, šlo však poznat, že se bála. Měla shrbená ramena a úzkostně pozorovala okolí. Nepokoušela se ani zjistit, zda jí děti nebo paní učitelka budou rozumět, uzavřela se a nekomunikovala. Pozorovala v tichosti okolí a často celý den držela hračku z domova nebo batůžek. První měsíc si nehrála ani sama, distancovala se, dokonce odmítala jakýkoliv fyzický dotek od učitelek. Při řízených činnostech však vždy byla mezi dětmi, sedala si do komunitního kruhu ale aktivně se neúčastnila.

Ze všech dětí ve třídě zažila pravděpodobně největší kulturní šok. Měla stres z věkově smíšené skupiny dětí a benevolence paní učitelky pro ní byla také matoucí. Zaraženě pozorovala děti, které zlobily nebo po sobě neuklízeli. Její úzkost se projevovala tak, že odmítala chodit na záchod, k obědu se vždy posadila, ale nejedla (jídlo pro ni bylo cizí a jen se na jídlo dívala), pila pouze ze své lahve a bála se ostatních dětí i učitelek. Odpoledne, když si pro ní chodila matka, s úlevou si sbalila a šla domů. Při odchodu ji matka vždy pobídla k rozloučení a Rin vždy zřetelně řekla “bye-bye”.

2 měsíc

Na nějaký čas se do školky zapojila i její japonská kamarádka Kiyó, která už do anglické školky jednou chodila (tatínek Kiyó měl časté a občas i dlouhé pracovní cesty, na které bral svou rodinu, například v České republice už jednou pobývali a proto Kiyó už prostředí znala). S příchodem Kiyó se Rin začala usmívat. Během dne komunikovala v japonštině s kamarádkou a ta, jelikož uměla anglicky, jí často mohla pomáhat a vysvětlovat hry. Rin se začala projevovat (sice v pouze v japonštině), začala si hrát a postupně se zlepšovala v anglickém jazyce (rozuměla jednoduchým pokynům jako: tidy up, garden time, lunch, bash your handl..). Stále se zdráhala chodit na záchod, ale na konci druhého měsíce začala chodit.

3 měsíc

Během třetího měsíce začaly Rin vyhledávat ostatní děti, především děvčata si s ní a Kiyó chtěla hrát. Ostatním se líbilo, že Rin patřila věkově ke starším, hrála si s Kiyó, uměla kreslit, byla hodná a nosila hezké oblečení. Velmi často dívky například hrály vlastní verzi ranního kruhu, kdy se střídaly o roli učitelky a zpívaly písničky. Další oblíbenou hrou byl piknik (děti přinášely plastové jídlo na deku a bavilo je pojmenovávat vše anglicky).

Díky zlepšování nabývaného jazyka, kamarádky Kiyó a nových přátel se Rin začala adaptovat, otevírat a usmívat. Rin uměla už jednoduché fráze a slova sama říkat, každý den jí maminka připomněla některá anglická slovíčka a učitelky se snažily Rin v používání angličtiny povzbuzovat. V ranním kruhu je sice stále nevýrazná, ale aktivně se zapojuje a její zdrženlivost je spíše povahově daná. Rin preferuje kreslení, klidné aktivity a puzzle. Svou trpělivostí a laskavostí si získala náklonnost ostatních dětí. Děti ji respektují a

s radostí ji každý den zvou aby se k nim posadila, na zahradě spolu dívky běhají a hrají si. Rin přemohla kulturní šok i díky své matce, která příležitostně zvala rodiče s dětmi na společné aktivity.

Hedvika

věk: 5 let

Národnost: Češka

Nástup do MŠ: říjen 2020

Anamnéza rodinná a osobní (data vycházející ze spolupráce s rodiči):

Hedvika se narodila v Plzni do úplné rodiny. Přestože jsou její rodiče oba Češi, dívka mluví česky i anglicky na velmi dobré úrovni. Její matka je překladatelka a často doma mluví anglicky, matka vede Hedviku k lásce k jazykům a podporuje, aby dcera hodně mluvila a vyprávěla. Tatínek pracuje v IT oboru a angličtině rozumí, takže mohou v domácnosti přepínat mezi jazyky. Hedvika nejdříve navštěvovala českou státní školku, ale když se její matka dozvěděla o anglické školce, začala Hedvika docházet do anglické školky. Hedvika je zdravá, emočně vyspělá, přátelská a upovídaná.

První měsíc

Hedvika bez úzkosti a strachu začala navštěvovat anglickou školku. Od prvního dne nadšeně přišla do školky, rozloučila se s matkou a běžela do herny. Velmi rychle si začala hrát s ostatními a líbilo se jí, že ve třídě byly i mladší děti, o které mohla pečovat. Nebála se přistoupit k japonským dívkám, k mladším dětem ani k učitelkám.

V raním kruhu se aktivně zapojovala a ve volnu vyhledávala učitelky, aby si s nimi mohla povídat. Tíhla spíše k dospělým a dožadovala se pozornosti. Hedvika používala od samotného začátku v angličtině minulé tvary sloves (pravidelná i nepravidelná), uměla vyjádřit budoucnost a téměř vždy postavila věty správně. Její znalosti v angličtině se téměř rovnali její češtině. Angličtině rozumí a umí skládat gramaticky těžší věty, ale její anglická slovní zásoba je mnohem širší v češtině.

Hedvika se nezdála být překvapená ani diverzitou ve třídě a radostně se zapojovala do dění ve školce.

Druhý měsíc

Hedvika se brzy skamarádila s rodilým mluvčím, rozuměli si a měli radost ze společného hraní. Hedvika nadšeně přijímala nová slovíčka a ráda je po naučení opakovala. Líbilo se jí učit a pomáhat ostatním a zažívala pocit úspěchu, když se od ní někdo jiný naučil nové slovo v angličtině.

Hedvika byla opravdu jazykově talentovaná, emočně zralá a inteligentní, nerada však hrála pohybové hry, nedokázala chytit míč a při běhu často zakopávala. Kreslení jí také nešlo, ale jelikož je ve školce málo dětí a učitelka se může všem věnovat, tak jsou děti intenzivně vedeny k vzájemnému respektu a Hedvika se jeví v kolektivu spokojeně a bezstarostně.

Třetí měsíc

Hedvika si výrazně rozšířila slovní zásobu. Naučila se také trpělivosti v řízených činnostech a navykla si na řád ve školce. Malý ale diverzní kolektiv třídy se jí velmi zalíbil a podle maminky je v anglické školce velmi spokojená.

Eliška

věk: 4 roky

Národnost: Češka

Nástup do MŠ: září 2020

Anamnéza rodinná a osobní (data vycházející ze spolupráce s rodiči):

Eliška se narodila v Plzni a do úplné rodiny. Má o dva roky mladší sestru. Do nástupu do školky byla Eliška pouze doma s maminkou. Maminka je v současnosti stále na mateřské, předtím pracovala v nemocnici jako zdravotní sestra. Otec pracuje ve firmě, díky které cestuje a občas i s rodinou. Doma mluví pouze českým jazykem, ale jelikož rodiče ovládají i angličtinu, mohou Elišce s druhým jazykem pomáhat. Eliška před nástupem do školky neuměla ani slovo anglicky.

1 měsíc

Eliška nastoupila ve svých 3 letech, nikdy předtím nenavštěvovala mateřskou školku. První dny ve školce se emocionálně loučila s matkou. Tiskla se k matce, ale po pár minutách co matka odešla si Eliška šla hrát. Měla plyšovou hračku a fixovala se k ní. Zajímala se o hračky a chtěla si s nimi hrát. Do výuky se aktivně nezapojovala, ale seděla v kruhu a například přijala i pomůcky od učitelky nebo ostatních dětí. Mluvila česky a obracela se pouze na česky mluvící učitelky a děti. Byla velmi samostatná, sama se oblékala, hrála si a uklízela, jedla a odnesla po sobě talíř. Dokonce odmítala pomoc od učitelek a pokud něco potřebovala (například na půjčit ostřejší nůžky, které máme ve školce pouze na vyžádání) nezeptala se a čekala, pokud se situace sama nevyřeší.

Eliška se každé ráno po příchodu pár minut rozhlížela, ale pak si začala hrát. Během prvních dnů si začala hrát i s ostatními, také ráda kreslila a skládala puzzle. Zapojovala se bez problému do dění školky, pouze odmítala výuku v angličtině. Eliška využívala pouze češtinu a obracela se jen na učitelky, které rozuměly česky. Nezpívala a aktivně se nezapojovala do výuky. Pokud něco nebylo podle jejích představ, fňukala a stěžovala si. První měsíc také odmítala pomoc od učitelek, ráda dělala věci po svém a sama. Jinak se však Eliška úspěšně adaptovala, nebyly u ní patrné náznaky prožívání kulturního šoku, nebyla zaskočená dětmi, které jí nerozuměly. Nebála se ani učitelek, které mluvily jen anglicky, Eliška po třech týdnech absolutně věřila novému prostředí a působila, že se cítí ve školce bezpečně a spokojeně.

2 měsíc

Adaptační proces proběhl během prvních tří týdnů a ve druhém měsíci začal u Elišky proces učení. Pomocí aktivit: her, dramatické výchově, písní, říkadel, básniček a tanců se začala aktivně zapojovat do řízené činnosti. Bavily jí anglické písničky a jevila větší zájem o řízenou činnost v angličtině. Stále používala češtinu, mluvila k česky mluvící skupině. Byla však hodná na všechny děti, i na "jiné" děti, bylo patrné, že vlivem její rodiny a cestováním neměla předsudky a nezažila ve školce kulturní šok

3 měsíc

Eliška se pasivně učila angličtinu, rozuměla již pokynům v druhém jazyce a začala si hrát častěji i s dětmi, které česky nerozuměly. Například si hrála s anglicky mluvícím Averym, se kterým se dorozumívala i pomocí ukazování a neverbální komunikace. Plně adaptovaná Eliška neměla již vůbec problém se zapojováním do řízených činností. Hrála si radostně se všemi a postupně vstřebávala nový jazyk.

Zarek

Věk: 5 let

Národnost: Polák

Nástup do MŠ: prosinec 2020

Anamnéza rodinná a osobní (data vycházející ze spolupráce s rodiči):

Zarek se narodil v Polsku a má dvojče Zuzanu. Matka je v domácnosti a věnuje se dětem. Otec pracuje v polské firmě a byl pracovní přeložen do Plzně, proto nyní pobývá celá rodina v Plni na dobu neurčitou. Zarek před nástupem do anglické školky navštěvoval státní mateřskou školku v Polsku a je zvyklí na socializaci s vrstevníky. Doma hovoří pouze polsky a neuměl proto v době nástupu do anglické školky česky ani anglicky.

První měsíc:

Zarek se první měsíc přicházel do školky zamlklý a s ostražitým výrazem. Neplakal ani nevypadal smutně při loučení s matkou. Vždy se s matkou rozloučil a zamířil se svou sestrou do herny. Když si nehrál se sestrou, pozoroval své okolí. Díval se na děti i na učitelky. Pokud byl vyzván či jinak pobídnut, zapojil se do aktivit nebo pomáhal s chodem ve školce. V ranním kruhu si sedal vedle své sestry a zvědavě pozoroval řízenou činnost. Aktivně se však nezapojoval a nesnažil se s ostatními mluvit. Když si ostatní děti chtěli se Zarkem hrát, nebo se ho zapojit do her a aktivit, Zarek kvůli jazykové bariéře nechápal a přijímal roli pozorovatele.

Druhý měsíc:

Zarek ráno přicházel do školky radostně, podle maminky se doma snažil s rodiči cvičit angličtinu a přehrával si doma například ranní kruh v angličtině. Maminka se mu doma velmi věnovala a snažila se mu pomoci s osvojením nového jazyka. Zarek se tedy ve školce začal orientovat a dokonce i s velmi omezenou slovní zásobou si začal hrát s chlapcem z Velké Británie. Chlapci se dorozumívali anglicky za pomoci gestikulace, mimiky a demonstrace. Zarek už si nesesádal pouze ke své sestře, jevil se ve školce spokojený a radostný. V řízené činnosti se vždy snažil a svižně poslouchal paní učitelku. Začal se více projevovat a příležitostně se pošťuchoval se svou sestrou. Některé konflikty mezi dvojčaty vyvrcholily až k pláči, jelikož jsou oba velmi senzitivní, ale nakonec se vždy sourozenci udobřili.

Třetí měsíc:

Zadaptovaný Zarek byl velmi brzy v kolektivu oblíbený. Rozuměl všem základním pokynům ve školce, chápal, co se kolem něj dělo a aktivně se do všeho zapojoval. Díky velké podpoře v rodině se rychle zlepšoval v angličtině a neměl problém s běžnou komunikací ve školce. Vesele zpíval anglické písničky, do ranního kruhu a řízené činnosti se aktivně zapojoval, hrál si se všemi dětmi v kolektivu, ve sportovních aktivitách nadšeně spolupracoval a měl rád i pracovní a výtvarné činnosti.

Zuzana

Věk: 5 let

Národnost: Polák

Nástup do MŠ: prosinec 2020

Anamnéza rodinná a osobní (data vycházející ze spolupráce s rodiči):

Zuzana se narodil v Polsku a má dvojče Zarka. Matka je v domácnosti a otec pracuje v polské firmě. Zuzana ráda tráví čas se svým bratrem, často si spolu hrají a povídají. Povahově jsou si velmi podobní, mají stejný temperament, chování i styl vystupování. Když bylo Zuzaně 4 roky byl její otec pracovní přeložen do Plzně, proto nyní pobývá celá rodina v Plzni na dobu neurčitou. V Plzni začala docházet do soukromé

anglické školky a při nástupu anglický jazyk neovládala. Rodiče doma hovoří pouze polsky po nástupu dětí do anglické školky začali rodiče učit děti anglicky. Snažili se dětem ulehčit a pomoci v adaptaci ve školce. Zuzana je povahově přátelská, citlivá, poslušná a mezi vrstevníky oblíbená.

První měsíc:

Zuzana se první měsíc v anglické školce projevovala téměř stejně jako její dvojče Zarek. Držela se v blízkosti bratra a hrála si pouze s ním. Spíše pozorovala dění ve školce a až po pobídnutí učitelky nebo ostatních dětí se mlčky zapojila do uklízení a jiných aktivit. Nezdála se překvapená diverzitou kolektivu a projevovala se lehce zdrženlivě, když na ní někdo mluvil anglicky.

Druhý měsíc:

Dívka si našla ve třídě kamarádky, byla v kolektivu velmi oblíbená a každé ráno se děti vesele zdravily a během volné hry společně hráli hry. Zuzka se s ostatními dorozumívala jak uměla, anglická slovíčka a věci které neuměla říct anglicky řekla polsky. S bratrem mluvila převážně polsky, ale i sním se snažila používat anglická slovíčka. Podle maminky sourozence bavilo angličtinu používat a procvičovat.

V ranním kruhu se aktivně zapojovala, zpívala a spolupracovala. Měla radost z každé nové říkanky a písničky. Poslušně plnila potřebné úkony a byla velmi samostatná. Bez problému po sobě uklízela, myla si ruce, připravovala se na zahradu atd.

Třetí měsíc:

Plně adaptovaná Zuzana se dál zlepšovala v angličtině, díky přátelské a citlivé povaze byla v kolektivu oblíbená. Ve školce se projevovala vesele a přestože nebyla ještě schopná vést ucelenou konverzaci v angličtině, projevovala důvěru v nové prostředí. Neprojevovala již žádné znaky ostychu, strachu ani úzkosti. Podle maminky našla dokonce i v cizojazyčném prostředí pocit bezpečí.

2.2. ŠETŘENÍ MEZI UČITELKAMI

Cílem polostrukturovaných rozhovorů je doplnit informace o procesu adaptace a začleňování dětí do bilingvní anglické školky, dále podpořit výsledky pozorování, porovnat, či případně vyvrátit.

Respondentky mohou vycházet z vlastních zkušeností a popsat proces osvojování anglického jazyka v bilingvní MŠ, proces sociální adaptace do kolektivu bilingvní MŠ a procesu vyrovnávání se kulturnímu šoku v diverzní třídě.

2.2.1. VÝZKUMNÁ METODA

Výzkum je doplněn o polostrukturované rozhovory s učitelkami. Miovský považuje tuto metodu za ideální nástroj pro získávání dat v kvalitativním výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor je volnější typ rozhovoru, při kterém můžeme pokládat vedlejší otázky.⁴⁶

2.2.2. ZPRACOVÁNÍ DAT

Po ukončení pozorování následovaly rozhovory s učitelkami v dané školce. Učitelky i ředitelka souhlasily, že se anonymně zúčastní rozhovoru a jejich odpovědi budou nahrávány. V zájmu zachování anonymity jsou respondentky označovány jako R1, R2 a R3. Rozhovor byl polostrukturovaný, připravené otázky nebyly respondentkám pokládány zcela stejně. Některé otázky byly například vypuštěny a jiné naopak doplněné dalšími otázkami. Audiozáznamy rozhovorů bylo následně nutné přenést do písemné formy. (Doslovný přepis lze dohledat v přílohách).

Výpovědi respondentek byly nakonec rozděleny do tří hlavních okruhů, které jsou dílčí cíle této práce: osvojování anglického jazyka v bilingvní MŠ, proces sociální adaptace do kolektivu bilingvní MŠ a procesu vyrovnávání se kulturnímu šoku v diverzní třídě

⁴⁶ MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

2.2.3. CHARAKTERISTIKA RESPONDENTEK

Respondentka R1 je zakladatelkou anglické školky. R1 získala magisterský titul na pedagogické fakultě. Má tři děti, které vedla od dětství k bilingvistu a zapsala je do soukromých anglických školek. Koncept bilingvní školky se jí zalíbil a v roce 2013 se rozhodla otevřít vlastní anglickou školku.

Respondentka R2 má magisterský titul v oboru speciální pedagogiky a pracuje ve školství 16 let z nichž 8 let pracovala ve speciální mateřské školce pro děti s poruchou zraku či vadami řeči. V anglické školce pracuje díky časové flexibilitě, kterou nyní potřebuje kvůli svým dcerám.

Respondentka R3 vystudovala střední pedagogickou školu a získala bakalářský titul z anglofonních studií. Po vysoké škole se odstěhovala do Velké Británie, kde pracovala s dětmi. Má zkušenost i s českými státními MŠ, ale po návratu z Londýna chtěla uplatnit svou angličtinu a nastoupila jako učitelka v anglické soukromé školce. Má přes 10 let praxe s učením angličtiny a upřednostňuje malý kolektiv anglické školky.

2.2.4. VÝSLEDKY

Osvojování anglického jazyka v bilingvní MŠ

Respondentky hovořily o vlastních zkušenostech s dětmi a čerpaly především ze své práce v anglické školce. Jejich odpovědi se shodovaly v popisu procesu osvojování anglického jazyka v anglické školce. Všechny zdůraznily, že proces je velmi individuální a může se lišit, obecně si však děti rychle zvyknou a již v prvním měsíci rozumí základním frázím. Mezi základní fráze patří věty, které děti slýchávají ve školce každý den, R1 uvedla například fráze: „Wash your hands, tidy up, please”.

R2 přiznala, že byla i překvapená, jak rychle děti chápou a vstřebávají nový jazyk. R3 uvedla, že děti často umějí názvy barev, zvířat a části těl již v prvních dvou týdnech v anglické školce. Ve druhém až třetím měsíci nastává většinou zlom, kdy děti rychle vstřebávají slovíčka, vykřikují anglicky a mají z osvojování jazyka radost.

R1 i R3 poté dodaly, že první slova v angličtině přicházejí opravdu rychle, ale opravdové ovládnutí jazyka trvá přibližně rok až dva. Teprve po roce děti začnou vést souvislé konverzace v angličtině a doopravdy se vyjadřují ve smysluplných větách.

Proces sociální adaptace do kolektivu bilingvní MŠ

Všechny respondentky uvedly, že jazyková bariéra samozřejmě ovlivňuje adaptaci dítěte, ne však tolik, kolik by mnozí očekávali. Proces adaptace dětí v anglické školce probíhá ve výsledku srovnatelně jako v běžných školkách. Děti zpočátku pozorují své okolí, postupně si však přivykají a nakonec se zcela adaptují.

Jazyková bariéra může být pro nové děti zátěžová, ale díky malému kolektivu a individuálnímu přístupu nemají děti s adaptací v anglické školce problém. R3 odpověděla: „Samozřejmě velmi záleží. Ale po adaptační stránce ne. Proces adaptace - vlastně stejně jako ve státní- trvá dva až tři týdny. V podstatě trvá uplyne stejně dlouho.“ S výpovědí R3 se ztotožňují i ostatní respondentky.

Proces vyrovnávání se kulturnímu šoku v diverzní třídě

V poslední oblasti týkající se kulturního šoku se respondentky vyjádřily znovu obdobně. R1 si není vědoma, že by děti zažívaly kulturní šok při nástupu do anglické školky. R2 neznala pojem „diverzita“ a R3 uvedla, že se na toto nezaměřuje. Po vysvětlení a položení doplňujících otázek na toto téma R1 odpověděla: „Maximálně bych zmínila chlapce, který pocházel z velmi západního stylu výchovy, měl problém s pravidly a celkově s přístupem k dospělým. Nerespektoval pravidla a měl problémy si zvyknout.“ R3 dodala, že kulturní šok je patrný maximálně kvůli šoku z cizího jazyka, ale ve výsledku se nejedná o výrazný faktor.

2.3. CELKOVÉ SHRNUÍ VÝZKUMU

Tato bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, jak v praktickém životě může vypadat proces začleňování dětí do bilingvního prostředí MŠ.

Výzkum byl postaven tak, aby na sebe jednotlivé části navazovaly a aby komplexněji popsali reálný proces adaptace v bilingvním prostředí MŠ. V první fázi výzkumu probíhalo pozorování nově příchozích dětí v anglické školce, konkrétně se jednalo o 6 dětí, které nastoupily do školky mezi srpnem 2020 až prosincem 2020. První byl pozorován chlapec Avery z britské rodiny. Chlapcův mateřský jazyk je angličtina a příchod do anglické školky pro něj neměl být po jazykové stránce náročný. Po Averym do školky nastoupila japonská dívka Rin, která uměla pouze japonsky a musela se zcela od základů učit nový jazyk. Dále se do kolektivu připojily dvě české dívky, Hedvika a Eliška, které ovládaly češtinu a mohly se spoléhat na to, že jim alespoň jedna učitelka bude rozumět. Obě dívky se však chtěly naučit anglicky a rodina je vede, aby komunikovali anglicky. Poslední do třídy přišli sourozenci z Polska. Jednalo se o dvojčata Zarka a Zuzanu, kteří uměli jen polsky. Povahově velmi citliví měli předpoklad k těžší adaptaci ve školce.

Děti byly od nástupu pozorovány po dobu tří měsíců a nasbíraná data se zapisovala do pozorovacích protokolů. Pozorovací protokol zahrnoval popis chování dítěte během jeho prvních tří měsíců ve školce - pozorování a popis chování dítěte ráno při příchodu do školky, při volné hře, ranním kruhu, pobytu venku na zahradě, obědě, aktivitách u stolečků a při odchodu ze školky. Díky průběžné intenzivní komunikaci s rodiči dětí bylo jednoduché získat hlubší informace o dětech a následně sepsat jejich osobní a rodinné anamnézy.

Dle výsledků pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami lze říci, že děti při nástupu do anglické školky mohou zažít kulturní šok a jejich adaptace je snížena než v běžných školkách. Adaptaci a začlenění do kolektivu ovlivňuje jazyková bariéra, ale kolem druhého měsíce ve školce už děti přicházejí na způsoby jak se dorozumět s vrstevníky a učitelkami. Již po prvním týdnu až třech týdnech umí děti názvy barev, zvířat a části těla. Opakované denní fráze už chápou a dokáží podle nich reagovat, učí se rychle

nová anglická slovíčka, básničky a písničky. Děti si rozšiřují především pasivní slovní zásobu, který tvoří základ pro opravdové ovládnutí jazyka. Celkový proces adaptace v anglické školce je tedy do jisté míry ovlivněn jazykovou bariérou a kulturním šokem, tyto překážky ale děti překonají velmi rychle, pokud jim učitelky zajistí bezpečné a vlídné prostředí k učení nového jazyka.

Velký vliv na adaptaci dítěte hraje věk dítěte, emocionální a sociální vyspělost a podpora ze strany rodiny. Proces adaptace může ulehčit, pokud už dítě ve školce někoho zná. Dívka Rin a dvojčata Zarek a Zuzana díky této výhodě udělali velký pokrok a adaptaci jim to výrazně ulehčilo. Ostatní děti, které nikoho ve školce neznaly se však adaptovaly také relativně rychle a bez větších problémů. Případný kulturní šok děti buď nepocítily, nebo ho neprojevovaly, a pokud ho pocítily, tak ho díky vřelému prostředí školky dokázaly překonat. Kulturní šok výrazně projevíly pouze dvě děti, chlapec Avery z Velké Británie a japonská dívka Rin. Chlapec měl potíže přijmout pravidla a dívka byla naopak zaskočená volností režimu a pravidel ve školce. Dívka první dva až tři týdny úzkostlivě pozorovala své okolí a zcela odmítala jíst, pít a chodit na záchod. Jinak ostatní učitelky vypověděly, že si nejsou kulturního šoku ve školce vědomé. Kulturní šok u českých dětí v anglické školce může nastat kvůli jazyku, ale děti byly z domova obeznámeny a neprojevovali žádné náznaky kulturního šoku.

Všech 6 pozorovaných dětí se dokázalo v anglické školce adaptovat. Všech šest dětí se nyní do školky těší, mají ve školce kamarády, projevují se ve školce vesele a zlepšují svou angličtinu.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce si kladla za cíl popsat, jak se děti adaptují v bilingvním předškolním prostředí.

Teoretická část pojednávala o bilingvistu, adaptaci v předškolním věku a interkulturním východisku vzdělávání. Bilingvistu je jedním ze stěžejních témat této práce, jelikož se empirická část odehrála v bilingvní mateřské škole. Druhé klíčové téma „adaptace v předškolním věku“ představilo možné směry, kterými se mohl adaptační proces ubíhat a třetí téma „interkulturní východisko výchovy“ je v práci zahrnuto vzhledem k diverznímu složení sledované třídy.

Empirická část práce využila pozorování a polostrukturované rozhovory pro sběr dat. Pozorování dětí trvalo tři měsíce, vždy od nástupu dítěte do mateřské školy, především se pozorovala stránka jazyková, adaptační a kulturního šoku. Výzkum byl doplněn o rozhovory s učiteli, kteří s dětmi pracovali.

Cíl výzkumu byl naplněn vyhodnocením celého procesu „začleňování dětí předškolního věku z kulturně odlišných rodin do anglicky mluvícího prostředí mateřské školy“. Práce může posloužit pedagogům a rodičům, kteří nemají zkušenost s anglickými školkami a o téma se zajímají. Práce však neposkytuje řešení ani zobecnění procesu začleňování dětí do bilingvní školky,

SUMMARY

This bachelor's thesis aimed to find out how children adapt in bilingual preschool environment.

The theoretical part of the work is devoted to three main parts = bilingualism, adaptation in preschool and intercultural basis of education. Bilingualism is one of the key topics for this work, as the empirical part focuses on the observation of preschool children in a bilingual English kindergarten. Furthermore, the topic "adaptation in preschool" explains the possible directions in which the adaptation process can take place. Lastly, the chapters about intercultural basis of education has been added, due to the diverse environment of observed class.

The empirical part of the work uses observation and semi-structured interviews a source of datas. The observation lasted for three months and for a deeper analysis, the research was supplemented by interviews with teachers who worked with the children.

Keywords

Preschool, adaptation, the influence of bilingualism on child, bilingual kindergartens, diverse environment, cultural shock.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, jak se děti adaptují v bilingvním předškolním prostředí.

Teoretická část práce je věnována třem hlavním částem: bilingvistice, adaptaci v předškolním věku a interkulturnímu základu vzdělávání. Bilingvistika je jedním z klíčových témat této práce, protože empirická část se zaměřuje na pozorování předškolních dětí v bilingvní anglické mateřské škole. Téma „adaptace v předškolním věku“ dále vysvětluje možné směry, kterými může adaptační proces probíhat. Nakonec byly přidány kapitoly o interkulturních základech vzdělávání, a to vzhledem k různorodému prostředí sledované třídy.

Empirická část práce využívá pozorování a polostrukturované rozhovory pro sběr dat. Pozorování trvalo tři měsíce, vždy od nástupu dítěte do mateřské školy. Pro hlubší analýzu byl výzkum nakonec doplněn o rozhovory s učiteli, kteří s dětmi pracovali.

Klíčová slova:

Bilingvistika, bilingvní školka, adaptace v MŠ, adaptace v bilingvní školce, diverzní kolektiv, kulturní šok

SEZNAM LITERATURY

- CENOZ, J., GENESEE, F (1998) *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- HARDING, Edith, RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1361-1.
- HOFFMANN, CH. (1991) *An introduction to bilingualism*. New York: Longman.
- JELÍNEK, Stanislav. *K některým otázkám bilingvismu. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISSN 1210-0811.
- ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- KAMIŠ, K. *Uplatňování bilingvizmu v českém jazyce na základní škole*. In *Sborník příspěvků z VIII. Celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU Liberec a ČAPV, 2000, ISBN 80- 7083-468-4.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LONNER, Walter J.; BERRY, John W. *Field methods in cross-cultural research*. Sage Publications, Inc, 1986.
- NEISEL, R.; GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. 207. ISBN 978-80-7367-627-8.

- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1362-4.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, ISBN 978-807-3576-783.
- PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5.
- PRŮCHA, J.: Interkulturní komunikace. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2010, ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6.
- SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- ŠTEFÁNIK, J. (2000): Jeden člověk, dva jazyky – Dvojjazyčnost u dětí – předsudky a skutečnost. Bratislava: AEP, ISBN 80-88880-41-6
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
- TABORS, P. One Child, Two Languages: a guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2008. ISBN 1-55-766921-X.
- WATTS, Stephen, et al. Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. 2006.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ACEVES, Consuelo. One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language. *Harvard Educational Review*, 1997, 67.4: 838.

BEČKOVÁ, Ivana. Adaptace dítěte v mateřské škole. Metodický portál RVP, 2008.

Ben-Zeev 1977; Gathercole 2002a, b, c, 2007a, b; Gathercole and Hoff 2007; Gathercole and Thomas 2009; Pearson and Fernández 1994; Pearson, Fernández, and Oller 1993, 1995; Thomas and Gathercole 2007; Umbel et al. 1992.

HAMMER, Mitchell R.; BENNETT, Milton J.; WISEMAN, Richard. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 2003, 27.4: 421-443.

HAEFELE, Betina; WOLF-FILSINGER, Maria. Každý začátek v mateřské škole je těžký: Na pomoc pro rodiče a vychovavatele. Portál, 1993.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 1989, 21.1: 60-99.

KADANÍKOVÁ, Jana, et al. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie*, 2017, 1.1: 3-14.

MARXTOVÁ, Marie. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů [online]*, 2005, 11.05

MUELLER GATHERCOLE, Virginia C., et al. Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic

status and cognitive abilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010, 13.5: 617-664.

TABORS, P. *One Child, Two Languages: a guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2008. ISBN 1-55-766921-X.

VIRGINA C. Mueller Gathercole, Enlli Môn Thomas, Leah Jones, Nestor Viñas Guasch, Nia Young & Emma K. Hughes (2010) Cognitive effects of bilingualism: digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:5, 617-664, DOI: 10.1080/13670050.2010.488289.

MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Citováno 5. ledna 2021. s.111., z http://www.nuv.cz/file/433_1_1/.

PŘÍLOHY

Příloha 1: pozorovací protokol

Jméno dítěte	1. měsíc	2. měsíc	3. měsíc
Příchod do školky			
Volná hra			
Ranní kruh			
Pobyt na zahradě			
Oběd			
Aktivity u stolů			
Vyzvedávání dětí			
Jiné			

Příloha 2: Otázky rozhovoru

- 1) Jak dlouhá je vaše praxe v MŠ?
- 2) Pracovala jste někdy ve státním sektoru školství? Popište svou zkušenost.
- 3) Jaká je vaše zkušenost v soukromém sektoru školství?
- 4) Popište prostředí vaší anglické školky a děti navštěvující anglickou školku
- 5) Jaké přednosti či nevýhody má anglická škola?
- 7) Jaká úskalí jste zažila při práci v cizojazyčném prostředí školky?
- 8) Porovnejte adaptaci dětí v běžných školkách s adaptací dětí v anglické školce.
- 9) Je pro děti zátěžové navštěvovat anglickou školku?
- 10) Zajímáte se o sociokulturní prostředí každého dítěte?
- 11) Jak u dětí probíhá osvojování angličtiny v anglické školce? (např. kdy jsou první slova v angličtině, případně jaká, jak dítě chápe, po jak dlouhé době dítě bez problémů komunikuje v angličtině?)
- 12) Zaznamenala jste u dětí v době nástupu kulturní šok? Pokud ano, jak se u dětí projevoval?
- 13) Považujete skupinu dětí v anglické školce za diverzní? Jakým způsobem to ovlivňuje vaši práci?
- 14) Překvapila vás něco během práce v anglické školce?
- 15) Víte co je multikulturní výchova? Uplatňujete ji?

Příloha 3: jednotlivé rozhovory

R1

Jak dlouhá je vaše praxe v MŠ?

Během studií jsme měli praxe na školách a jinak od roku 2013.

2) Pracovala jste někdy ve státním sektoru školství? Popište svou zkušenost.

Ne.

3) Jaká je vaše zkušenost v soukromém sektoru školství?

No vzhledem k tomu, že všechny moje děti chodily do soukromých školek a já vlastním soukromou školku.

4) Popište prostředí vaší anglické školky a děti navštěvující anglickou školku.

Anglická školka je rize soukromá školka, jejím cílem je program vést v anglickém jazyce. Do anglické školky chodí jednak děti z českého prostředí a jednak děti cizinců, což výuce toho jazyka dost napomáhá. Další specifikum je, že děti jsou tam smíšené, čili různých věků. Starší děti se učí pomáhat mladším a malé děti se učí a kopírují velké. Je to opravdu přínosné a jedna z výhod anglické školky.

5) Jaké další výhody či nevýhody má tedy anglická školka?

Největší přednost je, že celý program je v angličtině, děti si rychle zvyknou a dokáží na něj reagovat. Neznamená to, že děti hned mluví anglicky, ale dokážou adekvátně reagovat. Časem, až později, umí anglicky mluvit. Děti tu angličtinu potom berou jako přirozenou součást svého života a vývoje.. a to je velká výhoda.

Nevýhoda může vzniknout, když rodiče neposkytnou doma dětem dostatečnou škálu českých písniček. České děti je od nás neznají a v rámci českého prostředí trošku nevýhoda.

6) Porovnejte adaptaci dětí v běžných školkách s adaptací dětí v anglické školce.

První šok je, že mluvíme anglicky. Zní to možná tvrdě, ale děti si opravdu docela rychle zvyknou. Nedělá jim to velký problém. V adaptaci je největší úskalí, a to se netýká už jen anglické školky, že rodiče dětí musí být připravené dát dítě do školky. Když je maminka v pohodě, tak dítě je taky v pohodě. Pokud bych to měla porovnat, tak adaptace je v anglické

školce možná náročnější kvůli jazyku, ale zase jednodušší díky malému kolektivu. Učitelky mají vždy prostor se každému věnovat, jsou tam i asistentky. Ve výsledku tedy probíhá ten proces adaptace stejně dlouho jako v běžných školkách.

7) Zajímáte se o sociokulturní prostředí každého dítěte?

Určitě, musíme být informovaní. Během své práce se člověk často rozhoduje podle intuice, ale u nás je důležité vědět, co každému dítěti vyhovuje. Práce u nás obnáší větší přípravu a obezřetnější práci s dětmi.

8) Jak u dětí probíhá osvojování angličtiny v anglické školce? (např. kdy jsou první slova v angličtině, případně jaká, jak dítě chápe, po jak dlouhé době dítě bez problémů komunikuje v angličtině?)

To se strašně těžko řekne. Každé dítě je úplně jiné, některé děti řeknou první slova v několika měsících jiné mnohem déle. Každé dítě je jedinečné a naučit se anglicky trvá každému jinak dlouho. Pokud bych musela říct obecně, tak u nás děti začnou rozumět již první týdný frázím, které se ve školce každý den opakují: wash your hands, tidy up, please... Sami začínají používat anglická slovíčka velmi brzy. Klidně hned druhý den mohou pozdravit nebo znát názvy barev. Jelikož se většinou začíná s tématy: barvy, zvířata, naše tělo, počasí.. tak tyto slovíčka patří mezi jejich první.

Slovíčka se učí velmi rychle, ale tahle fáze trvá dlouho. Klidně až dva roky děti pouze rozšiřují slovní zásobu a pak se přehoupnou v plynulé používání angličtiny.

9) Zaznamenala jste u dětí v době nástupu kulturní šok? Pokud ano, jak se u dětí projevoval?

Ne.. myslím, že nikdy.. Maximálně bych zmínila chlapce, který pocházel z velmi západního stylu výchovy, měl problém s pravidly a celkově s přístupem k dospělým. Nerespektoval pravidla a měl problémy si zvyknout. Dělal mu problém respektovat učitelky a přizpůsobit se někdy ostatním. To ale nevím jestli patří do toho kulturního šoku.. Je to na stylu výchovy dané rodiny.

10) Považujete skupinu dětí v Anglické školce za diverzní? Jakým způsobem to ovlivňuje vaši práci?

Samozřejmě je diverznější než v běžných českých školkách. Naši práci to neovlivňuje ani nestěžuje. Naopak je to pro obě strany přínosné a děti jsou u nás opravdu více otevřené.

11) Víte co je multikulturní výchova?

No podle názvu si to umím odvodit, ale úplně vlastně nevím.

- po vysvětlení-

V tom případě určitě. U nás to ale děláme přirozeně, vyplyne to často ze situace. Že bychom ale měli nějaké bloky či hodiny multikulturní výchovy to ne.

R2

1) Jak dlouhá je vaše praxe v MŠ?

S mateřskou 16 let, bez mateřské 11.

2) Pracovala jste někdy ve státním sektoru školství? Popište svou zkušenost.

3 roky v běžné MŠ a 8 let ve speciální mateřské škole pro děti s poruchou zraku a vady řeči.

3) Jaká je vaše zkušenost v soukromém sektoru školství?

Soukromý sektor pouze při mateřské dovolené a zkušenost je to dobrá, změny jsou patrné (počty dětí, individuální přístup...)

4) Popište prostředí vaší anglické školky a děti navštěvující anglickou školku.

Prostředí je sympatické, rodinné.. děti jsou zde většinou na přechodnou dobu, dokud v Čechách jejich rodiče pracují.

5. Jaké přednosti má anglická škola a jaké má nevýhody?

Výhody anglické školky rozhodně pro mě spočívají v tom, že si děti osvojují cizí jazyk, což v jiných soukromých školkách není a pokud je, tak je to pouze formou jednotýdenního, 30 minutového nebo 45 minutového sezení. Což opravdu nestačí, takže v tom vidím velkou výhodu.

Za nevýhodu, konkrétně nevýhodu této anglické školky jsou pro mě prostory, které jsou nevyhovující, ale dětem to nevadí, možná je to jen úhel pohledu.

6. Jaké máte zkušenosti s učením dětí v anglickém jazyce? Popište prosím.

Tak moje zkušenosti s učením dětí v anglickém jazyce. Vzhledem k tomu, že při státní školce jsem učila děti anglický jazyk v průběhu výuky jakoby školky, tak základy byly. Ale takové každodenní, vyloženě střetnutí s jazykem a s těma dětmi, kdy opravdu se na ně mluví od rána, po celou dobu v té školce, tak to jsem zažila až nově, kde musí být určité znalosti angličtiny, protože jak říkám ta komunikace s dětmi je pouze v anglickém jazyce. Jsem tam dohromady, bych nasčítala, rok a půl.

7. Jaká úskalí jste zažila při práci v cizojazyčném prostředí školky?

Úplně nic mě nenapadá, jediný snad to, že vlastně ten učitel by měl hovořit i s rodiči těchto dětí. A dost často se stává, že ty rodiče nerozumí. Jo, že jsou vlastně z jiných zemí a ta angličtina není na takové úrovni, ale jako vždycky se domluvíme a ty hlavní informace si předáme. Takže možná to je takový jediný úskalí. A pak možná samozřejmě i to, že ty děti přicházejí a nemají tu angličtinu na úrovni, aby mohly komunikovat s ostatními dětmi, takže třeba mluví polsky, japonsky, různě a to samozřejmě zpočátku děti nerozumí a bývá tam ta jazyková bariéra.

8. Porovnejte prosím adaptaci dětí v běžných školkách s adaptací dětí v anglické školce.

Úplně v počátku my ta adaptace přijde téměř totožná, protože ona ta jazyková bariéra, tam přichází až jakoby později. Nejdříve to dítě sleduje prostředí, sleduje učitele, sleduje, co se po něm chce, a s dětma se dokáží, vlastně ty malé děti si spolu hrají často i beze slov, takže bych řekla, že ta adaptace je velmi, velmi podobná. Necítím tam nějaký markantní rozdíl, o kterém bych měla mluvit. Samozřejmě potom, pokud by učitel mluvil jenom anglicky na

dítě, které opravdu nerozumí, tak je to s tou adaptací složitější, protože pak to dítě ještě řeší, že vlastně nerozumí tomu, na koho se celý den spoléhá a komu vlastně v tu chvíli jedinému věří. Takže tam potom musíme přeskočit do té češtiny, pokud je dítě opravdu malý a má nějaké pocity úzkosti a strachu, tam skočíme do češtiny. Takže ta adaptace mi přijde, že je velmi podobná s běžnou školku.

9. Je pro děti zátěžové navštěvovat anglickou školku?

Úplně si nemyslím. Naopak děti, které by měli problémy s češtinou a vůbec jí nerozumí. Tak by pro ně bylo opravdu zátěžové, kdyby navštěvovaly běžnou školku. Takže naopak to anglické prostředí konkrétně pro děti, které češtinu nemají, tak to je naopak nezátěžové, ale prosperující prostředí. A pro běžné děti, které si chtějí rozšířit slovní zásobu, naučit se anglicky, nemyslím si, že by to pro ně bylo nikterak zátěžové prostředí. Naopak je to menší skupina dětí a ne, přemýšlím a nevidím důvod, proč by to pro ně mělo být zátěžové.

10. Zajímáte se o sociokulturní prostředí každého dítěte?

Tak o sociokulturní prostředí každého dítěte se samozřejmě zajímáme, protože už při přijímání dětí jsme respektive, majitelka školky je v kontaktu s rodiči, takže známe většinu jejich povolání, známe jejich věk, známe jejich vztah, víme, odkud pochází, kde žijí, jestli tady někde v apartmánu, dočasně tady někde v Plzni. Zda mají dům či bydlí v panelovém bytě, takže tenhle status je nám znám. A vlastně i tím, že ta školka je hrazená a není to úplně malá částka. Tak si troufám, říct, že máme děti z prostředí vyšší ekonomické třídy.

11. Jak probíhá osvojování angličtiny v anglické školce? (kdy jsou první slova v angličtině a případně jaká, kdy a jak dítě chápe, po jak dlouhé době se dítě bez problému dorozumí)

To osvojování angličtiny v mateřské škole je opět individuální, protože nám přijde 4 leté dítě, které pochází z Londýna, třeba. Tak samozřejmě, tam se zaměřujeme úplně na jiné věci než když přijde dvouleté dítě na plenách, které v podstatě umí říct máma, táta. Jde o to, že na ty děti mluvíme, hovoříme na ně prostě anglicky a u toho používáme, respektive, já používám metodu TPR, což znamená, cokoliv já říkám, tak se snažím i znázorňovat. Jo, když řeknu make a circle, tak roztáhnu ruce a naznačím, že uděláme kruh. Jo a ty děti to prostě pochopí a časem se jim i zafixuje ten pojem. První slova, první věci, které ty děti

používají v tom anglickém jazyce jsou klasicky barvy, protože jim dáváme na výběr z talířků z hrníčků a tam si to velmi osvojují. Řekla bych, že barvy jsou z prvních věcí, počty do 5, 10 a možná domácí zvířata a taky určitě nálady. Když používáme emotikony, jakoby happy, angry. Takže tyhle věci jsou jedny z prvních, které do dětí vpravujeme. První věci, které se jakoby učí v tom anglickém jazyce.

12. Zaznamenala jste u dětí v době nástupu kulturní šok? Pokud ano, jak se u dětí projevoval?

Tak kulturní šok při nástupu dětí z jiných zemí jsem opravdu nezaznamenala. Možná jsem měla lehce kulturní šok já, když jsem poznala více asijskou kulturu, která je teda nebetyčně odlišná od naší. A musím říct, že se mi to moc líbí, jsou mnohem přátelštější, otevřenější, družnější, řekla bych, že prožívají ty situace víc do hloubky, opravdu jsou preciznější ve všem. Ale jako u dětí jsem tohle nikdy nezaznamenala, jelikož si děti ty odlišnosti skutečně absolutně nepřipouští a v tomhle věku vůbec neuvědomují.

13. Považujete skupinu dětí v anglické školce za diverzní? Jakým způsobem to ovlivňuje Vaší práci?

Tak, tady se přiznám, že mám trochu problém se slovem diverzní. Jelikož já si to pamatuji z historie a dějepisu, když jsme to měli jako diverzní jednotka vojenská. Což bylo nějaké rozptýlení pozornosti nepřítel. Takže úplně nevím, jak to aplikovat. Nicméně to ve mně vyvolává spíš asi negativní věc.

14. Překvapilo Vás něco během práce v anglické školce?

Při práci v anglické školce mě překvapilo skutečně to, že ty výsledky tam opravdu jsou, že to funguje, protože dost často si ty rodiče a i já v těch počátcích myslí, že jsou to jen vyhozené peníze a že ty děti se naučí anglicky tak, jako tak. Ano samozřejmě, ty děti se to naučí v dnešní době. Naše generace, ta mladší generace, se naučí anglicky, v 5. třídě nebo v 8. třídě budou umět všichni perfektně. Ale tady jde o to, že je to jiný způsob výuky, jiný způsob vedení a skutečně tím jsou i malé děti ve 3 letech schopné říkat základní věci v anglickém jazyce, ale ne je papouškovat, ale skutečně jim jakoby rozumět a vědět a orientovat se v tom. A skutečně to z nich padá, tak krásně přirozeně, že opravdu je vidět, že výuka cizího jazyka, samozřejmě jakéhokoliv funguje od útlého věku a tuším, že ten

největší rozkvět je kolem toho 3. 4.roku, pak už je to samozřejmě jakoby horší. Takže ano překvapilo mě to, že ta výuka v anglickém jazyce opravdu funguje a děti lépe chápou. Úskalí, ještě když se vrátím k tomu úskalí. Tak úskalí vidím v tom, že pokud má dítě logopedický problém a skutečně vyžaduje logopedii ve svém rodném jazyce, tak si úplně nemyslím, že je vhodné aby tohle dítě chodilo a učilo se cizí jazyk. Myslím si, že je to spíše nevhodné, kontraproduktivní, protože to dítě by se nejdříve mělo naučit vyvozovat hlásky ve svém jazyce a až potom se učit cizí jazyk. Ale tohle samozřejmě nevíme u těch dvouletých dětí, protože tam ta řeč není úplně rozvinutá.

R3

1. Jak dlouhá je vaše praxe v MŠ?

S dětmi dlouhá ale v MŠ 5 let.

2. Pracovala jste dříve ve státním sektoru školství?

Ano, krátkodobě. Hodně administrativy a absence individuální práce s dětmi

3. Jaká je vaše zkušenost v soukromém sektoru školství?

Lepší, lépe se k dětem přistupuje. Je možná lepší individuální práce.

4. Popište prostředí anglické školky

Prostředí je přívětivé a s přátelskou atmosférou. Učitelé se snaží vytvářet pocit jistoty a bezpečí pro každé dítě. Prostředí, kde děti dostanou prostor se vyjádřit a ptát.

5. Jaké přednosti má anglická škola a jaké má nevýhody?

Výhoda je individuální přístup, malý kolektiv, snadná dohoda s rodiči. Jelikož se všichni známe. Nevýhoda možná, že děti mají ztíženou adaptaci kvůli jazykové bariéře.. tahle nevýhoda je však odbourávána a je to naopak příležitost a motivace k osvojení jazyka. Nakonec je pozitivní.

6. Jaká úskalí jste zažila při práci v cizojazyčném prostředí školky?

To se opakuje, ale zase jazyková bariéra. Děti na začátku nechápou a nerozumí co jim vysvětluju. Proto musím například 4 dny učit nejdříve slovíčka a až pátý den mohu udělat aktivitu. Proces nových aktivit a celkově provedení programu je zdlouhavější a náročnější. Výuka je náročná na vizuální pomůcky. Nelze se spoléhat pouze na slova, ale musíme neustále podkládat a spojovat s obrázky.

7) Porovnejte adaptaci dětí v běžných školkách s adaptací dětí v anglické školce.

V běžných školách je výhodou, že děti nastupují všechny v září. Učitelka může věnovat září a začátek adaptaci. V soukromé školce děti přicházejí postupně, což může narušovat program.

8) Je pro děti zátěžové navštěvovat anglickou školku?

V určité míře ano, ten prvotní šok kvůli cizímu jazyku. Samozřejmě velmi záleží. Po adaptační stránce ne. Proces adaptace ale vlastně stejně jako ve státní trvá dva tři týdny. V podstatě trvá uplyne stejně dlouho.

10) Zajímáte se o sociokulturní prostředí každého dítěte?

Zajímáme. Musíme vědět z čeho dítě vychází, pochází a jakou má výchovu. Jaké má stravovací a odpočinkové návyky. Ptám se a komunikuji s rodiči.

11) Jak probíhá osvojování angličtiny v anglické školce? (kdy jsou první slova v angličtině a případně jaká, kdy a jak dítě chápe, po jak dlouhé době se dítě bez problému dorozumí)

To je velmi individuální, ale vcelku je to velmi rychlé. Během jednoho týdne se naučí určitě 2 anglické písničky, umí základní slova. První slova jsou zvířátka, barvy, emoce a části těla. Pak odhaduji že jim trvá rok kdy už začnou kompletně mluvit anglicky. Záleží však na věku dítěte a je to velmi individuální

12. Zaznamenala jste u dětí v době nástupu kulturní šok? Pokud ano, jak se u dětí projevoval?

Ani moc ne. Ve srovnání se zkušenostmi v zahraničí, kde každé dítě melo jiné náboženství

a etnikum, tak to není na stejné úrovni. Určitě je diverznější než státní školy ale ne jako v západních zemí

15) Víte co je multikulturní výchova? Uplatňujete ji?

Vzdělávání dětí ohledně kulturách, náboženství a etnicitách. Uplatňuji velmi citlivě. V naší školce se snažím obohatit obě strany o nové poznatky, vedu děti, aby byly otevřené novým věcem a lidem. Například při stolování nabízím všechny příbory (lžíce, vidličky, hůlky , nože..) zdůrazňujeme stejné věci, ne odlišnosti. Neučíme odlišnosti, ve školce zdůrazňuji, že jsme stejní.

Co se týče této problematiky (multikulturní výchova) osobně vycházím ze zkušeností ze zahraničí a odborných zahraničních publikací.