

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Studium humanitní vzdělanosti

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Očekávání rodičů od anglických mateřských škol v ČR

Parental Expectations of English Preschools in the Czech Republic



Autorka práce: Taťána Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Richterová

Praha 2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a uvedené literatury, kterou jsem řádně citovala. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze bakalářské práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 5. 5. 2017

Tat'ána Nováková

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Evě Richterové za cenné rady, mnohá doporučení a vstřícný přístup při konzultování práce. Ráda bych poděkovala také všem zúčastněným matkám, které mi poskytly data ke zpracování výzkumu. Nakonec bych chtěla poděkovat svojí rodině, která mě po celou dobu studia velmi podporovala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou očekávání rodičů od anglických mateřských škol v ČR. Je určena studentům, případně též pedagogům, rodičům předškolních dětí nebo vedení anglických MŠ. Klade si za cíl zjistit, co rodiče od těchto MŠ očekávají a zda a v jaké formě se jejich očekávání setkávají s nabídkou MŠ. Dále má za úkol prozkoumat důvody volby anglické MŠ a zjistit, zda tato volba hraje roli v kontextu výběru návazného vzdělávání pro dítě. Práce je rozdělena do dvou částí. Cílem teoretické části je představit specifika předškolního dítěte, významu rodiny a MŠ a uvést přehled uskutečněných výzkumů. Cílem empirické části je popsat provedený výzkum. Bylo využito kvalitativního šetření, data byla sesbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, otázky byly sestaveny na základě prostudované literatury. Data byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování. Byla zjištěna čtyři hlavní témata: (1) důvod volby anglické MŠ, (2) role angličtiny, (3) reflexe očekávání, (4) návazné vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA: mateřská škola, předškolní dítě, anglický jazyk, očekávání, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This paper investigates the problematics of parental expectations of English preschools in the Czech Republic. It is determined for the students, eventually teachers, parents of preschool children or the directors of English preschools. The aim of the study is to find out what do parents expect from preschools, if these expectations meet what do the preschools offer and how do parents reflect them. The aim of the study is to investigate the reason of parent's English preschool choice and to find out, if this is in context of choice of next child's education. This paper is divided into two parts. The aim of the theoretical part is to introduce the thematic of preschool child, the meaning of a family and preschool and to bring out a summary of accomplished researches and studies. The aim of the empirical part quite the reverse is to describe the conducted research. It was used basic qualitative research, the data were collected via semi-structured interview, questions were designed on the base of perused literature. The data were analysed throw open coding. The four main themes were determined: (1) the reason of the choice of English preschool, (2) the role of English language, (3) the reflexion of parental expectation, (4) related education.

KEY WORDS: preschool, preschool child, English language, expectation, preschool education

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MC	matky cizinky
MD	mateřská dovolená
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NPVJ	Národní plán výuky jazyků
PV	předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	9
1.1. KONGNITIVNÍ VÝVOJ.....	9
1.1. TĚLESNÝ VÝVOJ.....	12
1.2. SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	12
2. INTERAKCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY V KONTEXTU SOCIALIZACE DÍTĚTE.....	14
3. PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE.....	20
3.1. CÍLE A FUNKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.2. TYPY MŠ	23
3.3. JAZYKOVÉ MŠ.....	24
3.4. SPECIFIKA ANGLICKÉ MŠ	25
3.4.1. KinderGarten.....	26
3.4.2. KidSPARKZ	27
3.5. NÁRODNÍ PLÁN VÝUKY JAZYKŮ	27
4. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	28
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	31
5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	31
5.1. CÍL VÝZKUMU	31
5.2. VÝZKUMNÁ STRATEGIE	31
5.2.1. TECHNIKA SBĚRU DAT	31
5.2.2. VÝZKUMNÝ VZOREK	33
5.3. ANALÝZA DAT.....	35
6. REALIZOVANÝ VÝZKUM.....	36
6.1. POSTUP ŠETŘENÍ.....	36
6.2. VYHODNOCENÍ A ANALÝZA ROZHovorŮ	36
6.2.1. DŮVOD VOLBY JAZYKOVÉ MŠ	36
6.2.2. ROLE ANGLIČTINY	38
6.2.3. REFLEXE OČEKÁVÁNÍ.....	39
6.2.4. NÁVAZNOST VZDĚLÁVÁNÍ.....	41
6.2.5. ZÁVĚR ROZHovORU	42
7. DISKUZE	42
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá oblastí předškolního vzdělávání v anglických MŠ v ČR. Tematicky se zaměřuje na očekávání rodičů při volbě těchto institucí a zda jsou v souladu s nabídkou MŠ.

MŠ má pro vývoj předškolního dítěte velký význam, proto by jejímu výběru měla být věnována patřičná pozornost. V dnešní době mohou rodiče volit z široké nabídky institucí. Trh soukromých MŠ se vzhledem k individualistickému zaměření současné společnosti snaží flexibilně reagovat na poptávku a požadavky rodičů navyšováním počtu i typů MŠ pro uspokojení nejrůznějších představ a očekávání. Žijeme ve světě směřujícím k tomu stát se jednou velkou globální vesnicí s potřebou se jednotně domluvit. Důležitost znalosti cizích jazyků pro malé národy je proto akcentována tak, že panuje obecná myšlenka, naučit se cizí jazyk co možná nejdříve a dorozumět se i ve více jazycích. Od roku 1989 se tak v ČR rozvíjí tendence volby soukromých jazykových MŠ i jako formy rané jazykové výuky pro předškolní dítě. Otázkou je, zda a jakým způsobem jsou původní očekávání rodičů během docházky naplňována.

Důvodem volby tohoto tématu je zájem autorky o problematiku jazykového vzdělávání. Sama absolvovala studium na dvojjazyčném gymnáziu, stáž v německé jazykové MŠ a stará se o děti ve dvojjazyčné rodině. Autorka se zaměřila na úplný začátek jazykového vzdělávání pro lepší porozumění problematice jeho volby a očekávání od něj. Pro účely práce byly vybrány MŠ anglické. Důvodem byl jejich převládající počet mezi jazykovými MŠ v ČR, jejich nejčastější preference rodiči a celosvětový význam komunikace v anglickém jazyce.

Teoretická část by měla poskytnout přehled ohledně vývoje předškolního dítěte, jmenovat důležité aspekty změn v kognitivní, tělesné i sociální rovině. Dále představit MŠ jako instituci a shrnout dosavadní výzkumy. V empirické části je popisován samotný výzkum. Práce je zakončena analýzou a interpretací zjištěných výsledků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Za období předškolního věku se v literatuře považuje věk tři až šest let dítěte, ale většinou končí nástupem do ZŠ. „*Předškolní období je v užším slova smyslu věkem mateřské školy*“ (Langmeier & Krejčířová, 1998, s. 85), a také „*fáze přípravy na život ve společnosti*“ (Vágnerová, 2005, s. 174). Pro dítě už není celým světem jen rodina, ale otevírá se mu nový – svět vrstevníků. Ti jsou důležití, aby se naučilo prosadit, spolupracovat nebo se dělit. Musí se naučit pravidlům, jak se má chovat k jiným lidem a stabilizovat vlastní pozici ve světě. Je to také období nových možností v kognitivní a tělesné rovině (Vágnerová, 2005; Langmeier & Krejčířová, 1998).

1.1. KONGNITIVNÍ VÝVOJ

Předškolní věk je důležitým obdobím pro rozvoj dětského sebepojetí. Rozvoj je vázán na aktuální způsob uvažování dítěte a na jeho schopnost interpretace zkušenosti. Odvíjí se od způsobu nazírání dítěte na okolní svět a samo na sebe, což je ovlivňováno rozvojem poznávacích procesů. Podle Piageta a Inhelderové (2014) je předškolní dítě zařazeno do druhého, předoperačního stádia vývoje dítěte. V prvním, senzomotorickém stádiu, se již naučilo odlišovat sebe a ostatní objekty, pochopilo stálost objektu a rozeznává sebe jako aktivní osobu, která jedná vědomě. V druhém stádiu se dítě začíná učit jazyk, zatím ale není schopno rozlišovat základní principy řeči. Pro toto stádium je podle Piageta nejcharakterističtější názorné, intuitivní myšlení, ale stále se jedná o myšlení prelogické - předoperační, realita bývá zkreslená a dítě se řídí konkrétní činností a přítomností. Myšlení předškolního dítěte je egocentrické, dítě si myslí, že se vše točí jen okolo něj, řídí se subjektivním názorem, je středem vlastních myšlenek a představ a je pro něj jen velmi obtížné pochopit stanovisko druhého (Šulová s. 13-23 in: Mertin & Gillernová, 2010).

Dítě ještě nedovede uvažovat komplexně a ignoruje, pro něj nedůležité nebo méně nápadné, znaky či informace, aby tak byla realita srozumitelnější (*fenomenismus*). Předškolní dítě nedokáže ještě pochopit zachování množství nebo odhadovat prostorové vztahy, tudíž se mu objekty blíže k němu zdají větší a vzdálenější menší. Chápání času se rozvíjí velmi pomalu, dítě jej dokáže chápat jen díky opakujícím se událostem anebo časovým úsekům typu - „ještě se dvakrát vyspíš“. Dítě má tendenci setrvávat v přítomnosti (*prezentismus*), proto nikdy nespěchá a abstraktní pojmy jako minulost nebo budoucnost pochopit nedokáže. Mezi způsoby, kterými dítě informace

zpracovává, patří *antropomorfismus*, tendence dětí personifikovat objekty, dále *magičnost*, která je tendencí interpretovat dění pod ještě stále velkým vlivem fantazie. Ta i nadále převládá nad logikou a může se ve velké míře prolínat do reality dítěte. To už sice chápe trvalost existence, ale stále nechápe trvalost podstaty. *Absolutismus* je přesvědčení dítěte, že každé tvrzení a poznání je jednoznačné a trvalé. *Arteficialismus* je způsob nahlížení na okolí, kdy si děti myslí, že se všechno „dělá“ (Vágnerová, 2005, 174). Vágnerová (2005, s. 175) uvádí příklad „čtyřletý chlapec došel k závěru, že otvory do jeho těla někdo udělal vrtačkou.“

Předškolní období je velmi důležité pro rozvoj řeči. Řečové dovednosti se u předškolního dítěte zdokonalují ve všech svých složkách. Dítě již dokáže zformulovat, co chce druhému sdělit a dokáže rozlišovat mezi stylem řeči s dospělým a dítětem. Jelikož řeč dítěte ovlivňuje vyspělost jeho myšlení, které je prozatím egocentrické, řeč bude projevovat stejné rysy. Dítě si mluví samo pro sebe, bez toho, aniž by potřebovalo mluvit k někomu. Učí se mluvit nápodobou verbálního projevu dospělých, se kterými žije a komunikuje (Vágnerová, 2005, s.195). Šulová (2007a) ve svém článku tvrdí, že předškolní věk je vhodný pro výuku druhého jazyka. Dodává, že by se výuka měla podporovat s respektem k vývojovým předpokladům dítěte. Za vhodnou etapu pro učení se cizímu jazyku považuje předškolní věk i Palatinová (2007). O vhodnosti jazykového vzdělávání v předškolním věku se mnoho diskutovalo, ale závěr odborníků byl podle Tvrzové (2000, s. 52-53) takový, že

„dobře vedená výuka nemůže dítěti ublížit, naopak [...] pokud je jazyk vyučován pedagogy na dobré úrovni, může být pro děti přínosem. Aby se vědomosti v hlavě udržely i do budoucna, je třeba na ně navázat hned od 1. třídy.“

Dodává, že výuka může na dítě také působit negativně, a to tehdy, je-li přetěžováno a výuka je vedena nevhodnými metodami. Zástupci pražské jazykové školy „*The Bell School*“ vytvořili průzkum, kdy prostřednictvím internetového dotazníku oslovili ředitele všech MŠ v Praze. Předmětem výzkumu byla frekvence, forma, metodika výuky cizích jazyků v MŠ a její přínos pro děti předškolního věku. Zúčastnilo se 95 MŠ, 81 vyučovalo angličtinu. Výuka anglického jazyka se ukázala jako požadovaný standart a ředitelé MŠ se shodli na tom, že s výukou jazyka by se mělo začít již ve věku pěti let a dodávají, že předškolní věk je ideálním obdobím pro první kontakt s cizím jazykem a pozdější výuku cizího jazyka na ZŠ dětem ulehčuje. Podle nich je preferovanou metodou výuky kombinace cizího a mateřského jazyka a nejčastější formou je hra. Co se týče osoby lektora, kladli oslovení ředitelé největší důraz na odbornou kvalifikaci učitele pro předškolní výuku a znalost psychologie dítěte. Jako méně důležitá se ukázala odborná jazyková kvalifikace pedagoga

a za nejméně důležitou byla považována vysokoškolská jazyková kvalifikace lektora. Autoři studie dodávají, že v MŠ je rozhodováno o metodě a formě výuky podle názoru rodičů, kteří dětem takové vzdělání také hradí (Křížková & Capcarová, 2008/2009). Z výše uvedeného vyplývá, že jazyková MŠ může být výhodná pro učení se cizího jazyka v raném věku.

Výzkumy Singletona a Ryanové (2004 cit. podle Najvar, 2008) ohledně výuky cizího jazyka v raném věku ukazují, že neexistuje žádný přesvědčivý důkaz pro tvrzení, že mladší děti se učí cizí jazyky lépe než dospělí. Vyvracejí, že by předškolní věk byl vhodnějším věkem pro výuku cizího jazyka. Výsledky této studie potvrzují i výzkumy Hanušové a Najvara (2007), jejichž studie porovnává znalost anglického jazyka u žáků osmých tříd, kde část z nich absolvovala ranou výuku angličtiny a druhá část ji měla až od třetí třídy. Všem žákům byl předložen nejprve krátký dotazník ohledně jejich zkušenosti s výukou angličtiny a poté jim byl předložen test se sto položkami zaměřenými na gramatiku, syntax, pravopis, slovní zásobu a čtení s porozuměním. Mezi odpověďmi z dotazníku a z testu byly poté hledány určité vztahy. Mezi sledovanými skupinami významné rozdíly ve výsledku testu nalezeny nebyly. To znamená, že žáci s intenzivní ranou výukou (od MŠ) dosáhli v testu relativně stejných výsledků jako žáci, kteří se anglicky začali učit později. Autoři ve svém článku tvrdí, že vliv rané výuky jazyka je brzy vyrovnán vlivem komplexu jiných proměnných jako např. nadání a motivace žáka, odbornost učitele, typ a zaměření ZŠ apod. Další výzkumy, které zpochybňují ranou výuku cizího jazyka zmiňovala ve svém článku Fenclová (2004/2005). Tyto zde nepovažujeme za nezbytné vypisovat, jelikož jsou staré dvacet let a tudíž neaktuální. Zmiňujeme je z toho důvodu, abychom poukázali i na četnost výzkumů, které jsou kritické k představě efektivní rané jazykové výuky.

Erikson (2002) období předškolního věku nazývá obdobím iniciativy. Během něj řeší dítě konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitem viny a vyvíjí se u něj sebevědomí. „*Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality*“ (Vágnerová, 2005, s.228). Podle Eriksona by se právě během něj měla ideálně utvořit osobnost dítěte, jenž ví, že jsou na světě lidé, kterým může důvěřovat, a kteří se o něj postarají. Ví, že může samo ovládat své vlastní potřeby a naučí se ovládat i svoji vlastní vůli. Dítě se tedy učí sebeúctě a sebeovládání, ještě mu chybí určité morální svědomí. Právě to je ctností vývoje předškolního období. Odvrací se od hrdinů z pohádek. Místo nich jsou pro něj novými hrdiny dospělí lidé, které mu sociální instituce idealizují v podobě snadno rozpoznatelných povolání, které dětem imponují jako např. hasiči, policisti nebo učitelky. Děti si

často na tato povolání hrají a tím se připravují na další období, které je podle Eriksona (2002, s. 235) „*vstupem do života.*“

Rozvíjí se také kapacita paměti, „*rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně*“ (Vágnerová, 2005, s.201). Šulová (2007b, s. 11) tvrdí, že právě období mezi třetím a šestým rokem je dobou nápadné kapacity mechanické paměti dítěte. „*Dítě si dokáže zapamatovat dlouhé texty a naučit se spoustu básní a písni nazpaměť, [...] děti mají velkou touhu učit se něco nového a stále něco aktivně dělat.*“ Dítě v tomto období dokáže lépe porozumět svým emocím a citovým projevům jiných lidí a dochází k rozvoji emoční inteligence, která je také důležitá pro vstup do MŠ (Vágnerová, 2005, s. 197).

1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ

Stejně jako nabízí nové možnosti kognitivní sféra, rozvíjí se taktéž tělesná stránka dítěte. Asi nejviditelněji se mění tělesné proporce „*buclatost se mění ve štíhlost, dítě roste do délky a mění se proporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy*“ (Rokytová, 2009, s.11). Míra tělesné aktivity dítěte se zvyšuje, díky dozrávající nervové soustavě se rozvíjí i možnost pohybu. Zvládá také lépe jemnou motoriku, dokáže uchopit pastelku, zavázat si tkaničku a zacházet s malými předměty. Rovněž se zviditelňují rysy dítěte a rozdílnosti v pohlaví (Rokytová, 2009).

1.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Pro předškolní dítě je nesmírně důležitý také sociální vývoj. Ten staví na nově získaných kognitivních kompetencích a emoční zralosti. Jak je částečně zmíněno výše, dítě má lepší schopnost empatie, dokáže kontrolovat agresivní projevy a celkově zlepšit sebeovládání. Egocentrické myšlení, které je pro předškolní věk typické, dítě postupně překonává a časem je částečně schopno podívat se na svět očima druhého. Díky těmto nově nabytým schopnostem dokáže zvládnout fungovat i v cizím prostředí a komunikovat s cizími lidmi. Po čtvrtém roce už zvládne rozlišit způsob komunikace s ohledem na komunikačního partnera. Dítě se musí také naučit dodržovat normy, které mu pomáhají upevnit si postavení ve společnosti, což je důležitá role socializace. Když se dítě chová podle norem, je lépe přijímáno ostatními, může být pochváleno, což posiluje jeho další chování a začíná mu na sobě víc záležet. Nejprve se identifikuje s tím, co považují za správné jeho rodiče, později si tyto zkušenosti může ověřit třeba v MŠ, kde přijímá pravidla, normy a hodnoty, které v instituci panují (Langmeier & Krejčířová, 1998; Porubová, 2013). Pro jednodušší přechod slouží dítěti také zkušenosti se sourozenci. Na nich si vyzkouší první kontakt s rovnocenným dítětem, starší dítě má tendenci chovat se k mladšímu jako rodič, pečovat

o něj a komunikovat zjednodušeným způsobem. Pro jedináčka, kterému se narodí sourozenec může být velmi těžké přijmout takového „konkurenta“ a soutěžit s ním o přízeň rodičů. Dítě se snaží být aktivním partnerem a navázat sociální interakci, kdy se v kladném případě stávají spoluhráči v opačném si mohou navzájem při hře dělat naschvály (Opravidlová, 2016).

V předškolním období dochází k rozvoji jedince, k socializaci a individuaci, pomocí interakcí s jinými lidmi. Socializace se projevuje změnou vnějších projevů chování, ale i rozvojem prožívání, hodnot nebo sebehodnocení (Vágnerová, 2005). Socializace je pojem, který není lehké jasně vydefinovat, neboť existuje spousta názorů a pohledů na to, co přesně socializace obnáší. Obecně by se dalo říci, že se jedná o začlenění jedince do společnosti a přijímání hodnot její kultury. Dítě postupně přejímá typické modely chování, norem, zásad a způsobů, jaké jsou v konkrétní společnosti očekávané a požadované za správné. Hlavním těžištěm socializace je výchova, která sociální vývoj umožňuje a určuje (Porubová, 2013). Cílem socializace je přijmout hodnoty, rozumět jim a začlenit se do společnosti (Kořátková, 2014). Socializační proces je tedy chápán jako utváření a vývoj člověka ve společenskou bytost pomocí vzájemné interakce jedince a společnosti, socializaci se pak učí pomocí sociálního učení, které se u dětí projevuje hlavně identifikací s osobou, nápodobou a přebíráním úloh. Dítě tak postupně získává individuální autonomii tím, že se staví do protikladu druhého a spolupracuje s druhým. Musí neustále jeho chování interpretovat a přizpůsobovat svoje vlastní (Zaouche–Gaudronová, s. 183-197 in: Šulová & Zaouche–Gaudron, 2003). Socializační činitelé, tedy vlivy na socializaci jedince, mohou být dvojího typu, vlivy genů a zmiňovaná výchova. Tito dva činitelé utváří jedince, který se vyznačuje určitým fenotypem. To je soubor znaků, kterými se člověk projevuje v daném stádiu vývoje (Langmeier & Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2005). V následující kapitole bychom se více zaměřili na tyto důležité socializační faktory, se kterými dítě vzájemně interaguje. Těmi jsou v předškolním období především rodina a MŠ.

2. INTERAKCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY V KONTEXTU SOCIALIZACE DÍTĚTE

VÝCHOVA DĚTÍ

Z historického pohledu byly děti brány za něco méněcenného, omezeného a nedokonalého a podle toho se k nim přistupovalo i v rodině. Předškolní děti trávily čas doma a většinou si hrály samy, aniž by si jich někdo všimal. Rodiče je nechávali, dokud svým vlastním tempem nedozrály do věku povinností. Z jiného hlediska na dítě poprvé pohlédl až Jan Amos Komenský (1592-1670), který naopak dětství přisuzoval důležitý význam. Z toho důvodu se snažil apelovat na rodiče, aby obrátil jejich pozornost na výchovu dítěte. Nabádal je, aby věnovali dětem maximální péči a toto období života nepřehlíželi. Byl přesvědčen, že v životě člověka záleží na dobrém začátku a upozornil tak na důležitost PV. Představil první ucelený učebnicový program výchovy předškolního dítěte „*Informatorium školy mateřské*“ (1972). Ten formuloval první cíle, obsah a způsob, jak ho dětem předávat. „Mateřskou školou“ v tomto smyslu nebyla myšlena instituce, jakou známe dnes, nýbrž rodina. Program se týkal dítěte v tehdejší rodině a popisoval, jak by se rodiče o děti měli starat (Opravilová, s. 125-126 in: Kolláriková & Pupala, 2001). Je tedy patrné, že dobrá a kvalitní výchova dětí se rychle stala tématem, jímž se společnost začala zabývat. Je to právě rodina, která se jako hlavní o dítě do předškolního věku stará, vychovává, uspokojuje jeho základní potřeby a vytváří mu pocit bezpečí a jistoty (Rokytová, 2009). Jakým způsobem dítě rodina vychovává je ovlivněno několika faktory – typem osobnosti obou rodičů, zvyklostmi v rodině a kvalitou mezilidských vztahů, uvnitř rodiny i mimo ni (Havlínová et al., 1995).

Každá rodina je jiná a stejně tak kultura, ve které je dítě vychováváno. Mezikulturní psychologie vymezuje kategorie kolektivismu a individualismu, přičemž v individualisticky orientovaných kulturách je kladen velký důraz na volnost dítěte v projevech, vazby mezi rodinou jsou méně silné, dítě je vedeno k samostatnosti a k vlastním rozhodnutím. V kolektivistických naopak osobní zájmy dítěte ustupují do pozadí vyššímu zájmu kolektivu, dítě je vychováváno podle požadavků rodiny, kterým se musí přizpůsobit (Morgensternová, s. 417 in: Šulová & Zaouche–Gaudron, 2003). Podle Šulové (s. 303-342 in: Výrost & Slaměník, 1998) je české prostředí individualistické, a právě jedním z charakteristických znaků současné rodiny je zaměřenost na jednotlivce a jeho individuální zájmy. Dále se domnívá, že takové chování je reakcí na historické události poválečné doby, kdy společnost naopak zdůrazňovala kolektiv a zájmy jednotlivce musely

být potlačeny. Dnes se taková orientace reflektuje např. v rozmanitém výběru MŠ, které se snaží vyhovět individuálním požadavkům všech rodičů.

PŘEHLED STUDIÍ OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ OD MŠ

S výběrem MŠ a tím, co při něm rodiče upřednostňují, velmi úzce souvisí jejich očekávání. To je tematizováno v řadě studií. Rádi bychom na následujících stránkách uvedli několik z nich. Švantnerová (2016, s. 5, s. 38) si ve své bakalářské práci jako jeden z cílů kladla „zjistit, co rodiče očekávají od mateřské školy“, v rámci jejího šetření o spolupráci rodiny a MŠ. Výsledky ukazují, „že rodiče od mateřské školy očekávají šťastné a spokojené dítě, které se do MŠ těší. [...] a uspokojené všechny potřeby, které by rodiče dítěti uspokojovali doma.“ Jako důležitý je také zmíněn vztah mezi učitelkou a dítětem a očekává se celkový rozvoj dítěte. Podobně zjišťovala v diplomové práci Šebestová (2012, s. 35, s. 71), „jaké priority mají rodiče při výběru mateřské školy a jakým způsobem nahlíží na předškolní vzdělávání“. Formou dotazníků, pozorování a rozhovorů s ředitelkami MŠ mimo jiné také zkoumala očekávání rodičů od MŠ. Tabulka č. 1 „Žebříček preferovaných očekávání“ ukazuje, že nejvíce respondentů očekává od MŠ přípravu dítěte na vstup do ZŠ. Dále očekávají, že MŠ poskytne dítěti možnost komunikace s vrstevníky, dítě získá všeobecný přehled o světě, MŠ mu pomůže v socializaci a bude jej činit spokojeným. Nejméně respondentů uvedlo, že očekává rozvoj motoriky dítěte a kvalitní spolupráci s MŠ.

Další studie, týkající se očekávání rodičů, se zabývaly například korelací mezi očekáváním rodiče na dítě a mírou úzkostí dítěte (Wheatcroft & Creswell, 2007) nebo srovnáním očekávání mladých a starších rodičů, kteří jsou jimi poprvé (Rodriguez & Adamsons, 2012). Baroodyová a Dobbs Oatesová (2009) vedly studii týkající se vztahu mezi očekáváním rodičů a zájmu předškolních dětí o literaturu. Na Univerzitě Nebraska – Lincoln v USA se tým vědců naopak zaměřil na výzkum současných čínských rodičů žijící v maloměstě. Pomocí dotazníků se výzkumníci pokoušeli zjistit, jaké jsou vztahy mezi rodičovskými očekáváním ohledně vývoje sociálně – emočních dovedností předškolního dítěte, stylem výchovy a sociální kompetencí dítěte (Lixin & Edwards, 2015). Zajímavé jsou také postřehy Těthalové (2012a, s. 13), která se rodičovským očekáváním věnuje v rámci svého článku. Zmiňuje, že MŠ by „měla umět ustát občasné konfrontace s rodiči, kteří mají nereálné představy o tom, co se jejich dítě ve školce naučí“. Dále reflektuje přehnaná rodičovská očekávání, která mohou vést k jejich následnému zklamání. Jako příklady uvádí, že dítě není automat na slovíčka ani tlumočnick na zahraniční dovolené. O nepřiměřených očekáváním referuje také Švantnerová (2016). Dodává, že učitelky

v MŠ jsou toho názoru, že rodiče od nich očekávají věci, které by měli dělat spíše sami. Obě tímto poukazují na problém nedorozumění rodičovského očekávání s tím, co se v MŠ opravdu děje.

Ještě bychom rádi zmínili publikaci Šmelové (2005, s. 56), která představuje ucelený přehled výsledků průzkumů v oblasti očekávání rodičovské veřejnosti od PV a současně sleduje, do jaké míry se potkávají se záměry PV podle RVP PV. Realizované dotazníkové šetření se zaměřovalo na pět rovin: důvod docházky dítěte do MŠ, skutečnosti ovlivňující výběr MŠ, konkrétní očekávání rodičů od MŠ, přínos mateřské školy z pohledu rodičů a požadavky rodičů na osobnost předškolního pedagoga. Výsledky ukazují, že hlavním důvodem volby MŠ u většiny dotazovaných (72%) je potřeba dětského kolektivu, dále nutnost kvůli nástupu matky do zaměstnání, snaha učit dítě nové věci a seznámení se se spolužáky. Mezi faktory ovlivňující výběr MŠ patří poloha MŠ, pěkné prostředí, kvalitní pedagogický sbor, velké množství různých aktivit, pěkný přístup k dětem a jiné (autorka uvádí, že mezi ně patří např. reference nebo doporučení od známých). Mezi konkrétní očekávání patřila příprava na vstup do ZŠ, celkový rozvoj dítěte, kolektiv vrstevníků, atraktivní a zajímavá náplň, pomoc při výchově dětí, pěkný přístup k dětem, šťastné dítě, které se do mateřské školy těší. Jako největší přínos MŠ rodiče uváděli kvalitní vzdělávací program, individuální přístup a vybavení MŠ.

„[...]rodiče ne vždy vnímají nezbytnou vazbu mezi odborností a láskou pedagoga k dětem. Nedoceňují tak skutečnost, že dnešní pedagog potřebuje pro svoji profesi nové kompetence“.

Jen 35% rodičů považovalo za nutné vysokoškolské vzdělání a 7% považovalo vzdělání za nepodstatné. Šmelová v závěru zmiňuje, že by rodiče měli mít na paměti, že každá instituce je jiná a jinak kvalitní a ne vždy mohou být všechna očekávání rodičů vyplněna.

PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ MEZI MŠ A RODINOU

V předškolním období se podle Vágnerové (2005) začíná diferencovat standardní triáda oblastí, s nimiž se dítě začne setkávat a díky nimž dochází ke zmíněné socializaci. První tvoří **rodina**, další z oblastí jsou **MŠ** a **vrstevníci**.

Rodina zajišťuje primární socializaci, která se odehrává v izolovaném prostředí domova. Naučí dítě schopnostem, které jsou nezbytné pro přechod do nového, cizího prostředí MŠ. Dítě se v rodině naučí komunikovat, vyjádřit své potřeby, ovládat emoce nebo vnímat a respektovat

projevy jiných lidí. Pokud by si tyto způsoby dítě neosvojilo, mohlo by mít v kontaktu s cizími později problémy, které by posilovaly jeho nejistotu (Vágnerová, 2005; Šulová, 2007a). Se vstupem do MŠ dítě v rodině přestává trávit všechn svůj čas, tudíž i vázanost na ní slábne. Přesto je pro dítě velmi důležité vědomí rodinné identity, příslušnosti k rodinnému společenství, které je pro něj základem. „*Vědomí jeho existence mu umožňuje akceptovat a zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí*” (Vágnerová, 2005, s. 202). Vágnerová (2005, s. 203) se zmiňuje o nové diferenciaci prostředí v rodině, které nazývá „*teritorium rodiny*“. V období předškolního věku dojde k „*oddělení teritoria rodičů a dětí*“. Dítě má nyní svůj vlastní pokoj, kde má své hračky, oblečení a kam chodí spát. Rodiče jsou vzory pro děti, které se jim chtějí podovat a chtějí být stejně dospělí jako oni. Podle Vágnerové (2005) slouží k pocitu bezpečí dítěte také rodičovská omnipotence, přesvědčení dítěte, že rodiče všechno ví a se vším si jsou schopni poradit. Toto smýšlení může posléze upravit zkušenost v MŠ setkáním se vzorem novým, s nadřazenou autoritou paní učitelky. Dítě je už schopno kombinovat více různých vlivů a vzorů, ze kterých si může vybírat a kombinovat je, to vše mu otevírá cestu k jeho vlastní autonomii. Funkce rodiče pro vztah s dítětem je jedinečná a jediná a nesmí se zaměňovat ani dávat dohromady s funkcí učitelky. Její funkcí je vychovávat cizí děti, v době, kdy dítě potřebuje najít svou pozici ve světě a začlenit se do struktur společnosti. Proto je důležité, aby se vytvořil pevný a stálý vztah s dítětem, ale nikdy se nesmí zaměňovat s rolí rodiče (Zaouche–Gaudronová, s. 183-197 in: Šulová & Zaouche–Gaudron, 2003).

Aby dítě zvládlo přechod do MŠ, je extrémně důležité, aby si udrželo jistotu a vědomí blízkosti rodičů, i když je zrovna v MŠ, že ho tam nenechají a vyzvednou si ho, že má rodinu, kam se vrátí, a kde se cítí bezpečně. Když takovou jistotu má, v MŠ nepláče, nemá problémy s loučením s rodičem a do MŠ se těší (Rokytová, 2011). Rokytová (2009) se ve své bakalářské práci zmiňuje o tzv. krizi rodiny. Tvrdí, že více než polovina manželství končí rozvodem, a tudíž je otázka, do jaké míry jsou rodiny schopny důležitý pocit stability a bezpečí zajistit. Vágnerová (2005) varuje před psychosociální zátěží, kterou by dítěti rozpad rodiny mohl způsobit. Nefunkčnost rodiny může ovlivnit postoj dítěte jak k jiným lidem, tak k němu samému. Na druhou stranu jsou i takové rodiny, které odmítají své dítě opustit, jsou s ním víceméně v nepřetržitém kontaktu, a to na úkor setkání dítěte s cizími osobami. Nástup dítěte do instituce a oddělení od rodiče pak v takovém případě může být velmi těžké a stresující (Vondráčková, 2015; Martínková, 2015).

Z výše uvedeného je patrné, že rodina a její zázemí jsou pro socializaci dítěte velmi důležité. Rodina by pro něj měla být nepřetržitým zdrojem jistoty, spolehlivosti a důvěrných vztahů, na jejichž úspěšném zvládnutí může dítě dále. MŠ funguje jako prostředník, který dítěti postupně pomáhá zvykat na povinnosti a požadavky, které bude muset později plnit na ZŠ a tento jinak celkem dramatický vstup mu může usnadnit. Dítě se musí naučit rozumět druhým a ovládat své projevy tak, aby byly pro ostatní přijatelné (Langmeier & Krejčířová, 1998). Stejně tak si musí přivyknout na každodenní rytmus, který návštěva předškolní instituce vyžaduje. Ten vykonává jak doma (ranní vstávání, oblékání, čištění zubů, pravidelný odchod apod.), tak v MŠ, kde musí respektovat jistá pravidla. „*Teritorium mateřské školy*“, jak uvádí Vágnerová (2005, s. 204) je pro dítě novým prostředím, které nezná, nevlastní v něm žádné hračky, naopak se o všechny musí dělit s ostatními a pohyb v tomto prostředí omezují určitá pravidla, které dítě musí respektovat a dodržovat.

Aktuálním problémem v tematice MŠ je potřeba rodičů umístit dítě mladší tří let. Ve snaze zabezpečit rodinu musí rodič nastoupit co nejdříve do práce. Podle Opravilové (2016) bylo statisticky zjištěno, že více než polovina matek je motivována finančně, jiné nechtějí ztratit kontakt s profesí nebo se potřebují uplatnit také mimo rámec rodiny. Podle ní chybí na trhu dostatečná nabídka zkrácených pracovních úvazků, která by ženám umožnila rodinu a práci lépe skloubit. V dnešní době se již objevují na MD i muži, ale podle Opravilové odborníci i laici velmi diskutují, zda je vhodnější, aby o malé dítě pečoval otec nebo matka. Podle ní by mohlo být řešením znovuoobnovení jeslí. Ve světě jsou pak aktuálně preferované instituce s širokým věkovým spektrem od batolat po předškolní děti. K tomuto tématu se vyjadřuje také řada odborníků.

„Dítě mladší tří let je možno dát do kolektivní výchovy jen mimořádně. Pokud je citově stabilní a dokáže si hrát v kolektivu ostatních dětí. Jinak je možno uvažovat o individuální péči“ Klimeš (s. 150 cit. podle Opravilová, 2016).

Oproti tomu Matějček (s. 150 cit. podle Opravilová, 2016) je toho názoru, že by se matka měla řídit tím, co pokládá pro sebe za nejlepší, co jí udělá šťastnější, protože dítě je šťastné, když je šťastná matka. Na úkor zmíněných skutečností rodiče v dnešní době tráví s dětmi méně času, tudíž do výchovy vstupují velkou mírou i jiné osoby nebo nejrůznější předškolní instituce. Podle Opravilové (2016) se rodiče zajímají o to, jaký by měl být optimální věk při vstupu do MŠ, ale ten nezáleží pouze na věku dítěte. Jde spíše o určitou zralost a připravenost dítěte, která je

u každého individuální, pohybuje se v rozmezí celého předškolního věku a je na uvážení rodiče, zda je dítě schopno setrvat delší čas v cizím prostředí a být do jisté míry samostatné. Podle Vágnerové (2005) to mezi čtvrtým a pátým rokem zvládne už většina z dětí. Na ideálním věku dítěte se podle provedené studie týmu tureckých výzkumníků rodiče neshodli a uváděli věk od dvou a půl let až po pět let (Şahina, Sakb & Şahinc, 2013).

VZTAHY DÍTĚTE PŘESAHOJÍCÍ RODINU

Rodinné prostředí zůstává privilegované, ale dítě už je schopno navazovat vztahy i mimo něj, které nejsou závislé na kontaktu s rodiči. Rodiče ani nikdo jiný příbuzný nejsou jejich součástí. Období vstupu do MŠ je pro dítě kritické období, jelikož se rozvíjí všechny jeho prosociální vlastnosti a způsoby, což není možné v rodinném, chráněném prostředí, ale teprve v kontaktu s neznámými lidmi a dětmi (Matějček, 2003, cit. podle Vágnerová, 2005). Kořátková (2014, s. 91) proto dokonce sestavuje „*doporučující desatero*“ pro rodiče, co by mohli udělat, aby dítěti vstup usnadnili a podle jejich slov „*nebyl pro dítě traumatem*“. Vágnerová (2005, s. 202) označuje období předškolního dítěte jako „*fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem*“ (Langmeier & Krejčířová, 1998). Je pro něj vstupem do společenského světa, kde si musí najít a upevnit své vlastní postavení. MŠ mu nejen pomáhá vytvářet kontakty s vrstevníky, ale také mu umožňuje vyjádřit svůj vlastní názor na svět, který dítě projevuje činností jako je kresba, vyprávění nebo hra. V MŠ je hra velmi důležitá, podle Vágnerové (2005) je jednak vlastní interpretací reality, postojem dítěte ke světu, ale také je způsobem, jak se s ní vyrovnat. Symbolická hra mu dovolí být pánem situace, znovu si prožít momenty, kterým nerozumělo. Dítě si může dělat, co chce a hra funguje tak, jak si ono přeje. Na druhou stranu tematická hra slouží podle Vágnerové k procvičení si budoucích rolí, podle Eriksona (2002) k anticipaci rolí, k čemuž napomáhají právě vrstevníci.

Ti představují „*specifickou referenční skupinu*“ (Vágnerová, 2005, s. 2012). Tato skupina je pro dítě velmi důležitá. Může si na rovnocenných dětech vyzkoušet situace, které zatím zná jen z domova, s vrstevníky se srovnává, ale zároveň je pro něj tento kolektiv plný nebezpečí a nástrah (Langmeier & Krejčířová, 1998). Obecně rodiči uznávaná myšlenka je taková, že díky přítomnosti vrstevníků a dalších jiných dospělých, usnadňuje raná socializace dítěti integraci, osvojování si společenských dovedností, norem a hodnot. Proto panuje zažitý názor, že pro dítě je nejvhodnější být v kolektivu vrstevníků co nejdříve (Zaouche–Gaudronová, s. 183-197 in: Šulová

& Zaouche–Gaudron, 2003). Je to také období prvních kamarádských vztahů a přátelství (Titzová, Straková & Debnárová, ©2011). „*V interakci s vrstevníky může dítě uspokojit různé potřeby a zároveň získat nové zkušenosti*“ (Vágnerová, 2005, s.201). Dítě má ve skupině vrstevníků tendenci spolupracovat nebo naopak soupeřit, projevovat solidaritu, musí se naučit zvládat konflikty, pocity lítosti i zklamání (Vágnerová, 2005; Langmeier & Krejčířová, 1998). Nebezpečí tohoto období skrývá dětská žárlivost a rivalita. Dítě nemá tak výsadní postavení jako doma, tudíž brzy zjišťuje, že se kolem něho vše netočí a své postavení si bude muset dobýt a naučit se prosadit. Může se stát, že když se dítě snaží obsadit to nejlepší místo u stolu nebo si získat lepší postavení u své učitelky, přijde jiné dítě, které tu bylo dřív nebo je v něčem lepší. V takovém případě může nastat rezignace, pocit viny a úzkosti. Pod vlivem sociálních tlaků dochází také k regulaci emocí a začínají se vyvíjet i složitější emoce. Ty jsou vztažené k vlastnímu sebehodnocení a mohou způsobovat pocity hrdosti, studu nebo viny (Langmeier & Krejčířová, 1998). Vrstevníci jsou důležití, protože mezi sebou mohou pomáhat slabším a naučit se starat o druhé, což u vztahu mezi dítětem a dospělým nejde.

„Kontakt s vrstevníkem se liší od vztahu s dospělým skutečností, že jde o symetrický vztah, který poskytuje mnohem méně jistoty, než vztah s dospělým. Aby jej dítě zvládlo, musí dozrát na určitou úroveň stability a osobní vyrovnanosti. Kamaráda získává vlastní volbou“ (Titzová et al., ©2011).

V MŠ se dítě může setkávat i s jinak mluvícími vrstevníky. Šulová (2007b) zmiňuje, že pokud se dítě v takové společnosti ocitne, dokáže se přizpůsobit a začít komunikovat v jeho jazyce. Tato schopnost dítěte může být předpokladem pro ranou výuku cizího jazyka.

3. PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE

Instituce je „*sada lidmi vytvořených pravidel chování, které ovládají a tvoří interakce mezi lidskými bytostmi, částečně tím, že vytváření očekávání, co budou činit další lidé*“ (Lin & Nugent, 1995, s. 2306-2307).

Potřeba založit výchovnou instituci pro předškolní děti nastala s povinností rodičů odejít z domu za prací. Cílem bylo, aby zastoupila rodinnou péči. Prvotní instituce v 19. století měly tedy většinou sociálně – pečovatelský charakter. Ve 20. století došlo k rozvoji vědy, ten přinesl nové poznatky o důležitosti prvních let života. Proto byly snahy o reformy těchto institucí, tak aby mohly poskytnout dítěti výchovu a vzdělávání a umožnit mu jeho osobní rozvoj (Opravilová, s. 128 in: Kolláriková & Pupala, 2001). Po roce 1989, kdy začalo docházet

k reformě celého vzdělávacího systému, začala proměna PV v MŠ podstatně dříve než na dalších stupních ZŠ. Již v roce 2001 vznikl dokument „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“, který byl rok na to přijat. Od září 2007 se stal závazným pro všechny MŠ, které si na základě něj vytváří ŠVP, podle kterého postupují. Před rokem 1989 bylo možné navštěvovat pouze centrálně spravované MŠ a až na přelomu 90. let docházelo k vzniku soukromých institucí. Cílem bylo „rozšířit vzdělávací možnosti, které odpovídají zájmům žáků a potřebám pracovního trhu, a vytvářet ve školském systému konkurenční prostředí“ (Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, str. 2).

3.1 CÍLE A FUNKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Současná vzdělávací politika v ČR vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat celý život [...] Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu“ (RVP PV, 2004, s. 7).

Stanovení cílů, obsahu a podmínek PV neboli vytvoření kurikula trvalo přes deset let. Hledal se takový program, který by respektoval společenské změny, byl v souladu s požadavky kladenými na PV v EU a respektoval zvláštnosti předškolního dítěte. Oficiální vydání RVP PV je vnímáno jako všeobecné uznání PV jako významného vstupního období života. Podle Syslové, Kuchaře, Schenkové, Strakaté & Štěpánkové (2016, s. 17) se „*pojetí a funkce MŠ mění se změnami společenských potřeb.*“ Dříve byla MŠ zaměřená především na výchovu socialistického občana, takže nejdůležitější funkcí byla zmíněná funkce výchovná a pečovatelská. Od té doby se rozrostla o několik dalších funkcí. MŠ se začaly zaměřovat na funkci vzdělávací a v současné době jsou považovány za vzdělávací instituce. Jejich program by měl zaručit podporu rozvoje dítěte, ochranu před nepříznivými vlivy a poskytovat kvalitní předpoklad pro celoživotní rozvoj a učení (Bečvářová, 2003). Podle Bečvářové (2003) je hlavní funkcí MŠ a školství obecně socializace a odborná příprava dětí na oblasti týkající se seberozvoje, sebeobnovy a vlastní reprodukce. Hlavní účelovou funkci vidí v cílevědomě orientovaném, dobře organizovaném pedagogickém procesu a ostatní činnosti tento proces podporují a jsou mu podřízeny.

První cíle byly stanoveny již ve zmíněném Komenského „*Informatoriu školy mateřské*“ (1972), jako nejdůležitější uváděl harmonický rozvoj osobnosti (Bečvářová, 2003). Opravilová (s. 138 in: Kolláriková & Pupala, 2001) uvádí mezi hlavními cíli „*pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji dítěte*“, dítě by podle nich mělo být samostatné a schopné

řešit běžné sociální situace, mělo by se „podporovat v poznávání a učení a poskytnutí vhodných podmínek pro samostatné učení“. Dále by MŠ měla dítě připravit „v oblasti řečových a intelektových dovedností a pěstovat rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností“. Mezi úkoly předškolního vzdělávání pak podle RVP PV (2004, s. 7-8) patří také

„doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení [...] Má smysluplně obohacovat denní program dítěte [...] poskytovat odbornou péči [...] usnadňovat dítěti jeho další vzdělávací cestu. Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa, motivovat k dalšímu poznávání [...] učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. [...] Maximálně by se měly podporovat individuální rozvojové možnosti dětí [...] a dětem, které to potřebují [...] poskytovat včasnou pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní a vzdělávací šance“.

Jiný náhled na různorodost funkcí MŠ poskytla Syslová et al. (2016, viz tabulka 1), která rozlišuje funkci personalizační, socializační, integrační, hodnotovou a kvalifikační.

Tabulka 1: Rozdělení funkcí MŠ podle Syslové et al. (2016)

Personalizační	MŠ pomáhá dítěti v osobnostním rozvoji, aby se stalo samostatným.
Socializační	MŠ obsahuje normy společnosti, učí děti přijímat rozdílnosti ostatních a mít k nim respekt, připravuje je na život ve společnosti, na jednání s druhými.
Integrační	MŠ jako model světa dospělých, ve kterém má každý své místo, úlohu a jsou naplňovány jeho potřeby.
Hodnotová	MŠ orientuje děti k životním hodnotám a postojům.
Kvalifikační	MŠ poskytne dětem kompetence, které budou potřebovat později v pracovním životě.

Şahina, et al. 2013 se ve své studii zaměřili na názory rodičů na PV. Na rozdíl od studie Šebestové (2012) se výzkum týkal privátních MŠ a byl veden kvalitativně, polostrukturovanými rozhovory s 35 rodiči. Z nich vyšla čtyři hlavní témata – důležitost PV, věk, kdy by mělo předškolní dítě se vzděláváním začínat, charakteristika předškolní instituce a očekávání rodičů. Většina rodičů v rámci tématu PV zdůraznila význam sociálního rozvoje, socializace, schopnosti dělit se, přijmout role a řád MŠ a připravit dítě na školu. Jako důležité vlastnosti učitele zmiňovali vzdělanost a zkušenost, pedagog by měl umět dobře komunikovat s dětmi, měl by být trpělivý

a rozvíjet dovednosti a předpoklady dětí. Participanti také mimo jiné uváděli, že by se dítě mělo cítit šťastně a bezpečně. Co se týká očekávání rodičů, uvádí studie jako nejdůležitější podporu sociálních dovedností, učení dělit se a vyvinout sebevědomí dítěte. Pro některé rodiče bylo důležité, aby MŠ uměla snížit špatné chování dětí, přispěla k vývoji jazyka a naučila děti základy cizího jazyka. V neposlední řadě by podle rodičů měla MŠ odhalit předpoklady dítěte a včas o nich rodiče informovat. Podle Těthalové (2012b) se může stát, že rodiče vidí smysl MŠ úplně jinak, než co si myslí např. pedagogové ZŠ. Ti zastávají mnohdy názor, že MŠ slouží především jako příprava na ZŠ, kdežto pro rodiče jsou důležitější jiné aspekty.

3.2 TYPY MŠ

V současné době lze najít různorodé předškolní instituce. Považujeme za důležité, jejich variabilitu alespoň nastínit, pro lepší představu ohledně možnosti výběru MŠ pro rodiče. Pro přehlednost je budeme dělit podle zřizovatele.

Asi nejvíce z nich čítají **státní MŠ**, ty jsou zřízené státem obcí nebo krajem, ale mají svůj vlastní ŠVP, který si podle RVP PV tvoří každá jednotlivá instituce sama (Nejškolky, ©2017). Podle nejnovějších změn novely školského zákona (č. 178/2016 Sb.) mohou navštěvovat od září 2016 MŠ děti od věku tří do šesti let, ale většinou to závisí na její kapacitě a věku hlásících se dětí. MŠ jsou nově povinny od tohoto data přijmout všechny čtyřleté a starší děti z jejich spádových oblastí. Povinnost přijmout tříleté dítě bude platná až od září 2018. Z tohoto důvodu často nezbyde místo na tyto mladší děti. V dohledné době – v září 2020 je v plánu dokázat přijmout bez problému i děti ve věku od dvou do tří let. Do té doby by MŠ pro ně měly vytvořit dostatečné kapacity. Nově také vzniká povinné PV pro děti, které dovršily pět let, PV lze nahradit individuálním domácím vzděláváním. Návštěva předškolní instituce je ve státních MŠ bezplatná. Některá z omezení státní MŠ mohou vést k tomu, že se rodiče uchýlí k volbě jiného typu předškolního instituce.

Dalším řešením jsou **soukromé MŠ**, do jejichž kategorie patří také jazykové MŠ. Jazykové MŠ disponují všemi výhodami soukromých MŠ. Těmi jsou např. schopnost přijmout dítě mladší tří let, menší počet dětí ve skupině, větší počet personálu. Nabízí také moderní vybavení, prostředí, které slouží k rozvoji dítěte. Často také nabízí velkou škálu aktivit a určitý servis pro rodiče, kterým se MŠ snaží vyhovět různým požadavkům z jejich strany. V praxi to znamená, že provozní doba je přizpůsobena pracovní době rodičů, MŠ mohou poskytovat a nabízet hlídání, dovoz a odvoz dětí do MŠ atd. Jejich nevýhodou je zmíněná platba školného, jehož výše může různě variovat (Opravilová, 2016). Při volbě soukromých MŠ, musí být obecně rodiče opatrní, protože ne vždy

jsou tyto MŠ zařazeny do rejstříku MŠMT ČR, kdy pro ně RVP PV není závazný a nepodléhají kontrole České školní inspekci.

„Soukromé mateřské školy jsou zařízení zřízena církevními právníckými či jinými právníckými osobami, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb dle školského zákona“ (Kotrbová, 2014, s. 20).

Jelikož se ve své práci zabýváme pouze jazykovými MŠ, nepokládáme za důležité charakterizovat ostatní předškolní instituce více do hloubky.

3.3 JAZYKOVÉ MŠ

Společně s diferencováním MŠ a vznikem soukromých MŠ vznikají také **jazykové MŠ**, které se podle slov Tvrzové (2000, s.52-53) staly „u nás po r. 1989 velkou módou“. Otevřely se hranice a lidé začali objevovat cizí jazyky a jejich výhody ve světě. Fenclová (2004/2005, s. 40) se taktéž zmiňuje o narůstající oblibě raného učení, které se podle ní dostalo do povědomí jako „zaklínadlo úspěchu [...]se závažnými účinky“. Podle Kramulové (2007, s. 10) jazykové MŠ navštěvují především „cizinci a děti z dvojjazyčných manželství a pak děti, jejichž čeští rodiče si přejí, aby se potomek jazyk naučil co nejdříve.“ Ve svém článku dále cituje doktorku Halíkovou, která jazykové MŠ doporučuje dětem, které jsou v častém kontaktu s jazykem i mimo MŠ, ať už s příbuznými nebo přáteli ze zahraničí nebo často pobývají v cizí zemi. Pro dítě, které by v MŠ nikomu nerozumělo, by, podle doktorky, návštěva takové instituce mohla v nejistém dítěti posilovat úzkostné rysy a pobyt v ní by mohl být náročnější.

Zatímco v roce 2014 bylo podle Kotrbové (2014) v ČR celkem 252 rejstříkových soukromých MŠ (podléhajících MŠMT), podle nejnovějších údajů z MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2013-2017) je soukromých MŠ 291, takže je patrná mírná stoupající tendence. Jejich nejvyšší koncentrace je ve středočeském kraji a v Praze. Stále se jedná o nízké číslo z celkového počtu 5085 MŠ v ČR. Podle informací od pana Krnáče ze *Školkomatu* (portál katalogu všech soukromých MŠ) je odhadován počet soukromých MŠ v Praze s angličtinou v jakékoli formě na 140 a čistě anglických MŠ na 30. Dodává, že tyto údaje jsou pouze orientační, jelikož MŠ často zanikají nebo upravují svůj program. I přesto je ovšem patrné, že ve více než polovině soukromých MŠ najdeme v určité formě výuku angličtiny.

„Jazyková školka je výchovně vzdělávací instituce, která se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku v určitém jazykovém prostředí. Volba jazyka závisí pouze na provozovateli, zřizovateli a na požadavcích daného prostředí“ (Jazyková školka, ©2017).

Jelikož se v bakalářské práci zaměřujeme na anglické MŠ, nebudeme se více věnovat institucím s jiným cizím jazykem. Pouze zmíníme, že u nás samozřejmě existují i takové, ale jak bylo uvedeno výše, jazykové MŠ vznikají z části v návaznosti na poptávku daného prostředí. Z výzkumů, které zmiňuje Tvrzová (2000), vyplývá, že je v EU pět nejvýznamnějších jazyků. Mezi nimi je nejdůležitější angličtina, kterou ovládá 49 % dospělé populace EU. Hned za ní je pak němčina, francouzština, italština a španělština. Tvrzová (2000, s. 53) ve svém článku o jazykových MŠ rodičům doporučuje *„zcela určitě angličtinu“*, při volbě druhého jazyka by pak doporučovala němčinu, která u nás zůstává na nízké úrovni, a to i přesto, že je nejrozšířenějším jazykem v ČR (hovoří jí 33% dospělých Čechů, kdežto angličtinou pouze 22%). Křížková a Capcarová (2008/2009) se ve svém článku taktéž přiklání k němčině a poukazují na to, že pro české děti by byla vůbec nejjednodušší k osvojení, z důvodu podobnosti s českým jazykem. Dále se zmiňují o názoru expertní skupiny vybrané Evropskou komisí, která je toho mínění, že angličtina bude sice i nadále potřebným jazykem, ale nebude stačit.

„Její uvedení v životopise jako ovládaného jazyka, který uvedli také všichni ostatní kandidáti, nedává uchazeči žádnou další výhodu při hledání práce“ Fenclová (2004/2005, s. 40).

Fenclová (2004/2005) dokonce varuje před možnými omezeními u ne příliš ambiciózních lidí, kteří brzy dosáhnou komunikativní úrovně jazyka a pak ztrácí motivaci zabývat se jiným jazykem, protože si s angličtinou všude vystačí.

3.4 SPECIFIKA ANGLICKÉ MŠ

Co se týče anglických MŠ, jejich rozdělení je velmi nejasné. Stejně zjištění také provedla Rokytová (2011, s. 28).

„Výuka anglického jazyka v mateřských školách není v České republice jednotná, neexistuje žádný pevně daný model, forma nebo metodika, která by učitelům říkala, jak anglický jazyk učit.“

Lze najít různorodé názvy jako: „anglické školky“, „international preschool“, „česko-anglické školky“, ale také „soukromé školky s výukou angličtiny“. Poslední dva typy institucí jsou v podstatě převážně české MŠ, mohou být státní nebo soukromé, které mají angličtinu jen ve formě doprovodného kroužku, odpoledního klubu, dopoledního programu apod. Jelikož si každá MŠ svůj program vytváří sama, je těžké najít nějakou společnou kategorizaci. Je jasné, že hlavním jazykem je v těchto institucích čeština. Angličtina, ať už vedená rodilým mluvčím nebo Čechem je jen doprovodná.

V této kapitole bychom rádi zmínili specifika anglických MŠ, přičemž se budeme držet charakteristik institucí, ve kterých je po celý den program v angličtině, vedený minimálně jedním rodilým mluvčím. Jeden z typu těchto institucí je síť MŠ „*KinderGarten*“ a druhý typ, který zde uvedeme, je forma kurikula „*KidSparkz*“.

3.4.1 KinderGarten

Síť MŠ KinderGarten je inzerována jako jedna z nejstarších soukromých MŠ v ČR. Fungují již od roku 2005 a mimo anglické a česko-anglické MŠ nabízí také např. firemní MŠ. Podle informací, které MŠ poskytují, jsou programy určeny pro děti od osmnácti měsíců do sedmi let. Ty jsou přijímány po celý rok. Pro školní děti, které MŠ opustí, je nabízen odpolední anglický klub, který mohou děti využívat jako kroužek angličtiny. MŠ se snaží o „*navození cizojazyčného prostředí, jenž začne brzy dítě vnímat jako prostředí jemu přirozené.*“ Uvádí se, že zaručují kvalitu nad kvantitou, slibují ve třídách malý počet dětí, přičemž kombinují českého lektora s rodilým mluvčím, oba mluví s dětmi pouze anglicky. To je podle nich ideální cesta, jak seznámit děti s jazykem. Každý týden se děti zaměřují na téma, v jehož duchu se celý týden nese. Instituce také nabízí opravdu pestrou škálu aktivit, „*dramatický, pohybový a výtvarný kroužek, jóga, zumba, keramika, Metoda dobrého startu, hra na zobcovou flétnu a jiné*“ a taktéž podle slov MŠ „*nadstandardních aktivit - golf, tenis, jízda na koních, návštěvy solné jeskyně, logopedická prevence, tematické výlety a návštěva divadel a jiné*“. MŠ nabízí (jako první v ČR) tzv. službu „iCare“, která rodičům umožní sledovat své dítě podobu jeho pobytu v MŠ. Rodič dostane svůj specifický kód, přes který se přihlásí do aplikace a web kamery v MŠ mu umožní dítě pozorovat. MŠ uvádí, že cílem není výuka cizího jazyka, ale navození přirozeného prostředí, jaké by např. poskytovala bilingvní rodina (KinderGarten, ©2010).

Podobné srovnání nastínila ve své diplomové práci Gulášová (2013, s. 55), která porovnává děti z bilingvních rodin a děti vyrůstající v dvojjazyčné výchovné instituci. Formuluje několik okruhů otázek, mimo jiné okruh motivace rodičů, kde ji zajímá: „*Jaké důvody vedli rodiče k vícejazyčné výchově?*“ nebo: „*Jaké plány mají s jazyky svého dítěte?*“ Studie Gulášové ukazuje, že monolingvní rodiče tuto výchovu volí kvůli lepším studijním výsledkům do budoucna, kdežto bilingvní nebo trilingvní rodiče kvůli domluvě s dítětem nebo vidí jako důležité naučení se jazyku okolní společnosti. Všechny rodiče si přejí, aby děti pokračovaly ve výuce dalších cizích jazyků, 58% rodičů dětí z bilingvních MŠ plánuje dát děti do bilingvních ZŠ. U dětí, které bilingvní MŠ neabsolvovaly je tendence dát dítě do školy v jeho silnějším jazyku. Zajímavým výsledkem studie Gulášové je také fakt, že monolingvní rodiče mají pozitivnější ohlas na bilingvní MŠ nežli rodiče mluvící více jazyky.

3.4.2 KidSPARKZ

Podle tohoto kurikula je důležité, aby děti byly ve styku s hudbou, příběhy a uměním. Jsou slaveny kulturní svátky a každé dítě a rodina by se měla cítit součástí a být respektována. Děti se učí hrou a experimentováním. MŠ s tímto kurikulem také nabízí odpolední aktivity jako např. vaření, jóga, tanec, sport atd. Během školního roku děti navštíví zástupci státních institucí – policie, hasičů a lékařů. Rodiče jsou vyzýváni, aby přišli s dětmi do MŠ a četli jim knihy nebo s nimi slavili karneval, Halloween a jiné svátky. Důraz se klade také na kooperativní vztah mezi rodičem a zaměstnanci MŠ, individuální přístup a malé skupinky dětí. MŠ také zdůrazňují kvalitní stravovací a pitný režim a možnost využití zahrady (KidSPARKZ, ©2006-2017).

3.5 NÁRODNÍ PLÁN VÝUKY JAZYKŮ

Důležitost jazykového vzdělávání se ukázala, když v roce 2003 nejvyšší představitelé členských států v EU rozhodli, že by se v budoucnosti měly děti učit dvěma cizím jazykům již v útlém věku, přiblížit se tak dětem, které vyrůstají v bilingvní rodině a odmalička jsou dvěma jazyky obklopeny. Stejný cíl si kladou i jazykové MŠ (viz s. 22).

Se záměrem zvýšit úroveň vzdělávání jazyků souhlasila vláda s přispěním finančních prostředků na realizaci akčního plánu pro období 2005-2008, který měl být otevřenou možností pro zvýšení jazykových znalostí a kompetencí obyvatelstva ČR. Podle něj má být „*počáteční vyučování anglického jazyka zaměřeno na zajištění návaznosti výuky angličtiny od MŠ po SŠ.*“ Výuka cizího jazyka zůstává i nadále povinná až od třetího ročníku ZŠ. Podle navrhované koncepce se zvýší počet hodin cizího jazyka na prvním i na druhém stupni ZŠ. Jazykové vzdělání v MŠ by

mělo „*formovat klíčové postoje vůči jazykům a kulturám a vytvářet základy pro celoživotní jazykové vzdělávání*“. Nemělo by být chápáno jako klasická výuka jazyka, nýbrž jen jako příprava na ni. Uvažuje se tedy o větší informovanosti rodičů i učitelů ohledně možnosti jazykového vzdělávání, o rozšíření jazykové výuky na ZŠ, o zavedení nepovinného jazykového vyučování od 1. třídy v rámci metodického postupu „*napříč předměty 1. stupně*.“ Měli by být zajištěni kvalitní pedagogové s možností jejich dalšího vzdělávání. Koncept navrhuje také zpracovat metodický materiál pro výuku angličtiny pro předškolní děti a ten zdarma MŠ poskytnout (Národní plán výuky cizích jazyků, s. 1-4, ©2005-2008).

Je tedy evidentní, že byly podniknuty určité kroky pro zlepšení jazykové úrovně obyvatelstva. Nyní, o deset let později, než tato koncepce vznikla, lze jen těžko odhadnout, do jaké míry byla tato vize skutečně realizována. Minimálně je pozitivní zájem vlády a tendence začít formu jazykového vzdělávání upravovat.

4. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsme se snažili poukázat na to, že výběr MŠ je pro předškolní dítě velmi důležitý a v dnešní době může být celkem obtížný. Na trhu je velké množství MŠ, přičemž i očekávání rodičů od nich jsou velmi různorodá. Považujeme za podstatné tato očekávání zkoumat a zjistit, co přesně rodiče od MŠ očekávají a zda a jakým způsobem dokáží svá očekávání v rámci nabídky MŠ reflektovat. Nejvýznamnější je pro předškolní dítě stále rodina, ta mu poskytuje emoční podporu, jistotu a bezpečí. Novým prvkem v jeho světě je MŠ, díky ní začíná dítě vstupovat do společnosti a poznávat jiné lidi a děti mimo okruh rodiny. Jak jsme poukázali, dítě prochází řadou zásadních, nových vývojových fází a změn, především k vývoji tělesnému, kognitivnímu, emočnímu a sociálnímu, který staví na těchto nově nabytých možnostech. Dochází k vývinu řeči, který je pro socializaci dítěte obzvlášť důležitý. Socializaci obecně chápeme jako vstup jedince do společenského světa, naučení se zvyklostem, hodnotám dané kultury, pomocí navozování vztahů a interakcí s ostatními lidmi. K primární socializaci dochází v rodině, která dítě postupně připravuje na vstup do MŠ. Ten je pro dítě obecně velmi těžký, jelikož se ocitne samo v cizím prostředí, s cizími lidmi a hračkami. Musí se naučit určitým pravidlům a normám, jejichž dodržování přispívají socializaci a zvyšují sebedůvěru a sebejistotu dítěte. Setkává se také s vrstevníky, s rovnocennými dětmi, které jsou stejně nedokonalé jako ono samo. Vstup do kolektivu vrstevníků může být někdy těžký, protože děti mohou být velmi kruté. Je to také období získávání prvních

kamarádů. MŠ může dítěti pomoci v rozvoji a stimulaci jeho potřeb, ale nejdůležitější jednotkou pro něj stále zůstává rodina, především rodiče.

V práci jsme zmiňovali také výzkumy tematizující očekávání rodičů, ty byly prováděny převážně v předškolních institucích s rodilou řečí. Proto jsme také uvedli ještě několik příkladů výzkumů týkajících se výuky angličtiny v MŠ a anglické MŠ. Tématem rodičovského očekávání od MŠ se zabývají jak zahraniční, tak české výzkumy. Rozsáhlou kritickou analýzu výzkumů zabývajících se PV, provedených v letech 2000-2010 v ČR sepsaly autorky Syslová a Najvarová (2012, s. 510). Ve své studii nabídly výčet témat, na které se výzkumy obecně zaměřovaly. Ta rozdělily do pěti následujících okruhů: osobnost učitele MŠ, osobnost dítěte, terciální vzdělávání učitelů MŠ, řízení MŠ a rodiny dětí předškolního věku, jejich názory a očekávání. Jak autorky samy uvádí, jsou předměty výzkumů většinou „*izolované problémy předškolního vzdělávání*“, které nelze nijak systematizovat a zobecňovat, jelikož se jedná většinou o jednorázová nahlédnutí jednotlivce do problematiky. Podle slov autorek výzkumy spíše „*odráží profesní zájem autorů a nebývají financována z grantů*“. Také zmiňují špatnou metodologii, která jen málo shrnuje teoretická východiska. Také z tohoto důvodu bychom se pokusili nabídnout shrnutí v práci již zmiňovaných výzkumů rodičovského očekávání a studií v souvislosti s jazykovými MŠ. Výzkumy, které jsme výše zmiňovali, potvrzují slova Syslové a Najvarové (2012), kdy se opravdu jedná spíše o jednotlivé sondy do tematiky, než o nějaká širší, plošná šetření, která, i podle slov autorek, celkově v této problematice chybí. Z rozmanitosti a aktuálnosti studií je zájem o téma patrný. Dosavadní výzkumy se z našeho zjištění zabývají očekáváním rodičů od MŠ většinou jen v rámci jiného šetření nebo je to jen jedna část ze zkoumaných problémů. Bylo zjištěno, že rodiče mají kladný vztah k předškolní instituci, MŠ považují za důležitou instituci, která by podle nich měla sloužit jako příprava na ZŠ, k socializaci dítěte a zprostředkování kontaktu s vrstevníky, měla by pomoci dítěti v jeho rozvoji, naučit ho dělit se a uspokojovat jeho potřeby, které by uspokojovaly rodiče doma, přispět k vývoji jazyka a naučit dítě cizímu jazyku. Měla by být příjemným prostředím, kam se bude dítě těšit a bude mu tam dobře. Od pedagoga očekávají komunikativnost, odborné znalosti a pěkný vztah k dítěti. Výzkumy v anglických MŠ se doposud zaměřovaly především na důsledky raného učení se jazyku a jeho pozitiva či negativa z hlediska vývoje předškolního dítěte. Bohužel většina z těch, které jsme našli, nejsou až tak aktuální, protože jsou zhruba z období před deseti lety. Vysvětlení vidíme v tom, že v té době začal propukávat trend jazykových MŠ a mnoho studií se

zabývalo jejich efektivitou. Přesto je jejich zmínka pro nás přínosná, jelikož nám umožňuje lepší přehled a orientaci v problematice.

V práci na zmíněné poznatky navážeme a pokusíme se problematiku rodičovského očekávání a anglických MŠ propojit.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

5.1 CÍL VÝZKUMU

V bakalářské práci jsme si kladli za cíl zjistit, jaká jsou očekávání rodičů od anglických jazykových MŠ. Rádi bychom prověřili, zdali jsou tato očekávání rodičů v souladu s nabídkou MŠ, což by napomáhalo lepšímu procesu socializace dítěte. Na základě prostudované literatury formulujeme následující výzkumnou otázku:

Jaká jsou očekávání rodičů od anglických jazykových MŠ?

K jejímu zodpovězení nám pomohou otázky, na které se budeme taktéž snažit odpovědět:

- 1) Z jakého důvodu rodiče upřednostňují anglické MŠ?*
- 2) Jakou podobu má naplnění jejich očekávání?*
- 3) Hraje výběr MŠ roli v kontextu plánů týkajících se budoucího vzdělávání dítěte? Jakou?*

5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Kvalitativní strategii jsme volili z několika důvodů. Zajímala nás jedna skupina-rodiče dětí z anglických jazykových MŠ a jejich konkrétní názory a očekávání. Chtěli jsme zjistit, jak si je oni uvědomují a dokáží reflektovat. Cílem výzkumu tedy nebylo žádné zobecnění nebo prošetření hypotézy či teorie, zajímal nás detailní pohled rodičů na tematiku jazykových MŠ. Tato strategie nám dovolila pokládat jednotlivé otázky rozhovoru a přitom ponechala dostatečný prostor dotazovanému. Dovolila otázky rozhovoru pokládat v návaznosti konverzace a upravovat je podle potřeby nebo si v průběhu vyjasňovat možná nedorozumění. Rozhovor tak mohl jít více do hloubky a odkrýt možná nová témata. Pomocí této strategie jsme se snažili sestavit celek, vypovídající o situaci rodičovského očekávání od jazykových MŠ.

5.2.1 TECHNIKA SBĚRU DAT

Jako techniku sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který nám nejlépe umožnil získat co nejvíce komplexních informací od malého počtu zdrojů. Rozhovor jsme doplnili o metodu poznámkování, která informace doplňovala.

PŘEHLED OKRUHŮ ZKOUMANÝCH OTÁZEK

1. Obecně o MŠ

- Jak podle Vás vypadá ideální MŠ? Co je nejdůležitější?
- Jakou funkci MŠ plní?
- Jakou úlohu má učitel?

Těmito otázkami jsme se na úvod snažili zjistit, jak rodiče o MŠ obecně smýšlí, jakou má MŠ podle nich roli a funkci a co by měla ideálně splňovat. Dále nás zajímala postava učitele, kde jsme chtěli zjistit, jaké jsou na pedagoga požadavky a jaká očekávání.

2. Výběr MŠ

- Co Vás ovlivnilo při výběru MŠ? Jaké faktory? Co pro Vás bylo nejdůležitější?
- Proč jste upřednostnili anglickou MŠ před klasickou?
- Zajímala jste se o kurikulum MŠ? Co konkrétně bylo důležité? Proč?

Jako druhý okruh otázek jsme zvolili otázky týkající se výběru MŠ. Zde jsme chtěli docílit zjištění, z jakého důvodu rodiče jazykovou MŠ volili, co je při výběru ovlivňovalo a co bylo pro ně nejdůležitější. Jelikož kurikulum jazykových MŠ je velmi specifické, zajímalo nás také, do jaké míry a zda vůbec byl tento faktor při výběru MŠ rozhodující jaké faktory hrály největší roli.

3. Jazyková MŠ

- Co říkáte na MŠ, kam chodí Vaše dítě? Co byste ocenili? Je něco, co byste pozměnili?
- Splňuje to, co jste od ní očekávali? Co to je?
- Podporujete jazyk ještě jinak? Jak?

V této části jsme se snažili získat informace o konkrétní MŠ. Z jakého důvodu se rodiče rozhodli právě pro ni, jaké mají na MŠ názory. Dali jsme jim možnost vyjmenovat skutečnosti, které se jim na MŠ líbí, popř. také co se jim nelíbí. Chtěli jsme zjistit, zda převládá spíše pozitivní nebo negativní hodnocení. Otázky měly přinést odpovědi, zda se rodičovská očekávání potkávají s realitou v konkrétní anglické MŠ. Dále jsme se zajímali o to, zda rodiče podporují jazyk i mimo MŠ. Snažili jsme se zjistit zájem o jazyk, o naučení dítěte jazyka a míru vlastní vůle, kterou k tomu chtějí přispět.

4. Dítě a budoucnost

- Řešili jste už budoucnost vzdělávání Vašeho dítěte?
- Pokud ano, o jakém typu instituce přemýšlíte?
- Očekáváte, že by později mohlo jít studovat do zahraničí?

Rozhovor jsme uzavřeli otázkami o budoucnosti dítěte. Zde nás zajímalo, jestli rodiče přemýšlí nad budoucností vzdělávání dítěte a v případě že ano, kam ho budou směřovat. Chtěli jsme zjistit, jaká je tendence rodičů při volbě ZŠ a proč tak činí, co je pro ně důležité při rozhodování a zda se nějak reflektuje i do výběru MŠ.

5. Závěr rozhovoru

Na závěr jsme se ptali, zda ještě chtějí rodiče něco dodat. Dali jsme jim možnost doptat se na skutečnosti, které je zajímali. Tázali jsme se také na jejich dojmy během rozhovoru. Je-li něco, co je případně zajímavá. Informovali jsme je také o možnosti poskytnutí výsledné zprávy a poprosili o poskytnutí kontaktu v případě potřeby doptání na nějakou z otázek.

5.2.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Při volbě výzkumného vzorku jsme se soustředili na následující skutečnosti. Naším výzkumným vzorkem byli rodiče předškolních dětí. Jejich výběr podmiňovalo několik kritérií. Pro přehlednost jsme je rozdělili následovně.

1. MŠ

Jelikož je rozdělení anglických jazykových MŠ velmi nejednoznačné (viz s.18-19), považovali jsme za důležité, aby všichni oslovení rodiče pocházeli z podobných institucí. Zde jsme vybírali tak, aby MŠ vycházely ze stejného jazykového zázemí a dodržely tak homogenitu vzorku. Pomocí elektronické pošty jsme oslovili všechny MŠ v Praze, kde je po celý den angličtina a přítomný alespoň jeden rodilý mluvčí. Tuto skutečnost jsme zjistili z katalogu MŠ s angličtinou v Praze (Anglické školky v Praze, ©2012-2017) a následně z jednotlivých popisů MŠ. Tím jsme zajistili homogenitu vzorku, aby nedošlo ke zkreslení očekávání na základě odlišného kurikula nebo jiných možných faktů, které bychom nebyli schopni uhlídat. Vzorek byl vybírán účelově, instituce byla osloveny pouze na základě úsudku výzkumníka. Museli jsme přihlížet k tomu, že výzkum vede jeden výzkumník a kvalitativní strategie nedovolí rozsáhlejší šetření. Z tohoto důvodu byly osloveny takové instituce, která se nacházejí v dostupnosti výzkumníka, a to instituce

v Praze a v Liberci. Praha, hlavní město ČR, může poskytnout rozmanité prostředí, jelikož oslovené MŠ byly rozprostřeny od centra až po okraj města. Liberec je stotisícové město, největší a hlavní město Libereckého kraje.

2. Rodič dítěte

Postava rodiče byla pro náš výzkum velmi důležitá. Bylo potřeba, aby splňovala určité podmínky. V šetření jsme se soustředili výlučně na rodiče dětí z anglických MŠ. Zajímalo nás především očekávání českých rodičů, ale museli jsme přihlídnout ke skutečnosti, že skupinu rodičů dětí v anglických MŠ tvoří pouze Češi a tu také zohlednit. Do výzkumu jsme proto zahrnuli všechny rodiče, kteří se z institucí ozvali a nepocházeli z anglicky mluvících zemí. Tuto národnost jsme vyloučili z důvodu stejného mateřského jazyka jako MŠ, kterou dítě navštěvovalo. Proto by v tomto případě MŠ vůči rodičům a dítěti ztrácela prvek kontaktu s cizím jazykem. Rodiče by z tohoto důvodu mohli mít odlišná očekávání na MŠ. Také jsme uplatnili techniku sněhové koule, kdy jsme mohli využít rodičů na základě doporučení od dotazovaných participantů. Dávali jsme pozor, aby byly z institucí, které odpovídají našim kritériím. Rozhovory jsme uskutečnili s deseti rodiči – přičemž šest z nich bylo české národnosti a čtyři jiné. Pohlaví rodiče jsme neomezovali, protože bylo důležité oslovit rodiče jako celek a nezaměřovat se cíleně na matky nebo otce. Zajímalo nás očekávání rodičů jako jedné skupiny. Protože se ozvaly pouze matky, budeme dále v práci uvádět místo „rodičů“ termín „matky“. Z důvodu výskytu matek různých národností, věků dětí a doby, po kterou jejich dítě do MŠ docházelo, bychom pro lepší orientaci v odpovědích poskytli základní informace (viz tabulka 2). Některé z matek měly v MŠ více než jedno dítě, kdy starší sourozenec v době rozhovoru navštěvoval již ZŠ.

Tabulka 2: Informace o zúčastněných matkách a jejich dětech

Kód matky	Národnost	Věk dítěte	Doba, kterou dochází do MŠ
M1	Německá	4 roky	3 měsíce
M2	Polská	5,5 let	3 roky
M3	Turecká	4 roky	1,5 roku
M4	Čínská	5 let	2 roky
M5	Česká	5 let	2 roky
M6	Česká	4 roky	1 rok
M7	Česká	9 let 6 let	5 let 4 roky
M8	Česká	4 roky 2 roky	2 roky 3 měsíce
M9	Česká	8 let	1 rok
M10	Česká	9 let 5 let	3 roky 2 roky

5.3 ANALÝZA DAT

Z důvodu kvalitativní stylizace výzkumu jsme se snažili analyzovat data paralelně, v průběhu, nejlépe ihned po jejich sebrání. To napomohlo reflexi a zpětné vazbě, zda byly otázky v rozhovorech vhodně zvolené a zda opravdu odpovídají na položenou výzkumnou otázku. Pokud by došlo ke zjištění, že rozhovory relevantní odpovědi nepřinášejí, mohl by být problém ve špatně položených otázkách a v takovéto situaci bychom pokládané otázky lépe přizpůsobili. Rozhovory jsme přepisovali neprodleně po jejich získání. Také jsme zvolili pomocnou metodu poznámkování. Při analýze byly využity poznámky a dojmy zaznamenané neprodleně po ukončení rozhovoru. Tato metoda nám také poskytla zpětnou vazbu při analýze výsledků. Takto jsme do jisté míry dosáhli zhodnocení kvality a přínosu rozhovoru. Zvolili jsme redigovaný přepis a to z toho důvodu, že

máme rozhovory také v anglickém a německém jazyce, jeden rozhovor byl poskytnut ve velmi špatné češtině. Pro lepší orientaci v textu a snazší pozdější práce s ním jsme přepis upravili do spisovného a srozumitelného jazyka. I přesto jsme se snažili přepisovat rozhovor co nejvěrněji, avšak nejedná se o doslovný přepis. Všechny rozhovory byly během přepisu anonymizovány. Analýza rozhovorů probíhala pomocí otevřeného kódování, jehož cílem je kategorizace dat. Snažili jsme se být vnímaví k tématům, která přímo nevyplývají z kladených otázek. Hledali jsme opakující se témata, která jsme přiřadili k sobě a následně znovu prošli všechny rozhovory, zda se jedná o témata skutečně relevantní a zmiňovaná. Takto jsme provedli revizi dat, kdy jsme seznam témat postupně třídili, organizovali a doplňovali. Výsledky bychom nakonec rádi porovnali s výše uvedenou teorií a zjistili, zda je či není v souladu se zjištěným nebo zda analýza nepřináší nějaké nové informace (Řiháček, Čermák, Hytych & kol., 2013; Hendl, 2016).

6. REALIZOVANÝ VÝZKUM

6.1 POSTUP ŠETŘENÍ

Šetření proběhlo na jaře roku 2017. Podle výše zmíněných kritérií bylo osloveno dvacet MŠ, z nichž odpověděly dvě, se kterými jsme dále spolupracovali. Ředitelky těchto institucí nám pomohly mezi rodiče rozdat informační letáčky a zprostředkovaly kontakty matek, které měly zájem se dobrovolně na výzkumu podílet. S nimi jsme domluvili termín rozhovoru. Ten se konal v prostorách MŠ, v kavárně nebo u matek doma. Matky byly seznámeny s výzkumem, bylo jim připomenuto, že rozhovor je dobrovolný, anonymní a kdykoli ho můžou přerušit. Požádali jsme je taktéž, zda by bylo možno nahrávat rozhovor na diktafon a nahráli ústní souhlas s poskytnutím rozhovoru a dat ke zpracování. Jeden rozhovor trval ca. 45 minut. Získaná data jsme přepsali a na základě výpovědí a rozhovorů jsme je analyzovali a interpretovali.

6.2 VYHODNOCENÍ A ANALÝZA ROZHovorŮ

Z analýzy výsledků jsme zjistili čtyři hlavní okruhy témat: **(1) důvod volby jazykové MŠ, (2) role angličtiny, (3) reflexe očekávání, (4) návazné vzdělávání.**

6.2.1 DŮVOD VOLBY JAZYKOVÉ MŠ

Matky hledaly MŠ, která by splňovala určité komplexní **podmínky**, jako byla možnost zahrady, blízkost k bydlišti, práci, malý počet dětí ve třídě a individuální přístup, blížící se domácí výchově. Jako důležitý bod se ukázala možnost **přijmout dítě mladší tří let** na úkor motivace jazykem.

M7: „Zprvu pro nás vůbec nebyla směrodatná ta angličtina, ale spíš to, že brali děti už od roku a půl i s plinkama, takže ta priorita nebyl jazyk, ale možnost dát dítě do školky už v nízkém věku.“

Z rozhovorů vyplynulo, že české matky výuce angličtiny ze začátku nedůvěřovaly. Z tohoto důvodu často zvažovaly finance versus výsledek. Jazyk dokázaly ocenit až na základě zpětné vazby. Proto další z faktorů pro výběr jazykové MŠ byly **reference a doporučení**, nejčastěji od kamarádek nebo známých, které dítě už v jazykové MŠ měli. Matky často hledaly reference na kolektiv rodičů a dětí v MŠ, který se také promítal do volby MŠ.

M8: „Nejdůležitější byly asi reference ostatních rodičů na kvalitu vzdělání, které ve školce dostanou. Znáám třeba spoustu soukromých školek, které mají negativní reference díky tomu, jací rodiče tam ty své děti dávají. To je docela zásadní.“

Angličtina byla pro matky důležitá, ale ne vždy byla klíčovým důvodem volby MŠ. Participovala ve funkci přidané hodnoty, matky volily MŠ na základě výhodných podmínek a jazyk byl jen benefitem. Dalším důvodem volby angličtiny byla forma komunikace. Ta byla důležitá hlavně pro MC, protože to pro ně byla jediná možnost, jak se domluvit s učitelkou. V neposlední řadě byla angličtina volena také kvůli výhodě jazyka do budoucnosti, usnadnění dítěti orientaci v pracovním světě a náskoku vůči ostatním vrstevníkům. Raná výuka byla zvolena především kvůli jejímu přirozenému učení z bezprostředních situací, které bylo srovnáváno s uměle vytvořeným prostředím na lekci v jazykovém kurzu.

M3: „Volili jsme jazykovou MŠ hlavně kvůli komunikaci. Já nemluvim česky a potřebuji se s učitelkou nějak domluvit. Kdybych ho dala do české školky, neměla bych tuhle možnost komunikace, protože ne všichni čeští učitelé mluví anglicky a tohle byl první důvod, proč jsme ho do české nedali, další věc je, že ne každý v Čechách má rád cizince. To je bohužel realita.“

Při volbě jazykové MŠ měly matky tendenci srovnávat podmínky a přístup v **české státní MŠ**, kterou hodnotily většinou ze své zkušenosti negativně. Nelíbil se jim přístup učitelek, které sloužily jen jako dozor, mnoho dětí ve třídě a absence aktivit. Ukázalo se, že pokud by některé matky nemusely řešit MŠ dříve než ve třech letech dítěte a ve státní MŠ bylo místo, ani by nad jazykovou neuvažovaly.

M7: „Možná, že kdybych nemusela tu školku řešit už na dvou letech dítěte a šli bychom rovnou do státní, tak by mě to úplně netrklo. Řekla bych si asi, no, tak není to úplně optimální, ale takhle to chodí, bude si muset zvyknout. Ale já už jsem to srovnání měla.“

M10: „Přišla jsem do státní, byly tam dvě učitelky, povídaly si v rohu a byla tam jedna obrovská herna a hrozně moc dětí. Já jsem byla úplně v šoku. Ježíš, cože? Sem že půjdou moje děti? Učitelky seděly v rohu, nedávaly pozor a děti řádily.“

Důležitým tématem bylo také **kurikulum**. Zde se ukázaly výpovědi jako nejednotné, protože některé matky se o něj velmi zajímaly a požadovaly hlavně pevně daný strukturovaný rozvrh, fyzickou aktivitu a rozmanité činnosti. Pro jiné nebylo kurikulum tak důležité, ale chtěly, aby se dítě něco nového naučilo a něco si vyzkoušelo, bylo šťastné a v bezpečí.

M5: „O kurikulum jsme se samozřejmě zajímali. [...] Nejdůležitější je pro mne tělesný pohyb. Nechci, aby si děti jen tak venku hrály, ale aby se pořádně vyběhaly. Aby tam byl někdo, kdo jim bude říkat, teď běhejte, teď skákejte, aby je nenechali bezprizorně si hrát. Děti pak mají tendenci si jen povídat, hlavně holčičky udělají kroužek a jen si povídají. Když se celý den učí, tak se potřebují pořádně odreagovat a vyběhat, pak pokračují ve výuce a neruší je to. Další předměty, o které jsem se zajímala bylo kreslení, čtení, počtení úlohy a mezi nimi důležité intervaly na vyběhání.“

6.2.2 ROLE ANGLIČTINY

Některé matky asociovaly s výběrem anglické MŠ **vlastní zkušenost jazyka**. Bud' chtěly dopřát dítěti jazykové vzdělání, které samy nikdy neměly nebo vybíraly naopak na základě svého zájmu o jazyk.

M2: „Pro mě je angličtina důležitá, protože já jsem s ní měla problémy. Neměla jsem tu možnost a znalost od malička, musela jsem se učit daleko víc a moje výslovnost stále není taková, moje dítě má daleko lepší výslovnost než já. Pro mě třeba není problém něco v angličtině napsat. Měla jsem velmi dobrou známku z maturity, ale praxi nemám žádnou.“

I přesto, že jazyk ovládají, reflektovaly některé české matky **neschopnost poskytnout tak kvalitní jazykovou výchovu**, jaké se dítěti dostává v jazykovém prostředí MŠ. U MC je z rozhovorů naopak patrná tendence mluvit s dětmi anglicky a z jejich odpovědí vyplývá, že jsou úspěšné a s dětmi doma anglicky komunikují.

M10: „Babička po mně chtěla, abych s dítětem mluvila od narození anglicky a já jako matka jsem to psychicky nedala. Zkoušela jsem to, ale není to ono. Takže jsem mu tu angličtinu nebyla schopná dát. Proto jsme ho dali do anglické školky, aby měl lepší start s jazykem, když já jsem mu ho nemohla dát nebo jsem to nezvládla. Nechci říct, že jsem selhala, ale ten mateřský pud převládl, abych mluvila česky.“

Dalším tématem je **projevování angličtiny doma**. I české matky se snažily o navození anglické konverzace doma, ne u všech se na rozdíl od MC objevoval úspěch, což se prolíná také s předchozím tématem.

M7: „Když já jsem mu třeba něco řekla anglicky, tak on na mě: „Mami nech toho“. Tak asi cítil, že to úplně není ono a nepotřebuje, abych na něj mluvila anglicky.“

Objevilo se téma **angličtiny jako problému**. Opět byl rozpor mezi národnostmi matek. MC by uvítaly v MŠ formu dobrovolného českého kroužku, aby dítě nebylo od češtiny naprosto odříznuté. Tato skutečnost byla pro matky negativní, vycházela z vlastních zážitků kontaktů dětí s českými vrstevníky mimo MŠ. Samy by se také rády naučily alespoň základům jazyka, protože reflektovaly obtíže s běžným fungováním zde bez znalosti češtiny. České matky, které už jedno z dětí měly na ZŠ, referovaly o obtížích s výukou angličtiny. Tvrdily, že dítě nemá problémy v žádném předmětu až na angličtinu, kde se nudí, je frustrováno, že učivo probíraly už v MŠ. Některé matky měly tendenci situaci řešit s učitelkou, ale ne vždy to vedlo k lepším výsledkům. Následně rezignovaly a uchýlily se k variantě jazykového kroužku nebo doučování. Některé z nich situaci neřešily vůbec.

M9: „No, syn se trochu nudí, protože je ta angličtina špatná. Ale beru to tak, že to tak je, protože to slyším od všech. Ani jsem to nijak neřešila, abych tam nevytvářela nějakou atmosféru, nemám ráda takové maminky, co do všeho zasahují.“

Posledním bodem, byl způsob **ověřování znalostí angličtiny**. Mnoho matek, se kterými doma dítě nechtělo komunikovat anglicky, vykazovalo nejistotu o jeho znalostech. Proto zmiňovaly nejčastěji příklady z dovolených, návštěv cizojazyčných přátel, kamarádů dětí, kdy si ověřovaly, jak dítě jazyk ovládá. Matky si všimly, že děti mají také tendenci hrát si v angličtině.

M6: „Někdy když si dcera hraje, tak si pro sebe mluví anglicky [...] a snažíme se stýkat s anglicky mluvícími dětmi. Když jsme byli před Vánoce v Anglii, tak bylo vidět, že je schopná přepnout do angličtiny a baví se s dětmi anglicky nebo se známými mluví také anglicky.“

6.2.3 REFLEXE OČEKÁVÁNÍ

Jak by měla vypadat **ideální MŠ**, se matky celkem shodovaly. Některé hned uváděly, že by měla být jazyková, jiné jako nejdůležitější zmiňovaly prostředí, které by MŠ měla dokázat vytvořit a poskytnout. Mělo by působit přátelsky, respektovat dítě, obsahovat dostatečné množství podnětů pro rozvoj dítěte. Dále jmenovaly příjemný personál a malý počet dětí, kde se shodly na počtu kolem šesti dětí na jednoho učitele.

Matky se dále vyjadřovaly k **osobnosti učitele**. Ten by měl zčásti suplovat roli matky, měl by být empatický, měl by mít rád děti a respektovat jejich potřeby. Dále by měl mít dobré pedagogické vzdělání a praxi. Učitel by podle většiny matek měl být člověk, který bude mít zájem

o děti, bude si s nimi hrát, trávit čas, nebude jen dělat dozor a bude vědět, jak vyřešit situaci, když nastane nějaký problém.

M5: „[...] děti by ho měly mít rády až matku suplujícím způsobem. [...] Čím vyšší je ročník, tím méně je učitelka mateřská, je to proto, že se stupňuje náročnost učiva. Učitelka musí být hodně akademická. Nevidím to jako negativní, ale spíše jako výborný výběr učitelů.“

Dalším bodem, byla **funkce MŠ**. Matky v rozhovorech zmiňovaly tři roviny funkcí, které jsou podle nich pro dítě nejdůležitější. Nejčastěji byla uváděna funkce socializace, která byla chápána především v rámci navazování vztahů, komunikace, naučení se dodržovat řád a normu a naučení se respektovat jiného člověka než rodiče. Dalšími ze jmenovaných funkcí byla funkce vzdělávací a příprava na ZŠ, kterou jen část matek považovala jako opravdu zásadní v MŠ. Poslední funkcí byla schopnost MŠ vytvořit prostředí, které bude internacionální, bude sdružovat různorodé národnosti a pomáhat dětem v pochopení jejich odlišnosti.

Dalším zmiňovaným bodem byly **pozitivní a negativní dojmy z MŠ**. U matek převládaly pozitivní zkušenosti. Nejčastěji uváděly malé kolektivy a různorodost projektů, které MŠ vymýšlí. Líbil se jim také koncept MŠ a různé akce, které jsou pořádány i pro rodiče s dětmi v rámci víkendu. Pozitivně hodnotily otevřený a individuální přístup učitelů a postavu paní ředitelky.

M8: „Má výbornou ředitelku [...] velmi kompetentní, velmi vzdělaná a zároveň učí prostřední třídu, takže se s ní přicházíme často do kontaktu.“

Matky zmiňovaly i skutečnosti, které by se daly na konkrétní MŠ vylepšit. Nejčastěji hovořily o střídání učitelů nebo absenci rodilého mluvčího z Anglie nebo Ameriky. Některé z matek by uvítaly rozšíření aktivit pro větší stimulaci dítěte. Zmiňovaná byla informovanost, kterou by matky velmi oceňovaly i přesto, že v MŠ podle nich funguje poměrně dobře. Měly by zájem, aby učitelé byli sami od sebe více aktivní a sdělovali jim informace, aniž by se doptávaly. Jedna z matek by také upřednostnila více disciplíny v MŠ a rozšíření hodin o kreativní činnosti, které jsou, dle jejího názoru, pro předškolní dítě ideální. V odpovědích matek se objevovala i reflektovaná přání manželů.

M9: „Manželovi by se líbila školka, kde by chodili jen cizinci, Angličani. Tady to bylo spíše, že většina Čechů. Aby ten přízvuk to dítě mohlo lépe pochytit. Já si to nemyslím, ale manžel si myslí, že to úroveň školky snižuje.“

Na závěr kapitoly zmíníme **očekávání rodičů**. Nejčastěji uváděly přirozené učení jazyka, dosažení dvojjazyčnosti, ze které budou vidět výsledek, připravenost na ZŠ, individuální přístup

a šťastné dítě, které bude z MŠ chodit domů. Dále očekávaly, že bude dítě v kontaktu s jinými dětmi a dospělými, starší děti budou ve styku s mladšími a budou se o ně starat a respektovat je. Matky dále očekávaly otevřený přístup ze strany MŠ k řešení problémů. Jedna z matek uváděla, že právě taková ochota v její MŠ chyběla, a proto MŠ její očekávání natolik nesplnila. Celkový dojem z MŠ měly matky velmi dobrý a často zmiňovaly, že by už jinou nevolily.

6.2.4 NÁVAZNOST VZDĚLÁVÁNÍ

Vyšlo najevo, že se všechny matky svědomitě o další vzdělávání zajímají, ohledně jeho výběru působily velmi uvědoměle a zodpovědně. Chtějí jazykové vzdělání udržet a už dopředu přemýšlí a plánují, do jaké ZŠ dítě pošlou. Matky se v tomto směru rozdělují do tří skupin. První zmíněnou skupinou jsou **matky, uvažující o internacionální ZŠ**. V této skupině jsou především MC. Tento typ vzdělávání volí z toho důvodu, že neplánují v Čechách zůstat déle. Většinou mají kontrakt na dva roky a plánují cestovat dál. Výuka češtiny na ZŠ jim přijde zbytečná a příliš namáhavá a zčásti opět hraje roli komunikace s učitelem. Proto stylizují celé vzdělávání internacionálně, přičemž ještě nejsou rozhodnuté, že zvolený jazyk na ZŠ bude určitě angličtina.

M4: „O takových věcech musíte jako rodič přemýšlet a musíte je zařadit do plánování, protože je to dlouhodobé plánování. Rozhodně ji dám do anglicky mluvící školy. Jinak bych neměla možnost mluvit s učiteli. [...] Plánuju ji i nadále obklopovat internacionálním prostředím. Kdybychom se pak přestěhovali, nebude mít problém s adaptací s jazykem.“

Druhou skupinu tvoří pouze české matky, **plánující dát dítě do české ZŠ s rozšířenou výukou jazyka**. Chtějí zachovat a udržet angličtinu na dobré úrovni a proto volí možnost návazného jazykového vzdělávání i na ZŠ. Většina českých matek uváděla jako důvod této volby také finance. Docházelo ke srovnání s MŠ, u které matky viděly určitý časový rámeček konce platby, kdežto vzdělávání na ZŠ je dlouhodobější záležitostí. Z toho měly některé matky strach

M7: „[...]dali jsme ji na českou ze dvou důvodů, jednak aby se naučila českou gramatiku a jednak z finančních důvodů. [...] Teď je na anglické škole, kde má angličtinu už od první třídy. [...] ale dochází na afternoon class, což je v naší školce. [...] Takže tím takhle udržuje jazyk, tak je zatím na stejné úrovni. [...] Nejsme zatím přesvědčení, že bychom jí posílali do zahraničí [...] když naskočíte třeba na ten britský systém, tak už v něm musíte zůstat, už je to těžká cesta, dostat se zpátky do českého. [...] necílíme prioritně, že musí na Harvard nebo něco takového.“

Třetí skupinou jsou **matky, uvažující o klasické české ZŠ**. Ty mají také snahu, aby jazyk nepoklesl, ale ještě nejsou rozhodnuté, kam přesně dítě pošlou. Kdyby volily klasickou českou ZŠ s výukou jazyka až od třetí třídy, kompenzovaly by jeho nepřítomnost výukou angličtiny v rámci

kroužků, anglický mluvící rodilou chůvou nebo kroužky v cizím jazyce. Jsou si ale vědomy toho, že ZŠ bude časově náročná, a proto počet hodin takových kroužků by byl omezený. Také zmiňovaly potřebu pro dítě naučit se dobře českou gramatiku. Bylo patrné, že pro všechny matky je tato volba velkou starostí a důsledně se o ni již během MŠ zajímají.

6.2.5 ZÁVĚR ROZHOVORU

Většina matek se na konci rozhovoru o výzkum zajímala a různě se doptávaly. Bylo vidět, že jim je toto téma blízké a všechny velmi rády přijaly nabídku zaslání závěrečné zprávy výzkumu. Některé matky měly ještě potřebu dodat nějaké poznámky k rozhovoru, měly tendenci celý rozhovor shrnout nebo ještě jednou zdůraznit důležitost MŠ nebo toho, že jazyková MŠ sama o sobě na udržení jazyka nestačí. Tato doplnění vidíme jako velmi pozitivní, jelikož z nich vyplývá, že matky se opravdu snažily poskytnout veškeré informace, které je k tomuto tématu v daný okamžik napadly. Rozhovor reflektovaly jako pozitivní zkušenost a všechny byly rády, že mohly pomoci při sběru dat.

7. DISKUZE

V této části práce bychom na závěr shrnuli poznatky a zjištění, ke kterým jsme na základě provedeného a výše popsaného výzkumu došli a pokusili je interpretovat a porovnat se zjištěními z literatury, o kterou jsme se opírali v teoretické části práce. Nakonec se budeme snažit zodpovědět formulované výzkumné otázky, které jsme si na začátku celého výzkumu vymezili.

Cílem výše uvedené práce bylo zjištění, jaká jsou očekávání rodičů od jazykových anglických MŠ, přičemž nás dále zajímalo, z jakého důvodu tyto instituce upřednostňují, zda a jakým způsobem svá očekávání reflektují, zda se tato očekávání potkávají s nabídkou MŠ a zda byl výběr MŠ v kontextu rozhodování o výběru další vzdělávací instituce. Pokusili jsme se najít odpovědi na tyto otázky a lépe porozumět problematice očekávání rodičů od anglických MŠ. Z rozhovorů vyplynuly čtyři stěžejní tematické okruhy – **důvod volby jazykové MŠ, role angličtiny, reflexe očekávání a návaznost vzdělávání**. Tyto okruhy se zčásti shodují také s tématy vycházejících ze souhrnu výzkumů, které uvádí Šmelová (2005), z práce Šebestové (2012) nebo Syslové a Najvarové (2012).

Matky v rozhovorech pro volbu jazykové MŠ uváděly nejrůznější důvody. Ukázalo se, že jeden z hlavních byly podmínky, které splňovala jediné soukromá jazyková MŠ. Havlínová et al. (1995) tyto podmínky rozděluje na vnitřní a vnější. Vnější souvisí s krajinou,

umístěním MŠ, nebo velikostí budovy a vnitřní se složením pracovního kolektivu, stylem vedení ředitelkou, pedagogickým sborem, jeho vzděláním apod. byla Pro většinu dotazovaných matek byla jazyková MŠ možností, umístit dítě již ve velmi nízkém věku do prostředí, které je maximálně přizpůsobeno individuální péči. Individuální péči jako důvod volby MŠ zmiňuje také Švantnerová (2016). Faktor nízkého věku dítěte zmiňuje dále Šmelová (2005), stejně jako Zaouche–Gaudronová (s. 183-197 in: Šulová & Zaouche–Gaudron, 2003), která připomíná obecně panující touhu rodičů začlenit dítě do kolektivu co nejdříve. Z našeho výzkumu tato touha až tolik nevyplývá, jedná se spíše o nutnost umístit dítě do MŠ kvůli opětovnému nástupu do práce po MD. Tento aspekt zmiňuje také Rokytová (2009), která si ho vysvětluje snahou zabezpečit rodinu. Opravilová (2016) je toho názoru, že problematika výchovy dítěte do tří let se u nás stala vážným problémem jak sociální, tak vzdělávací politiky. Reflektuje, že by se mělo rodinám pomoci, protože je evidentní, že poptávka po takových místech nadmíru převyšuje nabídku. Opravilová si klade otázky, zda jsou tyto instituce nutné v zájmu dítěte nebo jsou diktovány požadavky trhu, zmiňuje také, že ČR má jednu z nejdelších MD a oproti jiným zemím v nabídce institucí pro mladší děti výrazně zaostává. Jako příklad uvádí Švédsko, kde děti nastupují do MŠ od tří let běžně. Možným východiskem by se nabízelo ve zmíněné povinnosti státních MŠ do roku 2020 zvětšení kapacity a otevření tříd i pro děti mladší tří let (č. 178/2016 Sb.). Skupina matek, jež se uchyluje k volbě jazykových MŠ především z důvodu možnosti přijmout dítě nízkého věku, by pak pravděpodobně měla tendenci volit právě tyto instituce. Bylo by zajímavé tento vývoj sledovat.

Dalším zásadním důvodem byly malé třídy, více učitelů na menší počet dětí, přičemž se matky shodovaly na šesti dětech na jednoho učitele. Jako důležité uváděly velkou zahradu a blízkost do práce nebo k domovu. Pro matky byly zásadní reference a doporučení, stejně jaké vyšly z přehledu výzkumů, které zmiňuje Šmelová (2005). Zjistili jsme, že české matky zprvu jazykovým MŠ vůbec nedůvěřovaly, nebyly si jisté, jaké výsledky přinese ve srovnání s finančními náklady a tato nedůvěřivost přetrvávala i během pobytu dítěte v MŠ. Matky zajímala doporučení ohledně angličtiny, ale také kolektivu dětí a rodičů. Angličtina byla hlavně pro některé české matky pouze benefitem k těmto výhodám jazykových MŠ. Pro jiné byla naopak angličtina důležitým faktorem. Matky jazyk volily z důvodu usnadnění dítěti vstup do společnosti a vidiny budoucí výhody jazyka oproti ostatním. Fenclová (2004/2005) ale naopak uvádí, že znalost pouze angličtiny nebude v budoucnu žádnou další výhodou při hledání práce, jak se matky domnívaly. Pro MC byla angličtina také jedinou možností formy komunikace s učitelkou. Podle Kramulové (2007) jazykové

MŠ navštěvují především cizinci a děti českých rodičů, kteří chtějí, aby se naučily jazyk co nejdříve. To se v našem výzkumu zcela nepotvrdilo, v MŠ byli jak cizinci, tak Češi, ale matky se nerozhodovaly vždy pro MŠ na základě vidiny znalosti jazyka dítěte, jak jsme uváděli výše. Zjistili jsme, že matky do volby jazykové MŠ promítaly vlastní zkušenosti jazyka, které se projevovaly v tendenci posoudit, jak a co se dítě naučilo. Zjistili jsme, že matky mají tendenci poskytnout angličtinu dítěti i doma, ať už v rámci ověření, co vlastně dítě umí nebo motivace naučit dítě jazyk sama. Matky volily různé metody ověření, většinou na dovolených, kdy dítě pro něco poslaly nebo sledovaly jeho reakce při návštěvě anglicky mluvícího známého. Takové případy zmiňuje také Těthalová (2012a) a upozorňuje, že rodiče by si měli uvědomit, že dítě není automat na slovíčka nebo tlumočnick na dovolené.

Některé matky viděly angličtinu jako problém. Toto téma také reflektuje např. Šulová (2007b) nebo Těthalová (2012a), ale na rozdíl od nich je na angličtinu ve smyslu problému nahlíženo jinak než z otázky vhodnosti raného učení jazyku. Zjistili jsme, že některé matky vidí problém s angličtinou na ZŠ, s tím, že se děti nudí nebo naopak neumí jazyk extrémně lépe než jiné děti, jak by bylo očekáváno. Stejný postřeh formulují i další studie, které porovnávají znalosti angličtiny dětí na ZŠ (Hanušová & Najvar, 2007). MC vidí bariéru kvůli obětování češtiny na úkor angličtiny, kdy jejich dítě nerozumí nikomu na hřišti a v okolí, pokud nejsou přítomni kamarádi z anglické MŠ. I když Šulová (2007b) v tom nevidí překážku a naopak tvrdí, že dítě je schopno určitým způsobem komunikovat v jazyce vrstevníka, matky tuto zkušenost reflektují spíše negativně. Montanariová (2014) naopak potvrzuje zkušenosti matek a tvrdí, že prostředí, kde dítě obklopuje řeč, kterou nezná, na něj může působit úzkostně a dítě se bude projevovat stydlivě, mlčením. MC by uvítaly, kdyby v MŠ byla nabízena v nějaké formě také čeština. Takovou připomínku zmiňují i některé české matky, které uvádí neznalost dětí českých básniček, písniček atd., a kterou vidí jako možnou nevýhodu při vstupu do ZUŠ, u zápisu atd. Některé MC by taktéž uvítaly naučit se alespoň trochu česky, jelikož reflektují neznalost místního jazyka jako bariéru v každodenním životě i pro ně osobně. Zlepšení pro anglické MŠ by mohlo být tedy v možnosti nabízet dobrovolný český kroužek, popř. by mohly zprostředkovat matkám nějaké kurzy češtiny.

Na druhou stranu vyšlo najevo, že některé z nich si naopak přejí, aby dítě mluvilo v MŠ jen anglicky. Ukázalo se, že některé jsou nespokojené s kolektivem pouze českých dětí a upřednostňovaly by děti z různých zemí. Zjistili jsme, že některé matky by uvítaly v MŠ

výhradně cizince, aby dítě muselo mluvit jenom anglicky. Na tento typ učení jazyka ale upozorňuje Montanariová (2014), která vidí naopak jako pozitivní, když jsou v MŠ skupinky dětí mluvící stejnou řečí. Ve společných programech s učitelkou mluví anglicky a mezi sebou můžou používat mateřštinu. V dalších rozhovorech se objevilo téma asociace matek se státní MŠ. Většinou docházelo ke srovnávání s jazykovou, kdy státní MŠ byly hodnoceny převážně negativně. Kritizován byl z jejich vlastní zkušenosti především přístup českých učitelek, počet dětí ve třídě a absence programu a aktivit, které by dítě rozvíjely. Právě proto jsme zjišťovali, jak moc je pro ně takový program – kurikulum v jazykové MŠ zásadní.

Zjistili jsme, že kurikulum MŠ je pro některé matky extrémně důležité, přesně věděly, jak by mělo vypadat a MŠ podle něj i hledaly. Tyto matky se pak při výběru zaměřovaly především na dostatek fyzických a podnětných aktivit. Jiné matky se o něj tolik nezajímaly a sledovaly spíše jeho rozmanitost. Šlo jim hlavně o to, aby dítě bylo šťastné, vyzkoušelo si něco nového a nenudilo se. Některé matky viděly v kurikulu slabinu, chyběla jim větší fyzická aktivita či větší četnost aktivit mimo MŠ.

Očekávání matek se často shoduje s poznatky z výše zmiňované literatury. Stejně jako uvádí účastníci Šebestové (2012) a souhrn výzkumů Šmelové (2012), očekávaly matky přípravu na vstup do ZŠ, zapojení do kolektivu vrstevníků, že se jejich dítě nebude nudit, bude šťastné, spokojené a v bezpečí. Na rozdíl od zmiňovaných výzkumů nejčastěji matky očekávaly dosažení dvojjazyčnosti dítěte, která jim v budoucnu usnadní jejich působení ve světě, tyto výsledky chtěly vidět během určité doby. Těthalová (2012a) upozorňuje na nereálné představy rodičů o tom, co dítě bude umět a ty mohou vést pak k následnému zklamání. Dále matky očekávaly, že MŠ bude mít otevřený přístup ke komunikaci a ochotu řešit problémy. Důležitost komunikace MŠ s rodiči zmiňují také další výzkumy (Švantnerová, 2016; Opravilová, 2016; Syslová et al., 2016). Stejně jako uvádí učitelky z výzkumu Švantnerové (2016), měly některé matky tendenci přirovnávat učitele k náhradě za matku. Švantnerová tato očekávání nazývá jako nepřiměřená. Stejný názor má Zaouche–Gaudronová (s. 183-197 in: Šulová & Zaouche–Gaudron, 2003), která důležitost vztahu mezi učitelem a dítětem vyzdvihuje, ale upozorňuje, že by se nikdy neměl dostat do rodičovské roviny. Zjistili jsme, že některé matky očekávaly velkou akademičnost a praxi učitele, stejně jako vykazují výsledky Švantnerové (2016). Šmelová (2005) poukazuje na to, že rodiče v dnešní době nedokáží dobře docenit vzdělání učitele, že jen 35% rodičů považovalo vzdělání za nezbytné a 7% procent se o něj nezajímalo vůbec. Tato tvrzení se v našem výzkumu taktéž potvrdila, kdy většina

z matek na vzdělávání tolik nehleděla. Je potřeba dodat, že některé matky naopak měly jasnou představu o tom, jak by vzdělávání v MŠ mělo vypadat a bylo pro ně velmi důležité. Stejně jako uvádějí Şahina et al. (2013), očekávaly matky takové vlastnosti učitele jako umění dobře komunikovat s dětmi, trpělivost, individuální přístup, rozvíjení dovedností dětí, vytváření milujícího prostředí a umění řešit spory. Za nejdůležitější funkci MŠ zmiňovaly matky nejčastěji funkci socializační a přípravu na ZŠ stejně jako v některých studiích (Şahina, et al., 2013; Šmelová, 2005; Švantnerová, 2016). Navíc ještě uváděly schopnost MŠ vytvořit pro dítě internacionální prostředí, které by mělo sdružovat různorodé národnosti a pomáhat dětem v pochopení jejich odlišností.

Obecně matky svá očekávání dokázaly reflektovat a shodly se, že jejich aktuální MŠ je v rámci možností ideální a jejich představy naplňuje. Je potřeba dodat, že většina měla zkušenost i s jinými MŠ. Bylo tak evidentní, že změnou MŠ si ujasňovaly, co od MŠ očekávají, co jim nevyhovuje a podle toho také volily. Jak jsme již zmiňovali výše, snažili jsme se postřehnout, jakým způsobem matky svá očekávání reflektují. Zde můžeme najít mnoho totožných výsledků s těmi, které byly uskutečněny v citované literatuře. U matek převládaly pozitivní dojmy z konkrétní MŠ, přičemž si nejvíce cenily aktivit, projektů a akcí. Švantnerová (2016), která se zabývala pouze státní MŠ, oproti tomu referuje, že rodiče právě takové akce postrádají. Zjistili jsme, že matky si velmi cení malých skupinek ve třídě a individuálního přístupu ze strany personálu i ředitelky a přirozené výuky angličtiny po celý den. Přirozená výuka jazyka je podle MŠ KinderGarten hlavním účelem návštěvy anglické MŠ (KinderGarten, ©2010).

Zjistily jsme, že ač převládá pozitivní hodnocení MŠ, matky mají připomínky, které by podle nich MŠ měla zlepšit. Stejně jako zmiňovala ve výzkumu Švantnerová (2016), matky vznesly téma chybějících zpětných vazeb ze strany učitele. Na rozdíl od jejího šetření, kde referuje pouze o absentujících pozitivních vazbách, matky z našeho výzkumu postrádaly spíše každodenní krátkou zpětnou vazbu, která by šla ze strany učitele. Podle nich se takové dostává pouze, pokud se stane něco extrémně pozitivního nebo se naopak vyskytne problém. Stejně jako Švantnerová (2016) zmiňují pak některé matky touhu po lepší informovanosti rodičů, a to ve smyslu pravidelných připomínek, emailů nebo letáčků. Ale na rozdíl od jejího výzkumu matky v jazykové MŠ naopak vyzdvihovaly individuální kontakt s učitelem a oceňovaly, že se každý s každým zná a baví. Nejčastěji hovořily o častém střídání učitelů nebo absenci rodilého mluvčí z anglicky mluvící země.

Zjistili jsme, že všechny matky se pečlivě o další navazující vzdělání dítěte zajímají, chtějí jazyk udržet a již během MŠ plánují, do jaké ZŠ dítě posléze pošlou. Tím pokrývají připomínky Šulové (2007b), že angličtina může vymizet, když se v ní nepokračuje hned návazně po MŠ. Matky si byly tohoto faktu evidentně vědomy. MC uvažovaly o internacionální ZŠ, protože neplánují v Čechách zůstat déle, chtějí dítěti usnadnit častou změnu institucí a čeština jim přijde zbytečně těžká. Nejsou však ještě definitivně rozhodnuté, zda jazykem bude právě angličtina. Většina českých matek byla pro volbu českých ZŠ s rozšířenou výukou jazyka, které u nás fungují díky zmiňovanému NPVJ z roku 2004. Některé z nich uvažovaly také o klasické státní ZŠ, kde probíhá výuka angličtiny až od třetí třídy. Tam by absenci jazyka kompenzovaly kroužky v angličtině, doučováním nebo anglicky mluvícími chůvami. Zjistili jsme, že matky plánují tuto volbu také kvůli značné výši dlouhodobého školného. Dále požadovaly, aby se děti naučily dobře českou gramatiku, kterou považovaly na rozdíl od MC za velmi důležitou.

Je potřeba dokázat reflektovat skutečnosti, které mohly výzkum zkreslit. Mezi ně mohla patřit přítomnost výzkumníka, stydlivost matek nebo nepříjemnost dotazování. Z pozice výzkumníka je důležité, aby nedošlo ke ztrátě objektivnosti a rozhovor se nepřesunul do roviny přátelského povídání, přičemž by výzkumník přestal být ve své roli a dostal by se do role kamaráda. To bylo místy obtížné, obzvláště, když matky hovořily o citlivých tématech. Ale je potřeba tyto dvě roviny dokázat rozlišit. Také překlady mohly být ovlivněny výzkumníkem, který do nich nevědomě vkládal míru interpretace. Především, když jsme přepisovali rozhovory z cizích jazyků. S tímto bylo potřeba při analýze počítat. Chybou by bylo taktéž příliš zevšeobecňovat závěry, jelikož jiní rodiče mohou mít jiná očekávání atd. Roli taktéž mohla hrát situace a konkrétní rozpoložení dotazovaných matek, zda byly ve stresu, spěchaly atd.

Etická pravidla, která jsme ve výzkumu uplatnili, jsme již z části zmínili výše. Považujeme za důležité poskytnout jejich shrnutí. Při realizaci samotného výzkumu jsme se drželi dobrovolné účasti participantů. Abychom zajistili jeho hodnověrnost, informovali jsme každého z nich o okolnostech výzkumu a jeho průběhu. Důležitá byla také důvěryhodnost, kterou jsme dosáhli pomocí ústního souhlasu rodičů s nahráváním. Každý měl právo rozhovor odmítnout, svou účast přerušit a do týdne od uskutečnění rozhovoru bylo možné účast na výzkum u odříct. Matky byly taktéž ubezpečeny, že jejich identity zůstanou v anonymitě.

Těmito prostředky jsme se snažili dodržet etická pravidla psychologického výzkumu.

Jak jsme již uváděly, rozhovory byly vedeny s matkami několika národností. Podle nich jsme odpovědi nijak nerozdělovali, ale ukázalo se, že v některých názorech se odpovědi českých matek a MC přirozeně rozdělují, hlavně co se týče role jazyka, důvodů volby MŠ a náhledu na angličtinu jako problém. I přesto byla celková očekávání velmi podobná a stejně tak z ostatních odpovědí žádná národnost viditelně nevystupovala. Co bylo naopak evidentní a zajímavé, byly extrémní protipóly jednotlivých matek s velmi odlišnými názory. I když jsme kritérium pohlaví neomezili, figurovaly ve výzkumu pouze ženy - matky. Vyskytovaly se také náznaky rozporu mezi matkami a jejich manželi, kteří měli podle nich někdy úplně odlišné názory, jak by měla MŠ vypadat. Bylo by tak zajímavé na tento výzkum navázat očekáváním otců, kteří by přinesli jinou perspektivu. Mohlo by být také uskutečněno další šetření v jiných než anglických MŠ např. německých nebo francouzských a porovnat výsledky s našimi.

ZÁVĚR

Oblastí zájmu této bakalářské práce bylo PV v jazykových MŠ v ČR. Tematicky byla práce zaměřena na očekávání rodičů od těchto institucí a na to, zda a jakým způsobem jsou naplněna. Důvodem výběru tohoto zaměření byl autorčin zájem o problematiku raného jazykového vzdělávání dítěte. Zdrojem informací byla relevantní literatura, která byla zmíněna v teoretické části a kvalitativní výzkumné šetření, prováděné s matkami dětí z anglických MŠ formou polostrukturovaných rozhovorů.

Práce započala studiem literatury a dosavadních zjištění v oblasti jazykového vzdělávání předškolního dítěte. Na základě toho byly sestaveny jednotlivé okruhy otázek k rozhovorům. Byly osloveny výše zmíněné instituce a dohodnuty podmínky pro uskutečnění výzkumu. I přes prvotní problémy s nalezením dostatečného množství participantů se podařilo kontakty navázat a sesbírat příslušné informace. Práce byla zakončena vyhodnocením a analýzou výsledků rozhovorů.

Mezi klíčová zjištění patřila očekávání, která byla u všech dotazovaných matek podobná. Jednalo se o dvojjazyčnost dítěte, viditelné výsledky a pokroky v angličtině, učení se jazyka přirozenou metodou, socializace dítěte a příprava na ZŠ, možnost vyzkoušení si různých aktivit, očekávání kolektivu rodičů, dětí a individuálního přístup. Tato očekávání byla převážně naplněna a v rámci MŠ hodnocena pozitivně. Objevila se i další zajímavá témata, která z rozhovorů vyplynula. Jako jeden ze zásadních důvodů volby anglické MŠ byla uváděna možnost nástupu dítěte mladšího tří let. U některých MC byla angličtina viděna jako komunikační problém v běžném životě a shodovaly se s českými matkami na přínosu dobrovolného kroužku češtiny v MŠ. Překvapivě často se objevovala nedůvěřivost ve schopnosti a možnosti anglické MŠ poskytnout dětem dostatečnou znalost angličtiny a docházelo tak k tendencím tyto znalosti prověřovat. Negativně hodnocena byla častá změna učitelů, nedostatek rodilých mluvčích a zážitky ze státních MŠ, s nimiž byly často anglické srovnávány. Obecně všechny matky zajímala návaznost angličtiny při přechodu z MŠ na ZŠ.

Nabízelo by se téma k zamyšlení o propojení filozofie anglických MŠ se ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, jelikož toto vychází jako priorita všech rodičů.

Práce je cenným přínosem pro autorku a může být inspirací pro další studie a výzkumy v této oblasti

SEZNAM POUŽITÝCH LITERATURY

1. *Anglické školky v Praze* [online]. [3. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.anglicke-skolky-praha.cz>
2. Baroody, A. & Dobbs - Oates, J. (2009). Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children's interest in literacy. *Early Child Development and Care*, 181(3), 345-359.
DOI: 10.1080/03004430903387693
3. Bečvářová, Z. (2003). *Současná MATEŘSKÁ ŠKOLA a její řízení*. Praha: Portál.
4. Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
5. Fenclová, M. (2004/2005). Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky* 48 (1), 40-41.
6. Gulášová, I. (2013). *Porovnávací štúdia prirodzene bilingválnych detí a detí navštevujúcich dvojjazyčnú výchovnú inštitúciu* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/89902/24218764/>
7. Hanušová, S. & Najvar, P. (2007). Výuky cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 3, 42-51.
8. Havlínová, M., Havlová, J., Černouhousová, G., Dvořáková, H., Chládková, Z., Kačenová, S. ... Vokurková, R. (1995). *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál.
9. Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: *Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
10. *Jazyková školka* [online]. [cit. 3.4.2017]. Dostupné z: <http://www.jazykovaskolka.cz/>
11. *KidSPARKZ* [online]. [cit. 3.4.2017]. Dostupné z <http://www.kidsparkz.com/index.html>

12. *KinderGarten* [online]. [cit. 3.4.2017]. Dostupné z <http://www.kindergarten.cz>
13. Komenský, J. A. (1972). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
14. Kotrbová, L. (2014). *Trh soukromých mateřských škol v České republice* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/th/361068/esf_b/BP_Kotrbova_Lucie.pdf
15. Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2.vyd.). Praha: Grada Publishing, a.s.
16. Kramulová, D. (2007). Kolik řečí znáš. *Informatorium*, 3, 10.
17. Krnáč, F., osobní rozhovor 7.3.2017
18. Křížková, Z. & Capcarová, D. (2008/2009). Průzkum výuky cizích jazyků v pražských mateřských školách. *Cizí jazyky*, 52 (1), 19-20.
19. Lin J. Y., & Nugent, J.B. (1995). Institutions and economic development. *Handbook of Development Economics*. DOI: 10.1016/S1573-4471(05)80010-5
20. Lixin, R., & Edwards, C. (2015). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185 (4), 614-630. DOI: 10.1080/03004430.2014.944908
21. Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie* (3.vyd.). Praha: Grada.
22. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 20.4.2017] Dostupné z <http://www.msmt.cz>

23. Martínková, K. (2015). *Adaptace dítěte při přechodu z rodinného prostředí do mateřské školy* (Bakalářská práce). Západočeská Univerzita v Plzni. Dostupné z https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/18397/1/Bakalarska_prace_Martinkova_Kvetoslava.pdf
24. Morgensternová, M. (2003). Kulturní aspekty socializace dítěte v předškolním věku. In Šulová, L. & Zaouche – Gaudron, C. (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět* (s. 414-422). Praha: Univerzita Karlova.
25. Montanari, E. (2014). *Mit zwei Sprachen groß werden*. München: Kösel-Verlag.
26. Najvar, P. (2008). Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století. *Pedagogická orientace* 2, 37-51.
27. *Národní plán výuky jazyků* [online]. [cit. 4. 4. 2017]. Dostupné z http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
28. *Nejškolky* [online]. [cit. 6.4.2017]. Dostupné z <http://www.nejskolky.cz/>
29. Opravilová, E. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Kolláriková, Z. & Pupala, B. (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (123-140). Praha: Portál, s.r.o.
30. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Pardubice: Grada Publishing a.s.
31. Palatinová, A. (2007). Seznamujeme děti s cizím jazykem. *Informatorium*, 3, 8.
32. Piaget, J. & Inhelderová, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
33. Porubová, I. (2013). *Podíl rodiny a školy na socializaci dítěte* (Bakalářská práce). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1461336597.pdf>

34. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). [online]. [cit. 6.4.2017].
Dostupné z http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
35. Rodriguez, A. & Adamsons, K. (2012). Parenting Expectations: Younger and Older First-Time Parents, *Marriage & Family Review*, 48(3), 248- 271, DOI: 10.1080/01494929.2012.665014
36. Rokytová, A. (2009). *Komparace českého a anglického předškolního vzdělávání* (Bakalářská práce). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Dostupné z http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/8451/rokytová_2009_bp.pdf?sequence=1
37. Rokytová, A. (2011). *První tři měsíce v anglické mateřské školce* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/th/231578/ff_b/bakalarka_fin_alni_verze.pdf
38. Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. & kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. Brno: Masarykova Univerzita [verze pro čtení].
Dostupné z <http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>
39. Şahina, B., Sakb, R., & Şahinc, I. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 89, 288 -292.
Dostupné z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813029790>
40. Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá M. & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (1.vyd.). Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.
41. Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490-515. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>

42. Šebestová, J. (2012). *Co tvoří obraz mateřské školy v očích rodičů* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/82449/24218754/>
43. Šmelová, E. (2005). Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace* [online] (1), 52–57, [cit. 8.4.2017].
Dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2005/pedor05_1_predskolni_smelova.pdf
44. Šulová, L. (1998). Člověk v rodině. In Výrost, J. & Slaměník, I. (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie I.* (303-342). Praha: Portál.
45. Šulová, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie* [online] 1(1), [cit.8.4.2017]. Dostupný z <http://www.epsycholog.eu/pdf/sulova.pdf> [a].
46. Šulová, L. (2007). Předškolní věk a výuka cizích jazyků. *Informatorium*, 3, 11 [b].
47. Šulová, L. (2010). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In Mertin, V. & Gillernová, I. (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 13-23). Praha: Portál, s.r.o.
48. Švantnerová, A. (2016). *Spolupráce rodiny a mateřské školy z perspektivy matek a učitelek* (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova.
Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/174410/24218741/>
49. Těthalová, M. (2012). Cizí jazyk v mateřské škole. *Informatorium*, 5, 12-13 [a].
50. Těthalová, M. (2012). Jaký je smysl předškolního vzdělávání? Celkový rozvoj dítěte. *Informatorium*, 1, 14-15 [b].

51. Titzová, D., Straková, K., & Debnárová, E. (2011) *Dítě v předškolním věku. Ve městě* [online]. 2011 [cit. 20.3. 2017]. Dostupné z: <http://www.vemeste.cz/2011/04/dite-v-predskolnim-veku/>
52. Tvrzová, I. (2000). Kolik řečí umíš. *Dítě*, 3 (10), 52-53.
53. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
54. Vondráčková, V. (2015). *Vliv emocionality žen po porodu na dítě do 3 let* (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
Dostupné z http://www.theses.cz/id/n27wwa/Diplomov_prce_Vondrkov.pdf
55. Wheatcroft, R. & Creswell, C. (2007). Parents' cognitions and expectations about their preschool children: The contribution of parental anxiety and child anxiety, 435–441. DOI: 10.1348/026151006X173288
56. *Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989* (2009). [online]. [cit. 10.4.2017].
Dostupné z <http://docplayer.cz/23932147-Zprava-o-vyvoji-ceskeho-regionalniho-skolstvi-od-listopadu-1989.html>
57. Zaouche – Gaudron, C. (2003). Malé dítě uprostřed dvojí socializace rodina – jesle. In Šulová, L. & Zaouche- Gaudron, C. (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět* (183-198). Praha: Univerzita Karlova.
58. Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů