

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Postoje účastníků výchovně – vzdělávacího
procesu v MŠ k integraci dětí
z odlišného sociokulturního prostředí**

Diplomová práce

Autor: Bc. Pavla Benešová
Studijní program: N 7531 Předškolní a mimoškolní
pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Smetanová

Hradec Králové

2016

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Pavla Benešová

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název tématu: **Postoje účastníků výchovně – vzdělávacího procesu v MŠ k integraci dětí z odlišného sociokulturního prostředí**

Zadávající katedra: Ústav primární a preprimární edukace

Cílem diplomové práce je zjistit postoje učitelů v MŠ, rodičů dětí z majoritní společnosti a spolužáků dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na integraci těchto dětí. Teoretická část se zabývá emigrací a jejími důvody, odlišnými zvyky, tradicemi a výchovnými postupy v rodinách cizinců (Rusko, Ukrajina, Vietnam a Turecko) a výchovně-vzdělávacím procesem v multikulturní třídě (multikulturní výchova, spolupráce s rodiči a neziskovými organizacemi apod.). Praktická část je zaměřena na zjištění názorů a postojů vybraných skupin účastníků výchovně-vzdělávacího procesu (učitelů v MŠ, rodičů dětí z majoritní společnosti a spolužáků dětí imigrantů) na problematiku začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do českého vzdělávacího systému. Z výzkumných metod bude pro dosažení cíle praktické části využito metody dotazníku a dále didaktických her.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Veronika Smetanová

Ústav primární a preprimární edukace

Oponent: Mgr. Jitka Vítová, Ph. D.

Datum zadání diplomové práce: 27. 11. 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce Mgr. Veroniky Smetanové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Veronice Smetanové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce

Anotace

BENEŠOVÁ, Pavla (2016). *Postoje účastníků výchovně – vzdělávacího procesu v MŠ k integraci dětí z odlišného sociokulturního prostředí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit postoje učitelů v MŠ, rodičů dětí z majoritní společnosti a spolužáků dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na integraci těchto dětí. Teoretická část se zabývá emigrací a jejími důvody, odlišnými zvyky, tradicemi a výchovnými postupy v rodinách cizinců (Rusko, Ukrajina, Vietnam a Turecko) a výchovně-vzdělávacím procesem v multikulturní třídě (multikulturní výchova, spolupráce s rodiči a neziskovými organizacemi apod.). Praktická část je zaměřena na zjištění názorů a postojů vybraných skupin účastníků výchovně-vzdělávacího procesu (učitelů v MŠ, rodičů dětí z majoritní společnosti a spolužáků dětí imigrantů) na problematiku začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do českého vzdělávacího systému. Z výzkumných metod bude pro dosažení cíle praktické části využito metody dotazníku a dále didaktických her.

Klíčová slova: integrace, multikulturní výchova, mateřská škola, rodina, kulturní odlišnost

Annotation

BENEŠOVÁ, Pavla (2016). *Attitudes of the participants of educational process in kindergartens to the integration of children from different socio-cultural background*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. s. Diplomová práce.

The aim of this thesis is to discover the attitudes and opinions of kindergarten teachers, parents from the majority group of the local society and classmates of the socio-culturally challenged kids on the integration of such children. The theoretical part will also include topics of immigration and its causes, foreign customs and traditions, and lastly, ways parents from foreign countries raise their children. In the theoretical part, we consider reasons for emigration, differences in customs, traditions and child upbringing in foreign cultures (Russia, Ukraine, Vietnam, and Turkey) and educational approaches in multicultural classes (multicultural education, cooperation with parents and non-profit organizations) Research methods utilized include questionnaires and didactic games, while the practical part focused on gathering opinions and attitudes of participants from the multicultural education system (teachers in kindergarten, parents from the majority social group and classmates of immigrant children) and the inclusion of socio-culturally challenged children into the Czech traditional educational system.

Keywords: integration, multicultural education, preschool, family, cultural difference

Obsah

Úvod	9
Teoretická část.....	10
1 Migrace	10
2. Legislativa upravující podmínky pro děti – cizince v České republice.....	14
2.1 Základní práva.....	14
2.2 Právní předpisy, které se vztahují ke vzdělávání dětí cizinců v mateřských školách.....	15
3 Kulturní šok a sociokulturní handicap	17
4 Děti z Vietnamu, Ruska, Ukrajiny a Turecka	18
4.1 Vietnam	18
4.2 Rusko.....	19
4.3 Ukrajina	20
4. 4 Turecko a islámský svět	21
5 Možnosti předškolního vzdělávání v České republice	23
5.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	23
5.2 Právní předpisy pro mateřské školy.....	24
5.3 Mateřské školy v České republice.....	25
5.3.1 Waldorfská pedagogika	26
5.3.2 Montessori systém	27
5.3.3 Daltonský plán	28
5.3.4 Začít spolu	29
5.3.5 Mateřská škola podporující zdraví	30
6 Výchově – vzdělávací proces v multikulturní třídě.....	32
6.1 Adaptace dítěte – cizince v mateřské škole	32
6.2 Komunikace s rodiči	34
6.3 Multikulturní výchova – interkulturní výchova.....	34
6.4 Neziskové organizace	36
7 Shrnutí	37
Empirická část.....	38
8 Cíl Výzkumu.....	38
8. 1 Výzkumné otázky.....	38
8. 2 Metodologie	38
8. 2. 1 Popis výzkumného souboru	39
8. 2. 2 Nástroje.....	40
8. 2. 3 Předvýzkum	41
8. 2. 4 Postup při sběru dat.....	42

9 Výsledky výzkumu	43
9.1 Kognitivní oblast – říjen 2015.....	43
9. 2 Afektivní oblast – říjen 2015.....	46
9. 3 Behaviorální oblast – říjen 2015.....	52
9. 4 Kognitivní oblast – srovnání říjen 2015 a leden 2016.....	55
9. 5 Afektivní oblast – srovnání říjen 2015 a leden 2016	56
9. 6 Behaviorální oblast – srovnání říjen 2015 a leden 2016	60
9.7 Kognitivní oblast - učitelé.....	62
9. 8 Afektivní oblast - učitelé.....	66
9.9 Behaviorální oblast - učitelé	68
9. 10 Diskuse	70
9. 11 Limity výzkumu	75
Závěr	76
Seznam použité literatury.....	77

Úvod

Česká republika se čím dál častěji stává cílovou zemí pro mnoho migrantů. Ze země, která byla do roku 1989 uzavřená, se stává společnost, kde se setkávají různé kultury, náboženství, zvyky, tradice. Kromě řady pozitiv tato skutečnost přináší i svá negativa (Cílková a Schönerová, 2007).

Problematika multikulturní společnosti se také promítá do systému školství. Mateřské školy navštěvuje stále více dětí, které mají odlišný mateřský jazyk a často při nástupu do mateřské školy neumí česky jediné slovo. Dle výsledků České školní inspekce bylo v roce 2014/2015 v našich mateřských školách 10 000 dětí s odlišným mateřským jazykem (Těthalová, 2016). Jsou na tuto skutečnost naše mateřské školy připraveny, je jim poskytována dostatečná podpora? Jaký je postoj spolužáků těchto dětí a jejich učitelů?

Téma diplomové práce Postoje účastníků výchovně-vzdělávacího procesu v MŠ k integraci dětí z odlišného sociokulturního prostředí jsem si vybrala z důvodu, že pracuji jako učitelka mateřské školy v Praze, kde je velké zastoupení dětí – cizinců. Na tuto skutečnost reagovala i naše městská část a v rámci projektu „Společná adresa – Praha 13“ tuto problematiku řeší. Do projektu jsem aktivně zapojena, doučuji děti – cizince v naší mateřské škole český jazyk (vytvoření či doplnění slovní zásoby).

Teoretická část práce se zabývá důvody emigrace, legislativou, která řeší tuto problematiku ve školství, odlišnými zvyky, tradicemi, výchovnými postupy v rodinách cizinců (se zaměřením na Rusko, Ukrajinu, Turecko, Vietnam, tedy národnosti, se kterými se nejčastěji setkávají děti zahrnuté do výzkumného souboru, na němž byl realizován výzkum v rámci předkládané diplomové práce) a výchovně-vzdělávacím procesem v multikulturní třídě (multikulturní výchova, spolupráce s rodiči, s neziskovými organizacemi).

V praktické části hledám odpověď na otázku: „Jaké jsou postoje vybraných skupin účastníků výchovně-vzdělávacího procesu - spolužáků dětí imigrantů a učitelů z mateřských škol - k dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“ za pomoci didaktické hry spojené s rozhovorem a rozhovorem s učitelkami mateřských škol.

Teoretická část

1 Migrace

Po roce 1989 se Česká republika stala přitažlivou pro obyvatele cizích zemí. Před rokem 1989 byla spíše zemí tranzitní (zastávkou na cestě do jiné země), dnes je pro mnoho migrantů zemí cílovou. Lidé k nám přichází z různých důvodů, opouští svou zemi a hledají u nás to, co ve své zemi nenalézají – práci, náboženskou svobodu, svobodu projevu. Dalším důvodem může být, že v jejich zemi je válka, sužuje je politický tlak. Někteří přichází sami, jiní s celou rodinou (Cílková a Schönerová, 2007).

Dle údajů statistického úřadu (2016) počet cizinců z Evropské unie i z třetích zemí stále vzrůstá. V roce 2004 bylo v České republice 80 000 cizinců z Evropské unie, v roce 2014 již přes 180 000. Z třetích zemí bylo v roce 2004 v České republice 170 000 cizinců, v roce 2014 přes 250 000.

Občanem České republiky se může stát každý, komu bude uděleno české státní občanství. Může to být tedy i člověk jiné národnosti než české (Cílková a Schönerová, 2007).

Na svých internetových stránkách Ministerstvo vnitra (2016) uvádí přesné podmínky, za kterých lze udělit české státní občanství. Mezi podmínky patří i základní znalost češtiny, skutečnost, že žadatel neohrožuje bezpečnost státu, je mu udělen trvalý pobyt, trestní bezúhonnost žadatele, prokázání jeho znalostí českých reálií, prokázání příjmů žadatele (jejich výše a zdroje), skutečný pobyt v České republice.

V knihách, v časopisech, v televizi, na internetu se můžeme setkat nejen s pojmem cizinec, ale také migrant, imigrant, emigrant, azylant, žadatel o udělení mezinárodní ochrany, osoby používající doplňkovou ochranu. Všechny pojmy spolu velice úzce souvisí a vyjadřují určitý status osoby na území, z něhož původně nepochází. Tollarová, Hradečná a kol. (2013) vysvětlují tyto pojmy následovně:

- 1) Cizinec = dle zákona č. 326/1999 Sb. O pobytu cizinců na území České republiky je cizincem každá fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, a to včetně občana Evropské unie. Česká republika dále dělí cizince na dvě skupiny. V první skupině jsou lidé ze zemí Evropské unie, Švýcarska, Lotyšska,

Norska a Islandu, druhou skupinu tvoří cizinci ze třetích zemí (státy, které nejsou uvedeny v první skupině).

- 2) Migrant = osoba, která se přesouvá z jednoho místa na druhé. O vnitřní migraci hovoříme při přesouvání v rámci jednoho státu, o vnější migraci při přesunu osoby mimo hranice země původu nebo posledního trvalého bydliště. V zemi, kterou daná osoba opustila, má označení emigrant, v zemi, kam se osoba přesunula, imigrant.
- 3) Žadatel o udělení mezinárodní ochrany (dříve azyl) = žadatelem se stává osoba, která při vstupu nebo pobytu v cizí zemi požádá o mezinárodní ochranu (z důvodu pronásledování, ohrožení apod.).
- 4) Azylant = člověk, kterému byl udělen azyl na základě žádosti o mezinárodní ochranu.
- 5) Osoby používající doplňkovou ochranu = lidé, kteří neprokázali splnění podmínek pro udělení azylu.

Všechny výše uvedené pojmy lze vzájemně propojit, cizinec může být zároveň i migrantem či azylantem. Zároveň je nutno doplnit tuto skupinu ještě o pojem uprchlík – tedy migrant, který přišel do naší země nuceně a v naší zemi žádá většinou o udělení mezinárodní ochrany. Nejčastějšími důvody, proč lidé opouští svůj domov, jsou válečný konflikt, hledání zaměstnání, svoboda.

Tollarová, Hradečná a kol. (2013, s. 14) dále podotýkají, že:

Fenomén migrace je složitý a mnohvrstevný, je možné k němu přistupovat různým způsobem: kromě toho, že jde jistě o problém globální, je samozřejmě pro každou zemi i problémem lokálním, který přináší řadu konkrétních potřeb jeho řešení. Ponecháme-li částečně stranou otázky migrační politiky státu, zůstávají každodenní problémy soužití nás s migranty a migrantů s námi.

Vlivem migrace vznikají různé multikulturní společnosti. Za multikulturní společnost považujeme společnost, která má kulturní rozmanitost, různé kultury zde žijí vedle sebe nikoliv izolovaně, je zde vzájemná komunikace a interakce (Jirásková, 2006).

Mezi znaky fungující multikulturní společnosti (multi = mnoho, kultura = souhrn vzorců chování v určité sociální skupině) patří:

- 1) Pokud na jednom území existují dvě nebo více skupin obyvatel, které se hlásí ke své etnicko-kulturní odlišnosti a v rámci společného života existuje kulturně politická participace všech etnicko-kulturních skupin.
- 2) Obyvatelé respektují a tolerují kulturní odlišnosti ostatních skupin.
- 3) Všechny skupiny dodržují zákony země.
- 4) Odmítání projevů rasismu, netolerance, xenofobie společností.
- 5) Existence nekonfliktní a obohacující komunikace mezi jednotlivými skupinami.
- 6) Země má vzdělávací systém, který podporuje toleranci a spolupráci mezi odlišnými skupinami (Hladík, 2006).

V knize Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu (Tollarová, Hradečná a kol., 2013) naopak autoři poukazují na dva negativní jevy, které mohou nastat, pokud dochází v běžném životě k problémům mezi majoritní společností a migranty – rasismus a xenofobii. Xenofobii vymezují jako strach (nedůvěru) z cizího či neznámého a rasismus jako ideologii vycházející z xenofobie, kdy se předpokládá fyzická a duševní nerovnost lidských ras.

Průcha (2001, s. 29) definuje rasismus následujícím způsobem:

Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém).

Dle Hladíka (2006, s. 67) je rasismus:

Rasismus a rasové teorie vyzvedávají jenom určité lidi a určité etnické a jazykové skupiny s určitými tělesnými a psychickými vlastnostmi a tito lidé jsou obvykle pokládáni za

vyvolené a jediné představitele nejvyšší lidské kultury a lidstva vůbec. Všichni ostatní jsou pro tyto „vyvolené“ vedlejší nebo přímo méněcenní až nežádoucí.

Rasismus můžeme rozdělit do dvou skupin – na měkký a tvrdý. Měkký rasismus není podporován žádnou veřejnou institucí, neprojevuje se jako veřejně hlášaná a promyšlená ideologie. Za tvrdý rasismus označujeme veřejně proklamovanou ideologii, nositeli jsou různá politická a veřejná seskupení, podoba bývá značně agresivní (Tollarová, Hradečná a kol., 2013).

Všichni autoři se shodují, že rasismus je nerovnost lidí na základě určitých znaků či vlastností.

S rasismem úzce souvisí xenofobie. Valenta a kol. (2015) označuje xenofobii za jev, který vzniká ze strachu, a tím i nenávisti ke všemu cizímu, tedy i k cizincům.

Skutil, Zikl a kol. (2011, str. 97) vysvětlují xenofobii takto:

Xenofobie je obvykle překládána jako odpor, nepřátelství či strach z neznámého. Tento strach, obavu, opatrnost mají pudově zakódovanou všichni živočichové. Je to přírodní mechanismus, pomáhající přežít, je to pud sebezáchovy.

V rámci této problematiky je nutné zmínit ještě dva pojmy – předsudek a stereotyp. Předsudek je uzavřený postoj k čemukoli, neopírá se o porozumění, podložená tvrzení. Za stereotyp považujeme stabilní prvek v jedincově vědomí, který reguluje vnímání a hodnocení jevů a zároveň ovlivňuje názory a postoje jedince (Valenta, 2015).

2. Legislativa upravující podmínky pro děti – cizince v České republice

Legislativní dokumenty v České republice mají dvě základní podoby – zákony a vyhlášky (Průcha, Kořátková, 2013).

2.1 Základní práva

Základní lidská práva zajišťují v naší zemi dětem – cizincům:

- 1) Zákon č. 2/1993 Sb. - Listina základních práv a svobod
- 2) Zákon 104/1991 Sb. - Úmluva o právech dítěte (Česká republika ji ratifikovala v roce 1991)

Mezi základní ustanovení, která můžeme v Listině základních práv a svobod (1993) najít a vztahují se přímo k problematice dětí – cizinců, patří v článku 3, odstavci 1, následující:

Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

V článku 15, odstavci 1:

Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání je zaručena. Každý má právo změnit své náboženství nebo víru anebo být bez náboženského vyznání.

Úmluva o právech dítěte (1991) je postavena na principu 3P:

- 1) Provision – práva dítěte na přežití, rozvoj, vývoj.
- 2) Protection – ochrana dítěte před násilím, vykořisťováním, zneužíváním, škodlivými vlivy.
- 3) Participation - účast dítěte na rozhodování o věcech, které se ho týkají.

V Úmluvě můžeme najít tato základní práva dítěte:

- 1) Právo na život.
- 2) Právo na jméno.

- 3) Právo na svobodu myšlení a náboženského vyznání.
- 4) Právo na vzdělání.
- 5) Právo na používání vlastního jazyka (Votavová a kol., 2008).

2.2 Právní předpisy, které se vztahují ke vzdělávání dětí cizinců v mateřských školách

Mezi právní předpisy, které upravují vzdělávání dětí cizinců v mateřských školách, můžeme zahrnout následující:

1. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha
2. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
3. Vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
4. Vyhláška č. 73/2005 Sb., resp. č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) je kapitola, která se přímo týká předškolního vzdělávání. Můžeme se v ní dočíst o důležitosti předškolního vzdělávání (počáteční etapa vzdělávání celoživotního), o podpoře programů pro děti se zvláštními výchovnými či vzdělávacími potřebami, důrazu na vzdělávání pedagogů.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje vzdělávání na různých úrovních, tedy i předškolní. Důležitý je zvláště §2 Zásady a cíle vzdělávání. Tento paragraf zaručuje rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvi pleti, národnosti, jazyka,

etnického původu. Dle §13 je vyučovacím jazykem jazyk český (mimo národnostních menšin, které splňují určité podmínky). §16, který upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se týká většiny dětí – cizinců, které mají právo v případě potřeby na individuální vzdělávací plán (§18). § 20 upravuje přímo vzdělávání cizinců (kdy a za jakých podmínek mají právo na vzdělávání). §33 až §35 upravuje předškolní vzdělávání – jeho cíle a organizaci (MŠMT, 2013).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních upravuje činnost pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Tato zařízení poskytují nejen služby klientovi (dítěti), ale také úzce spolupracují s jeho školou.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., resp. č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou patřit i děti - cizinci. Dle této vyhlášky patří tyto děti do kategorie dítěte se sociálním znevýhodněním (z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka). Na základě této vyhlášky mají nárok na podpůrná a vyrovnávací opatření (asistent pedagoga, snížení počtu dětí ve třídě, speciální metody, postupy).

Jedním z hlavních principů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) je, aby program umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte dle jeho individuálních možností a potřeb. Kapitola 8 je věnována vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, důraz je kladen na vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte. Za dítě, které má nárok být vzděláváno dle této kapitoly, se považuje i dítě ze sociálním znevýhodněním – tedy dítě ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí, dítě, které nemluví jazykem, ve kterém probíhá vzdělávání.

3 Kulturní šok a sociokulturní handicap

Změna kulturního prostředí je obvykle provázena tzv. kulturním šokem. Tento šok je přirozenou reakcí na ztrátu jistot, což má za důsledek psychicky náročnější pobyt v novém prostředí. Člověk, který je vystaven takovému stresu se často uzavírá do sebe a vytváří se pro sebe snový svět. Časté jsou také útoky do spánku či nemoci, hlavně tehdy, pokud rozhodnutí o přestěhování nebylo vlastní, ale například rodičů (Radostný, Titěrová a kol., 2011).

Adaptace na nové prostředí, ale i život v nové společnosti, jsou často spojeny s pojmem sociokulturní handicap. Tento pojem vysvětluje Vágnerová (2005) následujícím způsobem:

Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí získání zkušeností jiného druhu, než mají příslušníci většinové společnosti. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace.

Štěch (in Vágnerová, Hadjmousová, 2003) uvádí tři teorie sociokulturního handicapu:

1. První teorie pojednává o tom, že lidé pocházející z kulturně odlišných skupin nemají dostatečnou vybavenost k tomu, aby mohli zvládat požadavky vyspělých zemí, trpí nedostatkem, který je kulturně podmíněn. Deficit je přisuzován vlivu rodiny, která je málo podnětná.
2. Druhá teorie nahlíží na problémy příslušníků menšin jako na důsledek kulturního konfliktu, kdy jejich upevněné návyky, dovednosti a vědomosti, jimiž jsou vybaveni, odpovídají kulturnímu prostředí odlišujícímu se od požadavků většinové kultury.
3. Třetí teorie - institucionální teorie, přichází s tvrzením, že vznik handicapu souvisí se školní kulturou, která není žákům přizpůsobena a jíž by se měli podřídit.

4 Děti z Vietnamu, Ruska, Ukrajiny a Turecka

Integrace dětí – cizinců do běžné školy znamená pro děti přijetí všeho, co škola vyžaduje, jejich přizpůsobení. Dítě ale nadále žije i ve své rodině, která může být v mnoha směrech odlišná, často se tak u dětí tvoří dvojí identita, tedy skutečnost, že se dítě cítí být příslušníkem obou společenství (Vágnerová, 2005).

4.1 Vietnam

Oficiální název této země je Vietnamská socialistická republika. Její celková rozloha je 329 566 km². Hlavním městem je Hanoj, ale největším městem Saigon. Úředním jazykem je vietnamština a měnou je vietnamský dong. Obyvatelé jsou Vietové (vlastní Vietnamci), ale žijí zde i další národy a etnické menšiny - hlavně Muongové, Thajové, Khmerové, Číňané. Základní potravinou je rýže, zelenina, ovoce. Nejedí sladkosti, čokoládu ani bonbony, nepijí mléko, nemají sýry (Cílková, Schönerová, 2007).

Mezi státní svátky této země patří:

1. leden – Nový rok.
- Luneární nový rok – tento svátek trvá čtyři dny, nemá pevný začátek, slaví se od konce ledna do poloviny února.
30. duben - Den vítězství – výročí kapitulace vlády Jihovietnamské republiky 1975.
1. květen – Svátek práce.
2. září – Národní den - vyhlášení Deklarace nezávislosti Vietnamské demokratické republiky (Hlavničková, Hníková a kol., 2012).

Kultura Vietnamců je velmi odlišná od evropské kultury, je ovlivněna kulturou Číny, proto se můžeme v některých situacích setkat s jiným chováním Vietnamců, než které bychom očekávali dle zásad naší kultury. Vietnamci například často při rozhovoru klopi oči, protože dlouhé a přímé pohledy chápou jako sebevědomé chování či urážku. Další odlišností je, že ve Vietnamu není slušné na veřejnosti smrkat do kapesníku. Naopak u jídla se smí hlasitě mlaskat i mluvit. Také téměř nepoužívají slovo ne, ale spíše použijí větu: „Musím si to ještě rozmyslet.“ Odlišné je i podávání ruky. Vietnamci si podávají obě ruce, pravá ruka se podává stejně jako u nás a levá přikrývá již spojené ruce obou osob. Také dary se předávají oběma rukama (Tollarová, Hradečná a kol., 2013).

V současné době má Vietnam kolem 92 milionů obyvatel. Vzdělání má pro Vietnamce vysokou hodnotu. Materské školy jsou určeny pro děti od 3 do 6 let, nejsou povinné a mají styl rodinné výchovy. Povinná školní docházka je zde placená, pro děti z chudých rodin je však poplatek nízký. Do školy chodí děti v jednotném školním kroji, do škol jezdí hlavně na kole. Škola si klade za cíl nejen výuku, ale především výchovu. Výuka je náročná, založená na memorování a jednostranném naslouchání. V jedné třídě je běžně kolem 50 žáků. Materiální vybavení škol je z našeho pohledu velmi slabé – hlavně vybavení knihoven, tělocvičny, počítačové učebny téměř neexistují, stejně tak ani veřejné knihovny. Učebnice si žáci kupují. Kromě vietnamštiny je zde povinným jazykem i angličtina. (Hlavničková, Hníková a kol., 2012).

Kromě vzdělání je další důležitou hodnotou rodina. Proto je pro ně velmi důležitý obřad svatba, výročí úmrtí rodičů nebo Svátek ducha rodinného krbu (každá rodina má svého ducha, který o ní informuje v nebi). Pro vietnamskou rodinu je typické:

1. Poslušnost dětí.
2. Pevný řád uvnitř rodiny.
3. Široká solidarita i se vzdálenými příbuznými.
4. Vzájemná pomoc v rámci celé rodiny (Cílková, Schönerová, 2007).

4.2 Rusko

Oficiální název je Ruská federace. Hlavním městem je Moskva, měnou ruský rubl. Rusko je největším státem bývalého SSSR. Jeho rozloha je 603 700 km². Úředním jazykem je ruština, ale užívají se zde i tatarština, jakutština, baškirština. Rusko leží na dvou kontinentech – v Evropě a v Asii, hranici tvoří pohoří Ural. Mezi tradiční jídla patří pirohy, pelmeně, kaviár. Ke každému jídlu se jí chléb, je běžné popíjet vodku (Cílková, Schönerová, 2007).

Mezi státní svátky této země patří:

1. 1. leden – 5. leden - Novoroční prázdniny.
2. 7. leden - Narození Páně.
3. 23. únor – Den obránců vlasti.
4. 8. březen – Mezinárodní den žen.
5. 1. květen – Svátek jara a práce.
6. 9. květen – Den vítězství.

7. 12. červen - Den Ruska.
8. 4. listopad – Den národní jednoty (Hlavničková, Hníková a kol., 2012).

Velký důraz se klade na oslavu narozenin, které se nikdy neslaví před dnem narození. Vánoce se slaví na Nový Rok – příchodem Dědy Mráze a jeho vnučky Sněhurky a většina rodin slaví i pravoslavné vánoce (6. ledna). Dominantní vliv na život má Ruská pravoslavná církev, kterou uznávají i nevěřící (Cílková, Schönerová, 2007).

V mateřských školách chybí odborníci i peníze. Převládá spíše výuka, ale je zde snaha o učení hrou. Povinná základní docházka v Rusku trvá do deváté třídy. Potom mohou jít děti na učiliště, pracovat, navštěvovat desátou a jedenáctou třídu nebo jít studovat víceleté lyceum. Pomůcky a učebnice jsou zdarma, důraz se klade na kázeň. Vysvědčení je formou výsledné známky do žákovské knížky, prázdniny jsou tři měsíce (Hlavničková, Hníková a kol., 2012).

4.3 Ukrajina

Oficiální název zní Ukrajina, hlavním městem je Kyjev. Rozloha Ukrajiny je 603 700 km². Úředním jazykem je ukrajinština, v některých oblastech ruština, ale mluví se zde i tatarsky, maďarsky, rumunsky či polsky. Měnou je zde hřivna. Mezi tradiční jídla patří boršč (polévka), varenniki (knedlíky), holubci (maso a rýže v zelených listech), kuťja (kaše z rýže a rozinek) (Cílková, Schönerová, 2007).

Mezi státní svátky této země patří:

1. 1. leden – Nový rok.
2. 7. leden – Vánoce.
3. 8. březen – Mezinárodní den žen.
4. 15. duben – Velikonoce.
5. 1. a 2. květen – Mezinárodní svátek práce
6. 9. květen – Den vítězství.
7. 3. červen - Trojice.
8. 28. červen – Den ústavy Ukrajiny.
9. 24. srpen – Den nezávislosti Ukrajiny (Hlavničková, Hníková a kol., 2012).

Ukrajina se někdy nazývá zemí mezi Ruskem a Evropou. Na Ukrajině převládá pravoslavné náboženství, důležitá je modlitba a účast při svaté liturgii (při ní věřící zapalují svíčky na znamení jejich víry), hlavním výrazem pravoslavného umění jsou ikony, které zobrazují svaté a výjevy z biblických událostí. Lidé věří, že posvěcená ikona má moc chránit, uzdravovat, přinášet bohatství (Tollarová, Hradečná a kol., 2013).

V mateřských školách je mnohem volnější režim než v českých, poslední rok je ale důrazně zaměřen na přípravu do školy. Základní škola má na Ukrajině jedenáct tříd. V některých školách se nosí uniformy. Od první do třetí třídy se známkuje od jedničky do pětky (pětka je nejlepší), potom se známkuje od jedničky do dvanáctky. Ve škole je málo pomůcek, většinou jen pro učitele, děti ho pouze sledují. Většina škol je na Ukrajině státních, vysokoškolské studium zdarma získá jen určité procento studentů (Hlavničková, Hníková a kol., 2012).

4. 4 Turecko a islámský svět

Turecko leží v Malé Asii a jeho malý kousek v Evropě. Jeho rozloha činí 783 562 km². Hlavním městem je Ankara, měnou turecká lira. Úředním jazykem je zde turečtina. Turecká ústava zajišťuje svobodu vyznání, ale 99 % obyvatelstva jsou muslimové, kteří vyznávají islám. Mezi pět pilířů víry, kterou musí každý muslim dodržovat, patří:

1. Víra v jedinečnost Boha a jeho proroka Muhammada.
2. Rozdávání almužny (2,5% z ročního příjmu).
3. Denní modlení (5x denně).
4. V měsíci ramadánu sebeočista prostřednictvím půstu.
5. Povinná pouť do Mekky (pro ty, kteří na to mají prostředky) (Cílková, Schönerová, 2007).

Pro islámskou společnost je typický jejich důraz na diferenciaci genderových rolí, muži jsou dominantní, ženy mají roli podřízenou. Výchova v rodinách je shovívavá, děti se nemají trestat, ale rodiče mají pochopit způsob jejich uvažování. Výchova je záležitostí celé širší rodiny. Je rozvíjen silný pocit cti. Děti jsou vychovávány společně, od šesti let odděleně. Výchova dívek je přísnější, klade se důraz na úpravu zevnějšku, přípravu na roli matky a manželky. Chlapci se vzdělávají s důrazem na uplatnění v budoucí profesi (Vágnerová, 2005).

Islám klade přísný důraz na morálku ve vztazích mezi mužem a ženou, proto ženy chodí zahalené, některé nosí zahalený i obličej (burka). V koránu je napsáno, že muž musí svou ženu zabezpečit, má ji chránit a má za ni odpovědnost (Cílková, Schönerová, 2007).

5 Možnosti předškolního vzdělávání v České republice

Od 1. 1. 2000 je zřizovatelem většiny škol obec (popř. svazek obcí). Zřizovatelem může být i krajský úřad, některá ministerstva, církev či soukromé osoby, nadace. Mateřské školy zpravidla navštěvují děti od tří do šesti let, přednostně se přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pro všechny mateřské školy, které jsou zařazeny do Rejstříku škol a školských zařízení je závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

5.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělávací základ pro pedagogickou činnost mateřských škol, které jsou zařazeny do sítě mateřských škol, a pro přípravné třídy při základních školách (Průcha, Koťátková, 2013).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určuje 3 rámcové cíle, 5 klíčových kompetencí a dílčí poznatky, dovednosti hodnoty a postoje v 5 oblastech:

Cíle:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
2. Osvojení hodnot.
3. Získání osobnostních postojů.

Klíčové kompetence:

1. Kompetence k učení.
2. Kompetence k řešení problémů.
3. Kompetence komunikativní.
4. Kompetence sociální a personální.
5. Kompetence činnostní a občanské.

Oblasti:

1. Biologická.
2. Psychologická (dělí se na 3 podoblasti – Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, Sebepojetí, city, vůle)
3. Interpersonální.
4. Sociálně-kulturní.
5. Environmentální. (RVP PV, 2004).

5.2 Právní předpisy pro mateřské školy

Právní předpisy, které musí mateřské školy dodržovat, můžeme rozdělit do těchto oblastí:

1. Obecné právní předpisy.
2. Požární ochrana, civilní ochrana, bezpečnost práce.
3. Hygiena a školní stravování.
4. Financování škol a školských zařízení.
5. Právní předpisy v oblasti školství (Bečvářová, 2010).

Mezi právní předpisy v oblasti školství v předškolním vzdělávání patří zejména:

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje vzdělávání na různých úrovních, tedy i předškolní. Nalezneme zde např. zásady vzdělávání (rovnost, účast, bezplatnost), úpravu vzdělávacích programů (Rámcový program pro předškolní vzdělávání a Školní vzdělávací program), vzdělávací soustavu v České republice, zřizovatele, výroční zprávy a hodnocení, vzdělávání národnostních menšin a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plán, organizaci školního roku, povinnou dokumentaci škol, školní řád. Tento zákon čeká od 1. 9. 2016 novelizace, která se dotýká hlavně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících určuje, kdo je pedagogickým pracovníkem, jaké jsou jeho předpoklady a kvalifikace, upravuje přímou a nepřímou činnost pedagogických pracovníků, další vzdělávání, kvalifikační předpoklady pro výkon ředitelské funkce.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, která upravuje provoz mateřských škol, organizaci školního roku, počty dětí, přerušení provozu mateřské školy, stravování, úplatu za vzdělávání, počty dětí na jednoho pracovníka s ohledem na bezpečnost práce.

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, kterým se ředitel mateřské školy řídí při přijímání a ukončení docházky dětí do mateřské školy. Je to jediný proces v mateřské škole, kdy ředitel používá kulaté razítko se státním znakem.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních upravuje činnost pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Tato zařízení poskytují nejen služby klientovi (dítěti), ale také úzce spolupracují s jeho školou.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., resp. č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Na základě této vyhlášky mají nárok na podpůrná a vyrovnávací opatření (asistent pedagoga, snížení počtu dětí ve třídě, speciální metody, postupy).

Od 1. 9. 2016 bude upravovat vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami Předpis č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Znalost těchto právních předpisů je důležitá pro učitele, rodiče, ale i pro všechny, kdo se zajímá o problematiku dětí – cizinců ve školství, jsou v nich obsažena práva těchto dětí při výchově – vzdělávacím procesu.

5.3 Mateřské školy v České republice

V České republice do roku 1989 existovala 40 let jednotná škola. Po revoluci 17. listopadu 1989 znovu postupně ožívají alternativní pedagogiky ze začátku 20. století, zároveň se objevují i nové. Společnými principy jsou demokracie, sebeorganizace, humanismus, samospráva zúčastněných, rovnoprávnost ve výchově a vzdělávání, sebeurčení a sociální odpovědnost, spojování nejnovějších vědeckých poznatků – teorie a praxe. Rodiče by vždy měli pečlivě zvážit, kterou školu svému dítěti vybrat, která mu bude nejlépe vyhovovat (Bečvářová, 2010).

Alternativní programy v mateřských školách v ČR:

1. Waldorfská pedagogika.
2. Montessori systém.
3. Daltonský plán.

+ nové modelové programy:

4. Začít spolu.
5. Mateřská škola podporující zdraví (Bečvářová, 2003).

Mateřské školy, můžeme v současné době v naší republice rozdělit na veřejné mateřské školy a soukromé mateřské školy. Jak ve veřejných, tak i v soukromých mateřských školách, se mohou uskutečňovat alternativní či modelové programy (Syslová, Brokovicová a kol., 2014).

V práci jsou vedeny nejobvyklejší alternativní a modelové programy v mateřských školách, ze kterých mohou rodiče dětí – cizinců volit tu nejvhodnější variantu pro vzdělávání jejich dítěte.

5.3.1 Waldorfská pedagogika

Zakladatelem tohoto směru je Rudolf Steiner. Mateřská škola má být svobodnou institucí, která je nezávislá na společenském uspořádání. Jejím úkolem je v dítěti rozvíjet individuální nadání, duševní i duchovní život. Důraz je kladen na rozvoj citů, estetických postojů a pracovních návyků (Bečvářová, 2003).

Základní desatero těchto mateřských škol je:

- 1) Antroposofie (filozoficko-duchovní východisko).
- 2) Stěžejní metodou práce je činnost (prožitok z přímé činnosti, hry i práce).
- 3) Uspořádání prostoru školy (architektura – nepoužívat pravé úhly, ale lichoběžníkové, půlkruhové a šestiúhelníkové dispozice, vybavení – hlavně přírodní materiály).
- 4) Nápodoba jako výchovný princip (ve všech činnostech).
- 5) Malování a modelování jako společná činnost skupiny (seznámení s barvou, jejími proměnami a možnostmi).
- 6) Pohádkové příběhy se zaměřením na chování pohádkových postav (oslovování emocí a prožívání).

- 7) Volná hra jako významná součást každodenní výchovy dětí (podpora svobodné vůle u dětí, rozvoj fantazie).
- 8) Určité zákonitosti v pedagogických činnostech (důraz na rytmus dne, který má být v rovnováze, roční období a svátky).
- 9) Dostatek her, uměleckých a praktických podnětů (podněty nejsou vedeny školním způsobem, příprava na život pomocí těchto her a podnětů).
- 10) Příjemné prostředí (učitel dobrý vzor, blízký a propojený vztah školy a rodiny dítěte) (Průcha, Kořátková, 2013).

Cílem školy není „nalít“ do žáků kvanta informací. Jde o to: probrat méně, ale do hloubky. Dát žákům základní kostru poznatků, na které se dá stavět, a základní metodu, jak se ve vědě orientovat. Nejen vědět, ale znát i souvislosti (Vališová, Kasíková a kol., 2007, str. 97).

Plně organizované waldorfské školy obvykle zahrnují mateřskou školu a dvanáctiletou primární a sekundární školu. Učitelé jsou na výuku v těchto školách připravováni ve specializovaných seminářích (Skutil, Zikl a kol., 2011).

5.3.2 Montessori systém

Tento systém je nazývaný dle své zakladatelky italské lékařky Marie Monessoriové. Její koncepce se zaměřuje na vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte v jeho senzitivních fázích (Bečvářová, 2003).

Výuka v těchto školách obvykle začíná ranním kruhem (povídání, zpívání, čtení), pokračuje svobodnou pracovní fází (cca dvě hodiny, dítě si vybere činnost samo). Často se využívá projektového vyučování (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Desatero obsahového směřování těchto škol je:

1. Připravené prostředí (má pedagogický význam, umožňuje zkoušet a nezávisle se učit).
2. Tematické oblasti v prostoru třídy:
 - Praktický život.
 - Smyslový materiál.
 - Matematika.
 - Jazykový materiál.

- Umění.
 - Kosmická výchova.
3. Originální didaktické pomůcky (od nejjednoduššího ke složitějšímu).
 4. Rozvoj matematického myšlení (od konkrétního myšlení k abstraktnímu).
 5. Oblast jazyka – mluveného i psaného (rozvoj prostřednictvím přesného vyjadřování, označování aktivit, předmětů, geometrických tvarů a zároveň rozvoj čtení pomocí hmatu – obrázkové abecedy s upraveným povrchem).
 6. Umělecké aktivity jako prostředek sebevyjádření (v některých mateřských školách se používá i dramatika).
 7. Materiál pro cvičení běžných dovedností (zaměřen na osobní péči, rozvoj sociálních vztahů, pohybové dovednosti a úpravu prostředí).
 8. Věkově smíšené třídy (děti se od sebe učí navzájem, tím se rozvíjí a zdokonalují, ale zároveň má každé dítě nárok na svůj prostor).
 9. Venkovní prostředí (další prostor pro rozvoj dítěte – práce na zahradě, poznávání přírody všemi smysly).
 10. Působení učitelky (působení je nepřímé, připravuje prostředí a didaktický materiál, nesmí zasahovat do dětské samostatnosti a soustředění) (Průcha, Kořátková, 2013).

Pomoz mi, abych to udělal sám (udělala sama), to je v systému M. Montessori požadavek dítěte vůči vychovateli (Skutil, Zikl a kol., 2011, str. 77).

5.3.3 Daltonský plán

Daltonský plán není ucelenou koncepcí, jde spíše o organizační rámec. Jeho zakladatelka – americká učitelka Helen Parkhurstová – prosazovala názor, že pouze důslednou individualizací řešíme problém efektivního učení (Bečvářová, 2003).

Učební látka je rozvržena do různých úkolů, na kterých děti (žáci) pracují (individuálně nebo ve vzájemné součinnosti). Součástí výuky je i projektové vyučování (Skutil, Zikl a kol., 2011).

Žák uzavírá s učitelem smlouvu o programu práce na určité období. Úkoly může plnit v pořadí, které mu vyhovuje. Postupuje vlastním tempem, řídí se doporučenou literaturou a návody (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Desatero obsahového směřování těchto škol:

1. V předškolní fázi nehovoříme o vytváření programů pro děti (cíle jsou zaměřeny na široký rozvoj, zdroje učiva bez striktních osnov).
2. Převažuje hra a práce v centrech aktivit (připravené pomůcky a materiál pro podporu samostatnosti, pro seznámení s programem je zde daltonská tabule úkolů).
3. Označení zvolené aktivity a označení ukončení aktivity na tabuli (označuje dítě, důraz na odpovědnost a dokončování na základě samostatného uvážení).
4. Utváření skupin, ve kterých probíhá spolupráce (rozvoj sociálních, vědomostních, organizačních dovedností).
5. Práce paralelním a doplňkovým způsobem (plní stejné nebo související úkoly).
6. Rozvíjení pozitivní závislosti (děti se vzájemně potřebují pro plnění úkolů).
7. Role učitele (učitel jako divák a dobrý pozorovatel, iniciátor při tvoření skupin).
8. Barvy dnů (jsou neměnné, zajímavé optimistické zpestření, které pomáhá k jejich zapamatování).
9. Způsob zadávání úkolu (výzva ke spolupráci, podpora komunikace).
10. Příprava programu (východisko pro samostatnou práci, objevování, konstruování a tvoření) (Průcha, Kořátková, 2013).

5.3.4 Začít spolu

Začít spolu je vzdělávací program s mezinárodním označením Step by step. Program vychází z demokratických a humanistických principů vzdělávání, ze soudobých poznatků o učení a vývoji dítěte (Skutil, Zikl a kol., 2011).

Metodika tohoto programu zdůrazňuje konstruktivismus a praktické činnosti, které jsou přiměřené stupni vývoje dítěte. Je ovlivněna teoriemi Jeana Piageta, Erika Eriksona a Lva Semjonoviče Vygotského. Vygotskij a Piaget nám pomáhají v porozumění kategorizaci učení, Erikson v psychosociálním vývoji dítěte (Gardošová, Dujková a kol., 2003).

Desatero obsahového směřování Začít spolu:

1. Uspořádání prostoru tříd (tzv. centra aktivit, která jsou vhodně vybavena).
2. Centra aktivit mají různá zaměření:
 - Domácnost.

- Knihy a písmena.
 - Stolní hry a plošné stavebnice.
 - Pokusy a objevy.
 - Ateliér.
 - Dílna.
 - Dramatické hry.
3. Možnost volby (dítě si samo vybere centrum aktivity, počet míst v centru je omezen).
 4. Užití komplexně plánovaných témat (např. projektový typ).
 5. Kognitivní rozvoj (porozumění fyzikálnímu světu, logice a matematice, rozvoj jazyka, sociální a kulturní informace).
 6. Posilování pohybového aparátu, sociálních vztahů, dovedností, samostatného myšlení, tvořivosti, vyhodnocování, srovnávání.
 7. Svoboda pro spontánní prozkoumání možností (pokusy, exkurze, výpravy).
 8. Program má promyšleně vypracovaná diagnostická a hodnotící kritéria, evaluaci a autoevaluaci.
 9. Styl práce učitelek (demokratický charakter, důraz na promyšlené plánování a přípravu).
 10. Role učitele (pozorovatel, zaměření na procesy, které vznikají při aktivitách) (Průcha, Košťáková, 2013).

5.3.5 Mateřská škola podporující zdraví

Filozofickým základem tohoto programu je holistické pojetí zdraví, které klade důraz na celistvost a souvislosti a uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví – pohody. Dva základní principy integrující podporu zdraví ve škole jsou respekt k přirozeným lidským potřebám jedince v celku společnosti a světa a rozvíjení komunikace a spolupráce (Bečvářová, 2003, str. 24).

Tento program stojí na třech pilířích:

1. Pohoda prostředí
 - Učitelka podporující zdraví.
 - Smíšené třídy (věkově).
 - Rytmičtý řád života a dne.
 - Hra (spontánní).

- Zdravá výživa.
 - Volný pohyb a tělesná výchova.
 - Věcné a podnětné prostředí.
 - Bezpečné sociální prostředí.
 - Týmové a participativní řízení.
2. Zdravé učení a formální kurikulum podpory zdraví v mateřské škole
 3. Otevřené partnerství
 - Vztahy s rodiči.
 - Spolupráce mezi mateřskou a základní školou.
 - Propojení života mateřské školy se životem obce (Havlíková, Vencálková a kol., 2000).

Desatero obsahového směřování Programu podpory zdraví ve škole:

1. Obsah vzdělávání je strukturován do pěti oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální).
2. Individualizovaný přístup k dětem (každé dítě je rozvíjející se osobnost, která je formována vnějšími i vnitřními vlivy).
3. Výhodiskem k naplnění vzdělávacích cílů jsou činnosti dětí (spontánní hra jako seberozvíjející činnost).
4. Komplexní podoba ochrany zdraví a posilování (dostatek pohybu, vhodný režim, zdravá výživa).
5. Obsahuje témata vztahující se ke zdravotním, psychologickým, interpersonálním, kulturním a environmentálním obsahům (prožitkové učení, srozumitelná úroveň).
6. Podpora psychického zdraví (hlavně pozitivní sociální klima školy).
7. Zaměření na uvědomování pravidel života (vzájemná komunikace a informovanost).
8. Inspirace pro vhodný životní styl rodiny s dětmi (bližší poznání s rodinou dítěte).
9. Spolupráce se základní školou (nestresující přechod do první třídy).
10. Role učitele (nacházet vhodné metody pro naplnění programu) (Průcha, Košťátková, 2013).

6 Výchovně – vzdělávací proces v multikulturní třídě

Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do třídy si žádá od pedagogů zvýšené úsilí. K dětem, které mají nedostatečnou jazykovou vybavenost, je třeba dlouhodobě přistupovat vysoce individualizovaným přístupem. Tyto děti mohou být zvyklé na jiný způsob práce ve škole, mohou zažívat určitý kulturní šok spojený s pocitem úzkosti a deprivace či neochotou komunikovat. Neznalost českého jazyka u celé rodiny může způsobit, že rodiče ani při dobré vůli svým dětem nemohou sami pomoci a často nemají ani peníze na zaplacení doučování českého jazyka. Tato skutečnost přináší zvýšené nároky na práci celého pedagogického sboru i na fungování celé školy. Školám v současné době nejsou přidělovány žádné speciální finanční prostředky na integraci žáků - cizinců (Kostelecká a kol., 2013).

6.1 Adaptace dítěte – cizince v mateřské škole

Povinností mateřské školy, pokud přijímá dítě s odlišným mateřským jazykem, je připravit individuální plán. Je dobré, pokud zpočátku komunikace učitele s dítětem probíhá za pomoci obrázků (Lažová, 2013).

Dle Mertina a Gillernové (2010) je pro tyto děti důležité:

- 1) Udržování kontaktu učitele s rodiči dítěte, komunikovat s nimi.
- 2) Podpora dítěte od pedagoga v adaptaci (pocit bezpečí a dobré psychosociální podmínky).
- 3) Aby dítě bylo dobře přijato ostatními dětmi (sledovat, zda dítě není z kolektivu vylučováno, tendenci ke stereotypům či diskriminačnímu chování).
- 4) Dětem ukázat odlišnosti kultur, ale i to, co mají společné, zajímavosti.
- 5) Pedagog by si měl zjistit co nejvíce informací o zvyklostech země, ze které dítě pochází.
- 6) Snaha vidět problémy očima dítěte.
- 7) Snaha pedagoga v kontaktu s dítětem o interkulturní senzitivitu, být kulturně empatický.

Musíme si přiznat, že české prostředí není vždy připravené děti – cizince přijmout, školy i učitelé v nich jsou mnohdy poměrně konzervativní a na odlišnost se dívají s nedůvěrou. I podpora od státu, kterou mohou školy využít a zažádat si o asistenta pedagoga, je značně problematická. Role asistenta je totiž přínosná pouze tehdy, pokud školní prostředí

vytváří předpoklady pro harmonizaci jednotlivých účastníků výchovně – vzdělávacího procesu (Titěrová, Georgieva a kol., 2014).

Škola je místem sociokulturní konfrontace, dané odlišností socializace příslušníků minorit a většinové společnosti. Z hlediska menšin je reprezentantem jiné kultury, a proto někdy mohou rodiče těchto dětí obsah výuky, její požadavky i způsob hodnocení zpochybňovat, nemusí být pro ně akceptabilní (Vágnerová, 2005).

Jaromíra Šindelářová (2015) shrnula nejdůležitější doporučení pro pedagogy k začleňování žáků – cizinců do českého školství takto:

1. Navázat spolupráci s rodiči žáků – cizinců (seznámení je s chodem školy, vyžádání potřebné dokumentace).
2. Správně zařadit žáka do vyučovacího systému (mateřská škola či přípravná třída).
3. Běžnou výuku v multikulturní třídě je třeba organizovat speciálním způsobem.
4. Nekumulovat žáky – cizince v jedné třídě.
5. Integrovat žáka – cizince do třídního a školního kolektivu, zabránit jeho společenské izolaci (i v mimoškolních činnostech).
6. Vybízet žáky – cizince ke spolupráci s ostatními žáky při všech činnostech.
7. Seznámit se se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly.
8. Předem připravit třídu na přijetí žáka – cizince.
9. Podporovat toleranci žáků a učitelů ke specifickým rysům chování žáka – cizince (pokud je to vhodné).
10. Dát dítěti – cizinci příležitost k pozitivní prezentaci (svého jazyka, kultury).
11. Získat a prohloubit si znalosti typologie jazyků.
12. Zvládnout základ komunikace s dítětem.
13. Pracovat s názornými pomůckami.
14. Přistupovat k výuce z pozice cizince (podpora pomocí názorných pomůcek).
15. Navázat spolupráci (poradenská pracoviště, neziskové organizace).

Před nástupem do mateřské školy je pro lepší adaptaci dítěte vhodné vyrobení či zakoupení komunikačních kartiček, které se primárně využívají u dětí s autismem. Děti - cizinci mívají složitější adaptaci, je třeba k nim přistupovat se zvýšenou empatií, je vhodné navázat kontakt s někým, kdo učitelů na konci dne přetlumočí vše, co nám dítě potřebovalo sdělit (pokud rodiče také nekomunikují v českém jazyce). Dítě se bude ve

škole cítit výrazně lépe až zvládne alespoň malé základy komunikace v češtině (Těthalová, 2016).

Pro osvojení českého jazyka pro předškolní děti je například vhodná metoda KIKUS. Je z Německa, její autorkou je pedagožka Edgardis Garlin. Lekce probíhají dvakrát týdně, 30 až 60 minut. Pracuje se s tématy, je zde úvodní rituál s písničkou, opakování, zaměřuje se i na výslovnost i gramatiku. Postupně se nabaluje jazykový obsah (KIKUS, 2016).

6.2 Komunikace s rodiči

Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. vydalo publikaci Příručka pro snadnější porozumění – my a cizinci (Slezáková, 2015), kde je mnoho praktických rad, jak komunikovat s rodiči dítěte, kteří našemu jazyku nerozumí či rozumí velmi málo:

- 1) Pomalu neznamená nahlas.
- 2) Mluvit v jednoduchých větách.
- 3) Dodržovat časovou posloupnost.
- 4) Být konkrétní.
- 5) Komunikovat slušně, vykat jim.
- 6) Místo dlouhých zdvořilostních frází používat slovo prosím.
- 7) Písemné vzkazy je vhodnější psát na počítači (vzkazy psané ručně mohou být pro cizince matoucí z důvodu psaní malých a velkých písmen či úpravy písma).

Za interkulturní komunikaci označujeme komunikaci mezi učitelem a cizincem (rodičem), účastní se jí příslušníci různých odlišných kultur. V této komunikaci účastníci naráží na rozdíly v komunikačních stylech, na rozdílné chování a vnímání, komunikační bloky, tendenci zdůrazňovat hodnoty své vlastní kultury. Tato komunikace může způsobit pocity nejistoty, kognitivní disonanci (nesoulad), nedůvěru či nepřátelství (Mertin, Gillernová, 2010).

6.3 Multikulturní výchova – interkulturní výchova

Pojem multikulturní výchova můžeme chápat jako přípravu na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou prožívají žáci v kulturně odlišných lidských stylech (Mitzel, Best a kol., 1982).

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 291) uvádí tuto definici:

Interkulturní výchova (v nejširším smyslu edukace) se týká nejen vzdělávání dětí cizinců, ale i výchovy a vzdělávání majority a celé společnosti obecně. Interkulturní výchova pomocí poznávání a porozumění své vlastní kultury i kultur ostatních má vést děti k tolerantnímu postoji bez egocentrismu. V současnosti u nás pojem „interkulturní výchova“ právem vytlačuje termín „multikulturní výchova“.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) vzdělávací nabídku k tomuto tématu nabízí hlavně oblasti:

- 1) Dítě a ten druhý.
- 2) Dítě a jeho svět.
- 3) Dítě a společnost.

U dětí v mateřských školách můžeme při multikulturním vzdělávání využít hlavně pohádkové příběhy, básničky, písničky, divadelní představení. V naší mateřské škole se osvědčily hlavně knížky:

- 1) Jan Vladislav – Pohádky ze Země draka – Čína.
- 2) Bohatýři (Byliny) – Rusko.
- 3) Vladimír Pucek – Korejské pohádky – Korea.
- 4) Peříčko Finista Jasného sokola – Rusko.

Oblíbené jsou i básničky od Heinricha Hoffmanna v knize *Der Struwwelpeter* (2002), které jsou již velmi staré, mají děti poučit a jsou doplněny veselými obrázky:

Der Struwwelpeter
Sieh einmal, hier steht er,
Pfui! Der Struwwelpeter.
An den Händen beiden
Ließ er sich nicht schneiden
seine Nägel fast ein Jahr:
kämmen ließ er nich sein Haar.
Pfui! Ruft da ein jeder:
Garstger Struwwelpeter!

Překlad:

Ježipetr

Ježišmarjá! Já se lekl,

Vždyť je to sám Ježipetr.

Podívej, na jeho rukou

Nehty jako drápy rostou,

Netknul se jich věčnost asi:

A co teprv jeho vlasy!

Fuj! Každý si s hnusem řekl:

Ohavný je Ježipetr!

Z divadelních společností kvalitní divadelní představení ruských pohádek hraje loutkové divadlo Skazka z Prahy.

6.4 Neziskové organizace

Na internetových stránkách Ministerstva vnitra (2016) je zveřejněn Adresář neziskových organizací poskytujících poradenství cizinců. Tyto organizace poskytují své služby zdarma.

Mezi nejznámější organizace, které se zajímají o problematiku cizinců ve školství, patří nezisková organizace Meta. Na svých internetových stránkách nabízí nejen pomoc cizincům, ale i zdarma metodickou podporu učitelů. V její nabídce jsou i vzdělávací kurzy (Meta, 2016).

Zajímavá je také služba Integročního centra o. p.s., která školám nabízí zdarma tlumočníky na jednání, které je v zájmu dítěte – cizince (Integrační centrum Praha, 2016).

7 Shrnutí

Problematika integrace dětí – cizinců do českého školství je poměrně složitá otázka. Pro její úspěšné zvládnutí je nutná nejen znalost platné legislativy, ale i poznatky z dětské psychologie. Rodiče dětí – cizinců mohou vybírat z různých možností předškolního vzdělávání – mateřské školy státní, soukromé, alternativní či s inovativními programy, vhodný výběr školy může pomoci dětem adaptovat se lépe a rychleji na nové prostředí.

Integrace se netýká pouze dětí – cizinců, ale i jejich spolužáků z majoritní společnosti a učitelů. Mateřské školy mohou využít nabídky různých neziskových organizací, které jim mohou pomoci nejen se získáním informací o zvycích a tradicích jiných zemí, odbornou literaturou a odbornými kurzy, ale i různými multikulturními programy.

Empirická část

8 Cíl Výzkumu

Cíl výzkumu této práce je zaměřen na zjištění postojů vybrané skupiny účastníků výchovně-vzdělávacího procesu - spolužáků dětí imigrantů a učitelů - k dětem ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

8. 1 Výzkumné otázky

V empirické části jsou za pomoci didaktické hry hledány u dětí odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaké mají děti předškolního věku z majoritní společnosti znalosti o zemích, o kontinentech?
- 2) Jak děti předškolního věku z majoritní společnosti vnímají (z afektivního hlediska) děti – cizince?
- 3) Jak se děti předškolního věku z majoritní společnosti chovají k dětem – cizincům?
- 4) Zda a jak ovlivňuje postoje těchto dětí předškolního věku záměrná multikulturní výchova?

U učitelek mateřských škol jsou hledány odpovědi na tyto výzkumné otázky za pomoci strukturovaného rozhovoru:

- 5) Jaké mají učitelé předškolního vzdělávání znalosti o integraci dětí – cizinců do výchovně – vzdělávacího procesu?
- 6) Jak učitelé předškolního vzdělávání vnímají (z afektivního hlediska) děti – cizince?
- 7) Jak se učitelé předškolního vzdělávání chovají k dětem – cizincům?

8. 2 Metodologie

V následujících odstavcích se budeme věnovat metodologii výzkumu, tedy popisu výzkumného designu, výzkumného souboru, použitým nástrojům, postupu při sběru dat a metodě zpracování.

8. 2. 1 Popis výzkumného souboru

Výzkumný vzorek byl vzhledem ke zkoumané problematice složen z dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (dětí ve věku 5+).

První skupina dětí navštěvuje Mateřskou školu Mezi Školami 2323, Praha 5, druhá skupina dětí mateřskou školu, která je součástí Základní školy a mateřské školy Praha - Slivenec, Praha 5.

Mateřská škola Mezi Školami 2323 má podporu od svého zřizovatele Městské části Praha 13, který každoročně finančně podporuje multikulturní výchovu v základních a mateřských školách ve svém obvodu. Podpora se týká divadelních představení, kulturních akcí, nákupu pomůcek a výtvarných potřeb, školení pro pedagogy od neziskové organizace Meta, uzavírání dohod o provedení práce s učiteli na výuku češtiny pro děti – cizince.

Mateřská škola Slivenec se věnuje multikulturní výchově jen okrajově v rámci svého vzdělávacího programu, nemá další podporu ani od zřizovatele, ani od žádné neziskové organizace.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 dětí. 25 dětí bylo z Mateřské školy Slivenec (10 dívek a 15 chlapců), 25 dětí bylo z Mateřské školy Mezi Školami 2323 (11 dívek a 14 chlapců). Všechny tyto děti byly starší 5 let a mladší 6 let.

Mateřskou školu Mezi Školami navštěvuje celkem 108 dětí, z toho 26 cizinců (a 12 dětí, které sice mají českou národnost, ale jejich mateřský jazyk je jiný než český), mateřskou školu Slivenec 112 dětí, z toho 8 cizinců.

V tabulkách 1 – 4 jsou uvedeny popisné údaje týkající se dětí, které se výzkumu zúčastnily.

Tab. 1 Pohlaví dětí ve výzkumu z mateřské školy Slivenec

		Absolutní počet	Relativní počet (%)
pohlaví	dívka	7	36,8
	chlapec	12	63,2

Tab. 2 Pohlaví dětí ve výzkumu z mateřské školy Mezi Školami 2323

		Absolutní počet	Relativní počet (%)
pohlaví	dívka	9	36,0
	chlapec	16	64,0

Tab. 3 Pohlaví dětí ve výzkumu

		Absolutní počet	Relativní počet (%)
pohlaví	dívka	16	36,4
	chlapec	28	63,6

Ve vzorku dětí, které byly zařazeny do výzkumu z obou mateřských škol, je zastoupeno 16 dívek (36,4 %) a 28 chlapců (63,6 %). Všechny děti jsou české národnosti, ve věku 5+ (údaje 5+ je zobecnění věku, bližší údaje mateřská škola Slivenec neposkytla).

Výzkumný vzorek u učitelů byl vzhledem ke zkoumané problematice složen z devíti kvalifikovaných učitelek, které mají praxi v mateřské škole delší než 5 let. Vzorek byl rozdělen do tří skupin:

- 1) Učitelky se středoškolským vzděláním, které se nevěnují multikulturní výchově (pouze dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání).
- 2) Učitelky se středoškolským vzděláním, které se věnují ve zvýšené míře multikulturní výchově.
- 3) Vysokoškolsky vzdělané učitelky, které se nevěnují multikulturní výchově (pouze dle Rámcového vzdělávacího programu).

8. 2. 2 Nástroje

Jako výzkumná metoda byla použita didaktická hra pro děti vlastní konstrukce, ve které se za pomoci obrázků zjišťují postoje dětí z majoritní společnosti k dětem ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Jejich odpovědi jsou zaznamenávány do záznamového archu vlastní konstrukce (viz Příloha 1).

Tato metoda vychází ze skutečnosti, že postoj je na zkušenosti založená tendence chovat se určitým způsobem a každý postoj obsahuje tři složky – kognitivní, emocionální (afektivní) a konativní (Kolář a kol., 2012).

Proto má tato didaktická hra tři části, každá z těchto částí se věnuje vždy jedné ze složek postoje (viz Příloha 2).

V kognitivní oblasti byly dětem postupně předkládány fotografie dětí, děti byly seznámeny s národností dítěte na fotografii a následně jim byla položena otázka, zda něco vědí o zemi, ze které dítě na fotografii pochází.

V afektivní oblasti děti k fotografiím (které byly použity v kognitivní oblasti) přiřazovaly obrázky pohádkových postav a zvířat. Dále se (na základě fotografií) rozhodovaly, zda se vyfotografované děti chovají správně či porušují pravidla a jestli chtějí některé z dětí na fotografii poznat více.

V behaviorální oblasti děti popisovaly případné chování k dětem z fotografií.

Pro získání dat od učitelů bylo použito strukturovaného rozhovoru (viz Příloha 3). Protože se výzkum týká postojů, je i rozhovor rozdělen do třech částí:

- 1) Kognitivní oblast.
- 2) Afektivní oblast.
- 3) Behaviorální oblast.

8. 2. 3 Předvýzkum

V předvýzkumu byly dětem předkládány fotografie dětí z různých kontinentů a na základě jejich reakcí a odpovědí bylo vybráno 5 fotografií z 25, které byly použity ve výzkumu. Všechny vybrané fotografie působily na děti pozitivně ve více jak 90 % (Peru 91 %, Asie 96 %, Grónsko 93 %, Afrika 95 % a Austrálie 93 %). Do předvýzkumu byly vybrány fotografie dětí, jejichž národnost není zastoupena ani v jedné z vybraných mateřských škol do výzkumu, děti s ní nemají zkušenost (Peru, Keňa, Indie, Grónsko, Austrálie).

U předvýzkumu pohádkových bytostí se děti shodly, že čert je v 85 % hloupý, rytíř v 92 % odvážný, čarodějnice v 87 % zlá, princezna v 95 % dobrá a duch v 99 %

strašidelný, u obrázků zvířat se děti shodly na skutečnosti, že opice je někdo, kdo je veselý, koho máme rádi (96 %), lev je někdo, koho se bojí (89 %) a had je někdo, na koho si musíme dávat pozor (86 %).

Předvýzkumu se zúčastnilo 50 dětí z MŠ Mezi Školami ve věku 4 až 5 let během měsíce září 2015. Veškeré fotografie a obrázky jsou uvedeny v Příloze 4.

8. 2. 4 Postup při sběru dat

Data u dětí byla sbírána průběžně během měsíce října 2015. Byla sbírána v odpoledních hodinách, aby nebyl narušen výchovně - vzdělávací proces v mateřských školách. V mateřské škole Slivenec byl data sbírána dvě odpoledne, v mateřské škole Mezi Školami 2323 tři odpoledne. Bylo otestováno 25 dětí z každé mateřské školy.

Během měsíce listopadu došlo k odvolání vedoucí učitelky z mateřské školy Slivenec, se kterou byla domluvena spolupráce na tomto výzkumu. Výzkum v měsíci lednu 2016 nemohl být proto na této mateřské škole proveden. Zároveň došlo k úpravě v počtu dětí, které se výzkumu zúčastnily – z 25 na 19 (rodiče již nesouhlasili s výzkumem).

V mateřské škole Mezi Školami 2323 byl výzkum zopakován na konci měsíce ledna, výsledky byly získávány během odpoledních činností, aby nebyl narušen výchovně – vzdělávací program mateřské školy. Data byla získávána čtyři odpoledne a zaznamenávána do záznamového archu.

U učitelů byla data sbírána průběžně během měsíce března 2016. Byla sbírána při osobních schůzkách s paní učitelkami. Rozhovory byly vedeny individuálně.

9 Výsledky výzkumu

Dětem byly postupně předkládány obrázky (Příloha 4), na základě kterých byly získány odpovědi na níže uvedené otázky.

9.1 Kognitivní oblast – říjen 2015

- 1. To je Renzo a bydlí v Peru. Je to Indián. Víš něco o Indiánech nebo o Peru? (chlapec)**
- 2. To je Abiba a bydlí v Africe. Víš něco o Černoších nebo o Africe? (dívka)**
- 3. To je Rae a bydlí v Asii v Indii. Víš něco o Indech nebo o Asii? (dívka)**
- 4. To je Leli a bydlí v Grónsku. Víš něco o Eskymácích nebo o Grónsku? (dívka)**
- 5. To je Tom a bydlí v Austrálii. Víš něco o Australanech nebo o Austrálii?(chlapec)**

V tabulce č. 4 kategorie Zvířata zahrnuje názvy zvířat, které děti uvedly. Započítán byl i tučňák, který se vyskytuje na jižním pólu (pro děti z mateřských škol těžké rozlišit). Kategorie Rostliny zahrnuje květiny, stromy, ovoce. V kategorii Zeměpis jsou započítány odpovědi, ve kterých je uvedena poloha, vzdálenost, počasí, moře. V kategorii Obyvatelé jsou započítány odpovědi, které se týkají názvu obyvatel, jejich oblečení, vzhledu, výrobků a pohádky. Oblast TV zahrnuje odpovědi, které se týkají filmů, hrdinů z filmů a divadelní představení. V oblasti Písničky je uvedena píseň od Jarka Nohavici. Kategorie Jídlo obsahuje odpovědi, kde jsou uvedeny různé potraviny či hůlky na nabírání jídla.

Tab. 4 Znalosti dětí o kontinentech

	Zvířata	Rostliny	Zeměpis	Obyvatelé	TV	Písničky	Jídlo	Celkem
Peru								
MŠ Mezi školami								
Absolutní počet odpovědí	0	0	2	4	3	0	0	9
Relativní počet odpovědí (%)	0	0	22,2	44,5	33,3	0	0	100
MŠ Slivenec								
Absolutní počet odpovědí	0	0	1	2	4	0	0	7
Relativní počet odpovědí (%)	0	0	14,3	28,6	57,1	0	0	100
Afrika								
MŠ Mezi školami								
Absolutní počet odpovědí	5	2	5	4	0	0	0	16
Relativní počet odpovědí (%)	31,3	12,4	31,3	25,0	0	0	0	100
MŠ Slivenec								
Absolutní počet odpovědí	3	3	2	4	0	0	0	12
Relativní počet odpovědí (%)	25,0	25,0	16,7	33,3	0	0	0	100
Asie								
MŠ Mezi školami								
Absolutní počet odpovědí	1	4	2	6	0	0	4	17
Relativní počet odpovědí (%)	5,9	23,5	11,8	35,3	0	0	23,5	100
MŠ Slivenec								
Absolutní počet odpovědí	1	1	1	6	0	0	2	11
Relativní počet odpovědí (%)	9,1	9,1	9,1	54,5	0	0	18,2	100
Grónsko								
MŠ Mezi školami								
Absolutní počet odpovědí	10	0	11	6	1	0	0	28
Relativní počet odpovědí (%)	35,7	0	39,3	21,4	3,6	0	0	100
MŠ Slivenec								
Absolutní počet odpovědí	6	0	7	4	0	1	1	19
Relativní počet odpovědí (%)	31,6	0	36,8	21,0	0	5,3	5,3	100
Austrálie								
MŠ Mezi školami								
Absolutní počet odpovědí	24	0	0	1	0	0	0	25
Relativní počet odpovědí (%)	96,0	0	0	4,0	0	0	0	100
MŠ Slivenec								
Absolutní počet odpovědí	18	0	0	0	0	0	0	18
Relativní počet odpovědí (%)	100,00	0	0	0	0	0	0	100
Celkem odpovědí v kategoriích								
Absolutní počet odpovědí	68	10	31	37	8	1	7	162
Relativní počet odpovědí (%)	42,0	6,2	19,2	22,8	4,9	0,6	4,3	100

Amerika

Dětem byl předložen barevný obrázek chlapce z Peru a byla jim položena otázka: „*To je Renzo a bydlí v Peru. Je to Indián. Víš něco o indiánech?*“ Na tuto otázku odpovědělo celkem 16 dětí ze 44 dětí. Jejich odpověď se 3krát týkala oblasti zeměpisu (poloha), 6krát obyvatel (včetně jejich oblečení) a 7krát znalostí z televize (hlavně filmu *Vinnetou*). 28 dětí neuvedlo žádnou odpověď (63,6 %).

Afrika

Dětem byl předložen barevný obrázek dívky z Afriky a byla jim položena otázka: „*To je Abiba a bydlí v Africe. Víš něco o Černoších nebo o Africe?*“ Na tuto otázku odpovědělo 25 dětí, z toho odpovědi 2 dětí jsou uvedeny v kategorii rostlin i zvířat a jednoho dítěte v kategorii zeměpis a zvířata. Odpovědi dětí se týkaly 7krát oblasti zeměpisu, 5krát oblasti rostlin, 8krát oblasti zvířat a 8krát oblasti obyvatel. 19 dětí neuvedlo žádnou odpověď (43,2 %).

Asie

Dětem byl předložen barevný obrázek dívky z Indie a byla jim položena otázka: „*To je Rae a bydlí v Asii v Indii. Víš něco o Indech nebo o Asii?*“ Na tuto otázku odpovědělo 27 dětí, odpověď jednoho dítěte je uvedena ve dvou kategoriích – zeměpis a jídlo. Odpovědi dětí se týkaly 2krát oblasti zvířat, 5krát rostlin, 3krát zeměpisu, 12krát obyvatel a 6krát jídla. Na otázku neodpovědělo 17 dětí (38,6 %).

Grónsko

Dětem byl předložen barevný obrázek dívky z Grónska a byla jim položena otázka: „*To je Leli a bydlí v Grónsku. Víš něco o Eskymácích nebo o Grónsku?*“ Na tuto otázku odpovědělo celkem 35 dětí, odpovědi osmi dětí se objevují ve dvou oblastech a 2 dětí ve třech oblastech. Odpovědi dětí se týkaly 16krát oblasti zvířat, 18krát zeměpisu, 10krát obyvatelstva a 1krát v oblasti jídla, písniček a televize. 9 dětí na otázku neodpovědělo (20,5 %).

Austrálie

Dětem byla předložena barevný obrázek chlapce z Austrálie a byla jim položena otázka: „*To je Tom a bydlí v Austrálii. Víš něco o Australanech nebo o Austrálii?*“ Na tuto otázku odpovědělo celkem 42 dětí, odpověď jednoho dítěte se objevuje ve dvou oblastech. 42 dětí uvedlo odpověď klokan. Pouze dvě děti neodpověděly na tuto otázku (4,5 %).

Žádné výraznější rozdíly mezi MŠ Mezi Školami a MŠ Slivenc nebyly zaznamenány.

9. 2 Afektivní oblast – říjen 2015

1. Přiřazení usměvavého nebo zamračeného smajlíka

Tab. 5 Přiřazování smajlíků

	Počet smajlíků + MŠ Mezi Školami	Počet smajlíků - MŠ Mezi Školami	Počet smajlíků+ MŠ Slivenc	Počet smajlíků - MŠ Slivenc
Peru				
Absolutní počet	6	19	2	17
Relativní počet (%)	24,0	76,0	10,5	89,5
Afrika				
Absolutní počet	16	9	10	9
Relativní počet (%)	64,0	36,0	52,6	47,4
Asie				
Absolutní počet	24	1	18	1
Relativní počet (%)	96,0	4,0	94,7	5,3
Grónsko				
Absolutní počet	13	12	9	10
Relativní počet (%)	52,0	48,0	47,4	52,6
Austrálie				
Absolutní počet	19	6	12	7
Relativní počet (%)	76,0	24,0	63,2	36,8
Celkem				
Absolutní počet	78	47	51	44
Relativní počet (%)	62,3	37,6	53,7	46,3

Děti měly před sebou fotografie všech pěti dětí, se kterými se pracuje ve výzkumu (zástupce z Ameriky, Afriky, Asie, Grónska, Austrálie). Jejich úkolem bylo přiřadit usměvavého smajlíka (+) nebo zamračeného smajlíka (-) k fotografii dle svých pocitů.

Každé dítě mělo k dispozici 5 usměvavých a 5 zamračených smajlíků, aby mohlo případně ohodnotit všechny děti kladně či všechny děti záporně.

Z tabulky č. 5 vyplývá, že nejhůře byl dětmi ohodnocen chlapec z Peru (MŠ Mezi Školami 76 % zamračených smajlíků a MŠ Sliveneč 89,5 % zamračených smajlíků, nejlépe byla ohodnocena dívka z Indie (MŠ Mezi Školami 96% usměvavých smajlíků, MŠ Sliveneč 94,7 % usměvavých smajlíků.

MŠ Mezi Školami má celkem 62,3 % usměvavých smajlíků, MŠ Sliveneč 53,7 %.

Žádné z dětí z Ameriky, Afriky, Asie, Grónska a Austrálie nedostalo pouze záporné či pouze kladné ohodnocení.

U tohoto úkolu (jako u jediného) děti dlouho přemýšlely a několikrát měnily svá rozhodnutí. Důvodem mohla být skutečnost, že tento přiřazovací úkol byl první v pořadí.

2. Přiřazování pohádkových postav k fotografiím (čert, rytíř, čarodějnice, duch, princezna)

Úkolem dětí bylo ke stejným fotografiím (jako v předchozích úkolech) přiřadit pohádkovou bytost. Bylo upřesněno, že rytíř je někdo odvážný, čert je hloupý, čarodějnice zlá, princezna dobrá a duch strašidelný (dle výsledků předvýzkumu 8. 2. 3). Děti měly k dispozici všechny pohádkové bytosti 5krát, aby je mohly použít stejné u všech fotografií, pokud by to tak cítily.

Tab. 6 – Přiřazování pohádkových postav

	Čert	Rytíř	Čarodějnice	Princezna	Duch
Peru					
MŠ Mezi Školami					
Absolutní počet	10	1	0	0	14
Relativní počet (%)	40,0	4,0	0	0	56,0
MŠ Slivenec					
Absolutní počet	14	0	0	0	5
Relativní počet (%)	73,7	0	0	0	26,3
Afrika					
MŠ Mezi Školami					
Absolutní počet	4	0	0	20	1
Relativní počet (%)	16,0	0	0	80,0	4,0
MŠ Slivenec					
Absolutní počet	5	0	0	10	4
Relativní počet (%)	26,3	0	0	52,6	21,1
Asie					
MŠ Mezi Školami					
Absolutní počet	0	0	3	22	0
Relativní počet (%)	0	0	12,0	88,00	0
MŠ Slivenec					
Absolutní počet	0	0	4	15	0
Relativní počet (%)	0	0	21,0	79,0	0
Grónsko					
MŠ Mezi Školami					
Absolutní počet	0	0	9	12	4
Relativní počet (%)	0	0	36,0	48,0	16,0
MŠ Slivenec					
Absolutní počet	0	0	3	16	0
Relativní počet (%)	0	0	15,8	84,2	0
Austrálie					
MŠ Mezi Školami					
Absolutní počet	0	22	0	0	3
Relativní počet (%)	0	88,0	0	0	12,0
MŠ Slivenec					
Absolutní počet	0	18	0	1	0
Relativní počet (%)	0	94,7	0	5,3	0
Celkem MŠ Mezi Školami					
Absolutní počet	14	23	12	54	22
Relativní počet (%)	11,2	18,4	9,6	43,2	17,6
Celkem MŠ Slivenec					
Absolutní počet	19	18	7	42	9
Relativní počet (%)	20,0	18,9	7,4	44,2	9,5

Jako nejvíc pozitivní vnímaly děti dívku z Indie (princezna 88 % MŠ Mezi Školami a 79 % MŠ Slivenec), nejvíce negativně působil chlapec z Peru (MŠ Mezi Školami 40 % čert

a 56 % duch, MŠ Slivenec 73,7 % čert a 26,3 % duch). Z tabulky č. 6 vyplynulo, že MŠ Mezi Školami měla více kladného hodnocení než MŠ Slivenec. Obrázek čerta byl celkem použit v MŠ Mezi Školami 14krát (11,2 %) a v MŠ Slivenec 19krát (20 %), ducha v MŠ Mezi Školami 22krát (17,6 %) a v MŠ Slivenec 9krát (9,5 %).

3. Přiřazování zvířat k fotografiím (had, lev, opice)

Tab. 7 – Přiřazování zvířat

	Had	Opice	Lev
Peru			
MŠ Mezi Školami			
Absolutní počet	21	0	4
Relativní počet (%)	84,0	0	16,0
MŠ Slivenec			
Absolutní počet	18	0	1
Relativní počet (%)	94,7	0	5,3
Afrika			
MŠ Mezi Školami			
Absolutní počet	6	18	1
Relativní počet (%)	24,0	72,0	4,0
MŠ Slivenec			
Absolutní počet	5	10	4
Relativní počet (%)	26,3	52,6	21,1
Asie			
MŠ Mezi Školami			
Absolutní počet	0	25	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0
MŠ Slivenec			
Absolutní počet	1	17	1
Relativní počet (%)	5,3	89,4	5,3
Grónsko			
MŠ Mezi Školami			
Absolutní počet	5	15	5
Relativní počet (%)	20,0	60,0	20,0
MŠ Slivenec			
Absolutní počet	10	5	4
Relativní počet (%)	52,6	26,3	21,1
Austrálie			
MŠ Mezi Školami			
Absolutní počet	14	10	1
Relativní počet (%)	56,0	40,0	4,0
MŠ Slivenec			
Absolutní počet	6	7	6
Relativní počet (%)	31,6	36,8	31,6
Celkem MŠ Mezi Školami			
Absolutní počet	46	68	11
Relativní počet (%)	36,8	54,4	8,8
Celkem MŠ Slivenec			
Absolutní počet	40	39	16
Relativní počet (%)	42,1	41,1	16,8

Děti měly za úkol přiřadit k fotografiím dětí z různých kontinentů obrázky zvířat. Bylo domluveno, že opice je někdo, koho máme rádi, na hada si musíme dávat pozor a lev je ten, koho se bojíme. Děti měly každý obrázek zvířátka pětkrát, aby ho mohly použít u všech fotografií, pokud by měly tuto potřebu. Nejkladnější ohodnocení měla opět dívka z Indie (MŠ Mezi Školami 100 % opice, MŠ Slivenec 89,4 %) a nejvíc obav – někdo na koho si musím dávat pozor – tedy obrázek hada získal chlapec z Peru (84 % MŠ Mezi Školami, 94,7 % MŠ Slivenec).

Z tabulky č. 7 můžeme vyčíst, že největší rozdíly v odpovědích jsou asi u dívky z Grónska. Tato dívka získala v MŠ Mezi Školami 5krát hada (20 %), v MŠ Slivenec 10krát (52,6 %), v MŠ Mezi Školami 15krát opici (60 %), v MŠ Slivenec 5krát (26,3 %) a obrázek lva získala v MŠ Mezi Školami 5krát (20 %) a v MŠ Slivenec 4krát (21,1 %).

- 4. V každé třídě jsou děti, které dělají věci správně a děti, které často něco popletou, poruší pravidla. Zkus uhodnout, kdo z dětí dělá věci správně a kdo často porušuje pravidla.**

Tab. 8 – Správné a nesprávné chování

	MŠ Mezi Školami správně	MŠ Mezi Školami špatně	MŠ Slivenec správně	MŠ Slivenec špatně
Peru				
Absolutní počet	5	20	4	15
Relativní počet (%)	20,0	80,0	21,1	78,9
Afrika				
Absolutní počet	18	7	12	7
Relativní počet (%)	72,0	28,0	63,2	36,8
Asie				
Absolutní počet	24	1	13	6
Relativní počet (%)	96,0	4,0	68,4	31,6
Grónsko				
Absolutní počet	19	6	11	8
Relativní počet (%)	76,0	24,0	57,9	42,1
Austrálie				
Absolutní počet	3	22	5	14
Relativní počet (%)	12,0	88,0	26,3	73,7
Celkem				
Absolutní počet	69	56	45	50
Relativní počet (%)	55,2	44,8	47,4	52,6

Dětem byla sdělena informace, že v každé třídě jsou děti, které dělají věci správně a děti, které často porušují pravidla, něco popletou. Jejich úkolem bylo dle fotografií určit, kdo z dětí se chová správně, a kdo často porušuje pravidla. Nejvíce odpovědí, že se chová správně získala dívka z Indie (MŠ Mezi Školami 96 % a MŠ Slivenec 68,4 %), dle odhadů dětí se nejhůře chová chlapec z Peru a Austrálie (Peru – MŠ Mezi Školami 80 %, MŠ Slivenec 78,9 %, Austrálie – MŠ Mezi Školami 88 % a MŠ Slivenec 73,7%). Největší a nejzajímavější rozdíl můžeme sledovat v tabulce č. 8 u Asie a u Grónska.

5. Ze všech fotografií děti vyber jednu fotografii a to kamaráda, který tě nejvíce zajímá, kterého bys chtěl nejvíce poznat.

Tab. 9 - Výběr kamaráda

	Nej kamarád MŠ Mezi Školami	Nej kamarád MŠ Slivenec	Celkem
Peru			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0
Afrika			
Absolutní počet	10	5	15
Relativní počet (%)	40,0	26,3	34,1
Asie			
Absolutní počet	10	12	22
Relativní počet (%)	40,0	63,1	50,0
Grónsko			
Absolutní počet	2	1	3
Relativní počet (%)	8,0	5,3	6,8
Austrálie			
Absolutní počet	3	1	4
Relativní počet (%)	12,0	5,3	9,1

Děti si měly ze všech fotografií vybrat kamaráda, který je nejvíce zajímá, kterého by chtěli nejvíce poznat, výsledky rozhodnutí dětí můžeme sledovat v tabulce č. 9. Děti z MŠ Mezi Školami nejvíce zaujala dívka z Asie a Afriky (obě získaly 40 %) a děti z MŠ Slivenec dívka z Asie (63,1 %).

9. 3 Behaviorální oblast – říjen 2015

1. Přijdeš do třídy, kde je 5 stolečků a u každého sedí jedno dítě. Ke kterému si sedneš?

Tab. 10 – Sezení u stolečku

	MŠ Mezi Školami +	MŠ Mezi Školami -	MŠ Slivenec +	MŠ Slivenec -	Celkem
Peru					
Absolutní počet	0	14	0	6	20
Relativní počet (%)	0	56,0	0	31,2	45,5
Afrika					
Absolutní počet	9	0	0	4	13
Relativní počet (%)	36,0	0	0	21,1	28,9
Asie					
Absolutní počet	10	0	5	5	20
Relativní počet (%)	40,0	0	26,3	26,3	44,4
Grónsko					
Absolutní počet	0	0	13	4	17
Relativní počet (%)	0	0	68,4	21,1	38,6
Austrálie					
Absolutní počet	6	3	1	0	10
Relativní počet (%)	24,0	12,0	5,3	0	22,2

Děti se měly za úkol rozhodnout, ke komu z dětí z fotografií by se posadily ke stolečku. Zároveň odpovídaly na otázku, zda je na fotografiích někdo, ke komu by se nechtěly posadit. Nejvíce dětí by se posadilo ke stolečku k dívce z Asie (MŠ Mezi Školami 40 % a MŠ Slivenec 26,3 %). Nejčastější odpovědí na otázku, s kým by děti sedět nechtěly, byl chlapec z Peru (MŠ Mezi Školami 56 % a MŠ Slivenec 31,2 %). V tabulce č. 10 je zajímavý velký rozdíl u chlapce z Austrálie – v MŠ Mezi Školami získal 24 % kladných ohlasů a v MŠ Slivenec pouze 5,3 %.

2. Máš narozeniny a zbývá ti poslední pozvánka na tvoji oslavu. Pozveš někoho z kamarádů cizinců? Koho?

Tab. 11 – Oslava narozenin

	Narozeniny MŠ Mezi Školami	Narozeniny MŠ Slivenec	Celkem
Peru			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0
Afrika			
Absolutní počet	5	2	7
Relativní počet (%)	25,0	10,5	15,9
Asie			
Absolutní počet	11	3	14
Relativní počet (%)	44,0	15,8	31,8
Grónsko			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0
Austrálie			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0

Děti se měly rozhodnout, zda by některé z dětí z fotografií pozvaly na oslavu svých narozenin. Většina dětí zde využila odpovědi ne (23 dětí ze 44 dětí), zbytek dětí by pozval pouze dívku z Afriky (15,9 %) nebo dívku z Asie (31,8 %). Jak vyplývá z tabulky č.11, děti z MŠ Slivenec volily odpověď ne 73,7 %, pozvaly by kamaráda – cizince pouze v 26,3 %.

- 3. Kamarádi cizinci mluví doma s maminkou a s tatínkem jinou řečí. My doma mluvíme česky, ale u nich doma můžeme slyšet angličtinu, kiswahili, hindštinu, grónštinu, ajmarštinu. Proto nemluví česky úplně správně. Máme jim ve třídě pomáhat, aby se naučili správně česky mluvit, nebo se mají naučit česky sami?**

Tab. 12 - Doučování českého jazyka

	MŠ Mezi Školami	MŠ Slivenec	Celkem
Ano			
Absolutní počet	13	2	15
Relativní počet (%)	52,0	10,5	34,1
Ne			
Absolutní počet	12	17	29
Relativní počet (%)	48,0	89,5	65,9

Děti řešily problém, zda máme dětem – cizincům pomáhat naučit správně mluvit česky, nebo zda se mají naučit česky sami. S pomáháním souhlasí pouze 15 dětí ze 44 (34,1 %), většina dětí zastává názor, že se musí naučit každý mluvit sám, nebo ho to mají naučit rodiče. Velký rozdíl můžeme v tabulce č. 12 zaznamenat u dětí z MŠ Slivenec – pouze 2 děti (10,5 %) zastávají názor, že je potřeba dětem – cizincům pomáhat při učení češtiny.

- 4. Paní učitelka řekla, že až dokreslíte obrázek, máte si umýt ruce a jít do šatny. Máte hotovo, jdeš se umýt, ale kamarád nerozuměl, co má dělat a stále sedí u stolečku. Co budeš dělat? (Pokud dítě neodpoví – nápověda – jdeš splnit to, co paní učitelka říkala, nebo nějakým způsobem pomůžeš kamarádovi?)**

Tab. 13 - Pomoc v mateřské škole

	MŠ Mezi Školami	MŠ Slivenec	Celkem
Zopakování			
Absolutní počet	2	7	9
Relativní počet (%)	8,0	36,9	20,5
Chycení za ruku			
Absolutní počet	5	0	5
Relativní počet (%)	20,0	0	11,4
Oslovení učitelky			
Absolutní počet	11	2	13
Relativní počet (%)	44,0	10,5	29,5
Oslovení tety			
Absolutní počet	4	0	4
Relativní počet (%)	16,0	0	9,1
žádná pomoc			
Absolutní počet	3	10	13
Relativní počet (%)	12,0	52,6	29,5

Děti řešily situaci, kdy dítě – cizinec nerozumí. Celkem by mu vůbec nepomohlo 13 % dětí, o pomoc by požádalo tetu 9,1 % dětí, učitelku 29,5 % dětí. Chycením za ruku a odvedením dítěte – cizince by řešilo situaci 11,4 % dětí a zopakováním instrukce 20,5 % dětí – viz tabulka č. 13.

9. 4 Kognitivní oblast – srovnání říjen 2015 a leden 2016

Tab. 14 – Znalosti dětí o kontinentech 2

	Zvířata	Rostliny	Zeměpis	Obyvatelé	TV	Písničky	Jídlo	Celkem
Peru								
MŠ Mezi Školami - říjen								
Absolutní počet odpovědí	0	0	2	4	3	0	0	9
Relativní počet odpovědí (%)	0	0	22,2	44,5	33,3	0	0	100
MŠ Mezi Školami - leden								
Absolutní počet odpovědí	10	5	22	24	19	0	25	105
Relativní počet odpovědí (%)	40,0	25,0	44,0	96,0	76,0	0	100	100
Afrika								
MŠ Mezi Školami - říjen								
Absolutní počet odpovědí	5	2	5	4	0	0	0	16
Relativní počet odpovědí (%)	31,3	12,4	31,3	25,0	0	0	0	100
MŠ Mezi Školami - leden								
Absolutní počet odpovědí	25	21	25	25	0	25	0	121
Relativní počet odpovědí (%)	100,0	92,0	100,0	100,0	0	100,0	0	100
Asie								
MŠ Mezi Školami - říjen								
Absolutní počet odpovědí	1	4	2	6	0	0	4	17
Relativní počet odpovědí (%)	5,9	23,5	11,8	35,3	0	0	23,5	100
MŠ Mezi Školami - leden								
Absolutní počet odpovědí	24	14	25	25	0	0	20	108
Relativní počet odpovědí (%)	96,0	56,0	100,0	100,0	0	0	80,0	100
Grónsko								
MŠ Mezi Školami - říjen								
Absolutní počet odpovědí	10	0	11	6	1	0	0	28
Relativní počet odpovědí (%)	35,7	0	39,3	21,4	3,6	0	0	100
MŠ Mezi Školami - leden								
Absolutní počet odpovědí	25	0	24	25	0	25	20	119
Relativní počet odpovědí (%)	100,0	0	96,0	100,0	0	100,0	80,0	100
Austrálie								
MŠ Mezi Školami - říjen								
Absolutní počet odpovědí	24	0	0	1	0	0	0	25
Relativní počet odpovědí (%)	96,0	0	0	4,0	0	0	0	100
MŠ Mezi Školami - leden								
Absolutní počet odpovědí	25	10	25	25	0	0	0	85
Relativní počet odpovědí (%)	100,0	40,0	100,0	100,0	0	0	0	100
Celkem odpovědí v kategoriích								
Absolutní počet odpovědí	149	56	141	145	23	50	69	633
Relativní počet odpovědí (%)	23,5	8,9	22,3	22,9	3,6	7,9	10,9	100

Z tabulky č. 14 vyplývá, že znalosti dětí se značně zvýšily, většina dětí v lednu 2016 uvedla více pojmů z více kategorií. Všechny děti uvedly u všech otázek alespoň jednu odpověď.

Znalosti o Americe se zvýšily z 9 na 105 odpovědí, o Africe z 16 na 121, o Asii ze 17 na 108, o Grónsku z 28 na 119 a o Austrálii z 25 na 85.

9. 5 Afektivní oblast – srovnání říjen 2015 a leden 2016

Tab. 15 – Přiřazování smajlíků 2

	Počet smajlíků + MŠ Mezi Školami říjen	Počet smajlíků - MŠ Mezi Školami říjen	Počet smajlíků+ MŠ Mezi Školami leden	Počet smajlíků - MŠ Mezi Školami leden
Peru				
Absolutní počet	6	19	20	5
Relativní počet (%)	24,0	76,0	80,0	20,0
Afrika				
Absolutní počet	16	9	24	1
Relativní počet (%)	64,0	36,0	96,0	4,0
Asie				
Absolutní počet	24	1	25	0
Relativní počet (%)	96,0	4,0	100,0	0
Grónsko				
Absolutní počet	13	12	19	6
Relativní počet (%)	52,0	48,0	76,0	24,0
Austrálie				
Absolutní počet	19	6	24	1
Relativní počet (%)	76,0	24,0	96,0	4,0
Celkem				
Absolutní počet	78	47	112	13
Relativní počet (%)	62,3	37,6	89,6	10,4

V odpovědích dětí, které jsou zaznamenány v tabulce č. 15, se zvýšil počet usměvavých smajlíků přiřazených k fotografiím dětí z 62,3 % na 89,6 %. Nejvýrazněji se změnil počet smajlíků u fotografie chlapce z Peru (z 19 záporných smajlíků na 20 kladných).

Tab. 16 – Přiřazování pohádkových postav 2

	Čert	Rytíř	Čarodějnice	Princezna	Duch
Peru					
MŠ Mezi školami říjen					
Absolutní počet	10	1	0	0	14
Relativní počet (%)	40,0	4,0	0	0	56,0
MŠ Mezi školami leden					
Absolutní počet	4	20	0	0	1
Relativní počet (%)	16,0	80,0	0	0	4,0
Afrika					
MŠ Mezi školami říjen					
Absolutní počet	4	0	0	20	1
Relativní počet (%)	16,0	0	0	80,0	4,0
MŠ Mezi školami leden					
Absolutní počet	3	0	0	22	0
Relativní počet (%)	12,0	0	0	88,0	0
Asie					
MŠ Mezi školami říjen					
Absolutní počet	0	0	3	22	0
Relativní počet (%)	0	0	12,0	88,00	0
MŠ Mezi školami leden					
Absolutní počet	0	0	0	25	0
Relativní počet (%)	0	0	0	100,0	0
Grónsko					
MŠ Mezi školami říjen					
Absolutní počet	0	0	9	12	4
Relativní počet (%)	0	0	36,0	48,0	16,0
MŠ Mezi školami leden					
Absolutní počet	0	0	3	22	0
Relativní počet (%)	0	0	12,0	88,00	0
Austrálie					
MŠ Mezi školami říjen					
Absolutní počet	0	22	0	0	3
Relativní počet (%)	0	88,0	0	0	12,0
MŠ Školami leden					
Absolutní počet	0	25	0	0	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0	0	0
Celkem MŠ Mezi školami říjen					
Absolutní počet	14	23	12	54	22
Relativní počet (%)	11,2	18,4	9,6	43,2	17,6
Celkem MŠ Mezi školami leden					
Absolutní počet	7	45	3	69	1
Relativní počet (%)	20,0	18,9	7,4	44,2	9,5

Děti při přiřazování pohádkových postav použily více kladných symbolů (rytíř – odvaha byl použit 45krát (v říjnu 23krát), symbol princezny byl použit 69krát (v říjnu 54krát)). U obrázku ducha, který symbolizuje strach, klesl počet přiřazení z 22 (říjen) na 1 (leden) – viz tabulka č. 16.

Tab. 17 – Přiřazování zvířat 2

	Had	Opice	Lev
Peru			
MŠ Mezi Školami říjen			
Absolutní počet	21	0	4
Relativní počet (%)	84,0	0	16,0
MŠ Mezi Školami leden			
Absolutní počet	1	17	7
Relativní počet (%)	4,0	68,0	28,0
Afrika			
MŠ Mezi Školami říjen			
Absolutní počet	6	18	1
Relativní počet (%)	24,0	72,0	4,0
MŠ Mezi Školami leden			
Absolutní počet	1	24	0
Relativní počet (%)	4,0	96,0	0
Asie			
MŠ Mezi Školami říjen			
Absolutní počet	0	25	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0
MŠ Mezi Školami leden			
Absolutní počet	0	25	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0
Grónsko			
MŠ Mezi Školami říjen			
Absolutní počet	5	15	5
Relativní počet (%)	20,0	60,0	20,0
MŠ Mezi Školami leden			
Absolutní počet	1	24	0
Relativní počet (%)	4,0	96,0	0
Austrálie			
MŠ Mezi Školami říjen			
Absolutní počet	14	10	1
Relativní počet (%)	56,0	40,0	4,0
MŠ Mezi Školami leden			
Absolutní počet	0	25	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0
Celkem MŠ Mezi Školami říjen			
Absolutní počet	46	68	11
Relativní počet (%)	36,8	54,4	8,8
Celkem MŠ Mezi Školami leden			
Absolutní počet	3	115	7
Relativní počet (%)	2,4	92,0	5,6

Tabulka č. 17 ukazuje, jak se při lednovém přiřazování obrázků zvířat k fotografiím dětí výrazně zvýšil počet obrázků opice (tedy někdo, koho máme rádi) z 54,4 % na 92 %. Obrázek hada byl přiřazen pouze 2,4 % (v říjnu 36,8 %) a obrázek lva klesl z 8,8 % na 5,6%.

Tab. 18 – Správné a nesprávné chování 2

	MŠ Mezi školami správně říjen	MŠ Mezi školami špatně říjen	MŠ Mezi školami správně leden	MŠ Mezi školami špatně leden
Peru				
Absolutní počet	5	20	12	13
Relativní počet (%)	20,0	80,0	48,0	52,0
Afrika				
Absolutní počet	18	7	20	5
Relativní počet (%)	72,0	28,0	80,0	20,0
Asie				
Absolutní počet	24	1	25	0
Relativní počet (%)	96,0	4,0	100,0	0
Grónsko				
Absolutní počet	19	6	20	5
Relativní počet (%)	76,0	24,0	80,0	20,0
Austrálie				
Absolutní počet	3	22	13	12
Relativní počet (%)	12,0	88,0	52,0	48,0
Celkem				
Absolutní počet	69	56	90	35
Relativní počet (%)	55,2	44,8	72,0	28,0

V tabulce č. 18 počet dětí, které se chovají správně, v lednu vzrostl z 69 % na 90 %. Počet dětí, které se dle dětí správně nechovají, poklesl ze 44,8 % na 28 %.

Tab. 19 – Výběr kamaráda 2

	Nej kamarád Školami říjen	MŠ Mezi Školami leden	Celkem
Peru			
Absolutní počet	0	2	2
Relativní počet (%)	0	8,0	4,0
Afrika			
Absolutní počet	10	10	20
Relativní počet (%)	40,0	40,0	40,0
Asie			
Absolutní počet	10	10	20
Relativní počet (%)	40,0	40,0	40,0
Grónsko			
Absolutní počet	2	2	4
Relativní počet (%)	8,0	8,0	8,0
Austrálie			
Absolutní počet	3	1	4
Relativní počet (%)	12,0	4,0	8,0

Výběr kamaráda vykazuje v afektivní oblasti nejmenší rozdíly mezi výzkumem v říjnu 2015 a v lednu 2016 – viz tabulka č. 19. Dívka z Afriky, z Grónska a z Asie má stejný počet procent, 2 děti daly přednost kamarádovi z Peru před kamarádem z Austrálie. Kromě této výměny děti uváděly stejné kamarády v říjnu i v lednu.

9. 6 Behaviorální oblast – srovnání říjen 2015 a leden 2016

Tab. 20 - Sezení u stolečku 2

	MŠ Mezi Školami + říjen	MŠ Mezi Školami - říjen	MŠ Mezi Školami + leden	MŠ Mezi Školami - leden	Celkem
Peru					
Absolutní počet	0	14	0	3	17
Relativní počet (%)	0	56,0	0	12,0	34
Afrika					
Absolutní počet	9	0	1	0	10
Relativní počet (%)	36,0	0	4,0	0	20,0
Asie					
Absolutní počet	10	0	12	0	22
Relativní počet (%)	40,0	0	48,0	0	44,4
Grónsko					
Absolutní počet	0	0	6	0	6
Relativní počet (%)	0	0	24,0	0	12,0
Austrálie					
Absolutní počet	6	3	6	2	17
Relativní počet (%)	24,0	12,0	24,0	8,0	34,0

Ve srovnání s říjnem 2015 se v tabulce č. 20 nejvíce změnil názor na chlapce z Peru (z negativních 14 odpovědí klesl na 3 negativní odpovědi) a dívky z Afriky naopak klesly kladné ohlasy z 36 % na 4 %.

Tab. 21 – Oslava narozenin 2

	Narozeniny MŠ Mezi školami říjen	Narozeniny MŠ Mezi školami leden	Celkem
Peru			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0
Afrika			
Absolutní počet	5	10	15
Relativní počet (%)	25,0	40,0	36,6
Asie			
Absolutní počet	11	14	25
Relativní počet (%)	44,0	56,0	61,0
Grónsko			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0
Austrálie			
Absolutní počet	0	1	1
Relativní počet (%)	0	4,0	2,4

V říjnu 2015 pozvalo kamaráda z ciziny na oslavu 15 dětí, nyní všechny (25). Velká většina dětí pozvala dívku z Asie – 56 % nebo Afriky – 40 %- viz tabulka č. 21.

Tab. 22 – Doučování českého jazyka 2

	MŠ Mezi školami říjen	MŠ Mezi školami leden	Celkem
Ano			
Absolutní počet	13	25	38
Relativní počet (%)	52,0	100,0	76,0
Ne			
Absolutní počet	12	0	12
Relativní počet (%)	48,0	0	24,0

Z tabulky č. 22 je zřejmé, že v lednu 2016 se u 48 % změnil názor a nyní všech 25 dětí uvedlo, že dětem – cizincům máme v mateřské škole pomáhat, aby se naučily správně mluvit česky.

Tab. 23 – Pomoc v mateřské škole

	MŠ Mezi Školami říjen	MŠ Mezi Školami leden	Celkem
Zopakování			
Absolutní počet	2	0	2
Relativní počet (%)	8,0	0	4,0
Chycení za ruku			
Absolutní počet	5	15	20
Relativní počet (%)	20,0	60,0	40,0
Oslovení učitelky			
Absolutní počet	11	8	19
Relativní počet (%)	44,0	10,5	38,0
Oslovení tety			
Absolutní počet	4	2	6
Relativní počet (%)	16,0	0	12,0
žádná pomoc			
Absolutní počet	3	0	3
Relativní počet (%)	12,0	0	6,0

V říjnu označilo pouze 5 dětí pomoc spolužákovi tím, že ho vezmou za ruku, v lednu již 15 – viz tabulka č. 23 Pomoc dospělé osoby klesla z 15 na 10 dětí (oslovení učitelky nebo tety). Žádná pomoc nebyla v lednu označena jako odpověď vůbec (v říjnu 3 děti), odpověď zopakování také nebyla v lednu uvedena (v říjnu 2krát).

9.7 Kognitivní oblast - učitelé

1. A) Víte, zda je v RVP PV upraveno vzdělávání pro děti s odlišným mateřským jazykem?

Pokud ano – kde?

Jakým způsobem je vzdělávání dětí – cizinců upraveno v RVP PV?

- B) Víte, které zákony a vyhlášky se zabývají touto problematikou?

Tab. 24 – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
RVP PV			
Absolutní počet	3	3	3
Relativní počet (%)	100,0	100,0	100,0
Kde upraveno			
Absolutní počet	0	3	3
Relativní počet (%)	0	100,0	100,0
Jak upraveno			
Absolutní počet	0	3	3
Relativní počet (%)	100,0	100,0	100,0

O úpravě této problematiky v RVP PV věděly všechny dotazované učitelky, ale pouze učitelky s vysokoškolským vzděláním a ty, které se věnují multikulturní výchově znaly, kde a jak je upraveno. Všechny uvedly správnou odpověď – vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami – viz tabulka č. 24.

Tab. 25 – Zákony a vyhlášky

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
Znalost zákonů			
Absolutní počet	3	3	3
Relativní počet (%)	100,0	100,0	100,0

V tabulce č. 25 všechny učitelky uvedly školský zákon, ale pouze vysokoškolsky vzdělané učitelky a ty, které se věnují multikulturní výchově, uvedly vyhlášky 72/2005 a 73/2005.

2. Znáte některou neziskovou organizaci, která se zabývá integrací dětí – cizinců do mateřské školy?

Čím se zabývá tato organizace (tyto organizace)?

Máte osobní zkušenost s některou z těchto organizací?

Můžete ji stručně popsat?

Tab. 26 – Neziskové organizace

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
neziskové organizace			
Absolutní počet	0	3	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0

Tabulka č. 26 ukazuje skutečnost, že pouze učitelky, které se zabývají multikulturní výchovou, uvedly souhlasnou odpověď. Protože jsou zapojeny do stejného projektu, jmenovaly organizaci META, se kterou mají osobní zkušenost. Popisují ji shodně jako organizaci, která podporuje integraci cizinců do českého školství.

3. A) Setkala jste se někdy s pojmem multikulturní výchova?

Pokud ano – kdy a kde.

B) Máte osobní zkušenost s multikulturní výchovou?

Pokud ano – uveďte, prosím, konkrétní aktivity.

Tab. 27 – Multikulturní výchova

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
multikulturní výchova			
Absolutní počet	3	3	3
Relativní počet (%)	100,0	100,0	100,0

Všichni respondenti uvedli, že se již setkali s termínem multikulturní výchova. 9krát v odborné literatuře, 3krát v projektu od organizace Meta a Městské části Praha 13 – viz tabulka č. 27.

Tab. 28 – Osobní zkušenost s multikulturální výchovou

	SŠ bez multikulturální výchovy	SŠ s multikulturální výchovou	VŠ bez multikulturální výchovy
osobní zkušenost s multikulturální výchovou			
Absolutní počet	0	3	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0

Pouze 3 respondenti v tabulce č. 28 mají osobní zkušenost s multikulturální výchovou, a to učitelky, které se jí zabývají. Všechny mají zkušenost díky výše zmiňovaným projektům od Mety a Městské části Praha 13.

4. Znáte název programu výuky pro děti – cizince, který je doporučován pro podporu výuky češtiny v mateřských školách?

Pokud ano, máte s ním zkušenost?

Víte něco bližšího o tomto programu?

Tab. 29 - Kikus

	SŠ bez multikulturální výchovy	SŠ s multikulturální výchovou	VŠ bez multikulturální výchovy
znalost programu Kikus			
Absolutní počet	0	3	0
Relativní počet (%)	0	100,0	0

Jak vyplývá z tabulky č. 29, program Kikus znají pouze učitelky, které se zabývají multikulturální výchovou. Nemají s ním osobní zkušenost, v rámci školení jim bylo promítnuto krátké video (již před delším časem).

5. A) Umíte aktivně používat některý ze světových jazyků (běžná komunikační úroveň)?

O jaké jazyky (jazyk) se jedná?

Využili jste někdy komunikaci v cizím jazyce v mateřské škole?

B) Navštěvujete nyní jazykový kurz?

Uvažujete o něm do budoucna?

Tab. 30 – Světové jazyky

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
aktivní používání světového jazyku			
Absolutní počet	0	0	2
Relativní počet (%)	0	0	66,7

Aktivně používají světový jazyk pouze 2 učitelky s vysokoškolským vzděláním. Jedna angličtinu, druhá ruštinu, nepoužívají ho však při komunikaci v mateřské škole. V současné době žádná z učitelek nenavštěvuje žádný jazykový kurz a ani o něm neuvažuje do budoucna – viz tabulka č. 30.

9. 8 Afektivní oblast - učitelé

1. Zastáváte názor, že děti – cizinci jsou odlišné proti českým dětem?

Pokud ano – v čem?

Všichni respondenti uvedli odpověď ne – tedy, že děti – cizinci nejsou odlišné proti českým dětem.

2. Existuje dítě – cizinec, které by bylo pro Vás obtížné mít ve své třídě?

Pokud ano – uveďte, prosím, o kterou národnost se jedná a důvod.

Všechny učitelky shodně uvedly, že neexistuje dítě – cizinec, které by bylo pro ně obtížné mít ve své třídě.

3. V čem může dítě – cizinec Vaši práci v mateřské škole obohatit

Učitelky, které se věnují multikulturní výchově, a vysokoškolsky vzdělané učitelky vidí obohacení své práce o nové poznatky z jiné země, hlavně pohádky, zvyky, tradice. Středoškolsky vzdělané učitelky bez multikulturní výchovy žádné obohacení pro svou práci neuvedly.

4. V čem dítě – cizinec může Vaši práci v mateřské škole ztížit?

Všichni respondenti shodně uvedli, že dítě – cizinec může práci v mateřské škole ztížit. Shodně také uvedly jako problém jazykovou bariéru, zvýšený individuální přístup a nedostatek času.

5. Byla byste ochotna dát příležitost rodině dítěte – cizince prezentovat svou zemi, svou kulturu v mateřské škole?

Máte s touto situací osobní zkušenost?

Pokud ano – stručně popište.

Tab. 31 – Prezentace země

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
prezentace země			
Absolutní počet	0	3	3
Relativní počet (%)	0	100,0	100,0

Vysokoškolsky vzdělané učitelky a ty, které se věnují multikulturní výchově by daly prostor pro tuto prezentaci. Osobní zkušenost nemá ani jedna z nich.

9.9 Behaviorální oblast - učitelé

1. Poskytujete dětem – cizincům odlišné podmínky k adaptaci?

Tab. 32 – Podmínky adaptace

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
podmínky adaptace			
Absolutní počet	3	3	3
Relativní počet (%)	100,0	100,0	100,0

V tabulce č. 32 je uvedeno, že všechny učitelky uvedly, že poskytují dětem – cizincům odlišné podmínky adaptace, a to její délku (delší než u českých dětí). Ostatní podmínky jsou stejné, děti ale mají individuálnější přístup.

2. Mají tyto děti ve vaší mateřské škole individuální plán či zvýšenou individuální péči?

Pokud mají individuální vzdělávací plán – zpracováváte ho sami nebo za pomoci s PPP nebo SPC?

Na co se u těchto dětí zaměřujete?

Všichni respondenti uvedli, že děti – cizinci nemají v jejich mateřských školách individuální vzdělávací plán. Všichni zároveň uvedli, že se snaží o individuálnější přístup, ale vzhledem k vysokému počtu dětí na třídách s různými handicap, se jim nemohou věnovat tak, jak by tyto děti potřebovaly.

3. Zastáváte názor, že překonání jazykové bariéry je problém rodičů či je záležitostí mateřské školy nebo je nutná spolupráce rodiny a školy?

Z jakého důvodu zastáváte tento názor?

Tab. 33 – Komunikační bariéra

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
záležitost rodičů			
Absolutní počet	1	0	0
Relativní počet (%)	33,3	0	0
záležitost školy			
Absolutní počet	0	0	0
Relativní počet (%)	0	0	0
spolupráce rodiny a školy			
Absolutní počet	2	3	3
Relativní počet (%)	66,7	100,0	100,0

V tabulce č. 33 se pouze jeden respondent se domnívá, že problém překonání jazykové bariéry je záležitostí rodičů dítěte. Jako důvod svého názoru uvádí skutečnost, že o nás se v cizině také nikdo nestará a nevodí nás za ruku. Ostatních 5 respondentů vidí řešení ve spolupráci školy a rodiny, protože dítě tráví ve škole mnoho času, ale rodiče odpovídají za jeho rozvoj.

4. Pokud má dítě určitá specifika ohledně životního stylu (nejí vepřové, jiné oblečení apod.) jste ochotna je akceptovat?

Do jaké míry?

Tab. 34 – Specifika životního stylu

	SŠ bez multikulturní výchovy	SŠ s multikulturní výchovou	VŠ bez multikulturní výchovy
akceptace odlišného životního stylu			
Absolutní počet	3	3	3
Relativní počet (%)	100,0	100,0	100,0

Všichni respondenti shodně uvedli, že jsou ochotni akceptovat jiné oblečení či stravování. 4 z respondentů uvedli, že toto oblečení a strava je jediné, co jsou ochotni akceptovat.

2 respondenti uvedli, že nemají osobní zkušenost, nejsou tedy schopni přesně říci, do jaké míry by vyšli dítěti – cizinci vstříc.

3 učitelky, které se zabývají multikulturální výchovou, mají zkušenost, že každá rodina je jiná, je vždy nutná komunikace mezi rodinou a školou pro přesná nastavení pravidel.

5. Při nástupu dítěte – cizince do Vaší třídy - budete si vyhledávat údaje o jeho zemi, zvyklostech?

Pokud ano – kde je vyhledáváte?

Využíváte pomoc neziskových organizací?

Všichni respondenti shodně uvedli, že si nevyhledávají údaje o zemi dítěte – cizince při nástupu do mateřské školy. 3 učitelky, které se zabývají multikulturální výchovou získávají potřebné informace postupně od rodiny dítěte (i za pomoci tlumočnick). Neziskové organizace nevyužívá ani jeden respondent.

9. 10 Diskuse

Pomocí dotazníku, didaktické hry a rozhovoru jsme hledali odpovědi na 7 výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1 - Jaké mají děti předškolního věku z majoritní společnosti znalosti o zemích, o kontinentech?

K otázce se vztahovala kognitivní oblast výzkumu, odpovědi dětí jsou zaznamenány v tabulce č. 4. Děti nejvíce znalostí prokázaly v kategorii zvířat – 68 odpovědí, zeměpisné – 31 odpovědí a obyvatel – 37 odpovědí. Největší rozdíl mezi MŠ Mezi Školami a MŠ Slivenec je u Grónska. Celkový počet odpovědí byl 162, jako správná odpověď byla uznána i odpověď tučnák.

Z tabulky č. 14 vyplývá, že došlo k výraznému posunu ve znalostech od října 2015 do ledna 2016 v mateřské škole Mezi Školami vlivem multikulturní výchovy. Žádné dítě neuvedlo odpověď nevím. Odpovědi dětí vzrostly:

- 1) Peru – z 9 na 105 odpovědí.
- 2) Afrika – z 16 na 121 odpovědí.
- 3) Asie – ze 17 na 108 odpovědí.
- 4) Grónsko – z 28 na 119 odpovědí.
- 5) Austrálie – z 25 na 85 odpovědí.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) je tato tematika obsažena v oblastech psychologické, environmentální, interpersonální a sociálně – kulturní. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný pro všechny mateřské školy, které jsou zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení. Pokud tedy škola tento program dodržuje, děti by měly mít alespoň základní znalosti v této problematice.

Výzkumná otázka č. 2 - Jak děti předškolního věku z majoritní společnosti vnímají (z afektivního hlediska) děti – cizince?

Odpověď na tuto otázku byla hledána otázkami, které zahrnovala afektivní oblast dotazníku. Děti vnímaly pozitivně hlavně dívku z Indie (princezna, opička), nejvíc negativně dopadl chlapec z Peru (čert, duch, had). U rozhodnutí, kdo se chová správně a kdo ne, nejvíce odpovědí, že se chová správně získala znovu dívka z Indie (MŠ Mezi Školami 96 % a MŠ Slivenec 68,4 %), dle odhadů dětí se nejhůře chová opětovně chlapec z Peru (Peru – MŠ Mezi Školami 80 %, MŠ Slivenec 78,9). Nejvíce procent odpovědí 40 % na otázku, které z dětí na fotografiích by chtěly děti poznat, v MŠ Mezi Školami získala dívka z Asie a Afriky (obě získaly 40 %) a dívka z Asie (63,1 %) v MŠ Slivenec.

Jak uvádí Titěrová, Georgieva a kol. (2014) musíme si přiznat, že české prostředí není vždy připravené děti – cizince přijmout, školy i učitelé v nich jsou mnohdy poměrně konzervativní a na odlišnost se dívají s nedůvěrou a touto skutečností mohou být ovlivněny i děti.

Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do třídy si žádá od pedagogů i od ostatních spolužáků zvýšené úsilí. Neznalost českého jazyka přináší zvýšené nároky na práci celého pedagogického sboru i na fungování celé školy, což se může také promítnout do emocí dětí (Kostecká a kol., 2013).

Výzkumná otázka č. 3 - Jak se děti předškolního věku z majoritní společnosti chovají k dětem – cizincům?

Na otázku č. 3 byla hledána odpověď pomocí otázek a úkolů v behaviorální oblasti. Děti bez problémů uvedly kamaráda, ke kterému by si sedly u stolečku – nejčastěji s dívkou z Indie (MŠ Mezi Školami 40 % a MŠ Slivenec 26,3 %), ale uvedly i mnohokrát odpověď, s kým by sedět nechtěly - chlapec z Peru (MŠ Mezi Školami 56 % a MŠ Slivenec 31,2 %).

Na pozvání na svou oslavu narozenin většina dětí využila odpovědi ne (23 dětí ze 44 dětí) – tedy, že nepozvou žádného kamaráda z jiné země, zbytek dětí by pozval pouze dívku z Afriky (15,9 %) nebo dívku z Asie (31,8 %). Zároveň většina dětí také zastávala názor, že se děti mají naučit sami mluvit česky a pomoc v mateřské škole ponechaly na dospělé osobě (viz tabulka 12 a 13).

Děti mohou být ovlivněny skutečností, že v České republice jsou postoje většinové společnosti k lidem, kteří jsou rasově či sociokulturně odlišní, různé, většinou ale nebývají pozitivní. Mívají také charakteristickou stereotypizaci, tedy předpoklad, že tito lidé mají určité, často nežádoucí osobní charakteristiky (Vágnerová, 2005).

Výzkumná otázka č. 4 - Zda a jak ovlivňuje postoje těchto dětí předškolního věku záměrná multikulturní výchova.

Ve výzkumu bylo možné sledovat, jak a kam se posunuly postoje dětí z Mateřské školy Mezi Školami při záměrné multikulturní výchově. Bylo možné porovnat výsledky z října 2015 a ledna 2016.

Došlo k velkému posunu ve všech oblastech (viz tabulka 14 až 23). Navíc multikulturní výchova dětí zaujala do té míry, že se jí MŠ Mezi Školami intenzivně věnuje dále. Velmi se zlepšily vztahy k dětem cizincům, pocity, které v dětech vyvolávají, ale i chování a empatie k dětem (cizincům) i znalosti o jednotlivých kontinentech. Největší změny

nastaly u chlapce z Peru, kterého děti již nevnímaly tak velmi negativně. Zvýšila se ochota pomáhat dětem – cizincům, všechny děti také odpověděly, že máme dětem cizincům pomoci naučit se mluvit česky.

Také již všechny děti pozvaly některého kamaráda z dětí – cizinců na oslavu narozenin. Žádné již nezvolilo odpověď, že by takového kamaráda nepozvaly.

Tollarová, Hradečná a kol.(2003) uvádí, že pokud se věnujeme multikulturní výchově, věnujeme se zároveň prevenci odmítání cizinců, migrantů a uprchlíků.

Multikulturní výchova se věnuje nejen vzdělávání cizinců, ale i vzdělávání a výchovy majoritní společnosti. Pomáhá vést k tolerantnímu přístupu bez egocentrismu (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Otázka č. 5 - Jaké mají učitelé předškolního vzdělávání znalosti o integraci dětí – cizinců do výchovně – vzdělávacího procesu?

Základní znalost předpisů měli všichni respondenti, vysokoškolsky vzdělaní a zabývající se multikulturní výchovou měli tuto znalost podrobnější. Osobní zkušenost s multikulturní výchovou mají pouze respondenti, kteří se o tuto problematiku zajímají, znají také program Kikus (jen okrajově) a neziskovou organizaci Meta. Aktivně hovoří světovým jazykem dva vysokoškolsky vzdělaní respondenti – anglicky a rusky, tyto jazyky nepoužívají v komunikaci v mateřské škole, nikdo nenavštěvuje jazykový kurz a ani o něm neuvažuje.

Učitelé, kteří mají zájem se v této problematice vzdělávat, se mohou obracet na různé neziskové organizace. Mezi nejznámější organizace, které se zajímají o problematiku cizinců ve školství, patří nezisková organizace Meta. Na svých internetových stránkách nabízí nejen pomoc cizincům, ale i zdarma metodickou podporu učitelů. V její nabídce jsou i vzdělávací kurzy (Meta, 2016).

Jednou z metod, která se nyní propaguje a doporučuje pro výuku českého jazyka pro předškolní děti je KIKUS. Je z Německa, její autorkou je pedagožka Edgardis Garlin. Lekce probíhají dvakrát týdně, 30 až 60 minut. Pracuje se s tématy, je zde úvodní rituál s písničkou, opakování, zaměřuje se i na výslovnost i gramatiku. Postupně se nabaluje jazykový obsah a proškoluje v ní v ČR organizace Meta (KIKUS, 2016).

Otázka č. 6 - Jak učitelé předškolního vzdělávání vnímají (z afektivního hlediska) děti – cizince?

Všichni respondenti pokládají děti – cizince za stejné jako české děti. Žádný z respondentů neuvedl národnost, která by mu činila problém v začlenění do jeho třídy. Jako obohacení vnímají dítě – cizince pouze vysokoškolsky vzdělaní učitelé a učitelé, kteří se zabývají multikulturní výchovou. Ztížení práce vidí respondenti v jazykové bariéře a nedostatku času.

Prezentaci rodné země dítěte – cizince by umožnily pouze vysokoškolsky vzdělané učitelky a učitelky, které se zabývají multikulturní výchovou.

Zatímco v našem výzkumu vyšlo, že učitelé nemají problém integrovat do své třídy žáka všech národností, Titěrová, Georgieva a kol. (2014) uvádí, že české prostředí není vždy připravené děti – cizince přijmout, školy i učitelé v nich jsou mnohdy poměrně konzervativní a na odlišnost se dívají s nedůvěrou.

Kostecká a kol. (2013) potvrzují, že integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do třídy si žádá od pedagogů zvýšené úsilí. K dětem, které mají nedostatečnou jazykovou vybavenost, je třeba dlouhodobě přistupovat vysoce individualizovaným přístupem. Problémem je ale čas.

Otázka č. 7: Jak se učitelé předškolního vzdělávání chovají k dětem – cizincům?

Dětem je ve všech případech poskytována delší čas na adaptaci a individuálnější přístup. Žádná mateřská škola nevypracovává pro tyto děti individuální vzdělávací plán. Pouze jeden respondent pokládá odstranění komunikační bariéry za odpovědnost rodičů, ostatní zastávají názor nutné spolupráce rodiny a školy. Žádný z učitelů si nevyhledává informace o rodné zemi dítěte – cizince. Specifika odlišného životního stylu jsou učitelé ochotni akceptovat, protože ale většinou nemají osobní zkušenost, neví, do jaké míry. Ti ze zkušeností uvádí, že je v tomto případě nutná komunikace s rodinou a nastavení pravidel, individuální posouzení.

Lažová (2013) uvádí, že povinností mateřské školy, pokud přijímá dítě s odlišným mateřským jazykem, je připravit individuální plán. Tento výrok se nám však ve výzkumu nepotvrdil.

Kostecká a kol. (2013) uvádí, že neznalost českého jazyka u celé rodiny může způsobit, že rodiče ani při dobré vůli svým dětem nemohou sami pomoci a často nemají ani peníze na zaplacení doučování českého jazyka. Tato skutečnost přináší zvýšené nároky na práci celého pedagogického sboru i na fungování celé školy. Školám v současné době nejsou přidělovány žádné speciální finanční prostředky na integraci žáků – cizinců.

9. 11 Limity výzkumu

Největší omezení výzkumu plyne ze zvolené metody, kterou byla didaktická hra a rozhovor.

Metoda rozhovoru má své výhody a nevýhody. Mezi výhody patří:

- 1) Přímý kontakt.
- 2) Volnost a pružnost kladení otázek.
- 3) Možnost dovysvětlení otázek i odpovědí.
- 4) Pozorování neverbálních projevů.

Mezi nevýhody patří:

- 1) Časová náročnost.
- 2) Obtížnější zaznamenávání odpovědí.
- 3) Menší soubor respondentů.
- 4) Kvalita informací ovlivněna výzkumníkem a interakcí mezi výzkumníkem a dotazovaným.
- 5) Obtížnější vyhodnocení (Skutil a kol., 2011).

U didaktické hry nemusely ovlivňovat postoje dětí národnosti dětí na fotografiích, ale spíše to, jak byly tyto děti znázorněny na obrázcích. Snaha eliminovat tuto skutečnost byla cílem předvýzkumu.

Výzkum je také ovlivněn skutečností, že nebylo možné opakovaně zkoumat děti v mateřské škole Slivenec.

Závěr

Naše soužití s cizinci je velmi aktuální otázkou, která se nedotýká jenom školství. Tím, že jsme do roku 1989 byli uzavřenou společností před světem a cizinci spíše přes naše území pouze procházeli, chybí nám zkušenosti.

Naše školství prochází nyní velkými reformami, které se dotknou i vzdělávání dětí – cizinců. Velká novelizace zákonů bude již v blízké době – od 1. 9. 2016. Dochází ke změně školského zákona a vyhlášek, které se týkají vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Cílem práce bylo zjistit postoje vybraných skupin účastníků výchovně – vzdělávacího procesu – spolužáků dětí migrantů a učitelů mateřských škol. Výzkum prokázal, že děti reagují různě na různé pro ně nezvyklé věci, tedy i odlišné děti. Tato reakce se však velmi změnila vlivem intenzivní multikulturní výchovy ve všech oblastech – kognitivní, afektivní, behaviorální (výsledky byly získány za pomoci didaktické hry).

Druhá skupina účastníků výchovně – vzdělávacího procesu – učitelé mateřských škol měla v některých oblastech rozdíly v odpovědích, které vznikaly rozdílem ve vzdělání či zájmem o multikulturní výchovu, ale dalo by se říci, že všichni respondenti se staví k integraci cizinců pozitivně, hlavní problém při integraci vidí v nedostatku času a v přeplněnosti tříd.

Původně bylo naplánováno i zmapování postojů rodičů dětí, ale vzhledem k současné celosvětové situaci by vyšlo nejspíš velmi negativně a neobjektivně, proto od ní bylo upuštěno.

Domnívám se, že práce poskytuje zajímavý vhled do problematiky dětí – cizinců ve výchovně – vzdělávacím procesu v mateřských školách. Může být přínosem pro studenty, rodiče a učitele, kteří se o tuto problematiku zajímají.

Seznam použité literatury

BEČVAŘOVÁ, Zuzana (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.

CÍLKOVÁ, Eva a SCHÖNEROVÁ, Petra (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2016). [on line]. Nestr. [cit. 20.02. 2016]. Dostupné z: <<https://www.czso.cz/>>.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. (2003). *Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, VENCÁLKOVÁ, Eliška (eds.) a kol. (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-383-8.

HLADÍK, Jakub (2006). *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 80-7318-424-9.

HLAVNIČKOVÁ, Petra, HNÍKOVÁ, Erika (2012). *Jaká je škola u mě doma*. Praha: Meta. ISBN 978-80-260-2446-0.

HOFFMANN, Heinrich (2002). *Der Struwwelpeter*. Frankfurt am Main: Heinrich-Hoffmann-Museum. ISBN-13 978-34-8020-584-4.

JIRÁSKOVÁ, Věra (2006). *Multikulturní výchova*. Praha: Epoque. ISBN 80-87027-31-0.

KIKUS (2016). [on line]. Nestr. [cit. 20.02. 2016]. Dostupné z:
<https://www.hueber.de/seite/pg_index_kik>.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOSTELECKÁ, Yvona, KOSTELECKÝ, Tomáš a kol. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách*. Praha: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.

LAŽOVÁ, Ladislava (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (eds.) (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367—627-8.

MITZEL, Harold E., BEST John Hardin a kol. (1982). *Encyklopedia of educational research*. Michiganská univerzita: Free Press. ISBN: 0029004500.

MINISTERSTVO VNITRA (2016). [on line]. Nestr. [cit. 20.02. 2016]. Dostupné z:
<<http://www.mvcr.cz/>>.

MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan (2001). *Multikulturní výchova*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-868-0495-4.

RADOSTNÝ, Lukáš, TITĚROVÁ, Kristýna a kol. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta. ISBN 978-80-254-91-75-1.

SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SKUTIL, Martin, ZIKL Pavel a kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3855-0.

SLEZÁKOVÁ, Markéta (2015). *Příručka pro snadnější porozumění – my a cizinci*. Praha: Centrum pro integraci cizinců. ISBN 978-80-905526-2-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, OPRAVILOVÁ Eva a kol. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5.

SYSLOVÁ, Zora, BORKOVCOVÁ, Irena a kol. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-807478-354-8.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra (2015). Jak začleňovat žáky-cizince do českých základních škol? *Školní poradentství v praxi*, roč. 2, č. 4, s. 13-16. ISSN 2336 3436.

TĚTHALOVÁ, Marie (2016). Dítě potřebuje při překonávání jazykové bariéry podporu. *Informatorium*, roč. 23, č. 2, s. 6-9. ISSN 1210-7506.

TITĚROVÁ, Kristýna, GEORGIEVA, Rumyana a kol. (2014). *Hledá se dvojjazyčný asistent*. Praha: Meta. ISBN neuvedeno.

TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a kol. (2013). *Jsmé lidé jedné země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.

VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana (2003). *Psychologie handicapu: handicap jako psychosociální problém*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-763-271.

VALENTA, Milan a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-1734-0.

VOTAVOVÁ, Jana (2008). *Mami, tati, znáš má práva?* Praha: Česká rada dětí a mládeže. ISBN nevedeno.

ZÁKONY A VYHLÁŠKY:

- Zákon č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod
- Zákon č. 500/2004 Sb. správní řád
- Zákon č. 561/2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících
- Přepis č. 72/2005 Sb. - Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Předpis č. 73/2005 Sb. – Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

+ Úmluva o právech dítěte

Seznam příloh

- Příloha 1 – Záznamový arch
- Příloha 2 – Didaktická hra
- Příloha 3 – Rozhovor
- Příloha 4 – Obrázky k výzkumu

Příloha 1 – Záznamový arch

mš	
pohlaví	
věk	
značka	
národnost	

kognitivní oblast		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

afektivní oblast		odpověď
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

behaviorální oblast		odpověď	proč
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Příloha 2 – Didaktická hra

Národnosti, které v MŠ nemáme:

Indián – Amerika - Peru

Černoška – Afrika - Keňa

Indka – Asie - Indie

Eskymačka - Grónsko

Australan - Austrálie

Kognitivní oblast:

6. To je Renzo a bydlí v Peru. Je to Indián. Víš něco o Indiánech nebo o Peru? (chlapec)
7. To je Abiba a bydlí v Africe. Víš něco o Černoších nebo o Africe? (dívka)
8. To je Rae a bydlí v Asii v Indii. Víš něco o Indech nebo o Asii? (dívka)
9. To je Leli a bydlí v Grónsku. Víš něco o Eskymácích nebo o Grónsku? (dívka)
10. To je Tom a bydlí v Austrálii. Víš něco o Australanech nebo o Austrálii?(chlapec)

Afektivní oblast:

1. Přiřadit smajlíky k fotografiím (20 smajlíků, musí použít všechny, všichni stejný výraz, rozhoduje počet – čím víc, tím líp).
2. Přiřadit pohádkové bytosti (předtestováno - čert – hloupost, popletenost, rytíř – odvaha, čarodějnice – zlo, princezna – dobro, duch - strašidelný - všechny obrázky 5x, aby je dítě mohlo použít stejné u všech dětí, pokud by to tak cítilo).
3. Zvířata - had – opice – lev – přiřadit k fotografiím (předtestováno - opice - někdo, koho máme rádi, had – někdo, na koho si máme dávat pozor, lev – ten, občas koho se bojíme).
4. V každé třídě jsou děti, které dělají věci správně a děti, které často něco popletou, poruší pravidla. Zkus uhodnout, kdo z dětí dělá věci správně a kdo často porušuje pravidla.
5. Ze všech fotografií dětí vyber jednu fotografii a to kamaráda, který tě nejvíc zajímá, kterého bys chtěl nejvíc poznat.

Behaviorální oblast:

1. Přijdeš do třídy, kde je 5 stolečků a u každého sedí jedno dítě. Ke kterému si sedneš?
2. Je někdo, vedle koho bys sedět nechtěl?
3. Máš narozeniny a zbývá ti poslední pozvánka na tvoji oslavu. Pozveš někoho z kamarádů cizinců? Koho?
4. Kamarádi cizinci mluví doma s maminkou a s tatínkem jinou řečí. My doma mluvíme česky, ale u nich doma můžeme slyšet angličtinu, kiswahili, hindštinu, grónštinu, ajmarštinu. Proto nemluví česky úplně správně. Máme jim ve třídě pomáhat, aby se naučili správně česky mluvit, nebo se mají naučit česky sami?
5. Paní učitelka řekla, že až dokreslíte obrázek, máte si umýt ruce a jít do šatny. Máte hotovo, jdeš se umýt, ale kamarád nerozuměl, co má dělat a stále sedí u stolečku. Co budeš dělat? (Pokud neodpoví – nápověda – jdeš splnit to, co paní učitelka říkala, a nebo nějakým způsobem pomůžeš kamarádovi?)

Příloha č. 3 – Rozhovor

Kognitivní oblast:

1) A) Víte, zda je v RVP PV upraveno vzdělávání pro děti s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano – kde?

Jakým způsobem je vzdělávání dětí - cizinců upraveno v RVP PV?

B) Víte, které zákony a vyhlášky se zabývají touto problematikou?

2) Znáte některou neziskovou organizaci, která se zabývá integrací dětí – cizinců do mateřské školy?

Čím se zabývá tato organizace (tyto organizace)?

Máte osobní zkušenost s některou z těchto organizací ?

Můžete ji stručně popsat?

3) A) Setkala jste se někdy s termínem multikulturní výchova?

Pokud ano – kdy a kde.

B) Máte osobní zkušenost s multikulturní výchovou?

Pokud ano – uveďte, prosím, konkrétní aktivity.

4) Znáte název programu výuky pro děti – cizince, který je doporučován pro podporu výuky češtiny v mateřských školách? (Kikus z Německa)

Pokud ano – máte s ním osobní zkušenost?

Víte něco bližšího o tomto programu?

5) A) Umíte aktivně používat některý ze světových jazyků (běžná komunikační úroveň)?

O jaké jazyky (jazyk) se jedná?

Využili jste někdy komunikaci v cizím jazyce v mateřské škole?

B) Navštěvujete nyní jazykový kurz?

Uvažujete o něm do budoucna?

Afektivní oblast:

1) Zastáváte názor, že děti – cizinci jsou odlišné proti českým dětem?

Pokud ano – v čem?

2) Existuje dítě – cizinec, které by bylo pro Vás obtížné mít ve své třídě?

Pokud ano – uveďte, prosím, o kterou národnost se jedná a důvod.

3) V čem dítě – cizinec může Vaši práci v MŠ obohatit?

4) V čem dítě – cizinec může Vaši práci v MŠ ztížit?

5) Byla byste ochotna dát příležitost rodině dítěte – cizince prezentovat svou zemi, svou kulturu v MŠ?

Máte s touto situací osobní zkušenost?

Pokud ano – stručně popište.

Behaviorální oblast:

1) Poskytujete dětem – cizincům odlišné podmínky k adaptaci?

Jak tato adaptace probíhá?

Máte pro tyto děti speciální pomůcky – obrázkový slovníček, obrázkovou škálu, apod.?

2) Mají tyto děti ve vaší mateřské škole individuální plán nebo zvýšenou individuální péči?

Pokud IVP ano – zpracováváte ho sami nebo za pomoci PPP nebo SPC?

Na co se u těchto dětí zaměřujete?

3) Zastáváte názor, že překonání jazykové bariéry je problém rodičů, záležitostí MŠ nebo je nutná spolupráce MŠ a rodiny?

- je problém rodičů,

- je záležitostí MŠ

- nutná spolupráce rodiny a školy.

Z jakého důvodu zastáváte tento názor?

4) Pokud dítě má určitá specifika ohledně životního stylu (nejí vepřové, jiné oblečení, ...) jste ochotna je akceptovat?

Do jaké míry?

5) Při nástupu dítěte – cizince do Vaší třídy budete si vyhledávat údaje o jeho zemi, zvyklostech, ...?

Pokud ano - kde tyto informace vyhledáváte?

Využíváte pomoc neziskových organizací?

Příloha 4 – Obrázky k výzkumu

a) Zvířata – dostupné z www.shutterstock.com



www.shutterstock.com · 83576284



www.shutterstock.com · 113649007



www.shutterstock.com · 184734194

b) Pohádkové bytosti - dostupné z www.shutterstock.com



www.shutterstock.com · 115656151



www.shutterstock.com · 156685646



www.shutterstock.com · 186601739



www.shutterstock.com · 308460137



www.shutterstock.com · 199630520

c) Fotografie dětí



Dostupné z:

http://www.lidovky.cz/maly-australan-zachranil-zivot-bratrovi-sam-ale-i-s-matkou-utonul-1c1-/zpravy-svet.aspx?c=A110112_170822_In_zahranici_jv



Dostupné z:

<https://www.adventura.cz/cestopisy/fotografem-v-indii/>



Dostupné z:

<http://www.zazviraty.cz/cz/foto-z-cest-26-Eskymacky-lov-velryb-v-Kaktoviku>



Dostupné z:

<http://www.eva-loucka.cz/2011/peru-magicka-rise-inku-s-vyletem-do-bolivie-peru-bolivie-2011-04-04-2011-04-16/>



Dostupné z:

<http://www.levanta.cz/senegal/sluis.htm>