

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce
Veronika Musilová

Multikulturní výchova a její místo v mateřské škole

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Čestně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, neporušila jsem autorský zákon a použitou literaturu jsem uvedla na příslušném místě.

Olomouc 1. dubna 2015

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytla při jejím vypracování.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Multikulturní výchova.....	8
2.1	Interkulturní výchova	8
2.2	Transkulturní výchova.....	9
2.3	Multikulturní výchova jako interdisciplinární věda	9
2.3.1	Multikulturní výchova a pedagogika.....	9
2.3.2	Multikulturní výchova a sociologie.....	10
2.3.3	Multikulturní výchova a antropologie.....	10
2.4	Historie Multikulturní výchovy	10
3	Terminologie týkající se multikulturní výchovy.....	12
3.1	Definice MKV	12
3.2	Další terminologie související s MKV	13
4	Postavení MKV v RVP PV	16
4.1	Záměr předškolního vzdělávání.....	17
4.2	Hlavní principy RVP PV	17
4.3	Rámcové cíle a záměry.....	18
4.4	Obsah RVP PV	19
4.5	Podmínky vzdělávání	21
4.6	Specifika předškolního vzdělávání	21
5	Multikulturní výchova v mateřské škole.....	22
5.1	Základní cíle výchovy dítěte v období před vstupem do školy.....	23
5.2	Obsah a cíle MKV v mateřské škole	24
5.3	Metody a formy práce.....	24
5.3.1	Prosociální činnosti v mateřské škole	25
5.3.2	Podmínky pro úspěšné posilování prosociálním činností	25
5.3.3	Prostor pro prosociální činnosti v mateřské škole.....	26
5.4	Organizační formy práce	26
5.4.1	Další formy vzdělávání	27
5.5	Rizika v multikulturní výchově	27
6	Podmínky pro úspěšnou aplikaci multikulturní výchovy do mateřské školy.....	29
6.1	Osobnost pedagoga.....	29
6.2	Role pedagoga v multikulturní výchově.....	30
6.2.1	Požadavky na pedagoga, který MKV realizuje.....	31
6.2.2	Vymezení rolí podle Šmelové	32
6.3	Osobnost dítěte	33
6.3.1	Psychomotorický rozvoj.....	33

6.3.2	Řeč.....	34
6.3.3	Kognitivní rozvoj	34
6.3.4	Osobnostní, sociální a morální rozvoj.....	35
6.4	Prostředí.....	35
6.5	Realizace a plánování MKV v integrovaném bloku.....	36
6.5.1	Kroky tvorby	36
7	Praktická část.....	38
7.1	Kompetence, kterých bychom měli během bloku dosáhnout.....	39
7.2	Návrh činnosti.....	40
7.3	Vydání se na dalekou cestu	41
7.4	A bylo tady moře, velké, ohromné... ..	42
7.5	Období zimy – Návštěva Země nekonečného sněhu a ledu	44
7.6	Návštěva Země nekonečného slunce	48
8	Závěr.....	53
	Přílohy	56

1 Úvod

Každý z nás odněkud pochází, někde žije nebo někde bude žít. Proto je každý člověk ovlivněn kulturou země, ze které pochází, vyznává určité společenské a morální hodnoty a je zvyklí žít v určitém společenství.

V současné době dochází k poměrně častým migracím obyvatelstva jak v rámci regionu, tak i v rámci Evropy a světa. Děti tak přichází do styku s lidmi různých národností a kulturních zvyklostí prakticky už od narození. Častěji se také setkáváme s dětmi, které pochází z rodin, kde je jeden z rodičů jiné národnosti. Nemusí se však jednat jen o rodiny, kde jeden z rodičů pochází z jiné země. Svým způsobem každá rodina má svoji kulturu. Může mít jiné zvyky, rozdělení rolí v rodině, zaujímat jiné postoje, mít odlišné hodnoty aj. A právě v mateřské škole dochází k prvním kontaktům dětí s „odlišnostmi“. Mateřská škola by měla pomoci vytvářet takové podmínky, aby zde mohlo docházet ke vzájemné interakci dětí a vést děti k tomu, aby se z nich stali plnohodnotní lidé, kteří jsou schopni žít s respektem jak ve své rodné zemi s jinými etniky, tak kdekoli jinde ve světě.

Mateřská škola patří do vzdělávací soustavy a měla by mít takovou koncepci vzdělávání, aby na ni mohla navazovat základní škola. Na základní škole je multikulturní výchova již zakomponovaná do učebních osnov, a pokud má základní škola navazovat na tu mateřskou, tak vidíme jako důvod začít s multikulturní výchovou už v mateřské škole.

Toto téma je poměrně nové, dosud neukotvené, které nemá své místo v učebních osnovách oborů, které se zabývají profesní připraveností učitelů pro mateřské školy. Proto se setkáváme s tím, že většina učitelek v mateřských školách není s tématem multikulturní výchova seznámena. S tím se nese nepochopení daného tématu a jeho chybné nebo žádné užití ve své práci.

Cílem bakalářské práce je nastínit, jakou roli má multikulturní výchova v mateřské škole a jak ji možno využít. Zdali je možné zařadit multikulturní výchovu do běžné státní mateřské školy, jaké jsou podmínky pro úspěšnou aplikaci multikulturní výchovy a jaké činitele na ni působí.

V teoretické části je cílem seznámit s terminologií, kterou s sebou nese multikulturní výchova. Jak toto téma zpracovali autoři zabývající se tímto tématem, proč společnost potřebuje, aby multikulturní výchova byla součástí předškolního vzdělávání, jaká je její role v rozvíjení osobnosti dítěte a jeho budoucím uplatnění ve světě.

V další kapitole se budeme věnovat ukotvení multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Cílem této kapitoly je seznámení s pojmem rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, a jaké místo v něm má MKV.

V poslední kapitole teoretické části je cílem zpracovat podmínky pro úspěšnou aplikaci MKV do mateřské školy. Zde rozebereme podmínky, které jsou nutné pro úspěšnost MKV, možná rizika, která mohou nastat. Neméně důležité je seznámení s osobností dítěte, jeho specifickými vývojovými fázemi, kterými v jednotlivých letech, kdy navštěvuje předškolní instituci, prochází. Dalším důležitým faktorem je osobnost pedagoga, který je v MKV hlavním iniciátorem a koordinátorem. Kapitola popíše, jaké jsou na pedagoga kladeny osobnostní a profesní nároky, dále kompetence, jež jsou pro tuto práci nezbytné, a které by měl každý pedagog pracující s multikulturní výchovou, splňovat.

Praktická část bude navazovat na poznatky, které jsou obsaženy v teoretické části. Část bude představovat návrh programu MKV, který je možno realizovat v mateřské škole. V této části využiji poznatky nejen z nastudovaných knih, ale zároveň budu čerpat ze své praxe učitelky v mateřské škole.

2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova (dále jen MKV) a její směr je úzce spojen, ovlivňován a provázen politickými situacemi a teoriemi 20. století. Každé dítě by mělo být připraveno na setkání s odlišnostmi u druhých lidí a vedeno k jejich pochopení. Setkávání lidí z odlišných kultur je v dnešní době zcela přirozené. Dnešní svět je multikulturní prostředí a lze předpokládat, že v budoucnu tomu nebude jinak. Plnohodnotné žití lidí v něm si vyžaduje toleranci a respekt k jiným menšinám. Tímto směrem by měly být vedeny dnešní děti. Čím dříve se děti seznámí s jinými kulturami, tím dříve se s nimi budou moci vyrovnat, žít s nimi v souladu a zároveň se vyhýbat činnostem, které vedou k vědomému poškození dané skupiny. Cílem MKV je tedy připravovat děti na život v pluralitní společnosti, ale také zlepšovat vztahy mezi jednotlivými sociokulturními skupinami.

Díky MKV se rozvíjí tolerance, solidarita a smysl pro spravedlnost. Můžeme říci, že ovlivňuje celou osobnost člověka – jeho postoje, názory i životní zkušenosti. Umožňuje poznávat, chápat a respektovat i jiné kultury než jen svoji vlastní a eliminovat nebo oslabovat etnické, rasové předsudky. To vede k vytváření názorů a postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných kultur, ras apod. (Rakušanová & Stašková, 2007).

Gálová (2008) dodává, že multikulturní výchovu lze také chápat jako přípravu na sociální, politickou a ekonomickou realitu, která se uskutečňuje prostřednictvím vzdělávacích programů. Lze ji také vnímat jako způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury (migranty, příslušníky jiných národů aj.) a úzce souvisí s multikulturalismem. To je teorie, která vznikla v polovině 20. století v USA a reagovala na vyhrcované rasové a etnické problémy.

2.1 Interkulturní výchova

Často je pojem „multikulturní výchova“ zaměňován za pojem „interkulturní výchova“. Na tom, zda jsou tyto pojmy pouze synonyma, či se jedná o dva rozdílné termíny, se však neshodují ani odborníci.

Dle Pastorové (2011) je interkulturní výchova pojímána jako jedna z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, která je založena na rovnoprávnosti jedinců i skupin, zaměřující se na upevnění vlastního kulturního vědomí, porozumění odlišnostem a rozvíjení smyslu pro spravedlnost a toleranci. Díky multikulturní výchově však děti dostávají příležitost k tomu, aby porozuměly odlišným způsobům života, myšlení a vnímání světa.

Na druhou stranu Průcha (2001) uvažuje o termínu „interkulturní výchova“ jako o pouhém synonymu k termínu MKV. Říká, že pojem multikulturní výchova se nejčastěji

používá v USA, Velké Británii, Kanadě a Austrálii, stejně tak i v některých mezinárodních publikacích, encyklopediích a sbornících.

Někdy je s termínem MKV zaměňován také termín globální výchova. Tyto dva termíny však nelze považovat za synonyma, protože mají odlišnou koncepci výchovy s jinými cíli a obsahy (Průcha, 2001).

2.2 Transkulturní výchova

Z transkulturního pohledu pak není MKV jen způsob, jak předávat, nebo získávat informace o „těch druhých“, ale cesta, jak budovat otevřenost, porozumění, podporovat pluralistické myšlení a individuální občanský přístup. Transkulturalita přináší směr vycházející z reálných situací, zkušeností a příběhů lidí (Moree, 2008).

2.3 Multikulturní výchova jako interdisciplinární věda

Multikulturu můžeme považovat za interdisciplinární vědu. Úzce spolupracuje s vědami, jako je pedagogika, psychologie a kulturní antropologie (Hladík, 2006).

2.3.1 Multikulturní výchova a pedagogika

MKV je převážně pedagogická disciplína. Je to totiž především pedagogika, která MKV modeluje a ovlivňuje. Obě disciplíny si tak v průběhu let vytvořily zpětnovazební vztah, v němž se navzájem ovlivňují (Hladík, 2006).

MKV používá terminologii pedagogiky, jako jsou termíny: výchova, vzdělání, školní, třídní klima, edukační proces, kurikulum aj. Pedagogika i MKV jsou shodné, pokud jde o předmět zkoumání. Pedagogika se zaměřuje na zkoumání žáka, učitele a školy. Multikulturní výchova se ubírá stejným směrem. V obou případech je kladen důraz na pozitivní vztah mezi učitelem a žákem. MKV působí na postoje žáka a pracuje na jeho socializaci ať už momentální, nebo budoucí. To by však nebylo možné bez fungujícího vztahu mezi učitelem a žákem (Hladík, 2006).

Značné rozdíly mezi oběma vědami však nacházíme v cíli. Zde však záleží na úhlu pohledu. Z obecného hlediska můžeme říci, že cílem výchovy je formování a dosažení změny osobnosti vychovávaného určitými pedagogickými postupy a působením. Cílem MKV jsou takové kognitivní a afektivní osobnostní změny žáka, které budou formovat jeho jednání a postoje s ohledem na požadavky společnosti, jež jsou předpokladem pozitivního soužití v multikulturní společnosti (Hladík, 2006).

2.3.2 Multikulturní výchova a sociologie

Nesmíme také opomenout další vědy, se kterými je MKV úzce spojena, a které mají pro ni velký význam. Další věda je sociologie. MKV ovlivňuje a působí na jedince, který je součástí určitého společenského kontextu. Svým působením neovlivňuje pouze jeho samotného, ale i fungování celé společnosti. Sociologie se zabývá vztahy, procesy a jednáním ve společnosti. Tím dává MKV celou řadu důležitých informací, které potřebuje k pochopení společenských zákonitostí a uplatňování efektivního edukačního působení (Hladík, 2006).

2.3.3 Multikulturní výchova a antropologie

Další disciplínou, ze které MKV čerpá, je antropologie. Antropologii můžeme definovat jako vědu, která se zabývá teorií a výzkumem kultury v různých lidských společenstvích (Průcha, 2001). Hladík (2006) k tomu dodává, že zkoumá hodnoty a tradice rozdílných kultur. Její poznatky jsou pro MKV velice důležité.

2.4 Historie Multikulturní výchovy

Po roce 1989 se otevřely hranice. Důsledkem bylo přibývání cizinců žijících na území dnešní České republiky. Ačkoliv se po tomto roce počet cizinců několikrát zvýšil, stále se jednalo o relativně malá čísla. V letech 1998-2004 však dochází ke zlomu. Na sklonku devadesátých let tak vznikala potřeba vypořádat se s tématem rostoucí diverzity společnosti a MKV se začala dostávat do povědomí jako samostatná disciplína (Rakušanová & Stašková, 2007).

MKV je termín, který se v posledních desetiletích výrazně vyvíjel. V mezinárodní debatě je shoda v tom, že MKV je obor, který patří do škol a hlavním úkolem je zacházení s kulturní diverzitou. Autoři se však rozcházejí v otázce, jak by tato práce měla vypadat a čeho se týká (Moree, 2008).

Po roce 1989 a s rostoucím tempem globalizace se změnil nároky na tuto disciplínu, protože vznikla nutnost budoucí generaci připravit na život v globalizovaném světě.

Po roce 2000 došlo k dalšímu posunu. Základní ideou byla představa, že k základní vybavenosti každého člověka patří schopnost vypořádat se s kulturní rozmanitostí a heterogenitou (Rakušanová & Stašková, 2007).

MKV je spíše jakýsi reformní proces v prostředích škol, který se snaží děti, žáky a studenty připravit na život v multikulturní společnosti.

MKV do České republiky přišla až na konci devadesátých let 20. století. Prvním autorem zabývajícím se otázkou MKV u nás byl Jan Průcha. Tato disciplína je definovaná jako součást školské reformy, konkrétně průřezového vzdělávacího tématu MKV v rámcových vzdělávacích programech (Moree, 2008).

V českém prostředí není MKV jednoznačně spojována s prostředím škol, často je to disciplína, která je vnímána jako jakákoli aktivita směřující k soužití lidí různých kultur. Ke zlomu, kdy se o MKV začíná mluvit jako o vědní disciplíně, dochází na sklonku 20. století. Zde se objevily první pokusy o vypořádání se s tímto tématem i v oblasti pedagogiky (Moree, 2008).

V roce 1998 vyšla publikace od T. Šiškové a projekt „*Varianty*“ realizovaný organizací Člověk v tísni (2002). Oba materiály jsou svým způsobem interpretace MKV a jsou pro pedagogickou práci zásadní. Z obou vychází pedagogický cíl a to zajištění, aby členové různých skupin dokázali být vůči sobě tolerantní. Také začaly vznikat vzdělávací programy pro formální i neformální vzdělávání, které nabízeli Obory občansko-správní. Některé školy se do těchto programů zapojily, ale většina neviděla důvod MKV začlenit do svých kurikulů (Rakušanová & Stašková, 2007). Pedagogové se obvykle shodli na tom, že postrádají metodickou oporu na centrální úrovni, která by jim pomohla při zařazení MKV do škol.

Změna nastala po roce 2004. Zákon 561/2004 Sb. „*o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*“, započal proces školské reformy. To znamenalo, že do výuky byla zařazena tzv. průřezová témata a MKV se tak stala jedním z nich. Díky školskému zákonu se školy musely začít tímto tématem zabývat. To mělo mnoho pozitivních, ale i negativních důsledků. Mezi pozitivní patří převážně to, že zabývat se MKV bylo centrálně dané a pedagogové, kteří se o MKV zajímali a chtěli s ní pracovat, měli najednou možnost se tomuto tématu věnovat. Do té doby neměli dostatečný prostor jej zařadit do už tak přeplněných kurikulů (Rakušanová & Stašková, 2007). Na druhé straně byli pedagogové, kteří nepokládali téma multikulturního soužití za prioritní, k tomu tématu měli až averzi, nyní byli nuceni se jím zabývat. Tento fakt se pak často odrážel ve kvalitě provedení programů jednotlivých škol (Rakušanová & Stašková, 2007).

3 Terminologie týkající se multikulturní výchovy

Multikulturní výchova jako disciplína je terminologicky velice obsáhlá. Názvoslovím, které MKV obsahuje, se ve svém díle zabývá již výše zmíněný Jan Průcha. V této kapitole se budeme věnovat terminologii, která nám pojem MKV přiblíží.

3.1 Definice MKV

Pojem MKV není přesně ohraničený a nemá jednotnou definici. Nemůžeme tvrdit, že existuje jen jedna správná definice multikulturní výchovy. Tuto výchovu každý autor definuje podle svých znalostí, zkušeností a úhlu pohledu. Zde pro představu uvádím některé z nich:

- *„Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“ (Průcha, 2001, str. 10).*
- *„Multikulturní výchova označuje výchovu k mezikulturnímu porozumění. Je to výchova, která podporuje kulturní pluralitu a mírové soužití v této pluralitě“ (Mistrič, 2010, s. 15).*
- *„Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní“ (Pedagogický slovník, 1998).*
- *„Multikulturní výchova v širokém pojetí je zaměřena na různé aspekty, soužití a spolupráce lidí různé příslušnosti rasové, národní, etnické, kulturní, sociální, skupinové apod. Cílem multikulturní výchovy je připravit lidi na život v kulturně heterogenní společnosti“ (Kirovová, 2003, s. 18).*
- *„Souhrnně můžeme říct, že multikulturní výchova je intencionální (záměrné) edukační (výchovně-vzdělávací) působení jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti. Jednodušeji: cílem multikulturní výchovy je dosažení multikulturních kompetencí jedincem“ (Hladík, 2006, s. 25-26).*
- *„Multikulturní výchova má filozoficko-politický základ; filozoficky vychází z multikulturalismu, který je vymežován jako ideál harmonické koexistence odlišných kulturních a etnických skupin v pluralitní společnosti“. Lidstvo nachází, a v konečném důsledku musí nacházet cesty, jak vedle sebe mohou žít různorodé skupiny*

obyvatelstva, aby nedocházelo na základě kulturních a jiných odlišností k zásadním konfliktům. Politickou rovinu problematiky chápeme zejména v oblasti prosazování lidských práv a svobod“ (Gulová, 2008, str. 45-46).

3.2 Další terminologie související s MKV

Kultura – *„je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixován sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě vytvořené lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů), institucí organizujících lidské chování“ (Průcha, 2001).*

Etnikum – můžeme také nazvat etnickou skupinou, jejími členy jsou lidé, kteří mají společný rasový, zpravidla stejný jazyk a sdílejí společnou kulturu.

Etnicita (ethnicity) – *„je vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících interakcí a formulujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu“ (Linhart & kol. 1996, s. 275).*

Etnicita by se také dala nazvat jako ústřední motiv multikulturní výchovy.

Etnická příslušnost – *„je sounáležitost jednotlivce s etnickým společenstvím na základě objektivních a subjektivních komponentů jeho etnicity“ (Průcha, 2001, s. 15).*

Mezi objektivní komponenty můžeme zařadit teritorium (místo, na které si jednatel dělá nárok, tzn., že ho jedinec považuje za vlastní, nebo místo, kde uplatňuje svá privilegovaná práva) a také jazyk. Za subjektivní komponenty můžeme považovat postoje, zvyklosti a hodnotový systém. Etnická příslušnost bývá často ztotožňována s termínem národnost.

Etnické vědomí – *„je sounáležitost s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených objektivních komponentů etnicity nebo rodového původu. Jako forma společenského vědomí je souhrnem názorů a původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky“ (Průcha, 2001, s. 16).* Pojem etnické vědomí je totožný s pojmem etnická identita.

Etnická identita – *„rozsah toho, co si jednatel uschovává jakožto postoje, hodnoty, víru a způsoby chování ze své etnické skupiny“ (Smith, 1997, s. 570).*

Konfrontace – schopnost zacházet s odlišností. Každé seznámení s odlišností konfrontuje naše životní jistoty, zkušenosti a jinak nám zbarvuje náš pohled na svět.

Předsudky – jsou druhem postoje, zakládají sklon k negativnímu jednání vůči objektu předsudku, a protože jsou iracionální vůči racionální argumentaci, tak jsou velmi odolné vůči změnám a rezidentem (M. Nakonečný 1998).

Podle autorek publikace „*Já a oni jsme my*“ lze předsudek definovat jako: obecně předpojatý postoj, předem zformovaný a fixovaný postoj, vůči nějaké skupině lidí, etniku nebo národu. Předsudky jsou velice silné a dlouhotrvající. Mohou být jak pozitivní, tak negativní. Člověku, který má předsudky, bychom se neměli snažit racionálně vysvětlit nesprávnost jeho předsudku. Takové snažení má spíše opačný efekt. Člověk se spíše „zatvrdí“ k původnímu postoji (Holá, Jirásková, Kadlecová, Kalibová, 2012).

Negativní i pozitivní předsudky jsou chybné, protože nám brání v otevřené dialogické komunikaci, protože zkreslují vnímání a poznávání druhých. Jde o tzv. sociální percepci a kognici.

Pozitivní předsudky – přiřazování jedincům dané skupiny pozitivních vlastností, jen proto, že jsou jejími členy. Jedná se o méně vyskytující se formu předsudků. Jako příklad pozitivního předsudku můžeme uvést představu toho, že lidé s vyšší inteligencí mají lepší charakter (Holá, Jirásková, Kadlecová, Kalibová, 2012).

Negativní předsudky – připisování členu dané skupiny konkrétní negativní vlastnosti jen proto, že je dotčený členem dané skupiny. Může se jednat například o představu nižší inteligence některých ras (Holá, Jirásková, Kadlecová, Kalibová, 2012).

Stereotyp – je zevšeobecňující mínění o skupinách nebo objektech. Jde o šablonovitý způsob vnímání, posuzování a hodnocení toho, k čemu se vztahuje. Není výsledkem přímé zkušenosti, je přebírán a udržuje se tradici (M. Nakonečný, 1998).

Němečková (2003) ve své publikaci „*My a ti druzí*“ definuje stereotyp: „*Jedná se o zjednodušený úsudek, který bývá velmi často propojen s emocí (tzv. emočně sycen, emočně zabarven). Jeho podstatou je hotová myšlenka, která se nezakládá na údajích, ale spíše na historkách (co je o tom či onom tradováno, co se říká apod.); jde o jakési naše nereflektované představy o typickém příslušníkovi dané skupiny. Např.: Skot je šetrný, Angličan flegmatický a my věříme takovémuto klišé, aniž máme možnost si skutečnost ověřit.*“

Heterostereotypy – stereotypy o členech jiných skupin, národech, rasách, druhém pohlaví, politických stranách či sociálních vrstvách. Jedinec není členem těchto skupin, pouze si vytváří představu o jejich charakteru.

Homostereotypy – zjednodušené vnímání skupin, do kterých jedinec patří, nebo se alespoň cítí být členem této skupiny.

Xenofobie – „*odpor, nepřátelství, strach, nedůvěra ke všemu cizímu*“ (Linhart & kol., 2007, s. 407).

Rasismus – pojem, který je užíván pro jakoukoli intoleranci, nesnášenlivost nebo odmítání skupiny (Hejlová, 2013).

Šišková (1998) tvrdí, že rasismus má několik základních poloh. Dělí je na měkký rasismus (vylučování, omezování, rozlišování) a tvrdý (agresivní podoba – ničení, zášť, vyhrožování, násilí apod.). Oba jsou vnímány jako velmi nebezpečné.

Jak se dozvíme v další kapitole, multikulturní výchova má své ukotvení v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

4 Postavení MKV v RVP PV

V roce 2000 se konalo zasedání v Lisabonu, na němž byl určen směr politiky a činnosti Evropské unie. Na základě výnosu tohoto zasedání by členské země EU měly vzájemně spolupracovat a hledat společnou strategii, aby se evropská ekonomika stala nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější (Šmelová, 2001).

Jedním z hlavních cílů lisabonského zasedání byl rozvoj klíčových kompetencí založených na znalostech. Klíčové kompetence byly následně definovány jako „*přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“.(Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do r. 2010)

Důležitost byla přikládána zajištění klíčových kompetencí a jejich integrace do kurikul. Tyto kompetence by měly být zpřístupněny všem bez ohledu na jejich nadání, potřebu speciálního vzdělávání nebo bez ohledu na ty, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém. V neposlední řadě i dospělým (Šmelová, 2001). Osvojením si klíčových kompetencí jedinec položí základ pro celoživotní vzdělávání. Dále by měl disponovat kompetencemi, díky nimž bude schopen aktivně se zapojit do života společnosti. Také by měl být schopen najít si kvalitní a odpovídající zaměstnání.

Trendem současné vzdělávací politiky, je prosazování koncepce celoživotního vzdělávání. Vyzdvihuje potřebu předškolního vzdělávání, protože i to se zapojuje do celoživotního učení. Taktéž musí reagovat na nové požadavky, které přináší společnost. V dosavadních vzdělávacích systémech škol docházelo k zásadním změnám. Do jejich vzdělávacího obsahu byla přidána multikulturní výchova, výchova k ohleduplnosti vůči handicapovaným spoluobčanům, rasová tolerance aj. V návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a požadavky společnosti uvedené výše byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy, do kterých jsou zakomponovány tyto klíčové kompetence.

Národní vzdělávací program (tzv. Bílá kniha 2001) je závazný základ pro tvorbu rámcového vzdělávacího programu. Bílá kniha stanovuje počáteční vzdělávání jako celek. V roce 2004 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR schválilo nové principy vzdělávání žáků zpravidla od 3 do 19 let. Je to systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy. Ten je rozdělen do následujících čtyř částí:

1. východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy,
2. předškolní, základní a střední vzdělávání,

3. terciální vzdělávání,
4. vzdělávání dospělých (Šmelová, 2001).

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) v návaznosti na Bílou knihu rozpracovává tento celek do jednotlivých vzdělávacích etap a to předškolní, základní, střední vzdělávání. Z RVP vychází školní vzdělávací programy, které jsou tvořeny jednotlivými školami.

Mateřská škola se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Tento program definuje tyto hlavní cíle předškolního vzdělávání:

- *rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení,*
- *osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako osobnost působící ve svém okolí (RVP PV 2001, s. 7).*

4.1 Záměr předškolního vzdělávání

Záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho rozvoj a učení, pro život a vzdělávání: základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti, základy pro celoživotní učení i základy pro schopnost jednat v duchu základních lidských a etických hodnot – to vše na úrovni přizpůsobené věku předškolního dítěte, elementárním možnostem jeho chápání a vidění světa i přirozeným životním souvislostem a okolnostem, v nichž dnešní dítě vyrůstá.

RVP stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může a mělo by navazovat základní vzdělávání. Když bude základní škola navazovat na mateřskou školu, tak by měla především v začátcích počítat s tím, že děti do základní školy přichází s odlišnou úrovní vědomostí a dovedností a podle toho by měla vytvořit obsah forem a metod vzdělávání (RVP, 2004).

4.2 Hlavní principy RVP PV

RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,

- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profílaci každé mateřské školy,
- umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám,
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (RVP PV 2004, s. 6).

4.3 Rámcové cíle a záměry

V RVP PV byly vytyčeny rámcové cíle a záměry, které souvisí s multikulturální výchovou. Za tyto cíle lze považovat:

- V předškolní výchově by dítě mělo získat zdravé sebevědomí a sebejistotu, dále schopnost být samo sebou a zároveň se přizpůsobit životu v sociální komunitě a skupině, kterých dítě během svého života vystřídá hned několik a to jak v kulturní, tak i multikulturální společnosti.
- Také by se každé dítě mělo naučit jednat v duchu základních lidských a etických hodnot – to vše přizpůsobené věku předškolního dítěte.

V návaznosti na tyto obecné cíle, jsou prvky multikulturální výchovy obsaženy i v hlavních cílech předškolní výchovy, kterými jsou:

- Rozvoj schopnosti učení – systematicky rozvíjet u dítěte řeč a cvičit schopnosti a dovednosti. Tyto schopnosti a dovednosti usnadňují dítěti jeho proces dalšího rozvoje a také učení. Podporovat stále dokonalejší chápání okolního světa, motivovat děti k aktivnímu poznávání, povzbuzovat a podporovat jeho zájem o poznání nového a objevení neznámého, chtít porozumět věcem a jevům kolem sebe, přispívat k elementárnímu chápání světa kolem sebe a učit děti schopnosti přijímat odlišnosti jako normální jev v jejich životě.

- Osvojení si základů hodnot, na kterých je založena naše společnost. Umožnit dítěti poznávat takové hodnoty, jako je nedotknutelnost lidských práv, individuální svoboda, stejná rovnost všech lidí, soucit a solidarita s ohroženými nebo nějakým způsobem znevýhodněnými, péče o druhé a být k nim ohleduplný, přispívat k předávání kulturního dědictví, jeho hodnot a tradic jednotlivých národů – s ohledem na věkové možnosti dětí, s přímou spoluprací s rodiči dětí. Rozvíjet schopnost komunikovat na verbální a nonverbální úrovni, vést děti k sociální soudržnosti různými dostupnými formami a připravovat je tím na život v multikulturní společnosti a k tomu, aby vnímaly různost kulturních komunit jako samozřejmost, respektovaly je a porozuměly jejich rozdílným hodnotám i pro vzájemné sblížení, navazování přátelství.
- Osvojení si poznatků v oblasti intelektových dovedností. Pedagog se snaží u dětí rozšiřovat jejich poznatky a vědomosti o životě, zároveň se děti učí základním slovům, která mají použít při komunikaci s kamarádem – pozdrav, poděkování apod. Učí se narážet a porovnávat shody a rozdíly mezi kulturami, také si vážit všech pohledů na život, i když se s nimi ten jeho neztotožňuje, na zvyky a společenské hodnoty.
- Prohloubení si poznatků v oblasti praktických dovedností. Zde by měl pedagog využívat všech dostupných činností, které vedou k vyzdvižení schopností a dovedností dětí. Tím jsou výtvarné, hudební, pohybové nebo manipulační činnosti. Písňe by měl pedagog volit jednoduché, aby každé dítě zažilo pocit úspěchu z naučené písňe. Při výtvarných činnostech se děti mohou seznamovat s charakteristickými vlastnostmi různých etnik.

4.4 Obsah RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, pravidla a podmínky pro institucionální předškolní vzdělávání. Zároveň nechává dostatek prostoru mateřským školám pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů tzv. školních vzdělávacích programů. RVP PV pouze definuje kvalitu předškolního vzdělávání, stanovuje požadavky, vymezuje klíčové kompetence, vytváří rozmanitou nabídku, formuluje pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů a hodnocení dětí. Tento dokument je závazný pro všechna předškolní vzdělávání, která spadají pod MŠMT ČR a to od roku 2007. Tvorbu RVP stejně jako Bílé knihy zaštiťuje MŠMT ČR. Jsou to však dokumenty otevřené, takže mohou být v souladu se změnami ve společnosti kriticky zkoumány, zhodnoceny, revidovány a obnoveny. RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi – cíle v podobě záměru a cíle v podobě výstupů. Nejprve na úrovni obecné, následně na úrovni oblastní.

Rámcové cíle – jsou univerzální záměry předškolního vzdělávání.

Klíčové kompetence – představují výstupy obecné způsobilosti.

Obsah RVP PV je rozdělen do pěti oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V každé oblasti je vymezený dílčí cíl, očekávaný výstup, nabídka činnosti a možná rizika.

Dílčí cíle – konkrétní záměry z konkrétní oblasti (Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět). Vyjadřují to, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat.

Očekávané výstupy – jsou zpracovány centrálně. Lze je chápat jako dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat za dosažitelné v této úrovni vzdělávání. Nejedná se pouze o výčet jednotlivých schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických postojů a hodnot, ale i o jejich vzájemné propojení, o jejich jednoduché soubory dítětem prakticky využitelných. Tyto výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy se dítě vzdělává v předškolním zařízení. Jejich dosažení však není na konci předškolní docházky povinné. Jedná se pouze o doporučení. Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře, které odpovídají jeho individuálním potřebám a možnostem.

Pedagog má při své práci sledovat proces osvojování těchto způsobilostí jak v rámci třídy, tak u jednotlivých dětí a postupovat tak, aby dítě získalo co nejvíce, ale zároveň aby docházelo k uspokojování jeho individuálních potřeb.

Takto sestavený vzdělávací obsah dále pedagogové rozdělují do tematických celků. Každý tematický celek zahrnuje všechny uvedené oblasti, a dochází tak ke všestrannému a přirozenému rozvoji osobnosti dítěte. RVP PV také klade důraz na respektování individuálních potřeb každého dítěte a vytváří podmínky pro integrované vzdělávání.

Vzdělávací nabídka – je chápána jako prostředek vzdělávání. Představuje něco jako soubor praktických i intelektových činností nebo příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů. Pedagog by měl ve své praxi, tj. ve třídě mateřské školy, tuto nabídku respektovat a tvůrčím způsobem ji konkretizovat tak, aby nabízené činnosti byly mnohostranně a maximálně pestré a svou úrovní a obsahem odpovídaly konkrétním možnostem a potřebám dětí.

Rizika – nesmíme opomenout, protože nám mohou celý průběh vzdělávání znesnadnit nebo ohrozit. Vyústění každé oblasti je zvládnutí klíčové kompetence. To je to, co dítě zpravidla dokáže na konci předškolní docházky. Nebo se k těmto klíčovým kompetencím alespoň přiblíží.

4.5 Podmínky vzdělávání

Je důležité, aby předškolní vzdělávání vytvářelo předpoklad pro pokračování ve vzdělávání. To znamená, že za všech okolností bude maximálně podporovat individuální možnosti dětí. Za těchto podmínek by dítě mělo dosáhnout maximální úrovně svých vědomostí a dovedností. Z toho vyplývá, že úkolem předškolního vzdělávání není to, aby všechny děti dosáhly stejné úrovně, ale to, aby se maximálně rozvíjely dle svých individuálních možností (RVP, 2004).

4.6 Specifika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám všech dětí. Také dbá na to, aby tato specifika byla plně respektována. Dále by toto vzdělávání mělo nabízet vhodné prostředí, a to vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, kde se dítě může cítit bezpečně, radostně a spokojeně a může se projevovat, bavit, objevovat a zaměstnávat se přirozeným dětským způsobem. Vzdělávání musí důsledně navazovat na různé individuální potřeby a možnosti dětí. Každému z dětí se musí dostat pomoc a podpora, a to v takové míře, jakou individuálně potřebuje, a ve kvalitě, která mu vyhovuje (RVP, 2004).

5 Multikulturní výchova v mateřské škole

Aktivita, které se uskutečňují v mateřské škole v rámci MKV, rozvíjí u dětí jejich osobnost v oblasti vědomostí, dovedností, porozumění světu, tělesného rozvoje, tvořivosti, citového rozvoje, rozvoj jazyka, schopností komunikovat a žít s příslušníky různých kulturních skupin. Pokud mateřská škola ve svých vzdělávacích programech poskytne zvýšenou podporu a péči o rovnoměrný vývoj dítěte bez působení negativních vlivů, budou mít děti větší šanci své poznatky a dovednosti rozvíjet na dalších stupních školního vzdělávání a také v pozdějším životě.

S rostoucím poznáním toho, jak klíčovou roli může mateřská škola sehrát svými kompenzačními programy, které mohou pomoci dětem s nerovnoměrným či rizikovým vývojem nebo dětem pocházejícím z etnických menšin, vznesla novou vlnu zájmu o systematické projektování předškolního vzdělávání.

S ohledem na nepovinné předškolního vzdělávání v České republice vyvstává otázka, proč je nutné systematické projektování předškolního vzdělávání. V pozadí totiž stojí jasná obava: národ, který systematicky nepracuje na rozvoji své vzdělávací soustavy, neobstojí ekonomicky v mezinárodní soutěži. Ale i osobní životní úroveň každého jedince uvnitř národního společenství bude podstatnou měrou záviset na tom, jaké vzdělání jedinec získá. A mateřská škola je prvním důležitým krokem na této cestě.

Činnosti v mateřské škole mají odlišný charakter oproti jiným stupňům vzdělávání. V mateřské škole se klade velký důraz na tzv. situační učení. Ale i zde platí, že je důležité pečlivé plánování a strukturované kurikulum s jasně stanovenými cíli, aby učení neprobíhalo nahodile a nevytratily se z něj důležité cíle. Efektivní plánování spočívá ve znalostech vývojových fází, kterými každé dítě prochází. Každá vzdělávací činnost by měla být výrazně orientována na potřeby a kapacity jednotlivého dítěte.

Dítě neprožívá svět jako oddělené části. Dítě vnímá svět jako celek. I když si myslíme, že se s plánováním MKV dotýkáme pouze jedné nebo dvou vzdělávacích oblastí, není tomu tak. Každá z oblastí má jedinečnou roli při výchově dítěte a dá se zakomponovat do plánování MKV.

V MKV klademe zvláštní důraz na to, jaký obraz si dítě utváří o světě, jaké si utváří hodnoty, především morální, které si začíná osvojovat a které musí pedagog přizpůsobit osobním zvláštnostem každého jedince.

K MKV se stejně jako k jiným vědám musí přistupovat globálně, s ohledem na zájem dětí a prostředí, ve kterém se nachází mateřská škola. Je třeba, aby pedagog k dítěti

přistupoval citlivě a používal metodiku, která je založená na vlastních zkušenostech dítěte, na jeho hře, pro kterou musí být vytvořeno prostředí plné lásky a důvěry (Rendlová, 1995, s. 9).

5.1 Základní cíle výchovy dítěte v období před vstupem do školy

Dle Lacinové & spol. (1995) má předškolní výchova za úkol rozvíjet základní schopnosti dítěte, které se dají konkretizovat do následujících bodů a které úzce souvisí s cíli, jež s sebou přináší MKV. Těmito body jsou:

- poznání a ovládnutí vlastního těla a jeho funkčních schopností,
- komunikace s okolním světem různými výrazovými prostředky,
- pozorování a zkoumání rodinného, sociálního i přírodního prostředí,
- postupné získávání samostatnosti při běžných situacích.

K dosažení těchto bodů stanovují výše zmíněné autorky následující obecné cíle:

- rozvíjet postupně samostatnost dítěte v základních lidských činnostech postupným zvládnutím vlastního těla, schopnost zapojovat se do společenství, v němž žije, a osvojení si základních návyků péče o zdraví,
- vytvářet si postupně kladný obraz o sobě a budovat vlastní identitu prostřednictvím poznávání sebe sama a hodnocení osobních vlastností, možností a omezení,
- vytvářet přátelské vztahy, vyjadřovat bez zábrán vlastní pocity a rozvíjet postoje vedoucí ke vzájemné spolupráci, pomoci a ohledu k povahově odlišným jedincům,
- navazovat sociální vazby ve stále širších okruzích, učit se vyjadřovat vlastní zájmy a hlediska s ohledem na ostatní,
- poznávat, hodnotit a respektovat odlišné formy jednání a vytvářet kritéria vlastního vystupování,
- rozvíjet schopnost tvůrčím způsobem, zaujímat postoje k reálnému a fantazijnímu světu a vyjadřovat je pomocí hry a jinými prostředky seberealizace,
- zdokonalovat slovní projev adekvátně různým situacím, učit se chápat a umožnit ostatním, aby ho pochopili, a zapojovali se do kolektivu,
- poznávat a objevovat okolí, v němž žije, seznamovat se s jeho nejdůležitějšími prvky a jevy,
- zasahovat do svého prostředí, zapojovat se stále aktivněji do různých činností a do života v rodině a společenství, ve kterém žije,
- poznávat některé kulturní a umělecké projevy svého prostředí a rozvíjet schopnost zájmat se o kulturu své země, stejně jako respektovat kulturní pluralitu

5.2 Obsah a cíle MKV v mateřské škole

MKV podněcuje u dětí zájem o okolní svět. Zájem o to dozvědět se, jak se žije u nás, ale i v okolním světě, zkoumat a nacházet vazby a souvislosti mezi naším světem a tím jejich, oceňovat a respektovat jejich kulturu, ale i tu naši. Hledat odpovědi na otázky týkající se vzdálenějšího světa, podobnosti mezi životy dětí zde a jinde.

Získat o tomto všem povědomí je dlouhodobý a složitý proces, proto se je dobré začít s multikulturní výchovou již v předškolním vzdělávání.

Děti jsou v rámci MKV seznamovány s tradicemi, kulturou a rozmanitostmi a hodnotami ostatních kultur. Díky tomu si děti mohou lépe uvědomit svoji vlastní identitu, ale aby k tomu mohlo dojít, je důležité, aby poznaly nejprve svoji vlastní kulturu a okolí. Poznávání své vlastní kultury, tradic a poznání vlastního kulturního zakotvení je obsaženo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. K tomu nám jižní Morava dává ideální podmínky. V dnešní době se společnost snaží opět obnovit a udržet moravský folklór a tradiční svátky a slavnosti, které jsou největším bohatstvím Moravy. Každoroční Mezinárodní folklorní festival ve Strážnici navštíví mnoho folklorních souborů nejen ze širokého okolí, ale i soubory pocházející, ze vzdálených koutů světa. Návštěvou takového festivalu se seznámíme s kroji, které jsou typické pro danou oblast, ale také se díky nim můžeme dozvědět více o místech, ze kterých kroje pochází (co je pro daný kraj typické, zda bylo to místo bohaté či nikoli apod.). Dále se seznamujeme s písněmi, nástroji a tanci, které jsou typické pro dané místo.

MKV není jeden ucelený obor, který by se v mateřské škole i na jiných stupních školního vzdělávání měl vyskytovat v učebních osnovách samostatně. Tento obor by se měl prolínat všemi vzdělávacími oblastmi a vyskytovat se nejen v reálných didakticky zacílených blocích, ale také v klimatu mateřské školy a třídy.

5.3 Metody a formy práce

RVP vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Vymezení vychází z respektování faktu, že co dítě přijme a prožije v prvních letech života, se pro něho stává trvalé a aktivně to zhodnotí a využije v budoucím životě.

Tomuto pojetí vzdělávání musí být uzpůsobeny i metody a formy práce. To jsou aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané i vyvážené v takovém poměru, který odpovídá potřebám a možnostem dítěte předškolního věku. Takovým aktivitám se říká didakticky zacílené činnosti, které jsou pedagogem přímo i nepřímo motivovány. Je v nich

zastoupeno spontánní i záměrné (cílené, plánované) učení a mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení. Tyto metody jsou postaveny na přímých prožitcích dětí. Pod tímto označením si můžeme představit takové výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do života.

Cíle takového procesu mohou být dosahovány v různém prostředí (školním, mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (dle věku nebo sociálního statutu) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivými a dramatickými dílnami, besedními diskusemi a aktivitami směřujícími k sebepoznání nebo k týmové spolupráci).

5.3.1 Prosociální činnosti v mateřské škole

Má-li být záměrem MKV schopnost dětí žít ve společnosti ostatních lidí, skupin a etnik, jednou z hlavních činností se potom stává posilování prosociálních činností. Prosociální chování je hlavní podmínkou pro soužití lidí. Tím člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem (Svobodová, 2010).

Svobodová ve své knize „*Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*“ uvádí, že aby dítě mohlo prosociálně jednat, potřebuje:

- porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby,
- schopnost morálního úsudku (je správné pomáhat bezmocným),
- schopnost empatie- porozumět pocitům druhých,
- znát sociální normy a pravidla (Svobodová, 2010).

5.3.2 Podmínky pro úspěšné posilování prosociálních činností

Pocit spokojenosti, jistoty a bezpečí v prostředí mateřské školy jak dětí, tak dospělých. Proto je nutné:

- respektovat potřeby dětí, reagování na ně a napomáhání k jejich uspokojování, nezatěžovat neúměrně děti a neneurotizovat je neúspěchem.
- dbát na to, aby děti měly rovnocenné postavení a žádné z nich nebylo buď zvýhodňováno anebo nezvýhodňováno. Jakékoli projevy nerovnosti, zesměšňování nebo podceňování jsou nepřijatelné.
- dodržovat potřebný řád a učit se pravidlům společného soužití. Jen tak docílíme toho, že volnost a svoboda dětí bude vyvážena nezbytnou mírou omezení,

- Vytvářet kamarádské prostředí, třídu, v které jsou pravidla a řády, kde se bude dětem dostávat jasných a srozumitelných pokynů.
- Zvolit takový pedagogický styl, který je podporující a sympatizující. Projevuje se vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Zároveň je vyloučeno manipulovat s dětmi, zbytečně je organizovat, podporovat nezdravou soutěživost.
- Počítat s aktivní spoluúčastí dítěte při vzdělávání.
- Vyhýbat se negativním slovním komentářům ze strany pedagoga, spíše by měl podporovat děti v samotných pokusech, pozitivně oceňovat výkony dětí, vyvarovat se paušálních pochval i odsudků.
- Projevovat vzájemnou důvěru, toleranci, ohleduplnost, zdvořilost, solidaritu, vzájemnou pomoc a podporu ve vztahu mezi dospělými a dětmi.
- Věnovat se programově neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňovat prosociálním směrem (Svobodová, 2010).

Němečková (2003) ve svém díle „*My a ti druzi*“ vyzdvihuje důležitost posilování kritického myšlení u jedinců. Díky kritickému myšlení nebudou slepě přejímat informace, se kterými se setkají, ale budou schopni si utvářet vlastní postoje a názory.

5.3.3 Prostor pro prosociální činnosti v mateřské škole

V mateřské škole je základní formou vyučování interakce učitelky a dítětem, a to v průběhu celého dne. Vše, co se v mateřské škole děje, slouží jako prostředek ke vzdělávání. Den v mateřské škole není rozdělen na vyučovací jednotky a oddělen od sebe přestávkami. Dítě je zde vzděláváno neustále a učitelka je s ním ve stálé interakci. A právě v přirozených situacích, jako je volná hra, řešení konfliktu, jídlo, pobyt venku a další činnosti dávají dítěti největší prostor pro posun ve vzdělávání. Tato interakce přirozeně probíhá jak s jednotlivci, tak se skupinami dětí i s celou třídou (Svobodová, 2010).

5.4 Organizační formy práce

Individuální práce s dítětem – učitelka dítěti nabízí soustředěnou pozornost, ukazuje mu, že je pro ni důležitou osobou a že ji zajímá a záleží na jeho prožitcích, poznacích a dovednostech.

Skupinová práce – jejím hlavním znakem je kooperace, práce ve skupině. Děti se vzájemně domlouvají, pomáhají si, hledají optimální řešení problémů.

Frontální práce – učitelka předává obsah vzdělávání všem dětem současně, ale nemusí s nimi pracovat pouze verbálně, může se jednat i o nacvičování písňe, výtvarnou činnost, pantomimu. I společná hra by mohla být vnímána jako frontální činnost. Ale i frontální forma práce je důležitá. Děti získávají pocit sounáležitost, který vzniká na základě společného prožitku (Svobodová, 2011).

Volná hra – taková činnost, ve které si dítě samo volí námět a záměr a vychází ze své vlastní iniciativy. Spontánně chce něco prozkoumávat, zkoušet, ověřovat nebo vytvářet. Dítě si zvolí podle vlastního uvážení nebo po domluvě s herním partnerem hračky či doplňkové předměty. Taktéž si samo volí místo ke hře, jeho úpravu, role a podmínky pro souhru s druhými (Košátková, 2005).

5.4.1 Další formy vzdělávání

Situační učení – založeno na vytváření a využití situací z běžného života, v nichž se dítě naučí poznatkům a dovednostem, které bude umět později využít a chápat jejich smysl.

Spontánní učení – postaveno na principu přirozené nápodoby. Proto je potřeba, aby se ve všech činnostech odrážel takový vzor chování, který je vhodný pro přejímání.

5.5 Rizika v multikulturní výchově

Než pedagog začne vytvářet školní a třídní vzdělávací program, kam chce zařadit multikulturní výchovu, měl by mít na paměti, že toto téma je velice citlivé a nese s sebou i možná rizika. Při neuváženém zařazení MKV do integrovaných bloků v mateřské škole mohou být původní záměry zvráceny a mohou se obrátit se proti pedagogovi nebo proti lidem z daného etnika.

Nedostatečná kooperace pedagogického sboru – není možné dosáhnout efektivního začlenění MKV do předškolního vzdělávání, natož pak jejich cílů, pokud spolu pedagogové ze stejné mateřské školy nebudou spolupracovat, vytvářet společně témata a obsahy integrovaných bloků, přispívat k vytvoření příznivého a přátelského klimatu školy, sdílet informace a výukové metody nebo pokud nebudou všichni pedagogové podporovat kladný vztah k okolnímu světu a k jiným etnikům.

Sestavení her zaměřených na multikulturní výchovu – sestavit hru nebo blok her, které mají přesně dané postupy, včetně předpokládaných odpovědí dětí není příliš vhodné. Pedagog by měl počítat i s variantou, že děti hru pojmu jinak, naleznou jiné řešení nebo některé děti se ji nebudou chtít účastnit, než jak si pedagog plánoval. Je důležité, aby se s tím smířil a nesnažil se děti dostat tam, kde je jeho vize.

Chybné rozvržení činnosti – při plánování tematických bloků je důležité dbát na individuální potřeby a zvláštnosti dětí. Mít na paměti jejich denní biorytmus, dodržovat jejich biologické potřeby, dát jim dostatek prostoru pro volnou hru, popřípadě mít na paměti jejich věkové rozdíly, které souvisejí s možnostmi koncentrace a udržení pozornosti. Činnosti spontánní by měly převažovat nad řízenými a ne naopak.

Předsudky – hodnocení člověka bez hlubšího jeho hlubšího poznání. Bezmyšlenkovité, bezprostřední odmítnutí druhého člověka nebo skupiny. Pokud člověk přichází do styku s jiným člověkem z odlišné kultury, přistupuje k němu zpravidla na základě předsudků, které si o dané kultuře doposud vytvořil. Předsudky také můžeme chápat jako zvláštní hodnotící postoje, které jsou předpojaté, většinou silně subjektivně zbarvené a emočně velmi nasycené. Pro vznik předsudků je rozhodující prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje (J. Průcha, 2001).

Může se tedy stát, že pokud bude mít předsudky pedagog v mateřské škole, budou je mít i děti, které danou třídu navštěvují. Proto je důležité, aby pedagog netrpěl předsudky a nepřenašel své osobní zkušenosti na děti a nechal je, ať si vytvoří vlastní postoje a názory.

Předsudky z domova – tato zásada ale už neplatí o prostředí, ve kterém dítě žije. Děti jsou tímto prostředím ovlivňovány. Zpravidla přejímají postoje a názory o jiných kulturách od rodičů, příbuzných i přátel rodiny, než si postupem času vytvoří své vlastní. Děti se většinou již v předškolním věku naučí rozpoznávat rozdíly mezi jinými kulturami a do základní školy odcházejí vybaveny určitými stereotypy a předsudky vůči jiným etnickým skupinám. Předsudky, které si děti přinášejí z domova, jim nijak nerozmlouváme ani nezakazujeme. Hledáme jiné metody, jak dětem a i rodičům ukázat, že předsudky jsou zcela zbytečné a svazující.

Stereotypy – zjednodušený úsudek. Podstatou stereotypu je hotová myšlenka, která nestaví na faktech, ale spíše na všeobecném tvrzení a historkách, například: Ital je dominantní, Angličan odměřený, Francouz šarmantní apod. Těmto faktům věříme, aniž bychom si ověřili jejich pravdivost. Takového „škatulkování“ se dopouštíme občas všichni, v mateřské škole bychom se tomuto měli vyhnout a dát dětem prostor najít si svůj názor.

Komunikaci s lidmi z odlišného etnika nejvíce zatěžují stereotypy, které na rozdíl od předsudků představují komplexní postoje, proto je velice obtížné je změnit.

6 Podmínky pro úspěšnou aplikaci multikulturní výchovy do mateřské školy

6.1 Osobnost pedagoga

Pod termínem pedagog si můžeme představit člověka, který je učitel, vychovatel a jiné osoby, které se podílejí na edukačním procesu.

Současná pedagogická praxe klade vysoké nároky na odbornost učitele mateřské školy.

Dnešní pedagog musí být schopen integrovat, pracovat s dětmi s různými handicap, s dětmi z odlišného kulturního a jazykového prostředí. Musí být schopen vytvářet vlastní školní programy, které budou v souladu s regionálními i místními podmínkami, budou vycházet z podmínek konkrétní školy i potřeb klientů, ale také budou umět odborně koncipovat specifické individuální programy pro děti apod (Šmelová, 2006, s. 145).

Pedagogem neboli učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale také tím, že zároveň přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí. Pro své děti by se měl stát vzorem a průvodcem v poznání světa (S. Štech, 1998).

A. Nelešovská se ve své publikaci zabývala mimo pedagogickou komunikaci taky otázkou toho, jaký by měl být učitel „*Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. Dobrým učitelem je také ten, který zná dobře svůj obor, jemuž vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy a výzkumy*“ (Nelešovská 2005).

V roli pedagoga je důležité, aby jeho přizpůsobení vycházelo z analýzy – z pozorování, respektování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů každého dítěte. Nesmí opomenout znalost jeho aktuálního rozvojového stavu, sociální situaci a také by měl pravidelně sledovat jeho rozvojové a vzdělávací pokroky. Jen za těchto podmínek dosáhne toho, aby každé dítě bylo stimulováno, citově podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí. Pedagog využívá vzniklých přirozených situací, problémů, konfliktů a zájmu dětí, nabízí příležitost pro pozorování, sbírání informací, pobízí děti k tomu, aby kladly otázky a samostatně na ně hledaly odpovědi. Pomáhá jim nacházet řešení, která jsou prosociální, mají morální aspekt a přispívají tak k tomu, aby byly schopné žít v dnešní společnosti (Svobodová, 2010).

Pedagog vnímá pokroky jednotlivých dětí, oceňuje je, podává jim zpětnou vazbu, která je srozumitelná. Řešení problémů neodkládá, ale řeší je tehdy, když nastanou.

Řešení problémů totiž není ztraceným časem, jak by se někdy mohlo zdát. Děti se tímto rozvíjí především v sociální oblasti, učí se domlouvat se s ostatními a žít v demokratické společnosti.

Také děti podněcuje a motivuje do dalšího učení. Nabízí jim zajímavé činnosti k učení, které děti zaujmou, vysvětluje jim smysl činností, které dělají, klade důraz na vzájemnou spolupráci a pomoc (Svobodová, 2010).

6.2 Role pedagoga v multikulturní výchově

Osobnost učitele, rozvoj jeho osobnosti a vztah mezi učitelem a dítětem/děťmi, mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu. Na každou profesi jsou kladeny specifické požadavky a normy a u profese pedagoga tomu není jinak. Vzhledem k činnosti, cíli a obsahu jeho práce je pro něj stěžejní zvládnutí určitých vědomostí, dovedností a návyků. Jsou kladeny požadavky na jeho psychické procesy, pozornost, vůli a překonání obtíží.

Pedagog především rozvíjí komunikativní kompetence dětí. Vytváří příležitosti k vyprávění zážitků a zkušeností dětí, dává jim dostatečný prostor pro vyjádření se, aktivně jim naslouchá, dává jim najevo svůj zájem o to, co říkají, podává jim zpětnou vazbu, podněcuje je k řečovým aktivitám. Na pocity a nálady dětí pedagog reaguje empaticky a vytváří jim podnětné prostředí k vyjádření vlastních prožitků, pocitů a nálad. Aktivně a vědomě pracuje s verbálními i neverbálními komunikačními prostředky, zásadně na děti nekřičí a nepřekřikuje je. Vytváří příležitosti k tomu, aby děti byly schopné domluvit se a sdělit si informace, které mohou být příjemné i nepříjemné, jak mezi sebou, tak k dospělému (Švejdrová, 2010).

Umožňuje dětem používat informativní a komunikativní prostředky, zprostředkovává jim setkání s jinými jazyky a kulturami, podněcuje jejich zájem o porozumění.

Vytváří dětem prostor pro samostatnost, dává jim výběr, podporuje diskusi, ptá se dětí na jejich nápady, názory a podněty, upozorňuje na důsledky, které zvolené řešení může přinést a nechává děti pocítit přirozené důsledky v pozitivní i negativní formě. Zároveň by měl citlivě vnímat potřeby jednotlivých dětí a empaticky na ně reagovat. Musí být sám spravedlivý, citlivý, pomáhá těm, kteří pomoci potřebují a dává najevo svůj vlastní názor na negativní společenské chování. Podporuje děti k řešení sporů a konfliktů neagresivním způsobem. Spíše je vede k hledání kompromisů, uzavírání dohod, a to vše v dimenzích žádoucích společenských konvencí.

Pedagog by neměl vyvracet dětem jejich pocity a emoce, měl by hledat cesty, jak je vést k ohleduplnosti a toleranci na základě pochopení (nikoli nátlaku a manipulace). Děti by měly mít možnost mluvit o svých pocitech, ptát se na to, co je zajímavé, sdělovat své myšlenky

ostatním a pedagog by na ně měl umět adekvátně odpovědět a reagovat. Také by jim měl zprostředkovávat setkávání s žádoucími morálními hodnotami a sám jim být vzorem. Pedagog klade dětem otázky, hledá s dětmi, jak se svými emocemi pracovat společensky přiměřeným způsobem. Emoce dětí nepopíráme, pojmenováváme je a usilujeme o to, aby na ně děti reagovaly tak, aby byly společensky přípustné. Děti se podílí na tvorbě společenských norem, a tím získávají jistotu, že jejich emoce jsou správné, že na ně mají právo a nemusí se za ně stydět (Svobodová, 2010).

Pedagog by měl vytvářet příležitost k tomu, aby se děti mohly podílet na plánování, organizaci i evaluaci činností, ale třeba i na tvorbě pravidel a podmínek. Dítě by mělo být aktivním tvůrcem svého vzdělávání. Tento přístup k dítěti je nazýván *responsibilita* tzn. vnímání a respektování potřeb dítěte a přizpůsobení pedagogického působení těmto potřebám. Pedagog se vcítí do potřeb dítěte a naplňuje je. Není to nic neobvyklého. Většina pedagogických metod vznikla na tomto principu (Jančaříková, 2010).

6.2.1 Požadavky na pedagoga, který MKV realizuje

Vzhledem k tomu, že práce s MKV je velice náročná, pedagog by měl disponovat těmito kvalitami:

- **Aktivní** – aktivně se vzdělává v dané oblasti, seznamuje se s terminologií a problematikou MKV.
- **Zvědavý** – hledá nové a zajímavé metody, kterými se MKV dá uskutečňovat, jaké jsou nové možnosti v práci s tímto tématem.
- **Spolupracující** – s ostatními pedagogy.
- **Chápavý** – ten, co naslouchá a umí pomoci.
- **Zodpovědný** – jak po stránce bezpečí, tak i při výběru témat.
- **Kreativní** – vytváří integrované bloky s ohledem na individuální zvláštnosti dětí.
- **Odmítá** – negativní postoje vůči jiným kulturám, odmítá hnutí politických stran nebo skupin, které šíří předsudky ve společnosti, vyzývají lidi k nenávisti nějaké kultury, omezují a očeňují jiné kultury.
- **Reaguje** – na každý projev nesnášenlivosti. Klade otázky, snaží se najít důvod nesnášenlivosti.
- **Nebojí se citlivých témat** – s citem a aktivně zpracovává i témata, která nejsou společností příliš přijímána.
- **Oceňuje úsilí** – těch, kteří pomáhají, zastávají se druhých a jsou aktivní.

- **Spolupracuje s rodiči** – do programů s MKV zapojuje i rodiče, spolupracuje s nimi.
- **Evaluuje** – umí zhodnotit výchovně vzdělávací činnost, a bere na výsledky zřetel během dalšího plánování činností.

Šmelová (2004) vymezuje v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání role, do kterých program současně učitele mateřských škol staví. Role jsou proměnné a reagují na aktuální celospolečenské požadavky a s tím související vzdělávací politiku a funkci mateřské školy.

6.2.2 Vymezení rolí podle Šmelové

• **Role ochránce a poskytovatele odborné péče**

- učitel zajišťuje odbornou péči,
- učitel vytváří pro děti zázemí, v němž zažívají pocit bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.

2. **Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností**

- učitel zprostředkovává poznatky a implementuje je do kurikula mateřské školy a strategie, předškolního vzdělávání,
- učitel využívá či vytváří situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti,
- Využívá při práci s dětmi vhodné strategie a metody.

3. **Role poradce a iniciátora**

- učitel je průvodce na cestě za novými poznatky s využitím vzdělávací strategie respektující specifika předškolního vzdělávání,
- učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace v mateřské škole,
- učitel je poradcem pro řešení různých situací, s nimiž se dítě v běžném životě setkává (vytváření správných postojů, umět řešit problém, upevňování sebevědomí dítěte apod.),
- učitel vytváří vhodné podmínky pro osvojování nových vědomostí, dovedností a formování správných postojů.

4. **Role manažera**

- učitel chápe podstatu práce s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání,
- učitel se spolupodílí na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, projektuje,

- učitel používá vhodné evaluační nástroje,
- učitel je tvůrcem osobitých vzdělávacích strategií, v nichž jsou respektována specifika celé třídy, ale i jednotlivých dětí,
- učitel je tvůrce pomůcek,
- učitel dokáže flexibilně reagovat na nové podmínky, inovuje vzdělávání,
- učitel vytváří podmínky, v nichž dítě řeší různé úkoly.

5. Role diagnostika

- učitel diagnostikuje zájmy a potřeby dětí, s nimiž pracuje,
- učitel identifikuje potíže a jejich možné zdroje,
- učitel na základě pedagogické diagnostiky hodnotí rozvoj osobnosti dítěte,
- učitel komunikuje se svými kolegy, s rodiči, s ostatními partnery školy,
- učitel intervenuje.

6.3 Osobnost dítěte

Osobnost dítěte stojí ve středu zájmu pedagoga. Ten používá metody a formy práce, aby dosahoval cílů, které si vytyčil a které mu vytyčila i MKV. Dítě také ovlivňuje pedagoga. Dává mu zpětnou vazbu, a to jak nevědomě (mimikou, gesty, chováním), tak vědomě (například zpětnou vazbou, kterou v MŠ používáme převážně formou rozhovoru, obrázkového hodnocení nebo kresby). Mnoho nezkušených lidí se domnívá, že dítě je v předškolním věku ještě malé a nerozumí věcem kolem sebe.

Prvním předpokladem všech duševních procesů je vnímání. Dítě vnímá vše, co jej obklopuje – předmět, osoby i dění v okolí. To vše využívá k dalším konstrukcím v myšlení, představ, cítění nebo chtění. Proto musíme dbát na to, aby dítě mohlo pozorovat a vnímat co nejširší škálu předmětů, těch dobrých podnětů a životních situací.

Pro děti tohoto věku je typické, že přirozeně nedokáží rozlišit, co je dobré a co ne, jaké společenské návyky a chování je společensky přijatelné. To všechno se učí zkušeností. Dítě je přirozeně zvědavé a rádo objevuje, klade otázky a hledá na ně odpovědi. Prostřednictvím představivosti je dítě schopno podílet se na situacích, řešit problémy, na které by ve skutečnosti nebylo schopno ani reagovat.

6.3.1 Psychomotorický rozvoj

Toto období je pro dítě velice významné, protože zde dochází k psychomotorickému rozvoji, na kterém závisí pozdější rozvoj intelektu. Postupně se u něho definuje převládající laterálnost. Zdokonaluje se rovnováha a schopnost orientovat se v čase a prostoru. Zvyšuje se schopnost

koncentrace, která se stává trvalejší a dlouhodobější. Zdokonaluje se jeho manuální schopnost jako například jemná motorika (Lacinová, Margetová, Mlčochová, Vítková, 1995).

Wedlichová (2010) se ve své publikaci také zabývala psychomotorickým vývojem dítěte. Dítě ve třech letech zakončilo důležitou vývojovou etapu, v níž se naučilo chodit. Po třetím roku do řízení pohybu stále častěji zasahuje mozková kůra a je velice podstatná pro pohybovou obratnost ve hrách i pro další vývoj soběstačnosti a schopnosti plné sebeobsluhy dítěte. To si postupně osvojuje v předškolním věku mnohem náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost.

V tomto věku se převážně rozvíjí jemná motorika. Dítě díky zdokonalování pohyblivosti dobře zvládá sebeobsluhu, a také je schopné vykonávat drobné pracovní činnosti. To vše má mimořádný význam pro jeho osobní vývoj. Na konci předškolního období může dítě zvládnout i základy některých sportovních činností.

6.3.2 Řeč

V předškolním období dochází k prudkému rozvoji řeči. Dítě projevuje velký zájem o všechny řečové formy. Toto období bývá také označováno jako senzitivní perioda z hlediska rozvoje řeči. Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých nebo starších dětí. Nápodobou si děti taktéž osvojí gramatická pravidla. Ve vývoji řeči je důležitým krokem schopnost řeč účinně využívat k regulaci svého chování.

A. R. Lurij tvrdí, že tříleté dítě je schopno řídit své chování podle slovní instrukce. Nejprve je nahlas opakuje, později (asi kolem čtyř-pěti let) své chování reguluje podle „vnitřní řeči“ (Langmeier & Krejčířová, 2006).

6.3.3 Kognitivní rozvoj

Vývoj kognitivních procesů u dětí předškolního věku je velmi intenzivní a napomáhá mu důkladněji poznávat svět kolem sebe. Kolem čtyř let dítěte dochází k vývoji inteligence. Ta se dostává z úrovně předpojmové (tzv. symbolické) na vyšší úroveň, a to na úroveň názorového (tzv. intuitivního myšlení). To znamená, že myšlení dítěte nepostupuje podle logických „operací“, ale zatím jen podle „prelogických“ (předoperačních). Symbolické i předoperační myšlení je stále ještě egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (mění fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá“).

Dítě se učí nápodobou od dospělých a starších dětí. Učení je efektivní tehdy, když dospělý postaví dítě do problému tak, aby byl pro dítě řešitelný, byť s dopomocí.

Kolem šesti let dochází v poznávací oblasti dítěte k podstatným změnám. Dítě začíná chápat realisticky a méně trvá na splnění svých přání a potřeb. Tím, že dítě začíná realisticky chápat svět, tak už také bezpečněji posuzuje stálosti či změny, velikost, množství apod. Teprve v tomto období začíná dítě logicky myslet, i když jen v konkrétních předmětech nebo konkrétních činnostech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

I v oblasti vnímání dochází k velkým změnám. Dítě si začíná všimnout více detailů. Nejvíce je to zřejmé ve zrakovém vnímání. Dítě si více všimá barev, dokáže je od sebe lépe rozeznat a pojmenovat je. V řeči dochází k diferenciaci sluchového vnímání hlavně díky pokrokům v řeči a rozvoji fonemického sluchu. Dítě dokáže rozlišit i hlásky, které jsou zvukově blízké, a také je zpravidla dokáže správně vyslovit.

6.3.4 Osobnostní, sociální a morální rozvoj

Děti v tomto věku prochází obdobím tzv. egocentrismu, kdy mluví především samy o sobě a neberou ohledy na druhé. Postupem času a s dostatkem podnětů se učí sociálnímu dialogu, a to především nápodobou modelových situací. Zároveň si začínají uvědomovat svoji identitu i to, jak jsou přijímané a hodnocené ostatními. Poznání své vlastní individuality je ovlivňováno dospělými jedinci, kterým se chtějí vyrovnat, a také tím, jak na dítě působí rodina nebo vzdělávací instituce. Právě tady získávají informace o tom, jaké jsou jejich schopnosti, možnosti nebo omezení. Zároveň se učí od dospělých, jak se mají chovat, a osvojují si základní sociální normy.

Za to, co je dobré či špatné, považují to, co jim dospělí nařídí nebo zakáží. Napodobují chování těch osob, které jsou pro ně důležité či na kterých jim záleží (rodiče, paní učitelka...). Podle postupu jejich intelektuálního rozvoje se obohacuje jejich výrazové prostředky, prohlubují se i jejich vztahy s ostatními dětmi.

Ve vztahu k dospělým se řídí pravidlem poslušnosti a úcty. Přestože někdy nerozumí některým souvislostem a odlišnostem v jejich chování, považují je za vzor, který napodobují (Lacinová, Margetová, Mlčochová, Vítková, 1995).

6.4 Prostředí

Dítě se v přirozených situacích učí, jak prosazovat své nápady, zkušenosti a jakým způsobem řešit nedorozumění. Pedagogové by měli vytvářet klidné a bezpečné klima, kterým podněcují pozitivní vztahy, a oceňovat nekonfliktní řešení a spolupráci (Koťátková, 2005).

K tomu, aby se dítě mohlo maximálně a podle svých možností rozvíjet, potřebuje důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatek podnětů pro hru a také nabídku činností, která povede ke komplexnímu rozvoji dítěte (Koťátková, 2005).

Dítě vnímá své okolí globálně, ale také ho dokáže výrazně zaujmout některé detaily, které ho upoutají svou neobvyklostí, nápaditostí a pestrostí. Tyto přitažlivé detaily nebo situace, které mohou být pro dítě motivujícím elementem, můžeme dále prohlubovat prostřednictvím zajímavých činností. Ty potom rozdělujeme na smysluplné části, které naplňujeme aktivitami a činnostmi, jež vedou rozvoji dětí a dosahování cílů v MKV. Tím, že se děti v mateřské škole zabývají integrovaným blokem delší časové období (několik dnů, týdnů), u nich dochází k hlubšímu poznání, zapamatování a získávání zkušeností.

Děti „žijí“ s tématem delší dobu, z toho vyplývá, že je dítě schopné o daném integrovaném bloku mluvit například s rodičem. Rodiče mají takto možnost seznámit se s tím, čím se děti v mateřské škole zabývají a mohou na to doma přirozeně navazovat a tím se podílet na prohlubování a posilování poznatků a dovedností u svých dětí.

Tento komplexně pojatý styl výchovy nejvíce odpovídá přirozenému rozvoji dítěte a vede nenásilně k hlubšímu chápání vztahů (Košťátková, 2005).

Témata MKV by neměla být odtržena od reality. Děti se v rámci MKV seznamují s tradicemi, kulturou a rozmanitostmi a hodnotami ostatních kultur. Díky seznámení s jinými tradicemi si děti mohou lépe uvědomit svoji vlastní identitu, ale aby k tomu mohlo dojít, je důležité, aby poznaly nejprve svoji vlastní kulturu a okolí. Poznávání své vlastní kultury, tradic a poznání vlastního kulturního zakotvení je obsaženo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Je dobré, aby obsah MKV měl základ v reálném životě a na běžně používaných situacích.

6.5 Realizace a plánování MKV v integrovaném bloku

Záměr je to první, nad čím by se měl pedagog zamyslet při plánování integrovaného bloku. Měl by plánovat s ohledem na to, co by měl blok dětem přinést, co chceme, aby zažily, kam by se měly posunout, jak toho docílí. Pro někoho je to možná zbytečná teorie, ale bez jasného konceptu nemá smysl se s lidmi pouštět do něčeho, od čeho očekáváme, že bude mít reálný dopad v jejich rozvoji (Haková, 2014).

6.5.1 Kroky tvorby

Analýza potřeb:

- co děti potřebují k dalšímu kroku rozvoje,
- jaké dovednosti si mají osvojit,
- co potřebují získat, aby byly více komunikativní / spokojené / respektující / odvážné,
- jaké postoje si potřebují upevnit,

- jaké emoce by měly umět zvládat,
- jaké znalosti jim k tomu všemu pomohou.

Vytvoření vize:

- do jaké oblasti rozvoje budu směřovat integrovaný blok,
- kde by se program měl odehrávat,
- s jakou časovou dotací počítám,
- s kým se na realizaci chci nebo mohu podílet.

Stanovení tématu a reálných cílů:

- o čem integrovaný blok bude,
- co konkrétně se děti naučí,
- kam přesně je chci dovést,
- jaké dovednosti si osvojí,
- jaké znalosti získají,
- jaké postoje si utvoří / uvědomí.

Plánování integrovaného bloku:

- které činnosti zajistí naplnění cílů,
- v jakém poměru zvolím různé typy činnosti,
- slouží činnosti opravdu jako prostředek k naplnění pedagogických cílů.

Realizace:

- jak bude pedagog děti motivovat,
- jak bude zorganizován průběh programu,
- jaká jsou rizika a jak je možno je dopředu ošetřit.

Hodnocení:

- koho a co chce pedagog hodnotit,
- k čemu má hodnocení sloužit,
- jaká forma hodnocení bude zvolena.

7 Praktická část

Před začátkem integrovaného bloku „S panem Kapkou kolem světa“ je nutné, abychom dětem poskytli dostatek informací o naší kultuře. Toho můžeme docílit díky seznamování s kulturou našeho národa, divadelních představení, knih, obrázkových materiálů, výletů do blízkého okolí, výtvarných děl, hudebních odkazů našich skladatelů aj. Dále bychom jim měli dát prostor k tomu, aby rozvíjely povědomí o vlastní osobě, a to tak, že využijeme možnosti volného pohybu v blízkém okolí MŠ, navštívíme zahrady, sady, pole, vinohrady, lesy. Budeme si povídat o rodině, z které děti přichází do mateřské školy aj. Nejdůležitější před tím, než začneme s multikulturní výchovou, je to, aby děti poznaly sebe a své okolí. Dále by měly vědět, kde bydlí, kde se nachází jejich mateřská škola, jak se jmenují ony a jejich kamarádi, jak se jmenuje naše republika a oblast, ve které bydlíme, jaká je naše státní hymna, jakou máme vlajku, jakým mluvíme jazykem.

Během celého bloku budeme používat převážně metodu rozhovoru. Je nutné dát dětem dostatečný prostor k tomu, aby se mohly svobodně rozhodovat o tom, jakou činnost budou dělat a jakou ne, vést je k tomu, aby dokázaly vyjádřit a pojmenovat své emoce, mluvit o případném strachu z neznámého. Tento blok je plánovaný na celý školní rok. Během zimního by děti navštívily Zemi nekonečného sněhu a ledu. S příchodem jara by se pak přesunuly do Země nekonečného slunce. Organizace a realizace toho bloku je velice náročná, proto je zapotřebí, aby se na realizaci podílel celý pedagogický sbor popřípadě i další zaměstnanci mateřské školy.

K tématu multikulturní výchovy bychom měli mít přizpůsobené i vybavení třídy. Návrhy vybavení, kterými můžeme zpestřit prostřední mateřské školy:

- Používat fotografie lidí v jejich běžném oblečení, při každodenní práci (fotografie různých koutů světa).
- Využívat kromě klasických panenek i panenky, které mají jinou barvu pleti, stejně tak převleky různého původu.
- Nabídnout širokou škálu kuchyňského náčiní v domácím koutku, např. hůlky na jídlo, hliněné hrnce, klasické příbory... Využívat také oblečení různých kultur, např. velké šátky, sukně, pokrývky hlavy (turban, přilba, šátek, klobouk, beranice...).
- Poskytnout předlohy různých domů z celého světa, aby je děti mohly napodobit, např. panelový dům, kruhový dům, mrakodrap iglú... Důležité je i zajištění materiálu, který dětem umožní tyto stavby napodobit.

- Mít široké spektrum knih, ve kterých lze najít obrázky z celého světa a příběhy z rozličných kultur.
- Učit kromě českých písniček a říkanek také zařadit písničky a říkanky z jiných kultur.
- Vybavit mateřskou školu mapou České republiky globusem, atlasem a encyklopediemi s širokou tematikou, aby si v nich každé dítě mohlo najít to, co ho zajímá.

7.1 Kompetence, kterých bychom měli během bloku dosáhnout

Kompetence k učení

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje, chce porozumět věcem, jevům, a dějům, které kolem sebe vidí, poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo,
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje, dokončí, co započalo, dovede postupovat podle pokynů,
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých.

Kompetence k řešení problémů

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu a omylu spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty, využívá dosavadních zkušeností, fantazii a představivost,
- při řešení problémů užívá logických postupů a využívá je v dalších situacích,
- chápe, že vyhybat se řešení problémů nevede k cíli, uvědomuje si, že je svou aktivitou může ovlivnit.

Kompetence komunikativní

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými,
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,
- dovede využít informativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy, encyklopedie),
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim naučit.

Kompetence sociální a personální

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jeho odlišnostem a jedinečným,
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost a násilí se nevyplácí, že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou, dokáže se bránit (RVP PV, 2004).

7.2 Návrh činnosti

- **Komunikativní kruh**

Motivace: Seznámení dětí s panem Kapkou pomocí příběhu (viz příloha číslo 1). Pan Kapka za vámi nepřišel jen tak. Přinesl vám příběh o daleké cestě. A my se na takovou dalekou cestu vydáme. Během cesty budeme poznávat spoustu lidí a zažijeme spoustu dobrodružství. Četba příběhu, který nám přinesl pan Kapka (viz příloha číslo 1).

Cíl: Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu a vyjadřování)

Očekávaný výstup: Vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.

Riziko: Málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim.

- **Metoda rozhovoru**

Co děti v příběhu slyšely?

Jak se pan Kapička choval?

Jak pan Kapička vypadá?

Po rozhovoru se pan Kapka rozloučí a půjde pryč. Před odchodem ještě dětem řekne, že kdyby nevěděly, kam jít, mají si ho přivolat jednoduchou básničkou:

Pane Kapko, přijď sem k nám, nevíme kudy, prosíme, pomoz nám.

- **Hudební činnosti**

Cíl: Rozvoj zájmu o další formy sdělení a to verbální i neverbální (hudební, výtvarné, pohybové, dramatické).

Očekávaný výstup: Soustředěně poslouchat hudbu.

Riziko: Časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální popř. počítačové techniky.

Nabídka činnosti: Relaxace - poslech hudby Vltava od Bedřicha Smetany – představování si, jak pramínek vytryskl a kam asi popluje dál?

Vyprávění - Po relaxaci povídání o tom, co si děti představovaly, jak si představují pramínek.

- **Výtvarné a pracovní činnosti**

Cíl: Rozvoj a užívání všech smyslů.

Očekávaný výstup: manipulační a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, materiálem.

Riziko: omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům.

Návrh činnosti: Malba pramínku na papír formátu A2 dle fantazie dětí.

7.3 Vydání se na dalekou cestu

- **Rozhovor**

Cíl: Rozvoj interaktivních a komunikačních dovedností verbálních i neverbálních.

Očekávaný výstup: Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad.

Riziko: Prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s ostatními.

Návrh činnosti: Rozhovor

Pramínek se těšil na to, až se vydá do světa. Proč?

Co všechno chtěl vidět?

Pokládáme otevřené otázky, na které děti nemohou odpovědět ano nebo ne.

- **Balení kufru**

Cíl: Osvojení si praktických dovedností přiměřených věku.

Očekávaný výstup: zacházet s běžnými předměty denní potřeby, pomůckami, drobnými nástroji, běžnými pracovními pomůckami.

Riziko: nedostatečně připravené prostředí, nedostatečně vybavené náradím, náčiním.

Návrh činnosti: Balení kufru

Abychom zjistili, kam se pramínek dostal, půjdeme po jeho stopách. Cestou nám bude nápomocný příběh, ve kterém se dočteme, kam dál pramínek putoval.

Do velkého kufru se budeme společně balit na velkou cestu. Děti tam po vzájemné domluvě s ostatními budou nosit věci, které budeme během cesty potřebovat.

Zde rozvíjíme kooperativní dovednosti dětí. Je nutné, aby se uměly domluvit a společně se rozhodnout, popř. aby jedinec uměl obhájit, proč je věc, kterou chce přibalit, důležitá. Abychom se během cesty neztratili a všichni došli zdárně do cíle, musíme během cesty dodržovat určitá pravidla. Jaká pravidla budeme během cesty dodržovat, si děti určí sami. Opět se musí na pravidlech společně dohodnout. Pedagog dětem do jejich domlouvání

nijak nezasahuje, je tam pouze od toho, aby jim jejich pravidla zapisoval, a děti si je mohly poté nakreslit a vložit do kufru.

- **Kresba pravidel**

Musíme kufr označit tak, aby všichni věděli, odkud přicházíme. Na kufr vyrobíme a nalepíme vlajku České republiky. Protože netušíme, co nás na naší cestě čeká a jestli se nebudeme muset rozdělit, raději si každé dítě vyrobí svoji vlajku České republiky.

Cíl: Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému.

Výstup: Dodržování dohodnutých pravidel vzájemného soužití.

Riziko: Nejednoznačně zformulovaná pravidla chování ve vztahu k druhému, nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor.

Návrh činnosti: výtvarně-pracovní činnost – výroba vlajky a kresba pravidel společného soužití.

Jakmile máme všechno podstatné vyrobeno, čteme dále příběh, který nám napoví, kudy se máme vydat.

7.4 A bylo tady moře, velké, ohromné...

Kam se máme vydat? Volání pana Kapky pomocí básničky. Pan Kapka nám přinese další část příběhu.

- **Výtvarné a pracovní činnosti**

Cíl: Rozvoj kooperativních dovedností.

Výstup: Spolupráce s ostatními.

Riziko: Prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s ostatními

Návrh činnosti: Malba moře pomocí netradičních pomůcek.

Pomůcky: Kreditní karty, kartáčky na zuby, hřebeny, špejle, velký balicí papír, několik odstínů modré – od světlé až po tmavou.

Postup: Dětem nachystáme balicí papír a ony mají za úkol podle své fantazie za pomoci pomůcek a barev znázornit, jak podle nich vypadá moře. Během této činnosti má pedagog čas na to, aby si nachystal všechno potřebné pro návštěvu námořníka. Hotový výrobek dáme uschnout, ale necháme ho na očích dětem.

Otázky směřující k dětem:

- Kdo všechno žije v moři?
- Kdo se plaví na lodi?

- **Návštěva námořníka**

Pomůcky: Obrázky živočichů, co žijí v moři (chobotnice, žralok, medúza, mořský koník), namalovaná loď na velkém formátu papíru, na menším formátu namalování mořští živočichové, loutka námořníka, květinové věnce, vlajka havajských ostrovů, předměty, které mohou patřit do lodi (lano, kotva, plachta, záchranný kruh, kormidlo, síť, námořnické tričko).

Cíl: Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.).

Očekávaný výstup: Chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný.

Riziko: Nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje k ostatním lidem.

Návrh činnosti: Námořník ztratil svoji loď. Byla velká bouře, loď se houpala ze strany na stranu tak silně, že se námořník nemohl udržet a spadl do moře. Nic a nikoho nemá, jen svoji loď, kterou teď potřebuje najít, protože potřebuje lovit ryby, aby se mohl najíst. A teď, když našel děti, doufá, že mu pomohou ji najít. Jedinou stopu, po které by se děti mohly vydat, jsou poházené věci z lodi. Cestou ale musí děti dávat pozor. V moři žijí i živočichové, kteří dětem mohou ublížit. Jsou žraloci, chobotnice, medúzy a další. Námořník raději dětem dá obrázky živočichů, na které si mají dávat pozor.

- **Stopovaná**

Cíl: Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách.

Výstup: Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním i technickém prostředí.

Riziko: Nedostatek příležitosti vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, v jeho dění a řádu.

Návrh činnosti: Děti během stopované budou potkávat věci z lodi, které budou sbírat, zároveň se musí vyhýbat živočichům, kteří jim mohou ublížit. Celou stopovanou s nimi absolvuje i námořník, který jim vysvětluje, na co jsou jednotlivé věci z lodi potřeba. Po nalezení lodi všem dětem poděkuje a rozdá jim květinové věnce. Je to námořník z Havajských ostrovů, které leží moc daleko. Na Havaji je zvykem se vítat věncem z kvítí nebo tyto věnce dávat přátelům.

- **Rozloučení**

Cíl: Vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

Očekávaný výstup: Chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí.

Riziko: Nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvořilého, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantního, necitlivého či nevšímavých postojů pod.) včetně nevhodných vzorů v médiích.

Návrh činnosti: Námořník je velice šťastný, že mu děti pomohly najít svoji loď. je Proto naučí námořnickou básničku a také to, jak se havajsky řekne ahoj. Na lodi bude mít námořník vlajku své země. Děti budou mít za úkol určit, jestli je jeho vlajka stejná jako ta naše. Pro děti tento úkol může být obtížnější, jelikož Havajské ostrovy mají stejné barvy na vlajce jako Česká republika, ale má jiný vzhled. Pokud děti zjistí, že vlajka není stejná, požádáme námořníka, abychom si ji mohli vzít s sebou, ať si ji můžeme přidat do našeho cestovatelského kufříku.

Otázky k dětem:

Co popřejeme námořníkovi před odchodem nazpět do mateřské školy?

- **Komunikativní kruh**

Následuje komunikativní kruh už v prostorách mateřské školy.

Cíl: Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách.

Očekávaný výstup: Pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je potřeba se chovat.

Riziko: Nevhodný mravní vzor okolí.

Návrh činnosti: Rozhovor už v prostorách mateřské školy.

Otázky směřující k dětem:

Co popřejeme námořníkovi, když se s ním budeme loučit?

Proč jsme námořníkovi pomohli, i když nemá stejnou vlajku, jakou máme my? To znamená, že nebydlí v České republice?

Jak se k nám námořník choval? Jak jsme se k němu chovali my?

Vadilo vám, že nebyl z České republiky? Proč?

Prohlížení věcí v cestovatelském kufru. Zpětné povídání s dětmi o tom, co jsme doposud zažili, koho jsme potkali, popřípadě komu jsme pomohli a jak. Četba pošty od pana Kapičky. Kam nás poslal tentokrát... Četba nás tak zmohla, že usínáme a spíme a spíme.

7.5 Období zimy – Návštěva Země nekonečného sněhu a ledu

Návštěva eskymácké holčičky, která se jmenuje Nikita. V zemi plné sněhu a ledu je po celý rok zima. Nikita nikdy nezažila, jaké to je, když venku svítí sluníčko a dá se koupat v bazénu, běhat naboso po louce a slyšet ptáčky zpívat. Proto přichází za námi s prosbou o to, abychom ji seznámili s tím, jak se u nás v České republice během roku mění roční období.

- **Seznamování s koloběhem ročních období**

Pomůcky: Obrázky ročních období, sportovních aktivit, které lze dělat v daných ročních obdobích.

Cíl: Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí.

Očekávaný výstup: Osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi.

Riziko: Nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí.

Vzdělávací nabídka: Společné vyprávění dětí o ročních obdobích s pomocí obrázků. Dětem dáváme dostatečný prostor k tomu, aby se mohly vyjádřit. Dobré je zvolit jeden předmět, např. kámen nebo slunce, který si vezme do ruky to dítě, které bude chtít eskymácké holčičce i dětem něco sdělit.

- **Představování**

Cíl: Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte.

Očekávaný výstup: Uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi.

Riziko: Nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nezdvořilého chování, hrubého, ironického chování, ...)

Návrh činnosti: Nikita se nám již představila. Když se nám někdo představí, je slušnost, abychom se mu na oplátku představili také. Děti postupně řeknou v kruhu svá jména a přivítají Nikitu mezi sebou.

Otázky směřované k dětem:

Jak se zdravíme v České republice?

Jakým slovem vyjadřujeme pozdrav?

Jak se zdraví Eskymáci? (Pozn. Eskymáci se zdraví třením nosů o sebe. Tímto si předávají tolik vzácné teplo.)

Seznámení se s ostatními dětmi eskymáckým pozdravem. Které děti budou chtít a nebude jim to nepříjemné, mohou se s Nikitou pozdravit eskymáckým pozdravem.

- **Reflexe dětí**

Otázky směřované k dětem:

Bylo vám příjemné se pozdravit s Nikitou eskymáckým pozdravem? Proč?

Pozdravily byste se tak s úplně cizím člověkem, kterého byste potkaly na ulici? Proč?

- **Seznámení s prostředím v zemi plné sněhu a ledu**

Cíl: Poznávání jiných kultur a prostředí.

Očekávaný výstup: Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí.

Riziko: Nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti.

Návrh činnosti: Nikita s sebou přinesla do mateřské školy obrázky, které jsou typické pro zemi, ve které žije. Společné prohlížení obrázků, hledání odpovědí na otázky dětí v knihách, encyklopediích... (Pozn. Zde je důležitá připravenost pedagoga. Pedagog by měl být seznámen s kulturou Eskymáků a jejich zvyky, aby byl schopný odpovídat na otázky dětí.). Hledání obrázků, které jsou typické pro Českou republiku.

- **Porovnávání**

Cíl: Vytváření základů pro práci s informacemi.

Očekávaný výstup: Řešit problémy, úkoly, situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“.

Riziko: Zahlcování podněty a informacemi bez rozvíjení schopnosti s nimi samostatně pracovat.

Návrh činnosti: Práce ve skupinách. Každá skupina si vezme obrázek /obrázky a jejím úkolem bude srovnat život v České republice a Zemi plné sněhu a ledu. Po vyřešení problému bude každá skupina své poznatky prezentovat ostatním.

Obrázky přinesené Nikitou vystavíme na viditelné místo, aby si je děti mohly libovolně prohlížet.

- **Výtvarné a pracovní činnosti**

Cíl: Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problému, tvořivého sebevyjádření).

Očekávaný výstup: Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“

Rizika: Převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním.

Návrh činnosti: Výroba eskymáckého obydlí.

Tuto činnost můžeme uskutečnit venku (stavba iglů ze sněhu při pobytu venku), nebo v prostorách mateřské školy (výroba iglů z kostek cukru)

Pomůcky: Kostky cukru, lepidlo Herkules, tvrdý podklad, na který budeme lepit iglů, fotku hotového iglů.

Eskymačka pouze řekne dětem úkol, který mají udělat, a dá jim obrázek hotového iglů, aby děti měly představu o tom, jak má iglů vypadat. Řešení zadaného úkolu necháme na dětech.

Po činnosti: Komunikativní kruh – zpětná vazba.

Cíl: Zhodnotit předcházející činnost, umět se vyjádřit, popřípadě přiznat svoji chybu, vyrovnat se s kritikou, zhodnotit svůj úspěch nebo neúspěch, popř. mohl jsem udělat něco více pro to, aby činnost dopadla lépe?

- **Experiment**

Cíl: Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování).

Očekávaný výstup: Vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci.

Riziko: Nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti.

Návrh činnosti: Experiment s vodou. Nádobky naplnit vodou a dát za okno. Úkolem je zjistit, jestli je tady stejná zima jako v zemi plné sněhu a ledu, že i voda zmrzne. Po zmrznutí sledování tání ledu.

- **Závody**

Cíl: Osvojení si praktických dovedností přiměřených věku.

Očekávaný výstup: Zvládnout sebeobsluhu.

Riziko: Omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům.

Návrh činnosti: Eskymácké závody v oblékání.

- **Četba pohádky**

Cíl: Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)

Očekávaný výstup: Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu

Riziko: Omezený přístup ke knihám

Návrh činnosti: Četba pohádky z knihy, kterou nám Eskymačka přinesla, upevnování poznatků o prostředí, ze kterého Nikita pochází.

- **Pohybové činnosti**

Cíl: Rozvoj fyzické i psychické zdatnosti.

Očekávaný výstup: Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu.

Riziko: Absence či nedostatek řízených pohybových aktivit vedoucích k osvojení nových pohybových dovedností.

Návrh činnosti – Honička Bílého medvěda – pohybová hra zaměřená na spolupráci.

- **Hudebně pohybové chvilka**

Cíl: Rozvoj pohybových dovedností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé a jemné motoriky (dýchání apod.)

Očekávaný výstup: Ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem.

Vzdělávací nabídka: Nácvič písni O Grónské zemi.

- **Návrh dalších činností**

- hra na eskymácké průzkumníky – hledání stopy bílého medvěda
- koulovaná buď venku, nebo v prostorách MŠ – rozvoj jemné motoriky, mačkání papíru
- hra potápějící se ledová kra – hra s prostěradlem
- výroba eskymáckých bonbónů
- výroba dárku pro naši kamarádku
- zpěv písničky typické pro náš kraj
- lovení ryb

7.6 Návštěva Země nekonečného slunce

Jako úvodní motivací k danému bloku bude sloužit opět příběh, který se nachází v příloze.

Probudili jsme se do nového dne milí průzkumníci. Dnes jsme se ocitli v Africe. Vstala jsem dříve než vy a byla jsem se projít po okolí a cestou jsem potkala Enwina. Pro ty, kteří nevědí, jak Afrika vypadá, Ewin přinesl několik obrázků. Prohlížení přinesených obrázků s dětmi a povídání o nich. Ewin je černoušek, kterému je 5 let, žije na okraji keňského hlavního města Nairobi. Tam Ewin bydlí v typickém africkém domečku se svoji maminkou Cecilíí a tatínkem Andrejem. Rodina Enwina nemá auto, proto všechno musí nosit na zádech nebo na hlavě.

- **Rozhovor**

Otázky směřující k dětem:

Jaký je Enwinův dům?

Je jiný, než ve kterém žijeme my v České republice?

Co mají domy společného?

- **Výroba afrického domu**

Pomůcky: Lepenkový papír (podle toho, jak chceme mít velký africký dům), novinový papír, škrob na praní, hnědá a béžová barva, bambusové tyčky, provaz, velká nádoba.

Cíl: Rozvoj kooperativních dovedností.

Očekávaný výstup: Spolupracovat s ostatními.

Riziko: Prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhými.

Návrh činnosti: Na stěny z lepenkového papíru budeme nanášet směs z novin a škrobu na praní – tzv. kašírování. Po uschnutí stěny nabarvíme pomocí prstů, nebo štětců na béžovou nebo hnědou barvu. Střechu zhotovíme pomocí bambusových tyček. Každé dítě si vezme jednu tyčku a spojí ji s ostatními nad půdorysem domu. Pedagog nahoře tyčky sváže provazem, čímž vznikne střecha.

Pozn. Pedagog podle navigace dětí připraví půdorys domu, včetně vyřezání oken a dveří.

- **Vybavení domu**

Cíl: Rozvoj tvořivosti, rozvoj tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření.

Očekávaný výstup: Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.

Riziko: Omezený prostor pro vyjádření a uplatnění představivosti a mimoracionálního poznávání.

Návrh činnosti: Výroba hliněných nádob a hraček z modelářské hmoty. Děti tvoří předměty dle vlastní fantazie. Pokud si některé děti nemohou vzpomenout, jak vypadají africké nádoby, připravíme k nahlédnutí jejich obrázky.

- **Vázání šátku**

Cíl: Osvojení si přiměřených praktických dovedností.

Očekávaný výstup: Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu.

Riziko: Omezování samostatnosti dítěte.

Návrh činnosti: Holky i kluci mohou vyzkoušet, jak africké maminky nosí své děti. K této činnosti budeme potřebovat dostatečně dlouhé šátky a panenky. Děti si zkusí zavazovat panenky navzájem. Pedagog je zde v roli rádce. Proto je nutné, aby pedagog ovládal zavazování dítěte (v našem případě panenky) do šátku.

- **Rozhovor**

Otázky směřující k dětem:

Nosí u nás všechny maminky své děti v šátku?

Když ne, tak v čem své děti nosí.

- **Překážková dráha**

Pomůcky: Náčiní, které využijeme na překážkovou dráhu.

Cíl: Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky

Očekávaný výstup: Zvládnout základní pohybové dovednosti.

Riziko: Omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech.

Návrh činnosti: Tato překážková dráha bude africká. Děti budou mít za úkol zdolat překážkovou dráhu s předmětem na hlavě (nevybíráme těžké předměty, aby nedošlo ke zranění dětí). Tato činnost bude probíhat na školní zahradě.

- **Relaxace- poslech africké hudby**

Cíl: Seznamování se světem lidí, kultury a umění.

Očekávaný výstup: Vnímát umělecké a kulturní podněty, přirozeně poslouchat.

Riziko: Nedostatek příležitosti vnímat svět v jeho pestrosti.

Návrh činnosti: Relaxace, odpočinek před další aktivitou. Pokud bude příznivé počasí, děti si mohou lehnout na deky na trávník. K relaxaci jim bude hrát africká hudba.

- **Výroba afrického kroje**

Cíl: Rozvoj tvořivosti.

Očekávaný výstup: Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.

Riziko: Převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním.

Návrh činnosti: Porovnávání afrického kroje s naším krojem. Cílem této aktivity je, najít rozdílně a společné znaky těchto krojů. Prohlížení obrázků, čerpání ze zkušeností dětí s krojem našeho města.

Pomůcky: Barvy Afriky (hnědá, žlutá, oranžová, červená,...), bílá plátna, nůžky, tvrdý papír.

Postup: Každé dítě dostane bílé plátno. Nůžkami si každí udělá díru na hlavu a poté si každý podle svých představ nabarví svůj africký oděv. Po obarvení plátna, si z tvrdého papíru vyrobí malí klobouček, který si také barvami nabarví.

- **Nácvik africké písně**

Cíl: Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních.

Očekávaný výstup: Porozumět slyšenému.

Riziko: Časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální techniky.

Návrh činnosti: Nácvik písně „Siyahamba“. Pedagog nejdříve dětem zazpívá celou písničku. Potom ji zpívá po částech a děti po něm tu část opakují. Nakonec děti zkusí písničku sami zazpívat celou. Děti se najednou tuto písničku nenaučí, proto s nimi budeme tuto píseň opakovat pokaždé, když si budeme prohlížet náš cestovatelský kufřík.

- **Africká diskotéka**

Na rozloučenou děti čeká diskotéka v našich afrických krojích.

Pomůcky: Africká hudba, cd přehrávač, africké bubny.

Během diskotéky si děti mohou zkusit zahrát na africké bubny. Při písničce „Siyahamba“ nacvičíme s dětmi africký tanec.

- **Rozloučení s Enwinem**

Po diskotéce následuje rozloučení s Enwinem. Ten nás naučí říct ahoj. Pro změnu svahilsky. Svahilsky ahoj je hujambo. Před rozloučením Enwina požádáme ještě o vlajku jeho země, abychom ji mohli porovnat s naší vlajkou a dát si ji opět do našeho cestovatelského kufříku. Musíme dát dětem dostatečný prostor, aby vystoupily z role.

- **Komunikativní kruh u cestovatelského kufříku**

Cíl: Rozvoj řečových schopností.

Očekávaný výstup: Vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky.

Riziko: Málo příležitostí k samostatným řečovým projevům.

Návrh činnosti: Povídání o emocích dětí. Každému bychom měli dát dostatečný prostor vyjádřit se k tomu, jak se mu návštěva v Africe líbila, co se mu líbilo nejvíce. Společně se s dětmi domluvíme, co si dalšího dáme do kufříku, co si z Afriky odvezeme.

- **Hodnocení činnosti z pohledu dětí**

Postup: Všechny děti zavrou oči a budou úrovní ruky hodnotit návštěvu v Africe. Čím bude ruka výše, tím více se jim to líbilo. Oči by měly mít zavřené proto, aby každé dítě hodnotilo opravdu jenom samo za sebe. Toto hodnocení dává pedagogovi zpětnou vazbu.

Návrhy dalších činností:

- básničky s africkou tematikou,
- výroba ručního papíru,
- filtrování vody,

- výroba africké masky,
- seznámení se zvířaty žijícími v Africe,
- návštěva zoo,
- četba afrických příběhů.

8 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo poukázat na důležitost multikulturní výchovy v mateřské škole. Snažili jsme se objasnit terminologii, metody a formy práce, činitelé působící na multikulturní výchovu, návrh činností, které lze uskutečnit v běžné mateřské škole a tím dokázat, že působí na celou osobnost dítěte. To byla hlavní myšlenka naší práce. Z pedagogické praxe je známé, že různé obtíže dítěte, jako je nevhodného prostředí, použití neuvážených pedagogických nebo výchovných postupů, ale také jeho individualita, mají velký vliv na jeho začleňování se do kolektivu a do společnosti. Často se diskutuje o otázkách k přístupu k vzdělávání, zdali je vhodné s multikulturní výchovou začínat už v předškolním vzdělávání. V bakalářské práci jsme poukázali na to, že dítě má možnost se rozvíjet v již tak útlém věku. Děti se dostávají do různých situací a správnou motivací a povzbuzováním nejen od rodiny, ale také od pedagogů, jim pomáhá tyto situace řešit a překonávat.

Osobitý přístup k dítěti směřuje k harmonickému rozvoji jeho osobnosti. Správnou komunikací, prostředím a eliminací možných rizik, je možné z každého dítěte vychovat člověka, který je schopný žít s respektem ve společnosti ostatních lidí.

Dobrá komunikace mezi dítětem a předškolním pedagogem pomáhá posunout dítě v jeho vzdělávání vpřed. Poukázali jsme na důležitost prosociálních vztahů. Ty jsou jednou z podmínek pro společné soužití lidí. Zde opět hraje velkou roli předškolní pedagog, který musí dětem vytvořit ideální „prosociální prostředí“, které dítě přiměřeně stimuluje.

MKV je obsažena v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a dá se říct, že je jedním z hlavních vzdělávacích směrů dvacátého století. RVP PV definuje rámcové cíle předškolního vzdělávání, které úzce souvisí s MKV. Také definuje obsah a podmínky vzdělávání, metody a formy práce a roli pedagoga. To vše vede k rovnoměrnému rozvíjení dítěte ve všech pěti vzdělávacích oblastech.

Velmi důležité pro kvalitní a efektivní aplikaci MKV do edukačního procesu je úzké propojení edukační teorie s edukační praxí. Teorie klade podmínky vzdělávání a praxe na tyto podmínky reaguje a zohledňuje je při tvorbě svých vzdělávacích programů.

V praktické části byl navržen integrovaný blok zaměřený na rozvoj dítěte v oblasti MKV. Tento blok je v souladu s obsahem RVP PV a jeho podstatou jsou takové činnosti, které jsou zpracovány podle metodických zásad a působí na celou osobnost dítěte. Integrovaný blok seznamuje děti s odlišnostmi kultur a prostředím, ve kterém tyto kultury žijí. Během obou bloků si děti zároveň upevňovaly poznatky o prostředí, ve kterém žijí ony.

Průvodcem celým integrovaným blokem byl pan Kapka a jako motivaci jsme použili příběh o něm. Příběh provází celý návrh činností. V první části se děti seznámily se Zemí plné sněhu a ledu. Obsahem této části bylo poznat kulturu Eskymáků a jejich zemi. Druhá část naopak seznamovala se Zemí nekonečného slunce, tedy Afrikou. Tam bylo obsahem seznámit děti s tímto kontinentem, hudbou, zvyky a kroji, jakož i jinými činnostmi typickými pro tamní obyvatele.

Použitá literatura:

- GULOVÁ, L. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4724-2.
- HAKOVÁ, H. *Metodika zážitkové pedagogiky pro předškolní zařízení*. Školky přes hranice, 2014.
- HLADÍK, J. *Multikulturní výchova*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Zlín, 2006.
- HOLÁ, A., JIRÁSKOVÁ, V., KADLECOVÁ, Š., KALIBOVÁ, K. *Já a oni, jsme, my*. Praha: in INSTITUTIA, o. s., 2012.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada Publishing, a. s., 2005.
- LACINOVÁ, I., MAGETOVÁ, J., MLČOCHOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., *Šimon půjde do školy*. Portál, Praha 1995.
- LINHART, J. & kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Dialog, 2013.
- LINHART, J. & kol. *Velký sociologický slovník, I*, Praha: Karolinum, 1996.
- MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Člověk v tísni, o. p. s. Praha, 2008.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Dr. Josef Raabe, s. r. o. Praha, 2011.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, 2005.
- NĚMEČKOVÁ, I., *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003. ISBN 8023920995.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001.
- SMOLÍKOVÁ, K. & kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004.
- SVOBODOVÁ, E., *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Dr. Josef Raabe, s.r.o Praha, 2010.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, Praha 2008.
- ŠMELOVÁ, E. *MATEŘSKÁ ŠKOLA Teorie a praxe I*. Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

Přílohy

Příběh pana Kapky

Byla jedna kapka. Spadla přímo z mráčku, který plul na obloze. Kapka spadla přímo do trávy v Kloboukách u Brna. „Jaaaaau“! Jé, kde to jsem? Já jsem přece pan Kapka a bydlím v mráčku na obloze! A kde ten mráček je? Toto není mrak! Viděl jsem toho už hodně, na mráčku jsem projel úplně celý svět. Ale kde teď jsem? A kdo jste vy? Ale abyste o mně neřekly, milé děti, že jsem neslušný a přišel, teda spadl jsem za vámi s prázdnou, něco jsem vám přinesl. Abyste mi rozuměly. Já jsem se panem Kapkou nestal jen tak. Před kapkou jsem byl párou a před párou jsem byl mořem a před mořem zase řekou a před řekou pramínkem, který vytryskl uprostřed lesa v mechu a jehličí. Udělal jsem si ve zlatém písečku studánku jako dlaň a pomalounku se v ní otáčel. Nikdo o mně nevěděl, jen ptačí slečna sýkorka, co ke mně chodila pít. Bylo to nejhezčí místočko na světě, ale to jsem ještě nevěděl, co mě všechno čeká. Těšil jsem se pryč. A to se mi i jednou splnilo. Plynul jsem přes kamínky do lesa. Těšil jsem se úplně na všechno. Propletl jsem se mechem, jehličím a najednou jsem byl z lesa pryč. Slečna sýkorka letěla nade mnou. Jen počkej, slibovala mi, protečeš kamením a dostaneš se až k řece. Tam bude ryba! Moc jsem se na to těšil. Najednou jsem ho potkal. Byl čiperný, stříbrný, barevně kropenatý. Byl to pstruh! Tady je báječně. Povídal mi pstruh! Měl jsem dlouhou cestu, než jsem se dostal až sem. A vyprávěl mi o své daleké cestě, o řece, městech, mostech a také o temných mořských hlubinách. Moc jsem chtěl poznat moře. Sýkorka už nade mnou neletěla. Odletěla nazpět do lesa, kde je její místo. Stýskalo se mi po ní, ale víc mě lákalo to velké a ohromné moře.

Už jsem znal lávky, mlýny, lodě i města. Města se mi nelíbila, lidé pořád postávali u kalné řeky a říkali o mně, že jsem kalný a nehezký. Nelíbilo se mi to, protože jsem přece čistý a stříbrný pramínek, co vytryskl v lese! Klidně se mohli zeptat sýkorky, ta by jim řekla, jak ke mně chodila pít. To jen ta kalná řeka se do mě přimíchala... Ale nic se nedalo dělat, nikdo ho neposlouchat, kalná řeka se valila dál.

A najednou tady bylo moře! Slané a ohromné. Já jsem pramínek, zavolal jsem na moře a vložil jsem se do té spousty slané vody. Sůl mnou pronikla a silné a mocné vlny mě stáhly daleko na otevřené moře, plul jsem kolem ostrovů, slunce pálilo a smálo se na mě. Bylo to úžasné do té doby, než kolem mě začala plavat spousta podivných věcí. Táhle plul kufr, tam zase provaz, vlajka a další věci, které jsem nikdy předtím neviděl. Na jednom z ostrovů seděl námořník. Seděl tam a plakal...

Kamarádi! Viděl jsem ze svého mráčkového domečku, jak jste pomohli námořníkovi. Chcete vědět, kam jsem plul dál? Jak to slunce páliło na hladinu, celá se leskla a oslňovala. Nevydržel jsem to a změnil jsem se v páru a byl ze mě malý bílý mráček na obloze. A než jsem se z toho vzpamatoval, začal mě vítr unášet dál do světa.

Najednou mi začala být hrozná zima. Brr! Kde to jsme? Ptal jsem se větru, který mě unášel pořád dál a dál, kde to jsme? Kam máme naměřeno? A vítr mně odpověděl, že mě nese do země, kde je nekonečně sněhu a ledu. A co tam všechno uvidím? Bude tam i sýkorka? Zeptal jsem se s nadějí v hlase, že zase uvidím svoji milovanou kamarádku sýkorku. Ne ne, sýkorku nepotkáš, ale potkáš tam spoustu jiných zvířat a lidí...

Už jsem nechtěl být v té zemi, kde je nekonečně sněhu a ledu. Chtěl jsem někam, kde je teplo, kde lidé nenosí kožichy a nemusí se bát velkých ledních medvědů. Tak jsem poprosil větřík, aby mě odnesl někam, kde pořád svítí slunce a je teplo. Nebylo jednoduché přesvědčit větřík, aby změnil svůj směr a namířil si to do země nekonečného slunce. Nejdříve mě nesl mezi horami. Viděl jsem nejvyšší horu světa! Ta byla obrovská, ale stráž s pomněnkami v lese byla mnohem lepší. A ještě k tomu mi pořád nebylo teplo, tak mě větřík unášel dál. Ještě jednou jsme zatočili doleva, potom pluli rovně, už mi začalo být víc teplo a už jsme tam byli! V zemi, kde jen mraky písku. A nejen písku...

Nechtělo se mi z Afriky, prosil jsem větřík, abychom ještě chvíli v té krásné zemi zůstali. Ale vítr řekl, že ne, ještě mi neukázal všechna zákoutí Afriky. Proto jsme se vydali na další cestu. Vletěli jsme do pralesa, vítr rozhoupal stromy, proletěli jsme vysokou trávou, vyhnuli se velké anakondě a dokonce jsme pohladili žlutého číhajícího lva, který se krčil pod skalou a čekal. Jak jsem se bál. A kdo tam byl ještě...?

Větříku? Fičeli jsme obrovskou rychlostí pryč z afrického pralesa, když se mi zase zastesklo po sýkorce, lesíku, mechu a pomněnkách. Zanes mne prosím na lesní stráž, mám tam svoji přítelkyni sýkorku. No dobrá, řekl vítr. A kde je ten tvůj les? No na Moravě přece. Vítr si rychle nemohl vzpomenout, kde Morava leží. Věděl, že v České republice, ale kde přesně? U Prahy? Hele a kdepak je ta tvoje Morava? A tak jsem začal vysvětlovat: to se musí přes moře, zemi plnou sněhu a ledu a potom už ti řeknu. Je to taková malá země uprostřed kopců a tam rostou samé lesy a květiny. No dobrá, povídá mi větřík a uháněl. A když jsme uviděli hory, které jsou plné sněhu, povzbuzoval jsem větřík. Ano větře! Jsme na správné cestě, ale kudy teď? No asi tudy. Rozjeli jsme se přes Alpy a fíííí! Už jsme byli na Moravě!

Tak a teď kdybys byl tak hodný a odbočil trochu vpravo, požádal jsem ho. A větřík odbočil trochu doprava. A teď prosím tě zpomal! Povídal jsem mu. A vítr zpomalil, abych pořádně

viděl, co je na zemi. Byly tam černé lesy a pole a potůčky a děti skákající přes potok. Všechno jsem krásně viděl. A najednou jsem viděl tu známou loučku a lesní stráň plnou pomněnek. Tady to je! Vykřikl jsem a vítr mně zanesl dolů a pomaloučku províval strání, abych měl čas usadit se v malinkých kapkách a lístcích trávy, na mechu, na kapradí, na pomněnkách a na jehličí. Našel jsem opět svůj pramínek a posedal jsem si na všech jeho zrníčkách písku. Štěstím jsem celou noc nespál, a když druhé ráno slunce vyšlo a sýkorka za mnou přišla pít, zářila rosa kolem stříbrně, slavnostně, šťastně. Zase začalo pálit skoro stejně jako na moři. Ale tentokrát jsem věděl, že zůstanu mráčkem nad Pustou Kamenicí...

Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Musilová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Multikulturní výchova a její místo v mateřské škole
Název v angličtině:	Multicultural education and its purpose in a kindergarten
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zaměřuje na efektivní a správné využití multikulturní výchovy v mateřské škole. V teoretické části jsou definovány podmínky, rizika, činitelé na ni působící, vzdělávací programy a metodiky. To vše by mělo být klíčem pro úspěšné zařazení multikulturní výchovy do předškolního vzdělávání. Praktická část následně obsahuje návrh integrovaného bloku. Ten je zpracován s ohledem na požadavky, které jsou kladeny při tvorbě vzdělávacích činností zaměřujících se na rozvoj dětí v oblasti multikulturní výchovy.</p>
Klíčová slova:	Vzdělávání, multikulturní výchova, prosociální vztahy, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, mateřská škola, integrovaný blok
Anotace v angličtině:	<p>This bachelor thesis deals with the effective and proper use of multicultural education in a kindergarten. Conditions of this education, risks, factors influencing it, educational programs and methodologies are defined in the theoretical part. These aspects should be crucial for successful inclusion of multicultural education in pre-school education. The practical part contains a suggestion of an integrated block, which is processed</p>

	considering requirements of an educational activities focused on raising children in multicultural education.
Klíčová slova v angličtině:	Education, multicultural education, prosocial relationships, educational framework for preschool education, kindergarten, integrated block
Přílohy vázané v práci:	Příloha: Příběh
Rozsah práce:	54
Jazyk práce:	český