

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bc. Soňa Grešová

Multikulturní výchova a její využití v MŠ

Diplomová práce

Olomouc 2017

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

Čestné prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a použila jen pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 7. dubna 2017

.....

Bc. Soňa Grešová

Poděkování

Za odborné vedení, cenné rady a poznatky děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D.

Taktéž děkuji své rodině a příteli za psychickou podporu a trpělivost, kterou mi při zpracování mé diplomové práce projevovali.

Dále děkuji všem zúčastněným respondentům, kteří mi svou laskavostí a ochotou ke spolupráci pomohli ve výzkumném šetření.

Obsah

<i>Úvod</i>	7
I Teoretická část	
<i>1 Základy interkulturního vzdělávání</i>	8
1.1 Interkulturní vzdělávání	8
1.2 Interkulturní vzdělávání z pohledu některých autorů.....	9
1.3 Vymezení dílčích pojmů	10
1.3.1 Etnicita, etnická příslušnost	10
1.3.2 Etnické vědomí, etnikum	11
1.3.3 Národ, národnost.....	13
1.3.4 Národnostní menšina (National minority)	16
1.3.5 Kultura	18
1.3.5.1 Stejnorodost a různorodost kultury.....	19
1.3.5.2 Přístupy vymezující kulturu.....	20
1.3.6 Akulturace, asimilace a integrace	21
1.3.7 Identita, etnická identita.....	22
1.3.8 Xenofobismus	23
<i>2 Struktura multikulturní výchovy</i>	24
2.1 Vymezení odborné terminologie	24
2.1.1 Multikulturalismus.....	25
2.1.2 Multikulturalita	27
2.2 Charakteristické pojetí MKV.....	28
2.2.1 Předmět MKV	29
2.2.2 Stanovení cílů MKV	31
2.2.3 Metody MKV	33
2.2.3.1 Základní dělení metod	34
2.2.3.2 Charakteristika vybraných metod	34

2.2.4 Obsah MKV	36
2.2.4.1. Multikulturní výchova v etapách	37
<i>3 MKV a její místo v legislativě vzdělávacího systému v ČR.....</i>	<i>38</i>
3.1 Historický náhled do vzdělávacího systému.....	38
3.2 MKV součást oficiálních dokumentů	39
3.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha).....	39
3.2.2 Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon)	40
3.2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	42
3.2.3.1 Klíčové principy RVP PV.....	42
3.2.3.2 RVP PV a multikulturní výchova	43
3.2.3.3 RVP PV a jeho pojetí multikulturní výchovy v cílech	44
3.2.3.4 RVP PV se začleněním MKV do vzdělávacích oblastí	44
3.2.4 Školní vzdělávací program a jeho vymezení	46
3.2.5 Úmluva o právech dítěte (Convention on the Rights of the Child)	47
3.2.5.1 Práva dítěte	48
<i>4 Multikulturní výchova v mateřské škole.....</i>	<i>49</i>
4.1 Formulace předškolního vzdělávání	49
4.2 Záměr multikulturní výchovy v mateřské škole	50
4.3 Činitelé ovlivňující začlenění MKV do MŠ	51
4.3.1 Organizace	51
4.3.2 Komunita	51
4.3.3 Vlastní charakter školy	52
4.3.4 Osobnost dítěte	52
4.3.5 Osobnost pedagoga	52
4.3.5.1 Desatero pedagoga v MKV.....	52
 II Praktická část	
<i>5 Empirický výzkum</i>	<i>54</i>

5.1 Metodologie výzkumného šetření - hlavní cíl	54
5.2 Dílčí cíle výzkumného šetření	55
5.4 Předpoklady výzkumného šetření	56
5.5 Metodologie šetření	58
5.5.1 Metodologie – vymezení pojmu	58
5.5.2 Kvantitativní výzkum – dotazník.....	58
5.6 Výzkumný vzorek – stručná charakteristika.....	59
5.7 Realizace výzkumného šetření.....	59
5.8 Interpretace a závěr výzkumného šetření.....	74
<i>Závěr</i>	76
<i>Seznam použité literatury a pramenů</i>	77

PŘÍLOHA

ANOTACE

Úvod

Při volbě tématu diplomové práce jsem uvažovala nad mnohými činiteli. Již při psaní bakalářské práce, v rámci projektu pro děti zabývající se tématem lidských smyslů, mě nadmíru zaujala „Multikulturní výchova“. Podnětem byly právě tři děti jiné národnosti, které jsem při realizaci projektu měla v třídním kolektivu. Rozhodla jsem se tedy hlouběji prozkoumat oblast týkající se a vycházející z multikulturní problematiky. Mé rozhodnutí upevnilo i to, že „Multikulturní výchova“ je v současnosti velmi diskutovaným tématem v českém školství a rovněž i to, že do českých škol přichází čím dál tím větší množství dětí jiných národností a etnik. Multikulturní výchova, dle mého názoru, hraje v životě dětí významnou roli, ať pro jejich psychický, fyzický a sociální vývoj. Předškolní období se od ostatních období liší tím, že dítě je v něm nadmíru citlivé a zároveň nejvíce ovlivnitelné. Proto nejvíce záleží na tom, jak k příslušnému dítěti budeme přistupovat a připravovat ho na budoucí život v multikulturní společnosti a světě. Opomíjet nesmíme i to, že každé dítě je jedinečné, a tudíž vyžaduje specifické přistupování a zacházení.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zdůraznit nezastupitelnost a přínosnost „Multikulturní výchovy“ v mateřských školách. Rovněž zjistit, jakým způsobem současní pedagogičtí pracovníci – předškolní pedagogové a ředitelé mateřských škol pojmají oblast „Multikulturní výchovy“, jak k ní přistupují a do jaké míry v ní uplatňují své zkušenosti a postřehy ze své krátkodobé či dlouholeté pedagogické praxe. Ke zjištění výše uvedených cílů použiji kvantitativní metodu dotazníkového šetření s důkladně vypracovanými položkami vycházejících z multikulturní problematiky. Cílovou skupinu pro výzkumné šetření budou představovat pedagogičtí pracovníci – učitelé/ky a ředitelé/ky předškolních zařízení – mateřských škol v České republice.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny základy interkulturního vzdělávání, strukturní složení celé „Multikulturní výchovy“, zakotvení „Multikulturní výchovy“ jak v české školské legislativě, tak i v předškolním zařízení, v mateřské škole. Praktická část práce je věnována empirickému výzkumu v podobě dotazníkového šetření u pedagogických pracovníků mateřských škol. Nejdůležitější je si uvědomovat, že „Multikulturní výchova“ by měla přispívat k chápání odlišností jako přirozeného jevu a vést k respektování kulturních a jiných specifík národů a etnik. Ještě chci upozornit na to, že v průběhu celé své práce budu v určitých situacích používat pro pojem „Multikulturní výchova“ zkratku v podobě MKV.

I Teoretická část

1 Základy interkulturního vzdělávání

„Člověk není pouhý organismus, ale nositel absolutních hodnot. V tomto titulu je posvátný, ať jsou jeho věk, jeho pohlaví, jeho rasa, jeho barva, jeho národnost jakékoliv.“

(André Maurois, 1885 – 1967)

Autor slavného citátu je nejenom významným francouzským historikem, publicistou a kritikem, ale především spisovatelem a esejistou zabývajícím se tematikou jako je láska, krása, moudrost, taktéž i vláda, národ, válka či pravda. Ačkoli zpočátku tento nenápadný muž vlastním jménem Émile Herzog pocházející z průmyslnické rodiny nebyl v období první světové války příliš znám, v poválečném období došlo k pozitivnímu obratu a díky své literární tvorbě, které se již dlouhá léta věnoval, získal respekt a patřičné uznání. Za vše hovoří i fakt, že se stal členem Francouzské akademie. **(Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.MALÁTKOVÁ a kol., 2004, s. 606)**

1.1 Interkulturní vzdělávání

První kapitola teoretické části diplomové práce se zaměřuje především na definování jednotlivých pojmů tvořící nedílnou a podstatnou součást multikulturní výchovy. Definice poslouží v první řadě pro snadnější orientaci a lepší porozumění daným významům teorie, výzkumu a praxe multikulturní výchovy. Objevit se zde však mohou i případné potíže v chápání významů zapříčiněné různými operacemi s pojmy v masových médiích¹. Příčinou je dřívější politická moc nepodporující některé pojmy, například rasa, kulturní vzorce, interkulturní vztahy, etnické minority či národní identita a jiné. Z těchto důvodů mnohdy dochází k tomu, že lidé používají dané pojmy neobjasněné nebo různě zkreslené. Další překážku nám zde nastoluje neustálenost a nekodifikovanost² vztahující se k terminologickému vymezení multikulturní výchovy u nás, ale i na mezinárodním poli působení, tedy v zahraničí. (PRŮCHA, 2001, s. 17)

¹ **Masová média**, zkráceně **masmédia** představují hromadně sdělovací prostředky, jako jsou – např. tisk, rozhlas, televize apod.

² **Nekodifikovanost** neboli **neformalizovanost** je termín striktně vyjadřující pojmy, jež jsou nepřesně, nelogicky a nesystémově formulované.

1.2 Interkulturní vzdělávání z pohledu některých autorů

Samotný pojem „*interkulturní vzdělávání*“ neboli „*interkulturní výchova*“ je velice často zaměňován společně s pojmem „*multikulturní výchova*“. Nicméně posoudit, zda se jedná o dva zcela odlišné termíny, anebo synonyma není vůbec jednoduché. I z řad mnohých odborníků dochází k nejrůznějším tezím a spekulacím.

Svoji tezi nám také představuje význačná autorka Pastorová (2011) podle níž tvoří základ interkulturní výchovy rovnost příležitostí a rovnoprávnost jedinců a skupin. Na základě tohoto mínění je „*interkulturní výchova*“ chápána v širším rozsahu, než samotná „*multikulturní výchova*“ a předkládá nám jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti. Do popředí se nám dostává porozumění odlišnostem, upevnění vlastního kulturního vědomí a rozvoj smyslu pro toleranci a spravedlnost. Souhrn těchto témat napomáhá dětem porozumět rozdílným způsobům nejen myšlení, ale i života a odlišného vnímání světa. (PASTOROVÁ, 2011, s. 44 – 45)

Rozličný postoj na danou věc nabízí autor Průcha (2001) uvažující o tom, že pojem „*multikulturní výchova*“ je přece jen prosté synonymum pojící se s pojmem „*interkulturní výchova*“. Častěji se však setkáváme s používaným výrazem „*multikulturní výchova*“, dále „*MKV*“. Tento pojem je typický zejména v zemích jako je Velká Británie, USA, Kanada, Austrálie a samozřejmě nesmíme opomenout západní Evropu. Své místo „*MKV*“ nalézá i v některých sbornících, encyklopediích a mezinárodních publikacích. (PRŮCHA, 2001, s. 39)

Svůj osobitý pohled do celého dění vnáší i významná polská autorka Ambrosewicz – Jacobs, která vnímá „*interkulturní vzdělávání*“ jako kulturní různorodost v každodenním životě. Toto vzdělávání je centrem pro získávání interkulturních kompetencí, jež poslouží jak učícím se lidem, tak i vyučujícím. Samotná autorka uvádí, že: „*Pojem interkulturní kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje interkulturního zprostředkovatele či mediátora – někoho, kdo díky své zvědavosti, otevřenosti a schopnosti, je schopen udržovat kontakty s ostatními, je ochoten přijmout jejich pohled a vnímání světa, neztrácejíc vlastní hodnoty a přesvědčení o vlastních hodnotách a názorech.*“ (AMBROSEWICZ – Jacobs, 2004)

Obecný cíl tedy spočívá ve vybudování multikulturní společnosti a kultury společně s osvojováním znalostí a dovedností dané kultury, na základě nichž pak dochází k utváření a řešení potíží vyvstalých z rozmanitosti kulturní společnosti. Zaměříme-li se na daný pojem hlouběji, uvede nás do skutečnosti, že se nejedná pouze o vzdělávání v kulturních, národních či etnických zvláštностech, avšak o vzdělávání náležející k přijímání odlišností dotýkajících se všech aspektů a oblastí společenského života. Zamyslíme-li se tedy nad tímto vzděláváním, uvědomíme si, že jsme svým způsobem vedeni k získávání univerzálních klíčových kompetencí. (AMBROSEWICZ – Jacobs, 2004)

1.3 Vymezení dílčích pojmů

V této části je pozornost kladena na vytyčení dílčích pojmů vyplývajících z interkulturního vzdělávání. Dojde zde k objasnění následujících termínů: etnicita a s ní související termíny (etnická příslušnost, etnické vědomí a etnikum); národ, národnost a národnostní menšina; kultura, akulturace, asimilace a v neposlední řadě i termínu rasa.

Nicméně vymezení dílčích pojmů není nikterak jednoduché, a to z důvodu příslušné interdisciplinarity³. Pojetí interkulturní neboli multikulturní výchovy není u nás, ani v zahraničí jednotně ustálené. Panují zde rozdílné názory a úhly pohledu na samotné fungování a rovněž i účelnost těchto pojmů. (PRŮCHA, 2011, s. 23)

1.3.1 Etnicita, etnická příslušnost

Etnicita

Etnicita jako ústřední pojem užívaný pro teorii multikulturní výchovy nám představuje soubor znaků či vlastností těsně spjatých s prvky dané kultury a tím nám tedy vymezuje příslušné etnikum. Vytyčíme-li si za cíl odhalování a poznávání odlišných etnik, je zapotřebí respektovat nejen svoji vlastní kulturu, ale především právě kulturu jiných zemí. (PRŮCHA, 2001, s. 18)

Existuje mnoho myšlenek, způsobů i prostředků, jimiž můžeme patřičný pojem definovat. Samotný autor Průcha (2001) ve své knize uvádí následující definici z Velkého sociologického slovníku, I, 1996, s. 275: „*Etnicita (angl. ethnicity) je vzájemně provázaný*

³ **Interdisciplinarity** je metoda aktivní spolupráce a propojenosti mezi různými vědami s cílem dosáhnout synergického a integrovaného výsledku ve vědecké činnosti jak teoretické, tak i praktické včetně nejrůznějších výzkumů a vědeckých bádání

system kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.“ (PRŮCHA, 2001, s. 18)

Jiný úhel pohledu se naskýtá významnému etnologovi Filipu Tesařovi hovořícímu o etnicitě jako: „*Kolektivní identitě založené především na vnímaných kulturních podrobnostech a rozdílech.*“ (TESAŘ, 2007, s. 60)

Příslušný pojem rovněž úzce souvisí jak se složkami objektivními v podobě jazyku, teritoria aj., tak i se subjektivními složkami vztahujícími se k hodnotovému systému, postojům či zvyklostem. Člověk je zde charakterizován jako kulturní a společenská bytost poznávající a respektující jiná etnika. (PRŮCHA, 2006)

Etnická příslušnost

Průcha (2001) uvádí definici o etnické příslušnosti vyňatou z Velkého sociologického slovníku, I, 1996, s. 241 – 242 takto: „*Etnická příslušnost je sounáležitost jednotlivce s etnickým společenstvím na základě objektivních a subjektivních komponentů jeho etnicity.*“ Člověk získává příslušnost k jistému druhu etnika a evidentní etnicitu při svém narození. Jedná se o skutečnost, kterou neovlivníme. V praxi se můžeme častokrát setkat se ztotožňováním etnické příslušnosti s kategorií „národnost“. Nejběžněji je tomu tak například při sčítání obyvatelstva. „Nicméně to, jak se projevuje etnická příslušnost, závisí především na tom, zda je uvědomována a může být ze svobodné vůle jednotlivce proklamována či nikoliv – jinak řečeno závisí na „etnickém vědomí“.“ (PRŮCHA, 2001, s. 18)

1.3.2 Etnické vědomí, etnikum

Etnické vědomí

Označení etnické vědomí respektive etnická identita (ethnic identity) má své užití obzvláště ve vědách sociálních. „*Rozsah toho, co si jednatel uchovává jakožto postoje, hodnoty, víru a způsoby chování ze své etnické skupiny*“, toť je vymezení etnického vědomí či identity ze strany trojice autorů Nesdaleho, Rooneyho a Smitha (1997). (PRŮCHA, 2001)

Průcha (2001) využívá k vysvětlení následujícího pojmu definici vycházející z Velkého sociologického slovníku, I, 1996, s. 244, která zní: „*Etnické vědomí je vědomí sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených objektivních*

komponentů etnicity nebo rodového původu. Jako forma společenského vědomí je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika na jeho místo mezi ostatními etniky.“ (PRŮCHA, 2001, s. 19)

Problematikou utváření moderních národů se zabýval v 18. století i český významný historik Prof. Miroslav Hroch (1999) poukazující na vztah mezi českým národem a etnickou identitou. V rámci tohoto splynutí hovoří o vzniku „*etnické pospolitosti*“. Nicméně český národ nebyl jediným národem formovaným z etnické pospolitosti. Postupem času došlo ke vzniku mnoha moderních národů. Například: Maďarska, Bulharska, Slovinska, Chorvatska, Slovenska, Norska, Irska, Finska, Lotyšska, Litvy, Srbska, Řecka a celého sledu dalších. (PRŮCHA, 2001)

Součástí etnického vědomí, respektive etnické identity je i jedna ze základních vlastností: „*Etnické vědomí – jako každé vědomí, jež je v podstatě psychickým stavem prožívání – má v sobě složku emocionální*“.(dle Průchy, 2001, s. 19) Následkem pak může být překrytí složky rozumové z důvodu silné dominance složky emocionální. Za vše svědčí kupříkladu různá sportovní mistrovství či soutěže, kde lze sledovat etnické vědomí českého národu pod značným tlakem.

Kromě složky emocionální zde nalézá své místo i teritorium s jazykem, na nichž se shodují i mnozí sociologové a etnologové. Národní jazyk je vždy pro příslušníky jistého etnika společný. Tak většinou dochází k rozlišení daných etnik. Může však dojít i případům, kdy stejný jazyk užívá více etnik. Týká se to především jazyků rozšířených ve světě, jako jsou angličtina, španělština, francouzština a podobně. (PRŮCHA, 2001)

Etnikum

Původ slova „*etnikum*“ neboli „*ethnos*“ pochází z antické řečtiny a v překladu znamená „*kmen, národ či rasa*“. Kořeny samotného výrazu sahají již do dávné historie a nejčastěji se objevují právě v kulturněantropologické, etnologické a sociologické literatuře a dokumentech k ní náležejících.⁴ (PRŮCHA, 2001, s. 17)

⁴ **Literatura a dokumenty vztahující se k pojmu „etnikum“** jsou nejlépe vystiženy v knize o kulturní antropologii od významného Doc. Václava Soukupa (2000) a rovněž ve skupinové studii Základní pojmy etnické teorie (S. BROUČEK et al., 1991).

Od 70. let 20. století je „*etnikum*“ více nahrazováno termínem „*kmen*“ a v současné době se na přední místo dostává i označení převzaté z anglosaské literatury takzvané „*ethnic group*“ čili „*etnická skupina*“. (PRŮCHA, 2006)

Daným označením se zabýval i slavný antropolog a sociobiolog Prof. Pierre van den Berghe přiklánějící se spíše k neologismu „*ethny*“ vymezeným tímto způsobem: „Modelovým etnikem je ... skupina se společným původem, spjatá sociálně příbuzenskými sňatky a prostorově teritoriem“. (TESAŘ, 2007, s. 19)

Základ samotného pojmu „*etnikum*“ nám tvoří skupina daných komponentů, a sice zřejmých jako je kultura, sociální struktura, rasa, jazyk a taktéž subjektivních, kde stojí v čele etnická identita. Etnikum je tudíž jednotkou konstruovanou a pomyslnou nikoliv jednotkou reálnou.

Za vše hovoří definice vycházející od významného autora Průchy: „*Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.*“ (PRŮCHA, 2006, s. 29)

Autorka Štěchová svoji formulaci uvádí takto: „*Etnikum je zjednodušeně řečeno skupina lidí spojená společným systémem určitých faktorů, zejména kulturních, rasových, jazykových, teritoriálních a historických, kterými se odlišuje od ostatních etnik, a to objektivně i subjektivně.*“ (ŠTĚCHOVÁ, 2001)

1.3.3 Národ, národnost

Národ

Jeden z nejvýznamnějších a největších českých myslitelů, spisovatelů a filosofů, J. A. Komenský, před více než 300 lety pravil: „*Co jest národ? Národ je množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí), užívajících téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.*“ (J. A. Komenský, Štěstí národa, 1659 in [JAN BURYÁNEK. ET AL.]. Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty. Praha: Člověk v tísní v Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 8071067156.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

DOPITA, M., Staněk, A., 2005, s. 31)

Obdobné znění, ale z jiného úhlu pohledu přináší filosof, pedagog a sociolog Bláha (1968), (1968), který říká, že národ je: „*Množství lidských jedinců vázaných dohromady společenstvím půdy (symbióza geografická), společenstvím předpokládaného společného původu (symbióza biologická). Společenstvím historických osudů (symbióza historická), společenstvím kultury, zvláště jazyka (symbióza kulturní), společenstvím programu a ideálů (symbióza eticko-filozofická) a společenstvím svobody (symbióza politická).*“ ([JAN BURYÁNEK. ET AL.]. Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty. Praha: Člověk v tísní v Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 8071067156.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

DOPITA, M., Staněk, A., 2005, s. 31)

Razantní a ojedinělý přístup k dané tématice má i autor Roubíček hovořící ve své publikaci o tom, že výslovná a široce akceptovaná definice pojmu národ neexistuje. Ve svém odborném textu vykazuje známky směřující k tomu, že pojem „národ“ je pojímán ve dvojitým smyslu, a sice politickém a taktéž etnickém. „*Národ ve smyslu politickém je prostě soubor občanů určitého státu, tedy soubor se státní příslušností tohoto státu. Národ ve smyslu etnickém je soubor osob obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím.*“ (ROUBÍČEK, 1997, s. 152)

Co nám však neodmyslitelně patří do této nelehké tematiky je společná kultura, dějiny, řeč a nesmíme opomenout ani tradice a zvyky, jež nám dohromady utváří charakteristiku národu čili skupiny osob.

Každý z jednotlivých autorů přistupuje k dané tématice svým osobitým přístupem a vlastním vyjádřením. Ne jinak je tomu i u Všeobecné encyklopedie hovořící o tématice národ jako o pojmu s neexistujícími jednotnými kritérii. Proto je přesné vymezení definice vysoce náročné. Stěžejní myšlenkou pro vznik národa je tedy schopnost každého jedince svobodně a podle své vůle se přihlásit k danému národu a přijímat jeho osud. Vše se odvíjí od pospolitosti

jedinců a jejich souhlasu utvářet národ. (Všeobecná encyklopedie, 1999, sv. 5, In PETRUCIOVÁ, 2005)

Národnost

Samotný pojem národnost zaujímá své místo hned vedle pojmu národ, a to z toho důvodu, že tyto dva pojmy k sobě neodmyslitelně patří, prolínají se a doplňují. „*Národnost je obvykle chápána jako příslušnost k určitému národu nebo etniku. Tudíž se jedná o příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, které ji odlišují od ostatní populace.*“ (MORÁVKOVÁ, 1999, s. 261)

V České republice se nejčastěji setkáme s označením národnost ve školských, sociologických či demografických statistikách a výzkumech. Objevují se zde národnosti především: česká, moravská, slezská, slovenská, ukrajinská, rusínská, maďarská, polská, německá, romská, řecká či jiné národnosti. (PRŮCHA, 2001, s. 23)

Avšak nastoluje se nám zde i potíže ve významu takovém, že se může jednat o porozumění národnosti buď ve smyslu etnickém, nebo politickém. Vše se odvíjí od samotného chápání dané situace. Ve smyslu etnickém je národnost „*soubor osob obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím*“ a ve smyslu politickém je národnost „*prostě soubor občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu*“. (PRŮCHA, 2001, s. 23)

U politické národnosti neboli státního občanství prokazuje svoji identitu jedinec např. občanským průkazem, cestovním pasem (cestovním dokladem) nebo jiným dokumentem, který musí být právně uznávaný. Jednoduchost však nespočívá u národnosti etnické, kde její objektivní vymezení bývá nelehké. Nicméně všichni občané mají svobodnou volbu rozhodnutí, ke které určité národnosti se přihlásí, a to bez ohledu na údaje v jejich osobních dokumentech či znalostech příslušného jazyka. Tuto možnost svobodné volby rozhodnutí mají občané při všech probíhajících sčítáních lidu. Lze se tedy přihlásit k jedné, více či žádné národnosti. (ROUBÍČEK, 1997, s. 152 – 155)

Prohlášení o svobodném rozhodování o své národnosti a právech k ní občanům zajišťuje „Listina základních práv a svobod“ s tím, aby nedocházelo k žádnému omezení ani podmínění. „*Každý má právo svobodně rozhodovat o své národnosti. Zakazuje se jakékoli ovlivňování tohoto rozhodování a všechny způsoby nátlaku směřující k odstraňování.*“ (Listina základních práv a svobod, čl. 3 odst. 2)

1.3.4 Národnostní menšina (National minority)

Národnostní menšina neboli national minority úzce souvisí se dvěma předchozími pojmy, a sice národností a národem. S těmito pojmy se běžně setkáváme v teorii multikulturní aneb rovněž řečeno interkulturní výchově. Nejen mnozí významní autoři, ale taktéž i nejrůznější publikace jsou toho názoru, že s definováním etnika či etnické skupiny neodmyslitelně souvisí právě námi zmiňovaná a předkládaná národnostní menšina. V důsledku toho zde vznikají dva synonymní termíny, a sice „etnická menšina“, která se vyskytuje zejména v USA a „jazyková menšina“. Na základě poznatků z různých věd lze rovněž říci, že jednoznačná terminologie není ani v sociálních či právních vědách. Komplikace tady nastoluje i fakt, že některé národnosti nejsou vytyčovány na podkladě kritéria etnického, nýbrž na podkladě kritéria rasového nebo náboženského. Tato skutečnost vedla ke vzniku skupiny populace s označením „rasová menšina“ či „náboženská menšina“. (PRŮCHA, 2001, s. 23 – 25)

S danými označeními se můžeme setkat například v Listině základních práv a svobod, kde třetí hlava nese název „Práva národnostních a etnických menšin“. Bližší údaje jsou poté definovány v článcích 24 a 25 hovořících o tom, že:

„Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.“

(1) „Občanům tvořícím národní nebo etnické menšiny se zaručuje všestranný rozvoj, zejména právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyku a sdružovat se v národnostních sdruženích. Podrobnosti stanoví zákon.“

(2) Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též

- a) právo na vzdělání v jejich jazyku,*
- b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku,*
- c) právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.“*

(Listina základních práv a svobod, čl. 24 a čl. 25)

Svoji charakteristiku pojmu „národnostní menšina“ popisují i autoři Sulitka, Pospíšil a Jirasová: *„Charakteristickým znakem národnostních menšin je především predispozice*

výrazného národního vědomí a různorodá fixace na mateřský národ, s nímž je spojují historické a kulturní tradice. Z kulturně antropologického hlediska je národnostní menšina určité společenství lidí, kteří společně sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky odlišné od většiny obyvatel státu a projevují společné přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka.“ (ŠIŠKOVÁ ed., 2008, s. 91)

Definici z jiného úhlu pohledu sem vnáší již známý autor Roubíček, podle kterého se jedná o: „*Skupiny lidí, které žijí v určité zemi a liší se národnostně od většiny (majority) obyvatelstva této země, tvoří národnostní menšiny (minority).*“ (ROUBÍČEK, 1997, s. 155)

Svým vymezením do celé skutečnosti přispívá i „Komise pro lidská práva OSN“ společně s významným a zároveň zvláštním zpravodajem F. Capotortihem z roku 1951 vnímající národnostní menšinu jako etnickou skupinu, tedy početně menší oproti obyvatelstvu ostatnímu. Její příslušníci rovněž nemají vedoucí postavení a jeví odlišující znaky od ostatního obyvatelstva. Na mysli jsou především znaky náboženské, etnické, jazykové a také kulturní. Tzn. zachování vlastního náboženství, vlastní tradice, vlastního jazyka a vlastní kultury. (WOLF, 2000)

Na základě veškerých výše zmíněných definic a pojmů jsme se přesvědčili o nespočetném vymezování různých kategorií a typů etnických společenství. Národnostní menšinu lze tedy chápat ve více významech a formách. Za vše nám hovoří i heterogenita, která je přítomná právě u těchto definic. (ŠIŠKOVÁ, 1998)

Národnostní menšina tvoří v České republice pouze 5 % obyvatelstva. Menšinu zde představují především lidé velice podobající se české společnosti. Početnou skupinu u nás utváří především Romové, přicházející Afričané, Arabové a rovněž i Asiaté. Do budoucna se bude pravděpodobně počet těchto lidí zvyšovat, a to v důsledku jednak otevřené Evropy, tak i rychlého demografického přírůstku určitých menšin. Avšak je nutné si uvědomit, že každá skupina lidí má své hodnoty, které mohou obohatit život celé společnosti. Správné je především to, pokud dojde ke kladnému oboustrannému soužití těchto lidí. (ŠIŠKOVÁ, 1998)

Závěrem je důležité a hlavně podstatné zmínit, že pojem národnostní menšina je v České republice ze dne 10. července 2001 právně upraven v zákoně č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.

(1) „Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky vytvořilo.

(2) Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.“ (Zákon č. 273/2001 Sb., § 2)

1.3.5 Kultura

Kultura jako pojem samotný je velice náročný na jednoznačné či univerzální definování. Důvodem je zde nacházející se přemíra nejrůznějších definic vyplývajících z patřičných vědních oborů. Řeč je především o filozofii⁵, kulturologii⁶, antropologii⁷, ale rovněž i ostatních podstatných fenoménech právě dané kultury, na kterou je nahlíženo z hlediska specifického. Kulturu můžeme vnímat ve formě dvojího pojetí, a sice:

a) Z hlediska širšího pojetí

Pod pojem kultura se z hlediska širšího pojetí skrývá vše, co lidská civilizace vytváří. Myšlena je tím hlavně lidská činnost s tzv. artefakty neboli materiálními výsledky kupříkladu obydlí, plodiny, nástroje, oděvy, telekomunikační a dopravní řády, průmysly a podobně. Opomíjet se však nemohou ani díla duchovní, do nichž řadíme výslovně náboženství, politiku, vzdělávací systémy, ale rovněž i nejrůznější zvyky, obyčeje, morální hodnoty a dosti potřebné jsou i práva, která neodmyslitelně patří k lidskému bytí a žití.

b) Z hlediska užšího pojetí

Jestliže se na pojem kultura zaměříme podrobněji, zjistíme, že se týká hlavně kultury příslušného společenství, tedy hodnot, zvyklostí, symboliky, rozmanitých rituálů, a to jak

⁵ **Filozofie nebo taktéž filosofie** je slovo vzniklé původem ze dvou řeckých slov „*filein*“ - milovat a „*sofie*“ – moudrost; je to duchovní věda rozjímající a zkoumající skutečnosti člověka a světa; je opředená tajemným kladením otázek a rovněž hledáním odpovědí na ně; filozofii vystihuje i slovo metafyzika aneb přesah zkoumajících skutečností (Časopis pro teoretické a praktické otázky teologie, Mádr, 1978).

⁶ **Kulturologie** je věda zabývající se především kulturou, tedy jejich teoretickou i praktickou stránkou

⁷ **Antropologie** je vědní obor studující především vývoj lidského druhu, a to ve smyslu kulturním, sociálním, ale i tělesném se zaměřením na chování a původ člověka

komunikačních, tak i jazykových, rovněž i zachovávanými a předávanými zkušenostmi. Vztahuje se k různým projevům chování lidí. (PRŮCHA, 2001, s. 31)

Pokud chceme spatřit a pochopit rozdíly mezi kulturami, nabízí se nám zde opozice mezi individualismem a kolektivismem. „*Individualismus je charakteristický pro většinu západních zemí, naopak kolektivismus pro mnohé asijské, africké a arabské země.*“ Velice žádoucí je právě porozumění tomu, že každá země vnímá svět svým odlišným a jedinečným způsobem. Toto mínění se následně odráží i na začlenění a nalezení vhodného umístění jedince ve své zemi. Obtížné je zejména budovat stěžejní cíle mezi lidmi a snažit se o vytvoření společného pochopení. Důsledkem existující situace byl různorodý původ jednotlivých jedinců i celých společenství. Lidé totiž velmi často pocházeli z opačných konců světa. (LAUNIKARI, Puukari, 2009)

Do celého definování vnáší i svůj pohled na pojem kultura i známý akademický pracovník, zabývající se v první řadě „Multikulturní výchovou“ a „Metodami pedagogického výzkumu“, Hladík. Podle něj je kultura: „*Souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel, na časově a prostorově omezeném prostoru. Rovněž zahrnuje soubor postojů, symbolů, vzorců chování, souhrn symbolických systémů a obsahů v dané společnosti i (náboženství, umění, vědění) v protikladu v její materiální výbavě.*“ (HLADÍK, 2006)

1.3.5.1 Stejnorodost a různorodost kultury

Předmětem častých diskuzí bývá právě tematika stejnorodé a různorodé kultury, a to ve smyslu takovém, zda je pozitivní či negativní vytvářet dané kultury neboli skupiny lidí s příslušností k určité kultuře. Mezi navrhované a řešené otázky se mnohdy uvádí například: „*Je dobré, aby v jedné zemi žili příslušníci různých kultur?*“ „*Dokážeme se vžít do situace těch, kteří přijíždějí do ČR z ciziny?*“ „*Jestliže otevřeně přijímáme jako stát příchozí migranty, jsme schopni a připraveni hrát opravdu roli hostitele?*“ „*Jsou oni připraveni hrát roli hosta?*“ „*Chceme, aby se z hostů stali naši?*“ „*Za jakých okolností?*“ Takto můžeme uvést nespočet otázek, nad kterými není lhostejné zamyšlení. Musíme si uvědomit, že veškeré dění vyžaduje koordinaci, organizaci a taktéž svá vhodná a příslušná pravidla řízení s vyznačenými a vymezenými hranicemi. Nevylučuje se zde totiž fakt, že i my sami se můžeme někdy stát třeba cizincem. Proto může být někdo přesvědčený o tom, že pro přežití je nutná úměrná dávka různorodosti. Jiný člověk však může mít odlišný názor. (KOPŘIVA, Nováčková a kol., 2005)

Za předchůdce současných odborníků zaměřujících se na studium nejrůznějších kultur jsou považováni mnozí významní autoři se svými hodnotnými díly, například Milion Marca Pola, Hérodotovy Dějiny i Cesta do říše Velkého Chána Bratra Oldřicha od autora Oldřicha Čecha z Pordenone. Tito světoznámí autoři svými díly popisují neznámé civilizace Evropanům. V současnosti je proto zapotřebí řešit a vést společné diskuze o různých kulturách neboli civilizacích a jejich vzájemných setkáváních. Důsledkem je postupně rozvíjející se globalizace a měnící se společnost i svět. (KOPŘIVA, Nováčková a kol., 2005)

1.3.5.2 Přístupy vymezující kulturu

V současnosti existuje možnost vymezit pojem kultura následujícími třemi základními pojetími: tradiční axiologické, redukcionistické a v poslední řadě se jedná o globální antropologické.

a) Tradiční axiologické

Tradiční axiologické pojetí kultury se stalo základem pro hodnoty duchovní jako je literatura, umění, věda a podobně. Podle této podstaty se rovněž stalo východiskem pro rasismus, etnocentrismus, nacismus, nacionalismus i kolonialismus. *„Axiologická koncepce kultury je výrazně hodnotící. Omezuje rozsah třídy kulturních jevů pouze na sféru pozitivních hodnot, které přispívají ke kultivaci a humanizaci člověka a k progresivnímu rozvoji lidské společnosti.“* (SOUKUP, 2000)

b) Redukcionistické

„Zahrnuje velké množství přístupů, pro které je typická snaha omezit rozsah pojmu kultura pouze na určitý výsek sociokulturní reality. V protikladu ke globálnímu pojetí kultury jsou rozvíjeny zejména sémiotické přístupy, které redukují pojem kultura na systém znaků, symbolů a významů, sdílených členy určité společnosti.“ (SOUKUP, 2000)

c) Globální antropologické

Globální antropologické pojetí kultury se odvíjí bezpochyby od idejí, patřičných artefaktů a sociokulturních regulativů vycházejících zejména z psychologie, etnografie, sociální a kulturní antropologie, sociologie a bez opomenutí i kulturologie. *„Zahrnuje do kultury nejen pozitivní hodnoty, ale všechny nadbiologické prostředky a mechanismy, jejichž prostřednictvím se člověk jako člen společnosti adaptuje k vnějšímu prostředí. Globální antropologické pojetí kultury nemá hodnotící funkci. To umožňuje komparativní výzkum*

sociokulturních systémů (kultur, subkultur, kontrakultur) v čase a prostoru.“ (SOUKUP, 2000)

1.3.6 Akulturace, asimilace a integrace

Akulturace i asimilace tvoří nedílnou součást procesů odehrávajících se v interkulturní nebo multikulturní společnosti.

Akulturace

U akulturace jednotlivci, skupiny či dokonce celé sociální vrstvy přejímají z cizích kultur nejrůznější rozmanité prvky. Kupříkladu se jedná o hodnoty, ideje, ale i výtvoř, techniky, instituce či i formy vlády. Z těchto důvodů může být adaptace částečná nebo úplná. (JANDOUREK, 2001)

„Akulturace je sociální proces, který se uskutečňuje ve všech případech, kdy se dostávají do dlouhodobého kontaktu nebo do střetu dvě kultury nebo i několik kultur současně.“ (Brouček et al. In PRŮCHA, 2007b s. 49)

Podobné vyjádření o akulturaci uvádí i samotný autor Průcha:

„Akulturace je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření.“ (PRŮCHA, 2001, s. 34)

Asimilace

Asimilace je proces, při kterém dochází k včleňování se skupiny do skupiny větší a mezi skupiny s rozdílnými kulturami tak dochází ke kulturnímu míšení. Hovoříme tedy o tom, že většinou kulturu zde přijímá menšina, nicméně zmiňovaná většina může být více či méně poznamenána i prvky menšinové kultury. Jak již samotný pojem asimilace z latinského původu *assimilatio* vypovídá, řeč je o přizpůsobení se. (JANDOUREK, 2001)

Předchozí vyjádření svojí definicí potvrzuje i významný vysokoškolský pedagog a zakladatel České asociace pedagogického výzkumu Jan Průcha.

„Asimilace je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přejímané kultury.“

V průběhu přirozené, nenásilné asimilace může docházet k vzájemnému obohacování participujících etnických aj. společenství.“ (PRŮCHA, 2001, s. 34)

Integrace

Integrace je začlenění jedince či popřípadě celé skupiny do nového prostředí. Při tomto procesu nedochází ke ztrátě příslušné specifičnosti, ani žádné proměně vlastní identity. (ŠIŠKOVÁ, 1998)

Obdobnou formulací oplývá i autor Hladík, jehož slova jsou taková, že integrace tkví v začlenění a přijetí neboli v akceptaci jednotlivce či dané skupiny do uskupení jiného. (HLADÍK, 2006)

1.3.7 Identita, etnická identita

Identita

Identita má v problematice multikulturní výchovy velmi důležitou roli. Podle významných odborných psychologů představuje pojem „identita“ na úrovni jedince „vnímání sebe sama“. Identitu si jedinec buduje během svého života na základě zjišťování a upravování své vlastní základní charakteristiky. K základním charakteristikám se řadí rovněž takzvaná identita národní, za pomoci níž si osvojujeme interní solidarity s ideály naší etnické skupiny. Národní identita nám dává již od raného dětství uklidňující pocit, že náležíme do větší skupiny lidí. Budování vlastní identity tedy pro nás představuje i uznávání veškerých odlišností, jež nepatří pouze do naší skupiny. Zapotřebí je především všimnout si a uvědomovat si všechny rozdíly a osvojit si tak pocit, že my jsme zvláštní a mnohdy i lepší než ti, co mají jinou identitu. Častými důsledky, kterým se nemůžeme vyhnout při setkání s jinými etnickými skupinami, jsou předsudky, které jsou mnohdy i zdrojem pocitů nadřazenosti. Podstatu zdravého vývoje osobnosti však činí nejen uznávání vlastní identity, ale v kontrastu s ní i odlišnost cizích skupin. (PRŮCHA, 2006)

Etnická identita

Etnickou identitu samu o sobě nepovažujeme za negativní rys. Naopak je velice významná při budování vlastní identity u každého jedince. Tento pojem nelze vnímat pouze jako ústřední charakteristiku, ale zároveň i jako paradoxní s následujícím vymezením: *„Je to pocit vydělení, odlišnosti, který může být stejně hluboký jako další vlastnost lidstva, tedy naše*

závislost na ostatních; etnická identita je na jedné straně zdrojem hrdosti, perspektivy a síly, pochopení sebe sama a na záporné straně je základem hořkosti, pocitu stálého ohrožení a žití ve válečném stavu.“ Příslušný pojem taktéž úzce souvisí s označením „zdravý patriotismus“. Jedná se o kladné pocity pyšnosti a sounáležitosti na svoji etnickou skupinu či etnikum včetně jejich rituálů, zvyků, obyčejů, tradic, jazyka a historie. Nicméně může nastat i záporné vnímání jiných skupin a to zejména tehdy, pokud má jedinec pocity, že je jeho etnická skupina ohrožena. Za následek to může mít spuštění nejrůznějších procesů jako například přehazování viny za veškeré potíže na jinou skupinu, přisuzovat vlastní nežádoucí rysy „druhým“, promítnout záporné vlastnosti vlastní etnické skupiny do skupin jiných, snažit se zjednodušit dané komplikované vztahy. (PRŮCHA, 2006)

1.3.8 Xenofobismus

Pojem xenofobismus vznikl původně spojením dvou řeckých slov – „xénos“ znamenající v překladu cizí, cizinec či příchozí a „fobos“ slovo vyjadřující strach, úzkost a bázlivost. Xenofobismus nám tedy představuje strach či obavu z cizinců ve spojitosti s pocity nedůvěry a ohrožení. Pociťované ohrožení však nevyplývá z jednoho zdroje. Na přisun přistěhovalců neboli cizinců je nahlíženo z mnoha úhlů pohledu. Někteří lidé jejich příchod mohou pociťovat jako hrozbu a tím pádem dojde ke spuštění projevů xenofobismu. Na prvním místě stojí pocity ohrožení evropské identity, ačkoli nedošlo ke zjištění, že by reálně docházelo k jejímu narušování. Jeden z mnohých předsudků je i ten, že s příchodem přistěhovalců dochází ke změně obecné kultury vyvolávající v jedincích nepříjemné pocity. Xenofobismus se může projevovat nejrůznějšími způsoby na základě předmětu, cíle a jedinců, kteří ho svým určitým stylem pociťují. Jako předmět xenofobismu jsou pojímáni přistěhovalci, národnostní menšiny, žadatelé o azyl, zahraniční či dojíždějící pracovníci, bohatí cizinci, uprchlíci, ale i turisté. Důležité je si uvědomit, že xenofobismus má značný vliv na chování a jednání jedinců, tedy na jejich psychologickou a emocionální stránku. Od tohoto faktu se dále odvíjí veškeré dění ve společnosti. (PRŮCHA, 2006)

2 Struktura multikulturní výchovy

„Přestože si to ani neuvědomujeme, vyplňujeme důležitá místa v životě druhých lidí.“

(Robert Fulghum, 1937)

Tato krásná a pravdivá slova pocházejí z úst významného amerického spisovatele, učitele, filosofa, ale taktéž i unitářského pastora, zpěváka a malíře Roberta Fulghuma. Svůj obdiv a slávu obdržel především díky knížečkám s drobnými úvahami, příběhy, zamyšleními i filozofickými postřehy z běžného každodenního života. Jeho úplně prvním vydaným dílem se v roce 1988 stala kniha s názvem: *„Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce“* („*All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*“). Samotný autor si v průběhu svého života vyzkoušel rozmanitou řadu nejrůznějších životních událostí a zkušeností: „Byl kovbojem, folkovým zpěvákem, obchodním agentem, barmanem, učitelem kreslení. Sám o sobě nejraději říká, že je filozofem, ale filozofem lidovým, přemýšlejícím o těch nejobyčejnějších lidských věcech.“ (Červený, 2011)

2.1 Vymezení odborné terminologie

Interkulturní neboli multikulturní výchova je velice bohatá na vymezování patřičných odborných termínů k ní náležejících. V první řadě se jedná o termíny tvořící základ struktury multikulturní výchovy. Při samotném vymezování se nevyhneme konfrontacím, ke kterým dochází při recipročním setkávání lidí z různých kultur. Z důsledku celosvětové migrace obyvatel a taktéž silnému rozvoji globalizace v současnosti nalezneme národnostně homogenní stát zcela ojediněle. To má za následek i skutečnost, že nezřídka se setkáváme přinejmenším se vzájemnými nedorozuměními a v horších případech, ba dokonce s etnickými konflikty až s útoky rasistickými. Ke zlepšení a pokud možno k eliminaci těchto následků zde má pozitivně přispět právě multikulturní výchova s úkolem připravit jedince na život v celistvé multikulturní společnosti. (ŠIŠKOVÁ, 2008)

2.1.1 Multikulturalismus

V posledních letech dochází stále častěji ke zvyšování možností spojených s cestováním do nejrůznějších míst a lidmi nepoznamenaných koutů světa. Na základě toho se lidem otevírají širší obzory pro jejich navštěvování a dochází tak k nárůstu migrace obyvatelstva. Příčin migrace obyvatelstva může být nespočet, jednou z nich například i stěhování se za volbou zaměstnání či za studijními povinnostmi do různých států a zemí po celé naší zeměkouli. V tomto případě nám vyplouvá na povrch právě námi zmiňovaný a neméně důležitý multikulturalismus, který s každým rokem přibývá na aktuálnosti. (PRŮCHA, 2006)

Tuto skutečnost nám potvrzuje samotný reálný život, stačí se jen porozhlédnout kolem sebe a uvědomíme si, že v naší blízkosti se nacházejí lidé námi více či méně odlišní. Odlišnost tu však v žádném případě nevnímáme jako projev negativního směru, jelikož bychom pro tyto lidi působili úplně stejně my, kdybychom cestovali do jejich rodných zemí a států. Za odlišnost tu nemusíme považovat pouze viditelné znaky jako je například barva pleti, typ vlasů, typ očí, ale taktéž i jejich zvyky, obyčeje, tradice a rodilý mateřský jazyk. Odlišné prvky můžeme rovněž shledávat i v jiných oblastech a jiným způsobem. K uvážení zde připadá pozoruhodná myšlenka, a sice, jak by vůbec vypadal tento svět a samotný život na něm, kdybychom byli všichni zcela stejní jako nesčetné kopie. Na základě toho si můžeme uvědomit de facto skrytou skutečnost, že odlišnost pro nás znamená dokonalost. Opomíjet nesmíme i to, že každá kultura má svá vymezená specifika, kterými se nechává vést. Z celé situace tak vyplývá jediné, a sice neexistuje kultura, která by byla nadřazená těm ostatním. (PRŮCHA, 2006)

Dvojice význačných polských autorů Lewowicki a Ogrodzka - Mazur pojímá definovaný pojem jako termín používaný v nejrůznějších úrovnových odstínech, na podkladě kterých lze označovat rozdílné skutečnosti: *společenský cíl, vědeckou teorii, stav nebo proces*.

„Multikulturalismus jako společenský cíl znamená úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Soužití je založeno na principech tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Multikulturalismus jako stav představuje koexistenci různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot. Jako proces představuje multikulturalismus dynamickou výměnu kulturních statků, vzájemné ovlivňování různorodých kulturních systémů, příp. i vznik systémů kvalitativně nových.“ (LEWOWICKIEGO, Ogrodzka – Mazur, 2005)

Podle významné autorky Švarcové se pod pojmem multikulturalismus ukrývá kulturně a společensky podmíněný fenomén. Přesné teoretické vymezení tohoto pojmu však spatřilo světlo světa teprve ve století minulém jako reflexe rasové globalizace⁸, genocidy⁹ a střetávání nejrůznějších kultur. Jestliže zabrousíme do hloubky příslušného pojmu, setkáme se především s následující problematikou, a sice socioekonomickými třídami, jazykem, rasou, duševní či tělesnou handicapovaností nebo sexuální preferencí a taktéž s již často zmiňovanou kulturou. Příslušná teorie si rovněž stanovila jako svůj předmět zkoumání právě pojem multikulturalismus, který oproti multikulturalitě není jevem přirozeným, nýbrž charakteristikou kulturní. (ŠVARCOVÁ, 2008)

Z jiného úhlu pohledu k pojmu multikulturalismus přistupují dva další eminentní autoři, tedy Průcha a Hladík:

„Podstatou ideologie označované jako multikulturalismus jsou názory a axiomy o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství.“ (PRŮCHA, 2006, s. 239)

„Multikulturalismus je proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a zároveň je to stav plurality kultur ve vyspělých zemích.“ (HLADÍK, 2006, s. 8)

⁸ **Globalizace** je soubor představující mnoho různorodých procesů obsahujících sociální, politické, ekonomické, kulturní a technologické aspekty. Veškeré vymezené procesy se vzájemně prostupují, podmiňují a jsou dokonale provázané.

⁹ **Genocida** znamená systematické a úmyslné zničení částí či celých národnostních, etnických, náboženských nebo rasových skupin. Genocida neboli latinsky Genocidium představuje podle mezinárodního trestního práva zločin proti lidskosti.

Buryánek a kol. in Hladík (2006) uvádí následující popis multikulturalismu, který se velmi ztotožňuje s definicemi polských autorů Lewowicki a Ogrodzka - Mazur:

- a) „Jedná se o stav společnosti, ve které vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojem multikulturalismus užíváno neutrálně a koexistence různých skupin neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích.
- b) Proces, při kterém dochází k výměně kulturních statků, ke vzájemnému ovlivňování kulturních systémů, popřípadě k vytvoření systémů nových.
- c) Vědecká teorie, zabývající se různými aspekty sociokulturní rozmanitosti. Multikulturalismus zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, různá pojetí skutečnosti, vzorce chování, komunikační kódy, zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společností na různá prostředí.
- d) Společný cíl, multikulturalismus v tomto chápání a pojetí znamená vědomé úsilí o vytvoření plurální společnosti, která zahrnuje množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití by mělo být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a vzájemné konstruktivní kooperaci.“
(HLADÍK, 2006)

Autor Průcha zastává skutečnost, že pedagogové by měli mít přehled a být včlenění do ideologie multikulturalismu, který tvoří základ multikulturní výchovy společně s jejími modely, plány a představuje východisko pro současnou školní výuku. Ideologie, o které zde hovoříme, je však v současnosti dosti kritizována, jelikož podle mnohých lidí představuje pouze vizi, nikoliv svoji funkčnost v praktickém uplatnění. (PRŮCHA, 2006)

Barša argumentuje ideologii multikulturalismu tímto způsobem: „*Ideje multikulturalismu se staly filozofií multikulturní výchovy a ve spoustě zemí se dostaly do vzdělávacích programů a učebnic.*“ (BARŠA, 2003)

2.1.2 Multikulturalita

Ačkoli se na první pohled zdá pojem multikulturalita téměř totožný s pojmem multikulturalismus, při hlubším bádání dospějeme ke zjištění, že se oba pojmy od sebe poměrně odlišují.

Podle Šiškové (1998) náležitý pojem vyznačuje následující: „*Multikulturalita znamená vytvoření přátelského prostředí a především vzájemného respektu při soužití lidí různých etnik. Vychází z faktu, že všechny kultury mají hodnotu srovnatelnou, jsou si rovny a jejich soužití vede ke vzájemnému obohacování.*“ (ŠIŠKOVÁ, 1998, s. 198)

Svým osobitým způsobem k danému pojmu přistupuje i autorka Koťátková (2008), která uvádí, že multikulturalita vyjadřuje: „*Situaci koexistence nejrůznějších sociokulturních skupin, tedy alespoň dvou kultur, které se nacházejí vedle sebe, či se jedna propojuje s druhou.*“ (KOŤÁTKOVÁ, 2008, s. 160)

Podle význačných autorů Launikari a Puukari (2009) má odborník na pojem multikulturalita odborné dispozice především v oblasti porozumění, a to jak jiným kulturám, tak komplexnímu procesu, v němž se lidé mění na členy společenství a komunit. Prostřednictvím tohoto procesu si dále vybudovávají své hodnoty, normy, postoje, ale rovněž i svůj svébytný pohled na svět. (LAUNIKARI, Puukari 2009)

Šišková (2008) uvádí: „*Multikulturalita je prostor setkávání příslušníků různých kultur. Jde o naprosto přirozený jev, který existuje na naší planetě od nepaměti a má naprosto konkrétní důsledky pro život člověka, velmi výrazně ho ovlivňuje.*“ (ŠIŠKOVÁ, 2008)

2.2 Charakteristické pojetí MKV

Nedělitelnou součástí současných edukačních činností ve výchovně vzdělávacích procesech, působících hlavně na utváření a další rozvíjení osobnosti jedince, by měla beze sporu představovat „Interkulturní neboli multikulturní výchova.“

„Interkulturní neboli multikulturní výchova“ by měla mít v edukaci své místo jako jeden z integrujících prvků. (PRŮCHA, 2006, s. 13 - 15)

Termín „Interkulturní neboli multikulturní výchova“ původem pochází z anglického sousloví „Multicultural education“ a můžeme jej do českého znění překládat jako „Multikulturní vzdělávání a výchova“. „*V České republice se však používá jen ve významu výchova, což je nepřesné.*“ (PRŮCHA, 2006, s. 13 – 15)

Důvodem tohoto vymezení je fakt, že v anglickém pojetí je tento termín vnímán v širším významu. Anglickým souslovím se zabýval ve své odborné knize i autor Průcha, jež hovoří o tom, že výraz „education“ pod sebou zahrnuje vícero významů. Řeč není pouze o

výchově a vzdělávání, tedy edukaci samé, nýbrž i o použití termínu ve smyslu pedagogika. (PRŮCHA, 2006, s. 13 - 15)

Velice často se v praxi shledáváme s prostupujícími se a vzájemně prolínajícími a ovlivňujícími pojmy jako jsou „interkulturní výchova či interkulturní vzdělávání, multikulturní výchova“. O charakterizování výše zmíněných pojmů se pokusila ve své publikaci autorka Švingalová:

- a) „Pojem interkulturní zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vzájemné interakce a vztahy odlišných sociokulturních skupin.“
- b) „Pojem multikulturní znamená pouze koexistenci alespoň dvou kultur (resp. Sociokulturních skupin) vedle sebe, ale neimplikuje jejich vzájemné vztahy.“ (ŠVINGALOVÁ, 2007, s. 26)

O charakteristické vymezení pojmů „společnost, multikulturní společnost a interkulturní společnost“ se usilovně snažila i pedagožka a výchovná poradkyně Patočková uvádějící tyto definice: „*Společnost je tvořena přítomností různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny a rovnoprávně akceptovány. Naproti tomu interkulturní společnost aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami.*“ (Patočková in ŠIŠKOVÁ, 1998, s. 33)

Není příliš důležité tyto pojmy od sebe jednoznačně a striktně oddělovat, nýbrž s nimi zacházet tak, aby u jedinců správně rozvíjely a podporovaly respekt k toleranci, demokracii a lidským právům.

2.2.1 Předmět MKV

O předmětu „Multikulturní výchovy“ můžeme říci, že je sám o sobě konfrontativní. Takzvaně základním stavebním kamenem je naučit se zacházet s jinakostí neboli odlišností. A jak hovoří autoři Kopřiva a Nováčková ve své odborné publikaci „Respektovat a být respektován“: „*Každá jinakost neboli odlišnost konfrontuje naše životní jistoty, zkušenosti, nahlodává nám náš obraz světa.*“ Rovněž však může dojít k pozitivní situaci, kdy nám příslušná jinakost neboli odlišnost rozšíří naše možnosti a umožní nám tak nahlédnout do nových obzorů spojených s osvojováním si nejrůznějších nových a velice přínosných zkušeností, prožitků a rad. Stěžejní roli zde však činí i osvojené dovednosti, s pomocí nichž dále vnímáme a pozitivně přijímáme různorodost. (KOPŘIVA, Nováčková, 2005)

Významný autor Průcha svůj důraz připisuje v první řadě na řádné osvojení si veškerých znalostí, na kterých stojí celý proces „Multikulturní výchovy“. Zastává pojetí, že její subjekty v podobě žáků, pedagogů, ale široké veřejnosti mající svůj podíl na výchově a vzdělávání musí být obdařeni znalostmi zahrnující rasové soužití, kulturní jevy, etnické jevy a další podstatné náležitosti. Do celé situace vnáší skutečnosti i tato definice: „*Nelze předpokládat, že prostřednictvím multikulturních programů je možno přímo působit na chování lidí a měnit je k žádoucímu stavu a to tak, že je apelováno na morální postoje lidí, poukazováno na určité ideály, aniž by tyto snahy byly zakládány na dobrých znalostech o těch jevech reality, jichž se dané působení týká.*“ (PRŮCHA, 2006, s. 15 – 17)

Průcha (2006) své mínění uvádí následovně:

- a) „Poznávat.“
- b) „Rozumět.“
- c) „Respektovat (jiné kultury, etnika, národy).“
- d) „Koexistovat a kooperovat.“ (PRŮCHA, 2006, s. 15 – 17)

Nespočetně zmiňovaný autor vymezuje předmět „Multikulturní výchovy“ celkem do tří vzájemně se prolínajících a ovlivňujících sfér: „*sféra vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem, sféra edukační činnosti a sféra výzkumu*“.

Sféra vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem

Důležité je uvědomění si, že multikulturní výchova vystupuje z několika vědních oborů a je bohatá nejen na edukační aktivity a činnosti praktické, ale taktéž na vysoce rozvíjející se teorie pedagogické. Proto, abychom mohly teoreticky objasnit a vymezit multikulturní výchovu, je zapotřebí využívat již veškeré osvojené praktické poznatky ze srovnávací sociologie, interkulturní psychologie, etnologie, ale rovněž i dalších rozmanitých oborů a teorií. (PRŮCHA, 2006)

Sféra edukační činnosti

„*Realizuje se především ve školní výuce, kde v některých vyučovacích předmětech jsou začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, požadavky na zaujímání tolerantních postojů k příslušníkům jiných etnik a ras, informace k poznávání a respektování jiných národů apod.*“ Součástí tohoto odvětví jsou i osvětové činnosti a aktivity probíhající například v muzeích (výstavy, přednášky, festivaly), národních a mezinárodních organizacích

(odborné publikace, časopisy ...), vládních a nevládních institucích, ale i odborných institucích a organizacích zabývajících se podpůrnými projekty a obdobnými plány a návrhy. (PRŮCHA, 2006)

Sféra výzkumu

Sféra výzkumu tkví hlavně v následující definici: „*Vědecké teorie jsou vždy spjaty s výzkumem, který jim poskytuje nálezy o příslušném úseku objektivní reality. V souvislosti s multikulturní výchovou se provádějí empirické výzkumy takových jevů jako např. vznik rasových předsudků u dětí a mládeže nebo problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi apod.*“ Princip celého dění spočívá v komplexním přístupu se zdůrazněním interdisciplinárního charakteru multikulturní výchovy. (PRŮCHA, 2006)

2.2.2 Stanovení cílů MKV

Podstatnou část pro správné přijetí a chápání interkulturní neboli multikulturní výchovy představují dostatečně vytyčené cílové záměry. Cílové záměry můžeme rozdělit na obecné takzvané základní a specifické neboli dále rozvíjející se. Tyto cíle jsou uspokojovány a naplňovány během veškerých edukačních čili výchovně vzdělávacích činností a prostřednictvím dalších aktivit. „*Nejobecnějším cílem multikulturní výchovy je příprava žáků na život v kulturně heterogenní společnosti a podpora rozvoje interkulturních kompetencí.*“ (PRŮCHA, 2001)

Zmiňovanou interkulturní kompetencí se zabývali ve svých odborných publikacích mnozí význační autoři a odborní pracovníci orientující se na danou problematiku. V popředí stojí například tyto jmenovaní autoři: Průcha (2001), Buryánek (2002), Dolinská (2010), Níeke (2000) a další. Svěbytný přístup k interkulturním kompetencím zaujímá významný autor Průcha, podle kterého dochází ke značnému vlivu na chování a jednání u příslušníků jiných kultur, a to zejména prostřednictvím způsobilostí k hodnocení rozdílných systémů kultur a k pozitivnímu vnímání. (PRŮCHA, 2001)

Mistrík ve svých pohnutkách a tezích neklade důraz pouze na poznávání a tolerování kulturních jinakostí, ale zvláště na pozitivní rozvoj empatického citění a akceptování jinakosti, tedy odlišnosti. Empatické citění patří neodmyslitelně k ostatním procesům, jež mají svůj podíl při vytváření jednotného světa. Svoji roli zde sehrávají schopnosti ve smyslu dokázání se vcítit do jedinců jiných národností a kultur a rovněž schopnosti vnímat svět

takovým způsobem, jak jej vnímají oni. Veškeré toto dění nám představuje počátek interkulturní, tedy multikulturní výchovy. (MISTRÍK, 1999)

Multikulturní edukační aktivity podle autora Mistríka vedou k těmto vytyčením cílovým oblastem:

- a) „Poznání: poskytuje informace o jiných kulturách a vztazích mezi nimi.“
- b) „Sebereflexe: pomáhá uvědomit si kořeny, možnosti a ohraničení vlastní kultury.“
- c) „Tolerance: podněcuje tolerantní postoje vůči příslušníkům jiných kultur.“
- d) „Empatie: rozvíjí porozumění pro odlišné vnímání světa a pro odlišné životní styly v jiných kulturách.“
- e) „Akceptace: vede k akceptování příslušníků odlišných kultur jako rovnoprávných členů společnosti.“
- f) „Spolupráce: motivuje ke spolupráci s příslušníky odlišných kultur, rozvíjí postoje a schopnosti nutné pro spolupráci.“ (MISTRÍK a kol., 2008, s. 27)

Jiným způsobem se k celé situaci staví autor Buryánek rozlišující tři dílčí oblasti týkající se interkulturních kompetencí. Z jeho pohledu se jedná o postoje, znalosti a dovednosti. (BURYÁNEK, 2002)

Uváděné oblasti se týkají jak cílů kognitivních, afektivních, tak i behaviorálních. Na základě toho můžeme usoudit, že se zaměřují na všechny typy specifických cílů ve výchově a vzdělávání. Autorka Moree specifikuje kognitivní cíle vzhledem k úrovním kurikula včetně jeho všech obsahů a hovoří tak o komparativním přístupu. U cílů afektivních považuje za velice důležité postupné rozvíjení interkulturní senzitivity a u behaviorálních cílů svoji pozornost upírá na podporování schopností vytvářet pozitivní vztahy a rozvíjet sociální dovednosti. (MOREE, 2008)

V závěru lze konstatovat, že: *„Obecným neboli stěžejním cílem interkulturního (multikulturního) vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami.“* (MISTRÍK, 2008)

Obecná rovina tak zahrnuje následující cíle multikulturní výchovy jako schopnosti: *„začlenit různorodé kultury a společenství do světové historie, jinými slovy, schopnost uvědomit si, že jejich vklad do světové kulturní historie je naprosto rovnocenný, jednoduše překonat egocentrický pohled na svět; vidět a chápat vzájemnou komunikaci a dynamiku*

kultur v historii; vést dialog s jinými kulturami a vynakládat snahu otevřít se a vstoupit do aktivního tvořivého dialogu s jinými kulturami a v neposlední řadě chápat vztahy vlastní kultury s jinými, být tolerantní a empatický vůči odlišným kulturám“. (MISTRÍK, 2008)

2.2.3 Metody MKV

Zaměříme-li se hlouběji na oblast multikulturní výchovy, spatříme široké spektrum různých existujících výukových strategií i rozsáhlých metod uplatnitelných při výuce příslušných dětí. Zákonitě klíčovou roli zde přebírá pedagog, na kterém spočívá výběr metody takové, jež bude vhodná jak pro něj samotného, tak i pro celou jeho skupinu či třídu a konkrétní děti v ní. V případě uplatňování metod v konceptu výuky multikulturní výchovy se nemůže jednat pouze o hromadnou respektive frontální organizační formu, ale především čím dál tím častěji se volí začleňování a upřednostňování organizačních forem skupinových spolu s využíváním metod kritického myšlení. Nicméně ani této nové metodě se nevyhnuly obavy z jejího používání ze stran mnohých pedagogů z důvodu pohybností o přirozeném působení. Avšak základ tu tvoří chápání odlišností efektu užívajícího výuky hromadné takzvané frontální a metod aktivizujících. (MOREE, 2008, s. 106)

Zahraniční odborná literatura preferuje nejvyšší začlenění dětí do výchovně vzdělávacího procesu s využíváním metod kritického myšlení, popřípadě pomocí projektového vyučování. Jestliže budou tyto preference vhodným způsobem dodržovány, zvýší se tím efektivita celé výuky. Hlavním cílem metody kritického myšlení je dostatečné podporování a aktivizování dětí ve skupině či ve třídě. Mezi další dílčí cíle řadíme získávání samostatnosti, vytrvalosti při práci s informacemi a hlavně rozvíjení celé osobnosti dítěte. Ve výuce je poté upřednostňována a vyzdvihována především vzájemná interakce a kooperace mezi pedagogem a dítětem či mezi dětmi navzájem. (BURYÁNEK, 2002, s. 18)

Při realizování pedagogem zvolených metod je potřebné zohledňovat nejen individuální zvláštnosti každého z dětí, ale především jejich věk, celkové vnímání, všeobecný rozhled a rovněž úroveň myšlení. Výběr metod se velice často váže ke kreativité a invenci daného pedagoga. U mnohých pedagogů probíhá práce samovolně, u jiných je založena na pečlivé přípravě. K velice vhodným a častokrát užívaným metodám se řadí například popisování obrázků, dramatizace, nejrůznější výchovné situace a možné je i zvolení krátkých zábavných činností a aktivit. Od věci nebývá ani možnost vtáhnutí dítěte jiné národnosti, či dokonce i jeho rodičů do různých činností a aktivit vázajících se k interkulturní, tedy multikulturní výchově přímo v režimu skupiny nebo třídy v mateřské škole. Pokud se tato

ideální myšlenka podaří v předškolním zařízení zrealizovat, dojde tak ke zlepšení vychovávání dětí ve smyslu tolerance a akceptování jinakostí neboli odlišností. (ŠVINGALOVÁ, 2007, s. 39 – 40)

2.2.3.1 Základní dělení metod

Metody multikulturní výchovy rozdělujeme do dvou základních typů:

a) Reproductivní metody

Prostřednictvím těchto metod děti získávají ucelené poznatky a činnosti, které následně mohou dále reprodukovat ve formě ústní pomocí rozhovoru, pohybovými a hudebními cvičeními, výtvarnými projevy, řešením nejrůznějších úloh, činností a podobně. Všechny činnosti a úlohy vytváří a bedlivě připravuje pedagog osobně. Kupříkladu „*popis, vysvětlování, poslech nahrávek, demonstrace pokusů, didaktické pomůcky a další*“. (ŠVINGALOVÁ, 2007)

b) Produktivní metody

Mnohem více využívanými metodami jsou právě metody produktivní vycházející a odvíjející se od hlavních a dílčích cílů oblastní multikulturní výchovy. Přispívají ke zvyšování aktivity u dětí a umožňují dětem získávat větší samostatnost při osvojování si nových znalostí a poznatků jako výsledek kreativních činností a aktivit. Kupříkladu: „*projektová metoda (rolové a situační hry, diskuze, brainstorming), výzkumná metoda, analýza a syntéza, problémové výklady a další*“. (ŠVINGALOVÁ, 2007)

2.2.3.2 Charakteristika vybraných metod

a) Dramatizace a simulační hry

„Tyto metody podněcují k hravé činnosti, rozvíjejí efektivním způsobem myšlení dítěte, jeho tvořivost, volní aktivitu a také estetický a mravní cit. Dramatizace umožňuje dětem zahrát si roli, kterou vyžaduje cíl výuky. Ztotožněním se s novou rolí získává dítě schopnost empatie, kterou oživuje dřívější zkušenosti, a může je tak srovnávat s nově získanými zkušenostmi v nové roli. Přehráváním rolí děti nacvičují situace, do kterých se pravděpodobně budou dostávat v multikulturní realitě.“ (BALVÍN, Jaroslav. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 4. setkání*

národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R: 11.-12. listopadu 2004. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-8-5.

BALVÍN a kol., 2005, s. 92)

b) Brainstorming

„Metoda brainstormingu spočívá v rychlém shromažďování a postřehnutí nápadů, námětů, námětů, informací. Cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek nebo projednat nějaké téma z více pohledů. Brainstorming je užitečný v počátečních fázích jednotlivých témat u dětí, když pedagog potřebuje zjistit, jaké informace již děti o tématu vědí.“ (BALVÍN, Jaroslav. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R: 11.-12. listopadu 2004. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-8-5.*

BALVÍN a kol., 2005, s. 92)

c) Diskuze

„Téma diskuze musí být zajímavé, vhodně formulované, adekvátní znalostem a schopnostem schopnostem dětí. Aby mohl pedagog účinně diskuzi vést, měl by si sám uspořádat své znalosti a získat základní informace týkající se diskuzního tématu, připravit se na možné reakce dětí, formulovat argumenty pro a proti navrhovaným řešením problému a napsat si sadu otázek, kterými lze diskuzi rozproudit.“ (BALVÍN, Jaroslav. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R: 11.-12. listopadu 2004. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-8-5.*

BALVÍN a kol., 2005, s. 92)

d) Projektová metoda

„Projektová metoda je dlouhodobá metoda, při které dítě, skupina dětí řeší určitý problém či problém či zpracovává zadané téma. Projektová metoda slouží jako doplněk navržených

*aktivit nebo jejich částí. Pedagog by měl navrhnout dětem konkrétnější plán činností a aktivit. Na závěr by měl mít přehled o vývoji práce a dosažených dílčích výsledcích.“ (BALVÍN, Jaroslav. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R: 11.-12. listopadu 2004.* Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-8-5.*

BALVÍN a kol., 2005, s. 92)

2.2.4 Obsah MKV

Obsah multikulturní výchovy je rozčleněn do jednotlivých obsahových rovin na základě jejich různorodých a pestrých činností ve výchovně vzdělávacím procesu. Významný autor Průcha nám příslušnou oblast rozčleňuje na dvě základní koncepce s tímto definováním:

V první koncepci multikulturní výchovu pojímá jako „proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur“. (PRŮCHA, 2001, s. 43)

Ve druhé koncepci hovoří o tom, že „multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků“. (PRŮCHA, 2001, s. 43)

V současnosti je koncept multikulturní výchovy založen na těchto dvou koncepcích, ze kterých nejenom vychází, ale i čerpá veškeré poznatky. Koncepce se zaměřují na bezproblémové soužití lidí ze všech sociokulturních skupin a na bezproblémové dosahování a naplňování zvolených postupů a jejich cílů. (PRŮCHA, 2001)

Obsah multikulturní výchovy je u mnohých národních i mezinárodních autorů vnímán rozdílnými způsoby. O čem však nemohou být vedeny pochybnosti, jsou vymezená hlavní témata jako součást obsahového jádra multikulturní výchovy v edukačním procesu, tedy při výchově a vzdělávání dětí v daném zařízení. Jedná se zejména o témata: „*kultura, tematika multikulturality a kulturní rozmanitosti světa, vzájemné vztahy mezi příslušníky různých kultur a jejich důsledky, kulturní identita jedince a skupiny a interkulturní spolupráce a*

komunikace“. Všechna tato témata představují možné předpoklady pro rozkvět multikulturní výchovy a její uskutečňování v edukačním procesu. (PRŮCHA, 2001)

Pozoruhodně přistupuje k obsahu multikulturní výchovy i známá autorka Švingalová, která sice souhlasí s tím, že součástí obsahu multikulturní výchovy jsou nejrůznější témata, ale rovněž zastává skutečnost, že základní podstatou je společné soužití národnostních menšin s majoritní společností a obráceně. Podle autorky by se mělo jednat o témata: národ, národnostní menšiny, jejich druhy a specifika, etnikum, kultura a kulturní identita, integrace, migrace, sociální vyloučení, diskriminace, rasismus, xenofobie a spoustu dalších. (ŠVINGALOVÁ, 2007)

2.2.4.1. Multikulturní výchova v etapách

Předpokládá se, že v rámci multikulturní výchovy příslušní jedinci prodělají určitou proměnu osobnosti. Tento fakt se odvíjí od doby procesu multikulturní výchovy a rozčleňuje se do těchto nadcházejících etap:

- a) *„Představa o vlastním zvnějšku, vlastní identitě.“*
- b) *„Porozumění době a světu, ve kterých žijeme.“*
- c) *„Seznámení se s jinými náhledy na svět, způsoby jednání a myšlení.“*
- d) *„Chápání kulturní rozmanitosti jako pozitivního jevu.“*

Nesmíme opomíjet určená stanoviska a postoje. Potřebné je i řízení se konkrétními doporučeními. (BURYÁNEK, 2002, s. 16 – 17)

3 MKV a její místo v legislativě vzdělávacího systému v ČR

„Lidé se s radostí vzdají většiny své kultury, aby se ujistili, že ta troška, která projde sítím, je čistoučká a krotká. (Uspávanka)“

(Chuck Palahniuk, 1962)

Autorem citátu je význačný americký postmoderní spisovatel Charles Michael Palahniuk, avšak ve všech případech známý jako Chuck Palahniuk, narozený 21. února 1962. Zabývá se tématy vycházejícími z americké společnosti současné doby. Veškeré náměty čerpá z vlastního života a taktéž své bývalé novinářské kariéry. K psaní se postupně dostal přes práci v továrně, kde opravoval motory kamionům. Poté se rozběhla jeho spisovatelská kariéra. Jakmile se stal proslulým a rovněž úspěšným spisovatelem, vrátil se dokonce i k novinářině, avšak po úvodním semináři organizace Landmark Education v roce 1988 své novinářské práce zanechal definitivně. Jelikož se nechtěl ve svém životě věnovat pouze své profesi, stal se dobrovolníkem pro útulek pro lidi žijící bez domova a taktéž dobrovolníkem v hospici. (ČBDB, 2009)

3.1 Historický náhled do vzdělávacího systému

Vzdělávací systém prošel za posledních několik desítek let značnými změnami a postupným vývojem. I přesto, že tato skutečnost trvá již dosti dlouhou dobu, samotný proces transformace není ještě zcela dokončen. Před rokem 1989 nebyl obsah učiva interpretován jiným způsobem, než podle určování a řízení státem. Jednalo se o socialistický režim, kdy se vzdělávání podřizovalo všem daným politickým ideologiím. Stěžejním cílem tehdejšího ještě Československa v době komunismu bylo vychovat uvědomělého občana socialistické společnosti. Ke změně došlo až po roce 1989 a do té doby byly české děti vzdělávány tímto způsobem. Po roce 1989 české školství dospělo ke změnám nejenom ve vzdělávacím systému, ale rovněž i ve společnosti. (MOREE, 2008, s. 33)

Když se zaměříme a pouvažujeme nad celým tímto obdobím, prošlo české školství mnohými změnami. Od roku 1989 až do současnosti jich bylo hojné množství. Společně s těmito změnami se ve spojení s otevřením hranic a s celkovou proměnou politického rámce Československa po roce 1989 měnil i systém výchovy a vzdělávání. Zakládaly se nestátní

školy, začínaly se vydávat nové učebnice a vzdělávací knihy. Změnám se nevyhnul ani obsah vzdělávacího kurikula, který se postupně rozvíjel a stával se otevřenější novým přístupům, technikám a metodám. Školský zákon z roku 1984 byl nahrazen zákonem novým, avšak trvalo to více než deset let. Nový školský zákon vzešel v platnost roku 2004 a přinesl s sebou spoustu nových reformních myšlenek. V tomto období se zformulovaly téměř veškeré reformní kurikulární dokumenty. (MOREE, 2008, s. 34)

3.2 MKV součást oficiálních dokumentů

V právních předpisech České republiky, ale i v celé řadě mezinárodních předpisů (úmluvy OSN) se setkáváme s problematikou multikulturní výchovy. V této kapitole se budeme zabývat především Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice, zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, neboli takzvaným školským zákonem a v neposlední řadě se zaměříme i na Úmluvu o právech dítěte.

3.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, je dokumentem státní úrovně, který vznikl na základě Usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Bílá kniha stanovuje pro českou společnost dlouhodobé strategie k dosažení vyšší kvality procesu výchovy a vzdělávání. Taktéž má na starosti hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice a společně s nimi definuje i základní obecné cíle výchovy a vzdělávání. Je tedy pojímána jako systémový projekt, který nám vyjadřuje myšlenková východiska, rozvojové programy a obecné záměry směřující ve střednědobém horizontu ke zlepšení vývoje vzdělávací soustavy. Předmětnou oblastí je integrující se vzdělávací soustava ve své sociální, hospodářské, politické, kulturní a environmentální podmíněnosti. (MŠMT ČR: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 18)

Stěžejní myšlenkou daného programu je právo na vzdělání. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice je koncipován na těchto základech – Všeobecná deklarace a mezinárodní pakty o lidských právech, Listina základních práv a svobod, Evropská charta lidských práv a Úmluva o právech dítěte. Bílá kniha společně s těmito základy pojímá

vzdělání jako univerzální hodnotu lidstva, která je nezcizitelná a představuje důležitou součást lidských práv. Bílá kniha formuluje celkem osm obecných cílů vzdělávání vycházejících ze základních lidských a společenských potřeb, avšak ve dvou z nich hraje právě velmi důležitou roli multikulturní výchova. Jedná se o cíl posilování soudržnosti společnosti vycházející z multikulturality a lidských práv s cílem předávání různých společných tradic, zvyků a obyčejů, sdílení hodnot a norem, poskytování věcných informací o všech národnostních menšinách a taktéž zajišťování rovnocenného přístupu ke vzdělávání. Stěžejní jsou zde hlavně vztahy týkající se sounáležitosti a vzájemného porozumění. Druhým ze dvou zmiňovaných cílů je výchova k partnerství, solidaritě a spolupráci v evropské i globalizující se společnosti usilující o rozvíjení schopnosti přijímat a respektovat i značné rozdíly mezi kulturami a mezi lidmi dnešního současného a propojeného světa. (MŠMT ČR: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001)

Ačkoli ostatních šest zbývajících obecných cílů nevymezuje multikulturní výchovu přímo, tak přesto v nich nalezneme alespoň drobné zmínky a náznaky. Můžete posoudit sami, že v dnešní společnosti bez uplatňování multikulturní výchovy nelze dosáhnout cílů, kterými jsou ochrana životního prostředí ve smyslu udržitelného rozvoje společnosti, rozvoj lidské individuality, podpora demokracie a občanské společnosti, zprostředkování historicky vzniklé kultury, zvyšování zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti ekonomiky a zvyšování prosperity společnosti. (MŠMT ČR: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001)

3.2.2 Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon)

Na základě velkého množství narůstajícího počtu dětí z etnických a národnostních menšin, tedy dětí cizinců na českých školách, došlo k zahrnutí principů vzdělávání těchto dětí i do školského zákona neboli do zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. (Školský Zákon, 2004)

Obecné cíle a zásady jsou vymezeny v § 2 zabývající se problematikou multikulturní výchovy. Zákon tu především vymezuje rovnocenný přístup ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu pohlaví, rasy, barvy pleti, národnosti, etnického či sociálního původu, jazyka, náboženství nebo víry, rodu, majetku či zdravotního nebo jiného postavení občana. (Školský Zákon, 2004)

Mezi další vymezené zásady vzdělávání se řadí: názorová snášenlivost, vzájemná úcta, respekt, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce i skupiny, důstojnost všech účastníků a

solidarita, uplatňování zásad demokracie a právního státu, uplatňování základních lidských práv a svobod společně se smyslem pro sociální soudržnost a odpovědnost. Opomíjet však nesmíme ani náboženskou identitu, utváření státní a národní příslušnosti, respekt k národnostním, etnickým, kulturním a jazykovým identitám a taktéž poznávání evropských a světových kulturních hodnot, zvyků, obyčejů a tradic směřujících k soužití v národním a mezinárodním měřítku evropské integrace. (Školský Zákon, 2004)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se v § 13 a 14 zabývá příslušníky národnostních menšin a etnických skupin a jejich právem na vzdělání v jazyce národnostních menšin. Zřizovatel v dané obci může vytvořit třídu příslušného ročníku mateřské školy nebo třídu základní školy v případě, že se ke vzdělání v jazyce národnostních menšin přihlásí alespoň osm dětí předškolního věku a deset žáků mladšího školního věku, tedy základní školy. Nicméně, nedojde-li ke splnění výše vymezených podmínek, dovolí zákon ředitelům škol v případě za souhlasu zřizovatele vymezit předměty či alespoň jejich části ve školním vzdělávacím programu tak, aby se vzdělávání mohlo uskutečňovat v českém jazyce a rovněž jazyce národnostní menšiny či etnické skupiny. (Školský Zákon, 2004)

Na základě § 16, *„je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“*. Pro účely daného zákona je jedincem se sociálním znevýhodněním azylant, účastník řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky dle zvláštního právního předpisu a osoba požívající doplňkové ochrany. (Školský Zákon, 2004)

Zákon v § 20 hovoří o tom, že ke školským službám a ke vzdělávání mají možnost za stejných podmínek jak občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, tak i jedinci, kteří nejsou občany Evropské unie, avšak nejpozději při zahájení vzdělávání musí předložit oprávnění svého pobytu na území České republiky. *„Žákům, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, zajistí krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.“* Dochází tak k zajištění výuky mateřského jazyka a kultury původní země s koordinací a spoluprací s běžnou výukou v mateřské a základní škole. (Školský Zákon, 2004)

Pokročíme-li dále ve školském zákoně, setkáme se s § 30 zajišťujícím podmínky ochrany zdraví a bezpečnosti dětí, žáků a studentů společně s ochranou před sociálně

patologickými jevy a projevy nepřátelství, násilí či diskriminace. Samotný § 36 se zabývá povinností plnit školní docházku vztahující se na státní občany České republiky, na občany členských států Evropské unie a taktéž na azylanty, občany národnostních menšin a etnických skupin, tedy na cizince s trvalým pobytem. (Školský Zákon, 2004)

Poskytování rovnocenných podmínek a možností vzdělávání příslušníkům jiných národnostních menšin, kultur a náboženství vyplývá právě z uvedených paragrafů zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školského zákona. Nicméně fakt, že je zákonným nařízením zahrnovat do školního řádu i podmínky týkající se zajištění bezpečí a ochrany před projevy násilí, nepřátelství či diskriminace, vypovídá o tom, že se tato problematika ve školách objevuje a její zapotřebí naléhavě řešit. Stěžejní je zde především preprimární neboli předškolní vzdělávání, jehož prostřednictvím může realizovaná multikulturní výchova významně napomoci právě při řešení tohoto negativního jevu. A takzvaně pomocnou ruku může uskutečnit i při naplňování rovnocenných podmínek a možností výchovy a vzdělávání v plném slova smyslu. (Školský Zákon, 2004)

3.2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V roce 2001 byl zavedený nový vzdělávací systém pro žáky od 3 do 19 let a souběžně s ním vznikly i nové principy kutikulární politiky. Rámcový vzdělávací program se řadí spolu s Národním programem rozvoje vzdělávání do úrovně státní. Rámcový vzdělávací program definuje pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední její závazné rámce. Vzdělávání se dále na jednotlivých školách řídí takzvanými školními vzdělávacími programy. Každá škola si podle vymezených pravidel v kompetentním Rámcovém vzdělávacím programu tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program. (RVP PV, 2004)

3.2.3.1 Klíčové principy RVP PV

Pro předškolní vzdělávání byl Rámcový vzdělávací program definován tak: „*aby v souladu s odbornými požadavky současné kutikulární reformy:*

- a) *akceptoval přirozená vývojová specifika u dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*
- b) *umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*

- c) *zaměřoval se na vytváření klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které mají přinášet*
- d) *zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami*
- e) *vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy*
- f) *umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsoboval vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*
- g) *poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.*“ (RVP PV, 2004)

Rámcový vzdělávací program hovoří o tom, že: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla od tří do šesti (sedmi) let a je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (i mateřskými školami s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol.“* (RVP PV, 2004)

Na základě Rámcového vzdělávacího programu se vzdělávání pro předškolní věk dětí stává společně s takzvaným školským zákonem neboli zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání legitimní součástí vzdělávacího systému. Aktuální vzdělávací systém České republiky klade důraz na podporu celoživotního procesu vzdělávání jedince a zaměřuje se především na předškolní vzdělávání jako na významný zdroj celého procesu. Jedná se o počáteční etapu veřejného vzdělávání, které je řízeno a rovněž organizováno veškerými pokyny a požadavky ze strany ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Stejně jako ostatní vzdělávací úrovně, tak i předškolní vzdělávání je postaveno na totožných pravidlech a je regulováno identickými cíli. Jinak řečeno, cíli takovými, aby každé dítě již od raného věku si dokázalo osvojovat klíčové kompetence a vytvářelo si tak základ pro své budoucí celoživotní vzdělávání. (RVP PV, 2004)

3.2.3.2 RVP PV a multikulturní výchova

Nejvhodnějším obdobím pro vzdělávání v oblasti multikulturní výchově je u dětí věk kolem tří let, a to z toho důvodu, že si neuvědomují své odlišnosti a nemají tedy žádné předsudky. Případné názory a nejrůznější způsoby chování či různé postoje si osvojují od svých starších kamarádů (dětí) a popřípadě dospělých lidí teprve později. Základem pro

tvorbu pozitivních vazeb a postojů k problematice multikulturní výchovy přispívá hlavně pedagog v mateřské škole, který stojí u vzniku kladných vztahů mezi dětmi a od nich se pak následně odvíjí veškeré dění pro další jejich život. Při uplatňování multikulturní výchovy nesmíme opomíjet respektování rámcových záměrů a cílů vycházejících právě z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a rovněž je podstatné respektovat i školní vzdělávací program, který koresponduje s RVP PV a podporuje jeho vzdělávací nabídku. (RVP PV, 2004)

3.2.3.3 RVP PV a jeho pojetí multikulturní výchovy v cílech

Rámcový vzdělávací program má své cíle vymezené celkem do čtyř cílových kategorií. Cíle se nachází na úrovni obecné, na úrovni oblastní, ale taktéž jsou ve formě záměrů a ve formě výstupů. Vizi neboli plán předškolního vzdělávání monitorují rámcové cíle společně s klíčovými kompetencemi. Zaměřují se na harmonický rozvoj dítěte po všech jeho stránkách, aby bylo schopné zvládat běžné úkony a nároky života, které se vyskytují v jeho současné bezprostřední blízkosti a rovněž, které ho nevyhnutelně očekávají v budoucnosti. Stěžejním záměrem je rozvíjet dítě v relativně samostatnou a originální osobnost. Jednu z myšlenek taktéž představuje multikulturní společnost a jedinečný život v ní. Co však v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nenalezneme, jsou konkrétní specifické cíle multikulturní výchovy vedoucí k vzájemnému soužití v kulturně heterogenních skupinách. (RVP PV, 2004)

Předškolní pedagogové však mohou svým dětem ve třídách předávat podstatné a zajímavé informace a poznatky o jiných kulturách, zvycích a obyčejích v prolínající se vazbě na jejich vlastní kulturu, zvyky a obyčeje. Nápomocné jim k tomu mohou být výše poznamenané obecné cíle multikulturní výchovy ve smyslu – osvojování si poznatků o procesech, které nastávají při setkávání jedinců z různých národnostních menšin, etnických skupin a kultur, výchova k toleranci, vzájemnému respektu a proti rasismu a v neposlední řadě má důležitou a nezastupitelnou roli podpora kulturní a sociální identity dětí jak domácích, tak i zahraničních (cizích). (ŠIŠKOVÁ, 2008)

3.2.3.4 RVP PV se začleněním MKV do vzdělávacích oblastí

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání má svůj obsah vzdělávání rozčleněn do pěti vzdělávacích oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Nicméně prvky multikulturní výchovy se objevují pouze

v některých oblastech programu. Multikulturní výchova nebo alespoň její prvky mohou být do jednotlivých vzdělávacích oblastí zařazovány prostřednictvím nejrůznějších výchov. Především dochází k aplikaci následujících druhů výchov: hudební, výtvarná, dramatická, literární, pohybová, taneční a další. Od věci nejsou i případné kombinace těchto výchov, které mají na osobnosti dětí blahodárný a příznivý vliv. V praxi bychom se tak mohli setkat například s hudebně – pohybovou výchovou, pohybově – taneční výchovou, literárně – dramatickou výchovou a podobně. (RVP PV, 2004)

a) Biologická oblast (Dítě a jeho tělo)

Tato vzdělávací oblast je zaměřena především na zdravý vývoj jedince jak po stránce fyzické (tělesné), tak i po stránce psychické (duševní). Vycházíme zde z nejrůznějších pohybů představujících pro dítě nesčetnou radost a svobodu. Multikulturní výchovu tu můžeme aplikovat nejenom ve formě nejrůznějších pohybových činností, ale taktéž i smyslových a psychomotorických her a aktivit. (např. pohybové hry a činnosti zaměřené na pestrou paletu národů a kultur, třídění, přiřazování, uspořádání, práce s obrázky a rozmanitým materiálem, manipulace s různými předměty a didaktickými hračkami a hrami a další) (RVP PV, 2004)

b) Psychologická oblast (Dítě a jeho psychika)

Příslušná vzdělávací oblast klade důraz na rozvoj řečových schopností a dovedností u dětí. Snaží se vytvářet vhodné podmínky pro rozvíjení všech poznávacích schopností jako je paměť, myšlení, uchování koncentrace a pozornosti, taktéž usiluje o rozvíjení verbálních i nonverbálních komunikativních dovedností. V ústraní se nenachází ani rozvoj pozitivních vztahů dítěte jak k sobě samému (sebedůvěra, sebevědomí), tak i ke svému okolí, rozvíjení fantazie a představivosti. Při různých činnostech a aktivitách uplatňovaných u dětí můžeme využívat rozmanité slovní hry, jazykolamy, slovní hříčky, ale rovněž lze využít i hudebních prostředků, například v podobě poslechu etnické hudby či napodobování melodie slyšené řeči. Nezbytně důležité je si uvědomovat, že dítě se učí především prostřednictvím smyslového vnímání, proto nesmíme opomíjet zapojovat do her a činností právě všechny lidské smysly. Dětem tak můžeme přiblížit i jiné národnostní zvyky, kultury a obyčeje. Zvolené aktivity mohou být doplňovány ochutnávkami národních jídel, poznáváním kulturních zvyků a tradic. Seznamování se s pestrou paletou věcí a národních předmětů vycházejících z příslušných kultur a podobně. (RVP PV, 2004)

c) Interpersonální oblast (Dítě a ten druhý)

Tato oblast představuje pro multikulturní výchovu důležitý základ. Prostřednictvím této vzdělávací oblasti si děti rozvíjí a fixují své komunikační a interaktivní schopnosti a dovednosti, uvědomují si svoji přizpůsobivost a dochází u nich i k rozvoji sociální citlivosti. Na podkladě provázanosti s multikulturní výchovou mohou děti navzájem navazovat kontakty se svými vrstevníky, vnímat přání a tužby druhých, překonávat stud a v případě potřeby řešit i nejrůznější konflikty. Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý tedy zahrnuje aktivity, činnosti a hry směřující k upevňování pozitivních meziosobních vztahů a vede děti k toleranci. Vyniknou zde hlavně tři význačné aktivity samostatně nebo ve vzájemném prolínání, a sice pohybové aktivity, zpěv a aktivity poslechové. Tyto aktivity budou nápomocné pedagogům s pozitivním a nenásilným začleněním dětí jiných národností a etnických skupin do činností třídy v mateřské škole. Úspěšně začleněné děti si tak budou moci odnášet neopakovatelné a jedinečné prožitky, které ovlivní celý jejich budoucí život. (RVP PV, 2004)

d) Sociálně-kulturní oblast (Dítě a společnost)

Vzdělávací oblast Dítě a společnost je úzce propojena s předchozí interpersonální oblastí a současně prostupuje celým Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Cílem oblasti je vést děti k toleranci vůči odlišnostem, k adaptaci do multikulturního prostředí a k demokratickému uvažování v životních cyklech. Preferencemi sociálně-kulturní oblasti je vést děti k pocitu sounáležitosti s ostatními, ke vzájemné spolupráci, k úctě k práci vlastní i druhých lidí, k ohleduplnosti a neodmyslitelně rovněž k poznávání zvyků, tradic, obyčejů a hudby jak své kultury, tak i kultury ostatních národů a etnik. (RVP PV, 2004)

e) Environmentální oblast (Dítě a svět)

Záměr a stěžejní základ vzdělávací oblasti Dítě a svět představuje cíl vytvořit základní povědomí o vlivu jedince na životní prostředí a o okolním světě u dítěte. Mezi nejčastěji uplatňované cíle s využitím multikulturní výchovy se řadí: rozvíjení úcty k životu ve všech jeho formách, poznávání jiných kultur a tradic a rozvíjení schopností adaptovat se podmínkám vnějšího prostředí, včetně jeho změn. Úspěšná forma spočívá i v prožitkovém učení, s jehož pomocí se děti mohou snadněji a lépe seznamovat s okolním světem a prostředím. (RVP PV, 2004)

3.2.4 Školní vzdělávací program a jeho vymezení

Školní vzdělávací program neboli ŠVP se řadí k dokumentům takzvané školní úrovně. Na základě tohoto dokumentu se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Program si tvoří každá škola samostatně podle stanovených zásad a pravidel příslušného Rámcového vzdělávacího programu. Ke každému RVP je vytvořen i takzvaný „Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů“¹⁰, který slouží pro snadnější vytvoření ŠVP danou školou. Nejenom, že manuál seznamuje s tvorbou Školního vzdělávacího programu, ale taktéž poskytuje způsoby pro zpracování jeho jednotlivých částí s určitými konkrétními příklady. (SMOLÍKOVÁ, VÚP Praha, 2005)

3.2.5 Úmluva o právech dítěte (Convention on the Rights of the Child)

Valné shromáždění OSN přijalo Úmluvu o právech dítěte 20. listopadu 1989. Celkem Úmluvu ratifikovalo 196 států a neratifikovaly pouze Spojené státy americké. Její formulace respektuje a přihlíží ke všem etnickým, ekonomickým, kulturním, politickým, kulturním, náboženským a dalším odlišnostem mezi jednotlivými národy, národnostními skupinami a jednotlivými státy. Pro záměry této úmluvy je dítětem chápána každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud dle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není dosaženo zletilosti dříve. (Český výbor pro UNICEF, 2017)

Pro multikulturní problematiku tvoří nejdůležitější úsek první část Úmluvy o právech dítěte. Článek 2 je zavazující a týkající se zabezpečení a respektu pro každé dítě bez kterékoliv diskriminace či odsuzování dle pohlaví, barvy pleti, rasy, náboženství či víry, jazyka, etnického, sociálního či národnostního původu, politického nebo jiného uvážení, rodu, majetku, odlišného postavení dítěte nebo jeho rodičů či zákonných zástupců, popřípadě duševní nebo tělesné nezpůsobilosti. Dítě má právo na udržování kontaktů a vazeb s rodiči v různých státech, na státní příslušnost, zachování totožnosti i právo opustit svou vlastní, popřípadě jakoukoliv jinou zemi či stát a to podle rozmezí článků sedm až deset. V článcích jedenáct až čtrnáct se poukazuje na právo na svobodu, vlastní názory, svědomí, myšlení a náboženství, taktéž na právo na ochranu dítěte při unesení do ciziny (zahraničí). Právo na požívání řádného a plného života v podmínkách podporujících sebedůvěru, sebevědomí, důstojnost a umožnění aktivního podílu dítěte ve skupině lidí, tedy ve společnosti u psychicky

¹⁰ **Manuál pro tvorbu ŠVP MŠ** přímo navazuje na RVP PV 2004 a poskytuje mateřským školám základní informace, podněty a pokyny nejenom k jeho tvorbě, ale i jeho realizaci. Manuál poukazuje na to, jak s těmito informacemi pracovat a na jejich základě a s jejich pomocí vytvářet a naplňovat školní vzdělávací program. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, PhDr. Kateřina SMOLÍKOVÁ, 2005, s. 4)

či fyzicky handicapovaného dítěte vymezuje článek dvacet tři. Podstatné je zmínit článek dvacet osm, podporující a poskytující zajištění práva na vzdělání. Preferovanými články jsou především dvacet devět a třicet, které dětem zabezpečují právo na vlastní jazyk, kulturu a normy, včetně národních hodnot k původním zemím či státům i k dalším možným civilizacím. (ÚMLUVA o právech dítěte, 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí)

3.2.5.1 Práva dítěte

Úmluva o právech dítěte přijatá 20. listopadu 1989 Valným shromážděním OSN vymezuje dětem následující práva:

- a) *„Právo na život*
- b) *Právo na jméno*
- c) *Právo poznat své rodiče a být jimi vychováván*
- d) *Svoboda projevu a svobodný přístup k informacím*
- e) *Svoboda myšlení a náboženského vyznání*
- f) *Svoboda sdružování a pokojného shromažďování*
- g) *Právo na ochranu soukromí*
- h) *Právo na ochranu před násilím, ponižováním a vykořisťováním*
- i) *Právo na zajištění ochrany a pomoci poskytované státem, pokud je dítě zbaveno rodinného prostředí*
- j) *Duševně nebo tělesně postižené děti mají právo prožít plný a řádný život*
- k) *Právo na ochranu zdraví a využívání zdravotnických zařízení*
- l) *Právo na výhody sociálního zabezpečení*
- m) *Právo na životní úroveň potřebnou pro jeho rozvoj*
- n) *Právo na vzdělání*
- o) *Právo na používání vlastního jazyka*
- p) *Právo na odpočinek a volný čas*
- q) *Právo na ochranu před nebezpečnou prací“*

(ÚMLUVA o právech dítěte, 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí)

4 Multikulturní výchova v mateřské škole

„Na světě nejsou nejkrásnější věci, ale okamžiky.“

(Karel Čapek, 1890 - 1938)

Za tímto jednoduchým, avšak pravdě pravdoucím citátem, stojí významný český spisovatel, dramatik, intelektuál, novinář, fotograf, překladatel a především autor slavných próz, dramát, cestopisů, filozofických a politických děl a samozřejmě přínosných knih pro děti a mládež pan Karel Čapek narozený 9. ledna 1890 v Malých Svatoňovicích. Jeho otec Antonín Čapek působil jako lékař a jeho matka Božena Čapková se proslavila sbíráním slovesného folkloru. Po vystudování základní školy Na Blahovce, gymnázia v Hradci Králové s přestupem na gymnázium v Brně poté absolvoval úspěšné studium na Filosofické fakultě UK v Praze, kde získal vysněný doktorát. Svoji literární tvorbu zahájil před I. světovou válkou, a to zpočátku ve spolupráci se svým bratrem Josefem Čapkem, jehož hlavní profesí bylo především malířství. Zajímavostí je, že ve svých dílech uplatňoval velkou slovní zásobu, neobvyklá slova i několikanásobné větné členy a rozvitá souvětí. Rovněž používal individualistický přístup. V tvorbě pro děti se proslavil s knihami *„Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívazek“* (1932), *„Měl jsem psa a kočku“* (1939), *„Pudlenka“* (1970) – jedná se o posmrtně vydané dílo a samozřejmě nesmíme opomenout dílo *„Dášeňka čili život štěněte“* (1933):

„Když se to narodilo, bylo to jenom takové bílé nic, do hrsti se to vešlo; ale anžto mělo pár černých ušisek a vzadu očásek, uznali jsme, že to je psisko, a protože jsme si přáli mít psi holčičku, dali jsme tomu jméno Dášeňka.“

(CBDB, 2009)

4.1 Formulace předškolního vzdělávání

Formulací předškolního vzdělávání společně s jeho podstatnými cíli je dovést předškolní dítě na konci příslušného období v rámci možností svých osobních předpokladů k osvojení si základních kompetencí potřebných pro jeho celkový rozvoj a učení a vzhledem k jeho věku i k přiměřené tělesné, duševní i sociální samostatnosti. Dítě by mělo být po všech

stránkách připravené na budoucí život v dané společnosti, být samo sebou, mít schopnost přizpůsobení se životu v sociální komunitě, získávat a fixovat si zdravou sebejistotu a sebevědomí, orientovat se v kulturní a multikulturní společnosti a budovat si základy pro své další celoživotní učení a získávání nových poznatků, znalostí a patřičných dovedností. Vynechat zde nelze ani respektování základních etických a lidských hodnot a norem. Učení se musí odvíjet a být přizpůsobené věku, schopnostem a specifickým zvláštnostem předškolního dítěte. Dění celého průběhu vychází z Rámcového vzdělávacího programu, podle kterého si každá škola samostatně vypracovává svůj vlastní Školní vzdělávací program. Avšak je zapotřebí, aby oba dokumenty spolu vzájemně korespondovaly. Na vzdělanostní elementární základ mateřské školy následně naváže základní škola. (RVP PV, 2004)

4.2 Záměr multikulturní výchovy v mateřské škole

Multikulturní výchova a její realizace je v předškolním zařízení nepostradatelná. Je nezbytná a přínosná při vzdělávání všech věkových kategorií vycházejících z dětských skupin v předškolních zařízeních. Jedná se o děti ve věku dva až sedm let. Zahrnuti jsou tedy i děti dvouleté a děti s odkladem školní docházky. Subjekty samotného vzdělávacího procesu netvoří pouze tyto děti, ale řadí k nim i jejich rodiče a prarodiče. I pro ně je vzdělávání se zahrnutou multikulturní výchovou pozitivní zkušeností. (KOŤÁTKOVÁ, 2008)

Předškolní zařízení je pro děti místem, kde dochází mnohdy k jejich prvotnímu vzájemnému střetávání, spolupráci a komunikaci s dětmi z nejrůznějších sociokulturních skupin. Toto vzájemné soužití u dětí působí na vznik stereotypů, postojů a předsudků a taktéž na vnímání rozdílů a různých odlišností. Hlavním významem pro děti je to, že mají možnost setkat se s dětmi z různých etnických a národnostních menšin a naučit se vnímat a respektovat jejich jinakosti a rozdíly – fyzické, duševní, rasové či etnické. Jiným způsobem na začleňování multikulturní výchovy do vzdělávání v předškolním zařízení reagují rodiče a prarodiče dětí. (KOŤÁTKOVÁ, 2008)

Rodiče a prarodiče z majoritní společnosti se častěji setkávají s lidmi jiné rasy a etnika a mají tedy i různé názory a myšlenky. Při různých příležitostech však zastávají totožnou roli s příslušníky minority, tedy roli milujících rodičů a prarodičů. Důležitou roli ve společnosti hrají i dva přístupy, a sice transkulturní a kulturně-standardní. Pro předškolní vzdělávání je zapotřebí, aby došlo k vzájemné propojenosti obou těchto přístupů. Z pedagogické praxe mateřské školy vychází i fakt, že děti by měly být seznamovány s multikulturní výchovou

vhodným způsobem, například ve formě zážitkového učení a přímých zkušeností, ne pouze z teoretických poznatků. Jestliže budou děti vnímat odlišnost a rozdílnost jako kladnou zkušenost, lze u nich rozvíjet a upevňovat schopnosti týkající se tolerance, respektu a vzájemné úcty. To si následně odnesou i do celého svého budoucího života. (KOŤÁTKOVÁ, 2008)

4.3 Činitelé ovlivňující začlenění MKV do MŠ

Existuje celá řada nejrůznějších činitelů a subjektů, kteří působí na multikulturní výchovu a mají dokonce vliv na způsob jejího uskutečňování. Mezi nejvýznačnější činitele a subjekty ovlivňující multikulturní výchovu patří specifika regionu, různé organizace a komunity, osobnost dítěte, osobnost pedagoga a taktéž vlastní charakter školy. Všichni tyto činitelé se vzájemně podílejí na zkvalitňování multikulturního soužití.

4.3.1 Organizace

Všechny řídicí, plně vyhovující a fungující organizace můžeme rozčlenit na dva typy – státní a nestátní. Státní organizací, která se výrazně podílí na realizaci multikulturní výchovy, je u nás Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tvořící školskou legislativu, v níž je ukotven základ multikulturního vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Nicméně věnování se této problematice lze zaznamenat i v dalších dokumentech, například se jedná o: Evropskou unii, Radu Evropy nebo i o mezinárodní organizace – OBSE¹¹, OECD¹², UNESCO, UNICEF či OSN. Dalšími klíčovými dokumenty jsou Rámcové vzdělávací programy, na něž navazují ŠVP a dále pak TVP. (HLADÍK, 2006)

4.3.2 Komunita

Mezi zásadní faktory ovlivňující multikulturní výchovu patří i komunita. Ve smyslu komunity se nemusí vždy jednat o existenci národnostní menšiny či etnické skupiny. Definice z Pedagogického slovníku hovoří o tom, že se jedná o: *„Přirozené lokální společenství obyvatel v místě školy. Vztah škola – komunita hraje výraznou roli při utváření klimatu školy, naopak škola bývá v mnoha zemích jedním z přirozených kulturních a společenských center*

¹¹ **OBSE** je anglická zkratka pro Organizaci pro bezpečnost a spolupráci v Evropě, sdružuje převážně evropské státy. Celkem je členem 57 států, kromě států v Evropě a při Středozezemním moři taktéž státy středoasijské, zakavkazské a USA s Kanadou. (OBSE, 2017)

¹² **OECD** je anglická zkratka pro Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, jedná se o mezivládní organizaci 35 velice ekonomicky významných a rozvinutých států světa přijímající principy demokracie a tržní ekonomiky. (OECD Home, 2016)

obce.“ (Pedagogický slovník, Průcha, Mareš, Walterová, 2013) Právě samotná komunita nejvíce ovlivní obsah multikulturní výchovy. (HLADÍK, 2006)

4.3.3 Vlastní charakter školy

Žádoucím aspektem pro pozitivní a úspěšné uskutečnění multikulturní výchovy je podstatné to, aby probírané učivo a tematické okruhy úzce souvisely s každodenní realitou, s níž se děti zcela normálně střetávají. Na celou situaci má značný vliv i klima školy, které multikulturní výchovu kladně či naopak negativně ovlivňuje a přenáší pak i vliv na samotné děti. V případě, že se bude jednat o kladné klima s kladným působením na děti, pak se jejich dovednosti, schopnosti a veškeré znalosti budou dále kladně rozvíjet. (HLADÍK, 2006)

4.3.4 Osobnost dítěte

V centru pozornosti multikulturní výchovy začleňované do předškolního vzdělávání stojí osobnost dítěte představující objekt našeho úsilí a zájmu. Předškolní pedagog využívá pro naplnění výchovných a vzdělávacích cílů nejrůznějších organizačních forem a didaktických metod vymezených z teoretických postřehů a teorií multikulturní výchovy. Ve vzdělávacím procesu je neustále konfrontováno reálné chování dítěte s potřebami společnosti. (HLADÍK, 2006)

4.3.5 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga představuje v edukačním procesu základní primární subjekt nejvíce působící a ovlivňující osobnost dítěte. Pedagog by měl převádět veškeré poznatky z praktické multikulturní výchovy do teorie multikulturní výchovy. Především je zde podporováno utváření vzájemného vztahu mezi pedagogem a dítětem. Pedagog má vliv nejen na postoje a pohnutky dětí, ale rovněž na celkovou atmosféru a aktivitu v kolektivu dětí navštěvující předškolní zařízení. Pedagog se svým chováním a projevy neodmyslitelně podílí na formování osobnosti dítěte a na celkovém rozvoji jeho schopnosti přijímat a vnímat odlišnosti a značné rozdíly. (HLADÍK, 2006)

4.3.5.1 Desatero pedagoga v MKV

Jestliže chce být pedagog správným a přínosným vzorem pro děti začleňující se do multikulturní společnosti, měl by dodržovat a vycházet z následujících pravidel:

- a) odbourávat záporné předsudky a stereotypy
- b) podporovat vzájemnou komunikaci (děti, rodiče, pedagogové)
- c) nalézat stejnosti a respektovat odlišnosti
- d) naslouchat a přijímat názory druhých
- e) vytvářet příjemné klima ve třídě
- f) zajišťovat pocity bezpečí pro všechny
- g) podporovat spolupráci a samostatnost
- h) znát, respektovat a dodržovat práva každého dítěte
- i) každému dítěti zajišťovat dostatečný prostor
- j) ve vzdělávacím procesu využívat znalosti a informace individuálních zvláštností jednotlivých dětí

(BERÁNKOVÁ, Mrázová, 2008)

II Praktická část

5 Empirický výzkum

„Nejvděčnější výzkumy jsou ty, které přinášejí objeviteli radost z myšlení a zároveň užitek lidstvu.“

(Christian Doppler, 1803 – 1853)

Uvedený citát pochází z úst rakouského matematika a fyzika Christiana Andrese Dopplera. Tento slavný muž se narodil 29. listopadu 1803 v Salzburgu a zemřel 17. března 1853 v Benátkách. Po vystudování střední školy v Linci začal studovat na univerzitě ve Vídni obor polytechnika. Působil jako asistent matematiky u profesora Adama Burga a později se stal dokonce sám profesorem matematiky na reálce v Praze. Deset let před svou smrtí, tedy v roce 1843 byl jmenovaný řádným členem Královské české společnosti nauk. Předmětem jeho zálib bylo především publikování prací o rovnoběžkách, astrofyzice, o zlepšení mikroskopu a dalších oblastí vědy a techniky. Je po něm pojmenován Dopplerův jev¹³.

(CBDB, 2009)

5.1 Metodologie výzkumného šetření - hlavní cíl

Hlavním cílem bude zjistit, pomocí dotazníkové metody, jakým způsobem současní pedagogové a ředitelé mateřských škol pojímají oblast „Multikulturní výchovy“, jak k ní přistupují a do jaké míry v ní uplatňují své zkušenosti a postřehy z pedagogické praxe. Celkově by nám měl výzkum poodhalit jaké dosavadní zkušenosti pedagogové a ředitelé předškolních zařízení mají s multikulturní problematikou. Rovněž nám nastínit procesy a průběh „Multikulturní výchovy“ realizované v pedagogické praxi. Svoji roli v daném výzkumu sehrají i v neposlední řadě stereotypy a rozdílné předsudky vůči odlišným kulturám

¹³ **Dopplerův jev** pojímá o barevném světle dvojhvězd a některých dalších hvězd. Zbarvení hvězd může být způsobeno jejich pohybem. (CBDB, 2009)

a cizím národnostním menšinám, které se mohou objevovat u pedagogických pracovníků předškolního zařízení, tedy mateřské školy.

5.2 Dílčí cíle výzkumného šetření

Dílčí cíle:

- Zjistit, jakou pozici pedagogického pracovníka v mateřské škole zastávají oslovení respondenti zařazující oblast „Multikulturní výchovy“ do režimu dne a do průběžných činností a aktivit v kolektivu dětí.
- Zjistit, délku pedagogické praxe u daných respondentů.
- Zjistit, zda dotazovaní respondenti mají v průběhu své pedagogické praxe zkušenosti s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či dítěte (dětí) ze smíšených partnerství. Popřípadě, se kterým dítětem (dětmi) jiné národnosti se již setkali.
- Zjistit, jak často se s dítětem (dětmi) jiné národnosti dotazovaní respondenti setkávají ve své třídě/oddělení/kolektivu v mateřské škole.
- Zjistit, jaké zkušenosti pro dané pedagogické pracovníky znamenala práce zrovna s dítětem (dětmi) jiné národnosti.
- Zjistit, jakým způsobem přijaly děti do kolektivu své třídy/oddělení v mateřské škole dítě (dětí) jiné národnosti.
- Zjistit, zda dotazovaní respondenti v podobě pedagogických pracovníků považují za důležité zařazení „Multikulturní výchovy“ do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP).
- Zjistit, jak často dotazovaní respondenti, tedy pedagogičtí pracovníci využívají při práci s dětmi prvky „Multikulturní výchovy“.

- Zjistit, v jaké vzdělávací oblasti dotazovaní respondenti neboli pedagogičtí pracovníci nejčastěji používají prvky „Multikulturní výchovy“.
- Zjistit, které prostředky dotazovaní respondenti, tedy pedagogičtí pracovníci nejčastěji využívají k přiblížení „Multikulturní výchovy“ dětem.
- Zjistit, odkud dotazovaní respondenti neboli pedagogové a ředitelé mateřských škol nejčastěji čerpají náměty, návrhy a veškeré informace o „Multikulturní výchově“.
- Zjistit, zda podle pedagogických pracovníků přispívá zařazování tématu „Multikulturní výchova“ k připravenosti dětí na život v multikulturní společnosti a světě.
- Zjistit u respondentů/pedagogických pracovníků, jakým způsobem zpravidla probíhá v mateřské škole spolupráce, a především komunikace s rodiči jiné národnosti.
- Zjistit, zda dotazovaní respondenti, tedy pedagogičtí pracovníci souhlasí s tvrzením, že jejich mateřská škola dostatečně podporuje „Multikulturní výchovu“.
- Zjistit, jak je pro dotazované respondenty v podobě pedagogických pracovníků zajímavé téma „Multikulturní výchova“.

5.4 Předpoklady výzkumného šetření

Předpoklady:

- Předpokládáme, že většina z pedagogických pracovníků v mateřské škole bude na pozici pedagoga, než ředitele. V ojedinělém případě se může objevit zastávání obou pozic.
- Předpokládáme, že více jak polovina dotazovaných respondentů se bude nacházet v rozmezí 6 – 10 let své získané praxe v předškolním zařízení.

- Předpokládáme, že větší míra respondentů bude mít alespoň částečné zkušenosti právě s výše zmiňovaným dítětem či více dětmi. (např. Romové, Slováci, Ukrajinci, Rusové, Vietnamci, Angličané a další)
- Předpokládáme, že většina dotazovaných respondentů bude volit položku občas, tedy jednou za 2 – 3 roky.
- Předpokládáme, přisun většího množství odpovědí s vymezením normální situace.
- Předpokládáme, že přemíra odpovědí bude směřovat spíše k přijetí s drobnými problémy. Avšak mohou se objevit i odpovědi ve smyslu přijetí bez problémů a taktéž naopak nepřijetí vůbec.
- Předpokládáme u více jak 80 % dotazovaných respondentů, že jejich odpověď bude směřovat ke zvolení pojmu ano.
- Předpokládáme, že denně bude využívat prvky „Multikulturní výchovy“ jen malé množství pedagogických pracovníků.
- Předpokládáme, že se u respondentů – pedagogických pracovníků budou vzdělávací oblasti střídat a žádná z nich nezůstane zcela bez označení.
- Předpokládáme, že se u respondentů – pedagogických pracovníků budou prostředky střídat a žádné z nich nezůstanou zcela bez označení.
- Předpokládáme ze strany respondentů různorodý výběr z předepsaných položek.
- Předpokládáme, že okolo 85 % budou dotazovaní respondenti odpovídat položku ano, v 10 % zvolí možnost nevím a v 5 % poté mohou usoudit, že nepřispívá.
- Předpokládáme, že nejčastěji se objeví drobné problémy v komunikaci a bude se tedy jednat o částečné porozumění.
- Předpokládáme, že více jak 90 % daných pedagogických pracovníků odpoví ano a pouze 10 % z nich se vyjádří zápornou odpovědí.

- Předpokládáme, že širší výběr možností lépe napomůže respondentům k jejich vyjadřování, a že pro ně budou odpovědi představovat dostatečnou škálu.

5.5 Metodologie šetření

Pro metodologii šetření jsme zvolily metodu kvantitativního výzkumu, a to dotazník (viz Příloha č. 1), jehož hlavním cílem bylo zjistit jakým způsobem současní pedagogové a ředitelé mateřských škol pojmají oblast „Multikulturní výchovy“, jakým způsobem k ní přistupují a do jaké míry v ní uplatňují své zkušenosti a postřehy z pedagogické praxe. Dotazníkové šetření se zaměřovalo na již zmiňované pedagogické pracovníky (předškolní pedagogy a ředitele MŠ). Při koncipování výzkumného nástroje jsme postupovaly z hloubkové teoretické i praktické analýzy zkoumané problematiky a z podstatných dat získaných z observací při pedagogických praxích při studiu. Na základě toho jsme přistoupily k samostatnému zkonstruování nestandardního dotazníku formulujícího výzkumné cíle a otázky.

5.5.1 Metodologie – vymezení pojmu

Metodologie pochází z řeckého původu a představuje nauku o metodách vědeckého poznání a přetváření světa. Základ metod poznání tvoří objektivní zákony přírody a společnosti odrážející se v myšlení. Jedná se o souhrn způsobů a postupů zkoumání uplatňovaných v konkrétní vědě či skupině věd. *„Dříve se všeobecná metoda poznání často nekriticky spojovala se zákonitostmi jedné z konkrétních oblastí poznání (například mechaniky, matematiky, biologie) a redukovala se na metody některé jednotlivé vědy. Teprve Hegelův objev specifického charakteru filozofické metody, její odlišnost od metod konkrétních věd a neredukovatelnost na ně umožnila vybudovat obecnou metodu poznání a vědeckou teorii metod používaných při poznání.“* (CHRÁSKA, 1998)

5.5.2 Kvantitativní výzkum – dotazník

Pro sběr dat a potřebných informací jsme při výzkumu využily metodu dotazníkového šetření, jelikož se řadí k velmi často využívaným explorativním metodám při získávání a

následném zpracování důležitých dat a informací v pedagogickém výzkumu. (CHRÁSKA, 2007)

Význačný autor Chráska pojímá dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“. Rovněž svoji definici doplňuje o skutečnost, že otázky v dotazníku se mohou vztahovat jak k jevům vnějším, tak i k jevům vnitřním. (CHRÁSKA, 2007)

Podobně metodu dotazníku popisuje i autor Gavora, který hovoří o tom, že se jedná o „*způsob, kdy písemně klademe otázky a získáváme písemné odpovědi*“. (GAVORA, 2010)

V neposlední řadě se k předchozím autorům přidává i jeden z mnoha slavných autorů pan Maňák vysvětlující metodu dotazníku jako „*hromadné šetření a získávání statistických dat*“. (MAŇÁK, 1994)

Metoda dotazníku se uplatňuje především k hromadnému získávání informací a údajů, přičemž nám umožňuje získat značné množství dat v relativně krátkém čase. Jedná se o písemné kladení otázek, na které získáváme písemné odpovědi. Je zapotřebí si nejprve vymežit patřičný cíl, který bude dostatečně jasný, konkrétní a promyšlený a na základě toho následně zkonstruovat dotazník. (GAVORA, 2010)

5.6 Výzkumný vzorek – stručná charakteristika

Výzkumný vzorek byl tvořen pedagogickými pracovníky – pedagogy a řediteli předškolních zařízení, konkrétně mateřských škol z celé České republiky prostřednictvím náhodně vybraných respondentů. Objekty výzkumného šetření byly tedy vybrány na základě náhodného výběru. Celkový rozsah výběrového souboru byl 50 respondentů. Tito zvolení respondenti byli požádáni o vyplnění krátkého dotazníku (15 položek) se zaměřením na problematiku „Multikulturní výchovy“.

5.7 Realizace výzkumného šetření

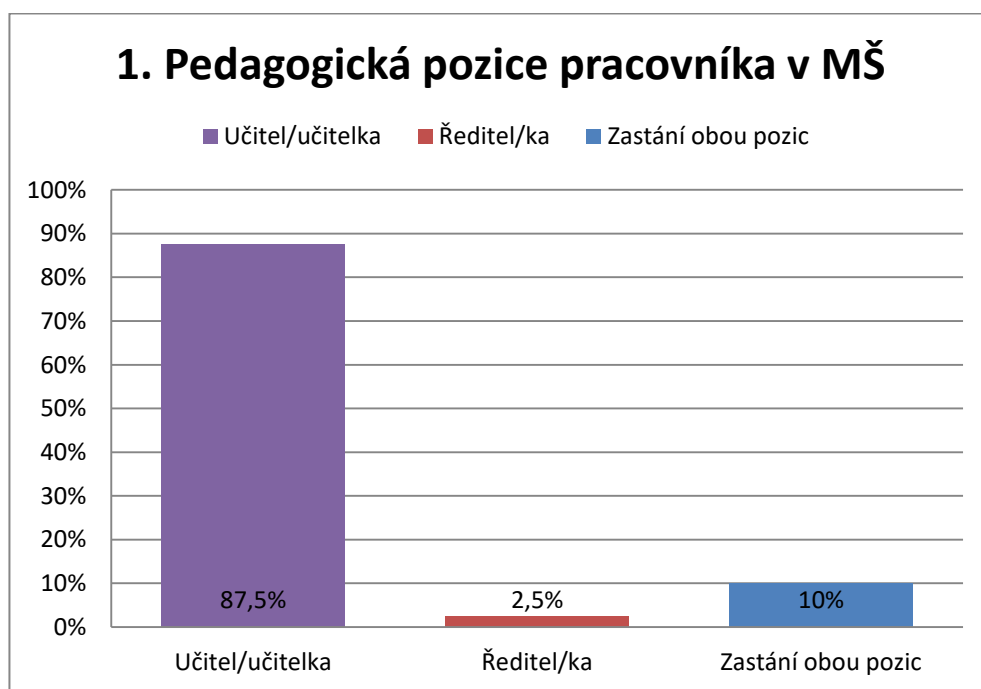
K realizaci výzkumu jsme využily kvantitativní metodu – dotazníkové šetření. S písemnou žádostí jsme přes náhodně vybrané webové stránky mateřských škol v České republice oslovily jejich pedagogické pracovníky (předškolní pedagogy a ředitele MŠ) s požádáním o vyplnění dotazníku tvořeného celkem 15 položkami s možností výběru jedné

odpovědi z předem důkladně připravených odpovědí, pouze u některých položek se nacházel prostor pro bližší specifikaci odpovědi ve stručné písemné podobě. Z 50 dotazníků jsme zpět obdržely 40, což činí 80%. Dotazník jsme zkonstruovaly samostatně a na základě vyplněných verzí jsme postavily následující výzkum se zpracováním veškerých statistických dat.

5.7.1 Zpracování statistických dat

1. Pedagogická pozice pracovníka v MŠ:

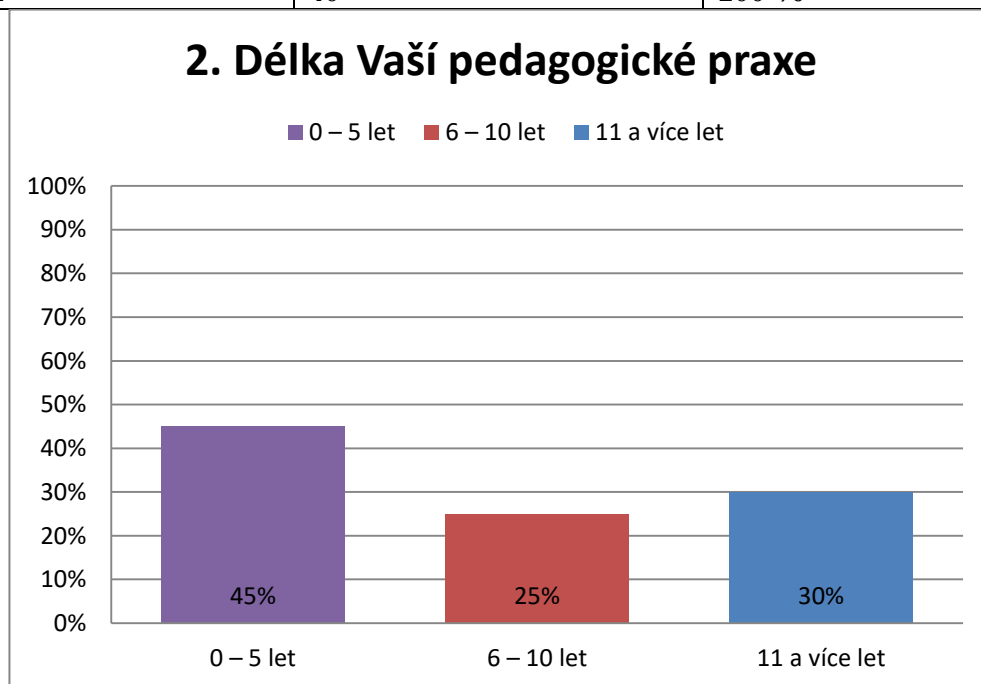
Pedagogická pozice	Responzí	Procenta
Učitel/učitelka	35	87,5 %
Ředitel/ka	1	2,5 %
Zastání obou pozic	4	10 %
Celkem	40	100 %



Graf č. 1 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 1. Celkem zde odpovědělo 35 respondentů, že jsou na pozici učitel/ky, 1 respondent pouze na pozici ředitel/ky a 4 respondenti zastávají obě pozice. Byl naplněn náš předpoklad, že většina z pedagogických pracovníků bude na pozici učitel/ka.

2. Délka Vaší pedagogické praxe:

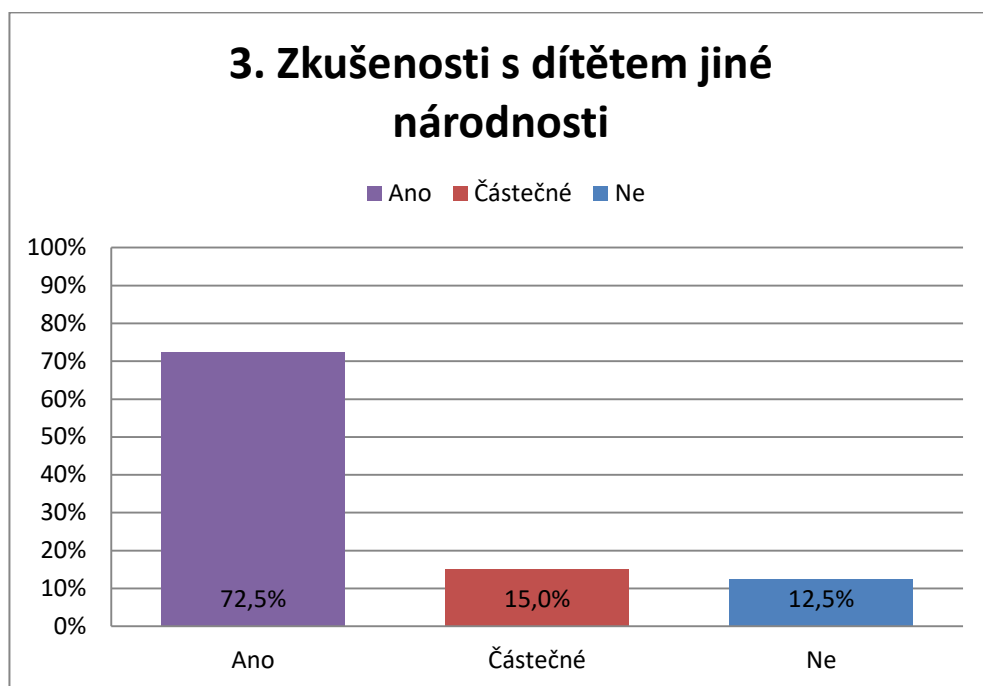
Pedagogická praxe	Responzí	Procenta
0 – 5 let	18	45 %
6 – 10 let	10	25%
11 a více let	12	30 %
Celkem	40	100 %



Graf č. 2 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 2. Na tuto položku odpovědělo celkem 18 respondentů, že jejich délka pedagogické praxe činí 0 – 5 let, 10 respondentů má délku své pedagogické praxe 6 – 10 let a 12 respondentů má délku své pedagogické praxe v rozsahu 11 a více let. Předpokládaly jsme, že více jak polovina respondentů se bude nacházet v rozmezí 6 – 10 let, avšak podle zpracovaných dat vyšlo najevo, že počet těchto respondentů tvořil nejmenší část. Z celkového počtu 40 respondentů se v tomto rozmezí nachází pouze 10 z nich.

3. Máte zkušenosti v průběhu své pedagogické praxe s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či ze smíšených partnerství? Pokud ano či částečně, prosím uveďte, o které národnosti dětí se jedná.

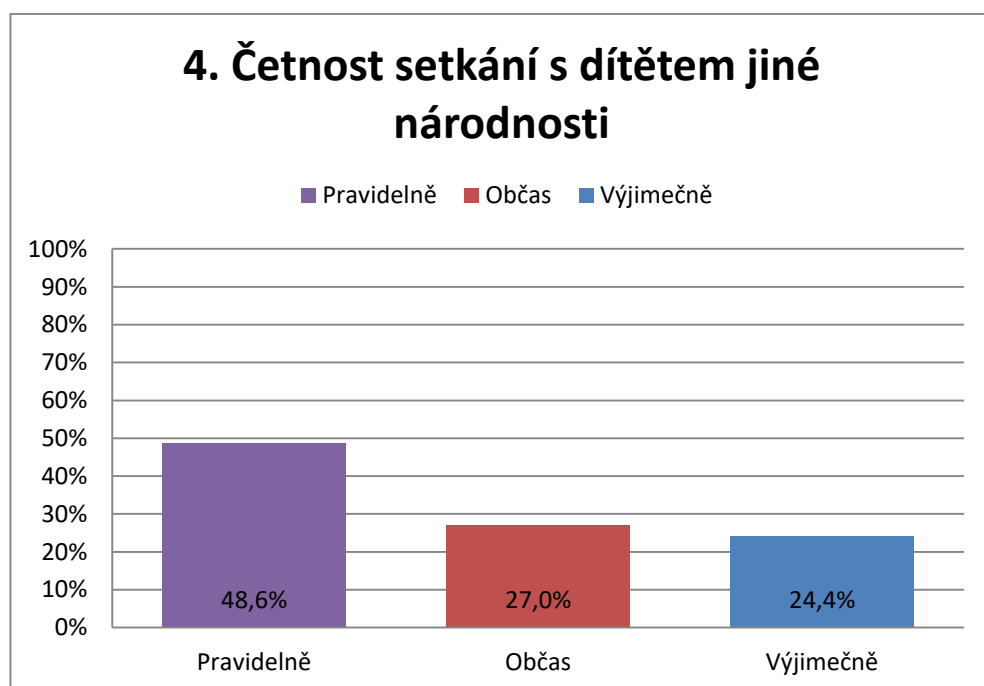
Zkušenosti s dítětem jiné národnosti	Responzí	Procenta
Ano	29	72,5%
Částečné	6	15,0%
Ne	5	12,5%
Celkem	40	100%



Graf č. 3 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 3. Celkem 29 respondentů uvedlo, že v průběhu své pedagogické praxe mají zkušenosti s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či ze smíšených partnerství. Mezi nejčastěji uváděnými národnostmi jsou: romská, ukrajinská, ruská, slovenská, vietnamská, mongolská, čínská, korejská, japonská, polská, anglická, moldavská a dále i dokonce africká, jamajská, italská, běloruská, americká (Kanada), francouzská. Někteří respondenti uvedli i zkušenost s dítětem z Uzbekistánu, Afganistánu a Sýrie. Z celkového počtu 29 respondentů z nich 3 respondenti uvedli, že mají zkušenost s dítětem ze smíšeného partnerství, konkrétně otec polské národnosti a matka české, otec české národnosti a matka francouzské národnosti a v poslední řadě vztah mezi matkou české národnosti a otcem italské národnosti. Dále 6 respondentů se zmínilo, že má pouze částečné zkušenosti s těmito dětmi a 5 respondentů se nachází bez jakýchkoli zkušeností. Předpokládaly jsme, že větší míra bude respondentů alespoň s částečnými zkušenostmi, ku podivu má největší ohlas respondentů s úplnými zkušenostmi a to v počtu 29.

4. Jak často se s dítětem (dětmi) jiné národnosti ve své třídě v MŠ setkáváte?

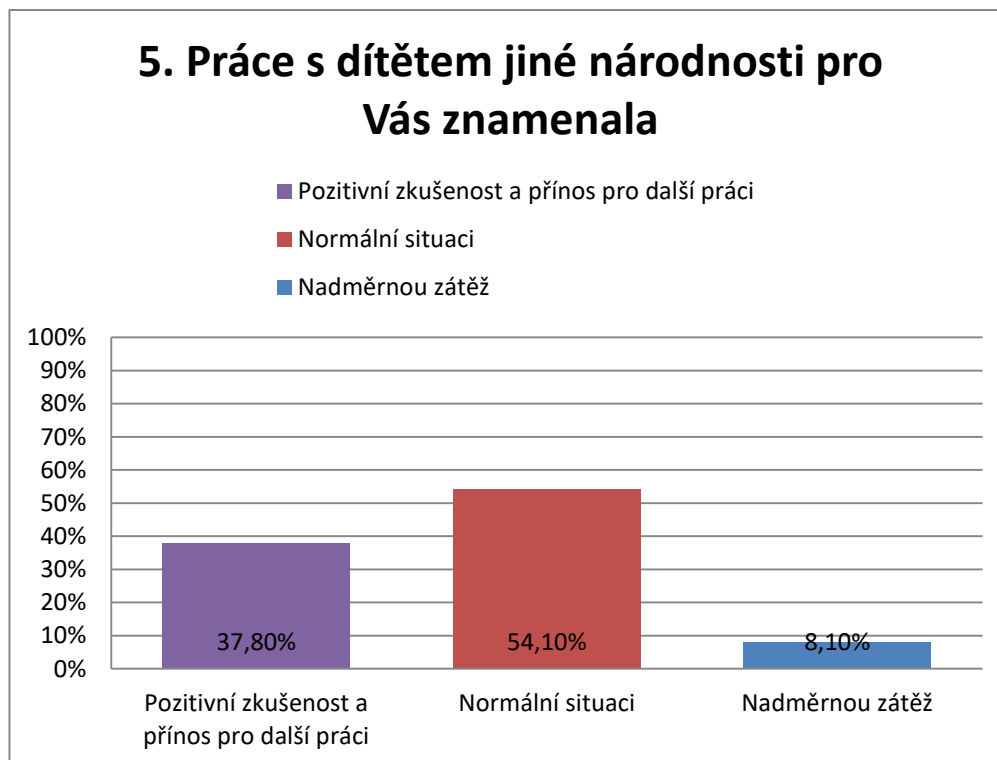
Četnost setkání s dítětem jiné národnosti	Responzí	Procenta
Pravidelně	18	48,6 %
Občas	10	27%
Výjimečně	9	24,4 %
Celkem	37	100 %



Graf č. 4 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 4. Na tuto položku odpovědělo celkem 18 respondentů, že se pravidelně ve třídě mateřské školy setkává s dítětem (dětmi) jiné národnosti, 10 respondentů vypovědělo občas a 9 respondentů napsalo, že se s dětmi to dětmi setkává pouze výjimečně. Předpokládaly jsme, že největší zastoupení u respondentů bude mít položka občas, tedy setkávání se s těmito dětmi jednou za 2 – 3 roky. Avšak výzkum prokázal, že 18 respondentů se s dětmi setkává pravidelně.

5. Práce s dítětem (dětmi) jiné národnosti pro Vás znamenala:

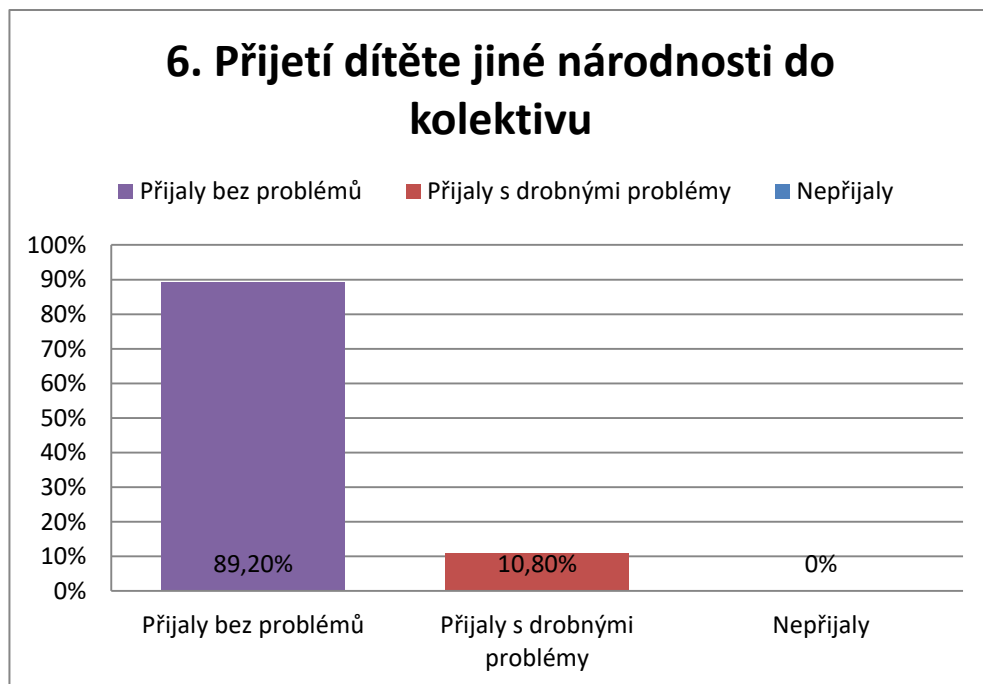
Práce s dítětem jiné národnosti pro Vás znamenala	Responzí	Procenta
Pozitivní zkušenost a přínos pro další práci	14	37,8%
Normální situaci	20	54,1%
Nadměrnou zátěž	3	8,1%
Celkem	37	100 %



Graf č. 5 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 5. Tato položka vzbudila v pedagogických pracovnících zamyšlení nad tím, jakým způsobem vůbec vnímají práci s dítětem (dětmi) jiné národnosti a co pro ně tato práce a zkušenost znamenala. Celkem 14 respondentů odpovědělo kladně, že pro ně práce s těmito dětmi znamená pozitivní zkušenost a přínos pro další práci, 20 respondentů z celkového počtu 37 respondentů odpovědělo, že to pro ně znamenalo normální situaci a pouze 3 respondenti vypověděli, že práce s dětmi jiné národnosti pro ně představovala nadměrnou zátěž. Zde došlo k naplnění našeho předpokladu, že nejvíce respondentů zaznačí odpověď s představou normální situace.

6. Jakým způsobem přijaly děti do kolektivu třídy v MŠ dítě (dětí) jiné národnosti?

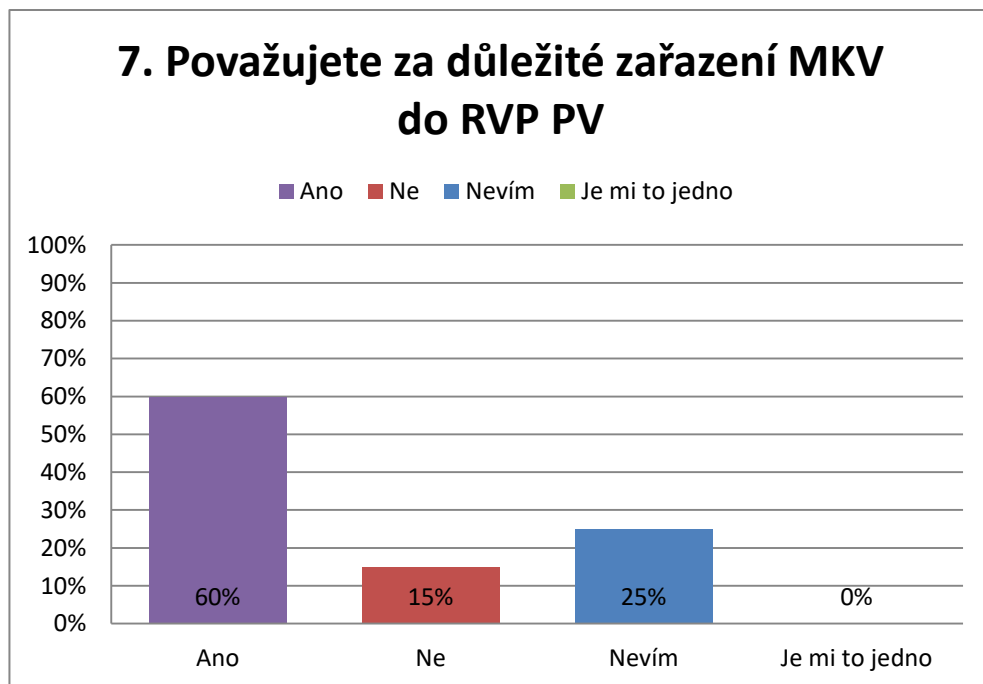
Přijetí dítěte jiné národnosti do kolektivu	Responzí	Procenta
Přijaly bez problémů	33	89,2%
Přijaly s drobnými problémy	4	10,8%
Nepřijaly	0	0%
Celkem	37	100 %



Graf č. 6 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 6. Na tuto položku odpovědělo 33 respondentů, že děti jiné národnosti byly přijaty do kolektivu třídy v mateřské škole bez problémů a pouze 4 respondenti vypověděli, že děti jiné národnosti byly přijaty s drobnými problémy. Záporná položka – nepřijaly, nebyla zvolena ani jednou. Náš předpoklad byl takový, že nejvíce respondentů bude odpovídat ve smyslu – přijaly s drobnými problémy. Avšak největší zastoupení měla odpověď, že děti přijaly děti jiné národnosti do kolektivu třídy bez problémů.

7. Považujete za důležité zařazení multikulturní výchovy do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP)?

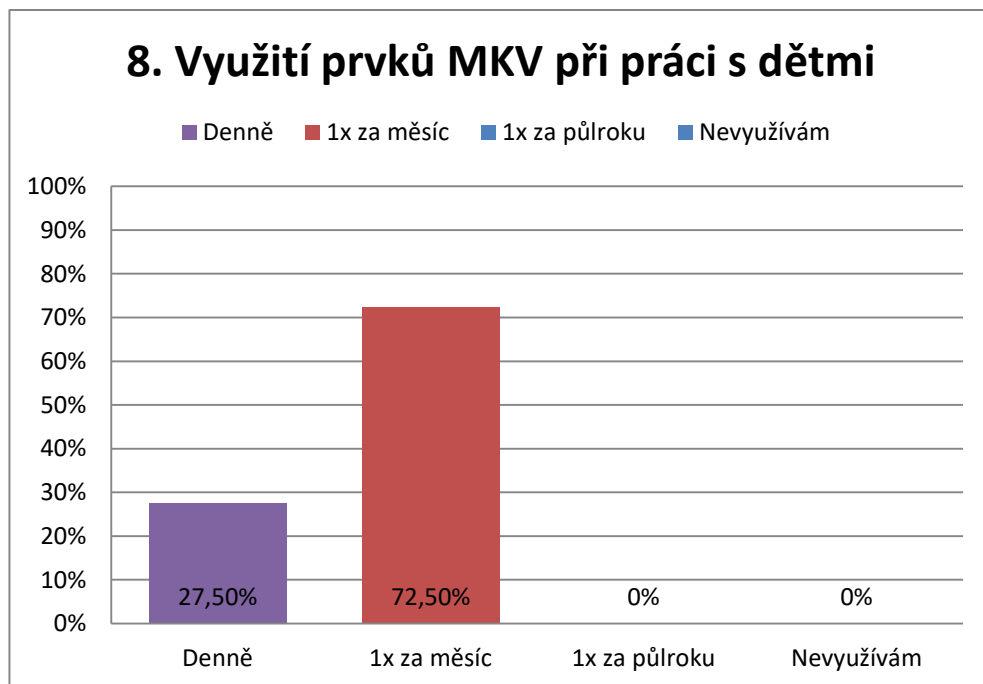
Považujete za důležité zařazení MKV do RVP PV	Responzí	Procenta
Ano	24	60%
Ne	6	15%
Nevím	10	25%
Je mi to jedno	0	0%
Celkem	40	100 %



Graf č. 7 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 7. Na zdejší položku odpovědělo 24 respondentů ANO, že považují zařazení MKV do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP) za důležité, 10 respondentů se vyjádřilo, že neví a 6 respondentů odpovědělo záporně, tedy NE, že nepovažují zařazení MKV do příslušných dokumentů za důležité. Odpověď nemohu posoudit, nebyla vybrána ani jednou. Předpokládaly jsme, že v 80 % bude volena odpověď ANO, výzkum ukázal, že tato odpověď byla respondenty vybírána v četnosti 60 %. V 25 % se respondenti vyjadřovali neví a v 15 % se vyjádřili v záporném NE.

8. Jak často využíváte při práci s dětmi prvky MKV?

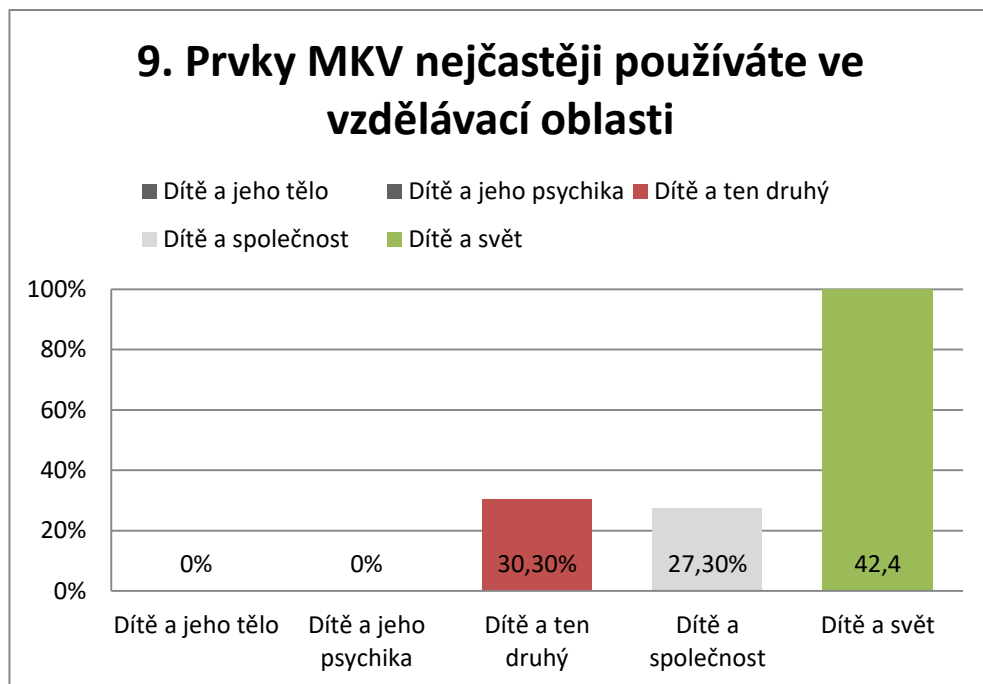
Využití prvků MKV při práci s dětmi	Responzí	Procenta
Denně	11	27,5%
1x za měsíc	29	72,5%
1x za půlroku	0	0%
Nevyužívám	0	0%
Celkem	40	100 %



Graf č. 8 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 8. Na tuto položku odpovědělo 11 respondentů, že využívá prvky MKV při práci s dětmi každý den – odpověď denně. Ve větším počtu odpověděli respondenti (celkem 29), že tyto prvky uplatňují 1x za měsíc. Možnosti odpovědi typu – 1x za půlroku a nevyužívám, nebyly vybrány ani jednou. Náš předpoklad byl takový, že jen malé množství pedagogických pracovníků bude využívat prvky MKV denně. To se potvrdilo i tím, že 72,5 % těchto předškolních pracovníků využívá tyto prvky spíše 1x za měsíc.

9. Prvky MKV nejčastěji používáte ve vzdělávací oblasti:

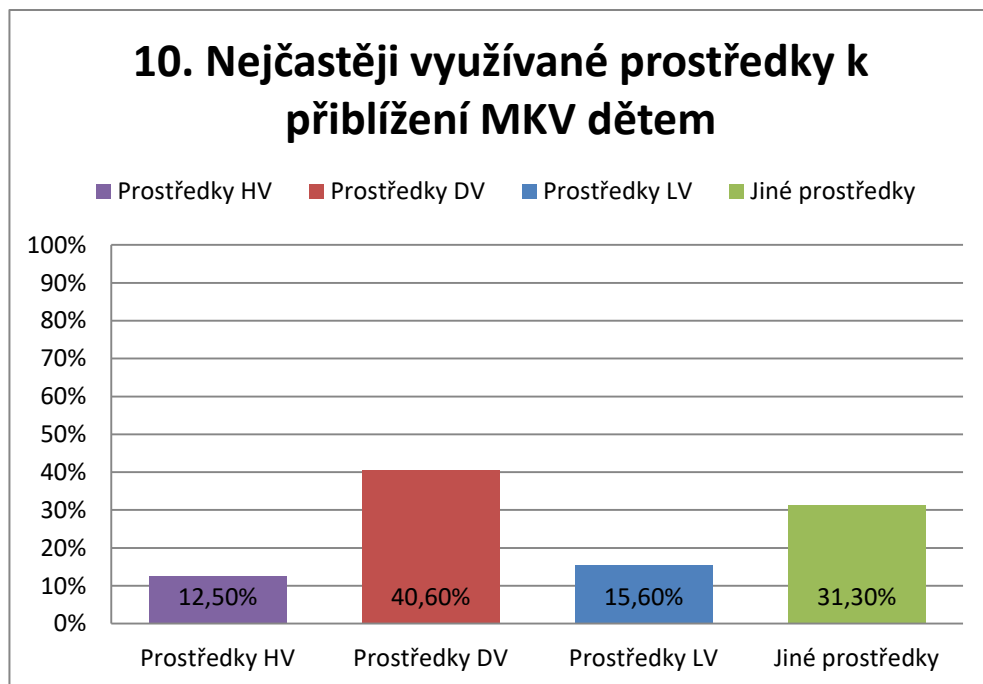
Prvky MKV nejčastěji používáte ve vzděl. oblasti	Responzí	Procenta
Dítě a jeho tělo	0	0%
Dítě a jeho psychika	0	0%
Dítě a ten druhý	10	30,3%
Dítě a společnost	9	27,3%
Dítě a svět	14	42,4
Celkem	33	100 %



Graf č. 9 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 9. Z celkového počtu 33 respondentů z nich 10 odpovědělo, že nejčastěji prvky MKV používá ve vzdělávací oblasti interpersonální – Dítě a ten druhý, 9 respondentů tyto prvky používá v oblasti sociálně – kulturní – Dítě a společnost a 14 respondentů je využívá v oblasti environmentální – Dítě a svět. Vzdělávací oblasti biologická – Dítě a jeho tělo a vzdělávací oblast psychologická – Dítě a jeho psychika nebyly vybrány ani jednou. Předpokládaly jsme, že dojde ke střídání všech vzdělávacích oblastí a žádná nezůstane zcela bez označení. Nicméně nebylo tomu tak, na základě toho, že nebyly zvoleny oblasti biologická a psychologická.

10. Které prostředky nejčastěji využíváte k přiblížení MKV dětem?

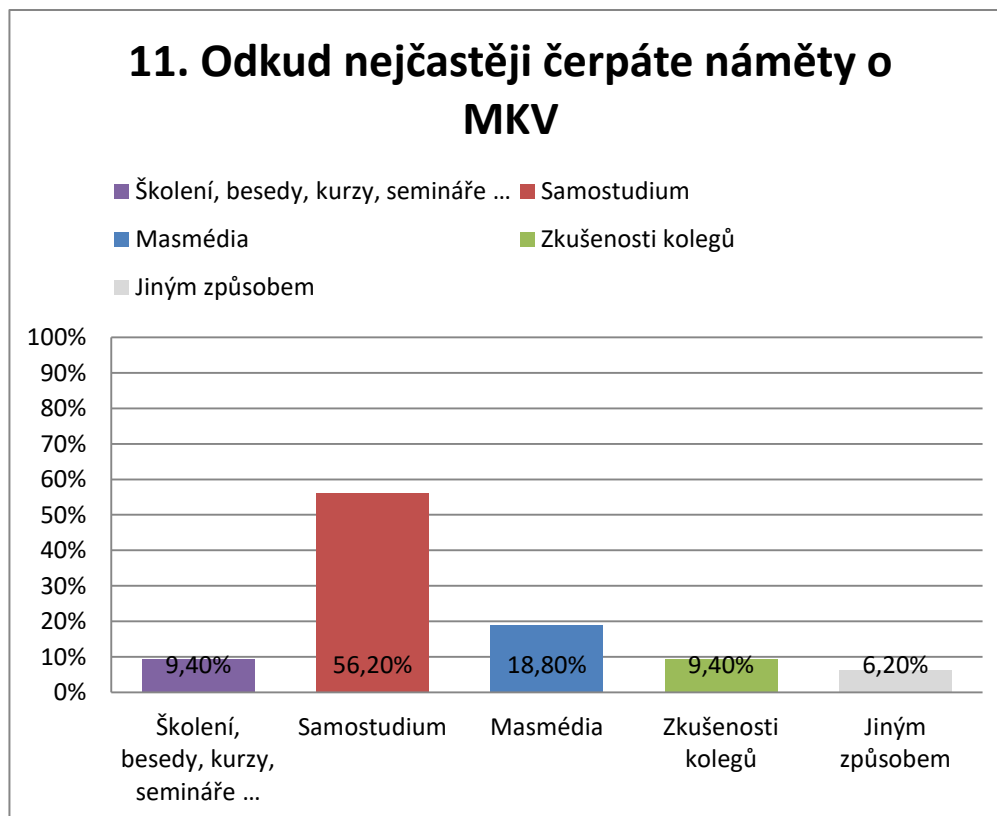
Nejčastěji využívané prostředky k přiblížení MKV dětem	Responzí	Procenta
Prostředky HV	4	12,5%
Prostředky DV	13	40,6%
Prostředky LV	5	15,6%
Jiné prostředky	10	31,3%
Celkem	32	100 %



Graf č. 10 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 10. Na tuto položku odpovědělo celkem 32 respondentů, z nich 4 respondenti si zvolili možnost přiblížení MKV dětem nejčastěji prostřednictvím prostředků HV, 13 respondentů prostřednictvím prostředků DV, pouze 5 respondentů prostřednictvím prostředků LV a 10 respondentů využívá k přiblížení MKV dětem jiných prostředků. Mezi jiné prostředky se řadí například: pracovní a výtvarná výchova, hravá angličtina, obrazový materiál (fotografie, obrázky), vytvořené prezentace a hry, prostřednictvím komunikace – rozhovor, pobyt venku – potkávání těchto lidí na vycházce, akce organizované MŠ a podobně. Zde došlo k naplnění našeho předpokladu, že respondenti budou prostředky střídat a žádné z nich nezůstanou zcela bez označení.

11. Odkud nejčastěji čerpáte náměty, návrhy a veškeré informace o MKV?

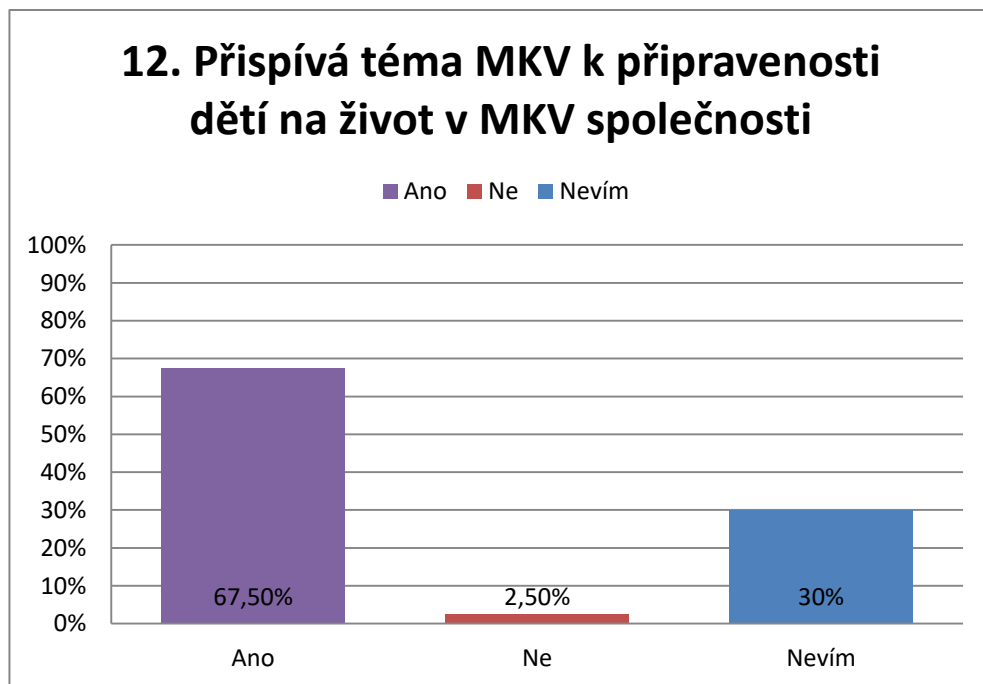
Odkud nejčastěji čerpáte náměty o MKV	Responzí	Procenta
Školení, besedy, kurzy, semináře ...	3	9,4%
Samostudium	18	56,2%
Masmédia	6	18,8%
Zkušenosti kolegů	3	9,4%
Jiným způsobem	2	6,2 %
Celkem	32	100 %



Graf č. 11 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 11. Z grafu vyplývá, že z celkového počtu respondentů, což činí počet 32, 3 respondenti čerpají náměty o MKV ze školení, besed, kurzů, seminářů ..., početné zastoupení má odpověď samostudium – volba 18 respondentů, 6 respondentů čerpá náměty z hromadně sdělovacích prostředků takzvaných masmédií, 3 respondenti preferují čerpání námětů ze zkušeností svých kolegů a 2 respondenti zvolili možnost čerpání námětů jiným způsobem. Potvrdil se náš předpoklad, že respondenti budou čerpat z různorodého výběru z předem připravených položek. Žádná z odpovědí nezůstala zcela bez označení.

12. Přispívá podle Vás zařazování tématu MKV kladně k připravenosti dětí na život v multikulturní společnosti a světě?

Přispívá téma MKV k připravenosti dětí na život v MKV společnosti	Responzí	Procenta
Ano	27	67,5%
Ne	1	2,5%
Nevím	12	30%
Celkem	40	100 %

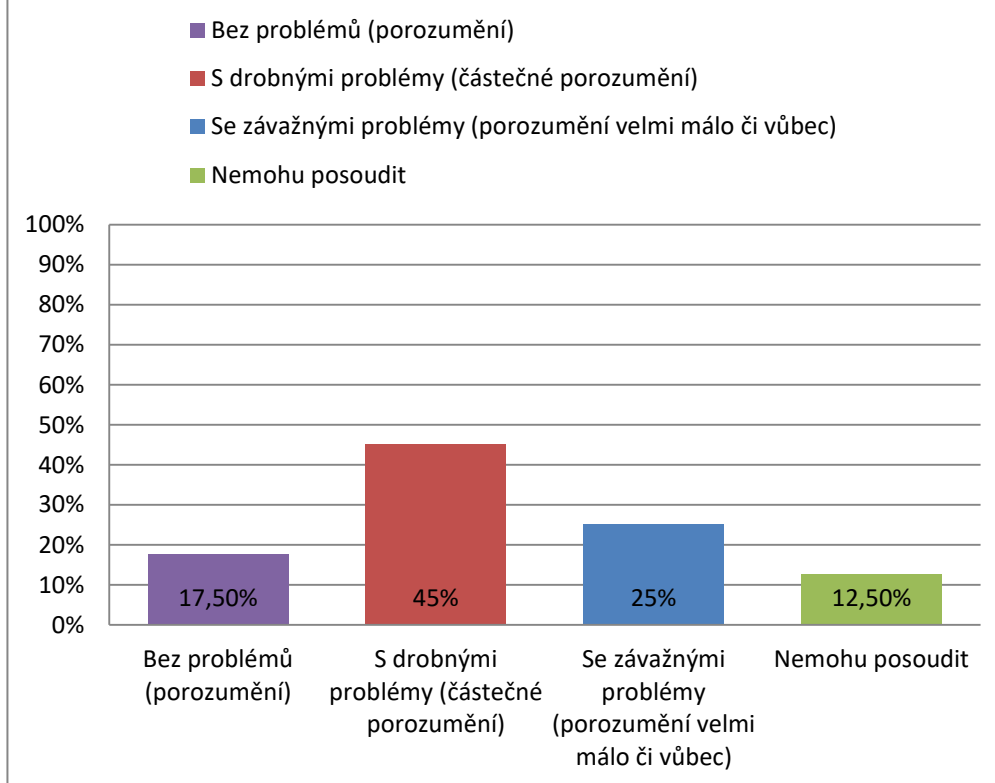


Graf č. 12 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 12. Na tuto položku odpovědělo celkem 27 respondentů ANO, že téma MKV přispívá k připravenosti dětí na život v MKV společnosti, 12 respondentů se vyjádřilo, že neví a pouze 1 respondent uvedl zápornou odpověď NE, že podle něj téma MKV nepřispívá k připravenosti dětí na život v MKV společnosti. Předpokládaly jsme, že okolo 85 % budou dotazovaní respondenti odpovídat položku ANO, v 10 % zvolí možnost NEVÍM a v 5 % poté mohou usoudit, že NE – nepřispívá. Podle výzkumů došlo k následujícím vymezením: 67,5 % volili respondenti ANO, 30 % NEVÍM a pouze v 2,5 %, že NE – nepřispívá.

13. Spolupráce a komunikace s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla:

Komunikace a spolupráce s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla	Responzí	Procenta
Bez problémů (porozumění)	7	17,5%
S drobnými problémy (částečné porozumění)	18	45%
Se závažnými problémy (porozumění velmi málo či vůbec)	10	25%
Nemohu posoudit	5	12,5%
Celkem	40	100 %

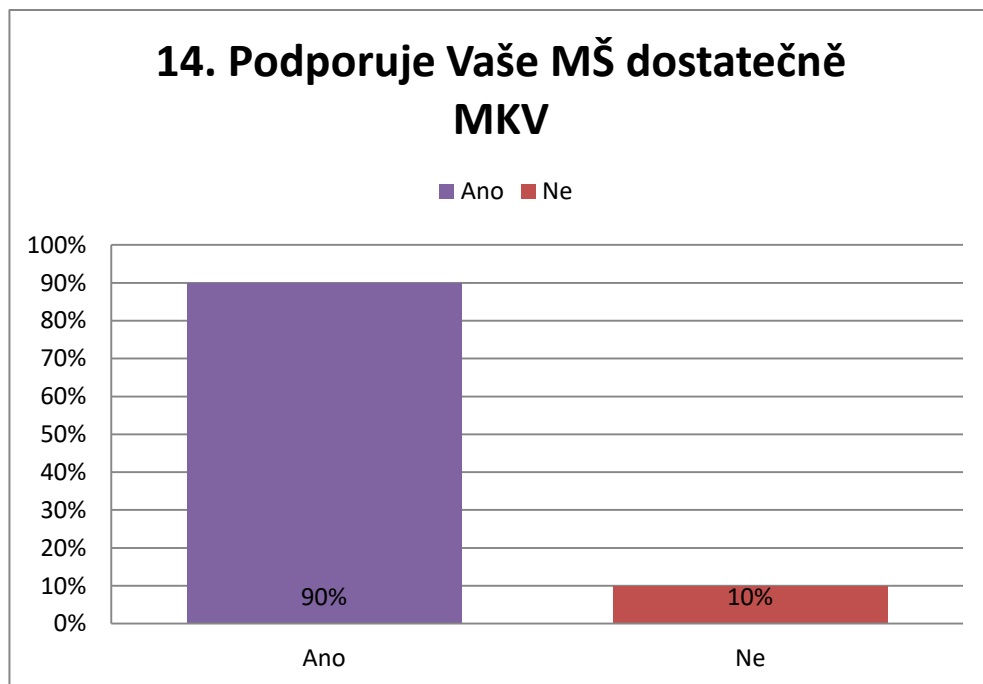
13. Komunikace a spolupráce s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla



Graf č. 13 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 13. Celkem 7 respondentů uvedlo, že komunikace a spolupráce s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla bez problémů (porozumění), avšak 18 respondentů se vyjádřilo, v komunikaci jsou drobné problémy (částečné porozumění), 5 respondentů nedokázalo situaci posoudit a z celkového počtu 40 respondentů 10 odpovědělo, že komunikace a spolupráce s rodiči jiné národnosti má závažné problémy (porozumění velmi málo či vůbec). Předpokládaly jsme, že v komunikaci a spolupráci nejčastěji dojde k drobným problémům a daný předpoklad se i potvrdil. V 45 % se objevují v komunikaci a spolupráci drobné problémy (částečné porozumění).

14. Souhlasíte s tvrzením, že Vaše MŠ dostatečně podporuje MKV?

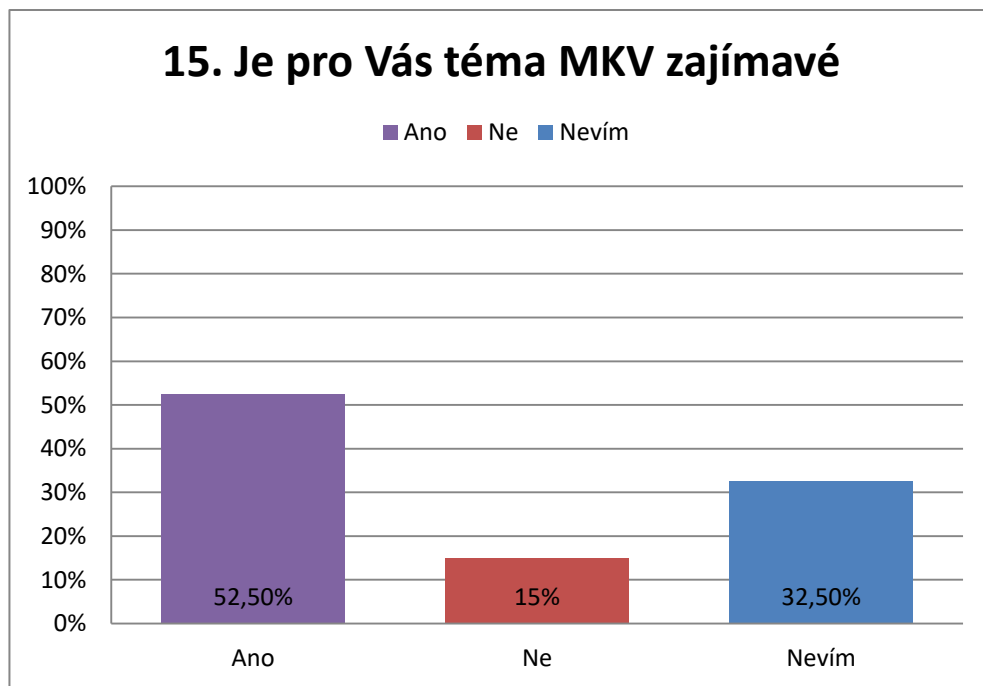
Podporuje Vaše MŠ dostatečně MKV	Responzí	Procenta
Ano	36	90%
Ne	4	10%
Celkem	40	100 %



Graf č. 14 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 14. Celkem zde odpovědělo 36 respondentů ANO, 4 respondenti odpověděli NE. Pedagogičtí pracovníci tedy v 90 % odpovídali, že jejich MŠ dostatečně podporuje MKV a pouze v 10 % došlo k odpovědi, že nepodporuje. Stanovené výsledky naprosto odpovídají našemu zvolenému předpokladu. Došlo tedy k naplnění očekávání.

15. Je pro Vás téma MKV zajímavé?

Je pro Vás téma MKV zajímavé	Responzí	Procenta
Ano	21	52,5%
Ne	6	15%
Nevím	13	32,5%
Celkem	40	100 %



Graf č. 15 graficky znázorňuje odpovědi na položku č. 15. Na tuto položku odpovědělo 21 respondentů kladně – ANO, je pro ně téma „Multikulturní výchovy“ zajímavé, 13 respondentů se vyjádřilo, že NEVÍ a 6 respondentů uvedlo, že pro ně téma „Multikulturní výchovy“ není zajímavé, tedy záporná odpověď – NE. Předpokládaly jsme, že širší výběr možností lépe napomůže respondentům k jejich vyjadřování, a že pro ně budou odpovědi představovat dostatečnou škálu. Výzkum potvrdil různorodost výběru z příslušných připravených odpovědí.

5.8 Interpretace a závěr výzkumného šetření

Na závěr výzkumného šetření bychom rádi poukázali na potřebnost správného uplatňování metodických doporučení a postupů při výchově a vzdělávání dětí jiné národnosti či etnika. Děti se velice často při nástupu do předškolního zařízení potýkají s adaptačními problémy, odlišnou kulturou, zvyky, nároky a taktéž mnohdy i neznalostí našeho jazyka. V této fázi je žádoucí zejména individuální přístup a zvýšená pozornost ze strany pedagoga, aby napomohl dětem zvyknout si na dané prostředí, podmínky a umožnil jim úspěšné začlenění do kolektivu ostatních dětí ve třídě v mateřské škole. Veškeré toto dění se však odehrává na základě zkušeností, které samotní pedagogičtí pracovníci mají.

Z výzkumného šetření vyplývá, že většina z nich má již četné zkušenosti s dítětem či dětmi jiné národnosti, státní příslušnosti či pochází ze smíšených partnerství. A tyto osvojené zkušenosti se snaží naplno využívat při své pedagogické práci s českými, ale i zahraničními

děti v edukačním procesu. Současní pedagogové a ředitelé mateřských škol pojmají oblast „Multikulturální výchovy“ spíše v kladném slova smyslu. Nicméně objeví se i tací, kteří k ní nemají příliš dobrý vztah a tudíž ji ve své pedagogické praxi příliš neuplatňují. Domníváme se, že existuje i mnoho pedagogických pracovníků (předškolní pedagogové a ředitelé MŠ), kteří se nachází na pomezí hranici mezi kladným a záporným přístupem k „Multikulturální výchově“. Tito jedince mají většinou nevyhraněné úsudky a projevy.

Velkým pozitivem je i skutečnost, že děti přijímají děti jiných národností ve větší míře bez problémů a dokáží je začlenit mezi sebe. Tato skutečnost vypovídá i o tom, že u dětí se nevyskytují předsudky či případné stereotypy. Dokáží dítě jiné národnosti brát jako kamaráda, hrát si s ním a povídat.

Úspěchem pro „Multikulturální výchovu“ je i fakt, že pedagogičtí pracovníci ji dokáží předkládat dětem nejrůznějším způsobem a různými pestrými prostředky. Lépe tak děti namotivují a připraví na budoucí život v rozmanité společnosti a světě.

Důležitost zastoupení „Multikulturální výchově“ v edukačním procesu v předškolní zařízení potvrzuje i to, že z výzkumného šetření 90 % mateřských škol podporuje právě danou problematiku a staví se k ní pozitivním přístupem.

Na úplný závěr bychom rády zmínily jeden z jedinečných citátů od významného „Učitele národů“:

„Každé nově narozené dítě je další novou šancí pro mír.“

(Jan Amos Komenský, 1592 – 1670)

Závěr

Důležité je si uvědomit, že dítě je v předškolním období nadmíru citlivé, vnímavé a jeho pozornost upoutá sebemenší dění. Děti nastupující do předškolního zařízení, jsou jako „tabula rasa“. Proto je žádoucí vhodným a správným přístupem s těmito dětmi pracovat a napomáhat jim v jejich všestranném a rovnoměrném vývoji, který pro ně bude představovat základ pro jejich budoucí život v rozmanitém současném světě a v multikulturní společnosti.

Záměrem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem současní pedagogičtí pracovníci v podobě předškolních pedagogů a ředitelů mateřských škol pojmají a chápou oblast „Multikulturní výchovy“, jak k ní celkově přistupují, a do jaké míry v ní uplatňují své zkušenosti a postřehy z dosavadní pedagogické praxe.

Vstupem do teoretické části diplomové práce bylo shromáždění a zpracování současného stavu problematiky „Multikulturní výchovy“ v českém školství a v jeho vzdělávacím systému. Teoretická část se zaměřovala na vymezení základních pojmů interkulturního vzdělávání zahrnujícího pojmy – etnicita, etnická příslušnost, etnické vědomí, etnikum, národ, národnost, národností menšina, kultura, akulturace, asimilace a integrace, dále na strukturální obsah „Multikulturní výchovy“ zabývající se odbornými termíny, charakteristikou, obsahem a základním dělením metod, rovněž ukotvením „Multikulturní výchovy“ v legislativě vzdělávacího systému v České republice a zároveň jako součást předškolního zařízení s vymezením základních formulací, záměrů a činitelů – organizace, komunita, vlastní charakter školy, osobnost dítěte a osobnost pedagoga.

V praktické části diplomové práce, konkrétně v empirickém výzkumu, jsme provedly kvantitativně orientovaný výzkum v podobě dotazníkového šetření týkajícího se pedagogických pracovníků (předškolní pedagogové a ředitelé MŠ) v mateřských školách s náhodným výběrem po celé České republice. Celkem bylo osloveno 50 náhodných respondentů se žádostí o vyplnění předem důkladně připraveného dotazníku. Vyplněných dotazníků jsme zpět evidovaly 40 a na základě nich bylo provedeno výzkumné šetření.

Z výsledků vyplynulo, že zkušenosti pedagogických pracovníků s dětmi jiné národnosti či etnika jsou uspokojivé a vzhledem k aktuálním podmínkám dostatečné. Pedagogičtí pracovníci uplatňují své získané zkušenosti při práci s těmito dětmi a snaží se o jejich všestranný a rovnoměrný vývoj. Většina z nich pojmá oblast „Multikulturní výchovy“ vhodným a přínosným způsobem pro další rozvoj dětí v multikulturní společnosti a světě.

Seznam použité literatury a pramenů

AMBROSEWICZ-JACOBS, Jolanta. Tolerancja : Jak uczyć siebie i innych. Wyd. II. Kraków: VILLA DECIUS, 2004. 102 s. ISBN 83-88292-78-1.

BALVÍN, Jaroslav. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R: 11.-12. listopadu 2004*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-8-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha: Radix, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87573-13-6.

BARŠA, Pavel. Politická teorie multikulturalismu. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. Politologická řada. ISBN 80-7325-020-9.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BERÁNKOVÁ, Kamila a Eva MRÁZOVÁ. Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu). Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-052-5.

[JAN BURYÁNEK. ET AL.]. Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty. Praha: Člověk v tísni v Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 8071067156.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

DOPITA, Miroslav a Antonín STANĚK, ed. "RVP v praxi učitele výchovy k občanství - se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti": sborník z 12. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1250-0.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. Základy výzkumu v pedagogice. 2. vyd. Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-798-8.

JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

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

LAUNIKARI, Mika a Sauli PUUKARI, ed. Multikulturní poradenství: teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě. Praha: Dům Zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance, 2009. ISBN 978-80-87335-07-9.

Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.MALÁTKOVÁ, Jolana a kol. Ottova encyklopedie A-Ž. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-014-5.

MAŇÁK, Josef. Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.

MISTRÍK A KOL., Erich. Multikultúrna výchovav škole. 1. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. ISBN 978-80-969271-4-2.

MISTRÍK, Erich. Kultúra a multikultúrná výchova. 1. Bratislava: Iris, 1999. ISBN 80-88787-81-6.

MORÁVKOVÁ, Štěpánka. Zjišťování národnosti při sčítání lidu, domů a bytů. 41. Praha: Demografie, 1999, 264 s. č. 4.

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOREE, Dana. How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom. Benešov: EMAN, 2008. ISBN 978-80-86211-62-6.

PASTOROVÁ, Markéta (ed.) a kol., Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9.

PETRUCIOVÁ, Jelena. Multikulturalismus, kultura, identita. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-083-1.

POD RED. TADEUSZA LEWOWICKIEGO a Ewy OGRODZKIEJ-MAZUR. Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa: praca zbiorowa. Cieszyn: Uniw. Śląski, Filia, 2005. ISBN 8388410288.

PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

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

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

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

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

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 9788073875022.

ROUBÍČEK, Vladimír. *Úvod do demografie*. Praha: Codex Bohemia, 1997. ISBN 80-85963-43-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-01-3.

SOUKUP, Václav. Přehled antropologických teorií kultury. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. Studium (Portál). ISBN 80-7178-929-1.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola: teorie a praxe I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠTĚCHOVÁ, Markéta. Interetnické konflikty jako důsledek rasové nevraživosti. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2001. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 80-86008-94-0.

ŠVARCOVÁ, Eva. Slovníček pojmů k multikulturní výchově. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-251-0.

ŠVINGALOVÁ, Dana. Úvod do multikulturní výchovy. Vyd. 1. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007, 112 s. ISBN 978-809-0395-305.

TESAŘ, Filip. Etnické konflikty. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

WOLF, Josef. Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti: člověk a jeho svět II. Praha: Karolinum, 2000. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0099-4.

Články

Časopis pro teoretické a praktické otázky teologie. 1978, 2004(2). Dostupné také z:

www.teologicketexty.cz/casopis/2004-2/Co-je-to-filosofie.html

Český lid: časopis pro etnologická studia. BROUČEK, Stanislav. Základní pojmy etnické teorie 78, č. 4 (1991), s. 257.

Zákony

MŠMT ČR: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 18

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění Ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Prameny

ABZ slovník českých synonym [online]. Praha: ABZ.cz, 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z:

<http://www.slovník-synonym.cz/web.php/slovo/genocida>

ČBDB: Chuck Palahniuk [online]. Praha: CBDB, 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z:

<http://www.cbdb.cz/autor-343-chuck-palahniuk>

Československá bibliografická databáze [online]. Praha: CBDB, 2009 [cit. 2017-03-12].

Dostupné z: <http://www.cbdb.cz/>

Český výbor pro UNICEF [online]. Praha: Unicef, 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z:

<https://www.unicef.cz/>

OBSE [online]. Česká republika: Vláda ČR, 2017 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z:

<https://www.euroskop.cz/9142/sekce/obse>

OECD [online]. Francie: Home, 2016 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/>

Robert Fulghum: Radek Červený [online]. Praha: Argo.cz, 2011 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.fulghum.cz/>

Rozvojovka [online]. Praha: Alliance, 2015 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.rozvojovka.cz/globalizace>

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE [online]. Praha: 104/1991 Sb., 1991 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://crdm.cz/>

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1 : Předloha dotazníku pro pedagogické pracovníky (*předškolní pedagogy a ředitele MŠ*)

Příloha č. 2: Vyplněný dotazník 1

Příloha č. 3: Vyplněný dotazník 2

Příloha č. 4: Vyplněný dotazník 3

Příloha č. 1 : Předloha dotazníku pro pedagogické pracovníky (*předškolní pedagogy a ředitele MŠ*)

Dotazník pro učitele MŠ

Dotazník k multikulturní výchově a jejímu využití v MŠ

Vážená paní ředitelko / učitelko,

Vážený pane řediteli / učiteli,

jmenuji se Soňa Grešová a jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika v kombinované formě navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který se zabývá tématem „Multikulturní výchova a její využití v MŠ“ určeného pro ředitele/ky a učitele/ky mateřských škol. Získané výsledky budou zpracovány a použity jako podkladový materiál k výzkumné části mé diplomové práce.

Velice děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

Pokyny pro vyplnění dotazníku: Prosím u každé otázky zakroužkujte jednu z uvedených možností, která upřímně vystihuje Vaši odpověď, nebo se k ní nejvíce přibližuje. U otevřených otázek prosím o pravdivé odpovědi.

16. Pedagogická pozice pracovníka v MŠ:

- a) Učitel/ka
- b) Ředitel/ka
- c) Zastání obou pozic

17. Délka Vaší pedagogické praxe:

- a) 0 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11 a více let

18. Máte zkušenosti v průběhu své pedagogické praxe s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či ze smíšených partnerství? Pokud ano či částečně, prosím uveďte, o které národnosti dětí se jedná. (v případě odpovědi NE, pokračujte otázkou č. 7)

- a) Ano
- b) Částečně (např. při zástupu uč. v jiné třídě v MŠ; z pořádaných akcí, výletů v MŠ; zájmových činností v MŠ apod.)

Děti:

.....

- c) Ne

19. Jak často se s dítětem (dětmi) jiné národnosti ve své třídě v MŠ setkáváte?

- a) Pravidelně (každý školní rok, alespoň s 1 dítětem)
 - b) Občas (jednou za 2 – 3 roky)
 - c) Výjimečně (jednou za 5 a více let)
20. Práce s dítětem (dětmi) jiné národnosti pro Vás znamenala:
- a) Pozitivní zkušenost a přínos pro další práci
 - b) Normální situaci
 - c) Nadměrnou zátěž
21. Jakým způsobem přijaly děti do kolektivu třídy v MŠ dítě (děti) jiné národnosti?
- a) Přijaly bez problémů
 - b) Přijaly s drobnými problémy
 - c) Nepřijaly
22. Považujete za důležité zařazení multikulturní výchovy do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP)?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
 - d) Je mi to jedno
23. Jak často využíváte při práci s dětmi prvky MKV?
- a) Denně
 - b) 1x za měsíc
 - c) 1x za půlroku
 - d) Nevyužívám
24. Prvky MKV nejčastěji používáte ve vzdělávací oblasti:
- a) Dítě a jeho tělo
 - b) Dítě a jeho psychika
 - c) Dítě a ten druhý
 - d) Dítě a společnost
 - e) Dítě a svět
25. Které prostředky nejčastěji využíváte k přiblížení MKV dětem?
- a) prostředky HV
 - b) prostředky DV
 - c) prostředky LV
 - d) jiné prostředky, prosím uveďte:
-
26. Odkud nejčastěji čerpáte náměty, návrhy a veškeré informace o MKV?
- a) školení, besedy, kurzy, semináře ...
 - b) samostudium (odborné knihy, časopisy, články ...)
 - c) masmédia (internet, TV, rádio ...)
 - d) zkušenosti kolegů
 - e) jiným způsobem, prosím uveďte:

27. Přispívá podle Vás zařazování tématu MKV kladně k připravenosti dětí na život v multikulturní společnosti a světě?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

28. Spolupráce a komunikace s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla:

- a) Bez problémů (porozumění)
- b) S drobnými problémy (částečné porozumění)
- c) Se závažnými problémy (porozumění velmi málo či vůbec)
- d) Nemohu posoudit

29. Souhlasíte s tvrzením, že Vaše MŠ dostatečně podporuje MKV?

- a) Ano
- b) Ne

30. Je pro Vás téma MKV zajímavé?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Pokud ano, prosím uveďte v čem zejména:

Příloha č. 2: Vyplněný dotazník 1

Dotazník pro učitele MŠ

Dotazník k multikulturní výchově a jejímu využití v MŠ

Vážená paní ředitelko / učitelko,

Vážený pane řediteli / učiteli,

Jmenuji se Soňa Grešová a jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika v kombinované formě navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který se zabývá tématem „Multikulturní výchova a její využití v MŠ“ určeného pro ředitele/ky a učitele/ky mateřských škol. Získané výsledky budou zpracovány a použity jako podkladový materiál k výzkumné části mé diplomové práce.

Velice děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

Pokyny pro vyplnění dotazníku: Prosím u každé otázky zakroužkujete jednu z uvedených možností, která upřímně vystihuje Vaši odpověď, nebo se k ní nejvíce přibližuje. U otevřených otázek prosím o pravdivé odpovědi.

1. Pedagogická pozice pracovníka v MŠ:
 - a) Učitel/ka
 - b) Ředitel/ka
 - c) Zastání obou pozic
2. Délka Vaší pedagogické praxe:
 - a) 0 - 5 let
 - b) 6 - 10 let
 - c) 11 a více let
3. Máte zkušenosti v průběhu své pedagogické praxe s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či ze smíšených partnerství? Pokud ano či částečně, prosím uveďte, o které národnosti dětí se jedná. (v případě odpovědi NE, pokračujte otázkou č. 7)
 - a) Ano
 - b) Částečně (např. při zástupu uč. v jiné třídě v MŠ; z pořádaných akcí, výletů v MŠ; zájmových činností v MŠ apod.)

Děti: Slováci, Moldavané, Ukrajinci, Romové, Angličan

 - c) Ne
4. Jak často se s dítětem (dětmi) jiné národnosti ve své třídě v MŠ setkáváte?
 - a) Pravidelně (každý školní rok, alespoň s 1 dítětem)
 - b) Občas (jednou za 2 – 3 roky)
 - c) Výjimečně (jednou za 5 a více let)

5. Práce s dítětem (dětmi) jiné národnosti pro Vás znamenala:
- a) Pozitivní zkušenost a přínos pro další práci
 - b) Normální situaci
 - c) Nadměrnou zátěž
6. Jakým způsobem přijaly děti do kolektivu třídy v MŠ dítě (děti) jiné národnosti?
- a) Přijaly bez problémů
 - b) Přijaly s drobnými problémy
 - c) Nepřijaly
7. Považujete za důležité zařazení multikulturní výchovy do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP)?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
 - d) Je mi to jedno
8. Jak často využíváte při práci s dětmi prvky MKV?
- a) Denně
 - b) 1x za měsíc
 - c) 1x za půlroku
 - d) Nevyužívám
9. Prvky MKV nejčastěji používáte ve vzdělávací oblasti:
- a) Dítě a jeho tělo
 - b) Dítě a jeho psychika
 - c) Dítě a ten druhý
 - d) Dítě a společnost
 - e) Dítě a svět
10. Které prostředky nejčastěji využíváte k přiblížení MKV dětem?
- a) prostředky HV
 - b) prostředky DV
 - c) prostředky LV
 - d) jiné prostředky, prosím uveďte:

Obrazový materiál, hravá angličtina

11. Odkud nejčastěji čerpáte náměty, návrhy a veškeré informace o MKV?
- a) školení, besedy, kurzy, semináře ...
 - b) samostudium (odborné knihy, časopisy, články ...)
 - c) masmédia (internet, TV, rádio ...)
 - d) zkušenosti kolegů
 - e) jiným způsobem, prosím uveďte:

12. Přispívá podle Vás zařazování tématu MKV kladně k připravenosti dětí na život v multikulturní společnosti a světě?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

13. Spolupráce a komunikace s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla:

- a) Bez problémů (porozumění)
- b) S drobnými problémy (částečné porozumění)
- c) Se závažnými problémy (porozumění velmi málo či vůbec)
- d) Nemohu posoudit

14. Souhlasíte s tvrzením, že Vaše MŠ dostatečně podporuje MKV?

- a) Ano
- b) Ne

15. Je pro Vás téma MKV zajímavé?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Pokud ano, prosím uveďte v čem zejména:

nové poznatky a zajímavosti o světě

Příloha č. 3: Vyplněný dotazník 2

Dotazník pro učitele MŠ

Dotazník k multikulturní výchově a jejímu využití v MŠ

Vážená paní ředitelko / učitelko,

Vážený pane řediteli / učiteli,

Jmenuji se Soňa Grešová a jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika v kombinované formě navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který se zabývá tématem „Multikulturní výchova a její využití v MŠ“ určeného pro ředitele/ky a učitele/ky mateřských škol. Získané výsledky budou zpracovány a použity jako podkladový materiál k výzkumné části mé diplomové práce.

Velice děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

Pokyny pro vyplnění dotazníku: Prosím u každé otázky zakroužkujte jednu z uvedených možností, která upřímně vystihuje Vaši odpověď, nebo se k ní nejvíce přibližuje. U otevřených otázek prosím o pravdivé odpovědi.

- Pedagogická pozice pracovníka v MŠ:
 - a) Učitel/ka
 - b) Ředitel/ka
 - c) Zastání obou pozic
- Délka Vaší pedagogické praxe:
 - a) 0 - 5 let
 - b) 6 - 10 let
 - c) 11 a více let
- Máte zkušenosti v průběhu své pedagogické praxe s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či ze smíšených partnerství? Pokud ano či částečně, prosím uveďte, o které národnosti dětí se jedná. (v případě odpovědi NE, pokračujte otázkou č. 7)
 - a) Ano
 - b) Částečně (např. při zástupu uč. v jiné třídě v MŠ; z pořádaných akcí, výletů v MŠ; zájmových činností v MŠ apod.)
Děti: Vietnam, Jamajka, Itálie
 - c) Ne
- Jak často se s dítětem (dětmi) jiné národnosti ve své třídě v MŠ setkáváte?
 - a) Pravidelně (každý školní rok, alespoň s 1 dítětem)
 - b) Občas (jednou za 2 – 3 roky)
 - c) Výjimečně (jednou za 5 a více let)

5. Práce s dítětem (dětmi) jiné národnosti pro Vás znamenala:
- a) Pozitivní zkušenost a přínos pro další práci
 - b) Normální situaci
 - c) Nadměrnou zátěž
6. Jakým způsobem přijaly děti do kolektivu třídy v MŠ dítě (dětí) jiné národnosti?
- a) Přijaly bez problémů
 - b) Přijaly s drobnými problémy
 - c) Nepřijaly
7. Považujete za důležité zařazení multikulturní výchovy do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP)?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
 - d) Je mi to jedno
8. Jak často využíváte při práci s dětmi prvky MKV?
- a) Denně
 - b) 1x za měsíc
 - c) 1x za půlroku
 - d) Nevyužívám
9. Prvky MKV nejčastěji používáte ve vzdělávací oblasti:
- a) Dítě a jeho tělo
 - b) Dítě a jeho psychika
 - c) Dítě a ten druhý
 - d) Dítě a společnost
 - e) Dítě a svět
10. Které prostředky nejčastěji využíváte k přiblížení MKV dětem?
- a) prostředky HV
 - b) prostředky DV
 - c) prostředky LV
 - d) jiné prostředky, prosím uveďte:
-

11. Odkud nejčastěji čerpáte náměty, návrhy a veškeré informace o MKV?
- a) školení, besedy, kurzy, semináře ...
 - b) samostudium (odborné knihy, časopisy, články ...)
 - c) masmédiá (internet, TV, rádio ...)
 - d) zkušenosti kolegů
 - e) jiným způsobem, prosím uveďte:
-

12. Přispívá podle Vás zařazování tématu MKV kladně k připravenosti dětí na život v multikulturní společnosti a světě?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

13. Spolupráce a komunikace s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla:

- a) Bez problémů (porozumění)
- b) S drobnými problémy (částečné porozumění)
- c) Se závažnými problémy (porozumění velmi málo či vůbec)
- d) Nemohu posoudit

14. Souhlasíte s tvrzením, že Vaše MŠ dostatečně podporuje MKV?

- a) Ano
- b) Ne

15. Je pro Vás téma MKV zajímavé?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Pokud ano, prosím uveďte v čem zejména:

Příloha č. 4: Vyplněný dotazník 3

Dotazník pro učitele MŠ

Dotazník k multikulturní výchově a jejímu využití v MŠ

Vážená paní ředitelko / učitelko,

Vážený pane řediteli / učiteli,

Jmenuji se Soňa Grešová a jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika v kombinované formě navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který se zabývá tématem „Multikulturní výchova a její využití v MŠ“ určeného pro ředitele/ky a učitele/ky mateřských škol. Získané výsledky budou zpracovány a použity jako podkladový materiál k výzkumné části mé diplomové práce.

Velice děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

Pokyny pro vyplnění dotazníku: Prosím u každé otázky zakroužkujte jednu z uvedených možností, která upřímně vystihuje Vaši odpověď, nebo se k ní nejvíce přibližuje. U otevřených otázek prosím o pravdivé odpovědi.

1. Pedagogická pozice pracovníka v MŠ:
 - a) Učitel/ka
 - b) Ředitel/ka
 - c) Zastání obou pozic
2. Délka Vaší pedagogické praxe:
 - a) 0 - 5 let
 - b) 6 - 10 let
 - c) 11 a více let
3. Máte zkušenosti v průběhu své pedagogické praxe s dítětem (dětmi) jiné národnosti, státní příslušnosti či ze smíšených partnerství? Pokud ano či částečně, prosím uveďte, o které národnosti dětí se jedná. (v případě odpovědi NE, pokračujte otázkou č. 7)
 - a) Ano
 - b) Částečně (např. při zástupu uč. v jiné třídě v MŠ; z pořádaných akcí, výletů v MŠ; zájmových činností v MŠ apod.)

Děti: Romové, Rusové

 - c) Ne
4. Jak často se s dítětem (dětmi) jiné národnosti ve své třídě v MŠ setkáváte?
 - a) Pravidelně (každý školní rok, alespoň s 1 dítětem)
 - b) Občas (jednou za 2 – 3 roky)
 - c) Výjimečně (jednou za 5 a více let)

5. Práce s dítětem (dětmi) jiné národnosti pro Vás znamenala:
- a) Pozitivní zkušenost a přínos pro další práci
 - b) Normální situaci
 - c) Nadměrnou zátěž
6. Jakým způsobem přijaly děti do kolektivu třídy v MŠ dítě (děti) jiné národnosti?
- a) Přijaly bez problémů
 - b) Přijaly s drobnými problémy
 - c) Nepřijaly
7. Považujete za důležité zařazení multikulturní výchovy do RVP PV (a dále do ŠVP, TVP)?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
 - d) Je mi to jedno
8. Jak často využíváte při práci s dětmi prvky MKV?
- a) Denně
 - b) 1x za měsíc
 - c) 1x za půlroku
 - d) Nevyužívám
9. Prvky MKV nejčastěji používáte ve vzdělávací oblasti:
- a) Dítě a jeho tělo
 - b) Dítě a jeho psychika
 - c) Dítě a ten druhý
 - d) Dítě a společnost
 - e) Dítě a svět
10. Které prostředky nejčastěji využíváte k přiblížení MKV dětem?
- a) prostředky HV
 - b) prostředky DV
 - c) prostředky LV
 - d) jiné prostředky, prosím uveďte:

-
11. Odkud nejčastěji čerpáte náměty, návrhy a veškeré informace o MKV?
- a) školení, besedy, kurzy, semináře ...
 - b) samostudium (odborné knihy, časopisy, články ...)
 - c) masmédia (internet, TV, rádio ...)
 - d) zkušenosti kolegů
 - e) jiným způsobem, prosím uveďte:
-

12. Přispívá podle Vás zařazování tématu MKV kladně k připravenosti dětí na život v multikulturní společnosti a světě?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

13. Spolupráce a komunikace s rodiči jiné národnosti probíhá v MŠ zpravidla:

- a) Bez problémů (porozumění)
- b) S drobnými problémy (částečné porozumění)
- c) Se závažnými problémy (porozumění velmi málo či vůbec)
- d) Nemohu posoudit

14. Souhlasíte s tvrzením, že Vaše MŠ dostatečně podporuje MKV?

- a) Ano
- b) Ne

15. Je pro Vás téma MKV zajímavé?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Pokud ano, prosím uveďte v čem zejména:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Soňa Grešová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Multikulturní výchova a její využití v MŠ
Název v angličtině:	Multicultural Education and its use in kindergarten
Anotace práce:	<p>Zaměření této diplomové práce se týká multikulturní výchovy jako prostředku podporujícího rozvoj dítěte žijícího v současném multikulturním světě. Hlavní myšlenkou je upozornit na potřebnost a přínosnost zapojování prvků multikulturní výchovy do výchovně-edukačních procesů v předškolním zařízení. Práce zahrnuje rozmanitou nabídku základních pojmů, metod a poznatků, jejichž prostřednictvím může předškolní pedagog dětem blíže představit život v multikulturní společnosti a vést děti k pozitivním přístupům v oblasti multikulturality. Děti se naučí vnímat a chápat odlišnosti a jinakosti jako přirozený jev lidstva. Součástí diplomové práce je empirický výzkum s dotazníkovým šetřením.</p>
Klíčová slova:	diplomová práce, multikulturní výchova, multikulturalismus, multikulturalita, dítě, předškolní zařízení, mateřská škola, předškolní vzdělávání, metody, osobnost pedagoga, národ, národnost, národnostní menšina, etnikum, etnická příslušnost, etnické vědomí, etnicita, kultura, asimilace, integrace, akulturace, školní dokumenty, legislativa, dotazník, výzkum
Anotace v angličtině:	<p>The focus of this thesis relates to multicultural education as a means of fostering the development of a child living in today's multicultural world. The idea is to highlight the necessity and merits of engaging elements of multicultural education into the educational-educational processes in pre-school facilities. Work includes a diverse range of fundamental concepts, methods and knowledge, through the preschool teacher for children closer to imagine life in a multicultural society and lead children to positive approaches in the area of multikulturalism. Children learn to perceive and understand the differences and otherness as a natural phenomenon of mankind. The thesis is empirical research with questionnaires.</p>

Klíčová slova v angličtině:	diploma thesis, multicultural education, multiculturalism, child, pre-school, kindergarten, preschool education, methods, personality of the teacher, nation, nationality, ethnic minority, ethnic, ethnicity, ethnic consciousness, culture, assimilation, integration, acculturation, school documents, legislation, questionnaire, research
Přílohy vázané v práci:	Příloha Příloha č. 1 : Předloha dotazníku pro pedagogické pracovníky (předškolní pedagogy a ředitele MŠ) Příloha č. 2: Vyplněný dotazník 1 Příloha č. 3: Vyplněný dotazník 2 Příloha č. 4: Vyplněný dotazník 3
Rozsah práce:	95 stran
Jazyk práce:	český