

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

ANNA JARMOLIKOVÁ

VI. ročník – kombinované studium

Obor: pedagogika – správní činnost

**MULTIKULTURNÍ VZTAHY MEZI DĚTMI
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
(pohled učitelky mateřské školy)**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Souhlasím, aby moje práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 25. 3. 2011

.....

vlastnoruční podpis

Srdečně děkuji vedoucí práce PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytnutí velmi cenných rad.

Děkuji i svým kolegyním z mateřských školek v Českém Těšíně, které mi vyšly vstříc v souvislosti s vypracováním výzkumné části diplomové práce. Rovněž děkuji i svým dcerám za morální podporu.

Obsah

Úvod	5
1 Globalizace	9
2 Multikulturalismus	13
2. 1 Multikulturní výchova	16
2. 2 Základní pojmy multikulturní výchovy	18
3 Období předškolního věku	25
4 Školská politika předškolního vzdělávání	29
4. 1 Vzdělávací soustava v České republice	29
4. 2 Předškolní vzdělávání	32
4. 3 Problematika multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání	35
5 Město dvou břehů (Český Těšín)	42
6 Mateřská škola (Masarykovy sady Český Těšín)	45
7 Metodologie	50
8 Výzkumné šetření	51
8. 1 Pozorování	52
8. 2 Dotazník	65
8. 3 Rozhovor	72
9 Závěry výzkumného šetření	78
Závěr	82
Seznam použité literatury a zdrojů	85
Seznam příloh	88
Přílohy a tabulky	
Anotace	

Úvod

Obsahově pojmám celou svou diplomovou práci s myšlenkou bytostního práva na život. Životní etapa člověka není samostatnou kapitolou jedince, ale součástí celého „organismu bytí“, který má své posloupnosti a zákonitosti v prostoru i čase. To, co právě je, bylo, bude, souvisí s maličkostmi, které tvoří evoluční potenciál dějin.

Společenské vědy zaznamenávají stálý tok nových informací a poznatků, které jsou zachovávány pro svou cennou jedinečnost. Veškeré vývojové změny přírody, techniky i společnosti ovlivňují naše prostředí i samotné naše myšlení a navádí nás k neustálému přizpůsobování, přehodnocování, učení se.

Česká republika se podle statistik z původní tranzitní země stává imigračním státem. Pravděpodobnost setkání s dětmi cizinců v českých školách je poměrně vysoká, přibližně jedna desetina. V každodenní praxi tak dochází v kolektivních zařízeních k mnoha situacím a jevům, způsobených rozdílností etnik. Ve své diplomové práci se chci podělit se svými současnými názory a zkušenostmi z oblasti předškolní pedagogiky, mající souvislosti právě s vývojovými změnami světa, které vnímám a jsou i přímou součástí mého zaměstnání - učitelky mateřské školy.

Cílem mé diplomové práce je zjistit vlivy na multikulturní vztahy mezi dětmi v mateřské škole.

První bariérou, kterou musí malí cizinci v našich školkách překonat, je řeč. Jazyková bariéra často umocňuje i fakt, že se ani rodiče nedokážou domluvit s učitelkou. Adaptaci malého cizince do prostředí české školky komplikují i odlišné kulturní zvyky, odlišné stravovací návyky, vlastní strava, ale také způsoby oblékání a užití různých doplňků. Už samo jméno dítěte je odlišnost. Pokud mají děti nápadně jiné tělesné znaky, jako je barva pleti, vlasy, posazení očí, bývá i toto pro ostatní zajímavostí, ale i jevem zvýšené pozornosti při kontaktu. Děti však uvedené odlišnosti obvykle nepovažují za důležité. Bezesporu výjimečná vlastnost každého dítěte – zvědavost, umocňuje touhu pozorovat, zkusit, poznat, získávat. Aktivita jedince ve světě, kladný vztah k jiným a další projevy, nejsou možné bez jistoty

jedince v sama sebe. A fakt, že přestože jsme si podobní a přece každý jiný, vytváří naše jedinečné různorodé společnosti.

Výzkumná otázka:

Které okolnosti podmiňují multikulturní vztahy mezi dětmi v předškolním zařízení?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Řeč jako hlavní dorozumívací prostředek mezi lidmi i dětmi zaujímá důležité místo v mezilidské komunikaci.
2. Vývojové období předškolního věku se po stránce psychického vývoje u různých etnik neliší.
3. Přístup českých učitelek při práci s předškolními dětmi rozdílných kultur není odlišná oproti přístupu k národnostně sourodé skupině dětí.

Struktura diplomové práce:

Diplomová práce je členěna do devíti kapitol.

V první kapitole popisují důvody a projevy měnících se současných ekonomických a společenských podmínek, které poznamenávají život každého jednotlivce. Globální, jako synonymum souhrnný, celkový, celosvětový, již samotným významem slova naznačuje proces dotýkající se každého z nás. Globalizace, demografický vývoj, rozvoj informačních a komunikačních technologií, mobilita profesí, růst nezaměstnanosti, informační exploze a další jevy, probíhají přirozeným evolučním vývojem. Mění a podmiňují nároky každého z nás na nazírání světa a začlenění se v něm se všemi jeho souvisejícími projevy.

Mezi související projevy globalizace patří multikulturalita. Ve druhé kapitole zpracovávám informace o významu tohoto označení jako ideje soužití více kultur. Multikulturalismus se od svého vzniku postupně dělil a vyvíjel. Tento proces však nebude záměrem mého zpracování. Předkládám pouze orientační pohled tohoto tematicky obsáhlého celku pro komplexnost diplomové práce.

První oddíl druhé kapitoly již naznačuje cestu myšlenkového přístupu k samotnému jevu multikulturalismu. Je nutné změnám nejprve porozumět, pak je lze akceptovat. Určitá příprava na mezikulturní komunikaci může ulehčit nalezení správné cesty ve všech společnostech, do kterých dnes přicházíme, ale také schopnost vcítění se do druhých. Porozumění tkví také ve vzdělávání. A právě multikulturní výchova je jedna z cest realizace vzdělávání.

Ujasnění ideje multikulturní výchovy se neobejde bez pochopení základních pojmů a vztahů, které samotnou činnost obsahují. Proto druhý oddíl druhé kapitoly obsahuje základní pojmy užívané v oblasti multikulturní výchovy.

Ve třetí kapitole se dostávám k popisu vymezeného období předškolního věku z pohledu ontogeneze, které potřebuji nastínit pro ucelený přehled diplomové práce, která se v empirické části zabývá vztahy mezi dětmi výlučně v tomto vývojovém období. Předškolním obdobím je zmíněná etapa prezentována jako věk mezi třetím až šestým rokem života dítěte.

Jednou z nejběžnějších situací, ve kterých se dítě setkává s vrstevníky, je dětský kolektiv v zařízení denní péče o předškolní děti, což jsou v našich podmínkách jesle a mateřské školy. Legislativní uspořádání školské soustavy v České republice a zákonné postavení předškolního vzdělávání je popisováno ve čtvrté kapitole v prvním a druhém oddílu. Třetí oddíl kapitoly pak specifikuje již ty části Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, které napomáhají příznivému rozvoji dětské osobnosti ve vztahu k druhému. Tyto patří mezi základní předpoklady multikulturního chování vůbec.

Obsahem páté a šesté kapitoly je uvedení do míst, ve kterých čerpám podklady pro mou diplomovou práci. Seznamuje Vás s městem Český Těšín a blíže s mateřskou školou, místem, které mi nabízí možnost realizace záměru pozorování a sledování multikulturních vztahů mezi dětmi v předškolním zařízení.

Empirickou část otevírá sedmá kapitola, která zvolna nastíní zvolené metody a techniky výzkumu.

Výzkumným šetřením problematiky multikulturních vztahů mezi dětmi v předškolním zařízení se zabývá celá osmá kapitola diplomové práce. Analyzuje, zda multikulturní kolektiv dětí v mateřské škole je důvodem pro změny v pedagogických přístupech učitelek, nakolik je tato situace pro ně a pro ostatní děti v předškolním zařízení zatěžující. Sleduje, které okolnosti ovlivňují multikulturní vztahy mezi dětmi.

V jednotlivých oddílech je rozpracována struktura zvolených technik výzkumu (pozorování, dotazník, rozhovor) do částí: úvod, postup sběru dat, zpracování výsledků, závěry zjištění a shrnutí. Výsledky šetření jsou zpracovány do tabulek a vyhodnoceny. Tabulky sběru dat jsou uvedeny v příloze, které jsou součástí diplomové práce.

Výsledné shrnutí všech zjištěných hodnot výzkumného šetření je zpracováno v deváté závěrečné kapitole pod názvem závěry z výzkumného šetření.

Teoretická část

1 Globalizace

Současný svět se podle Průchy (2004) vyznačuje obrovským společenským pohybem. Lidé navštěvují různé země světa nejen jako turisté, ale také za obchodními, ekonomickými, politickými, vojenskými či sportovními cíli. Už se nepozastavujeme nad tím, že mladí lidé studují v zahraničí. Běžnou praxí je, že si odborníci formou zahraničních stáží vyměňují zkušenosti ve svých oborech. Dochází také stále častěji k migraci obyvatel, kteří v cizích zemích hledají svůj nový domov. Tito migranti zde hledají práci, zakládají rodiny a prožívají svůj osobní život. Přicházejí do cizí země se svými kulturními zvyklostmi, které se mohou značně lišit od těch „domácích“. Ve vzájemných vztazích se pak projevuje působení předsudků, nedorozumění či dokonce nepřátelství vznikajících vzájemnou neznalostí kultur.

S měnicími se ekonomickými a společenskými podmínkami, které poznamenávají život každého jednotlivce, je globalizace. Demografický vývoj, rozvoj informačních a komunikačních technologií, mobilita profesí, růst nezaměstnanosti, informační exploze a další jevy, jsou měnicím se evolučním vývojem světa, který mění a podmiňuje i nároky lidí na vzdělání. Je nutné změnám porozumět a akceptovat je soustavným vzděláváním (Průcha, 2004).

Globalizace se jeví jako propojování světa v jednu velkou společnost. Eriksen uvádí, že *...“antropologové si od samého počátku svého oboru uvědomovali tendence směřující ke stavu, který bychom mohli nazvat kulturní entropií* (Eriksen, 2008, str. 356). Uvádí dále, že nyní módní výraz „globalizace“ neznamená, že my všichni jsme stejní, ale že se od sebe odlišujeme jinak než v minulosti. V několika posledních desetiletích přirozeně zesílily v celosvětovém měřítku toky lidí, zboží, myšlenek a představ. Jisté kulturní jevy se od svého původního prostoru oprostily díky dvojitmu působení moderních komunikačních technologií. Jednak množství jevů existuje současně na globální úrovni (jsou všude) i na lokální úrovni (na konkrétních místech). Za druhé stále většímu počtu lidí je umožněno cestovat po celém světě a v podstatě je možnost časově a prostorově neomezené komunikace. *„Již dávno neplatí, že prostor funguje jako nárazník mezi kulturami“* (Eriksen, 2008, str. 357). Politika i

ekonomika se integrují do abstraktní anonymní a celosvětově propojené sítě investic směny a migrace. Znamená to, že se lidé bez ohledu na místo svého pobytu mohou podílet na společné tvorbě významu.

„Ústředním paradoxem globalizace je patrně to, že se v jejím důsledku svět zmenšil, ale současně i zvětšil“ (Eriksen, 2008, str. 368). A to v tom smyslu, že umožňuje člověku dostat se během krátké doby kamkoli a kdekoli na světě, žít stejným způsobem života a tím, že víme více o vzdálených a exotických místech, uvědomujeme si více vzájemné odlišnosti. *„Existuje hnutí směřující k integraci směřující do stále větších systémů – většina světové populace se účastní zcela neomezeného systému směny – a současně je kladen stále větší důraz na kulturní jedinečnost“* (Eriksen, 2008, str. 368).

Každý člověk je, jak uvádí Bouzek (2008), svou podstatou neopakovatelná a jedinečná bytost, která se liší od ostatních a zároveň se jim v mnohých charakteristikách podobá. Na základě této podobnosti mohou lidé vytvářet jisté skupiny rozmanitého společenství, ať již většinové nebo menšinové. Úskalí především menšinových skupin spočívá v tom, že mohou být v mnoha oblastech znevýhodňovány, stigmatizovány a v mnoha případech jsou předmětem segregace, diskriminace nebo dokonce rasismu (Bouzek, 2008).

Dle Šiškové (2001), odhaduje se, že dnes žije asi 150 miliónů lidí mimo zemi, kde se narodili nebo jejíž občanství nesou. Rozmístění mezinárodních migrantů je velmi nerovnoměrné. Zhruba polovinu z této celosvětové migrační komunity lze nalézt v rozvinutých zemích, druhou polovinu pak v rozvojových zemích. Sedm nejbohatších zemí světa (Německo, Francie, Velká Británie, Itálie, Japonsko, Kanada a USA) má na svých územích asi jednu třetinu světové populace imigrantů. Většinu mezinárodních migrantů tvoří pracovní, ekonomicky pracovní migranti, kteří jsou velmi čteně zastoupeni v mnoha typech migračních pohybů. Současné masivní pohyby mají mnoho příčin a důsledků. Za hlavní determinanty těchto pohybů je možno považovat hluboké disproporce v bohatství jednotlivých oblastí, síle jednotlivých ekonomik i v následné životní úrovni daných společností, stejně jako časté rozdíly v míře demokracie a politické stabilitě zemí obou makroskupin (Šišková, 2008).

V České republice je dle Českého statistického úřadu uváděn aktuální údaj o počtech cizinců takto: k 31. 5. 2010 ředitelství služby cizinecké policie MV ČR v České republice evidovalo 426 749 cizinců, z toho 184 724 cizinců s trvalým pobytem, 242 025 cizinců s některým z typů dlouhodobých pobytů nad 90 dní (tj. přechodné pobyty občanů EU a jejich rodinných příslušníků, dále víza nad 90 dní a povolení k dlouhodobému pobytu občanů zemí mimo - EU). Nejčastěji byli zastoupeni občané Ukrajiny (128 636 osob, 30 %) a Slovenska (71 392 osob, 17 %). Dále následovala tato státní občanství: Vietnam (60 931 osob, 14 %), Rusko (31 037 osob, 7 %) a Polsko (18 572 osob, 4 %). (internetový zdroj ČSÚ, 2010, cit. 14. 10. 2010).

Shrnutí

Procesem, který má v současné době celosvětově zcela determinující vliv, je globalizace. Ta výrazným způsobem propojuje světové dění, zesiluje vazby mezi státy, zasahuje do jejich politických a mocenských sfér i do jejich uspořádání a současně usnadňuje migraci lidí, což umožňuje intenzivnější interkulturní kontakt nejrůznějších skupin. „*Globalizace je vysoce komplexní proces, jehož dopady se odrážejí v mnoha oblastech života. Proto není jednoduché definičně ji vymezit*“ (Keller, 2010, str. 53). Ten dále uvádí, že se jedná o proces, v jehož průběhu mizejí dosavadní překážky pohybu finančního kapitálu a pohybu zboží přes hranice států a celých kontinentů, zatímco pohyb osob byl liberalizovaný vysoce selektivně. Zkráceně: globalizace vyostřuje klasický protiklad mezi kapitálem a prací. Vystávají nové otázky prospěchu nebo poškození celé společnosti (Keller, 2010).

Objevuje se tak nutnost nejen řešit problémy existence a soužití různých skupin v jednotlivých zemích, ale také potřeba připravovat nové generace na život v informačním světě, učit je se v něm správně orientovat, dokázat si najít vlastní ukotvení ve společnosti a umět senzitivně zacházet s identitou vlastní i druhých.

Je třeba se pokusit o vytvoření vzájemně akceptovaného řádu ve světovém společenství. K tomuto cíli se můžeme malými krůčky přibližovat cíleným a záměrným působením především na novou generaci prostřednictvím působení

vzdělávacích institucí, ale hlavně svým vlastním přístupem, otevřeností mysli a empatií.

2 Multikulturalismus

„Rostoucí význam vědomé kulturní identity je globálním jevem, který je zřetelně patrný ve spotřebních vzorcích, v politice i umění. V mnoha zemích a zejména těch bohatých s početnou přistěhovaleckou komunitou, se rozhořely debaty o multikulturalismu, které některé aspekty této problematiky zdůraznily“ (Eriksen, 2008, str. 336).

Pojem multikulturalismus označuje určitou teorii a ideologii, multikulturalita je označení pro reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických, náboženských skupin ve světě. *„Multikulturalismus je ideologie, kterou můžeme přijímat nebo odmítat, kdežto multikultura existuje objektivně a je nezávislá na našich názorech a postojích“ (Průcha, 2006, str. 238).*

Pojem multikulturalismus se postupem času začal používat pro označování témat spojených s rasou, socioekonomickou třídou, rodovou příslušností, jazykem, sexuální orientací nebo tělesným a duševním handicapem. Multikulturalismus je úsilí o možnost většího rozvoje pro etnické a rasové minority, zejména na půdě vzdělávání, kulturního projevu a dodržování tradice. Vytváření přátelského prostředí a vzájemného respektu pro soužití různých etnik a národností. Výchozí ideou je předpoklad, že všechny kultury mají vzájemně srovnatelnou hodnotu a jsou si rovny, a že soužití nositelů různých kultur vede k vzájemnému plodnému obohacení (Sekot, 2004).

„Etnická a jazyková rozdílnost obyvatel zeměkoule je úměrná kulturní pestrosti lidstva. V roce 1971 bylo popsáno na 1264 světových kultur. Pokud by kritériem členění etnik mělo být jazykové hledisko, uvádí některé prameny až 5 000 etnických skupin“ (Průcha, 195. str. 2004).

„Každý cizinec v cizím prostředí zůstává cizincem, ale svým přístupem a chováním může učinit velmi mnoho pro to, aby byl v novém prostředí akceptován“ (Bouzek, 2008, str. 9). Většina lidí se obvykle chová k cizincům podle naučeného modelu – etnocentricky, což znamená, že některé přístupy jsou zatíženy stigmaty, jsou předem nepřátelské, ovlivněné předsudky, zatěžují pohled a postoj každého

jednotlivce. „*Náš vlastní pohled na skutečnost je vymezen už naším věkem, národností, kulturním prostředím, pohlavím, společenským postavením atd.*“ (Bouzek, 2008, str. 10). Určitá příprava na mezikulturní komunikaci může ulehčit nalezení správné cesty ve všech společnostech, do kterých dnes přicházíme, ale také schopnost vcítění se do druhých. Empatie je na tomto poli podmínkou největšího úspěchu.

Sartori (2005) ve své eseji o multietnické společnosti uvádí, že slovo multikulturalismus je dnes nositelem určité ideologie a ideologického projektu. „*Multikulturalismus je projekt ve vlastním slova smyslu, neboť předkládá vizi nové společnosti a plánuje její uskutečňování. Současně je to také producent odlišností – sám je vytváří tím, jak se zasazuje o zviditelnění rozdílů, jejich posílení, a tím i o rozohnění jejich počtu*“ (Sartori, 2005, str. 75). Jelikož „*cizinec přicházející zvenčí*“ ztělesňuje pro „*tuzemce*“ jakýsi návdavek odlišností. „*Jinými slovy, cizího příslušníka považujeme za odlišného buď proto, že mluví jiným jazykem nebo protože se liší jinými zvyklostmi a tradicemi své původní země, nebo také proto, že vyznává jinou víru (ne však ve smyslu dnes již slabého kontrastu mezi vírou katolickou a protestantskou, nýbrž ve smyslu silného kontrastu mezi křesťanstvím a islámem), a konečně i proto, že může pocházet z odlišného etnika (černého, arabského atd.). První dvě odlišnosti jsou výrazně jiné než druhé dvě*“ (Sartori, 2005, str. 65). Upozorňuje na skutečnosti a možnosti dnešní společnosti, která je svým způsobem pluralitní a určitým způsobem diferencovaná. Pluralismus podporuje takovou míru asimilace,¹ jež je nezbytná pro integraci. Pluralismus je tolerantní, není agresivní ani výbojný. „*V zásadě je zřejmé, že pluralismus je nucen respektovat kulturní rozmanitost, s níž se setkává. Není ovšem nucen ji vytvářet. Dnešní multikulturalismus, vzhledem k míře své agresivity, tendence k separaci a netolerance, pluralismus přímo popírá. Pluralismus je živou půdou otevřené společnosti, v níž se odráží spontánní řád. Prvním záměrem pluralismu je nicméně zajistit mezikulturní mír, nikoli podněcovat nevráživost mezi kulturami*“ (Sartori,

¹ Asimilace – „*proces přizpůsobování a splývání – jedné skupiny se skupinou jinou; obvykle lidí, žijících trvale nebo po dlouhou dobu uprostřed obyvatelstva jiné národnosti (např. menšiny přistěhovalců), řeči, chování atp. tohoto obyvatelstva. Konečnou fází je úplné splynutí, jímž se mění vědomí skupinové (např. národní) příslušnosti, jež může být charakterizováno jako odcizení (národní apod.), i když nedojde ke změně jazyka*“ (Geist, 1992, str. 32).

2005, str. 22). Pluralismus znamená společný život v rozličnostech a rozlišnostech; ale pouze tehdy, pokud je opětován. Přistěhovalci, kteří nejsou ochotni nic podstoupit výměnou za to, co dostávají, např. „bezplatné občanství“, nevyhnutelně vyvolávají odmítavé reakce, strach a nevraživost. Otevřená společnost, jakožto společnost pluralitní, nabízí prostor otevřenosti – kam až to umožňuje pojetí pluralitní komunity, tedy komunity, v níž se odlišné skupiny a jejich odlišnosti vzájemně respektují a poskytují si vzájemné ústupky (Sartori, 2005).

Podle Průchy (2006), který v České republice začal mezi prvními publikovat články o teorii a praxi multikulturality uvádí, že problém soužití lidí, kteří se odlišují různou kulturou, pocházejí z různých prostředí a případně hovoří i různými jazyky není problémem novodobým. Patří k největším problémům, jež lidstvo provází v celé jeho historii. Takovéto společnosti, ve kterých vedle sebe koexistuje několik odlišných kultur, jsou multikulturní společnosti. V multikulturní společnosti mají menšiny - minorita², stejná práva jako majorita³, přičemž se nemusí vzdát většiny rysů, tolik specifických a tradičních pro svoji společnost. Multikulturalismus bychom mohli pokládat za širší filozoficko-politický základ, ze kterého vycházejí pedagogické koncepce multikulturní výchovy. Je obhajován filozofy a politiky, jenž zastávají názor, že lidstvo je schopno nalézat cesty, jak žít pospolu, aniž by kulturní rozdílnosti musely nutně zapříčiňovat konflikty mezi nositeli odlišných kultur (Průcha, 2006). Prostřednictvím politiky se tímto způsobem chápaný multikulturalismus prosazuje tak, že zdůrazňuje lidská práva a svobody, které nesmí být ohroženy právy různých rasových, etnických nebo náboženských skupin před jinými skupinami.

Mezikulturní výzkumy osobnosti a kultury poukazují na důležitost zachování jedinečnosti kulturních vzorců různorodých kultur. Jak uvádí Soukup (2000) *„rozhodující roli při formování lidské osobnosti představuje kultura, kterou si člověk osvojuje v procesu socializace a enkulturace. Antropologové zabývající se výzkumem*

² Minorita – „(menšina)

1. v širším slova smyslu početně malá část společenského celku; taková (dílní) skupina, která je z hlediska celku v menšině;

2. v užším slova smyslu menší část společenského útvaru, lišící se obvykle od majority odlišným původem (rasou), národností, náboženstvím, řečí atp. (Geist, 1992, str. 226)

³ Majorita – „(většina) – větší, zpravidla nadpoloviční část společenského útvaru vytvářející v něm početní převahu (Geist, 1992, str.210).

osobnosti a kultury nepopírali existenci biologických determinant, jako je dědičnost, tělesná konstituce, centrální nervová soustava nebo hormonální systém. Na chování a prožívání člověka má však podle jejich názoru rozhodující vliv kultura vystupující v podobě kulturních vzorců - naučených schémat pro jednání ve standardní situaci. Z tohoto hlediska je člověk především produktem obyčejů, zvyků, zákonů a tabu kultury, do níž se člověk narodil“ (Soukup, 2000, str. 96).

2. 1 Multikulturní výchova

Dnešní člověk vstupuje ve svém profesním a soukromém životě do velkého množství vztahů, často i s příslušníky jiných národů. Nutnost záměrné přípravy dětí na zvládnutí nároků sociálních vztahů je již přijatým faktem. Právě připravenost dětí zvládat tyto vztahy různých úrovní neagresivní cestou představuje další cestu rozvoje naší civilizace. Společný život různých etnik a kultur je jev stejně starý jako lidstvo samo. Přesto je toto soužití stále častým zdrojem konfliktů.

Multikulturní výchova (Multicultural Education / interkulturelle Erziehung) je relativně nový pedagogický pojem, který teprve začátkem 90. let minulého století vstoupil do České republiky (Průcha, 2001). S termínem multikulturní výchova se v posledních letech setkáváme stále častěji, a to nejen prostřednictvím sdělovacích prostředků, různých novin a časopisů, ale hlavně na poli pedagogiky.

Je uváděno v popisu některých autorů, za nejbližší termín k pojmu multikulturní výchova se považuje pojem interkulturní výchova. Multikulturní znamená pouze koexistenci alespoň dvou kultur vedle sebe, ale neimplikuje jejich vzájemné vztahy. Z tohoto pohledu je již dnes každá společnost, každý stát, multikulturní. Oproti tomu termín interkulturní zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vzájemné interakce a vztahy odlišných sociokulturních skupin. Jak uvádějí Janebová, Kasíková (2007) „*v současnosti u nás pojem interkulturní výchova právem vytlačuje termín multikulturní výchova, protože etymologicky předpona „inter“ více zdůrazňuje vztahy mezi kulturami“ (Vališová, Kasíková, 2007, str. 291).*

Uvádějí také, že „*interkulturní výchova (v nejširším smyslu edukace) se týká nejen vzdělávání dětí cizinců, ale i výchovy a vzdělávání majority a celé společnosti obecně“ (Vališová, Kasíková, 2007, str. 291).* Proto je s ní „počítáno“

v kurikulárních dokumentech každého školského zařízení při projektování výchovně vzdělávací práce i v jejich edukačních činnostech.

Heslář Pedagogického slovníku popisuje pojem multikulturní výchovy jako *„Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to, vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jinou kulturu než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“* (Průcha, 2003, str. 129).

„V multikulturní výchově lze pozorovat dva proudy. První učí děti z hlavního etnika poznat děti z etnik minoritních a regulovat tak jejich chování k nim. Druhý pak vytváří prostor pro to, aby děti např. migrantů měly možnost se vzdělávat v prostředí přizpůsobeném i jejich specifickým jazykovým psychickým a kulturním možnostem“ (Čermáková, Rabiňáková, Stöhrová, Šišková, 2000, str. 8). Jde tedy o vytváření způsobilosti lidí respektovat a chápat jiné kultury než svou vlastní. Proto je dnes multikulturní výchova akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro mateřské, základní i středoškolské vzdělávání.

Moree uvádí (2008) srovnání podílu úspěšnosti interakce mezi majoritní a minoritní skupinou. Interakce může být pozitivní, žádoucí a prospěšná - založené na vzájemném obohacování, spolupráci a dialogu, ale také negativní - spočívající v segregaci, diskriminaci některých skupin a dalších nežádoucích jevech, které nejsou prospěšné pro žádnou ze zúčastněných skupin a přinášejí velké celospolečenské problémy. Aby byly interakce pozitivní, prospěšné a docházelo ke vzájemnému obohacování, jsou kladeny velké nároky jak na majoritní, tak minoritní skupiny. To je také jednou z podstatných úloh multikulturní výchovy (Moree, 2008).

Podle Janebové, Kasíkové (2007) současný proud kritického multikulturalismu, který je založen na rovnoprávnosti a uznává specifické kultury jako rovnocenné, se staví proti etnocentrickému pohledu, který hodnotí ostatní kultury z hlediska své vlastní pozice, o tzv. teorii „my a ti druzí“.

2.2 Základní pojmy v multikulturní výchově

„Ideové zdroje sociální a kulturní antropologie lze nalézt v pracích vědců, kteří se programově zabývali studiem světa „těch druhých“. Se snahou konceptualizovat sociální svět v pojmech „my“ a „oni“ se setkáváme ve všech společnostech“ (Soukup, 2000, str. 9). V problematice multikulturní výchovy se setkáváme s celou řadou pojmů, které nám napomáhají pochopit složitost teorie multikultury a rozmanitost vztahů multikulturního společenství v praxi.

Kultura

Pojem kultura se stal snad nejčastěji používaným pojmem vůbec. Jeho vymezení však není vůbec jednoduché, neboť jej vystihuje hned několik definic, které byly postupem času vytvořeny v několika vědních disciplínách jako např. filozofii, antropologii, kulturologii, sociologii a mnohých dalších (srov. Merryl, 2002, Soukup, 2000). Mě je blízká a ztotožňuji se s formální antropologickou definicí anglického antropologa Edwarda Burnetta Tylora: „Kultura nebo civilizace ... je kompletní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti.“ (Soukup, 2000, str. 14).

Jak uvádí Průcha (2004), pod pojmem kultura si lze představit vše, co produkuje lidská civilizace. Obsahuje nejen všechny materiální, ale i duchovní produkty a ideje společnosti. Mohou sem tedy patřit jak materiální výtvořky, jako jsou dopravní prostředky, ošacení, průmysl, stavby, tak i duchovní výtvořky lidí, jako zvyky, tradice, politika, umění, morálka a další. Kultura je projevem sociálního života lidské společnosti. Pro každého člověka je významná kultura, do které se narodil, ve které prožil dětství (Průcha, 2004).

Antropologický slovník (Malina J. a kolektiv, 2009) definuje níže uváděné pojmy takto:

Kultura „(z latiny: *colo, colere, cultus*, „pěstovat“):

1. plastický, mnohovýznamový, specifický lidský způsob činnosti individuí, fixovaný normami, shromažďovaný, uchovávaný, utvářený a předávaný společností na

základě společenské praxe, především společenské výroby. Vytváří zvláštní umělý systém prostředků, který připouští značnou svobodu volby a je spojen se symbolizací. Konkrétně se projevuje ve výsledcích fyzické a duševní práce. Kultura je jednou ze základních kategorií společenských věd, mezi nimi antropologie, archeologie, kulturologie;

2. souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii;“ (Malina, 2009, str. 2068)

Akultura *„(z latiny: acculturatio, „přijetí kultury“), kulturní a sociální změna způsobená přímým a dlouhotrvajícím stykem mezi společnostmi, přijetí cizí kultury nebo jejích částí či jednotlivých prvků“ (Malina, 2009, str 49).*

Asimilace *„(z latiny: ad-similis, „podobný“), přizpůsobení (se), přizpůsobování (se): proces postupného splývání kulturních, sociálních, etnických skupin, v němž jedna ze skupin (zpravidla menšinová) ztrácí specifické rysy a přejímá hodnoty a normy skupiny druhé (zpravidla většinové, dominantní)“ (Malina, 2009, str. 351).*

Etnikum *„(z řečtiny: ethnos, „rod, kmen, pospolitost“), stabilní seskupení lidí, které se vyznačuje jednotností některých reálných příznaků, odrážející se ve společenském vědomí (nejen těchto lidí samých, ale i jejich sousedů) jako jednota historických osudů v rámci jednotného sociálního organismu nebo v souvislosti s ním.*

Sjednocujícími a poznávacími rysy mohou být: jazyk, náboženství, rasa aj., avšak v demografické praxi je určujícím znakem etnické sebeuvědomění, formálně vyjadřované ve vlastním názvu a reálně objektivizované v sociálních poměrech, politických akcích, kulturních preferencích, v ideologických deklarácích atd.“ (Malina, 2009, str. 1122). „V etnickém vědomí (a sebeuvědomění) se odráží korelace kulturních příznaků individua s jeho sociálním postavením, vztahy a možnostmi. Společenské vědomí staví na místo etnických vlastností hned jeden z objektivních sjednocujících faktorů, hned zase jiný a chápe tuto jednotu zpravidla ve formě přesvědčení o společném původu (Malina, 2009, str. 1123).

Národ „nejvyšší forma etnického společenství vzniklá na podkladě společného jazyka, kultury, ekonomiky, historického vývoje i psychického založení“ (Malina, 2009, str. 2729).

Zajímavou a krásnou definici pojmu národ podal před více než 300 lety Jan Amos Komenský v publikaci „Štěstí národa“, 1659: „*Co jest národ? Národ jest množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlící na témž místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí), užívající téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné*“ (Průcha, 2006, str. 34).

„**Národnost**, příslušnost osoby k určitému národu. Určovat národnost člověka lze od jeho narození, a to podle toho, jaké národnosti jsou jeho rodiče nebo v jaké oblasti nebo státě se narodil nebo žil od narození. Národnost je v průběhu života neměnná na rozdíl od státní příslušnosti, kterou lze získat sňatkem s osobou jiné národnosti nebo imigrací do cílového státu a má název podle státu, ve kterém má osoba trvalé bydliště apod. (Malina, 2009, str. 2733).

Národnostní menšina, dle Šiškové (2008), je etnická úředně uznávaná skupina, která je vzhledem k počtu členů vyskytujících se na určitém území menšinou, tj. menší částí celku, oproti členům majoritní skupiny. Z pohledu kulturně-antropologického je národnostní menšina určité společenství lidí, kteří společně sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky odlišné od většiny obyvatel státu a projevují společně přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka (Šišková, 2008). V České republice je pojem národnostní menšina definován v zákoně číslo 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, v § 2 jako:

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 utvořilo*“

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*“ (internetový zdroj, zákon č. 273/2001 Sb., cit. 20. 12. 2010).

Z tohoto pohledu je pro příslušníky jednotlivých národnostních menšin důležité jazykové právo, šíření a přijímání informací v mateřském jazyce, právo na kulturní rozvoj, sdružování v občanských a politických stranách a hnutích nebo např. vydávání vlastních tiskovin. Průcha (2006) uvádí, že je vhodnější užívat termín etnická menšina. „*Tento termín pokrývá každou skupinu obyvatel určité země, která v ní nepatří k většinové (majoritní) populaci*“ (Průcha, 2006, str. 41).

Rasy, rasismus „(z italštiny: *razza*, „rod, druh“, z francouzštiny [původně z arabštiny: *unsur*, „*rasa, rod*“]: *race*, „*plemeno, rasa; rod, kmen; původ, pokolení*“; v českém jazyce se termín „*rasa*“ objevil až ve 20. století, kdy byl převzat z němčiny [*die Rasse*], ale hned nato byl počestěn na „*plemeno*“), rozdílné somatické vlastnosti používané ke kategorizaci velkých skupin lidí; tradiční taxonomická kategorie sloužící k popisu biologické rozmanitosti lidských populací na základě společně sdílených fenotypových znaků (barvy pleti, struktury vlasů, obličejových rysů aj.)“ (Malina, 2009, str. 3361).

„**Rasismus**, postoj založený na ospravedlňování, reprodukci nebo úsilí o dosažení asymetrické distribuce politické, ekonomické a symbolické moci na základě esencializace selektivně zvolených lidských somatických znaků, které jsou chápány jako vrozené dispozice lidských rasových skupin, přímo ovlivňující kolektivně sdílené intelektuální, sociokulturní a hospodářské chování a výkonnost“ (Malina, 2009, str. 3365).

Migrace „(z latiny: *migrātiō*, „*stěhování*“): *přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních. Podstatné jsou otázky, zda migrace byla vědomá a záměrná, zda nové teritorium bylo již osídleno jinou populací, do jaké míry probíhala migrace násilně aj. Z evolučního hlediska jde o jednorázovou událost; je to vlastně přemístění se populace nebo její*

části z jedné lokality na jinou, přičemž lokality se nemusí lišit ve smyslu definice ekologické niky. Migrace může mít dlouhotrvající účinek, ale nemusí být spojena s následnou kolonizací. Příčiny migrací mohou být různé, pozitivní i negativní. S ekonomickým rozvojem se intenzita migrace neustále zvyšuje (Malina, 2009, str. 2313).

Předsudky a stereotypy

„Předsudek, zaujatý ustálený názor nebo předem učiněný či tradovaný závěr. Ke každé sociální kategorii, s níž přicházíme do styku (například k mužům, ženám, bělochům, černochům, Čechům, Romům, homosexuálům atd.), máme zpravidla určitý postoj. Tento postoj bývá – zejména tehdy, je-li pokládán za příčinu diskriminace – označován jako předsudek. Projevuje se v předpojatém hodnocení a v zaujímání afektivních postojů k jedincům na základě jejich příslušnosti k této kategorii“ (Malina, 2009, str. 3294).

„Stereotyp, přesvědčení, že příslušníci určité sociální kategorie vykazují některé podobné atributy. Například, že je muž logický, rozhodný a nezávislý a žena emocionální, hovorná a jemná. Toto přesvědčení může být uvědomované (či explicitní), ale může být rovněž neuvědomované (či implicitní)“ (Malina, 2009, str. 3922).

V otázkách vztahu k určitým lidem nebo skupinám lidí náš názor, představu či postoj více či méně ovlivňují informace, které jsou ve společnosti zažité, obecně používané a často jsou předávány z generace na generaci. Tyto informace nazýváme předsudky a stereotypy. Průcha (2001) popisuje rozdíly mezi těmito dvěma pojmy tak, že „předsudky jsou nositeli spíše nepříznivého až nepřátelského vztahu vůči jiným, zatímco stereotypy jsou zavedené postoje, které mohou označovat vztah pozitivní, příznivý nebo minimálně neutrální. Jsou významným nástrojem pro orientaci v životě, ale mohou být nebezpečné častou absencí racionálního základu a také tím, že jsou obtížně odstranitelné. Mohou být rasově, etnicky, sexisticky či jinak orientované.“ (Průcha, 2001, str. 37). Dále uvádí, že z nedostatku vlastní zkušenosti přejímáme neověřený názor jiných lidí, proto jsou oblasti multikulturní výchovy předsudky a stereotypy považovány za jeden z nejvýznamnějších problémů. Hodnocení

příslušníků jiného etnika, které vychází z předsudků, je zevšeobecňováno na všechny členy etnika a nepřipouští posouzení podle reálných charakteristik jednotlivců.

S problémy národnostních menšin se setkáváme v multikulturní výchově stále častěji i proto, že na světě snad neexistuje žádný stát, jehož populaci by tvořilo čisté homogenní obyvatelstvo. V každém státě dochází ve větší, či menší míře k míšení různých etnik a národností, a také každá z těchto zemí má jinak nastavené normy pro uznávání a respektování práv národnostních menšin.

Shrnutí

Multikulturalita je pojem, který označuje existenci rozdílných kultur vedle sebe. Je to reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově, nábožensky odlišných skupin lidí. Multikultura je také příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu. Hodnotící způsob života jiných etnik a národů není možný posuzovat podle kulturních standardů své vlastní kultury. *„Všude na světě si lidé myslí, že pouze jejich kulturní normy a obyčeje jsou správné a pravdivé“* (Soukup, 2000, str. 18).

Ve shodě s Průchou (2006) uvádím, že podstata ideologie multikulturalismu jsou názory o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství:

- *„Každá kulturní skupina má své zvláštnosti, které vytvářejí její svébytnost, a tyto zvláštnosti by měly být uznávány a respektovány příslušníky jiných kultur.*
- *Každá kultura je stejně hodnotná jako ostatní a přináší svůj specifický vklad do historie a rozvoje lidské civilizace.*
- *Příslušníci každé kultury musí mít rovnoprávné postavení a stejnou příležitost k vzdělávání a uplatnění v životě jako příslušníci jiných kultur“* (Průcha, 2006, str. 239).

Ideje multikulturalismu jsou nanejvýš etické, oprávněné, odpovídají principům demokracie a respektování lidských práv, ale v praxi je často problémem

samotné společné soužití. Dnešní situace ve světě dostatečně ukazuje složitost soužití imigrantů, nedostatky v imigrační politice, ekonomické a politické souvislosti. *„Vyjděme z toho, že dobrá společnost nesmí být uzavřená, a položme si otázku, nakolik se může otevřená společnost „otevřít“. Hranice společnosti bude vždy existovat, mohou se však posouvat a může se výrazně měnit její propustnost“* (Sartori, 2005, str. 13).

Nicméně multikulturní (interkulturní) výchovu je nutno chápat ve smyslu vzdělávání a výchovy. Jde především o vytváření poznatkové báze pro realizaci výchovy. Je tak jednou z cest, jak zlepšovat vzájemné mezilidské soužití ovlivněné proměnou vztahů ve společnosti a nárůstem vzájemných etnických tlaků i existenci nerovnosti. Napomáhá rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny v nově tvořené kulturní společnosti. Jde o získávání poznatků, dovedností a postojů, které nás připravují pro porozumění, chápání a tolerování příslušníků jiných kultur.

Je organickou součástí rozsáhlého systému sociálních operací, směřujících k vyrovnání se různých etnických skupin ve společnosti. Nezanedbatelnou složkou je tvorba příslušné legislativy, státem garantovaná podpora národnostních menšin, pozitivní prezentace příslušníků odlišných sociokulturních skupin v médiích.

Základním cílem multikulturní výchovy a její podstatou je naučit se porozumět lidem s odlišností, jinakostí, různorodostí – diverzitou, která může být dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím, zkušeností, orientací, apod. a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi. Obsahově se multikulturní výchova zabývá různými tematickými okruhy, ale základní problematikou je vždy soužití majoritní společnosti s menšinami a naopak, tedy jejich vzájemný vztah.

3 Období předškolního věku

Vývojové období, označováno jako předškolní věk nebo rané, také první dětství, začíná zakončením třetího roku věku dítěte. Výrazné kvantitativní a kvalitativní změny v chování, které charakterizují vývoj dítěte od tří let až do začátku školní docházky, zdůvodňují vymezení tohoto časového intervalu jako samostatné vývojové etapy. Výrazně se začínají formovat základy osobnosti dítěte. Ukončením třetího roku se spojuje také s významným zásahem do života dítěte – se vstupem do mateřské školy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Nakonečného *„předškolní věk charakterizuje dětskost dítěte, jeho svérázné pojetí světa, jeho dětský egocentrismus a jeho dětská spontaneita i jeho fyzický zjev“* (Nakonečný, 1997, str. 415). Všechny tělesné orgány jsou vyvinuty ve své anatomii i ve funkci, takže je dítě schopno konat s dostatečnou přesností všechny základní pohyby. *„Toto období se vyznačuje značnou dětskou pohyblivostí, která je umožněna vyspíváním nervového systému, kostry, svalstva a jeho prokrvováním“* (Příhoda, 1977, str. 195). Dále Příhoda popisuje rozvoj a pokroky ve vývoji nervové soustavy a jejich funkcí se odrážejí ve zdokonalování, zpřesňování a koordinaci pohybů. Vyšší úroveň psychického řízení činnosti se projevuje v pokrocích v jemné motorice i ve zručnosti sebeobslužných úkonů jako je oblékání, jedení. V tomto stádiu rozvoje motoriky se také vyhraňuje stránková orientace, lateralita⁴. Zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání prostoru a času výrazně působí na rozvoj řeči a myšlení. Dominantní a intenzivní je rozvoj paměti. Převažuje krátkodobá paměť, tj. schopnost vybavovat, připomínat si zážitky s krátkým časovým odstupem po jejich prožití. Trvalost paměti se však intenzivně rozvíjí a podmiňuje utváření dlouhodobé paměti, která umožňuje uchovávat stopy na delší dobu. Začínají projevy úmyslné paměti a vlastní úsilí něco se naučit zapamatovat, postihnout logické souvislosti (Příhoda, 1997).

Myšlení se tedy posouvá na vyšší úroveň a dovoluje utvářet elementární myšlenkové operace – analýzu, syntézu, srovnávání, zobecňování. Zasahuje i do rozvoje všech ostatních poznávacích procesů – vnímání, představivosti, paměti a

⁴ Lateralita –přednostní používání jednoho z párových orgánů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 113)

řeči. Pro myšlení dítěte předškolního věku je charakteristická velká aktivita. Snaží se vypátrat příčinu, původ, účel, smysl a význam všeho, s čím se setkává a co ho obklopuje, podněcuje ho k utváření pojmů. V důsledku toho dítě za tři roky dosáhne významných pokroků v myšlení, především v jeho základních formách – v pojmech, soudech a úsudcích, jako začátku pojmového učení. Nejdůležitějšími operacemi zapojenými do pojmotvorné činnosti jsou abstrakce a zobecňování. Typické zvláštnosti myšlení dítěte, charakterizované zejména nepřesností, se označují souhrnným názvem synkretické myšlení. Prudký rozvoj fantazie vede k tendenci produkovat, vymýšlet originální nápady, které pro jejich neobvyklost hodnotíme jako prvky tvořivosti v myšlení. Tyto jsou vzácnou a společensky žádoucí vlastností člověka (Kořátková, 2008).

Charakter poznávacích činností se odráží v typickém složení dětského slovníku, ve vzájemném zastoupení slovních druhů. Převážná většina, více než 50% slovní zásoby, se skládá z podstatných jmen a sloves vztahující se k názvům osob, věcí a jejich činnostem. Zastoupení sloves vyjadřuje bohatou škálu činností, která se na uvedené předměty vztahuje. S prudkým tempem tvoření pojmů a s rozvojem dětské zkušenosti vzrůstá řečová aktivita, slovník se rychle obohacuje.

Bohatší zkušenost, vyšší úroveň rozumové činnosti způsobuje současně rozvoj vztahů dítěte k osobám, věcem a jevům, které ho obklopují. Dítě je ke svému okolí vnímavé, zaujímá k němu osobnostní postoj vymezený citovými zážitky a reakcemi. Vyjadřuje svůj strach, hněv, smutek, radost, údiv i zklamání. City mají výrazné a významné postavení. Relativní slabost nejvyšších korových funkcí v činnosti nervové soustavy způsobuje, že v celkovém chování dítěte dominuje impulsivnost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Výrazně se začínají formovat základy osobnosti, které postupně nabývají rozhodujícího významu z hlediska regulace a motivace chování dítěte a určují individuální zvláštnosti. Citové prožívání rozhoduje i o tom, jak budou probíhat různé psychické procesy a funkce. Kvalita rozumové činnosti při řešení problému je tím vyšší, čím je problém zajímavější, přitažlivější. Obsahové obohacení citů znamenají tzv. vyšší city, které se koncem předškolního věku začínají uplatňovat jako nová kvalita v podobě intelektových, estetických a mravních citů. Vyšší city,

jejich obsah a rozvoj, jsou vlastní pouze člověku, mají výrazně společenský charakter, jsou výsledkem jeho existence v lidské společnosti. To znamená, že nevznikají v ontogenezi dítěte samy od sebe, automaticky s dosažením určitého fyzického věku nebo rozumové vyspělosti. Jejich objevení a celková úroveň jsou podmíněné interakcí s okolními osobami, mezilidskými vztahy.

Zvláštním druhem vyšších citů jsou vztahy dítěte k lidem, s nimiž přichází do styku – sociální city. V předškolním věku výrazně roste potřeba společenských kontaktů dítěte. Projevuje se ve dvou směrech; k dospělým osobám a k vrstevníkům. Typické je, že u dítěte převládají vztahy k dospělým nad vztahy k vrstevníkům a svou intenzitou je vysoko převyšují. Dítě je existenčně – fyzicky i duševně závislé na dospělém, který je pro ně základem životní jistoty. To podmiňuje utváření silných citových vazeb. Citové vztahy k dospělému převyšují všechny ostatní city a jsou základní podmínkou zdravého osobnostního rozvoje dítěte. Vztahy k vrstevníkům jsou u dítěte relativně málo rozvinuté. Na začátku předškolního věku se dítě chová značně egocentricky, je soustředěné značně do sebe. Nemá ještě potřebné společenské zkušenosti a návyky, ani volní schopnosti, které by mu pomohly realizovat součinnost s ostatními dětmi. Během tří let se však vztahy k vrstevníkům výrazně mění, stávají se obsažnější.

Intelektuální rozvoj dítěte umožňuje nejen větší diferenciaci prostředí, zvláště společenského, nýbrž i prohloubenější a trvalejší postoj k věcem a lidem. Celkový rozvoj psychiky a vzrůstající samostatnost přispívá k rozvoji sociální aktivity. Aktivita jako obecná základní kvalita osobnosti podmiňuje aktualizaci a rozvoj schopnosti dítěte. Schopnosti podmiňují kvalitu výkonu v různých oblastech činností. Jsou obecným předpokladem pro utváření návyků, zvyků a dovedností. Stávají se trvalou individuální charakteristikou osobnosti (ve shodě: (Langmeier, Krejčířová, 2006, Hoskocová, S. 2006, Vágnerová, M. 2005).

Shrnutí

Jak uvádí Nakonečný v Encyklopedii obecné psychologie (Nakonečný, 1997, str. 412) „ontogeneze pojednává o celkovém vývoji jedince tělesném i duševním.

Tento vývoj probíhá určitými stádii a uplatňují se v něm zákonitosti, jakož i vliv souhry vrozených dispozic a získaných zkušeností“. Prvních šest let života je nadáno rychlým vývojovým tempem. Během tohoto období je vývoj uskutečňován dvěma procesy – zráním a učením.

V předškolním věku je pro dítě charakteristická potřeba seberealizace v činnostech a vztazích, které se stále více přibližují činnostem a vztahům dospělých. Tyto rysy osobnosti nacházejí výrazné vyjádření ve hře, která je dominující činností tohoto období. Pokračuje formování osobnostních struktur, kvalit a znaků. Přibývají a zvyrazňují se specifické individuální rysy a vlastnosti, které se odrážejí v celkovém rozsahu i úrovni chování. Na formování osobnosti se významně zúčastňuje sebeuvědomování a volní procesy. Výsledkem jejich působení je velký vzrůst aktivity dítěte, která se projevuje touhou po samostatnosti, poznávání.

Rané dětství je nejdůležitějším obdobím proto, že z něj vycházejí základy pro období další. Podstatně a nenahraditelně předznamenává život dítěte v budoucnosti. Dítě v tomto období překračuje hranice rodiny a vstupuje do dětské společnosti dalších dětí, která bude dále hrát čím dál významnější roli v jeho životě. Zde se kladou základy spolupráce a součinnosti, sdílení radosti a smutku, ale taky základy solidarity a vztahů přátelskosti. Je to i doba nejproduktivnější fantazie v životě člověka.

Dítě přijímá řád prostředí, ve kterém vyrůstá. Osvojuje si spoustu užitečných návyků, říká se, že dítě „otiskuje“ své prostředí. Je to však také doba, kdy děti nejlépe přijímají všechny možné zvláštnosti u druhých dětí, kdy bez problémů překonávají i etnické odlišnosti. Děti jsou zvědavé, ne však zlomyslné, takže by byla věčná škoda promeškat toto vývojové období v kultivaci jejich schopnosti tolerance a solidarity.

Dokončení šestého roku je v lidském životě mezníkem trojnásobným: po stránce biologické, psychologické i sociální.

4 Školská politika předškolního vzdělávání

Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu.

Předškolní vzdělávání zajišťují v České republice mateřské školy, jejíž podstatou je podpora rozvoje osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové a tělesné, osvojení životních hodnot a mezilidských vztahů. Jsou určeny dětem zpravidla od tří do šesti let, přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Předškolní výchova a vzdělávání získaly v současnosti novou dimenzi. Mateřské školy se staly přímou součástí školské soustavy. Vzdělávání je v nich poskytováno za úplatu. Koncepční pojetí předškolního vzdělávání vychází z kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro mateřské školy (dále jen RVP PV), vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zřizovateli mateřských škol jsou stát a nestátní organizace. V práci mateřských škol se mohou uplatňovat i alternativní vzdělávací programy.

4.1 Vzdělávací soustava v České republice

„V souladu s Ústavou České republiky, Listinou základních práv a svobod a Úmluvou o právech dítěte se Česká republika ztotožňuje s pojetím, že vzdělání je jedním ze základních lidských práv, které musí být poskytováno všem lidem bez rozdílu“ (Bartoňová, 2005 str. 187).

„Škola je instituce, která má předpoklady podporovat rozvoj osobnosti jedince. Školní vzdělání neexistuje osamoceně, paralelně se školou působí i jiné vzdělávací instituce a zdroje. Je to nejbližší sociokulturní prostředí“ (Bartoňová, 2005, str. 187).

V České republice byl zpracován projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a programy, které mají být směrodatné pro další vývoj vzdělávací

soustavy. Projekt pod názvem „Bílá kniha“ – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) se zaměřuje na tři základní oblasti:

- První oblast se soustřeďuje na proměnu cílů a obsahů vzdělávání a tradičního obrazu vzdělávacích institucí.
- Druhá oblast vede k systematickému rozšiřování vzdělávacích příležitostí a přístupů ke vzdělání.
- Třetí oblast se snaží podporovat práci učitelů a škol a vytvářet předpoklady pro zvýšení kvality vzdělávání.

Tyto oblasti jsou rozlišovány pomocí jednotlivých cílů:

- Rozvíjet lidskou osobnost jako individualitu.
- Vést k poznání historie a kultury, což pomáhá vytvářet vztah k národu, tradici.
- Pomáhat vytvářet vztah k životnímu prostředí a celkově k přírodnímu bohatství.
- Tím, že uplatňuje právo na vzdělání všem, posilovat soudržnost společnosti.
- Podporovat demokracii a občanské společenství.
- Vést k výchově k partnerství, spolupráci a solidaritě.
- Přispívat k vysoké úrovni rozvoje lidstva, tím ovlivňovat i rozvoj ekonomiky, ovlivňovat kvalifikaci.
- Zvyšovat zaměstnanost a větší uplatnění na trhu práce. Vytvářet základ odborného vzdělání a umožňovat vzdělávání celoživotní (Bílá kniha, 2001).

Vzdělávací soustava v České republice přináší integrované vzdělávání, má zákonnou podobu a je formálně strukturovaná. Jedná se o školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon upravuje výše zmíněné úrovně vzdělávání ve školách a školských zařízeních, mimo jiné stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova

uskutečňují a vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání pro každý druh škol. Paragraf 7 zmiňovaného školského zákona vymezuje její postavení (uvádím neúplné znění):

- *„1) Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení podle tohoto zákona.*
- *2) Škola uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů uvedených v § 3.*
- *3) Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem typy škol podle jejich zaměření pro účely jejich označování“ (internetový zdroj, školský zákon, 2004, cit. 2. 2. 2011).*

Vzdělávání je podle § 2 školského zákona založeno na zásadách:

„a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“ (internetový zdroj, školský zákon, 2004, cit. 2. 2. 2011).

4. 2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělání je považováno za prvopočátek vzdělávání, které je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zahrnuje více než 80% populace, je považováno za otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a s rodinou jako rovnocenným partnerem spolupracuje. *„Specifika předškolního vzdělání vyplývají především z toho, že ovlivňujeme, působíme na dosud nehotovou a postupně se vytvářející osobnost. Předností institucionální předškolní výchovy je odborné vedení dětí a hlavně cílené utváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání. U znevýhodněných dětí jde o zlepšení jejich životních podmínek“* (Bartoňová, 2005, str. 188). *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat dítěti zajišťovat prostředí s dostatkem podnětů“* (RVP PV, 2004).

Základním veřejným předškolním zařízením je mateřská škola, včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem. Předškolní vzdělání v resortu školství je legislativně ošetřeno zákony, vyhláškami a opatřeními. Školský zákon č.561/2004 Sb., který ve své druhé části specifikuje předškolní vzdělávání; z něj vychází vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Vyhláška podrobněji vymezuje podmínky provozu a organizace mateřské školy, stanoví počty dětí ve třídě, hovoří o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Přináší i další pokyny. Předškolní vzdělání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami, popřípadě v přípravných třídách základních škol. Úkolem mateřské školy je

kompenzace vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného či jazykového prostředí ještě před vstupem do základního vzdělání. Hlavním prostředkem rozvoje předškolního dítěte je obsah předškolního vzdělání, který je realizován pomocí Rámcového programu pro předškolní vzdělání. Verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byla aktualizována v roce 2004, přičemž text byl na základě tříletých zkušeností upraven a obsahově zpeštěn upraven v souladu s tímto zákonem. *„Předškolní vzdělání je důsledně vázáno k individuálně vzdělávacím potřebám a možnostem jednotlivých dětí. V procesu edukace by měl pedagog uplatňovat odpovídající formy a metody práce, využívat kooperativního a činnostního učení, významnou roli sehrává i spontánní sociální učení. Předškolní vzdělání plní funkci i diagnostickou, a to zejména ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Bartoňová, 2005, str. 190).

Záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo svému věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život a vzdělávání.

Základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti, základy pro celoživotní učení i základy pro schopnost jednat v duchu základních lidských a etických hodnot - to vše na úrovni přizpůsobené věku předškolního dítěte, elementárním způsobem jeho chápání a vidění světa i přirozeným životním souvislostem a okolnostem, v nichž dnešní dítě vyrůstá.

V návaznosti na obecné cíle vzdělávání formulované ve školském zákoně jsou hlavními cíli předškolního vzdělávání:

1. *„Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.*
2. *Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.*
3. *Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“* (RVP PV, 2004, str. 11).

Dle Rámcového programu pro předškolní vzdělávání je obsah předškolního vzdělávání strukturován do oblastí, které reflektují vývoj dítěte, jeho přirozený život, zrání i učení:

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
5. Dítě a svět (oblast enviromentální).

Obsah jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání se v Rámcovém programu prolíná, prostupuje, vzájemně se podmiňuje, dílčí cíle i dosahované kompetence dítěte na sebe navazují a vzájemně se doplňují, někdy i překrývají.

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická)

„Záměrem vzdělávacího úsilí v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům“ (RVP, 2004, str. 16).

2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)

- a) Jazyk a řeč
- b) Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, představivost a fantazie
- c) Sebepojetí, city a vůle

„Záměrem vzdělávání v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho

vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji poznávání a učení“ (RVP, 2004, str. 18).

3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

„Záměrem vzdělávání v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů“ (RVP, 2004, str. 24).

4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)

„Záměrem vzdělávání v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí, do života v lidské společnosti i do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje, přijmout základní všeobecně uznávané společenské, morální a estetické hodnoty a podílet se na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (RVP, 2004, str. 26).

5. Dítě a svět (oblast enviromentální)

„Záměrem vzdělávání v enviromentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (RVP, 2004. str. 29).

4. 3 Problematika multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání

Téma multikulturní výchovy má svůj význam ve všech stupních vzdělávání. Obecně platí, že čím dříve se proces výchovného a vzdělávacího působení zahájí, tím přirozenější je forma aplikace a také je vykazována vyšší efektivita a lepší dosažený výsledek. S multikulturní výchovou tedy začínáme už v předškolním vzdělávání, navazujeme v základním a dále pak středním vzdělávání. Významnou roli má multikulturní vzdělávání i na vysokých školách.

V souladu s dnešním pojetím dítěte a dětství vnímáme dítě jako aktivního spoluúčastníka v socializačním procesu, neboť aktuální podmínky předškolního vzdělávání jsou ovlivňovány i složením dětského kolektivu. Již v předškolním věku mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, tedy souborů předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou mimo jiné důležité a významné i pro další celoživotní učení. Koncept předškolního vzdělávání ve svém Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání zařadil do předkládaných okruhů tematických bloků výchovně vzdělávacího působení i kompetence hodnotové z pohledu multikultury. Vybírám a uvádím pouze klíčové kompetence, které mají podle mého názoru velmi těsný vztah k multikultuře.

- **kompetence k učení**

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitosti a proměnách, orientuje se v řádu a dění, ve kterém žije“ (RVP PV, 2004, str. 12).

- **komunikativní kompetence**

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim naučit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku,

- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, chápe, že je komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou“ (PVP PV, 2004, str.13).

- **sociální a personální kompetence**

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu, a lhostejnost,

- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečností,

- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita, a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou, dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování“ (PVP PV, 2004, str. 13).

• činnosti a občanské kompetence

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že svá rozhodnutí také odpovídá,

- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřené aktuálnímu dění,

- chápe, že o tom, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky,

- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat,

- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu,

- dbá na osobní zdraví a bezpečí druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)“ (PVP PV, 2004, str. 14).

Očekávané výstupy, pojmově uváděné pro způsobilost k výše uvedeným kompetencím, jsou zjednodušeně řečeno schopnosti, poznatky, dovednosti a jejich vzájemné propojení, které jsou dítětem prakticky využitelné. Jsou výsledkem, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. Z rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání vybírám opět pouze ty, které se svým významem podílí na utváření budoucích multikulturních vztahů mezi dětmi už v raném věku:

● **vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“**

- „*domluvit se slovy, gesty, improvizovat,*
- *poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno,*
- *vnímat, že je zajímavé dovídat se nové věci, využívat zkušeností k učení,*
- *nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným,*
- *uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je,*
- *rozhodovat o svých činnostech,*
- *vyjádřit souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují, odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech apod.,*
- *uvědomovat si své možnosti i limity (své silné i slabé stránky),*
- *prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládnout své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.),*
- *být citlivý ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem“ (RVP PV, 2004, str. 21).*

● **vzdělávací oblast „Dítě a ten druhý“**

- „*uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je,*
- *chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené,*
- *uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikty dohodou,*

- *bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.*“ (RVP PV, 2004, str. 25).

● **vzdělávací oblast „Dítě a společnost“**

- *„pochopit, že každý má ve společnosti (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat,*

- *chovat se podle svých pohnutek a zároveň s ohledem na druhé,*

- *začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti,*

- *porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých“* (RVP PV, 2004, str. 27).

● **vzdělávací oblast „Dítě a svět“**

- *„mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a v rozsahu praktických ukázek v okolí dítěte,*

- *vnímat, že svět má svůj řád a je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)“* (RVP PV, 2004, str. 30).

Jádrem výchovně vzdělávacího působení však zůstává otázka praktického chování a jednání odehrávajícího se v interkulturních kontaktech v běžném režimu dne v předškolním kolektivním zařízení. Různorodost možných aktérů v uvedeném kolektivní prostředí nabízí velké možnosti variant, postojů a komunikací. Tomuto tématu se věnuje celá empirická část diplomové práce.

Shrnutí

Člověk, jako jediný ze živočichů, není v okamžiku svého zrození přímo přizpůsoben svému prostředí a okolí. Je pouze schopen uvědomovat si své pocity, ale jeho vývoj závisí dalších podmínkách. Aby se z dítěte stal člověk, musí se mu dostávat specificky lidské péče po dobu relativně dosti dlouhou. Jedná se o proces socializace lidského jedince. Každé dítě přichází na svět s bohatými potencionálními možnostmi, které zůstanou nevyužity, jestliže právě na počátku svého vývoje nedostane dostatečně bohaté a správné podněty. Proto je kladen důraz na výchovu a vzdělání člověka v zájmu jedince, ale i celé společnosti.

V České republice je vytvořen legitimní veřejný systematický program vzdělávání. Má právní ukotvení v Ústavě České republiky a zákonnou podobu. V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize), se zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání. Obsahově tvoří ucelený školský systém vzdělávání. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazný rámec vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život, že v předškolním vzdělávání mohou být vytvářeny základy z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického učení, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Dává i dostatečný prostor pro realizaci interkulturní výchovy, jako jsou umět komunikovat, chápat a tolerovat názory druhých, respektovat práva druhých atd.

Pedagogická práce učitele s diverzitou je vlastně každá pedagogická práce. Třídní kolektiv není nikdy homogenní, vždy se v něm najdou různí žáci s odlišnými

předpoklady, schopnostmi i dovednostmi. Navíc je každý žák individualita, která má za sebou rozličné zkušenosti, rodinné zázemí a biografické nastavení, což jsou všechno faktory ovlivňující samotný přístup k učení a zároveň i fungování uvnitř kolektivu. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nabízí orientaci a přístupy, jež napomáhají integraci tohoto jevu i s ohledem na možnosti zapojení dětí s různou odlišností. Dává i dostatečný prostor pro realizaci interkulturních dovedností, jako jsou umět komunikovat, chápat a tolerovat názory druhých, respektovat práva druhých atd.

5 Město dvou břehů

Město Český Těšín - místo, ze kterého sbírám data a čerpám podkladové informace pro praktickou část mé diplomové práce, najdete ve východním výběžku České republiky. Český Těšín (polsky *Czeski Cieszyn*, německy *Tschechisch Teschen*, slezsky *Česki Češyn*) je město na východě Česka ve Slezsku, na hranici České republiky a Polska. Je jedním z nejvýznamnějších a nejfrekventovanějších hraničních přechodů do Polské republiky. „Na ploše 3 381 ha zde žije 25,5 tis. obyvatel. V roce 2001 se 16,1% obyvatel města hlásilo k polské národnosti a 4,4% ke slovenské národnosti“ (internetový zdroj wikipedia, cit, 2. 2. 2011).



Český Těšín a sousední město už za hranicí České republiky Cieszyn spolu prožívají zcela ojedinělý osud, jehož dějové okolnosti přímo nahrávají příkladům multikulturního vývoje a jeho vzájemných vztahů.

Podle legendy bylo město Těšín založeno v roce 810 na místě šťastného setkání tří bratrů; Leška, Bolka a Těška, synů polského krále Leška III. Od roku 990 byl Těšín a Těšínsko součástí polského státu. Roku 1339 se Těšín spolu s celým Těšínskem stal součástí Zemí Koruny české a takto se pak stal i součástí Rakousko-

Uherska. Podle historiků vznikl Těšín na konci 10. století. První písemná zmínka je z roku 1155. Kolem roku 1290 se stal Těšín hlavním městem těšínského knížectví, ve kterém až do poloviny 17. století vládli Piastovci. Po nich přebírají vládu Habsburkové až do roku 1918.

Po skončení války roku 1918 došlo mezi vládami Československa a Polska ke sporu o území Těšínska. Spor nabral dramatických zvrátů a v roce 1920 dochází rozhodnutím velvyslanecké konference v belgických lázních Spaa k administrativnímu rozdělení sporného území Těšínska na dvě části. Historický Těšín se stal dvojměstím: Cieszyn – Český Těšín, řeka Olše byla stanovena státní hranicí. Průmyslově rozvinutější levobřežní část, pojmenovaná Český Těšín, připadla Československu, pravobřežní, historická část, Polsku. Rozdělení města vedlo k úpadku významu města v regionu a ke zbrzdění celého jeho dalšího rozvoje v obou jeho rozdělených částech. Polský Těšín ztratil důležité železniční spojení a průmysl, Český Těšín byl zase odříznut od historického centra, správních úřadů a kulturně-osvětových zařízení.

V říjnu 1938 byl po ultimátu polské vlády, která zneužila oslabení ČSR po Mnichovské dohodě, Český Těšín obsazen polskými vojsky a přiřčen k polskému Těšínu jako Cieszyn Zachodni (Západní Těšín). Po porážce Polska v roce 1939 byl, spolu s polskou částí, připojen k Německu. Tak byly Cieszyn a Český Těšín opět spojeny na krátkou dobu v jedno město. Po druhé světové válce v roce 1945 byl Těšín znovu rozdělen a mosty na Olši mezi Cieszynem a Českým Těšínem se staly nejvýznamnějším hraničním přechodem mezi Československem a Polskem (ve shodě: Spyra, 2001, Wawrzeczka, 2005).

Český Těšín se po celou dobu své nové existence vyvíjel jako moderní městské centrum nejvýchodnějšího cípu českých zemí, jako město položené sice značně excentricky na samých hranicích státu, avšak těžící silně právě ze své polohy a důležitého železničního uzlu.

Město vždy skýtalo solidní základ pracovních příležitostí a společenského uplatnění vůbec, bylo migračně přitažlivé a od svého počátečního stádia rychle

rostlo. Dneska se město prezentuje statutem moderního hraničního města s trvalou historickou a kulturní tradicí.

Shrnutí

Město Český Těšín, ležící na územním pomezí tří států - České republiky, Polska a Slovenska, je dnes administrativním, kulturním a vzdělávacím centrem české části Těšínského Slezska. V zajímavé, pestré, dlouhé a spletité historii města se odráží kultura a dějiny několika národů. Je to „město dvou břehů“. Historickými spory politicky násilně rozděleno, řekou Olší děleno na rozhraní dvou měst i států, prožívající zcela ojedinělý osud. Pozvolně nově vznikající město Český Těšín, díky od pradávna významné křižovatce komunikací a obchodních cest, mělo a má slibnou perspektivu. To je základ demografického i urbanistického rozvoje města. Dneska se město prezentuje statutem moderního hraničního města s trvalou historickou a kulturní tradicí.

Je to město s širokou sítí infrastruktury, obchodu, služeb, centrem vzdělání, kultury i sportu. Nabývá stále většího významu pohraniční spolupráce v nejrůznějších oblastech života. Český Těšín je významným centrem polské národnostní menšiny v Česku.

Společně jsou oba Těšíny srdcem Euregionu Těšínské Slezsko – Ślask Cieszyński.

6 Mateřská škola Masarykovy sady

Školství v Českém Těšíně je zastoupeno těmito druhy škol:

- Mateřské školy, počet 11 (vč. odloučených pracovišť)
- Základní školy, počet 6 (2 s polským jazykem vyučovacím)
- Gymnázia, počet 2 (1 s polským jazykem vyučovacím)
- Střední školy, počet 3 (internetový zdroj wikipedia.cz, 2. 2. 2010)

Vybrané údaje a vzdělávací program Mateřské školy Masarykovy sady v Českém Těšíně uvádím podle školního kurikula „ŠKOLKA - OKNO DO SVĚTA“ Mateřské školy Masarykovy sady Český Těšín, školní rok 2010/2011, č. j. MŠ 387/2010.

Historie školy

Mateřská škola Masarykovy sady je škola s dlouholetou historií. Vilový dům, postavený někdy v roce 1930 známým a váženým stavebním architektem Fuldou, jako jeho rodinné sídlo, je až dodnes zachován téměř v původní podobě. Je to jednopatrová budova s velkou vstupní reprezentační halou, s prostornými místnostmi, s využitými místnostmi v suterénu i na půdě pro účelový denní pobyt dětí.

Po roce 1945, kdy došlo k zestátnění veškerého soukromého majetku československou vládou, musela rodina Fuldova opustit svůj dům a bylo rozhodnuto o zřízení sirotčince v tomto domě. Později byl sirotčinec – dětský domov - přestěhován do Horní Suché a dům dál patřil dětem, tentokrát jako mateřská škola v tehdejších Gorkého sadech. První školní rok provozu zdejší školky se váže k datu 7. 9. 1946. První větší adaptační práce na budově byly provedeny ve školním roce 1969/1970, ale v této době pro velkým zájmem rodičů o předškolní zařízení se výhledově počítalo s generální opravou budovy a zajištění kapacitně většího počtu umístěných dětí. Proto došlo ve školním roce 1979/1980 k velké generální opravě exteriéru i interiéru budovy na tři oddělení. Mateřská škola byla tehdy vedena jako

závodní mateřská škola, spravována až do roku 1990 školním statkem Karviná se sídlem v Českém Těšíně.

Od roku 2003 je mateřská škola v právní subjektivitě se Základní školou Masarykovy sady Český Těšín.

I v dnešní podobě si zachovává celá vilová budova ráz honosné rodinné vily, kterou zdobí původní zdobené konzoly, honosný vstupní portál, věžičky zdobené uměleckým kovááním i originální sluneční hodiny ve štítě vily.

Profilace a filosofie školy

Filosofie Mateřské školy je rozvíjet samostatné a zdravě sebevědomé děti cestou přirozené výchovy, položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb. Výchozí myšlenky filosofie školy:

- *člověk žije v globálních souvislostech s celkem světa, ve vzájemné interakci s prostředím přírodním a společenským,*
- *zdraví je jednou z prvořadých hodnot lidského života,*
- *předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v MŠ vyskytnou,*
- *důraz na vše, co je přirozené - ve středu je dítě s jeho přirozenými potřebami, respektujeme osobní i specifické zvláštnosti jednotlivce, různé tempo jeho rozvoje a učení, jejich rozdílnou sociální zkušenost, různé zájmy, ale akcentujeme především prožitou zkušenost dítěte.*

Mateřská škola je celodenní předškolní zařízení s kapacitou školy 73 dětí. Při přijetí jsou děti zařazeny do některého ze tří oddělení podle jeho věku, případně zralosti. Oddělení jsou stejnorodá k věku dětí. Tato forma pedagogické práce v homogenních skupinách - stejnorodých odděleních, je volena s ohledem k věkovým zvláštnostem dětí, s ohledem na vhodné podmínky interiéru budovy i s ohledem na zaměření výchovných cílů –

1. oddělení – nejmladší děti, věk 3 – 4 roky, adaptace na prostředí předškolního zařízení, na dodržování režimu dne v MŠ, volný rozsah spontánní hry jako základu celkového utváření,
2. oddělení – děti středního věku, 4 – 6 let, vytváření kolektivních vazeb a struktur, pojmové učení s možností seberealizace,
3. oddělení – nejstarší děti, 5 – 7 let, upevňování prosociálních vazeb ve skupině, prožitkové učení s rozsahem srovnávání a hodnocení, podpora logického myšlení.

Výchovně vzdělávací práce vychází z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání z roku 2004. Ve vzdělání dětí se upřednostňuje rozvíjení smyslového vnímání jako základ veškerého přirozeného poznávání. Vzdělávací standart, tedy úroveň vzdělávacích podmínek a podnětů předškolního zařízení, je nastaven ve vztahu k očekávaným výsledkům – požadovaným výkonům dětí. Splněním stanoveného požadavku získává dítě určitý stupeň vzdělání.

Mateřská škola preferuje přirozenou potřebu dětí seberealizace ve spontánní hře a poznávání formou prožitkového učení. Cílem je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů a možností získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další vývoj a učení i pro jeho celý život. Nabízí odborné vedení a poradenskou činnost rodičům, zajišťuje různorodost zájmových a poznávacích aktivit pro děti - zájmové kroužky, sportovní a kulturní akce, společné akce s rodiči, školy v přírodě, plavecké kurzy, výlety, spolupráci a návaznost s jinými veřejnými i neveřejnými organizacemi, apod.

Programovým cílem je: naplňování potřeb dítěte a podpora jeho jakéhokoliv učení v nejširším slova smyslu.

Očekávané výstupy školního programu:

1. Obohacovat sociální zkušenosti dětí.
2. Podporovat jeho kladné sebepojetí.

3. *Zajistit příležitosti a možnosti k seberozdvojení a učení.*
4. *Umožňovat dětem získávat poznatkovou zkušenost.*
5. *Rozvíjet vstřícný vztah dítěte k poznávání a učení, rozvíjet jeho adaptaci na změny.*
6. *Rozvíjet vztahy ke svému okolí – přírodě, druhým lidem, k obecně lidským, společenským a kulturním hodnotám.*
7. *Učit se chránit duševní a tělesné zdraví.*

Hlavní ideou je snaha zajistit bezpečí a zdraví dětí, jejich duševní pohodu a příznivou životní perspektivu.

Základní pravidla dětí i dospělých v mateřské škole:

1. OBLAST KOMUNIKACE

- ✓ *právo hovořit*
- ✓ *právo zdržet se hovoru*
- ✓ *vzájemně se respektovat*
- ✓ *respektovat soukromí ostatních*

2. OBLAST CHOVÁNÍ

- ✓ *pomáháme si*
- ✓ *pocity ostatních nám nejsou lhostejné*
- ✓ *domlouváme se a spolupracujeme*
- ✓ *jsme přátelé*
- ✓ *loajálnost k ochraně osobních údajů“ (školní kurikulum, 2010).*

Shrnutí

Základní škola a Mateřská škola Masarykovy sady 104 Český Těšín, pracoviště Mateřská škola Masarykovy sady 16/77 Český Těšín je svou zajímavou polohou – klidná lokalita v blízkosti centra města, vedle nově revitalizovaného centrálního parku Masarykovy sady a v blízkosti nábřeží řeky Olše i samotným urbanistickým pojetím budovy, zcela výjimečná. Původní soukromá budova – rodinné sídlo, slouží veřejnosti jako předškolní zařízení. Historická budova s účelovým uspořádáním interiéru a moderním pojetím koncepce předškolního vzdělávání nabízí předškolním dětem dobré podmínky pro přirozený osobní rozvoj každého z dětí, úspěšné vzdělávání a spokojené dětství. Mateřská škola má kapacitu 73 dětí. Ve třech odděleních v celodenním provozu zajišťuje výchovně vzdělávací práci šest pedagogických pracovníků.

Tuto mateřskou školu navštěvují i děti jiných etnik. Školní vzdělávací program uvedené mateřské školy, který zastřešuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, je závazný dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v mateřské škole. Je koncepčně zpracován dle podmínek a možností daného prostředí, obsahuje základní důležité informace o profilaci školy, vzdělávání, aktivitách, způsobu práce, programu a zaměření školy. Obsahově vystihuje systematické projektování výchovně vzdělávací práce směřující k cílevědomému rozvoji každého z dětí bez rozdílu tak, aby se všechny děti cítily v pohodě po stránce fyzické, psychické i sociální.

Praktická část

7 Metodologie

„Metody a postupy, které jsou označovány jako standardizované, se vyznačují především tím, že jejich užití je běžné, tradiční a praxí ověřené a doporučované v přístupných metodikách a učebnicích“ (Vališová, Kasíková, 2007, str. 305).

Pozorování patří mezi základní psychodiagnostické metody a bývá považováno za metodu nejkomplesnější. Jedná se o metodu získávání informací spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a plánovitém vnímání a v registraci zachycených jevů pozorovatelem. U pozorování volného (orientačního) je pozorovatelova pozornost upoutána nějakým jevem, nápadností jednáním pozorovaných osob; pozorování je bezděčné, náhodné, není vymezen předmět pozorování. Pozorování zaměřené (systematické, kontrolované) je řízeno předem stanoveným schématem.

V dotazníkové metodě se jedná se o soustavu předem připravených tematicky formulovaných otázek, na které respondent odpovídá písemně. Dotazník je zaměřen na posuzování souvisejících jevů, zjišťuje, jak respondent podle svého vnitřního pojetí vidí dané skutečnosti.

Metoda rozhovoru patří k základním, nejkomplesnějším a zároveň nejobtížnějším diagnostickým postupům. Spočívá v přímé komunikaci výzkumníka a respondenta a výhodou je navázání osobního kontaktu, který podporuje motivaci dotazovaného. Rozhovor, na rozdíl od pozorování, umožňuje získat informace o vnitřním „světě“ respondenta. Rozhovor může být i skupinový. Při výzkumu sociální kompetence se využívají tzv. ohniskové skupiny, v nichž se cíleně využívá skupinové dynamiky (ve shodě: Gavora, 2000, Swierkoszová, 2007, Chráska, 2003).

8 Výzkumné šetření

Pro výzkum multikulturních vztahů v předškolním zařízení jsem si vybrala výše uvedenou mateřskou školu, kde působím již jedenáct let jako vedoucí učitelka. Mateřskou školu navštěvují děti různých etnik, včetně dětí romské menšiny, které jsou v kolektivu již několik let téměř každoročně zastoupeny, Uvádím přehled národností dětí, které byly nebo stále ještě jsou v mateřské škole zastoupeny: slovenská, polská, romská, španělská, vietnamská, korejská.

Záměrem mého výzkumu je porovnávání a vyhodnocování zjištěných dat v souvislostech s otázkami multikulturní výchovy dětí v předškolním zařízení. Multikulturní výchova není jen nějaký návod, jak si porozumět s ostatními, ale je to v první řadě studium reality, která je v určitých souvislostech tíživá a závažná, a jejíž praktická řešení nejsou vůbec jednoduchá.

Výzkum probíhal v období posledních dvou let. Pro získání potřebných dat jsem se zaměřila na vlastní úsudky a na výpovědi a postřehy osob, které jsou bezprostředními aktéry probíhajících jevů a stavů mezi dětmi v multikulturním kolektivu. Mezi aktéry výzkumu patří jednak děti předškolního věku navštěvující mateřskou školu, jednak i rodiče docházejících dětí do mateřské školy i samotné učitelky mateřských škol, které se za dobu své pedagogické praxe již setkaly s dětmi různého etnika v kolektivu předškolních dětí. Tito rodiče a učitelky byli zároveň i respondenty, protože jsou často výbornými pozorovateli. Podíleli se nemalou mírou na získávání dat pro výzkumné šetření.

- Zvolené metody výzkumu:

- A. pozorování – orientační*
- B. pozorování – záměrné – záznamový arch*
- C. dotazníkové šetření – rodiče*
- D. dotazníkové šetření – učitelky*
- E. rozhovor s ohniskovou skupinou – učitelkami*

8. 1 Pozorování

Pro své pozorování vybrané skupiny dětí v dětském kolektivu zastoupeném dětmi různých etnik jsem zvolila metodu individuálního, volného pozorování. Dále i metodu pozorování záměrného, pomocí tzv. „škálování“, kdy jsem pomocí zvolené numerické stupnice jedna až pět posuzovala míru určité kvality. Zaznamenané výsledky výzkumu jsem porovnávala, vyhodnocovala a shrnula do závěrů.

A. Volné pozorování

Volné pozorování jednotlivých šesti dětí různého etnického zastoupení probíhalo bezděčně, náhodně v běžném režimu dne mateřské školy po dobu dvou let. Krátké záznamy a postřehy z pozorování jsem si průběžně zaznamenávala. V sumárních záznamech uvádím hlavní výpis záznamů z pozorování.

Pozorované děti:

1. Min Kyu, národnost korejská
2. Ha Vy, český ekvivalent Laura, národnost vietnamská
3. Martina, národnost slovenská
4. Maria, národnost polská
5. Natália, národnost španělská
6. Dominik, národnost romská

Sumární záznamy o dětech z techniky volného pozorování:

1. Min Kyu, současný věk: 6, 5 let, nástup do mateřské školy: 1. 9. 2008

Nástup do mateřské školy do nově se tvořícího kolektivu dětí. Jazyková znalost češtiny na počátku nulová, jediná možná verbální komunikace je slabá angličtina. Adaptace bezproblémová, ze strany matky i dítěte jakoby „tak to musí být a není jiné

řešení“. Do třídy mateřské školy pokaždé vstupuje v doprovodu matky zcela klidně a beze strachu. Směřují nejprve k učitelce s úsměvem a mírným úklonem hlavy oba zdraví. Navázání kontaktu s učitelkou zcela přirozeně, s dětmi odtažitý, tento stav přetrvává celý školní rok. Příčinou je introvertní charakter dítěte. Proto si také obvykle vyhledává hru sám pro sebe bez přítomnosti ostatních. Vystačí si hrát sám hlavně při konstruktivních hrách, při manipulačních činnostech. Má v oblibě technické tvořivé hry, které vyžadují soustředění, zručnost, systémovost, přesnost v odezírání, logické myšlení, labyrinty. Také rád kreslí, stříhá, modeluje, má smysl pro detail. Má radost z vydařené práce, těší ho uznání, pochvala. Kontakty s dětmi jsou omezené pro jeho „preciznost“ svých představ, ale rád se účastní činností skupinových a kolektivních – společná cvičení, závody, pohybové hry, soutěživé hry, společné řešení problému, skupinové tvoření, dramatizace. Děti jej s oblibou zvou mezi sebe pro jeho dobré nápady a správná řešení, rychlost a přesnost. Obvyčejně vyniká ve všech činnostech svou přirozenou vyspělostí, bystrým úsudkem, rychlým postřehem. Počáteční učení hlavně nápodobou a odezíráním vystřídal pojmové učení a učení tvořivé. Dokladem je i jeho rozvoj jazykové úrovně v české řeči, která v současné době nebrání dobré jazykové komunikaci v jakémkoli směru. V mluveném projevu českého jazyka jsou gramatické nedostatky a stále je nápadná odlišná hlasová modulace. Obsahové skladbě sděleného českého textu rozumí, dovede jej eventuálně i přeložit svým rodičům.

Pozorované odlišnosti:

- při verbální komunikaci udržuje upřený oční kontakt
- v přítomnosti jiných nerad obnažuje jakoukoli část svého těla
- nemá rád časté dotyky hlavy
- stravovací odlišnosti

2. Ha Vy, současný věk: 4, 5 let, nástup do mateřské školy: 1. 9. 2009

Adaptace v novém kolektivu dobrá, jelikož prostředí MŠ zná již z dřívějšího, kdy doprovázela do mateřské školy svého staršího bratra. Dítě je odmalička zvyklé na přítomnost jiných osob při hlídání, adaptace proběhla zcela přirozeně. Na učitelku reaguje vstřícně, komunikuje dobře česky. Gramatika doposud není dobrá i modulace

hlasu jemně slyšitelně kopíruje přízvuk vietnamštiny. Doma spolu hovoří všichni vietnamsky. Není to však důvodem omezené komunikace v mateřské škole. Vyloženě přichází vždy s radostí do kolektivu dětí a nerada odchází domů. Má ráda symbolické hry i různorodé námětové hry, kdy vydrží u těchto aktivit po dlouhou dobu. Hry typu skládání mozaiek, barevných obrazců, navlékání perliček, prohlížení knih, hry s panenkami, jí vyhovují. Také ráda kreslí a zpracovává různorodé tvořivé techniky. Často si hraje sama, ale má ráda i přítomnost dalších dětí. S dětmi se dorozumívá bez problémů česky. V kolektivu dětí patří mezi klidnější a pomalejší děti, kterým nezáleží na zviditelnění nebo soupeření.

Pozorované odlišnosti:

- nemá ráda časté dotyky hlavy, ale protože žije v České republice od narození, její reakce na dotyk hlavy jsou „jemnější“ než u jejího staršího bratra,
- stravovací odlišnosti.

3. Martina, současný věk: 5 let, nástup do mateřské školy: 1. 9. 2008

Vstup do nově tvořícího se kolektivu ve 2,5 letech. Adaptace dobrá, zcela bezprostřední, spontánní chování k dětem i k učitelce. Po celou dobu komunikuje ve svém mateřském jazyce. Nikdy to nebylo nikomu zvlášť nápadné, ba naopak „sympatickou řečí“ se lišila a děti časem používaly běžně některá slovenská slova: bábika, kočík, mačka apod. Postupně zařazovala do své mluvy stále častěji česká slovíčka. Zpívá a hovoří básničky české i slovenské. Doma spolu mluví všichni slovensky. Nyní, po třech letech docházky do mateřské školy, již dovede hovořit plynule česky a „přepíná podle potřeby“. Je znát lehký slovenský přízvuk. Je si jistá sama sebou, samostatná, ráda se přátelí s jinými, nachází snadno a rychle nové kamarády, snaží se o samostatnost. Spolupracuje s dětmi, hraje si s ostatními, půjčuje hračky, dodržuje pravidla. Projevuje se velkou představivostí v řeči, ve výtvarném projevu ve tvořivých činnostech. Povahou je velice zvědavá, vynalézavá, otevřená, srdečná, proto jsou ostatní děti rády v její společnosti a samy její společnost vyhledávají.

Pozorované odlišnosti:

- bez pozorovaných odlišností.

4. Marie, současný věk: 4 roky, nástup do mateřské školy: 1. 10. 2009

Nástup do již vytvořeného kolektivu dětí, adaptace pomalá. Dítě je uzavřené, plačtivé, úzkostlivé, není si jistá sama sebou, potřebuje pomoc učitelky, ale nedůvěřuje ji a odmítá spolupracovat. Adaptace ztížená častou absencí z důvodu nemoci a zjevné úzkostné citové závislosti na matce, byla zvýšená separační úzkost. Ve spolupráci s matkou byla zvolena postupná adaptace na přivykání na učitelku, prostředí a ostatní děti. Doporučena krátkodobá přítomnost matky v mateřské škole. Zlepšení do dvou měsíců, kdy se už i celý kolektiv dětí stabilizuje. Na učitelku reaguje již otevřeně, komunikuje, spolupracuje, s klidem zvládá její pokyny a pomoc. Po období těžkého zvykání byl zlomový okamžik navázáním přátelství s „klidným“ děvčetem a jejich společné aktivity. Zpočátku převládala hra „vedle sebe“, později hra spolu. I komunikace pozvolná, zpočátku monolog „pro sebe“, později dialog v česko - polštině. Pozvolna ustává úzkostlivost, nejistota, ranní pláč. Při společných hrách a činnostech se odpoutává od své vnitřní nejistoty, kterou převyšuje uspokojení ze hry, seberealizace. Spontánní a radostné činnosti jsou později zřejmé i u pohybových her, tanečků, zpívání, práce s rytmem, které má velice v oblibě. Na konci prvního roku docházky do mateřské školy zvládá česky komunikovat a hrát si i s jinými dětmi. Volí správná slova, tvoří věty gramaticky správně, jsou „slyšitelné“ polské sykavky. Snaží se být nenápadná, ale pozvolna se už zapojuje i do všech společných aktivit.

Pozorované odlišnosti:

- bez pozorovaných odlišností.

5. Natálie, současný věk: 4, 5 let, nástup do mateřské školy: 1. 9. 2010

Vstup do již vytvořeného kolektivu dětí ve 4 letech. Adaptace bez potíží, brzká komunikace se všemi dětmi a společné hry a činnosti. Dorozumívání neverbální komunikací, ukazováním, mimikou, často komunikuje svou mateřštinou. Děti to vnímají jako zajímavost, často mají z bezprostřední Natálie „legraci“. Děvče je velice

spontánní až afektivní, ve hře chce být obvykle vůdčí. Nevydrží u jedné činnosti, přebíhá od her, činností. Má ráda, když se kolem ní stále něco děje. Má ráda pohybové hry, soutěže, zpívání, ale také má ráda konstruktivní hry typu lego, mobilo. Učí se nápodobou, odezíráním, sleduje a kopíruje podle ostatních dětí. Brzy chápe jednoduché výrazy a pojmy. Po pěti měsících zařazuje česká slova, snaží se porozumět a dorozumět.

Pozorované odlišnosti:

- bezprostřednost chování, temperament.

6. Dominik, současný věk: 6, 5 let, nástup do mateřské školy: 1. 9. 2008

Vstup do nově tvořícího se kolektivu. Adaptace zpočátku pomalá, opatrná, převládá výrazná otažitost, nejistota dítěte v prostředí ostatních dětí, jakoby neví, jak navázat kontakt. Tím, že si „neumí hrát“ – přechází od her a činností, netrpělivý, neklidný roztěkaný, bourá nebo kazí hru sobě i jiným, nic ho dlouho nebaví. Proto i odmítá chodit do mateřské školy, kde se musí přizpůsobit určitým pravidlům. Objevuje se častá absence v docházce. Spolupráce s matkou navázána, její postoj vůči školce je liberální. V sebeobslužných činnostech nutná individuální péče a pomoc. Vztahy s učitelkou bezprostřední, ale nutný důsledný dohled na vydané pokyny. Postupně vztahy a komunikace s ostatními dětmi navázány, ale ne všechny děti je opětvují. Je rád, když je středem pozornosti v dobrém i špatném, když se o něm mluví, má problémy samostatně plnit úkoly, potřebuje pomoc učitelky, vymýšlí si a vypráví smyšlené historky. Je nesoustředěný, nemá potřebu záměrného učení, je roztěkaný, jeho výtvarné a praktické výsledky postrádají úhlednost. Má rád hry s auty, cvičení, závody, hry na zahradě, volnost. Přece jenom jeho psychomotorický vývoj má postupnou tendenci zlepšení. Po dvou letech docházky do mateřské školy má upevněny základní hygienické návyky, zvládá sebeobslužné činnosti a základní sociální návyky. Kolektiv mateřské školy zdatelně napomáhá celkovému rozvoji osobnosti.

Pozorované odlišnosti:

- bez pozorovaných odlišností.

Závěry z pozorování:

Pro volné pozorování některých dětí docházejících do mateřské školy jsem si pro pozorování vybrala záměrně děti odlišných kultur. Na základě svých pedagogických zkušeností, empirie a intuice a porovnáváním a srovnáváním záznamů o dětech jsem došla ke společným závěrům z pozorování:

- Prvotní seznámení s prostředím mateřské školy je pro každé dítě významným mezníkem.
- Na začátku docházky do mateřské školy se každé dítě vyrovnává s adaptačními obtížemi.
- Přirozená impulsivnost každého dítěte vyvolává určitou potřebu seberealizace.
- Navázání kontaktu s druhým dítětem podporuje jistotu, pocit bezpečí a sebedůvěru každého dítěte.
- Tvořící se vztahy mezi dětmi mají citový podklad.
- U každého jedince ve styku s druhým probíhá jistá forma komunikace (verbální, neverbální, činem).
- Specifické individuální rysy a vlastnosti každého dítěte se odrážejí v celém rozsahu i úrovni chování.
- Rozvoj spontánních aktivit v důsledku vzájemného ovlivňování ve skupině dětí napomáhá kognitivnímu rozvoji každého dítěte.
- Spoluúčast jedince ve skupině je základem pro rozvoj jeho sociálních zkušeností.
- Vztahy mezi dětmi vytvářejí podmínky pro utváření pozitivních volných vlastností každého dítěte.
- Pozorované odlišnosti u pozorovaných dětí jsou méně výrazné u skupiny europoidní, která je nám jistými znaky i kulturou bližší.

Shrnutí

Pozorováním chování každého dítěte docházejícího do mateřské školy obecně platí shodující se podmínky vlivu prostředí na projevy chování a jednání každého jedince bez rozdílu etnické příslušnosti.

Doplňující údaj o shodnosti společných osobnostních rysů vybírám ze slov Soukupa (2000) „*V souladu s psychoanalytickými východisky antropologové zabývající se studiem osobnosti a kultury předpokládali, že rozhodující roli při formování základní osobnostní struktury hrají rané dětské zážitky. V centru zájmu psychoanalyticky orientovaných antropologů proto stojí takové oblasti lidské činnosti jako je kojení, hygienické návyky, projevy sexuality a podobně. Výchovné praktiky se předávají z generace na generaci a jsou sdíleny většinou rodin dané společnosti. Proto můžeme předpokládat, že v rámci určité kultury většina dětí prochází obdobnou obecnou zkušeností, která u nich vytváří mnoho společných osobnostních rysů*“ (Soukup, 2000, str. 97).

Nedostatek jazykové výbavy dítěte v jazykově odlišném kolektivu dětí není problémem omezených kontaktů mezi dětmi. Projevy dětí jsou shodné, odrážejí úroveň psychického vývoje jedince v daném období. Jsou dále ovlivňovány vnějšími faktory, které se podílejí na celkovém rozvoji osobnosti a jeho dalších předpokladech bez rozdílu etnické příslušnosti.

B. Záměrné pozorování

Záměrné pozorování dětí předkládám pomocí techniky škálování, tedy posouzení míry určité kvality pomocí zvolené numerické stupnice jedna až pět, kdy nejvyšší nižší numerická hodnota určuje nejvyšší posouzení dané kvality. Vytvořený formulář - „záznamový arch“ - vystihuje formu záměrného pozorování určitých kvalit dítěte. Danou kvalitou jsem označila některé vybrané dílčí výstupy předškolního vzdělávání, tedy to, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. Jsou to kvality běžně sledované v pedagogické, diagnostické a evaluační práci učitelek mateřských škol a vycházejí z jednotlivých vzdělávacích oblastí pro děti předškolního věku vytyčené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Počet záměrně pozorovaných dětí je 27 ze třídy nejstarších dětí

předškolního věku (5 – 6, 5 let). Vyhodnocení výsledků výpočtů četností uváděných v procentech je uspořádáno v jednotlivých tabulkách, které jsou součástí příloh.

Sumární záznam vyhodnocení záměrného pozorování podle záznamových archů:

DÍTĚ A JEHO TĚLO - Oblast biologická, fyzická vyspělost

- Zachovává správné držení těla

66,7 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Pohybuje se koordinovaně, bezpečně, opatrně

51,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Hází a chytá míč

74,1 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Napodobuje pohyb podle vzoru

70,4 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Dítě je pravák, levák, nevyhraněn

88% dětí je praváků.

- Dokáže se samostatně obléknout, svléknout

81,5 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Zvládá samostatně stolování

85,2 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

DÍTĚ A PSYCHIKA - Oblast psychologická

- Jazyk a řeč

- Pojmenuje věci a děj kolem sebe

66,7 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Vyjadřuje se v jednoduchých větách

63 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje

66,7 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Správně vyslovuje, mluví jasně, zřetelně

44,4 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Poznává napsané své jméno

92,6 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Dovede vyslovit a obhajovat svůj názor

40,7 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**

- Dokáže se soustředit na činnost a udržet pozornost

48,1 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Porovnává, uspořádá a třídí předměty podle určitého kritéria (barva, velikost, množství, tvar)

74,1 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Postupuje podle pokynů a instrukcí

81,5 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Při kresbě využívá vlastní fantazie, kreslí s určitým záměrem

85,2 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Nechá se získat pro záměrné učení

88,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Dokáže dávat logicky do souvislostí své poznatky

77,8 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- **Sebepojetí a city**

- Projevuje radost, soucit, náklonnost

92,6 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Umí souhlasit i odmítnout

51,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Udržuje pořádek v osobních věcech, umí si po sobě uklidit hračky

70,4 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Zvládá odloučení od rodičů po určitou část dne

100 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Ve známém prostředí se pohybuje samostatně

88,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Je emočně stále bez výrazných výkyvů, nálad

85,2 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

DITĚ A TEN DRUHÝ - Oblast interpersonální

- Přirozeně komunikuje s učitelkou

96,3 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Přirozeně komunikuje s druhým dítětem

100 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Společně si hraje, společně pracuje, dělí se s jinými

92,6 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Uplatňuje zákl. společenská pravidla (požádá, pozdraví, poděkuje, počká)

88,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Ovládá své jednání

74,1 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Dokáže se vcítit do potřeb druhého dítěte

77,8 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

DÍTĚ A SPOLEČNOST - Oblast sociálně kulturní

- Přijímá autoritu, je zdvořilé

88,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Uposlechne pokyn

77,8 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem

85,2 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Podřídí se rozhodnutí většiny a domlouvá se na společném řešení

88,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Když mu někdo ublíží, dokáže se sám přiměřeně bránit

48,1 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Při hře se chová k jiným spravedlivě a fair

66,7 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

DÍTĚ A SVĚT - Oblast enviromentální

- Všimá si změn a dění v nejbližším okolí

66,7 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- V zásadě ví, co je dobře a co je špatně

88,9 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Hovoří o tom, co jej zaujalo

96,3 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Je zvědavé, má své zájmy a projevuje je

92,6 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě

92,6 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

- Odhadne nebezpečnou situaci a neriskuje

44,4 % dětí zvládá bezpečně, spolehlivě.

Závěry záměrného pozorování:

Záměrné pozorování bylo realizováno ve třídě nejstaršího oddělení mateřské školy na skupině 27 dětí ve věku pět až šest let, se zastoupením i dětí různých etnik. Cílem tohoto pozorování bylo získání informací o úrovni kvality dovedností, vědomostí nebo postojů dětí v pěti vzdělávacích oblastech: biologické – „dítě a jeho tělo“, psychologické – „dítě a jeho psychika“, interpersonální – „dítě a ten druhý“, sociálně-kulturní „dítě a společnost“ a environmentální – „dítě a svět“. Sledované schopnosti a projevy dětí jsou obdobnými způsoby v mateřských školách učitelkami průběžně sledovány a zaznamenávány jako pedagogická diagnostika pro vnitřní potřebu mateřské školy, např. evalvace, portfolio, zpětná vazba, apod.

Z uvedených získaných dat vyplývá, že u dětí v přibližně stejného věku probíhá fyzický i psychický vývoj obdobně. Objevují se zjevné odlišnosti v pozorovaných úrovních vývoje u jednotlivých dětí, ale u normálně, zdravě se vyvíjejících dětí nejsou v širokém rozptylu, což dokazují četnosti sledovaných kvalit.

Nejvyšší procento kvalit zvládaných nejstaršími předškolními dětmi posuzovaným stupněm – zvládá bezpečně, spolehlivě – jsou z oblasti interpersonální (88,3 %). Je to právě oblast, ve které je učitelem podporováno utváření vztahů mezi dětmi a jejich vzájemná komunikace. Vyhodnocené vysoké procento získaných kvalit v této oblasti dokazuje dobrou šanci na vytváření kvalitních sociálních postojů mezi dětmi v této skupině dětí. Naopak nejnižší procento zvládaných kvalit je z oblasti psychologické (56,9 %), oblasti, ve které je záměrem vzdělávání podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji poznávání a učení. Nízké procento pravděpodobně ukazuje na dominantu dětské spontánnosti, egocentrismu, impulsivnosti při osvojování a rozvoji jejich vzdělávacích dovedností.

Kvality zvládané dětmi nejspolehlivěji (podle nejvyššího procenta četností) jsou:

- přirozeně komunikuje s druhým dítětem (100 %),
- zvládá odloučení od rodičů po určitou část dne (100 %),
- přirozeně komunikuje s učitelkou (96,3 %),
- hovoří o tom, co jej zaujalo (96,3 %).

Kvality nejméně spolehlivě zvládané dětmi (podle nejvyššího procenta četností) jsou:

- dovede vyslovit a obhájit svůj názor (40,7 %),
- dokáže se soustředit a udržet pozornost (40,7 %),

- odhadne nebezpečnou situaci a neriskuje (44, 4 %),
- správně vyslovuje, mluví jasně, zřetelně (44,4 %).

Shrnutí

Změnami, k nimž dochází ve vývoji jedince v průběhu života, se zabývá samostatná vědní oblast - vývojová psychologie. Ta shromažďuje, analyzuje a třídí poznatky o změnách probíhajících v duševním životě člověka a zkoumá zákonitosti, které se v nich uplatňují. Vymezuje charakteristiku osobnosti odpovídající aktuálnímu chování jedince v jednotlivých obdobích. Biologické, organické a tělesné změny podmiňují vývojový proces získávání zkušeností a naopak. Mechanismy, podílející se na vývoji osobnosti jedince, postupují procesem vývojových etap – periodizací vývoje u každého dítěte obdobně. Psychický vývoj jedince zrání a učení ovlivňují i vrozené dispozice. Rozdílnost kvality psychického vývoje pak záleží na intelektu, kulturních a socioekonomických faktorech. Pořadí vývojových fází má plynulou posloupnost a jeví se být shodné pro všechny děti.

8. 2 Dotazník

Další metoda výzkumného šetření byl dotazník. Zvolila jsem si dvě formy dotazníku. Jeden pro rodiče dětí docházejících do mateřské školy a druhý dotazník pro učitelky mateřských škol pracujících v našem městě.

Dotazník pro rodiče byl zaměřen na získání subjektivních informací v posouzení a hodnocení pocitů stavů dítěte docházejícího do mateřské školy a současně i na názor rodiče na nastavený program mateřské školy. Dotazník pro učitelky vychází z praktických zkušeností a dovedností učitelek mateřských škol v Českém Těšíně. Je „postaven“ na zkušenostech z výchovně vzdělávací práce v multikulturním kolektivu předškolních dětí. Při zpracovávání získaných dat ze záměrného pozorování a dotazníků jsem opět použila, jak uvádí Chráska (2003),

jednu z nejběžnějších metod zpracování dat v pedagogických výzkumech – uspořádání dat a sestavení tabulek četností (Chráska, 2003).

C. Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče jsem zvolila vzhledem ke skutečnosti, že rodiče jsou přímými a nejdůležitějšími partnery mateřské školy a navíc jsou velmi dobrými pozorovateli. Mohou velice dobře popsat a vystihnout reakce, které ovlivňují nebo mohou ovlivnit jiné okolnosti. Použila jsem anketu pro rodiče docházejících dětí pro sledování spokojenosti s nastavenou strukturou vzdělávání v popisované mateřské škole. Většinu otázek jsem volila uzavřených, některé jsou otevřené a dávají prostor pro širší projev. Počet respondentů je 62.

Sumární záznam výsledků dotazníku:

Odpovědi respondentů:

- „Kráčí“ ráno Vaše dítě do školky vesele, klidně
87,2 % dětí jde do mateřské školy bezstarostně.
- Cítí se Vaše dítě ve školce bezpečně, v pohodě
96,8 % dětí se cítí v mateřské škole bezpečně.
- Má ve školce svého kamaráda
90,3% dětí má v mateřské škole svého kamaráda.
- Je Vaše dítě v kolektivu dětí oblíbené
53,2 % dětí je ostatními oblíbené.
- Je vašemu dítěti věnováno dostatek času učitelkou
74, 2 % dětem je věnováno dostatek času učitelkou.
- Mluví doma Vaše dítě o dění ve školce
90,3 % dětí hovoří doma o dění ve školce.
- Zpívá si doma
91,9 % dětí si doma zpívá.
- Povídá básničky, říkadla
85,5 % dětí doma opakuje básničky.
- Napodobuje doma ve svých hrách děti, paní učitelky
55,9 % dětí doma napodobuje ve hrách děti ...

- Pokud si myslíte, že má školka vliv na rozvoj Vašeho dítěte, pak se na tom podílí 34,9 % respondentů se shoduje, že na rozvoji dítěte se podílí osobnosti učitelky.
- Ocenili byste zřízení jednoho oddělení zaměřené na intenzivní výuku angličtiny v průběhu celého dne
50 % respondentů by ocenilo intenzivní výuku angličtiny.
- Jste dostatečně informováni o dění ve školce
96,7 % respondentů je dostatečně informováno o dění v mateřské škole.
- Co se Vašemu dítěti líbí ve školce nejvíce:
nejčastěji uváděné odpovědi: hračky, výtvarné činnosti, zpívání, hraní, kamarádi, učitelky.
- Co se Vašemu dítěti líbí nejméně:
nejčastěji uváděné odpovědi: spaní, strava.
- Jaký jiný odpolední kroužek byste v mateřské škole uvítali:
nejčastěji uváděné odpovědi: sportovní, pohybový kroužek.
- Jaké zaměření školky byste uvítali:
nejčastěji uváděné odpovědi: sportovní, slušného chování.
- Co na mateřské škole nejvíce oceňujete:
nejčastěji uváděné odpovědi: přístup k dětem, různorodost aktivit, pohodu.

Závěry dotazníkového šetření

Rodič, jako pozorovatel i jako pozorovaný, se také stává součástí multikulturní výchovy. Rodič, jako partner, jako aktér, jako vzor, je vždy důležitým činitelem při strategii výchovně vzdělávacího procesu ve školních zařízeních. Poskytovatelé informací – rodiče docházejících dětí do mateřské školy vyjádřili své postřehy a názory týkajících se pocitů svých dětí ve spojitosti s mateřskou školou. Dle zjištěných odpovědí rodičů v dotazníku konstatují:

Děti docházející do mateřské školy:

- docházejí do zařízení s radostí, klidně,
- v mateřské škole se cítí bezpečně,
- mají svého kamaráda,

- je jim věnováno dostatek času učitelkou,
- o dění v mateřské škole doma hovoří, zpívají naučené písně, prezentují se básněmi, hrami i jinými napodobovanými činnostmi z mateřské školy,
- v mateřské škole se dětem nejvíce líbí hra, společné činnosti, kamarádi, nejméně strava a odpolední spaní.

Rodiče se vyjádřili:

- Na rozvoji dítěte se největší mírou podílí prostředí mateřské školy a osobnost učitelky, hned poté i kolektiv dětí.
- Rádi by uvítali pedagogické zaměření školky ve směru sportovním a etickém.
- Ocenili by zřízení jednoho oddělení zaměřeného na intenzivní výuku angličtiny v průběhu celého dne.
- Jsou dobře obeznámeni s informacemi o mateřské škole a oceňují její různorodost činností, přístup k dětem a pohodu. Pouze ve dvou případech zjišťování informovanosti rodičů o mateřské škole se objevily odpovědi malé informovanosti. Byli to právě rodiče jiného etnika, kteří nerozumí česky.

O účast v anketě byli požádáni všichni rodiče docházejících dětí do mateřské školy (73 rodičů). Ankety, podle vrácených vyplněných anketních lístků, se zúčastnilo pouze 62 rodičů, tj. 84,9 %. Důvodem neúčasti mohly být různé okolnosti, např. nezáměr, lhostejnost, nedostatek času rodičů. Domnívám se, že tyto okolnosti byly spíše pravděpodobným důvodem než okolnost nepochopení nebo složitost položených otázek.

Ve třech případech otázek v anketě rodiče neoznámili odpovědi. Myslím si, že důvodem bylo přehlédnutí otázky.

V případě otázky podílu vlivu mateřské školy na rozvoj dítěte rodiče v mnoha případech označili více variant z důvodu nesporného vlivu více faktorů.

Z celkových výsledků vyhodnocených dotazníků pro rodiče vyplývá spokojenost s fungováním daného předškolního zařízení a jeho vzdělávacím nastavením.

Shrnutí

Rodina, jako první sociální skupina v životě každého člověka, má své důležité a opodstatněné místo ve společnosti. Právě společenství rodiny buduje první kulturní prostředí každého dítěte. Pozice rodiče velice důležitým činitelem a nelze ji přehlížet. Rodina vytváří a posiluje vazby a vztahy celostně důležité pro budoucí život. V rodině dítě poznává, jak vypadá soužití mezi lidmi, seznamuje se s hodnotovým žebříčkem. V rodině má dítě možnost získat první zkušenost s výsledky svého sociálního chování, což je důležitým zdrojem sociální kompetence. Rodiče poskytují dítěti pocit jistoty a bezpečí a slouží zároveň jako model pro sociálně kompetentní chování dětí. Kvalita vztahů v rodině, její přístupy, tradice, ovlivňuje celkový růst osobnosti dítěte. Rodič je proto velice důležitým partnerem mateřské školy a s jeho spoluúčasti ve strategii výchovy a vzdělání je nutno počítat. Platí to i v případě rodičů dětí jiných etnik.

D. Dotazník pro učitelky

Dotazník pro učitelky mateřských škol v Českém Těšíně jsem volila pro větší objektivnost posuzování multikulturních vztahů mezi dětmi v předškolním zařízení. Svou specifickou polohou a historickými událostmi města na státní hranici se již dlouhodobě téměř každá mateřská škola v našem městě shledává s podobným etnicky různorodým složením dětí. Nejčastěji je tato různorodost zastoupena národností polskou, slovenskou a romskou. Otázky jsou opět voleny nejčastěji uzavřené. Počet respondentů je 25.

Sumární záznam výsledků dotazníku:

- Od kterého roku navštěvují děti různých etnik Vaši MŠ:
nejstarší uvedený termín: 1993.
- Uveďte zastoupení etnik ve Vaší mateřské škole:
uváděné odpovědi: polské, slovenské, vietnamské, romské, korejské, španělské, americké, maďarské, makedonské, albánské.
- Používáte v kolektivu dětí smíšeného etnika jiné výchovně vzdělávací postupy než standardní?

76% respondentů užívá ve výchovně vzdělávací práci standardní postupy.

- Myslíte si, že kolektiv dětí různého etnika je celkovým přínosem?

64% respondentů si myslí, že kolektiv dětí různého etnika je přínosem.

- Pozorujete v běžném režimu dne v MŠ u dětí různých národností odlišné chování oproti chování českých dětí?

79% respondentů pozoruje odlišné chování u dětí jiných etnik.

- Vztahy a spolupráce mezi dětmi v kolektivu různorodého etnika se Vám jeví jako:

76% respondentům se jeví spolupráce mezi dětmi v kolektivu různorodého etnika jako přátelská.

- Spolupráce s rodiči dětí jiných národností s Vaší mateřskou školou se Vám jeví jako:

80% respondentům se jeví spolupráce s rodiči dětí jiných národností jako přátelská.

- V případě jiného chování či jednání dětí různého etnika v běžném režimu dne v MŠ pozorujete tyto odlišnosti v jakých situacích?

Všechny uvedené odpovědi: volná hra, odlišné stravovací návyky, hygiena, volnější způsob výchovy, odlišné zvyky a tradice, jazyková bariéra, jiná mentalita.

- Další Vaše postřehy nebo podněty z pedagogické práce - uváděné odpovědi respondentů:

- Velmi záleží na dobré úrovni znalosti českého jazyka.
- Špatná komunikace s rodiči z důvodu jazykové bariéry.
- Úroveň spolupráce s rodiči záleží na schopnosti se dorozumět.
- Nevidím problém, v našem regionu se běžně hovoří polským nářečím.
- Slovanské národy jsou si hodně blízké a podobné.
- Děti se velmi dobře adaptují v kolektivu, rodiče jsou vstřícní.
- Učitelka si rozšíří obzor, získá nové podněty, náměty pro svou práci, seznámení s jinými kulturami, učí se být tolerantní.
- Děti jsou velice vnímavé a zvědavé, snaží se.
- Je to přínosem pro děti i učitelku, př. projektové téma „Děti celého světa.“

Závěry dotazníkového šetření

Respondenty dotazníků byly české učitelky mateřských škol v Českém Těšíně, které se již setkaly ve své pedagogické práci s dětmi rozdílných kultur. Kolektiv dětí předškolního zařízení nabízí učitelkám širokospektrální pohled na vnitřní klima třídy dětí. Ze zjištěných odpovědí respondentů shodně vyplývá:

- Děti různého etnika docházejí do mateřských škol dlouhodobě, jedná se o děti romské menšiny a děti polské národnosti. Děti ostatních etnik se objevily v mateřských školách nejčastěji v posledních osmi letech.
- V kolektivu dětí smíšeného etnika používají učitelky nejčastěji běžné, standardní výchovně vzdělávací postupy.
- Kolektiv dětí různého etnika je přínosem.
- Během dne v mateřské škole se u dětí jiných etnik dá pozorovat odlišné projevy chování a jednání. Nejzřetelnější je odlišnost jazyková, další jsou odlišnosti ve stravovacích návycích, tradicích, způsobech projevu chování jako např. benevolence, sebevědomí.
- Vztahy mezi dětmi ve skupině různorodého etnika se jeví jako přátelské.
- Spolupráce s rodiči dětí jiných etnik se jeví jako přátelská.

Dále z uváděných vyjádření vyplývá, že je-li mezi rodičem a učitelkou komunikační problém ve formě jazykové bariéry, pak je to nevýhoda oboustranná. Pro rodiče je nevýhoda v dostatku pokynů a informací nejen o mateřské škole, její nabídce, výchovně vzdělávacím programu, potřebách, ale i o dítěti. O jeho rozvoji, zralosti, problémech, postupech, ocenění atd. Pro učitelku je nevýhoda o omezené informovanosti rodinného prostředí a postupů. Oboustranným nedostatkem je obtížná slovní výměna informací o dítěti, jejímž cílem je možnost společného zvážení a sjednocení postupu v rozvoji jeho dalších schopností nebo v opačném případě navržení a realizace postupu v řešení jeho nedostatků a problémů.

Jistým přínosem „multikulturní skupiny“ v mateřské škole jsou možnosti přirozeného poznání odlišnosti kultur a jeho rozmanitostí již v předškolním věku.

Prožitkovým učením, neboli učením prožitkem a zkušeností, mají děti daleko větší a přirozenější možnosti poznávání.

Shrnutí

Učitelka mateřské školy je hlavním integrujícím činitelem v předškolním zařízení. Na jejich profesních a osobních kvalitách závisí nejen úspěšnost výchovně vzdělávací práce, ale i úroveň sociálních vztahů a vazeb mezi dětmi. Její povolání vyžaduje tvořivost a improvizaci, stejně jako umění pracovat koncepčně, předvídat. Bezprostředním stykem s dětmi po celou dobu pobytu dětí ve školce má učitelka vliv na vytváření jejich postojů a napomáhá zdravé regulaci jejich životního stylu. Naskytující-li se nové okolnosti v pedagogické práci učitelek vlivem přítomnosti nových etnicky nebo národnostně orientovaných skupin, nejen nabízí učitelkám nové příležitosti, ale také je vedou k dalšímu poznávání a vzdělávání ve své práci. Obyčejně v takto vytvořeném kolektivu dětí používají učitelky standardní výchovně vzdělávací postupy (dle učebnice pedagogiky předškolního věku), mezi které patří i metody komunitního kruhu, prožitkové učení, využití situace, řízené skupinové činnosti, tvořivá dramatika. Přesto je v takto zastoupených kolektivech dětí učitelkami přednostně zařazován individuální přístup k dětem.

8. 3 Rozhovor

Metodu rozhovoru jsem zařadila pro možnost další konfrontace již získaných dat z dotazníkového šetření multikulturních vztahů mezi dětmi v předškolním zařízení z pohledu učitelek mateřských škol. Požádala jsem o rozhovor tři učitelky mateřských škol, které se již běžně ve své práci setkávají s dětmi různých kultur. Otázky byly zaměřené na postřehy a názory při práci s dětmi. Mým předpokladem přínosného tvůrčího otevřeného rozhovoru učitelek byla jejich pedagogická zkušenost a dovednost pracovat s jednotlivými fakty a dávat je do souvislostí.

E. Skupinový rozhovor

Zvolila jsem kvalitativní výzkumné šetření v podobě řízeného skupinového rozhovoru v rámci ohniskové skupiny, která se mi jevila jako nejvýhodnější,

vzhledem k tomu, že nabízí širší pohled na celou problematiku. Určila jsem si skupinu tří osob, učitelek mateřských škol s pedagogickou praxí delší než dvacet pět let. Z jejich výpovědí jsem se snažila zjistit, jak vnímají sociální skupinu dětí různých kultur vůči své osobě, osobě učitelky mateřské školy, která je hlavním integrujícím činitelem v mateřské škole.

Nachystala jsem si tři klíčové otázky navazující na otázky v uváděném dotazníkovém šetření určený učitelkám mateřských škol. Rozhovor jsem nahrávala na diktafon a jeho písemný záznam je součástí přílohy.

Připravené otázky:

1. *Jak reagují děti majoritní skupiny na přítomnost jiného etnika?*
2. *Které faktory jsou důležité pro vznik pozitivních multikulturních vztahů mezi dětmi?*
3. *Zvládají učitelky mateřské školy problematiku multikulturní výchovy?*
4. *Jsou multikulturní kolektivy dětí přínosem pedagogické práce pro učitelku?*

Závěry rozhovoru

Skupinový rozhovor probíhal neformálně, témata týkající se multikulturních vztahů mezi dětmi se prolínala a vedla k novým poznatkům, podnětům i dalším otázkám a odpovědím. Přítomností tří osob profesně zkušených učitelek nabízel široké pole postřehů a poznatků. Zápis rozhovoru ve zkrácené podobě je uveden v příloze.

Zde uvádím zkrácený zápis hlavních myšlenek skupiny dotazovaných učitelek (osoba učitelky je označena v záznamech pod znaky A, B, C):

1. *Jak reagují děti majoritní skupiny na přítomnost jiného etnika?*

- A. *„Nevidím v tom problém, děti nevnímají, že je někdo jiné národnosti, jiného etnika, děti se napojují lehce a brzy. Je to spíše problém rodičů, dospělých. Vztahy mezi dětmi nejsou tak problémové jako mezi dospělými.“*
- B. *„Děti se přizpůsobí lehce, nemají předsudky, nevidí a neví to, co vidí dospělí, vztahy se odvíjejí pocitově. Čím mladší je dítě, tím je méně ovlivněno a chová se spontánně. Stává se, že mají děti odtažené vztahy k jiným (nechce se chytit s jiným za ruku, nechce sedět vedle jiného), ale nejsou to vyloženě případy pouze ve vztahu k jinému etniku. Dítě je částečně ve střehu, přece jenom jsou znát na jiných vizuální rozdíly, je slyšet jiná řeč. Nejsou ještě tak zvyklé běžně přijímat odlišnosti. Velkou roli hraje osobnost učitelky v těchto chvílích.“*
- C. *„Přece jenom u dětí vítězí zvědavost, zvidavost než předsudky pro navázání kontaktu. Roli zde hraje i osobnost dítěte, jak už je připraveno psychicky a sociálně na kontakt s jinými vrstevníky. Jazyková bariéra u dětí není tak důležitá pro komunikaci dětí, řeč dovede nahradit neverbální komunikace, která moc dobře funguje.“*
2. Které faktory jsou důležité pro vznik pozitivních multikulturních vztahů mezi dětmi?
- A. *„Komunikace dítě - učitelka, podpora komunikace dítě – dítě. Osobnost učitelky má posilovat kladné hodnoty, pozitivní hodnocení, buduje a podporuje prosociální chování.“*
- B. *„Dodržování nastolených pravidel v mateřské škole. Pravidla jsou důležitá pro vzájemné soužití, pro dorozumění, jako podpora řešení konfliktů mezi dětmi. Vytvoření dětem podnětného prostředí pro hru a činnosti dětí, aby vybízela k potřebě hry, seberealizaci. Ocenění a vyzdvižení každého jedince bez rozdílu za jeho jedinečnost, výkon, přítomnost, snahu, dovednost...“*
- C. *„Osobní zkušenost dětí, ať už dobrá nebo špatná, je nepřenosná a je vlastní. Má hodnotu „do života“. Navíc zkušenost, že jsou lidé, chování, věci různě odlišné, ale mohou se běžně vyskytovat. Na vzniku pozitivních vztahů*

mezi dětmi se podílí také celkový přístup rodičů a vlivy jejich rodinného prostředí a zvyků, které se odrážejí v projevech samého dítěte, ale i v kvalitě postoje rodičů k učitelce, k mateřské škole...“

3. Zvládají učitelky mateřské školy problematiku multikulturní výchovy?
 - A. *„Nepřipadá mi nutnost jiných postupů a jiné metodiky v mateřské škole. Záleží na osobnosti učitelky, jak si dovede poradit v této problematice, ale nové zkušenosti z této oblasti nejsou nikdy od věci.“*
 - B. *„Učitelky většinou nepoužívají v etnicky rozdílném kolektivu dětí jiné výchovně vzdělávací postupy než obvykle. Jsou profesně vybaveny pedagogickými a didaktickými dovednostmi a obyčejně záleží na zkušenostech učitelky, jak si poradí s novými okolnostmi. Platí jako všude jinde důležitost soustavného vzdělávání.“*
 - C. *„Protože vidím spíše problémy jazykové bariéry, vítala bych pomoc zde. Metodicky, směrem k rodiči, finančně směrem k dítěti, protože hlavně ono by v mateřské škole potřebovalo pomoc nejen s adaptací, porozuměním, ale i mnohdy „správně jazykově nastartovat“. Zde se promítají mnohé otázky řešení od pomoci asistenta pedagoga přes snížený počet dětí na třídě, ale ve skutečnosti jsou tyto možnosti omezené. Jazyková bariéra je určitou nespornou zátěží pro dítě i pro učitelku a částečně i pro ostatní děti.“*
4. Jsou multikulturní kolektivy dětí přínosem pedagogické práce?
 - A. *„Určitě ano, protože se děti v raném věku učí poznávat, přijímat odlišnosti, aniž by to byly podstatné odlišnosti v životě člověka. Učitelka může docela dobře využívat příkladu různorodosti dětí k prožitkovému učení, které je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech.“*
 - B. *„Učí se na základě svých vlastních zkušeností a záleží jenom na nich samotných, jak si s nimi poradí. Děti ve školce neřeší své vztahy racionálně, řeší je pocitově a spontánně, egocentricky. Řeší je, jak je napadne, bez jakéhokoli vztahového zatížení. Jeho egocentrismus, impulsivnost, dynamika jsou jejich přirozené vývojové zvláštnosti.“*

C. *„Určitě ano, protože tento proces rozvoje se vyvíjí a pokračuje a je lepší se na něj připravit. Čím dříve mají děti možnost shledat se s různorodostí kultur, tím dříve je vnímají jako přirozenost a nemají problém jako dnes my, kteří jsme mnohdy ovlivněni a zatíženi předsudky, protože nám chybí hlavně zkušenosti a informace.“*

Shrnutí

Ze skupinového rozhovoru s ohniskovou skupinou - učitelkami mateřských škol - podle záměrně připraveného scénáře otázek týkajících se problematiky multikulturních vztahů mezi dětmi v mateřské škole, vyplynula prvořadá důležitost role učitelky v předškolním zařízení v této oblasti. Osobnost učitelky je projevem umění předávat dětem poznatky a zkušenosti, usnadnit činnosti, pomoci nalézat postupy a řešení a motivovat k lepším výkonům. Je projevem tvůrčího, kreativního myšlení a mistrem improvizace. Osobnostní a charakterové vlastnosti učitelky jsou předpokladem její pedagogické úspěšnosti. Shrnutím názorů učitelek jsou dalším velice důležitým aktérem v multikulturních vztazích mimo výše uváděné faktory i rodiče dětí pro jejich postojový vztah a projevy k majoritní společnosti. Tyto spolu s tradičními rodovými a národnostními vlivy tvářejí celkové nazírání na svět kolem nás, které podvědomě přijímají už i malé děti ve své rodině.

Žijeme v „otevřené Evropě“ a jsme součástí celistvého vývojového procesu. To, že se objevují stále častěji v dětských kolektivech mateřských škol i děti jiných národností, tím více můžeme využít nových podnětů a inspirací pro hru, práci, zábavu. Vzdělávání v mateřské škole není zaměřeno na výkon dítěte, ale maximálně se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emočním potřebám této věkové skupiny.

Z diskuse dále vyplynulo, že souvislosti multikulturního přístupu v České republice jsou dlouhodobým projektem, který patrně až v budoucnu ukáže jeho rozsah a důsledky. Z pozice učitelky každopádně vyplývá povinnost posilovat pozitivní vztahy mezi všemi dětmi bez rozdílů a učit děti vyšším postojovým

hodnotám, jako jsou pomoc, tolerance, omluva, vstřícnost, podpora, ohleduplnost, spolupráce apod.

Dále učitelky shodně podotkly, že vzájemná výměna pedagogických zkušeností u této příležitosti záměrně plánovaného rozhovoru byla cenným přínosem a obohacením jejich dosavadních znalostí.

9 Závěry výzkumného šetření

Cílem mé diplomové práce bylo nabídnout pohled na multikulturní vztahy mezi dětmi v předškolním zařízení z pohledu učitelky mateřské školy. Z výsledků závěrů praktického šetření vyvozují konstatování, které odpovídá na stanovenou výzkumnou otázku této diplomové práce.

Výzkumná otázka zněla:

Které okolnosti podmiňují multikulturní vztahy mezi dětmi v předškolním zařízení?

Okolnosti podmiňující multikulturní vztahy jsou všechno to, co dítě obklopuje, ovlivňuje, co dítě vnímá. Dá se říci všechno to, co dítě vidí, slyší, cítí, co si přímo vyzkouší. V mateřské škole jsou aktéry okolností:

- osobnost dítěte
- učitelka
- rodiče
- kolektiv dětí (vrstevnická skupina)
- samotná mateřská škola:
 - její výchovně vzdělávací program
 - klima jednotlivé třídy mateřské školy i celé mateřské školy.

Myslím si, že tyto uvedené činitele se ve svém vzájemném vztahu podmiňují a doplňují. Kvalita jednotlivých činitelů tvoří celkovou bonitu vztahů, vzájemného soužití a naopak. Neboť *„Člověk žije v globálních souvislostech s celkem světa a ve vzájemné interakci s bezprostředním prostředím přírodním a společenským, ať už si toho jako jedinec je nebo není vědom“* (Havlínová, 1995, str. 16).

Kvalita člověka, jako lidské bytosti, prochází určitým vývojem. Není samozřejmá od narození, vzniká v procesu sociální činnosti a zkušenosti a vyvíjí se v jedinci jako výsledek jeho vztahu k tomuto procesu.

Dílčí výzkumné otázky a jejich zhodnocení:

1. Řeč jako hlavní dorozumivací prostředek mezi lidmi i dětmi zaujímá důležité místo v mezilidské komunikaci.

Nejuniverzálnějším prostředkem komunikace mezi lidmi je řeč. Avšak komunikace jako proces předávání informací se nepohybuje pouze v rovině jazykové. Má své další neméně důležité podoby – komunikace neverbální a komunikace činem (jednáním, chováním, vlastní aktivitou). Znamená to že, *„nositelům komunikačního obsahu je čin, nejčastěji pojmán jako sled neverbálních komunikačních aktů nebo jako konkrétní, záměrné i nezáměrné chování v určité situaci“* (Bednaříková, 2008, str. 16). Podle Čermákové, Rabiňákové, Stöhrová, Šiškové (2000) začínají fáze multikulturní komunikace tím, jak druhého vnímáme, zda se nám líbí, jak na nás působí. Později registrujeme jeho gesta, mimiku, hlas a zde nastává fáze vnímání obsahu sdělení. Zda sdělení rozumíme, nakolik vnímáme, čeho chce ten druhý, zda se můžeme vzájemně pochopit a navázat vztah (Čermáková, Rabiňáková, Stöhrová, Šišková, 2000). Řeč není jediným dorozumivacím prostředkem mezi lidmi, mimo to je důležitá a přirozená jako nástroj myšlení, jako prostředek mezilidského styku a existence lidské společnosti.

Řečová bariéra je obvykle větším problémem u dospělých než u dětí, které si rychleji poradí v procesu předávání informací, např. během hry. Přesto je neznalost jazyka, tedy omezená slovní komunikace v mateřské škole, jistou zátěží pro samotné dítě, učitelku i ostatní děti. Řešení se naskýtá v individuálním přístupu, větší trpělivosti, toleranci, vstřícnosti. Avšak „řečově“ musí být děti dobře vybaveni pro vstup do základní školy a pomoc ve formě zvýšené individuální jazykové péče učitelky nebo přímo speciální logopedické péče je na místě.

2. Vývojové období předškolního věku se po stránce psychického vývoje u různých etnik neliší.

Dítě, jako lidský jedinec, je vybaveno geneticky fyzickými a psychickými předpoklady prochází nezadržitelně zákonitostmi vývoje. Neuskutečňuje se živelně, uplatňují se v něm specifické pravidelnosti. Realizují se u každého jednotlivce, avšak způsob a intenzita jejich uplatnění má individuální ráz. Konkrétní průběh psychického, fyzického a emociálního vývoje je u každého jedince jiný. Každý jednotlivý život je proudem organického dění. Má svou historii, potřebu a svůj vývoj. *„Lidská ontogeneze má arci biologické základy, ale je vytvářena sociálním zvláště kulturním a výchovným prostředím. Při svém zrození již přichází člověk do historické formace a v ní do podmínek, v nichž se vyvíjí... Přes tuto typickou rozrůzněnost a přes široké intravariační pásmo existují základní ontogenetické zákonitosti nejen v průběhu života *Hominis sapientis*, nýbrž i v jeho jednotlivých fázích“* (Příhoda, 1977).

Dá se usuzovat, že vývojové období předškolního věku kteréhokoli dítěte se projevuje podobností shodných vývojových znaků. Avšak jedinečnost a individualita osobnosti každého jedince je prokazatelná.

3. Přístup českých učitelek při práci s předškolními dětmi rozdílných kultur není odlišná oproti přístupu k národnostně sourodé skupině dětí.

Mateřská škola v roli sociálního společenství poskytuje dětem bohaté možnosti rozvoje dětské osobnosti. Jednak možnostmi uspokojování přirozených potřeb dětí, nabídkou promyšleného obsahu struktury výchovně vzdělávacího programu pro předškolní děti, jednak podnětným materiálním prostředím a možnostmi sociálního kontaktu s jinými vrstevníky. Všechny tyto možnosti jsou důležitými aspekty pro podporu vytvoření postojů zdravého životního stylu i samotný zdravý rozvoj dítěte. Zdroji sociálních dovedností jsou specifické zkušenosti každého dítěte, sociální komunikace, přejímání „modelů“ chování a institucionální faktory. A právě úkolem vzdělávání v mateřské škole je *„doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“* (RVP PV, 2004, str. 7).

Učitelky mateřské školy jsou vybaveny pro svou práci odborným pedagogickým vzděláním. Často se vyskytne v kolektivu dětí dítě s nějakou odlišností (dítě obézní, zrzavé, albín, děti jiného etnika), je to vždy situace pro novou zkušenost. Protože dětí s takovouto odlišností je obvykle v kolektivu méně, učitelka nepoužívá jiné pedagogické prostředky a postupy ve své práci než obvykle. Obvykle není důvod pro odklon výchovně vzdělávacího procesu, protože se obsah vzdělávání přizpůsobuje průměru celkové skupiny dětí bez rozdílů. Tento postup potvrdily i respondenti v dotazníku. Mateřská škola nenabízí jen přípravu systematického vzdělávání, ale podporuje také sociální a emocionální rozvoj, podporuje osvojení sociálních dovedností. Učí děti jednat, komunikovat a žít ve skupině, respektovat svá pravidla i pravidla ostatních.

Různorodost jedinců předpokládá zjištění a poznání jeho odlišnosti, jeho osobitosti, výjimečnosti, ale není důvodem jeho nadřazenosti nebo podřazenosti. Proto si myslím, že tato různorodost není důvodem rozdílného přístupu celé skupině. Standardní přístup učitelek je právě otevřenost, ochota flexibilně reagovat na specifické podmínky a respektování osobnosti kteréhokoli dítěte. Samotným zájmem učitelky by mělo být soustavné vzdělávání, aby byly připraveny na různorodost metodických přístupů a mohly předcházet případným nedostatkům. Přístup českých učitelek při práci s předškolními dětmi rozdílných kultur není obvykle odlišný oproti přístupu k národnostně sourodé skupině dětí.

Závěr

Společnost je živým organismem, který se neustále vyvíjí. Jedna z mnoha evokujících otázek postupného vývoje společnosti s tím i vzájemného soužití lidí je nesporně i otázka hranice tolerance ze strany jedné a hranice přizpůsobení se ze strany druhé. Řešením se zdá být pravidlo přizpůsobit se právnímu systému země, ve které „chci žít“.

V současné době se i Česká republika stává místem, kde se setkávají různé sociokulturní skupiny definované svou etnickou, kulturní, náboženskou příslušností. Tato skutečnost klade nové požadavky na společnost i v zásadě na každého jejího člena. Celou historii prolínají jisté problémy vzájemného soužití lidí. S dnešními problémy soužití se potýká téměř každá společnost. Moderní pluralitní společnost má mít zájem o vytvoření podmínek pro fungování vzájemnosti, soudržnosti, sounáležitosti, tedy podmínek pro dorozumění, pro vzájemné soužití lidí.

Česká republika má zákonnou formou ošetřenu přítomnost cizinců u nás, která právně vymezuje práva a povinnosti těchto osob. Právně vymezuje postavení menšiny ve většinové společnosti. Ústava České republiky v části Preambule zaručuje „*rovnoprávnost svobodných občanů*“⁵, jejichž: „*Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické skupině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“⁶

Přítomnost dětí – cizinců ve školním kolektivu nemá u nás příliš dlouhou tradici. Jen těžko lze konstatovat, zda multikulturní vztahy mezi dětmi v předškolním zařízení jsou špatné nebo dobré. Vztah jako proces se odehrává v linii nejméně dvou účastníků. Vztahy tedy vznikají při kontaktu s druhými bez ohledu jakýchkoli dalších okolností. Celý lidský život je naplněn stálým působením lidských vztahů. Záleží na zúčastněných stranách, jak si s nimi poradí. Jedním z cílů strategie multikulturní výchovy je podporovat dobré vztahy mezi členy různých kulturních náboženských skupin a komunit.

⁵ Ústava České republiky, Preambule

⁶ Listina základních práv a svobod, článek 3, odstavec 1

Zde se za posledních pár let udály velké pokroky v interkulturní výchově, zejména zásluhou aktivit samotných učitelů, kteří mají zájem řešit danou problematiku. Obvykle právě učitelé mají tendence k „nápravě věcí lidských“.

Učitelky mateřských škol jsou hlavními koordinátory procesu multikulturní výchovy spolu s ostatními zaměstnanci a rodiči. Také jejich postoje a vzor zásadním způsobem ovlivňuje to, jakým způsobem budou děti hledět na svět kolem sebe.

Obecně lze říci, že začleňování cizinců mezi ostatní děti jde mladším dětem téměř samo, pokud už i tam nekladou překážky rodiče na jedné nebo druhé straně.

Zdá se taky, že přátelský vztah je možné navázat snadněji věkově mladším dětem, které doposud nemají zkušenosti s cizinci, které jsou již sociálně zralé pro kontakt s druhým.

Také lze konstatovat, že děti z evropských států mívají v tomto ohledu nejmenší potíže. Je faktem, že je nám jakákoliv evropská kultura poměrně blízká oproti kulturám jiným.

Důležité je příznivé klima prostředí i oboustranná chuť vzájemného kontaktu. Příznivé prostředí znamená zdravé prostředí ve smyslu uspokojování lidské potřeby. *„Potřeby dítěte předškolního věku jsou zvláštním projevem obecně lidských potřeb v závislosti na věku, který jim dává významy a přednosti tomuto věku odpovídající. Například potřebu lásky má člověk v každém věku, ale pro dítě předškolního věku je to potřeba, jejíž uspokojování nelze ničím jiným nahradit“* (Havlínová, Vencálková, 2008, str. 27). Pak je pravidlem, že pokud nejsou respektovány potřeby nižší – fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, potřeba sounáležitosti, pak nelze dosáhnout potřeb vyšších – např. rozvíjení poznání, které patří do potřeby seberealizace. V mateřské škole ve skupině vrstevníků se naskýtá denně nepřeborné množství příležitostí pro budování takovýchto sociálních postojů. Rozmanitou osobní zkušeností, byť ve formě rozporu, střetu potřeb, představ, tedy ve formě konfliktu, získávají děti sociální dovednosti, kterými jsou nová řešení, respekt, tolerance, pomoc, pochopení, ale i odmítnutí, neúčast, obrana. Děti se učí sebereprosazení, spolupráci i soupeření jako sociálně přijatelné transformaci agresivity. I autoři globální výchovy upozorňují na preferenci lidských potřeb při kontaktech ve skupině různorodých kultur. Potřeba a pocit osobní svobody a jeho ochrana je důležitá pro každého člověka bez rozdílu. Osobní svoboda jednoho začíná a končí vedle osobní

svobody druhého člověka. Je dobré umět si svou svobodu přirozeně uhájit. I těmto hodnotám se člověk musí naučit.

Myslím si, že je každý člověk je svým způsobem jedinečný a nesmí se ho předem odmítat kvůli jeho příslušnosti k jiné sociální nebo kulturní skupině. Vzájemné poznání dětí jiných kultur a nazírání na svět s vědomím rozmanitosti je prevence možných budoucích konfliktů.

Záleží na každém, jak pochopí odlišnost či jiný názor a s jakými dovednostmi bude spoluvytvářet náš svět.

„Neboj se užívat svého rozumu“

Immanuel Kant

Myslím si, že mé téma diplomové práce je reprezentativní svou aktuálností tématu. Ráda bych inspirovala pedagogy, ale i ostatní veřejnost k hledání dalších cest v mezilidské komunikaci v dnešním světě. Vyzývám, aby se neobávali a nevyhýbali setkání s jinými lidmi s odlišností, ale naopak, aby využili tuto zkušenost jako určitou přípravu na mezikulturní komunikaci, která může ulehčit nalezení správné cesty ve všech společnostech, do kterých dnes přicházíme. Jde o to, vést dialog, chápat druhé, poznat, respektovat jejich stanoviska, která jsou odlišná, dodržovat pravidlo oboustranné vstřícnosti, tolerantnosti i empatie.

Ráda bych využila některých částí diplomové práce pro publikaci v pedagogických časopisech pro konfrontaci s názory ostatních učitelek v mateřských školách. Ať už těch, které se při své práci již setkaly s dětmi rozdílných kultur anebo těch, které zatím tuto příležitost neměly a rády by získaly praktické informace z této oblasti.

A právě i toto je důvodem, proč doporučuji a nabízím svou diplomovou práci jako studijní materiál nejen pedagogům, ale i všem ostatním se zájmem o danou tematiku.

Seznam použité literatury a zdroje:

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno : MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-866-3337-3.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1357-4.

BOUZEK, J. *Jak se domluvit s jinými*. Praha : Triton, 2008. ISBN 987-80-7387-043-0.

ČERMÁKOVÁ, J. H., RABIŇÁKOVÁ, H., STÖHROVÁ H., ŠIŠKOVÁ, T. *Ty+já=kamarádi*. Praha : ISV nakladatelství Praha, 2000. 153 s. ISBN 80-85866-76-5.

ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-465-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-8593-179-6.

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria publishing, a. s., 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 199 s. ISBN 80-244-0765-5.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-048-0.

HAVLÍNOVÁ, M. VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-487-8.

HOLOUŠKOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha : Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

KELLER, J. *Tři sociální světy*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2010. 211 s. ISBN 978-80-7419-031-5.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. 200 s. ISBN 80-247-1568-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MALINA J. a kolektiv. *Antropologický slovník*. Brno : Akademické vydavatelství Cerm v Brně, 2009. ISBN 978-80-7204-560-0.

MOREE, D., *Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha : Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2008 (program Varianty). ISBN 978-80-86961-61-3.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Akademia, 1997, dotisk 2003. ISBN 80-200-0625-7.

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE: *Bílá kniha*. MŠMT ČR. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 1. Olomouc : Portál, 2004. 199 s. ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 495 s. ISBN 80-7178-772-8.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha : SPN, 1997. 14-610-77.

SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovanci*. Praha : Dokořán, 2005. 134 s. ISBN 80-7363-022-2.

SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. Brno : Paido, 2004. 206 s. ISBN 80-7315-0778.

SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha : Portál, 2000. 229 s. ISBN 80-7178-328-5.

SPYRA, J. *Český Těšín včera a dnes*. 1.vyd. Český Těšín : Finidr, s. r. o, 2001. 96 s. ISBN 80-238-7590-6.

SWIERKOŠOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského rozvoje pro učitele primárního vzdělání*. Ostrava : Repronis, 2005. ISBN 80-7368-084-X.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, *Školka – okno do světa*. Mateřská škola Masarykovy sady Český Těšín, č. j. MŠ 387/2010.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. - dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. s. 467. ISBN 80-246-0956-8.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Taurius, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

WAWRZECZKA, H. *Český Těšín*. Český Těšín : Finidr, s. r. o, 2005. 100 s. ISBN 80-239-5965-4.

Internetové zdroje:

Český statistický úřad -

URL: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu [cit. 2010-14-10].

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

URL: http://www.mkc.cz/img/otevrena_skola/ke_stazeni/novela_zakona_o_narodnost_nich_mensinach.pdf [cit. 2010-20-12].

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

URL: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf> [cit. 2011-02-02].

Informace o městě Český Těšín -

URL: http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%BD_T%C4%9B%C5%A1%C3%ADn [cit. 2011-02-02].

Zákony:

Ústava České republiky, Preambule.

Listina základních práv a svobod.

Seznam příloh:

Příloha č. 1

1. 1 Vzor záznamového archu o dítěti
1. 2 Tabulky - vyhodnocení záznamových listů o dětech

Příloha č. 2

2. 1 Vzor dotazníku pro rodiče
2. 2 Tabulky - vyhodnocení dotazníků pro rodiče

Příloha č. 3

3. 1 Vzor dotazníku pro učitelky
3. 2 Tabulky - vyhodnocení dotazníků pro učitelky

Příloha č. 4

Písemný záznam strukturovaného rozhovoru s ohniskovou skupinou

Příloha č. 1

1. 1 Vzor záznamového archu o dítěti

Záznamový arch

Jméno dítěte:

Datum narození:

Datum nástupu do MŠ:

Škála pro hodnocení:

1. Není hodnoceno (nelze říci).
2. Neprojevuje se, dosud nezvládá.
3. Zvládá s vynaložením maximálního úsilí.
4. Přetrvávají problémy (občasné, dílčí).
5. Zvládá spolehlivě, bezpečně.

DÍTĚ A JEHO TĚLO

Oblast biologická – fyzická vyspělost

Zachovává správné držení těla		
Pohybuje se koordinovaně, bezpečně, opatrně		
Hází a chytá míč		
Napodobuje pohyb podle vzoru		
Dítě je pravák, levák, nevyhraněn		
Dokáže se samostatně obléknout, svléknout		
Zvládá samostatně stolování		

DÍTĚ A PSYCHIKA

Oblast psychologická

- Jazyk a řeč

Pojmenuje věci a děj kolem sebe		
Vyjadřuje se v jednoduchých větách		

Vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje		
Správně vyslovuje, mluví jasně, zřetelně		
Pozná napsané své jméno		
Dovede vyslovit a obhajovat svůj názor		

- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dokáže se soustředit na činnost a udržet pozornost		
Porovnává, uspořádá a třídí předměty podle určitého kritéria (barva, velikost, množství, tvar)		
Postupuje podle pokynů a instrukcí		
Při kresbě využívá vlastní fantazie, kreslí s určitým záměrem		
Nechá se získat pro záměrné učení		
Dokáže logicky dávat do souvislosti své poznatky		

Sebepojetí a city

Projevuje radost, soucit, náklonnost		
Umí souhlasit i odmítnout		
Udržuje pořádek v osobních věcech, umí si po sobě uklidit hračky		
Zvládá odloučení od rodičů po určitou část dne		
Ve známém prostředí se pohybuje samostatně		
Je emočně stále bez výrazných výkyvů, nálad		

DÍTĚ A TEN DRUHÝ

Oblast interpersonální

Přirozeně komunikuje s učitelkou		
Přirozeně komunikuje s druhým dítětem		
Společně si hraje, společně pracuje, dělí se s jinými		
Uplatňuje zákl. spol. pravidla (požádá, pozdraví, poděkuje, počká)		
Ovládá své jednání		
Dokáže se vcítit do potřeb druhého dítěte		

DÍTĚ A SPOLEČNOST

Oblast sociálně kulturní

Přijímá autoritu, je zdvořilé		
Uposlechne pokyn		
Při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem		
Podřídí se rozhodnutí většiny a domlouvá se na společném řešení		
Když mu někdo ublíží, dokáže se sám přiměřeně bránit		

Při hře se chová k jiným spravedlivě a fair		
---	--	--

DÍTĚ A SVĚT

Oblast enviromentální

Všímá si změn a dění v nejbližším okolí		
V zásadě ví co je dobře a co je špatně		
Hovoří o tom, co jej zaujalo		
Je zvědavý, má své zájmy a projevuje je		
Chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě		
Odhadne nebezpečnou situaci a neriskuje		

1. 2 Tabulky vyhodnocení záznamových listů o dětech

DÍTĚ A JEHO TĚLO: Oblast biologická – fyzická vyspělost

- Zachovává správné držení těla

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	3	11,1
4	6	22,2
5	18	66,7

- Pohybuje se koordinovaně, bezpečně, opatrně

Škála	Četnost	%
1		
2	3	11,1
3	4	14,8
4	6	22,2
5	14	51,9

- Hází a chytá míč

Škála	Četnost	%
1		
2		

3	2	7,4
4	5	18,5
5	20	74,1

- Napodobuje pohyb podle vzoru

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	4	14,8
4	4	14,8
5	19	70,4

- Dítě je pravák, levák, nevyhraněn

Lateralita	Četnost	%
Pravák	22	81,5
Levák	4	14,8
Nevyhraněn	1	3,7

- Dokáže se samostatně obléknout, svléknout

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	5	18,5
5	22	81,5

- Zvládá samostatně stolování

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	4	14,8
5	23	85,2

DÍTĚ A PSYCHIKA: Oblast psychologická

- **Jazyk a řeč**

- Pojmenuje věci a děj kolem sebe

Škála	Četnost	%
1		
2	1	3,7
3	2	7,4
4	6	22,2
5	18	66,7

- Vyjadřuje se v jednoduchých větách

Škála	Četnost	%
1		
2	1	3,7
3	3	11,1

4	6	22,2
5	17	63

- Vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje

Škála	Četnost	%
1		
2	1	3,7
3	2	7,4
4	6	22,2
5	18	66,7

- Správně vyslovuje, mluví jasně, zřetelně

Škála	Četnost	%
1		
2	3	11,1
3	4	14,8
4	8	29,7
5	12	44,4

- Poznává napsané své jméno

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	2	7,4
5	25	92,6

- Dovede vyslovit a obhajovat svůj názor

Škála	Četnost	%
1		
2	3	11,1
3	5	18,5
4	8	29,7
5	11	40,7

- **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**

- Dokáže se soustředit na činnost a udržet pozornost

Škála	Četnost	%
1		
2	2	7,4
3	4	14,8
4	8	29,7
5	13	48,1

- Porovnává, uspořádá a třídí předměty podle určitého kritéria (barva, velikost, množství, tvar)

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	3	11,1

4	4	14,8
5	20	74,1

- Postupuje podle pokynů a instrukcí

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	5	18,5
5	22	81,5

- Při kresbě využívá vlastní fantazie, kreslí s určitým záměrem

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	4	14,8
5	23	85,2

- Nechá se získat pro záměrné učení

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	3	11,1

5	24	88,9
---	----	------

- Dokáže logicky dávat do souvislosti své poznatky

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	3	11,1
4	3	11,1
5	21	77,8

- Sebepojetí a city

- Projevuje radost, soucit, náklonnost

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	2	7,4
5	25	92,6

- Umí souhlasit i odmítnout

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	3	11,1
4	10	37
5	14	51,9

- Udržuje pořádek v osobních věcech, umí si po sobě uklidit hračky

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	4	14,8
4	4	14,8
5	19	70,4

- Zvládá odloučení od rodičů po určitou část dne

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4		
5	27	100

- Ve známém prostředí se pohybuje samostatně

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	2	7,4
5	25	92,6

- Je emočně stále bez výrazných výkyvů, nálad

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	4	14,8
5	23	85,2

DITĚ A TEN DRUHÝ: Oblast interpersonální

- Přirozeně komunikuje s učitelkou

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	1	3,7
5	26	96,3

- Přirozeně komunikuje s druhým dítětem

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4		
5	27	100

- Společně si hraje, společně pracuje, dělí se s jinými

Škála	Četnost	%

1		
2		
3		
4	2	7,4
5	25	92,6

- Uplatňuje zákl. společenská pravidla (požádá, pozdraví, poděkuje, počká)

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	3	11,1
5	24	88,9

- Ovládá své jednání

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	1	3,7
4	6	22,2
5	20	74,1

- Dokáže se vcítit do potřeb druhého dítěte

Škála	Četnost	%
1		
2		

3	3	11,1
4	3	11,1
5	21	77,8

DÍTĚ A SPOLEČNOST: Oblast sociálně kulturní

- Přijímá autoritu, je zdvořilé

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	3	11,1
5	24	88,9

- Uposlechne pokyn

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	3	11,1
4	3	11,1
5	21	77,8

- Při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem

Škála	Četnost	%
1		
2		

3		
4	4	14,8
5	23	85,2

- Podřídí se rozhodnutí většiny a domlouvá se na společném řešení

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	3	11,1
5	24	88,9

- Když mu někdo ublíží, dokáže se sám přiměřeně bránit

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	3	11,1
4	11	40,8
5	13	48,1

- Při hře se chová k jiným spravedlivě a fair

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	2	7,4
4	7	25,9

5	18	66,7
---	----	------

DÍTĚ A SVĚT: oblast environmentální

- Všímá si změn a dění v nejbližším okolí

Škála	Četnost	%
1		
2		
3	5	18,5
4	4	14,8
5	18	66,7

- V zásadě ví, co je dobře a co je špatně

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	3	11,1
5	24	88,9

- Hovoří o tom, co jej zaujalo

Škála	Četnost	%
1		

2		
3		
4	1	3,7
5	26	96,3

• Je zvědavý, má své zájmy a projevuje je

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	2	7,4
5	25	92,6

• Chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě

Škála	Četnost	%
1		
2		
3		
4	2	7,4
5	25	92,6

• Odhadne nebezpečnou situaci a neriskuje

Škála	Četnost	%
1		
2	3	11,1

3	3	11,1
4	9	33,4
5	12	44,4

Příloha č. 2

2. 1 Vzor dotazníku pro rodiče

Vážení rodiče,

Vaše názory nám nejsou lhostejné, zajímají nás Vaše postřehy a připomínky.

Prosíme o vyplnění této informační ankety. Děkuji za Váš čas, 😊😊😊.

- 1) Kráčí ráno Vaše dítě do školky vesele, klidně ano – ne- nevím
- 2) Cítí se Vaše dítě ve školce bezpečně, v pohodě ano – ne- nevím
- 3) Má ve školce svého kamaráda ano – ne – nevím
- 4) Je Vaše dítě v kolektivu dětí oblíbené ano – ne - nevím
- 5) Je vašemu dítěti věnováno dostatek času učitelkou ano – ne- nevím
- 6) Mluví doma Vaše dítě o dění ve školce ano – ne – nevím
 - zpívá si doma ano – ne – nevím
 - povídá si říkadla, básničky ano – ne- nevím
 - napodobuje ve hře děti, učitelky ... ano – ne- nevím
- 7) Co se Vašemu dítěti líbí ve školce nejvíce
.....
- 8) Co se Vašemu dítěti líbí nejméně
.....
- 9) Pokud si myslíte, že má školka vliv na rozvíjení Vašeho dítěte, pak se na tom podílí:
 - a) kolektiv dětí
 - b) prostředí MŠ – hračky, záměrně volené činnosti, režim dne v MŠ, apod.
 - c) působení učitelky
- 10) Dle Vašeho názoru:

- Který jiný odpolední kroužek na MŠ byste rádi uvítali
.....
 - Které zaměření školky byste uvítali (sport, ekologie, slušné chování, mírnění agresivity, apod.
.....
 - Ocenili byste zřízení jednoho oddělení zaměřené na intenzivní výuku angličtiny v průběhu celého dne
ano – ne - nevím
 - Co na naši školce nejvíce oceňujete
.....
 - Jste dostatečně informováni o dění ve školce
ano – ne – nevím
 - Uvítali byste častější společná setkávání (besídky, společné akce, pracovní dílny, schůzky, apod.)
ano – ne- nevím
 - Myslíte si, že je naše MŠ odlišná od ostatních
ano – ne – nevím
- v čem
.....
.....

2. 2 Tabulky - vyhodnocení dotazníků pro rodiče

- „Kráčí“ ráno Vaše dítě do školky vesele, klidně

Odpověď	Četnost	%
Ano	52	87,2
Ne	4	6,4
Nevím	4	6,4

- Cítí se Vaše dítě ve školce bezpečně, v pohodě

Odpověď	Četnost	%
Ano	60	96,8
Ne	2	23,2
Nevím		

- Má ve školce svého kamaráda

Odpověď	Četnost	%
Ano	56	90,3
Ne	6	9,7
Nevím		

- Je Vaše dítě v kolektivu dětí oblíbené

Odpověď	Četnost	%
Ano	33	53,2
Ne		
Nevím	29	46,8

- Je vašemu dítěti věnováno dostatek času učitelkou

Odpověď	Četnost	%
Ano	46	74,2
Ne		
Nevím	16	25,8

- Mluví doma Vaše dítě o dění ve školce

Odpověď	Četnost	%
Ano	56	90,3
Ne	6	9,7
Nevím		

- Zpívá si doma

Odpověď	Četnost	%
Ano	57	91,9
Ne	5	8,1
Nevím		

- Povídá básničky, říkadla

Odpověď	Četnost	%
Ano	53	85,5
Ne	9	14,5
Nevím		

- Napodobuje doma ve svých hrách děti, paní učitelky

Odpověď	Četnost	%
Ano	33	55,9
Ne	15	25,4
Nevím	11	18,7

- Pokud si myslíte, že má školka vliv na rozvoj Vašeho dítěte, pak se na tom podílí

Odpověď	Četnost	%
Kolektiv dětí	53	32
Prostředí MŠ – hračky, činnosti, režim dne	55	33,1
Osobnost učitelky	58	34,9

- Ocenili byste zřízení jednoho oddělení zaměřené na intenzivní výuku angličtiny v průběhu celého dne

Odpověď	Četnost	%
Ano	30	50
Ne	14	23,3
Nevím	16	26,7

- Jste dostatečně informováni o dění ve školce

Odpověď	Četnost	%
Ano	58	96,7
Ne	2	3,3
Nevím		

Příloha č. 3

3. 1 Vzor dotazníku pro učitelky

DOTAZNÍK

1. Od kterého roku navštěvují děti různých etnik Vaši MŠ?
.....
2. Uveďte zastoupení etnik ve Vaší MŠ:
.....
.....
3. Používáte v kolektivu dětí smíšeného etnika jiné výchovně vzdělávací postupy než standardní? *
 - Ano
 - Ne
 - Neumím posoudit
4. Myslíte si, že kolektiv dětí různého etnika je celkovým přínosem? *
 - Ano
 - Ne
 - Neumím posoudit
5. Pozorujete v běžném režimu dne v MŠ u dětí různých národností odlišné chování oproti chování českých dětí? *
 - Ano
 - Ne
 - Neumím posoudit
6. V případě jiného chování či jednání dětí různého etnika v běžném režimu dne v MŠ pozorujete tyto odlišnosti v jakých situacích?
.....
.....
.....
7. Vztahy a spolupráce mezi dětmi v kolektivu různorodého etnika se Vám jeví jako: *
 - Přátelské

- Neutrální
- Odtažené
- Neumím posoudit
- Jiné

.....

8. Spolupráce rodičů dětí jiných národností s Vaší MŠ se Vám jeví jako: *

- Přátelská
- Neutrální
- Odtažená
- Neumím posoudit
- Jiné

.....

9. Další Vaše postřehy nebo podněty:

.....
.....
.....

*Zvolenou odpověď, prosím, zakroužkujte

3. 2 Tabulky - vyhodnocení dotazníků pro učitelky

- Používáte v kolektivu dětí smíšeného etnika jiné výchovně vzdělávací postupy než standardní?

Odpověď	Četnost	%
Ano	6	24
Ne	19	76
Neumím posoudit		

- Myslíte si, že kolektiv dětí různého etnika je celkovým přínosem?

Odpověď	Četnost	%
Ano	16	64
Ne	4	16
Neumím posoudit	5	20

- Pozorujete v běžném režimu dne v MŠ u dětí různých národností odlišné chování oproti chování českých dětí?

Odpověď	Četnost	%
Ano	6	24
Ne	19	79
Neumím posoudit		

- Vztahy a spolupráce mezi dětmi v kolektivu různorodého etnika se Vám jeví jako:

Odpověď	Četnost	%
---------	---------	---

Přátelské	19	76
Odtažité	6	24
Neumím posoudit		
Jiné		

- Spolupráce s rodiči dětí jiných národností s Vaší mateřskou školou se Vám jeví jako:

Odpověď	Četnost	%
Přátelská	20	80
Neutrální	3	12
Odtažité		
Neumím posoudit		
Jiná	2	8

Příloha č. 4

Písemný záznam strukturovaného rozhovoru s ohniskovou skupinou

1. Jak reagují děti majoritní skupiny na přítomnost jiného etnika?

- *Měla jsem děti vietnamské národnosti a nevnímala jsem to jako problém, děti se dobře zapojovaly, komunikace s nimi byla dobrá, spíš byl problém v komunikaci s rodiči. Méně rozuměli česky než děti, které byly více přizpůsobivé a rychle se naučily a napojily se na ostatní děti a myslím, že vůbec nevnímaly rozdíl s tím, že dítě je jiné národnosti. Mezi dětmi nebyly problémy, spíše byl problém učitelka – dítě. Rodiče jsou nedostatečně vybaveni „řečově“.*
- *Také bych řekla, že jde o bariéru – jazykovou ze strany rodičů. Maminka nerozumí vůbec, tatínek se snaží. Oba se snaží, aby zapadli do komunity českého společenství. Hlavně tatínek má snahu spoluúčastnit se na společných akcích, jako je výroba strašidel, karneval... Přesto jazyková bariéra u dítěte je obrovská, neumí časovat, skloňovat, vyslovovat sykavky. Po třech letech již téměř všemu rozumí. Šlo o dítě společenské, hravé, zpočátku nerozuměl, neúčastnil se dění. Dnes nemá problém komunikovat s ostatními, komunikuje v jednoduchých větách, avšak špatně skloňuje, časuje, používá agramatismy, kluci ho berou do hry, není problém, že by ho děti nebraly mezi sebe. Špatná slovní zásoba je způsobena u dětí jiných národností nedostatečnou aktivní slovní zásobou.*
- *Úroveň se podobá opožděnému vývoji řeči českých dětí. Mají šanci rychlého bezproblémového soužití. Není důležitá jazyková vybavenost jako vstřícnost kontaktu a pocit svobody. Moc dobře tam funguje nonverbální komunikace, která nahradí komunikaci „řečovou“. Děti bez negativních zkušeností přijmou lehce odlišnosti.*
- *U dítěte převládá dynamická impulzivnost a egocentrismus. Řeší své pocity a nestará se o příčinu či následek odlišnosti jiných. A ke všem činnostem přistupují spontánně.*
- *Impulsem pro vztah je silná potřeba seberealizace, ta je příčinou toho, že dítě vykročí ke kontaktu s druhými, proto nikdo nemůže zůstat dlouho stranou.*

2. Které faktory jsou důležité pro vznik pozitivních multikulturních

vztahů mezi dětmi?

- *Děti nejsou zatíženy takovými předsudky jako my, já jsem se nesetkala s tím, že by děti naplno vnímaly, že je dítě jiné. Dítě se projevuje pocitově – pocitem odhadne přátelství, sympatie a naopak. Vybírá si partnera podle vnitřního pocitu. Děti si všimnou, že jsou i děti jiné barvy kůže, jinak mluvící, jiného vzhledu a stává se také, že někdy nechtějí druhým ani podat ruku. Není to však záležitost etnika, ale svého vnitřního pocitu vůči druhému.*
- *Záleží na osobnosti dítěte, čím je mladší, tak v podstatě přijme každého. Čím je starší, tím více si všímá, tím více je ovlivněno okolím a hlavně svou rodinou. Pak je také důležitá osobnost učitelky, jak to dokáže dítěti vysvětlit a ukázat na kladné hodnoty, jak dokáže udržet skupinu. Ale děti reagují na jiný vzhled, protože na to nejsou od malička zvyklé. Je to pro ně nové, překvapivé, jsou ve střehu,*
- *Záleží, nakolik působí vliv rodiny na dítě, nakolik přijmou naši evropskou kulturu. Nakolik ji přijmout chtějí. Když nebudeme dodržovat pravidla, tak se tady vzájemně nedomluvíme.*
- *Záleží na rodině, učitelce a vnitřním nastavení třídy.*
- *Čím bližší je evropská kultura, tím bližší je navázání kontaktu. Vychází ze stejných tradic. Vztahy mezi dětmi nejsou tolik problémové, jako mezi dospělými, jiná odlišnost (tlustý, pihovaný, agresivní). Ale učíme všechny děti dobrým vztahům, toleranci... - nejen k dětem jiných etnik, ale i jinak odlišným - dítě tlusté, pihovaté.*

3. Zvládají učitelky mateřské školy problematiku multikulturní výchovy?

- *Musí být určitá pravidla, aby respektovali i druhé, aby se zamezovalo konfliktům a byly vytvořeny podmínky pro další práci. Mnohé zkušenosti jsou pro učitelku nové a je dobré, když na ně může být odborně připravená. Je dominantní ve všech směrech. Osobnost učitelky udržuje pravidla a řád kolektivu. Je dobré soustavné vzdělávání i v oblasti multikultury. Není od věci jakákoli metodická rada, pomoc.*
- *Otázky multikulturní výchovy je časově dlouhodobá otázka, je to proces, kterého se účastní dítě, učitel, ostatní děti, rodiče. Budování vztahů je časově náročné, metodicky náročné i jinak náročné pro každého účastníka.*
- *Určitě je zajímavá výměna zkušeností, záleží na osobnosti učitelky, jak si v práci poradí a vždy se přidá odborná metodika, semináře, školení. Přínosem je každé vzdělávání. Učitelka je metodicky víceméně dobře připravena na práci v předškolním vzdělávání.*

- *Objeví-li se nějaká výjimečnost, jsou vždy dobré metodické zkušenosti.*

4. Jsou multikulturní kolektivy dětí přínosem pedagogické práce pro učitelku?

- *Vývoj se nedá zastavit, neovlivníme jej, je však přínosem pro děti i pro dospělé pro osobní zkušenost. Jde o zkušenost naučit se přijímat jiné, naučit se soužití s jinými, naučí-li se to již jako děti, budou fungovat dobře i jako dospělí. Čím více zkušeností mají, tím větší možnost volby mají. Nebudou vnímat tyto věci jako výjimečnost, nýbrž jako věc běžnou. Není důležité, jak kdo vypadá, ale jak se chová.*
- *Čím dříve mají možnost setkat se s odlišnou kulturou, tím mají možnost rychlejšího navázání kontaktu. Mají zkušenost, že nemusí řešit odstup. Rychleji a hravěji se sblíží. Děti sblíží společná činnost, jež je nadřazená jiným pocitům.*
- *Záleží, jak a kdy se u dětí začíná budovat postoj. I v předškolním věku se začínají budovat postoje a děti se vychovávají k tomu, aby se učily být tolerantní. Na to v mateřské škole existují pravidla, která se snažíme přijmout a ty nás přímo vedou k tomu, abychom byli všichni kamarády. Abychom tolerovali ostatní a ostatní tolerovali nás.*
- *Člověk má jisté vnitřní předpoklady, když se přidají vnější zkušenosti, lze s tím nějak nakládat. V daných chvílích se umí díky předpokladům chovat tolerantně. Pokud chceme budovat pozitivní vztahy a pozitivní vnější zkušenosti, je třeba o tom přemýšlet, nakolik se to dá vybudovat pozitivně. Ale je to složité, protože každý člověk udělá v dané chvíli to, co chce a čemu věří. Tak, jak jsme všichni různí, tolik různých možností a postojů existuje.*
- *I to je pozitivní zkušenost pro každé dítě, že se naučí žít s odlišným dítětem. Má možnost poznání tradice jiné rodiny.*
- *Učí děti respektovat to, že existuje i někdo jiný a učit děti ochránit i sám sebe.*
- *Pokud se setkáš s člověkem jiné kultury, získáš nový pohled na jinou kulturu, než jsi měl z podání mediálního, knižního... . Osobní zkušenost je nepřenosná a záleží, kolik ji máš, aby sis mohl budovat vztahy či postoje. Již tyto zkušenosti ve školách kladně nahrávají budování postojů v budoucnosti.*



Dominik



Martina



Marie



Ha Vy



Natálie



Min Kyu

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna JARMOLIKOVÁ
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Helena SKARUPSKÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011
Název práce:	MULTIKULTURNÍ VZTAHY MEZI DĚTMI V PŘEDŠKOLNÍM ZAŘÍZENÍ (pohled učitelky mateřské školy)
Název v angličtině:	MULTICULTURAL RELATIONS AMONG CHILDREN IN THE KINDERGARTEN (from the teacher's point of view)
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku multikulturních vztahů mezi dětmi v předškolním zařízení. Prostřednictvím výzkumu zjišťuje okolnosti a vlivy na vztahy mezi dětmi. Nabízí pohledy a postřehy účastníků podílejících se na procesu multikulturní výchovy v předškolním zařízení a vyhodnocuje zjištěné informace.
Klíčová slova:	Globalizace, multikulturalismus, multikulturní výchova, období předškolního věku, předškolní vzdělávání.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on problems of multicultural relations among children in a kindergarten. It surveys circumstances and influences on relationship in ethnically miscellaneous group of children through a study. It offers viewpoints and remarks of participants on a process of multicultural education and evaluates acquired information.
Klíčová slova v angličtině:	Globalization, multiculturalism, multicultural education, pre-school age, pre-school education.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 1 Vzor záznamového archu o dítěti 2 Tabulky vyhodnocení záznamových listů o dětech Příloha č. 2 3 Vzor dotazníku pro rodiče 4 Tabulky vyhodnocení dotazníků pro rodiče Příloha č. 3 5 Vzor dotazníku pro učitelky 6 Tabulky a vyhodnocení dotazníků pro učitelky Příloha č. 4 Písemný záznam strukturovaného rozhovoru s ohniskovou skupinou CD
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	český