

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## Bakalářská práce

Bc. Veronika Vránová

### Multikulturní výchova a její využití v MŠ

Olomouc 2017

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

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Multikulturní výchova a její využití v MŠ“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a použila literatury uvedené v seznamu.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

### **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi byly poskytnuty při zpracovávání bakalářské práce.

Další mé poděkování patří všem ředitelkám a pedagogům, kteří se na výzkumu podíleli. Dík také patří i paní Zuzaně Plachké za konzultaci zjištěných výsledků a vstřícné jednání.

Veronika Vránová

## OBSAH

Úvod .....	5
I TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Vývoj dítěte předškolního věku .....	8
1.1 Kognitivní vývoj .....	8
1.2 Emocionální a sociální vývoj .....	10
1.3 Řečový vývoj .....	11
2 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV).....	13
2.1. Hlavní principy PV.....	14
2.2. Pojetí předškolního vzdělávání.....	15
2.3. Cíle předškolního vzdělávání.....	15
2.4 Zařazení multikulturní výchovy v RVP PV .....	17
3 Multikulturní výchova a její realizace v předškolním vzdělávání.....	19
3.1 Teoretické ukotvení MKV.....	19
3.2 Multikulturalismus nebo interkulturalismus? .....	22
3.3 Podmínky realizace multikulturní výchovy v MŠ .....	23
3.4 Metody práce s dítětem jiného etnika v prostředí třídy MŠ .....	25
3.5 Komunikace s dítětem jiného etnika v MŠ a jeho rodiči .....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
4 Úvod do praktické části.....	31
4.1. Výzkumný cíl a jeho dílčí cíle .....	31
4.2. Výzkumný vzorek .....	31
4.3. Výběr metody výzkumného šetření .....	32
4.4 Validita výzkumného šetření .....	33
5 Interpretace dat výzkumného šetření.....	34
6 Shrnutí dotazníkového šetření, konzultace s ARPOK o. p. s.....	40
6.1 Konzultace výsledků výzkumu a vyjádření ARPOK o. p. s.....	41
Závěr .....	43
Seznam literatury.....	45
Seznam zkratk .....	48
Seznam tabulek .....	49
Seznam grafů .....	50
Seznam příloh.....	51

## Úvod

Předkládaná bakalářská práce není bezesporu jedinou prací, která se zabývá tak závažným a stále aktuálnějším tématem, jakým multikultura a její výchova je. Multikulturní výchova patří k velmi diskutovaným oblastem dnešní doby.

Multikulturní výchova patří mezi mladé proudy výchovy, které do našeho povědomí proudí jako reakce na rasové, náboženské či kulturní odlišnosti a konflikty z toho plynoucí. Strach a ostražitě chování je přirozená odezva na nám neznámý podnět. A právě jiná kultura či etnikum tímto podnětem pro některé jedince opravdu mohou být. Nejsou toho výjimkou děti ani někteří dospělí jedinci. Mezi cíle multikulturní výchovy by mělo převážně patřit seznámení se vzájemnými odlišnostmi kultur (jejich způsobem života), tak odstranění strachu z tohoto vycházejícího fenoménu. Strach, ať už je jakýkoliv, by měl být co nejvíce minimalizován již v útlém věku. Současný stav společnosti doslova volá po realizaci multikulturní výchovy v předškolních zařízeních.

Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, měla by se tedy prolínat všemi vzdělávacími oblastmi. Seznamuje děti s rozmanitostmi různých kultur, jejich zvyky a tradicemi, hodnotami a tím pomáhá rozvíjet jejich dětskou osobnost. Dále umožňuje v dítěti „rozproudit“ myšlenku, že každý z nás je jedinečný, nikdo není stejný a neměl by být odsuzován za to, jaký je, odkud pochází, nebo jaké je barvy pleti. Ne ve všech předškolních zařízeních se tomuto tématu věnuje až taková pozornost.

V poslední době narůstá počet cizinců, kteří žijí v České republice dlouhodobě. S nimi zde často žijí i jejich děti, které jsou zralé započít docházku do mateřské školy. Pokud do předškolního zařízení nastoupí dítě odlišné barvou pleti, kulturou či tradicemi, měly by být ostatní děti v mateřské škole postupně připravovány takového jedince bezvýhradně a bez předsudků přijmout. I proto je vliv multikulturní výchovy na osobnost dítěte a jeho psychický a sociální vývoj nezbytně důležitým. Jen malé procento (pouze 2 mateřské školy z celé ČR) mateřských škol má zpracovány vlastní metodiky, které mají pomáhat dětem jiného etnika k rozvoji schopností, dovedností a správných návyků. Metodika slouží jak učitelům, tak rodičům.

První část práce, teoretická, je rozdělena do tří hlavních kapitol. Úvodní kapitola čtenáři předkládá charakteristiku předškolního věku z hlediska kognitivního, sociálního

a řečového vývoje. Dále si klade za cíl obeznámit jedince s postavením multikulturní výchovy v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a nastítnit realizaci multikulturní výchovy v předškolních zařízeních. Poslední kapitola je zaměřena na problematiku multikulturní výchovy a její realizaci v MŠ.

Hlavní cílem výzkumné části, jak již vyplývá z názvu, je zjistit pomocí kvantativní metody výzkumu, zda pedagogové mateřských škol zařazují do svých plánů multikulturní výchovu dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, cítí se v ní „kompetentní“ a jestli jsou schopni komunikovat s rodiči a dětmi, jejichž mateřským jazykem není český jazyk (tj. děti jiného etnika).

Práce by mohla být přínosem zejména pro učitele mateřských škol, ale i pro resort školství, převážně pro úsek předškolního vzdělávání a pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky.

## **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Vývoj dítěte předškolního věku

Pro tuto práci je pojem předškolní věk klíčový. Prvních šest let v životě člověka hraje velkou roli pro další vývoj osobnosti (jedince). Toto období bychom mohli ohraničit nejen fyzickým věkem, tj. 3-6 let (u některých dětí může kolísat v rozmezí jednoho až dvou let), ale i nástupem dítěte do mateřské školy a ukončení této docházky nástupem do základní školy. V literatuře se můžeme setkat nejenom s pojmem **předškolní věk**, ale i pojmy „*druhé dětství*“ (Příhoda, 1967) či „*předškolní dětství*“ (Kuric, 1986). (Šimíčková-Čížková, 2010)

Období předškolního věku je dynamické a náchylné na změny. Za typické změny považujeme osifikaci kostí těla (vývoj kosti), změny disproporcí těla (trupu, hlavy, všech končetin) a zdokonalení ostrosti zraku. Nedochází ovšem k tělesným změnám, ale i k výraznému rozvoji poznávacích procesů, rozvoji řeči, emocionální a sociální oblasti vývoje dítěte. Vše je doprovázeno dětskou představivostí a fantazií. Zvědavost, energičnost a nadšení (byť i z malých věcí, které dospělým připadají samozřejmě normální) jsou pro toto období charakteristické. Oproti dvouletým dětem se projevují uvolněněji, poslušněji a touží stále více po vlastní nezávislosti. (Vágnerová, 2012)

Ačkoli považujeme tělesný a motorický vývoj dítěte předškolního věku za neméně důležitý, více se soustředíme na vývoj související s rozvojem kognitivních procesů, osobnosti, sociálního vývoje a rozvojem komunikace jedince.

## 1.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj u dětí předškolního věku se vyvíjí velmi intenzivně. Oproti předchozímu vývojovému období batolete, kdy je dítě stále ještě v dosti velké míře vázáno na matku, z čehož pramení potřeba získání vlastní nezávislosti, nejsou už změny tak výrazné. (Allen, Marotz, 2002)

Co se týče poznávacích procesů a **vnímání**, je celistvé. V předškolním období převládá egocentrismus. Dítě vnímá podstatné věci, předměty okolo sebe a svět vůbec z vlastního pohledu tak, jak jej právě vidí. Nerozezná základní vztahy mezi nimi. Intuitivní vnímání skutečnosti se projevují převážně ve vztazích, ve kterých by dítě mělo vztahy nadřazené (třídy) skupiny a dílčích složek skupiny. Jako praktický příklad můžeme uvést situaci, kdy má dítě zodpovědět otázku, zda je těžší kilo peří nebo kilo železa.



Egocentrický způsob uvažování vytváří apriorní předpoklad správnosti. Pro vnímání je typické, že je aktivní, neanalytické a subjektivně zbarvené. Rozvoj vnímání je převážně ovlivněn vlastní zkušeností dítěte. (Vágnerová, 2012)

**Pozornost** je velmi nestálá a pomíjívá. Postupem času se jedinec stále více umí soustředit v závislosti na druhu činnosti a zájmu o ni, svůj věk a temperamentové vlastnosti. Děti rychle pozorují změny v prostředí, rychle dávají otázky, jejich pozornost značně kolísá, avšak jistá přelétavost pozornosti je v tomto období přirozená. Úmyslná pozornost se teprve vyvíjí. (Šimíčková-Čížková, 2005)

Dítě pozorněji poslouchá pohádky, což obohacuje a rozvíjí jeho **představivost**. Hraje si realisticky (např. ukládá panenku, zpívá jí ukolébavku, aby usnula), hledá svoji pozici pomocí námětových her (např. na obchod, na maminku a na tatínka, na automechaniky). Představy se jeví tak živé, že považuje za realitu takřka vše (tzv. *eidetismus*). (Vágnerová, 2012)

Langmeier nazývá **myšlení** v tomto věku prelogickým, přičemž je nadále specifikováno jako antropomorfní, egocentrické a artificialistické myšlení. Všechny živé i neživé věci jsou tak polidštěny. Dítě mění fakta podle toho, jak se mu to hodí a současně se všechno děje samo od sebe. (Langmeier, 1998)

Dítě opouští předpojmové myšlení a přechází do pojmového myšlení. Zprvu vytváří pojmy pomocí společných znaků (barvy, tvaru). Na počátku tohoto období zaznamená jednotlivé druhy věcí (postel, židle, panenka, jablko). Prudký rozvoj začíná mezi 4. - 6. rokem, kdy dítě pojmenovává předměty společným názvem (zvířata, ovoce, dobytek). Dítě pochopitelně také neumí rozpoznat smyšlenky (*konfabulace*) dospělých od skutečnosti, protože podléhá sugesci dospělých. Neměli bychom je proto nikdy mást schválně. (Vágnerová, 2012)

Začíná chápat předmatematické schopnosti a základní operace s čísly, dokáže třídit, porovnávat tvary a velikosti předmětů a věcí, počítat nahlas. Předškolák pojmenuje základní barvy. V pozdějším předškolním věku začíná chápat pojem času a prostoru (včera, dnes, zítra, dva dny, pořád, apod.). V tomto ohledu je význam herních aktivit velmi důležitý. (Allen, 2008)

## 1.2 Emocionální a sociální vývoj

Kromě kognitivního vývoje prochází kvantitativními změnami také vývoj sociálních vztahů, citových prožitků a emocí. Dítě se začíná do jisté míry emočně a sociálně osamostatňovat, začíná prorůstat do své vrstevnické skupiny, které někdy dává větší přednost než svým rodičům. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy otec přijde z práce domů a potkává děti před domem. Jeho dvouletá dcera přibíhá s nadšením a jde s tátou domů, zatímco 4letá dcerka ho požádá, zda by nemohla ještě chvíli zůstat s ostatními holčičkami venku. Jedinec si vytváří i tzv. sebecit, vztah k sobě samému, v tomto věku motivovaný egocentrismem.

Oproti nižším citům (somatickým, obraným či útočným) se v dítěti probouzí vyšší city, a to *intelektuální* (vyvolávající kladné emoce např. z nové činnosti, hry), *estetické* (vnímání krásna např. čtením pohádky, hudbě, ze všeho, co mu připadá hezké), *etické cítění* (rozlišení pojmů dobré a špatné, správné a nesprávné). Ke konci období děti objevují vliv první lásky. (Kohoutek, 2008)

Vývoj sociálních vztahů narůstá převážně při společných hrách. I když taková spolupráce může trvat jen pár minut, přece jen má znaky kolektivní hry, společný cíl a dělbu činností, což jsou základy pro další fungování ve společnosti.

Hra odráží nabyté sociální zkušenosti mezi dětmi a prostředím, ve kterém se snaží orientovat. Předškolák volí volné hry, které si vymyslí sám, mezi které patří „hry na něco“ (tj. námětové hry) a hry s pravidly. Dítě v předškolním věku ve svých hrách napodobuje dospělé. Repertoár námětových her se během věku obohacuje a zpestřuje. Při hraní používá hračky i běžné předměty. Předměty si přizpůsobuje dle své fantazie (např. kostka – schod, cihla). Je zajímavé, že děti často zaujmou velmi intenzivní vztah k některé ze svých hraček (děvčátka např. prožívají jakoby mateřský cit k některé své panence). Dětem se často o hračkách v noci i sní. Při výchově rodiče využívají hry pro motivaci k pracovním návykům a činnostem. Dítě rádo pomáhá a někdy i samo nabízí svui pomoc. Koncem předškolního věku začíná vnímat rozdíl mezi hrou a prací. (Vágnerová, 2012)

Děti předškolního věku jsou vstřícné, přátelské, snaží se zavděčit a získat si pozornost. Často si také mluví sami pro sebe nebo si volí imaginárního kamaráda, se kterým předvádí dialog.

Pokud není potřeba citového a sociálního vyžití respektována, může dojít k tzv. *citové deprivaci*, kdy dítě citově strádá nedostatkem citových vazeb a citlivého jednání ze svého prostředí, potřebou někomu náležet a někam patřit či pocitem bezpečí. Aby k této skutečnosti nedocházelo, je důležitá určitá míra účasti na životě dítěte a pocit hřejivého rodinného prostředí.

### 1.3 Vývoj řeči

Dítě si v předškolním věku osvojí až 2500 nových slov. Komunikační vývoj je ve třech letech věku dítěte značně nedokonalý. V šesti letech může jeho slovní zásoba pojímat až 4 000 nových výrazů.

V tomto období jedinec mluví o nepřítomných lidech a o tom, co druzí lidé dělají: „Táta seká trávu.“. Komentuje události a předměty: „To je moje židlička.“, „Auto veze lodičky.“. Umí převyprávět krátký příběh, recitovat básničku i zazpívat písničku. K podstatným jménům přidává spoustu přívlastků. (Allen, 2008)

Jazyk je používán ve spolupráci s poznávacími procesy. Dítě zprvu zkouší tvořit pojmy spojováním náhodných znaků (např. podle barvy, tvaru), poté je schopno třídít a poznat jednotlivé předměty a věci (brambora, kostka, vláček). Ty pak v rozmezí čtyř až šesti let pojí do rodových pojmů a chápe, že předměty může nazývat společným názvem (př. stavebnice, zvířata, dopravní prostředky). Děti ale zajímá i příčina dění a souvislosti. Kladou zjišťovací otázky, ptají se „proč?“. (Vágnerová, 2012)

S vývojem myšlení (viz. Kognitivní vývoj) úzce souvisí i vývoj řeči. Děti se v tomto období převážně učí řeči a činností. Používají jednouchá slova a slovní spojení. Obtížnější slova si zkracují, vynechávají písmena nebo vynechávají slova úplně. Pokulháva nejen jejich výslovnost ale gramatická stránka vůbec. Děti používají tzv. *fyziologické dysgramatismy*, které jsou v tomto věku zcela normální (jiný slovesný čas, rodu podstatných jmen, problémy s tvořením množného čísla u podstatných jmen), např. *Mám dvě banány*. To vše ale svědčí o tom, že postoupilo ve vývoji řeči. Nepoužívá už jen jednoslovná spojení nebo neopakuje to, co slyší. Samo zkouší mluvit. (Langmeier, 1998)

Ve vzájemném poměru mohou nastat situace, kdy je myšlení rychlejší než řeč a naopak. Jestliže řeč zaostává za myšlením, myšlenky dosahují vyšší úrovně než slovní vyjádření. Pro příklad uvádíme situaci, ve které dítě koná určitou věc, ale nedokáže ji pojmenovat. Pokud nastane druhý případ, kdy řeč předbíhá dětské myšlení, dítě je řečově

aktivnější a řečové schopnosti prudce narůstají. Dítě si samo občas slova vymýšlí nebo domýšlí. (Vágnerová, 2012)

## 2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Předškolní vzdělávání (dále jen PV) označujeme vzděláváním před zahájením povinné školní docházky. PV se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.

PV je základním stupněm vzdělávací soustavy a vytváří elementární poznatky pro další vzdělávání. Mateřské školy jsou zřízené státem, krajem, obcí či svazkem obcí či soukromými zřizovateli, na které se vztahuje školský zákon (z. č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním a středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Z. č. 561/2004., školský zákon (§33) uvádí definici předškolního vzdělávání: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* Jak plyne z definice PV ze školského zákona, absolvování předškolní výchovy v mateřské škole je pro život a vývoj dítěte klíčový.

V rámci dvoustupňového systému kurikulárních dokumentů ČR (tj. státní úroveň, školní úroveň) vydalo v roce 2004 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy v souladu se školským zákonem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Představuje hlavní podmínky, požadavky a pravidla pro institucionální vzdělávání v mateřských školách zařazených do sítě škola a školských zařízení. Program udává teoretické východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Mateřské školy jsou povinné pracovat dle RVP PV od roku 2007. Oporu dále pedagogickým pracovníkům představují dokumenty podřazené RVP PV a v souladu s RVP PV, a to školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV) a třídní vzdělávací program (TVP).

RVP PV je veřejně dostupný dokument pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Je závazným dokumentem pro školy, instituce, zřizovatele, odborné a sociální partnery mateřských škol. Rodiče, zákonní zástupci dětí předškolního věku, většinou netuší podle

jakého dokumentu je jejich dětem utvářen celodenní, měsíční či roční program v mateřské škole. Podle čeho paní učitelky sestavují náplň dne? Odkud pramenní volba výchovných činností pedagogickým pracovníkem? Co je ze zákona povinné a jak důležitá je osobní aktivita a spolupráce rodičů při rozvoji dítěte?

V pedagogické praxi se setkáváme s důležitými pojmy, jakými jsou úkol, cíl a záměr. Úkol v pedagogickém procesu chápeme jako krátkodobou kategorii, postupné kroky, které vedou k naplňování cílů. Cílem rozumíme místo nebo stav, kterého se snažíme dosáhnout. Cíle by měly vést k uskutečňování stanovených záměrů. Pedagogický záměr představuje rozhodnutí něco učinit v praxi v krátkodobé či dlouhodobé perspektivě. Ačkoli RVP PV s těmito pojmy nespolečně pracuje, je zřejmé, že děti k dosažení klíčových kompetencí úkoly plní. (Bečvářová, 2003, str. 51-53)

## **2.1 Hlavní principy PV**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) byl sestaven tak, aby splňoval odborné požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního vzdělávání a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřoval se na vytvoření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsoboval vzdělávání i konkrétním regionálním podmínkám, možnostem a potřebám

- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (RVP PV, 2010, s. 6)

Systém PV stojí na stejných zásadách jako ostatní úrovně vzdělávání a také se řídí stejnými cíli – směřuje k tomu, aby každé dítě vzhledem k jeho individualitě si osvojilo klíčové kompetence a bylo tak připraveno pro celoživotní vzdělávání. (RVP PV)

## 2.2 Pojetí předškolního vzdělávání

RVP PV pracuje s úkoly předškolního vzdělávání, o jejichž plnění pedagog a vlastně celá pedagogická společnost usiluje, předkládá specifika vzdělávání, metody a formy práce s dětmi předškolního věku, definuje cíle předškolního vzdělávání.

**Úkolem** předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti dostatek podnětů pro jeho realizaci, aktivní rozvoj a učení. Program celého dne má být sestaven smysluplně a promyšleně, odborně podepřené, lidsky a společensky založené činnosti by jedince měli obohacovat v celém průběhu jeho předškolní docházky. Předškolní vzdělávání maximálně rozvinutému dítěti ulehčí jeho další život, pomáhá mu poznávat normy a hodnoty společnosti. (RVP PV, 2010, str. 7)

RVP PV staví do popředí **osobnost dítěte**. Hlavním úkolem PV je komplexní rozvoj dětské osobnosti, která vede k celkové spokojenosti dítěte. Pokud budou rozvíjeny jeho individuální zvláštnosti v nejvyšší míře dosažitelnosti, naskýtá se tak ideální prostředí pro jeho další vzdělávání. Důraz je kladen na osobnostní zřetel v přístupu k dítěti. Děti tak mají v MŠ vytvořené podmínky podnětné prostředí pro individuální rozvoj. (Šmelová, 2004, s. 109 - 111)

## 2.3 Cíle předškolního vzdělávání

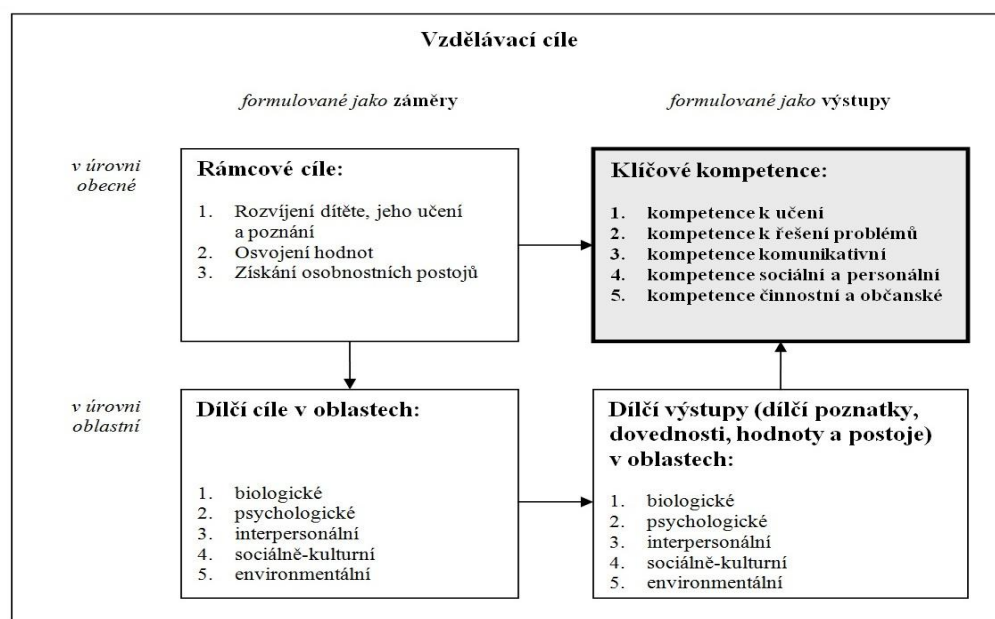
Rámcové **cíle předškolního vzdělávání** vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání, pedagogů nevyjímaje a obecné univerzální záměry předškolního vzdělávání. Na to je potřeba myslet při tvorbě ŠVP dané mateřské školy a také při vzdělávacím procesu. RVP PV má čtyři kategorie cílů. V případě že jsou tyto cíle naplňovány, směřují dále vzdělávání k naplňování klíčových kompetencí. Jedná se o tyto cíle:

- **rámcové cíle**- vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání

- **klíčové kompetence**- představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle**- vyjadřující konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy**- dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají

Uvedené cíle spolu korespondují a vzájemně se v pedagogické praxi doplňují. Jak uvádí RVP PV: „*Tento systém by měl být funkční. Ukazuje, že vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v běžné každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování výstupů.*“ (RVP PV, 2010, s. 10)

Obecné záměry jsou vyjádřeny rámcovými cíly, pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti oblastí a mají podobu dílčích cílů. Jejich dosahování směřuje k získání dílčích kompetencí, které tvoří základ pro budování klíčových kompetencí. Pro představu provázanosti vzdělávacích cílů uvádíme přehlednou tabulku systému vzdělávacích cílů K. Smolíkové (srov. Smolíková, 2010)



Institucionální předškolní vzdělávání by mělo plnit následující záměry:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost



3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

## 2.4 Zařazení multikulturní výchovy v RVP PV

Multikulturní výchova, jakožto průřezové téma, je přijímána v České republice poměrně krátce. Podoba a zahnutí tohoto druhu výchovy do výuky v předškolním vzdělávání se může měnit v závislosti na potřebách, možnostech mateřské školy a převážně na zájmu pedagoga se touto problematikou zabývat.

Vymezení multikulturní výchovy jako takové je v rámci RVP PV obtížně definovatelné. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se multikulturní výchovou zabývá jen okrajově. Na rozdíl od Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je MKV řazena do průřezových témat. Určité částečné zastání nalezneme ve školském zákoně, který definuje podle RVP PV i tvorbu ŠVP PV. Školský zákon zajišťuje pro příslušníky národnostních menšin právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základní a středních školách, pokud jsou splněny podmínky stanoveny zákonem. (§14)

Jak uvádí z. č. 561/2004., školský zákon (§2), za cíle vztahující se k MKV můžeme považovat cíle:

- *„Rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získání informací a učení se v průběhu celého života.*
- *Utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého.*
- *Poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházející z evropské integrace jako základu pro soužití v národnostním a mezinárodním měřítku.*
- *Pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základní lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost.“*

Jestli se vskutku zaměříme na teoretické ukotvení multikulturní výchovy v RVP PV, oporu můžeme najít v sekci *Dítě a ten druhý, Dítě a svět, Dítě a společnost.*

Záměrem vzdělávací oblasti ***Dítě a ten druhý*** je podpora utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, zdokonalování jejich vzájemné komunikace a zajištění pohodových vztahů. V této oblasti se prostřednictvím dílčích cílů dítě seznamuje s pravidly chování ve vztahu ke druhým a osvojuje si základní prvky chování k vytváření vztahů, např. formou verbální a neverbální komunikace. Očekávanými výstupy jsou pak umění navazovat kontakty s dospělým, kterému bylo svěřeno do péče, komunikovat s ostatními a porozumět jejich náladám a emocím, uvědomovat si svá práva a respektovat i práva druhého. (Smolíková, 2010, s. 26)

Smyslem kulturně-sociální oblasti, ***Dítě a společnost***, je uvést dítě do společnosti ostatních lidí, do světa materiálně- duchovních hodnot, kultury, umění a vytvářet tak pohodové sociální prostředí. Pedagog u dítěte rozvíjí povědomí o své vlastní kultuře i jiných kulturách a národnostech, postoj k životu a pozitivní vztah ke kultuře, umění a morálním hodnotám. Dítě je poté na konci předškolního vzdělávání schopno v rámci multikulturní výchovy chovat se společensky při styku s ostatními (zdravit, požádat o pomoc apod.) a začlenit se do skupiny, přistupovat k druhým lidem bez předsudků a s úctou, a uvědomovat si, že ne všichni respektují pravidla chování. (Smolíková, 2010, s. 27)

Vzdělávací oblast ***Dítě a svět*** usiluje o povědomí dítěte o okolním světě, jeho dění, vlivu člověka na životní prostředí až po globální problémy. Tato oblast zahrnuje poznávání jiných kultur, rozvíjí sounáležitost se světem, přírodou, lidmi, společností, naší planetou. Při ukončení předškolní docházky se od dítěte očekává vnímání světa (přírody, lidí, existence jiných národů a kultur, zemí, planety apod.) řádného, rozmanitého a pozoruhodného. Dítě má širší povědomí o společenském, věcném, kulturním i technickém prostředí i v jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte. (Smolíková, 2010, str. 29-30)

Bližší specifikace očekávaných výstupů nalezneme v materiálu „Konkretizované očekávané výstupy“, který vydalo v roce 2012 MŠMT jako doplňující dokument k RVP PV. Výstupy jsou zde podrobně rozpracované a pedagogů pomohou ke správné realizaci a snadnější orientaci ve vzdělávacích oblastech.

### 3 Multikulturní výchova a její realizace v předškolním vzdělávání

Pro člověka, ať už pro dítě nebo dospělého, není adaptace v novém prostředí či přizpůsobení se stávajícím podmínkám jednoduchou záležitostí. Ze sociologického hlediska lze adaptaci charakterizovat jako schopnost jedince, skupiny nebo kultury navyknout si na nové sociální či přírodní prostředí. (Švarchová, 2008)

Multikulturní výchova v mateřské škole představuje „mnohokulturní“ výchovu, která přijímá kultury všech národností dětí, které navštěvují třídu mateřské školy. Je velmi důležité začínat s výchovou k jiným minoritám již v předškolním věku. Děti okolo tří let nemají žádné předsudky a pokud nějakou zaujatost mají, tak prostřednictvím svých rodičů, (neuvědomují si své rozdíly). Teprve postupem času si osvojují vlastní postoje a vytváří si názor, který získávají od starších kamarádů. Vhodnou motivací, pozitivním přístupem k jiným kulturám a vytvářením přátelských a vztahů mezi dětmi můžeme vybudovat v dítěti kladné multikulturní postoje na celý život. MKV může probíhat jak ve školském prostředí, tak v prostředí rodiny nebo mimoškolním prostředí.

#### 3.1 Teoretické ukotvení MKV

Zaměříme-li se na terminologii, která s multikulturní výchovou souvisí, využívá MKV základní termíny obecné pedagogiky, jakými mohou být výchova, vzdělávání, edukace, edukační realita, výchovný proces. Pedagogika se zajímá o multikulturní výchovu z hlediska vedení dětí a mládeže k orientaci v multikulturním světě. Psychologie, nauky o národnostních menšinách, společenské vědy a jejich disciplíny usilují o zkoumání multikulturní výchovy z jiných pohledů. O multikulturní výchovu se dosud nejvíce zajímali čeští pedagogové Jan Průcha nebo Jaroslav Balvín.

Pro potřeby této práce považujeme za nezbytné objasnit složení pojmů výchova a kultura, tj. multikulturní výchovy.

*„Výchova je proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosažení pozitivních změn v jejím životě.“*, z pedagogického hlediska. Z pohledu kulturně-antropologického a sociologického nazírají autoři na výchovu jako na způsob chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Shodu s tímto pojetím můžeme shledat u Krause,

který rozumí výchovou proces zespolečenšťování člověka záměrně ovlivňovaného v souladu s danými kulturně-společenskými podmínkami. (Kraus, 1999)

Laicky řečeno, kultura zahrnuje vše, co člověk během své existence vytvořil, tj. předměty, způsoby chování, myšlenky, hodnoty a normy. Zkrátka plní všechny oblasti našeho života. Některé kulturní rozdíly jsou zjevné na první pohled (barvy pleti, oblečení, výrazná gestikulace), jiné poznáme situačně (stolování, pozdrav, přijetí). Abychom mohli pochopit jinou kulturu, musíme přijmout tu vlastní.

Termín **kultura** je širokoúhlý pojem. Vyskytuje se v řadě vědních disciplín od těch nejstarších po ty nejnovější. Sociologický slovník zmiňuje kulturu jako *souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činností jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaná prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě výtvarů lidské práce, sociokulturních regulativů, idejí, institucí organizující lidské chování.* (Balvín, 2012, s. 21)

Podle kulturního antropologa Murphyho je kultura *celistvým systémem významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.* (Balvín, 2012, s. 21)

Kultura je produktem učení. Osvojujeme si ji od narození prostřednictvím životních zkušeností, a vyučování, které se přenáší generačně pomocí hlavního nositele – jazyka. Pružně reaguje a přizpůsobuje se měnícímu se sociálnímu prostředí a potřebám společnosti. Zvyky dané kultury prezentují do značné míry ideální normy modelu chování. Kultura by měla přinášet uspokojení a funguje tehdy, pokud vyhovuje potřebám lidí. Pokud ztratí svoje poslání, postupně se od návyků k uspokojení upouští. (Moore, 2008)

**Multikulturní společnost** tvoří lidé rozmanitých kultur na jednom místě, liší se hodnotově, normativně, v postojích, v chování a návycích. Setkáváme se s různými situacemi, kterým nemusíme rozuměta mohou se nám zdát zvláštní. Nahlédneme – li na pojem multikulturní, předpokládá rozmanitou existenci kultur vedle sebe, kdy dochází k vzájemné interakci mezi skupinami. Oproti tomu interkulturalita vyjadřuje vzájemnost.

Ačkoli v jiných zemích se označení *multikulturní výchova* upevnilo, v českém vzdělávání se aktéři zabírají spíše praktickou realizací multikulturních aktivit než na pravý význam slova a dosahování jeho cílů. (Moore, 2008)

Průcha vnímá multikulturní výchovu tak, že: „*Žáci a studenti mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro chápání a tolerování příslušníků jiných kultur.*“ (Průcha, 2011)

**Multikulturní výchovu** si troufáme nazvat jako účinný nástroj prosazování a povšimnutí si existence jiných kultur vlivem pedagogického působení na děti a mládež. Průcha vymezuje MKV jako *edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.* (Průcha, 2008) Výchova směřuje k osvojování odlišných kultur. Cílem pedagogického působení je, aby dítě či dospělý získal přesvědčení, že příslušníci jiného státu mají právo na bytí a další rozvoj. Vychovávaný by měl zaujmout postoj takový, že každý jedinec má právo na kladné hodnoty kultury své vlastní, ale na její praktické užívání před ostatními. (Balvín, 2012, s. 34)

Dle Průchy má multikulturní výchova čtyři základní složky tvořící její podstatu:

- „*Je to oblast vědecké teorie, která se utváří napříč několika vědami – tedy jde o transdisciplinární teorii.*
- *-Je to oblast výzkumu, který zásobuje jak teorii, tak praxi poznatky o multikulturní realitě, v níž se rozvíjí současná civilizace.*
- *-Je to oblast infrastruktury, jež vytváří organizační a informační základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturní výchovy.*
- *-Je to oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a i institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.*“ (Průcha, 2000, s. 15)

Návaznost a celkový kontext mezi multikulturou a multikulturou se snažil objasnit J. Průcha. Průcha se zmiňuje o faktu, že multikulturní výchova se vyvinula v 60. letech ve Spojených státech amerických (USA) v důsledku závažných společenských problémů. V té době USA ovládaly rasové konflikty mezi bělošskou (anglosaskou) a černošskou americkou populací a pokusy o jejich soužití se zdály neskutečné. Začaly se objevovat pokusy o nápravu (adaptační programy, akce), které měly pomáhat ke zlepšení společenské situace.

Nesnáze se však nevyhnuly ani Kanadě, kterou sužovaly rasové potyčky mezi bělochy a povodními obyvateli (Eskymáky a Indiány). Právě z toho důvodu se začal na kanadských školách rozmáhat trend využívání školních programů založený na jazykovém vzdělávání ke zlepšení vztahů mezi lidmi a vzájemného soužití. (Průcha, 2001)

### 3.2 Multikulturalismus nebo interkulturalismus?

Multikulturalita je neotřelým fenoménem dnešní společnosti, vyvěrá z minulosti (let válečných a rasových předsudků) a v dnešní společnosti tomu není jinak. Usiluje o pozitivní chápání jiné společnosti než té vlastní a její toleranci. Zcela běžně je interkulturalismus nahrazovaný multikulturalismem.

**Multikulturalismus** představuje pozitivní koexistenci různých skupin a kultur se specifickými znaky, postoji, tradicemi a hodnotami na území jednoho státního celku. V rámci soužití multikulturního soužití by měla být respektována jazyková rozdílnost a kulturní zvláštnosti. Přitom pro ně platí stejná práva a povinnosti jako pro ostatní občany daného státu. Důležitou součástí multikulturní výchovy je interkulturní výchova. (více na [www.mkc.cz](http://www.mkc.cz))

Do povědomí odborné veřejnosti se stále více dostává vedle pojmu multikulturní výchova, titul interkulturní vzdělávání a také tzv. transkulturní přístup. Ve všech těchto přístupech jsou přednostovány osobnostní přístupy, které se dotýkají účastníků vzdělávání jako osobností s originálními životními zkušenostmi ovlivňující osobní identitu a její poznání. Podle Morvayové, *interkulturní vzdělávání založené na transkulturním a osobnostním přístupu obrací pozornost právě od skupinových charakteristik, směrem modelu vzdělávání zaměřenému na individuální utváření identit.* (Beránková, 2008)

**Interkulturalismus** chápeme jako určitý světónázor, politiku, která vede k usměrňování komunikace mezi jednotlivými subjekty kulturně-spoločenského systému (etnikum, národnost, menšina), jeho řízení a ovlivňování, aby nedocházelo ke konfliktům týkající se multikulturní rozdílnosti. (Lupťáková, 2004)

Interkulturní přístup je mnohem širší než multikulturní směr. Interkulturní vzděláváním rozumíme rozvoj principu rovných příležitostí. Obecný cílem interkulturního vzdělávání je porozumění vlastní odlišnosti, rozvíjení spravedlnosti a solidarity v rámci zvyšující se rozmanitosti společnosti, otvírání cesty k novým způsobům života, myšlení

a vnímání světa. (Moore, 2008) Slovenská pedagožka J. Luptáková uvádí: „*Priznanie rovnocennosti každej kultúre je fundamentálnym východiskom interkultúrnej výchovy.*“ (Luptáková, 2004)

**Interkulturní výchova** umožňuje jedinci chápat různorodost jako pozitivní a přínosnou, přispívají k budování respektu mezi jednotlivými kulturami, aby nedocházelo ke konfliktům jak v minoritní společnosti, tak ve společnosti majoritní. V tom má univerzální působení škola prostřednictvím *enkulturace*, tj. osvojení kulturních tradic, jazyka, zručností jako součást socializace, a *akulturace*, tzn. sociální proces, ve kterém dochází ke změně trvalým stykem dvou nebo více kultur. Modelové situace lze využít v pedagogické praxi, což odbourá u dětí strach z jiných kultur. (Balvín, 2012)

### 3.3 Podmínky realizace multikulturní výchovy v MŠ

Abychom mohli dítě plnohodnotně rozvíjet, musíme mu zajistit takové podmínky, ve kterých je schopno se bezprostředně rozvíjet a realizovat, cítit se jistě a bez předsudků vyhodnocovat vzniklé situace.

Mezi **základní podmínky** k úspěšné realizaci multikulturní výchovy řadíme věcné podmínky, psychosociální podmínky adaptace, organizační podmínky pedagogické praxe, pomůcky a materiální zabezpečení, a možnost existence jazykové bariéry mezi dítětem a pedagogem, popř. jeho rodiči nebo zákonnými zástupci. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Počáteční podmínkou pro realizaci multikulturní výchovy a vzdělávání v předškolním vzdělávání je **osobnost učitele** jako průvodce vzdělávacím procesem. Pedagog musí být profesionál, vyznačující se vysokou mírou empatie vůči dětem a celkovou odpovědností. Musí mít neustále aktuální přehled o reáliích a aktuálním dění ve světě, studovat současnou literaturu a v závislosti na tom hledat vhodné formy a metody pro práci s dětmi. Své záměry by měl průběžně evaluovat a vyvozovat z nich další záměry.

**Věcné a prostorové uspořádání** může být někdy „oříšek“ pro pedagogickou praxi. Mělo by vyhovět nejrůznějším individuálním i skupinovým činnostem, které si učitel nebo učitelka naplánují. Stává se, že i kvůli nedostatečným prostorovým možnostem jsou děti o některé okamžiky ochuzeny. Vybavení hračkami, knihami, didaktickým materiálem, hrami, obrazovým materiálem, audiovizuálními pomůckami by mělo odpovídat národnostnímu složení dětí ve třídě. Děti by měly mít dostupnost k materiálu, který je pro jejich kulturu typický. Užitečným nápadem může být panenka s černou pletí (např. Persona Dolls

od projektu Varianty) nebo didaktické hry s různými barvami pleti nebo znaky kultury. Dítě jiného etnika si může do třídy MŠ přinést vlastní hračku a tím tak k sobě připoutat ostatní vrstevníky. Vhodná volba pomůcek vede k úspěšnosti realizace MKV při pohybových hrách, výtvarných činnostech, volné hře i řízené činnosti s dětmi. (Svobodová, 2007)

Názornost **pomůcek** je pro předškolní věk klíčovým faktorem zaznamenání co nejvíce podnětů z okolí. Ukázky různých druhů hraček, národní hračky jednotlivých zemí (např. bubínky, ukulele), charakteristické předměty typické pro dané země, mapy, encyklopedie, ukázky oblečení, hudebních nástrojů mohou přispět k bližšímu pochopení jiné kultury. V některých mateřských školách lze i uspořádat odpoledne, které věnujeme stolování v cizích zemích a typickému jídlu s ochutnávkou. Ve třídě může být zřízena i malá knihovnička s časopisy a knihami v rodném jazyce dítěte. Dítě si může do MŠ přinést svou hračku nebo předmět, který je pro něj důležitý a představuje pro něj spojnici mezi domovem a MŠ.

Dítě jiné minority, aby bylo co nejrychleji a nejsnáze adaptováno, se v třídním kolektivu a prostředí MŠ musí cítit bezpečně, svobodně a hlavně s kladným přijetím. V rámci **psychosociálních podmínek** u dítěte respektujeme jeho potřeby a odlišnost. Pedagog k tomu přispívá tím, že je k dítěti citlivý, tolerantní, důvěryhodný, ohleduplný a podporuje jej v jeho prvních začátcích adaptace. Osobnost předškolního pedagoga může ovlivnit psychosociální vývoj dítěte i na celý život. Učitel vytvoří v dětech postoj k dětem jiných etnik. Dítě z jiné minoritní společnosti se učí přijímat majoritní společnost.

Z dostupné literatury se domníváme, že pro dětskou psychiku je velmi důležitý co nejklidnější přechod z prostředí, které je pro nově příchozí dítě vlastní, do prostředí cizího. Vše se ovíjí od věku dítěte, schopnosti jeho spolupráce na začlenění do kolektivu či jiných nově vzniklých situací. Přivykání na nové prostředí dítěti pomůžeme tolerancí a vytrvalostí. Nezbytné je prostředí kamarádské a bezpečné.

Práce se skupinou dětí, ve které se vyskytuje jedinec jiného etnika, není zpočátku jednoduchá. Učitel nebo učitelka mohou být nervózní z nově vzniklé situace, což se odrazí na způsobu jejich **organizace**, což v první řadě vycítí děti. Učitelka musí mít neustále na paměti, že cizojazyčné dítě běžně používaným pojmům a signálům, které jsou ostatním vrstevníkům jasné, nerozumí a bude potřeba děti na to připravit. Dítě si ze začátku učitel (učitelka) staví do bezprostřední blízkosti, aby s ním mohla nonverbálně či za pomoci pokynů stále se opakujících komunikovat (např. rozcvička, svačinka, vycházka, apod.). Můžeme dítěti



vytvořit slovníček jednoduchých pojmů a každodenních činností na jeho skříňce i s obrázky, které si s rodiči bude opakovat před vstupem do třídy (tzv. piktogramy). Ostatní děti vyzveme k maximální ohleduplnosti, citlivému jednání a poskytnutí případné pomoci „novému kamarádovi“. Vše závisí na přístupu a trpělivosti pedagoga, vrstevnické skupiny, rodičů a dítěte samotného.

V některých mateřských školách (spíše ve větších městech) existuje adaptační program pro děti a rodiče jiných minorit, podobně jako pro děti a rodiče při nástupu dětí předškolního věku do mateřské školy. V rámci programu děti s některým se svých rodičů navštěvují MŠ na jednu až dvě hodiny denně, poté se doba pobytu prodlužuje. V poslední fázi dítě zkusí provoz v MŠ samostatně až je schopno se do chodu spontánně zařadit.

**Spolupráce rodičů** je nedílnou součástí optimální adaptace v prostředí mateřské školy. Je velmi důležité, aby učitel s rodiči navázal kontakt od prvopočátku. To, že rodiče dítěte nemluví stejnou řečí jako učitel, není překážkou a je nutné hledat cesty ke komunikaci (např. písemná, internetová, pomocí piktogramů, apod.). Rodiče mohou pomáhat jak finančně či materiálně, tak i osobní pomocí.

### 3.4 Metody práce s dítětem jiného etnika v prostředí třídy MŠ

I my dospělí míváme občas obavy, jak nás přijme nový kolektiv (např. pracovní, studijní, třídní, uměle vytvořený). Děti tuto situaci vnímají podobně a zažívají podobné rozčarování. Často i očekáváme, že se všichni budou chovat podle našich představ a budou vnímat věci stejně jako my. Rodiny, které se přistěhují odjinud, mají jiné zvyklosti v chování, náboženství, způsobu života a komunikaci, což se promítne do volby metod práce.

Někdy se může stát, že do mateřské školy nastoupí hned několik takovýchto předškoláků. Proto je dobré, **nekumulovat** více dětí jiné minority do jedné třídy. Maximální počet se jeví 3-4 děti proto, že se děti pak snadněji adaptují na výchovně vzdělávací proces. Ideální je, pokud je „cizojazyčný“ jedinec v nové třídě sám. (Šindelářová, 2012)

Dříve než danou mateřskou školu navštíví rodina, která nám není kulturně ani jazykově příbuzná, a víme, že taková přijde sdělením vedení MŠ, můžeme se jako pedagog předem **seznámit** s jejich sociokulturními a zkušenostními rozdíly z různých dostupných zdrojů (např. knih, internetu, novin, studií, apod.), školským systémem země, odkud dítě pochází. Pedagog zjistí, zda někdo z pedagogického sboru nemá s touto situací nějaké zkušenosti, popř. kam bychom se sami mohli (jako pedagogové) obrátit o pomoc.

S předstihem je nutné promyslet, jak bude vypadat komunikace s dítětem a jeho rodiči (popř. zákonnými zástupci).

Je také dobré předem dětský kolektiv na příchod nového člena skupiny připravit, abychom předešli případným nepříjemným situacím (narážky, posměch) a s těmito kulturními odlišnostmi je obeznámili. Sdělíme dětem, jak je pro nového jedince těžké se připojit k odlišné kultuře. Tímto bychom děti měli podporovat v toleranci a vštěpovat jim určitý druh shovívavosti (např. při špatném vyjadřování). Obeznámit bychom měli také rodiče stávajících dětí dané třídy v MŠ (někteří mohou trpět předsudky a mít tak vliv na vnímání situace svých dětí).

Do společných činností dítě jiného etnika zprvu za žádnou cenu **nenutíme**, pouze ho vybidneme, pokud se spontánně nezapojí samo. Je dobré využít rady rodičů, kteří nejlépe znají své dítě. Každé dítě je jiné a jinak dlouho si zvyká na nové věci, tak jako i na nové prostředí. Z dlouholetých zkušeností pedagogů je známo, že děti, které nehovoří našim národním jazykem, bývá zprvu spíše „pozorovatelem“. Do hry a společných aktivit se zapojuje později (např. po zbavení ostychu, nejistoty z komunikační bariéry nebo nepřijetí). Důležité je i přesto zachovat režim, který jsme si s dětmi už nastavili. Proto můžeme dítěti graficky režim dne znázornit na nástěnce nebo formou barevného plakátu, který mohou vytvořit děti samotné. Jsme názoru, že pro děti jiného etnika je vhodné zapojení do heterogenních tříd mateřských škol. Děti jsou v tomto seskupení zvyklé, že jsou jiného věku, jiných dovedností a schopností. Díky této rozmanitosti si může cizojazyčné dítě snáze najít kamaráda, kterému se bude zdát podobný.

Jak už bylo nastíněno v předchozí kapitole, je dobré dítěti nechat **dostatečný prostor** pro zapojení do každodenních činností MŠ, které poznává. Pedagog s ním pracuje individuálně, zjišťuje, co ho zajímá, v čem může vyniknout, popř. co nového může ukázat ostatním dětem. Velmi důležitá je podpora vrstevnické skupiny a také pedagoga. Častým chválením nebo oceněním, byť z maličkostí, může pomoci k rychlejší adaptaci s ostatními dětmi.

Učitel v podstatě pracuje se dvěma skupinami žáků - se stávajícím kolektivem dětí a nově příchozím. Pokud dítě nastoupí na začátku školního roku, učitel s dětmi pracuje ve stejném tempu. Stává se běžně, že dítě jiného etnika nastoupí v průběhu. V tom případě pedagog musí dobře **zorganizovat práci**, aby dovolil přirozený další vývoj ostatním dětem a s rodiči nového jedince nastolil režim podobný, aby dítě nemělo pocit, že je pozadu oproti

ostatním. Využívá přitom názorné pomůcky (encyklopedie, knihy, plakáty, fotografie, časopisy pro děti, aj). (Šindelářová, 2012)

Někdy se může stát, že do mateřské školy nastoupí hned několik takovýchto předškoláků. Proto je dobré **nekumulovat** více dětí jiné minority do jedné třídy. Maximální počet se jeví 3-4 děti proto, že se děti pak snadněji adaptují na výchovně-vzdělávací proces. Ideální je, pokud je „cizojazyčný“ jedinec v nové třídě sám. (Šindelářová, 2012)

Formy a metody práce musí vycházet ze Školního vzdělávacího programu dané mateřské školy, do kterého také nesmíme opomenout zahrnout slavení svátku, narozenin a ostatních svátku typických pro určitou kulturu. Dítě si postupně může přivykat na tradice naší kultury, pokud rodiče nebudou proti. Ostatním dětem tyto drobné akce zpestří denní program a postupně je učíme respektovat i jiné zvyklosti. Jestliže budou mít sami rodiče zájem, mohou přijít pohovořit o těchto oslavách. Jako kolektiv děti učíme repetovat případné náboženské zvyklosti dítěte a jeho rodiny. (Metodika, 2013)

V MŠ stále častěji nastávají situace, kdy musí být mateřská škola přizpůsobivá, co se týče potravinových intolerancí, např. vůči celiakům nebo se jedná o potravinovou nesnášenlivost (mléko, laktóza) a různé jiné alergie. Předškolní zařízení by mělo vyjít vstříc i dětem, které jsou ze své původní domoviny zvyklí na jiná jídla. Tak jako mohou rodiče celiaků přinášet do některých MŠ, dětem jiného etnika by to mělo být zpřístupněno také. (Metodika, 2013)

### **3.5 Komunikace s dítětem jiného etnika v MŠ a jeho rodiči**

Jak už bylo naznačeno, komunikace s dítětem, které nerozumí našemu mateřskému jazyku, je náročná. I děti jsou ve svém mateřském jazyce schopny komunikovat, potřebují časovou dotaci pro dorozumívání s novými lidmi a pro to, aby novou situaci přijali. Dítěti jiné národnosti, pokud nerozumí řeči, kterou na něj mluvíme, nezbyvá nic jiného, než si smysl slov domýšlet. Ani orientace v prostředí pro něj není jednoduchá. Míra komunikace závisí na věku dítěte, jeho jazykové vybavenosti a celkové osobnosti.

Na začátku je nutné **navázat** spolupráci s rodiči dítě a dítětem samotným. Tomu předchází individuální pohovor s rodiči, jež nabízí předání základních informací a požadavků z obou stran a volby nejlepší cesty absolvování předškolního vzdělávání

(tj. plánu adaptace). Důležité je zjištění, co od vybrané mateřské školy očekávají. Dále se zeptáme na základní informace o rodině (náboženství, vztahy v rodině, tabu, apod.)

**Komunikace** s dítětem i jeho rodiči by měla být srozumitelná, jednoduchá a předmětná. Doporučujeme užívat co nejjednodušší slova a slovní spojení, mluvit pomalu, jasně, bez přehnané artikulace. Můžeme používat gesta a vnímáme mimoslovní komunikaci. Měli bychom zkontrolovat, zda nám bylo porozuměno a zda naše sdělení příjemce chápe. Nesmíme se spokojit pouze s pokynutím hlavy, což může značit v podstatě cokoli. Pedagog dodržuje vhodné tempo řečového projevu. Vzpomeňme si na vlastní učení cizímu jazyku. Nepřipadala Vám angličtina poněkud rychlejší než čeština? V neposlední řadě mluvíme dostatečně nahlas. Důležitá je **citlivá motivace** nejen k dítěti, ale i k jeho rodičům. Nepřestáváme je motivovat k úspěšnému překonání jazykové bariéry, dáváme jim najevo svůj zájem. (Sborník, 2013)

Nejsnáze si osvojují druhý jazyk předškolní děti ve věku od čtyř do šesti let. Vhodně zvolené metody uplatňované pedagogem v předškolním zařízení (např. dramatizace, vizuomotorika, komunitní kruh, apod.) umožní dítěti rychleji zvládnout základné české pojmy a tím se tak rychleji adaptovat do prostředí mateřské školy. V ideálním případě by měl učitel zvládnout alespoň základy jiného jazyka (pozdrav, základní fráze či pojmy režimu dne v mateřské škole (svačina, oběd, hra, spánek, lehátko, denní hygiena, atd.). Tyto pojmy jsou již dítěti známé a snáze s ním můžeme dorozumět na chtěném. Zpočátku se také doporučuje, aby dítě mělo jednu paní učitelku, které bud důvěřovat a nebude se bát s ní komunikovat. Pomocníkem v komunikaci s dítětem nám také mohou být vyrobené komunikační kartičky nebo kartičky hojně dostupné na internetových stránkách, piktogramy. Dítě bychom ke komunikaci neměli nutit, ani na něj vyvíjet nátlak. (Sborník, 2013)

Co naopak může bránit porozumění a jazykovému projevu u dítěte? Ostych při jazykovém projevu může způsobit dítěti skupinová práce v komunitním kruhu s vysokým počtem dětí. Také nevhodné je opravování chyb kantorem a upozorňování na ně. Dítě má jazyk volně zkoušet a nebát se vyslovovat. Neustálou opravou v dítěti odhodlání vyjadřovat se jen potlačíme. Pokud dítěti neposkytneme dostatek času na vyjádření, míříme ke stejnému negativnímu výsledku. Míra hluku ve třídě taktéž brání porozumění a jazykovému projevu dítěte. (Sborník, 2013)

Při setkání s rodičem hledáme společný jazyk komunikace. Pokud se nám nepodaří komunikační jazyk najít, snažíme se vyhledávat **další možnosti komunikace** se zákonnými

zástupci dítěte. Pakliže potřebuje informovat rodiče o nově vzniklé situaci, rozmohlo se v mateřských školách používání tzv. deníčků, kdy si mohou rodiče s příslušným pedagogem zanechávat vzkazy, sdělovat informace, popř. sdělovat postřehy. Můžeme využít pomoci tlumočníka nebo překladatele či jiného rodiče stejné národnosti nebo schopnosti se dorozumět cizím jazykem. Pokud má mateřská škola zřízeny webové stránky, můžeme s rodiči komunikovat prostřednictvím serveru a informovat je tak v jeho mateřském jazyce o aktualitách. Lze také do MŠ přijmout asistenta pedagoga, který je financován dotačním programem MŠMT pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Asistent pedagoga pomáhá učitelům s komunikací jak s dítětem, tak jeho zákonnými zástupci a může s dítětem vést speciální rozšířené odpoledne (kroužek) pro výuku českého jazyka. U cizinců je jazyková bariéra považována za sociální znevýhodnění.

Při komunikaci s rodičem dítěte bychom měli:

- Používat krátké věty, hesla.
- Používat pojmy v 1. pádě.
- Místo telefonování raději používat SMS zprávy nebo email.
- Nepoužívat slova po poledni, ale přesné časy.
- Popisovat místa přesně, přesnou adresou.
- Vymezit čas příchodu a odchodu, lpět na pravidelnosti.
- Vhodnější je užívat přesný datum, nežli pojmy včera, dnes, pozítří.
- Při psaní vzkazu (např. do deníčku) používat tiskací písmena (nečitelnost, jiný způsob psacího písma).
- Informace sdělujeme jasně a věcně.

Některé kultury jsou zvyklé komunikovat **řečí těla**. V multikulturní třídě se můžeme setkat s rozmanitými způsoby fyzické blízkosti (projevu stupně intimity nebo dominance), tělesného dotyku (poplácání po rameni podání ruky, objetí, pohlázení) nebo gesty, mimikou (úsměv, zvednutí obočí) či pohyby těla (pokynutí hlavou). Pokud by se taková skutečnost mohla ve třídě objevit, děti na to připravíme.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 Úvod do praktické části

V praktické části této práce se zaměříme na zjištění, zda pedagogové mateřských škol zařazují do svých programů (ŠVP, TVP) multikulturní výchovu dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, cítí se být vybaveni kompetencemi pro realizaci multikulturní výchovy a zda jsou schopni komunikovat s rodiči a dětmi, jejichž mateřským jazykem není český jazyk.

Důvodem zvolení tématu práce a zaměřením výzkumného šetření bylo poukázat na fakt, že MKV neznamena jen pouhé začleňování členů minoritní skupiny do většinové (majoritní) společnosti prostřednictvím vzdělávacích programů, ale i výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku všech typů mateřských škol k toleranci a respektu vůči jinému etniku. Další pohnutkou k realizaci tohoto výzkumu se stal průzkum, zda jsou předškolní pedagogové s vyšší praxí v oboru schopni dorozumět se s dítětem minoritní skupiny.

### 4.1 Výzkumný cíl a jeho dílčí cíle

Cílem práce se zaměřením na multikulturní výchovu v MŠ bylo zjištění užití multikulturní výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu pedagogickými pracovníky a jejich kompetenční, osobnostní a jazykové schopnosti.

Za pomoci dostupných zdrojů výzkumného šetření mají být naplněny tyto cíle:

1. Zjistit, zda učitelé a učitelky mateřských řadí do svých plánů (RVP, TVP) oblast multikulturní výchovy, jak ukládá RVP PV a realizují ji.
2. Zjistit pocit kompetentnosti při realizaci MKV v MŠ a možnost jejího zvýšení poskytnuté zaměstnavatelem.
3. Zjistit, zda jsou pedagogové v MŠ schopni vzhledem ke své délce pedagogické praxe dohovorit se cizím jazykem.
4. Zjistit úroveň materiálního zabezpečení, formy a metody realizace MKV.

### 4.2 Výzkumný vzorek

Základním souborem, ze kterého byl vybrán vzorek respondentů pro výzkum, byli učitelé a učitelky státních i soukromých mateřských škol Olomouckého kraje. Společným rysem celého vzorku je jeho objektivita, která je určena stupněm procentuálním

výpočtem výsledků, které získají současně různí examinátoři. Jednotlivé dotazníky byly nabídnuty celkem 70 respondentům. Zaznamenali jsme více než poloviční návratnost, tj. 49 dotazníků (neplatný žádný). Lze tedy říci, že návratnost dotazníků byla **70%**. Osobně jsme předpokládali nižší počet osob zúčastněných na tomto průzkumu, leč opak byl pravdou. Z výsledků a zájmu respondentů jsme velmi mile překvapeni.

### 4.3 Výběr metody výzkumného šetření

Nad způsobem zpracovávání bylo dlouho polemizováno. Nabízely se otázky typu: „Jak bude výzkumné šetření nákladné fyzicky, psychicky, finančně? Bude lepší oslovit respondenty osobně nebo elektronickou formou? Podaří se nám vhodně zvolenou metodou zjistit to, co je původním záměrem výzkumného šetření?“ Po zvážení výše uvedených otázek jsme zvolili možnost dotazníkového šetření.

Chráška uvádí, že dotazníkovému šetření bývá vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti jsou, ale jen to, jak sami se (pedagogickou realitu) vidí nebo chtějí, aby byli viděni. Nespornou výhodou dotazníku je možnost poměrně rychlého a ekonomického shromažďování dat od velkého počtu respondentů. (Chráška, 2007)

Pro splnění výše uvedených cílů bylo použito kvantitativní metody pedagogického výzkumu, **metody dotazníku**. Dotazníkovou metodu míníme za úspornější, ekonomičtější a pro naše potřeby výhodnější a vhodnější. Dotazníkové šetření bylo prováděno dvěma způsoby, a to osobně návštěvou v daných zařízeních a konzultací s ředitelem školy, prostřednictvím něhož byly pedagogům překládány dotazníky nebo osobně s učiteli a učitelkami MŠ.

Dotazník, který byl sestaven pro účely této práce v oblasti multikulturní výchovy, se skládá ze tří částí. V **první části** dotazníku jsou uvedeny údaje o autorce a účel dotazníku. **Druhá část** zahrnuje zjišťovací položky dané problematiky a **třetí část** zkoumá jazykové schopnosti a zájem pedagogických pracovníků o další vzdělávání v cizím jazyce. Ve druhé části jsme dali nejvíce možný prostor pro vlastní komentář.

Jak píše Gavora (2000), **otevřené položky** nepředstavují možnost jasně stanovené odpovědi, respondent musí sám odpověď napsat, tj. vyjádřit se k ní. **Uzavřené položky** ponoukají respondenta k hotové alternativní odpovědi (ano/ne). **Polouzavřené položky** požadují hotové alternativní odpovědi, ale vyžadují vysvětlení zvolené možnosti odpovídající



osobou či doplnění jeho odpovědi. Tento druh položky představuje kombinaci otevřené a uzavřené položky.

Každému dotazníku bylo předcházet **pilotní odzkoušení**, které je prováděno na malé části populace, aby byla ověřena formální a jazyková stránka dotazníku, srozumitelnost a jednoznačnost položek dotazníku. Tento tiskopis byl předložen pěti nezávislým studentům vysokoškolského studia, aby se vyjádřili k jeho struktuře a souslednosti, pochopení jednotlivých položek a vhodné formulaci, aniž by znali odpověď na dané položky.

Z osobního rozhovoru s každým účastníkem pilotního odzkoušení proběhl krátký rozhovor, na jehož základě vyplývá, že dotazník je srozumitelný a jazykově správný. (viz příloha č. 1)

#### 4.4 Validita výzkumného šetření

Validita neboli platnost je jednou z nejdůležitějších vlastností testů, v případě dotazníku. V zásadě rozlišujeme tři základní druhy validity – *obsahovou, kriteriální a konstruktovou*. (Gavora, 2000)

**Obsahová validita** vyjadřuje, do jaké míry reprezentuje obsah testu (dotazníku) danou oblast. Zjišťovat tuto validitu znamená hodnotit adekvátnost obsahu a posoudit vhodnost výběru položek s ohledem na účel testování nebo dotazování. (Chráska, 2007) Co se týče položek dotazníku předkládaného ke zkoumání práce s názvem Multikulturní výchova a její využití v MŠ, dotazník danou oblast reprezentuje.

**Kriteriální validita** posuzuje, jak těsný je vztah mezi výsledky zjištěnými pomocí daného nástroje a určitým kritériem, který chceme na jeho základě předpovídat nebo posuzovat. Za kritérium je považována nějaká norma, standard nebo výkon. V našem případě je to RVP PV. Existují dva druhy zjišťování kriteriální validity, souběžná a predikční.

**Konstruktová validita** udává, na kolik je měřena určitá charakteristika oblasti, eventuálně jiný konstrukt. (Chráska, 2007) Posuzování konstruktové validity znamená shromáždění takových důkazů, které skutečně měří rys či charakteristiku. Jsou dva způsoby měření konstruktů a to, **srovnáním** výsledku výzkumného nástroje s jiným výzkumným nástrojem (pokud je mezi výsledky vysoká míra shody, je pravděpodobné, že první výzkum měří to, co druhý výzkumný nástroj) nebo **zjištěním pomocí názoru expertů** (expert se vyjádří, jak moc výzkumný nástroj odpovídá konstrukt). (Gavora, 2000).

## 5 Interpretace dat výzkumného šetření

Prostřednictvím dotazníkového šetření byly osloveny ředitelky mateřských škol a díky nim také pedagogičtí pracovníci (učitelky a učitelé MŠ), kterým byly poskytnuty jednotlivé dotazníky. Celkem se na výzkumu podílelo 49 učitelů a učitelek olomouckých MŠ. Návratnost byla pro nás více než překvapivá (49 ze 70 předložených dotazníků).

Na **úvod** výzkumu jsme zvolili položku zaměřenou na délku pedagogické praxe. Důvodem zařazení tohoto prvního bodu je zmapování, jak dlouhá je pedagogická praxe vzhledem k jazykovým schopnostem pedagogů. Jak z výsledků šetření vyplývá, nejpočetnější skupinu tvoří délky doba praxe v rozmezí od **4-7 let** (26,6 %). Vyrovnanou skupinu tvoří délka praxe **1-3 roky** (22,4 %) a praxe **11 a více let** v pedagogickém procesu. Domníváme se, že se jedná v prvním případě o začínající učitele a oproti tomu v druhém případě o zkušené pedagogy. Dalším souborem jsou pedagogové s praxí **8-11 let** (16,3%). Nejmenší podíl pak představují pedagogové, kteří setrvávají na svých pozicích **méně než 1 rok** (12,2%).

### Položka č. 1 – délka pedagogické praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 1 rok	6	12,2%
1-3 roky	11	22,4%
4-7 let	13	26,5%
8-11 let	8	16,3%
11 a více let	11	22,4%
$\Sigma$	49	100%

Tabulka č. 1 Délka pedagogické praxe v MŠ

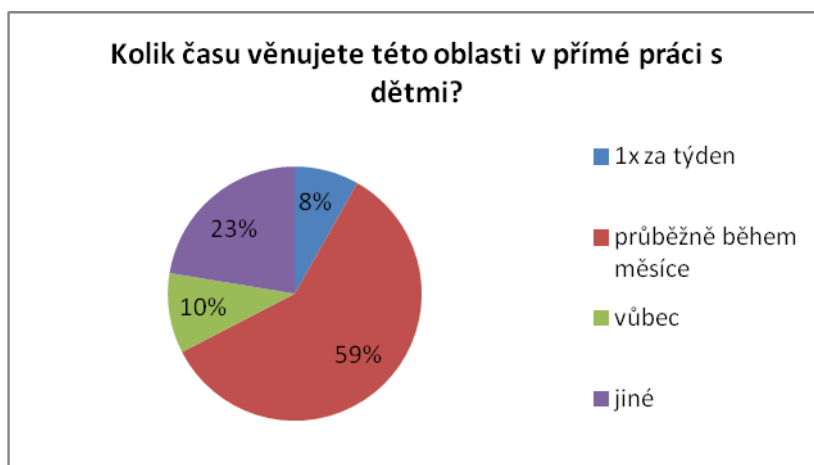
### Položka č. 2 – zahrnutí multikulturní výchovy do ŠVP

Ve **druhé položce** jsme se zabírali zjištěním, zda školní vzdělávací programy oslovených mateřských škol zahrnují oblasti, které se věnují problematice odlišných kultur a celkově multikulturní výchově. Většinové procento dotazovaných pedagogů (83,7 %)

potvrzuje zařazení multikulturní výchovy do ŠVP, zatímco 16,3 % respondentů uvádí, že multikulturní výchovu od svých školních vzdělávacích programů neřadí.

### **Položka č. 3 – doba věnovaná MKV v přímé práci s dětmi**

Přičemž **doba**, která je tomuto tématu v mateřských školách věnována, se různí. Nejvíce pedagogických pracovníků (59,2%) sdělilo, že se jím zabývají průběžně během měsíce. Další odpovídající uvedli „alespoň 1x za týden“ (8,2%) či „vůbec“ (10,2%). Tato položka dovolila respondentům možnost i odpovědět jinak, čehož využilo 22,4%. Vzhledem k využití této možnosti, lze říci, že oblast multikulturní výchovy je využita i několikrát do roka (2x-3x ročně), v rámci týdenních bloků v roce, dokonce i (než nabízely možnosti) v rámci projektu jednoho celého roku. Některé MŠ využívají spolupráce se ZŠ v rámci projektových dnů takto zaměřených. Dle výsledků týkajících se tohoto tvrzení je zřejmé, že respondenti zastávají názor takový, že multikulturní výchova v předškolním vzdělávání má význam a mateřská škola cíleně působí na výchovu dětí k *transkulturní toleranci*.



Graf č. 1 Čas věnovaný MKV v přímé práci s dětmi

Jak je z uvedeného grafu patrné, čas tomuto tématu je skutečně věnován. Zda je tato frekvence dostačující či nikoli, nebylo předmětem výzkumu.

### **Položka č. 4 – kompetentnost pedagogů pro realizaci MKV v MŠ**

Úkolem učitele, zabývající se otázkami multikulturní výchovy, je posílit v dítěti jeho kulturní identitu a posílení jeho vlastní identity, podpořit rozvoj tolerance k jiným lidem a pocit sounáležitosti s jinými kulturami. Co se týče osobnostního pocitu **kompetentnosti** pedagogů v oblasti realizace MKV, až 89,8% zúčastněných si myslí, že ano. Záporně se

vyjádřilo 10,2% pedagogů z důvodu nedostatku informací, nevědomosti nebo neúčasti na školení zaměřené tímto směrem, popř. s praktickými ukázkami o této problematice.

#### **Položka č. 5 – možnost dalšího vzdělávání pedagogů poskytované zaměstnavatelem**

S tím souvisí další položka, které se týkala odhalení, zda učitelé a učitelky mateřských škol mají **možnost dalšího vzdělávání** zprostředkované svým zaměstnavatelem. Zde se s převahou 36 respondentů odpovědělo kladně (např. účast na seminářích nebo mají v rodině děti jiného etnika), avšak zbylých 13 respondentů se vyjádřilo, že tuto možnost nemá.

#### **Položka č. 6 – zájem o problematiku MKV**

Jestli se ale zajímají pedagogové sami o tuto problematiku, pozitivně zareagovalo 46,9% (konverzace s přáteli, náhodný článek v novinách) a 22,4% (školení, semináře, přednášky, workshopy). Zbylá procenta výsledku (30,6%) se o tuto oblast nijak nezajímá.



Graf č. 2 Možnost dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti MKV

Z grafu je zřejmé, že učitelé a učitelky MŠ možnost dalšího vzdělávání mají. Otázkou je, zda této možnosti i využívají, což by bylo podnětem pro další zkoumání. Nicméně nás i tak tato odpověď překvapila.

#### **Položka č. 7 – obtíže při realizaci MKV v MŠ**

Z odpovědí respondentů (pedagogů) také vyplynulo, že žádné **nepříjemnosti a obtíže při realizaci MKV** nenastávají. Pouze ve dvou případech se děti negativně vyjádřily k jedincům tmavé pleti nebo Romům. Některé děti mají zřejmě z dětí a dospělých jiného etnika strach. Učitel takovéto smýšlení vlastním úsilím neovlivní. Dítě si názor obvykle přináší z rodinného prostředí či prostřednictvím vlivu médií.

### **Položka č. 8 – nabídka materiálů a pomůcek pro realizaci MKV**

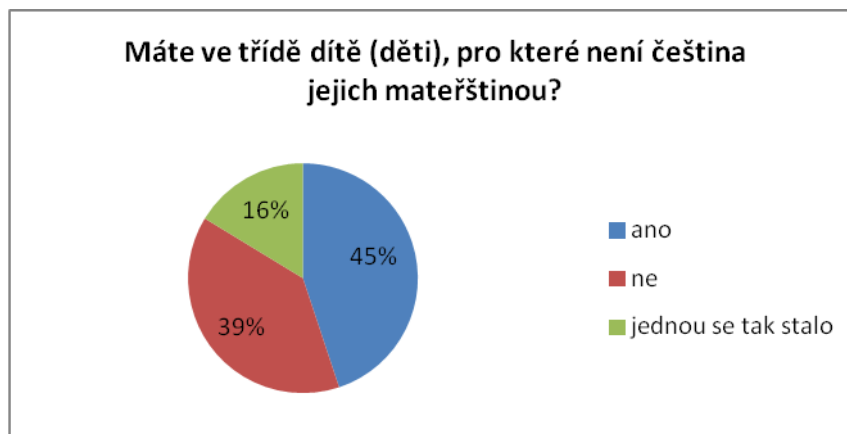
Na výchovu a vzdělávání v předškolním zařízení obecně působí podnětné prostředí. K **materiálnímu zabezpečení a množství pomůcek** ve svých třídách se pedagogové vyjadřovali různě. Odpověď *ano* zaznamenalo 67,3% respondentů, odpověď *ne* uvedlo 28,6%. Pouze dva lidé (4,1%) využili doplňující možnost *chybí mi*, kde uvedli absenci obrazových materiálů a hudebních nástrojů (tradiční i typické pro danou kulturu). Podle většiny by mohla být nabídka pomůcek širší. Problém podle nich také vězí v nedostatku finančních prostředků na jejich rozšíření, popř. doplnění.

### **Položka č. 9 – využívané metody a formy realizace MKV v MŠ**

Pro realizaci MKV je důležité zvolit vhodné metody a formy. Zjištění stavu jsme provedli položením další položky. S těsnými výsledky jsme se setkali u dvou možností položky týkající se používání **forem a metod** MKV při realizaci v MŠ. Práce s obrazovým materiálem, obrázky, knihami a encyklopedie si vysloužila 42,9%, těsně za touto skupinou bylo využití projektově zaměřených dnů věnovaných jiným zemím a kulturám (38,8%). Pouhá 4,1 % uvedla sledování DVD s multikulturní tematikou. Nečekaně 14,3% osob zaznačila možnost i jiné odpovědi. Respondenti se zmínili o použití všech navržených alternativ, práce s obrazovým materiálem v kombinaci s projektovými dny. Jedenkrát bylo zmíněno, že učitel nepoužívá žádné pomůcky, metody či formy k přiblížení rozmanitosti jednotlivých kultur. Jedna z mateřských škol má dokonce školní vzdělávací plán zaměřený na světadíly a pravděpodobně na existenci jiných kultur.

### **Položka č. 10 – výskyt dětí v MŠ, které nehovoří českým jazykem**

Stále častěji jsou v médiích prezentovány události, kdy dochází k situacím, že dítě jiné kultury neovládá český jazyk a učitel neovládá mateřský jazyk žáka. Proto cílem další položky bylo zjistit, zda respondenti mají ve své dosavadní praxi **zkušenost s dítětem jiné národnosti**, které se nějakým způsobem adaptovalo v MŠ. Z celkového počtu dotazovaných osob, 44,9% respondentů poskytlo odpověď, že dítě, jehož čeština není jeho mateřštinou, jejich mateřskou školu navštěvuje. Z toho 38,8% pedagogů zaznamenalo zápornou odpověď. 16,3% respondentů se zmínilo, že jednou takovouto zkušenost mělo. Jak je z procentuálního vyjádření zřejmé, ani českým mateřským školám (státním či soukromým MŠ) se děti jiných kultur nevyhýbají a čeští pedagogové s tím musí i pracovat.



Graf č. 3 Zkušenosti pedagoga s dítětem jiné národnosti

Z uvedeného grafu je evidentní, že odpovědi *ano* a *ne* jsou podobných hodnot (rozdíl necelých 7%). Vlivem migrace jiných kultur a migrační politiky státu může počet dětí jiných kultur v naší společnosti a tím pádem i v mateřských školách v budoucnu narůstat.

#### **Položka č. 11 – dorozumění některým světovým jazykem**

Každý učitel by měl rámci své praxe ovládat alespoň základy jednoho ze světových jazyků. Jak z předešlých položek víme, děti jiných kultur se v českých mateřských školách objevují. Je tudíž na místě se zajímat o to, zda čeští pedagogové jsou schopni jazykově komunikovat se svěřeným dítětem. Pro zajímavost, podle přední statistické společnosti *Statista GmbH* patří mezi 5 nejpoužívanějších jazyků angličtina, čínština, hindština, španělština a francouzština (*více na [www.statista.com](http://www.statista.com)*). Proto náš úmysl zvolit následující položku je zřejmý, a to zmapovat minimálně částečnou schopnost **dorozumět se některým ze světových jazyků**. K odpovědi *ne* se vyjádřilo celkem 8,2% všech tázaných, odpověď *ano* uvedlo značných 91,8% respondentů.

Většinová skupina tázaných nejčastěji uváděla, že je schopna se dorozumět nejčastěji anglickým jazykem (21), poté německy (11) a taktéž rusky (11) a v neposlední řadě jsou pedagogové schopni se s dítětem domluvit jak italsky (1), tak španělsky (2) nebo francouzsky (1).

Jak je z následujícího grafického znázornění patrné, jazykové dovednosti pedagogů jsou vskutku pestré. Anglický jazyk zaujímá necelou polovinu získaných odpovědí. Překvapivě ruština si drží také své místo mezi aktivně používanými jazyky. Ruština se opět vrací jako maturitní předmět na střední školy a určitě ji neopomínají používat ani starší ročníky učitelů MŠ.



Graf č. 4 Jazykové dovednosti pedagogů MŠ

#### **Položka č. 12 – Studium cizího jazyka v rámci dalšího vzdělávání pedagogů**

**Dalšímu vzdělávání** v oblasti cizího jazyka se věnuje 34,7% respondentů samostudiem (četbou, poslechem hudby, konverzací s přáteli), 28,6% zúčastněných zdokonaluje cizí jazyk při cestování. Pro 26,5% respondentů rozvíjení cizího jazyka není důležité a v této rovině na svých schopnostech nepracují. Pouhých 6,1% se věnuje cizímu jazyku jen z důvodu studia na VŠ (absolvování je povinné) a 4,1% využívá školení zajištěných svým zaměstnavatelem.

<b>Rozvoj jazyk. dovedností</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Školení zajištěné zaměstnavatelem	2	4,1%
Samostudiem	17	34,7%
Užití jazyka při cestování	14	28,6%
Není to pro mě důležité, nepracuji na tom	13	26,5%
Jiné: studium na VŠ, ne	3	6,1%
$\Sigma$	49	100%

Tabulka č. 2 Další vzdělávání pedagogů v cizím jazyce

## 6 Shrnutí dotazníkového šetření, konzultace s ARPOK o. p. s.

Jelikož pro tento výzkum nebyly stanoveny žádné hypotézy, je tento výzkum popisný. Na základě dostupné literatury a zdrojů vycházíme při realizaci výzkumu z následujících předpokladů:

- Jazyková dovednost je součástí odborné a pedagogické způsobilosti učitele. Každý pedagog by na této dovednosti měl pracovat a zdokonalovat se dalším vzděláváním (např. prostřednictvím zaměstnavatele).
- Pokud do MŠ nastoupí dítě jiného etnika, je pedagog schopen se s ním i jeho zákonnými zástupci dorozumět cizím světovým jazykem, popř. vyčerpat všechny další možnosti komunikace.
- Pedagogové s vyšší délkou pedagogické praxe jsou částečně schopni komunikovat rusky, anglicky nikoli.
- ŠVP PV zahrnuje oblasti, které se věnují problematice odlišných kultur a celkově multikulturní výchově. Předškolní pedagog, který se necítí kompetentní v oblasti multikulturní výchovy, ji nezařazuje ani do TVP.
- Pedagogové, kteří nejsou vybavení kompetentností v oblasti multikulturní výchovy, mají zajištěno další vzdělávání prostřednictvím svého zaměstnavatele či jinak.
- Pokud má předškolní pedagog co nejrychleji adaptovat dítě jiného etnika do MŠ, má vhodné podmínky, prostředky a materiální zabezpečení při realizaci MKV.

Výsledky dotazníkového šetření popisují zmapování stále více aktuálního tématu multikulturní výchovy, její realizaci v MŠ a jazykovou schopnost cizích jazyků pedagogů.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 49 kvalifikovaných pedagogů mateřských škol, z čehož nejpočetnější skupinu zahrnovala 4-7letá délka praxe.

Co se týče realizace multikulturní výchovy, shledáváme, že MŠ naplňují požadavky Rámcově vzdělávacího programu a tuto oblast uskutečňují (nejčastěji průběžně během měsíce). Učitelé se cítí kompetentní, ačkoli velký nedostatek shledávají v chybějícím souboru materiálů a pomůcek pro uskutečnění MKV. Nicméně velkou mezeru lze spatřit i v možnosti dalšího vzdělávání v tomto oboru (kurzy, semináře, praktické ukázky), ač je dle oslovených



osob důležitý. Otázkou je, zda se jednotlivá školicí centra a vzdělávací instituce ČR setkávají se zájmem (nezájmem) ze strany pedagogů o tento obor, což nebylo našim předmětem zkoumání. Výsledky jsou v tomto směru poměrně vyrovnané (46,9% vs 30,6%). Z odpovědí také vyplynulo, že žádné další obtíže ani překážky při realizaci MKV pedagogové nevidí.

Jak se dá předpokládat z rozmanitosti kultur a migrace dnešní společnosti, ve 30 ze 49 případů se učitelé a učitelky setkali s dítětem jiného etnika. V některých situacích může nastat komunikační bariéra mezi učitelem a rodiči, učitelem a dítětem. I když je základní znalost angličtiny v dnešní společnosti „povinností“, ne každý učitel ji ovládá alespoň na částečné komunikační úrovni. Co je překvapující, zjištění jazykové vybavenosti dotazovaným pedagogům až v 92% nechybí. Respondenti se plynule nebo alespoň z části dorozumí převážně anglicky, německy a rusky (rusky – delší pedagogická praxe). Neužíváním cizího jazyka dochází k postupnému vytrácení slovní zásoby, které postupně vede až k jeho vymezení. Tázání pedagogové proti tomu bojují z velké části samostudiem či komunikací cizím jazykem při cestování, kdy je užití nevyhnutelné.

## **6.1 Konzultace výsledků výzkumu a vyjádření ARPOK o. p. s.**

Vzhledem ke zjištěným nedostatkům ze strany pedagogů uvedených výše jsme se rozhodli využít možnosti konzultace výsledků výzkumného šetření. V rámci objektivního a nezkresleného vyhodnocení výsledků výzkumu proběhla (přibližně měsíc před vydáním této bakalářské práce) konzultace s Mgr. Zuzanou Švajgrovou, lektorkou neziskové organizace ARPOK, o. p. s.

Zmíněná organizace se zabývá vzděláváním dětí a mládeže v oblasti rozvojového vzdělávání a pomocí kvalifikovaných pracovníků seznamuje malé účastníky pomocí projektů, výukových programů či tematicky zaměřených dnů s danými kulturami, jejich odlišnostmi a specifiky. Pedagogům nabízí také metodickou podporu (*více na [www.arpok.cz](http://www.arpok.cz)*).

Zprvu byly okrajově prezentovány výsledky výzkumného šetření, poté následovalo krátké vyjádření ze strany Mgr. Z. Švajgrové. Zajímalo nás, zda tato organizace uskutečňuje kurzy, které by vzdělávaly samotné pedagogy Olomouckého kraje v rámci MKV, nebo jej plánují, jaký je zájem ze strany učitelů mateřských škol o materiály, které poskytují, a služby týkající se multikulturní a transkulturní výchovy vůbec. Podle slov Mgr. Švajgrové speciálně pro pedagogy nezisková organizace školení nepřipravuje a zatím ani neplánuje. V rámci multikulturní výchovy se věnují při vzdělávání v dané třídě svěřeným dětem,

pedagogům poskytují nabídku materiálů, které se mohou zakoupit. Zájem o tato ozvláštňená, jinou kulturou nabytá dopoledne, je nemalý. Mgr. Švajgrová byla překvapena stejně jako my ze všech výsledků výzkumného šetření a jeho celkové úspěšnosti.

## ZÁVĚR

Tak jako jednou napsal ruský pedagog K. D. Ušinskij, „*Opravdu lidská povaha se vytváří z největší části v prvních letech života a vše, co se do povahy ukládá v těchto prvních letech, klade se tam natrvalo, stává se druhou přirozeností člověka. Co si člověk osvojuje později, nikdy už nemá tu hloubku, jakou vyniká vše, co si osvojíme v dětských letech.*“ Autorka práce se s tímto výrokem zcela ztotožňuje. Důležitost multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání je i tak často opomíjena.

Tato bakalářská práce byla zaměřena na splnění předem stanovených cílů zkoumání, a to: zjistit, zda učitelé a učitelky mateřských řad do svých plánů (RVP, TVP) oblast multikulturní výchovy, jak ukládá RVP PV a realizují ji, zmapovat pocit kompetentnosti při realizaci MKV v MŠ a možnost jejího zvýšení poskytnuté zaměstnavatelem, prozkoumat, zda jsou pedagogové v MŠ schopni vzhledem ke své délce pedagogické praxe dohovořit se cizím jazykem a zjistit úroveň materiálního zabezpečení, formy a metody realizace MKV.

Jak bylo dosaženo jednotlivých cílů stanovených v kapitole 4. 1 z dostupných zdrojů a dotazníkového šetření, se nyní dovíme.

1. Řazení multikulturní výchovy do plánů (RVP, TVP) bylo zjištěno, čtenáři s ním jsou v práci seznámeni.
2. Osobní pocit kompetentnosti pedagogů předškolního vzdělávání byl zmapován převážně z dotazníkového šetření.
3. Dotazníkovým šetřením se podařilo zjistit, zda jsou pedagogové vzhledem k délce své pedagogické praxe schopni se dohovořit cizím jazykem.
4. Na základě dotazníkového šetření, které bylo provedeno, byl zjištěn stav materiálního zabezpečení, pomůcek, metod realizace i nedostatků v rámci realizace multikulturní výchovy.

Během zpracovávání bakalářské práce se autorka nesešla s žádnými překážkami či neochotou dotazovaných osob při výzkumném šetření.

Práce je určena všem zájemcům o multikulturní výchovu, kteří se chtějí seznámit s realizací multikulturní výchovy v mateřských školách. Nemusí se striktně jednat o pedagogy, ale i o laickou veřejnost, rodiče.

Autorka bakalářské práce bere za osobní úspěch množství získaných dotazníků v rámci dotazníkového šetření a dokázala se zorientovat v tak zajímavém tématu, jakým multikultura je.

Bakalářská práce bude po dohodě s neziskovou organizací ARPOK, o. p. s. poskytnuta k nahlédnutí a k dalšímu zpracování výsledků dotazníkového šetření.

## Seznam literatury

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
- BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- BERÁNKOVÁ, Kamila a Eva MRÁZOVÁ. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu)*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-052-5.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a Milena KROBOTOVÁ. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1237-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: GradaPublishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X
- ĽUPTÁKOVÁ, Katarína. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-920-1.

- MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva (ed.). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
- PATAKIOVÁ, Michala. *Pestrobarevný svět, aneb, Multikulturní workshopy pro učitele MŠ a 1. stupně ZŠ*. Brno: Nesehnutí, 2014. ISBN 978-80-87217-13-9.
- PEŠTÁLOVÁ, Lenka. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : stav k 1.1.2010. 2., přeprac. vyd.* Třinec: RESK, 2010. ISBN 978-80-904324-1-3.
- PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SMOLÍKOVÁ, K. aj. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. upravené vydání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.
- SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. s. 140. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie. 3., upr. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- ŠVARCOVÁ, Eva. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-251-0.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: sborník příspěvků XXI. celostátní konference ČAPV : Ústí nad Labem, 16-18. září 2013*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-602-2.

### **Legislativa**

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 8. 6. 2016. ISSN 1211-1244

### **Internetové zdroje**

- ARPOK. *ARPOK* [online]. Olomouc: o. p. s., 2004 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://arpok.cz/>
- Co je multikulturní? *Multikulturní centrum Praha* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2005 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.mkc.cz/cz/co-je-multikulturni.html>
- Metodika integrace cizinců v mateřské škole. In: *Praha 12* [online]. Praha 12-Modřany: MVČR, 2013 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: [https://www.praha12.cz/VismoOnline\\_ActionScripts/File.ashx?id\\_org=80112&id\\_dokumenty=32366](https://www.praha12.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=32366)
- *Statista.com* [online]. Hamburg: Statista.com, 2016 [cit. 2017-02-28]. Dostupné z: The most spoken languages worldwide (speakers and native speaker in millions)

## **Seznam zkratek**

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

ČR- Česká republika

EU – Evropská unie

MKV – multikulturní výchova

MŠ – mateřská škola

resp. - respektive

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

srov. – srovnej



## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Délka pedagogické praxe v MŠ

Tabulka č. 2 Další vzdělávání pedagogů v cizím jazyce

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 Čas věnovaný MKV v přímé práci s dětmi

Graf č. 2 Možnost dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti MKV

Graf č. 3 Zkušenosti pedagoga s dítětem jiné národnosti

Graf č. 4 Jazykové dovednosti pedagogů MŠ

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník

## Příloha 1 Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Vránová a jsem studentkou oboru učitelství pro mateřské školy na PdF UP v Olomouci. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na problematiku **multikulturní výchovy v mateřských školách** a poslouží jen pro potřebu realizace mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní a není časově náročný. Pokud budete mít zájem o výsledky tohoto výzkumu, ráda Vám je poskytnu (email: wvranova@seznam.cz).

Děkuji za Váš čas a ochotu.

---

Pro lepší orientaci uvádím definici multikulturní výchovy dle odborné literatury:

„ Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 173)

### 1. Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

- méně než 1 rok
- 1-3 roky
- 4-7 let
- 8-11 let
- 11let a více

### 2. Zahrnuje školní vzdělávací program mateřské školy oblasti, které se věnují problematice odlišných kultur a celkově multikulturní výchově?

- ano
- ne

### 3. Kolik času věnujete této problematice v přímé práci s dětmi?

- alespoň 1x za týden
- průběžně během měsíce
- vůbec
- jiné, uveďte .....

**4. Myslíte si, že jste vybavena kompetencemi, které jsou pro realizaci MKV v MŠ potřebné?**

- ano
- ne (uveďte proč?).....  
.....

**5. Máte možnost dalšího vzdělávání v této oblasti zprostředkované zaměstnavatelem?**

.....

**6. Zajímáte se sami o tuto problematiku?**

- ano (např. školení, semináře, přednášky,workshopy...)
- ano (konverzace s přáteli, náhodný článek v novinách či časopisu,...)
- ne, nezajímám

**7. Setkal/a jste se někdy s obtížemi při realizaci multikulturní výchovy v MŠ?**

.....  
.....

**8. Je pro Vás nabídka materiálů a pomůcek pro tuto oblast dostačující?**

- ano
- ne

**Chybí mi** .....  
.....

**9. Které formy a metody multikulturní výchovy realizujete v MŠ?**

- práce s obrazovým materiálem – obrázky, knihy, encyklopedie
- sledování DVD s touto tematikou
- projektové dny věnované různým zemím, jiným kulturám
- jiné .....

**10. Máte v třídě dítě (děti), pro které není čeština jejich mateřštinou?**

- ano
- ne
- jednou se tak stalo

**11. Dohovoříte se plynule, nebo částečně některým světovým jazykem?  
Pokud ano, uveďte kterým.**

- ano, umím.....
- ne

**12. Věnujete se v rámci dalšího vzdělávání studiu některému jazyku?**

- školení zajištěné zaměstnavatelem
- samostudiem (četba, poslech hudby, konverzace, testy, ...)
- užití jazyka při cestování
- není to pro mě důležité, nepracuji na tom
- jiné, .....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Vránová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Vavrdová Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Multikulturní výchova a její využití v MŠ
<b>Název práce v angličtině:</b>	Multicultural education and its use in nursery school
<b>Anotace práce:</b>	Práce se zabývá multikulturní výchovou a její realizací v předškolním vzdělávání. Je členěna na teoretickou (empirickou) a praktickou (výzkumnou) část. Empirická část zahrnuje charakteristiku předškolního věku z hlediska kognitivního, řečového a sociokulturního vývoje dítěte, RVP PV, téma multikulturní výchovy a její uskutečnění v MŠ. Výzkumná část obsahuje výzkumné šetření prostřednictvím dotazníkového šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	Multikulturní výchova, předškolní věk, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>Anotace v angličtině:</b>	The topic of this thesis is multicultural education and its use in preschool education. The thesis is divided into two parts. The first is theoretical (empirical) and the second is practical (research). The empirical part includes characteristics of preschool age in terms of cognitive, speech and social-cultural development of a child, Framework Education Programme for Preschool Education and the topic of multicultural education and its use in nursery school. The research part includes a description of research through

	surveys.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Multicultural education, preschool age, Framework Educational Programme for Preschool Education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 – Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	51 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk