

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Kateřina Martináková

**Multikulturní výchova v MŠ a její význam pro rozvoj
multikulturního citění u dětí**

Olomouc 2016

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

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že bakalářská práce je mým autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci 6. 4. 2016

Kateřina Martináková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu a cenné rady při zpracování této práce.

OBSAH

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Předškolní věk	6
1.1 Tělesný a pohybový vývoj.....	6
1.2 Kognitivní vývoj.....	7
1.3 Emoční vývoj.....	10
1.4 Socializace.....	12
2 Vzdělávání v mateřské škole	14
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	14
2.1.1 Vymezení RVP PV.....	14
2.1.2 Zásadní principy RVP PV.....	15
2.1.3 Cíle RVP PV.....	15
2.1.4 Vzdělávací oblasti RVP PV.....	17
2.2 Školní vzdělávací program.....	17
3 Multikulturní výchova	19
3.1 Definice multikulturní výchovy.....	19
3.2 Pojmy vztahující se k multikulturní výchově.....	20
3.3 Prvky multikulturní výchovy v RVP PV.....	22
3.3.1 Klíčové kompetence.....	23
3.3.2 Vzdělávací oblasti.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST	
4 Projekt	27
4.1 Základní informace o projektu.....	27
4.2 Prostředí realizace projektu.....	29
4.3 Návrh realizace projektu.....	30
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
ANOTACE	47

ÚVOD

Žijeme v multikulturní společnosti, což znamená, že svět se skládá z velkého počtu různých kultur a ras, které se od sebe vzájemně odlišují. S rozdílnými kulturami se můžeme setkat nejen na území cizích států, ale i ve vlastních zemích, a to zásluhou migrace národů.

Jednotlivé kultury se od sebe liší nejen jazykem a teritoriálním vymezením, ale i svými hodnotami, postoji, chováním ve společnosti, oblékáním, stolováním apod. K pochopení a respektování kulturních rozdílů přispívá multikulturní výchova, jejímž prostřednictvím můžeme dospělé, ale i děti připravit na příchod cizinců a rozvíjet v nich potřebné multikulturní citění. Proto je třeba s multikulturní výchovou začít co nejdříve, nejlépe již v předškolním věku.

Do České republiky se nestěhují jen dospělí lidé, ale samozřejmě i děti. Stejně jako my dospělí, i malé děti se denně setkávají s dospělými a dětmi jiných ras. Nemusí je přitom cíleně vyhledávat, mohou je potkat v obchodě, na hřišti nebo mezi nimi mohou mít kamarády, se kterými se denně setkávají právě v mateřské škole.

Proto je důležité vytvořit u dětí povědomí o jiných kulturách, jejich životě, odlišnostech a vytvářet tak u nich pozitivní vztah k těmto kulturám. Zároveň je nutné, aby se děti nejprve seznámily s kulturou, zvyky a tradicemi své země, což jim následně pomůže pochopit kulturu kterékoliv jiné země.

Cílem bakalářské práce je teoreticky vymezit multikulturní výchovu a její prvky v programu mateřské školy a vytvořit projekt, který by bylo možné realizovat v prostředí mateřské školy, zaměřený na podporu rozvoje multikulturního citění u dětí předškolního věku.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol, přičemž první kapitola je věnována předškolnímu věku z hlediska tělesného, kognitivního, emočního vývoje a socializace. Druhá kapitola popisuje vzdělávání v mateřské škole, které se uskutečňuje na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a Školního vzdělávacího programu. Poslední, respektive třetí kapitola teoretické části, se vztahuje na multikulturní výchovu, její vymezení a zakotvení v RVP PV.

Obsahem praktické části je dvoutýdenní projekt zaměřený na vytváření povědomí o jiných kulturách a na rozvoj multikulturního citění u dětí předškolního věku prostřednictvím her a činností, které čerpám ze své praxe učitelky v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk

Předškolní věk můžeme charakterizovat jako období od třetího roku do šesti až sedmi let věku dítěte. (Vágnerová, 2008, s. 173)

Šimíčková-Čížková a kol. (2005, s. 68) dále uvádějí: „*Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte.*“ Začátek předškolního období je proto typický vstupem dítěte do mateřské školy a jeho konec je završen nástupem do základní školy.

1.1 Tělesný a pohybový vývoj

V období předškolního věku dochází k proměnám tělesné stavby jedince. Dítě roste do výšky, přibírá na váze a postupně ztrácí baculatost, která byla typická především pro předchozí batolecí věk.

Zdokonaluje se **hrubá motorika** a celková obratnost dítěte. Dítě se učí lépe koordinovat své pohyby a postupně nabývá stále větší jistoty nejen při chůzi, ale i při skákání, pohybování se po nerovném terénu či házení míčem. Postupně se dostává k aktivitám, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci. Matějček (2005, s. 143-144) uvádí: „*Dále však pokračuje i schopnost udržovat rovnováhu – děti dovedou skákat po jedné noze, některé se naučí už jezdit na kole, některé i plavat, pohybově nadané holčičky chodí do svých prvních 'tanečních' a některé dokonce začínají svou kariéru krasobruslařek.*“ Pohyby dítěte předškolního věku nabývají na plynulosti a účelnosti a začínají být přesnější a elegantnější.

Co se týká **jemné motoriky**, je nutné zdůraznit, že se také velmi intenzivně rozvíjí. Dítě je již schopno zvládat základní úkony sebeobsluhy, od kterých postupně přechází ke složitějším činnostem v oblasti hygieny a stolování – naučí se používat nejen lžici, ale i příbor, zapínat a rozepínat knoflíky na oblečení, zavazovat si tkaničky u bot nebo čistit zuby kartáčkem. Dále se zdokonaluje manuální zručnost, což dítěti umožňuje kreslit, malovat, vystříhat nůžkami, modelovat z plastelíny či hlíny a všechny tyto pohyby se začínají automatizovat.

Do čtvrtého roku života dítě často provádí pohybové úkony oběma rukama, avšak po čtvrtém roce se již začíná uplatňovat dominance pouze jedné ruky. Šimíčková-Čížková a kol. (2005, s. 68) k tomu uvádějí: „*Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné*

mozkové hemisféry nad druhou, pokud je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii (nevyhraněná lateralita).“

V rámci rozvoje jemné motoriky se vyvíjí i kresba dítěte. Doposud se jednalo spíše o nahodilé čmáranice, kterým dítě nepřisuzovalo žádný obsah a věnovalo se spíše zkoumání vlastností a možností kreslicího materiálu.

Na počátku předškolního období však dítě začíná zobrazovat své představy, ale i věci ze svého okolí, které ho obklopují – zvířata, hračky, dopravní prostředky. Velmi často se věnuje kresbě lidí, tedy postav. Dle Vágnerové (2008, s. 185-186) má **vývoj kresby lidské postavy** charakteristický průběh:

- *Stadium hlavonožce:* Pro děti je při kresbě postavy nejvýznamnější lidský obličej, takže se při kreslení v první řadě soustřeďují na oblast hlavy, kterou následně obohatí o obličejové detaily. Dalším krokem je pak připojování končetin k hlavě. Děti kreslí hlavonožce zpravidla ve 3 letech.
- *Stadium subjektivně fantazijního zpracování:* Kresba postavy 4 – 5 letého dítěte je obohacena o spoustu nových detailů, které ovšem svým zobrazením nerespektují realitu. Objevují se průhledné kresby a někdy děti zobrazují i obsah těla, např. plod těhotné ženy.
- *Stadium realistického zobrazení:* V 6 letech, tedy na konci předškolního období, dětské kresby stále více zachycují skutečnost a dítě kreslí hlavně to, co vidí.

1.2 Kognitivní vývoj

V předškolním věku se velmi výrazně rozvíjejí poznávací procesy dítěte. Mezi tyto procesy můžeme zařadit vnímání, paměť, představivost, myšlení a řeč.

Vnímání

Setkáváme se spíše se synkretickým vnímáním, kdy dítě nezaměřuje svoji pozornost na významově důležité části předmětů, ale upoutávají ho především předměty, které jsou nápadné např. svou barevností nebo určitým detailem, který je dítěti blízký, a zároveň dítě upřednostňuje předměty, které se vztahují k určité činnosti. (Šimíčková-Čížková a kol., 2005, s. 69)

Zpřesňuje se a rozvíjí vnímání zrakové, sluchové, hmatové, chuťové, čichové a zdokonaluje se časoprostorová orientace. V rámci zrakové percepce dítě začíná rozlišovat

mimo čtyři základní barvy (žlutá, červená, modrá, zelená) i barvy vedlejší neboli doplňkové (ružová, oranžová, hnědá atd.). Mezi časté hry dětí předškolního věku patří nejrůznější druhy stavebnic a velmi oblíbenou činností je i skládání puzzle. U obou těchto her dochází k procvičování procesu analýzy a syntézy, přičemž se dítě nejprve věnuje rozkladu celku (stavebnice, puzzle) na části (jednotlivé díly) a následně složení částí v celek. (Matějček, 2005, s. 146)

Proces analýzy a syntézy si dítě rovněž procvičuje v rámci rozvoje sluchového vnímání, kdy se učí rozkládat zvukové celky na části a naopak. Zdokonalování sluchového a zrakového vnímání je proto velmi důležité pro budoucí osvojování čtení a psaní ve škole, a to při rozkladu slov na slabiky a jednotlivé hlásky a jejich následné opětovné skládání do slov. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 14)

Čichové a chuťové vnímání rovněž nabývá vyšší úrovně, dítě již rozlišuje podle chuti, co je sladké, kyselé, hořké, slané a čichem dokáže rozeznávat různé vůně (mýdlo) a zápachy (benzín).

V poslední řadě v rámci hmatového vnímání se zlepšuje citlivost na dotykové podněty a dítě již dokáže pomocí hmatu rozlišovat základní vlastnosti předmětů, např. tvrdý, měkký, horký, studený.

Součástí rozvoje vnímání je i časoprostorová orientace, která dítěti v předškolním věku činí značné obtíže. Dítě má problém posoudit vzdálenost mezi předměty v prostoru, přeceňuje velikost prostoru, a co se týká plošného zobrazování, nevnímá třetí rozměr, tedy hloubku.

Čas je pro dítě velmi abstraktní pojem, proto má problémy s jeho vnímáním. Jak uvádí Mertin, Gillernová (2010, s. 14): *„Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: 'Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce.' 'Až se naobědvám, přijde bratr ze školy.'“*

Paměť

Na počátku předškolního období převažuje paměť krátkodobá a je pro ni charakteristická bezděčnost, která se projevuje neúmyslným zapamatováním věcí. Teprve v průběhu dalších let, zejména kolem pátého roku života dítěte, se uplatňuje paměť dlouhodobá a záměrná.

Paměť je v tomto období převážně mechanická a vyznačuje se také velkou kapacitou. Někdy nás až překvapuje, jak široké celky je dítě schopné si zapamatovat.

Dále je pro ni příznačná konkrétnost, přičemž Mertin, Gillernová (2010, s. 14-15) říkají: *„Lépe si dítě zapamatuje konkrétní události než jejich slovní popis.“*

V průběhu předškolního období je dítě rovněž schopno zapamatovat si intenzivní citové prožitky, ať už pozitivní či negativní, a uchovat si je po celý život.

Představivost

Rozvoj představivosti úzce souvisí s lepší činností paměti, která vede k větší stálosti a přesnosti představ. Dítě si vytváří pamětní představy, které mu umožňují vybavovat si v duchu obrazy věcí, lidí a jevů, se kterými přišlo do styku.

V předškolním období se zároveň velmi intenzivně rozvíjejí i fantazijní představy, které nevznikají na základě reálné zkušenosti dítěte. Jedná se o představy, které dítě využívá, aby vyplnilo mezery ve své vlastní zkušenosti a lépe pochopilo okolní svět.

Fantazijní představy dítě uplatňuje především při hrách, zejména námětových, které jsou typické pro předškolní věk, ale i v každodenních životních situacích. Pomáhají dítěti porozumět tomu, co je pro něj z okolního světa zatím nedostupné. Vznikají tak nepravé lži, tzv. **konfabulace**. Vágnerová (2008, s. 182) říká: „*Děti kombinují vzpomínky s fantazijními představami, ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním.*“ Děti těmto konfabulacím věří a považují je za skutečné. Mertin, Gillernová (2010, s. 15) uvádí: „*Je proto nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace.*“

Myšlení

V předškolním období dochází u dítěte k výrazné změně v jeho myšlení. Doposud bylo uplatňováno **předpojmové myšlení**, které se nyní přeměňuje na **myšlení názorné a intuitivní**, jak jej označuje Piaget. (In Šimičková-Čížková a kol., 2005, s. 70)

Toto myšlení je charakteristické pro tzv. **předoperační stadium**. Jedná se období přibližně mezi čtvrtým a sedmým rokem života, kdy dítě nepostupuje podle logických operací a jeho myšlení je úzce spjato s jeho činností a aktivitou.

V myšlení dítěte předškolního věku se stále projevuje **egocentrismus**, a to tím, že dítě uznává jen svůj názor a má problémy chápat a respektovat postoje druhých lidí. Dalším charakteristickým znakem je **magičnost**, jejíž definici nacházíme u Vágnerové (2008, s. 175): „*Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat.*“ Pro myšlení předškolních dětí je příznačné, že příliš nerozlišují mezi skutečností a fantazijními představami. Vedle magičnosti se uplatňuje i **antropomorfismus**, kdy dítě přenáší lidské vlastnosti na předměty nebo nadpřirozené bytosti a **arteficialismus**, kterým si vysvětluje vznik světa kolem nás. (Vágnerová, 2008, s. 175)

Dále Mertin, Gillernová (2010, s. 15) uvádějí: „*V předškolním období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky 'Co je to?' přechází na otázku 'Proč?.'*“ Dítě tak zjišťuje příčiny různých souvislostí okolního světa a proto je velmi důležité, aby ho dospělí, zejména rodiče a učitelky mateřských škol, v jeho zvědavosti podporovali, věnovali mu dostatek času, byli trpěliví a disponovali také jistou dávkou znalostí.

Řeč

Období mezi třetím až šestým rokem života dítěte je charakteristické výrazným rozvojem řeči a rovněž nárůstem slovní zásoby.

V tomto období výrazně stoupá zájem dítěte o mluvenou řeč a již ve třech až čtyřech letech reprodukuje báničky, dokáže zazpívat písničku a poslouchat pohádku či příběh po delší dobu. (Langmaier, Krejčířová, 1998, s. 86) Děti předškolního věku všeobecně velmi rády mluví a prostřednictvím verbální komunikace se postupně učí jednoduchému stupňování, skloňování, časování a začínají vytvářet delší a složitější věty, které uplatňují v komunikaci.

Řeč je nejen prostředkem k pochopení různých souvislostí okolního světa, ale zároveň i pomocníkem při navazování kontaktů s vrstevníky. Stává se dorozumívacím prostředkem, který je obsahem komunikativní složky řeči.

Současně dochází k rozvoji kognitivní složky řeči, o které Mertin, Gillernová (2010, s. 16) říkají: „*S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázků a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované.*“ Dítě si tedy např. na základě čteného textu a popisu obrázků dokáže představit žirafu, aniž by ji reálně vidělo. V poslední řadě expresivní složka řeči vyjadřuje schopnost dítěte vyjádřit vlastní pocity.

1.3 Emoční vývoj

Emoce dětí předškolního věku jsou oproti předchozímu batolecímu období stabilnější a více vyvážené. Jsou příznačně vysokou měrou intenzity a velmi snadno a rychle se mohou měnit z jedné na druhou, např. v jedné chvíli pozorujeme u dítěte pláč, který za okamžik vystřídá smích.

U předškolních dětí převládají především emoce kladné. Typická je veselost a pozitivní naladění. Postupem času děti začínají chápat humor a v závislosti na pochopení rozměru blízké budoucnosti se u nich rozvíjí i schopnost těšit se na něco, co je čeká. Naopak

výskyt záporných emocí, jako je vztek a zlost se snižuje. Objevuje se také prožitek strachu a to především z neznámých situací, prostředí nebo z cizích lidí. Vágnerová (2008, s. 196) uvádí: „*Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, event. se s ní umí i lépe vyrovnat.*“

Děti ve věku 4 – 5 let si začínají uvědomovat význam svých pocitů, chápou jejich příčiny a postupně se je snaží ovládat. Umí se zorientovat v základních emocích, které vnímají jako po sobě následující odezvy na různé události svého života, a nepřipouští možnost prožívat více emocí najednou.

Po dětech se vyžaduje, aby se naučily převzít kontrolu nad svými emocemi, a to především negativními, jako je hněv, vztek či rozmrzelost. Ne vždy se ovšem dětem daří své emoce zvládnout. K rozvíjení schopnosti ovládat své emoce mohou být dětem nápomocní hlavně rodiče, kteří jim vysvětlí, a tím pomohou pochopit význam různých emočních pohnutek a prožitků i vlastních pocitů.

Šimíčková-Čížková a kol. (2005, s. 71) uvádějí: „*Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické.*“ Sociální city dítěte se rozvíjejí nejprve v rámci vztahů dítěte k dospělým a následně s přibývajícím věkem ve vztahu k vrstevníkům.

Předškolní období je charakteristické poznáváním, objevováním a získáváním nových zkušeností. Prostřednictvím těchto činností se vyvíjejí city intelektuální neboli poznávací.

City estetické si dítě vytváří v rámci hudebních, výtvarných a dramatických činností, které dávají dítěti možnost vnímat krásno a prožívat příjemné pocity.

V poslední řadě etické cítění se rozvíjí v souvislosti s tím, že dítě v předškolním věku začíná rozlišovat dobré od špatného, správné od nesprávného a ví, co si smí a co nesmí dovolit. Děti v tomto věku citlivě prožívají své první úspěchy a neúspěchy, proto je velmi důležité je podporovat, oceňovat a nezapomínat na pochvalu. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 126)

Dále dle Mertina, Gillernové (2010, s. 126) je emoční vývoj dítěte součástí společenského vývoje a zároveň je jedním z předpokladů jeho úspěšné socializace.

1.4 Socializace

Jednou ze sociogenních potřeb jedince je jeho začlenění do společnosti. (Řezáč, 1998, s. 39) Zapojování jedince do sociálního prostředí se uskutečňuje prostřednictvím celoživotního procesu, který se nazývá socializace.

„Socializace je objasňována jako proces, jímž se jedinec začleňuje do společenství, které jej obklopuje, aby v něm mohl žít, pracovat, vzdělávat se.“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 29)

Jiné vymezení najdeme u Janouška (In: Řezáč, 1998, s. 43), který definuje socializaci jako: *„Souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady, nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně.“*

Současně s procesem socializace se realizuje i proces individuace, který se zaměřuje na rozvoj individuality jedince. Tyto dva procesy jsou ve vzájemném působení, z čehož vyplývá, že dítě v rámci interakce s jinými lidmi zároveň rozvíjí svou osobnost. (Vágnerová, 2008, s. 202)

Primární neboli prvotní socializace dítěte probíhá v rodině. Rodina má při výchově a socializaci dítěte nezastupitelné místo a její vliv je nenahraditelný. Poskytuje dítěti potřebné zázemí plné bezpečí, jistoty a lásky a zároveň mu předkládá důležité vzorce chování a jednání pro život ve společnosti. Velmi důležité jsou rodinné vztahy, především vztahy mezi rodiči a jejich dětmi. Jestliže jsou pozitivní, zajišťují dítěti pocit bezpečí a vedou ho k ohleduplnosti a respektování potřeb jiných lidí. (Vágnerová, 2008, s. 204)

Děti ke svým rodičům vzhlíží, napodobují je a chtějí být jako oni, což uvádí i Vágnerová (2008, s. 204): *„Rodiče představují vzor, jemuž se chtějí ve všech směrech podobat a s nímž se identifikují.“* Tato identifikace s rodičovským vzorem způsobuje, že děti všechna stanoviska a postoje svých rodičů bez dalšího zvážení a zhodnocení uznávají, což jim přináší pocit jistoty a zároveň posiluje jejich sebedůvěru. Na základě procesu identifikace by rodiče měli jít svým dětem příkladem.

V rodinném prostředí se dítě učí komunikovat, všimnout si a porozumět projevům jiných lidí a tolerovat jejich potřeby, prosazovat svůj názor, řešit nejrůznější situace a problémy i ovládat své vlastní pocity. Rodina jim poskytuje také vzory životních rolí, které je

v budoucnu očekávají. Děti si pak tyto role procvičují především při hře s vrstevníky a vkládají do ní své dosavadní sociální dovednosti, které si osvojily v rodině.

Setkávání s dětmi stejného věku přináší dítěti nové sociální zkušenosti. Jak uvádí Vágnerová (2008, s. 202): „*Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce (jako je sdílení, spolupráce i sebeprosazení) s jinými lidmi, než jsou rodiče, ať už jsou v nadřazené pozici, nebo jsou mu rovnocenní.*“ Dítě se postupně začíná osamostatňovat a je schopné navázat kontakty s vrstevníky i bez rodičovské zaangažovanosti. Podmínkou vytváření nových vztahů s vrstevníky či neznámými dospělými je ovšem určitá sociální a emoční zralost. (Matějček In: Vágnerová, 2008, s. 203) Rodina zůstává i nadále upřednostňovaným zázemím a je nesmírně důležitá pro život jedince a jeho další rozvoj.

Kromě rodičů zaujímají významné postavení v rodině i sourozenci dítěte. Možnost vyrůstát se sourozencem může být pro dítě výhodou. Prostřednictvím vzájemné interakce dítě získává především zkušenosti v oblasti chápání potřeb a emocí jiných lidí, což je pro jeho další život ve společnosti velmi důležité. Sourozence spojuje nejen to, že mají tytéž vychovatele a žijí ve stejném rodinném prostředí, ale jsou svázáni i určitými citovými vazbami.

Závislost dítěte na rodině se začíná v předškolním období postupně snižovat a v souvislosti s tím dochází k první společenské emancipaci dítěte. Touto emancipací je myšlen nástup dítěte do mateřské školy. Spousta předškolních dětí začíná navštěvovat mateřskou školu po dovršení 3. roku života, avšak největší počet předškoláků je zaznamenáván v posledním roce předškolní docházky. Jedná se až o 90% dětí. (Matějček, 2005, s. 140)

2 Vzdělávání v mateřské škole

Většina dětí předškolního věku, tj. od tří do šesti až sedmi let, navštěvuje mateřskou školu. Mateřská škola je instituce, která těmto dětem poskytuje výchovu a vzdělávání. Je součástí vzdělávací soustavy a řídí se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání v mateřské škole se uskutečňuje na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), což je kurikulum vymezené pro předškolní věk.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

2.1.1 Vymezení RVP PV

RVP PV je závazný dokument pro uskutečňování předškolního vzdělávání v mateřských školách, včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem, případně v přípravných třídách základních škol. Vztahuje se pouze na vzdělávací instituce, které jsou zahrnuty v síti škol a školských zařízení. (RVP PV, 2004, s. 6)

Šmelová uvádí, že RVP PV: *„je základním pedagogickým dokumentem, jímž stát stanovuje požadavky na předškolní výchovu a vzdělávání. RVP PV představuje vzdělanostní základ, na který navazuje povinné vzdělávání a následující vzdělávací etapy.“* (2004, s. 108)

V platnost vstoupil v roce 2004 a byl vytvořen na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy), což je strategický dokument, který udává směr vzdělávací politiky v České republice.

Národní program rozvoje vzdělávání společně s rámcovými vzdělávacími programy pro jednotlivé stupně škol, v našem případě RVP PV, tvoří státní úroveň v systému vzdělávacích dokumentů v České republice, přičemž *„Bílá kniha stanovuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP v návaznosti stanovují rámec vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání.“* (Šmelová, 2004, s. 107)

Druhou, tedy školní, úroveň představují Školní vzdělávací programy, které si vytvářejí jednotlivé stupně škol.

RVP PV (2004, s. 6) uvádí: *„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“*

RVP PV je dokumentem veřejným, tudíž umožňuje přístup pedagogické a nepedagogické veřejnosti a stává se hlavním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů v mateřských školách.

2.1.2 Zásadní principy RVP PV

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

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

2.1.3 Cíle RVP PV

Hlavním posláním předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a vytvářet podnětné prostředí podporující aktivní rozvoj dítěte a jeho učení. (RVP PV, 2004, s. 7)

V RVP PV (2004, s. 9-10) se dále dočteme, že cíle jsou rozpracovány do čtyř kategorií. Jedná se o cíle v podobě *záměrů (rámcové cíle a dílčí cíle)* a cíle v podobě *výstupů (klíčové kompetence a dílčí výstupy)*, jednak na úrovni *obecné*, jednak na úrovni *oblastní*.

Rámcové cíle

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ (RVP PV, 2004, s. 11)

Rámcové cíle jsou uplatňovány prakticky při všech činnostech a situacích, čímž jsou považovány za **univerzální, přirozené a všudy přítomné**. Jejich naplňování je předpokladem k získávání základů klíčových kompetencí.

RVP PV (2004, s. 11) dále uvádí tři rámcové cíle:

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.“*

Klíčové kompetence

V RVP PV jsou klíčové kompetence obecně definovány jako: *„Soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ (RVP PV, 2004, s. 11)*

V rámci předškolního vzdělávání si dítě osvojuje základy klíčových kompetencí, které jsou velmi významné pro jeho příznivý rozvoj a další vzdělávání. Na druhé straně nedostatek těchto kompetencí se stává naopak brzdou a může znevýhodňovat dítě nejen ve vzdělávání, ale i při jeho cestě životem.

V RVP PV (2004, s. 12-14) jsou vymezeny tyto klíčové kompetence:

1. *„kompetence k učení“*
2. *„kompetence k řešení problémů“*
3. *„kompetence komunikativní“*
4. *„kompetence sociální a personální“*
5. *„kompetence činnostní a občanské.“*

Ne vždy se ovšem podaří dítěti předškolního věku výše uvedených kompetencí dosáhnout. Jedná se totiž o jakýsi ideál, ke kterému spousta dětí ani dojít nemůže. I přesto jsou klíčové kompetence velmi důležité, protože dávají pedagogům jasný směr a zároveň jim

ukazují, o co mají během svého pedagogického působení usilovat. Více se vymezení klíčových kompetencí budeme věnovat v kapitole 3.3.1. Klíčové kompetence.

2.1.4 Vzdělávací oblasti RVP PV

Vzdělávací obsah je v RVP PV rozdělen do pěti oblastí: *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*, *Dítě a společnost*, *Dítě a svět*. Vzdělávací oblasti se vzájemně prolínají a doplňují a během předškolního vzdělávání by neměly být realizovány odděleně, nýbrž ve vzájemné provázanosti.

Součástí každé vzdělávací oblasti jsou následující čtyři kategorie: *dílčí cíle* (co pedagog u dítěte rozvíjí a podporuje), *vzdělávací nabídka* (co pedagog dítěti poskytuje), *očekávané výstupy* (co dítě na konci předškolního období zvládá) a *rizika* (neboli překážky ohrožující úspěch vzdělávání).

Jednotlivé vzdělávací oblasti společně s klíčovými kompetencemi jsou podstatným východiskem pro tvorbu Školního vzdělávacího programu.

2.2 Školní vzdělávací program

Na základě školského zákona a platných právních předpisů a v souladu s RVP PV si každá mateřská škola vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP), podle kterého by se mělo realizovat vzdělávání právě v té konkrétní mateřské škole.

Na tvorbě tohoto dokumentu se podílí jednak ředitelka a jednak učitelky, které v mateřské škole pracují, respektive celý učitelský sbor. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se ŠVP stává povinnou složkou dokumentace mateřské školy a měli by s ním být seznámeni i rodiče předškolních dětí.

ŠVP by měl zohledňovat potřeby, možnosti a přání dětí i jejich rodičů a měl by se shodovat s konkrétními podmínkami dané mateřské školy. Je především důležitým zdrojem informací. Poskytuje informace o konkrétní mateřské škole, které se týkají především její organizace, prostředí, v níž se vzdělávání uskutečňuje, aktivit, které škola nabízí a vymezuje práva a povinnosti dětí, rodičů, ředitelky a učitelů. (Smolíková, 2006, s. 5) V souvislosti s těmito informacemi si rodiče vybírají program mateřské školy, jenž jim nejvíce vyhovuje.

Dle RVP PV (2004, s. 42) musí každý ŠVP obsahovat tyto informační okruhy: *identifikační údaje o mateřské škole* (název, zřizovatel, ředitel), *obecnou charakteristiku školy* (počet tříd, umístění budovy), *podmínky vzdělávání* (materiální vybavení, životospráva, řízení a personální zajištění, spoluúčast rodičů), *organizace vzdělávání* (kritéria přijímání dětí do mateřské školy, rozdělení do tříd), *charakteristika vzdělávacího programu* (jeho záměry, cíle, metody a formy práce), *vzdělávací obsah* (integrované bloky), *evaluační systém* (hodnocení prostředků, časový plán).

Výše uvedené okruhy nemusejí být formulovány jako samostatné kapitoly, záleží na každé mateřské škole, jak svůj ŠVP strukturuje, avšak všechny okruhy musejí být v programu zastoupeny.

V těsné návaznosti na ŠVP si učitelky jednotlivých tříd vytvářejí Třídní vzdělávací programy (TVP). Dle RVP PV (2004, s. 43) by měl být TVP zpracován tak, „*aby svým obsahem odpovídal věku, možnostem, zájmům a potřebám dětí konkrétní třídy a svou formou způsobu práce pedagoga.*“ Tyto programy představují otevřené plány, které pedagogové v průběhu školního roku doplňují a upravují podle potřeb a situace.

3 Multikulturní výchova

Jako národ nejsme na světě sami. Stačí se jen rozhlédnout kolem sebe a můžeme vidět příslušníky jiných kultur a ras i u nás v České republice. Právě v současné době je toto mísení kultur velmi aktuální. Vzhledem k válečným konfliktům, které se vyskytují ve světě, a následné migraci, můžeme stále častěji potkávat lidi jiné rasy i u nás.

Lidé z cizích zemí k nám ale míří i z jiných důvodů. Příčinou migrace mohou být např. špatné pracovní podmínky v rodné zemi, nízké platy, náboženská nesvoboda nebo přírodní katastrofy. Někteří lidé k nám míří za účelem zajištění finančních prostředků pro své příbuzné, jiní se cíleně stěhují s celými rodinami, aby se zde usadili a začali nový život. (Cílková, Borešová, 2011, s. 11)

Potom je ovšem velmi důležité, aby lidé různých národností dokázali společně *koexistovat* jednak ve světě a jednak v jednotlivých zemích. (Průcha, 2011, s. 11) V současné době nenajdeme stát, snad s výjimkou Islandu, který by obývali pouze jeho původní domorodí obyvatelé. (Průcha, 2011, s. 26) Mluvíme tedy o společném soužití, které s sebou přináší i řadu problémů. Jedná se o problémy, se kterými se nesetkáváme pouze dnes, ale potýkali jsme se s nimi i v minulosti. Jsou to problémy například v oblasti komunikace, objevují se obavy z nepřijetí majoritní společností, předsudky na obou stranách aj.

3.1 Definice multikulturní výchovy

Ke zmírnění výše uvedených problémů a vytváření vstřícného a citlivého prostředí pro přijímání členů jiných kultur by měla být nápomocná multikulturní výchova. Průcha ji vymezuje takto: „*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená 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 skutečný efekt není spolehlivě prokázán.*“ (2011, s. 15)

Vzhledem k vysokému počtu autorů zabývajících se problematikou multikulturní výchovy nelze uvést pouze jedno její vymezení. Každý autor nahlíží na definování MKV ze svého subjektivního pohledu na základě svých znalostí a zkušeností, tudíž se jeho definice odlišuje od ostatních. Nyní si uvedeme několik dalších definic.

- „Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 129)
- „Souhrnně můžeme říct, že multikulturní výchova je intencionální (záměrné) edukační (výchovně vzdělávací) působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti. Jednodušeji: cílem multikulturní výchovy je dosažení multikulturních kompetencí jedincem.“ (Hladík, 2006, s. 25-26)
- „Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním zlostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie), asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná integrace a adaptace. Interkulturní vzdělávání vede studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa.“ (Buryánek a kol., 2002, s. 13)
- „Multikulturní výchova v širokém pojetí je zaměřena na různé aspekty soužití a spolupráce lidí různé příslušnosti rasové, národní, etnické, kulturní, sociální, skupinové apod. Cílem multikulturní výchovy je připravit lidi na život v kulturně heterogenní společnosti.“ (Kirovová, 2003, s. 9)

3.2 Pojmy vztahující se k multikulturní výchově

Etnikum – „Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.“ (Průcha, 2011, s. 24) Pojem etnikum je starořeckého původu, tudíž diference lidstva na jednotlivá etnika má velmi starý původ.

Etnicita – „je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou

identitu.“ (Průcha, 2011, s. 24) Tento výraz se stává klíčovým pojmem v oblasti multikulturní výchovy.

Etnické vědomí (etnická identita) – *„je vědomí sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených objektivních komponentů etnicity nebo rodového původu. Jako forma společenského vědomí je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.“* (Průcha, 2001, s. 19)

Etnická identita – *„rozsah toho, co si jednotlivec uchovává jakožto postoje, hodnoty, víru a způsoby chování ze své etnické skupiny.“* (Nesdale, Rooney, Smith In Průcha, 2001, s. 19)

Pojem etnická identita se používá především v sociálních vědách a je ve své podstatě totožný s etnickým vědomím, jehož definici uvádíme výše.

Etnická příslušnost – *„je sounáležitost jednotlivce s etnickým společenstvím na základě objektivních a subjektivních komponentů jeho etnicity.“* (Průcha, 2001, s. 18) Objektivními komponenty chápeme teritorium a jazyk příslušného etnika a mezi subjektivní komponenty můžeme zařadit jejich postoje, zvyky a hodnoty.

Kultura – *„je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů), institucí organizujících lidské chování.“* (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 548-549)

Součástí kultury může být i např. chování lidí ve společnosti, stolování, oblékání, umění, folklór apod. Děti předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu, by měly být v rámci předškolního vzdělávání seznamovány především s kulturou svého regionu, ale zároveň by měly získávat povědomí o existenci různých jiných kultur a učit se je respektovat. (Hazuková, Pehelová, Rauchová, Svobodová, 2014, s. 70)

Kulturní vzorce (standarty) – *„jsou způsoby chování, hodnot a norem, komunikačních zvyklostí, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou generačně předávány a udržují se trvale v historickém vývoji.“* (Průcha, 2011, s. 36) Prostřednictvím kulturních vzorců lidé lépe poznávají odlišné národy a etnika. Vzhledem k tomu, že učitelé se ve své profesi setkávají s dětmi různých kultur, je důležité, aby o nich měli určité znalosti a respektovali jejich kulturní vzorce.

Rasy (plemena) – *„jsou velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických*

teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“ (Průcha, 2011, s. 38) V minulosti, stejně tak i v současném světě, dochází k míšení těchto ras, z čehož vyplývá, že stále stoupá počet dětí rasově rozdílných rodičů.

Rasismus – „*protihumánní teorie o nadřazenosti lidských ras a etnických skupin; nenávisť k lidem určité rasy.*“ (Akademický slovník cizích slov, 1998, s. 648)

Dle Průchy je rasismus „*souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se v nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí.*“ (2011, s. 39)

V současné době se setkáváme s nadměrným užíváním pojmu rasismus. Je sice pravda, že Češi mají vůči příslušníkům některých etnik určité předsudky, ovšem právě ty bývají často mylně považovány za projevy rasismu. V tomto případě se jedná o nesprávné hodnocení těchto předsudků, protože o rasismu můžeme hovořit až tehdy, když jsou příslušníci jiných ras nějakým způsobem poškozováni, např. prostřednictvím jednání, činů. (Průcha, 2011, s. 39)

Předsudky – jedná se o předem vytvořené nebo převzaté postoje, na základě kterých má člověk jedné rasy negativní názor na příslušníka jiné rasy, přičemž tato záporná stanoviska nejsou založena na vlastní zkušenosti, ale jejich příčinou je pouze příslušnost jedince k dané odlišné skupině, např. k Romům. (Nakonečný, 2009, s. 276)

Xenofobie – „*odpor, nepřátelství, nedůvěra ke všemu cizímu; strach z cizinců a nenávisť k nim.*“ (Akademický slovník cizích slov, 1998, s. 818)

3.3 Prvky multikulturní výchovy v RVP PV

V naší zemi se multikulturní výchova stala součástí vzdělávacích programů na školách a zároveň je i nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP).

S multikulturní výchovou se v RVP PV setkáváme v části týkající se klíčových kompetencí a v jednotlivých oblastech vzdělávacího obsahu, přičemž zde není chápána jako průřezové téma, ale objevuje se pouze okrajově.

3.3.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence si jedinec osvojuje v průběhu celého života, nejprve v rámci předškolního vzdělávání, na které navazuje základní a střední vzdělávání, a následně se dotváří v dalším průběhu jeho života. Kompetence jsou rozděleny v RVP PV do pěti úrovní, přičemž v některých z nich můžeme nalézt prvky multikulturní výchovy. Jedná se o tyto:

- **Kompetence k učení:**

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

Prostřednictvím výchovy a vzdělávání v mateřské škole se dítě seznamuje nejprve s vlastní kulturou, kdy poznává její základní hodnoty, a následně si vytváří povědomí o existenci jiných kultur ve světě. Dítě tak získává základní znalosti nejen o kultuře, ve které žije, ale i o kulturách, které se vyskytují ve světě.

- **Komunikativní kompetence:**

- *„ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP PV, 2004, s. 13)*

Charakteristickým znakem určité kultury je především její jazyk, který je pro ni typický. Již děti předškolního věku se běžně setkávají s cizími jazyky, např. v rámci kroužku cizího jazyka v mateřské škole, na dovolené, v obchodech, v médiích apod., což znamená, že mají povědomí o přítomnosti různých jazyků ve světě.

- **Sociální a personální kompetence:**

- *„dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost“*
- *„ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy“*

- „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“ (RVP PV, 2004, s. 13-14)

Učitelka by měla rozvíjet prosociální citění a chování dětí, a to nejlépe na základě jejich vlastních zkušeností. (Svobodová, 2007, s. 54) Prikazovat dětem, jak se mají chovat, by bylo nesprávné, protože by nemusely pochopit podstatu daného jednání a na základě vzoru by mohly spíše volit nežádoucí chování. Důležitý je i vzor učitelky a vzhledem k tomu, že se děti předškolního věku učí především napodobováním, by si mohly, v případě negativního vzoru, osvojit špatné chování.

- **Činnostní a občanské kompetence:**

- „uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu“ (RVP PV, 2004, s. 14)

V rámci setkávání se s vrstevníky se dítě učí chápat, že každý člověk je jiný. Odlišnost může spatřovat nejen ve vzhledu, ale i v chování, prožívání, hodnotách jiného dítěte a zároveň se učí tyto jeho projevy tolerovat. Totéž platí i při kontaktu s odlišnými kulturami.

3.3.2 Vzdělávací oblasti

Prvky multikulturní výchovy můžeme také nalézt v dílčích cílech, vzdělávací nabídce, očekávaných výstupech a rizicích některých vzdělávacích oblastí, které tvoří obsah předškolního vzdělávání:

- **Dítě a ten druhý**

V interpersonální oblasti nacházíme multikulturní výchovu v dílčích cílech „vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)“ (RVP PV, 2004, s. 24)

Na dílčí cíle navazuje vzdělávací nabídka, tedy nabídka činností a aktivit, prostřednictvím kterých pedagog cíle u dětí rozvíjí, např. četba pohádek a příběhů

s etickým obsahem, společné rozhovory, dramatické hry, vyjadřování pocitů, prožitků z činností.

Na základě uvedených cílů a činností by dítě mělo dosáhnout očekávaných výstupů:

- Mělo by pochopit, že všichni lidé jsou si rovni, i když je každý jiný, ať už co se týče vzhledu či chování.
- Mělo by vědět, že každý člověk má svá práva a stejná práva mají i všichni ostatní kolem něj.
- Respektovat postoje, názory, potřeby druhých dětí. (RVP PV, 2004, s. 25)

Dále RVP PV uvádí rizika, která často znemožňují realizaci dílčích cílů a konkrétních činností, např.: „*nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem.*“ (2004, s. 25)

▪ **Dítě a společnost**

V sociálně-kulturní oblasti jsou vymezeny následující dílčí cíle týkající se multikulturní výchovy: „*vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností.*“ (RVP PV, 2004, s. 26)

Prostřednictvím knih, encyklopedií, obrázkového materiálu, videa, pohádek, příběhů pedagog seznamuje děti s jinými kulturami. Může využít i výtvarných, hudebních, dramatických činností, prostřednictvím kterých děti poznávají způsob života lidí jiných národností.

Dítě tak směřuje k následujícím očekávaným výstupům:

- „*chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí*“
- „*odmítat společensky nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, lhostejnost či agresivitu)*“ (RVP PV, 2004, s. 28)

Mezi rizika můžeme zařadit dle RVP PV: „*nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvořilého, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů apod.) včetně nevhodných vzorů v médiích.*“ (2004, s. 28)

▪ **Dítě a svět**

Prvky multikulturní výchovy nacházíme i v dílčích cílech environmentální oblasti: „*vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách*“ a „*poznávání jiných kultur.*“ (RVP PV, 2004, s. 29)

Děti mají možnost poznávat jiné kultury, prostřednictvím hudebních nahrávek, dramatických činností, pohádek, obrázkového materiálu, společných rozhovorů, čímž směřují k následujícím očekávaným výstupům:

- *„vnímat, že svět má svůj řád, že 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, planetě Zemi, vesmíru apod.)“* (RVP PV, 2004, s. 30)

Rizika můžeme spatřovat v nedostatku příležitostí k poznávání světa, jeho dění a rozmanitosti a zároveň v předávání „hotových“ poznatků dětem bez jejich aktivního zapojení.

Na základě vzájemně propojených kategorií vzdělávacích oblastí mohou předškolní pedagogové vytvářet přípravy nebo projekty pro svou výchovně vzdělávací činnost v mateřské škole.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Projekt

4.1 Základní informace o projektu

Téma projektu: „Poznáváme kamarády z celého světa“

Věková skupina dětí: 5-6 let

Časový rozsah projektu: 2 týdny

Hlavní cíle projektu:

- Seznamování dětí s různými národy a kulturami.
- Rozvoj multikulturního cítění u dětí.

Dílčí cíle:

Dítě a jeho tělo

- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky
- rozvoj a užívání všech smyslů

Dítě a jeho psychika

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních)
- rozvoj paměti a pozornosti
- rozvoj tvořivosti

Dítě a ten druhý

- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- rozvoj kooperativních dovedností

Dítě a společnost

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se)
- osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije
- vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností

Dítě a svět

- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí
- poznávání jiných kultur (RVP PV, 2004, s. 16-29)

Výstupy:

- má elementární poznatky o světě lidí
- klade otázky a hledá na ně odpovědi
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
- je schopno chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem (RVP PV 2004, s. 12-14)

Organizační formy:

- individuální, skupinová, frontální

Metody výchovy:

- metoda rozumové instrukce, citového a názorného působení, rozvoje morálního úsudku, usměrňování činnosti dětí, utváření situací pro samostatnou činnost dětí

Metody vzdělávání:

1. Slovní (vysvětlování, rozhovor)
2. Názorně demonstrační (pozorování, předvádění)
3. Praktické (návik pohybových a pracovních dovedností, výtvarné činnosti)

Pomůcky:

- písnička „Naše země kulatá je“, zeměpisné encyklopedie, globus, balicí papír, šablony světadílů z papíru, temperové barvy, štětce, kelímky na vodu, barevné papíry, fotografie dětí z cizích zemí, písnička „Kamarád“, kniha „Kamarádi z velké dálky“, šátek, podložka, obličejové detaily (oči, nos, ústa) z papíru, japonská hudba, CD přehrávač, obrázky tradičního japonského oblečení, omalovánky květin a draků, pastelky, molitanové kostky, papírové letenky, uvařená rýže, jídelní hůlky pro všechny děti, suroviny k výrobě sushi (rýže, ocet, mořská řasa, paprika, krabí tyčinky), podložka na výrobu sushi, pohádka „O ztraceném polštářku“, obrázky domorodých obyvatel Afriky, africká hudba, hudební nástroje, písnička „Pět minut v Africe“, klacíky, nůžky, dřevěné korálky, lepidla, šňůrky, látky, barvy na obličej, obrázek divokého prasete, kniha „Africké pohádky“, košík na ovoce, tropické ovoce, nůž, deska

4.2 Prostředí realizace projektu

Projekt byl navrhnout pro mateřskou školu v Nivnici, která byla založena v roce 1974.

Mateřská škola stojí uprostřed obce, která má přibližně čtyři tisíce obyvatel. Jedná se o dvoupodlažní budovu se čtyřmi odděleními. Děti jsou rozděleny do jednotlivých oddělení podle věku, tudíž v prvním podlaží se nachází oddělení s názvem „Sluníčko“ pro děti ve věku 3 – 4 let a zároveň oddělení zvané „Včeličky“, do kterého docházejí děti ve věku 4 – 5 let. Ve druhém podlaží můžeme najít další dvě oddělení, jedná se o oddělení „Berušek“ a „Motýlků“. Obě tato oddělení jsou určena pro děti ve věku 5 – 6 let.

Každé oddělení se skládá ze čtyř vzájemně propojených místností, jedná se o třídu, hernu, umývárnu a šatnu. Třídy jsou vybaveny barevným nábytkem, spoustou rozmanitých hraček, her a stavebnic. Ve třídách a hernách se nachází kout s kuchyňkou, kadeřnictvím, obchodem, knihovničkou nebo s výtvarnými potřebami.

K herně v každém oddělení přináleží ještě sklad, ve kterém je uschováno různé tělocvičné náčiní a náradí. Herna slouží rovněž k odpolednímu odpočinku dětí. Je tedy vybavena lehátky a lůžkovinami. Nachází se zde i televize a CD přehrávač.

Součástí mateřské školy je i kuchyňka, která slouží k přípravě svačín. Obědy jsou přiváženy ze školní jídelny Základní školy J. A. Komenského v Nivnici.

Mateřská škola je obklopena velkou zahradou, která nabízí spoustu možností ke spontánním hrám dětí, např. průlezký, pískoviště, skluzavky, houpačky. Velmi oblíbená jsou u dětí také dvě rozlehlá bludiště, která jsou vytvořena z keřů.

Školní vzdělávací program Mateřské školy v Nivnici se nazývá „Z pohádky do pohádky“. Je zaměřen především na literaturu. Snaží se vzbuzovat zájem dětí o knihy, čtené pohádky, zároveň seznamuje děti s pravidly chování ke knize. Každé oddělení je vzhledem k programu vybaveno spoustou knih, jejichž obsahem jsou především pohádky, básničky, písničky, hádanky. Najdeme zde i encyklopedie, atlasy a dětské časopisy.

4.2 Realizace projektu

1. Den – „Svět“

Cíle – rozvoj komunikativních dovedností, vytváření základů pro práci s informacemi, posilování spolupráce mezi dětmi, rozvoj jemné motoriky, rozvoj schopnosti soustředit se na činnost.

Konkretizované výstupy – dítě vyjadřuje samostatně své myšlenky a zážitky, získává informace prostřednictvím knih a encyklopedií, spolupracuje s ostatními, drží správně tužku, soustředí se na jednotlivé činnosti.

Pomůcky – písnička „Naše země kulatá je“, globus, encyklopedie, obrázky dopravních prostředků, balicí papír, tužky, papírové šablony světadílů, štětce, temperové barvy.

Návrh činnosti

- motivace – písnička „Naše země kulatá je“

1. Naše Země kulatá je, říká se to,
po nebi se koulí světem celé léto.
Pozor, ať se nesrazíš s tou hvězdičkou v dáli,
to bychom se o tebe vskutku báli.
2. Chtěl bych jednu, třeba někdy takhle k ránu,
nasednout do velikého aeroplánu,
nasednout do rakety, podívat se z výše,
je-li Země kulatá, jak se píše.

- rozhovor
(„O čem se zpívá v písničce? O Zemi. Jaká je Země podle písničky? Kulatá. Myslíte, že je to pravda? Jak bychom to mohli zjistit?“)
- práce s encyklopediemi a globusem – hledání planety Země + hledání ČR
- rozhovor o jiných zemích světa
(„Navštívily jste někdy s rodiči jinou zemi než tu naši? Kam jezdíte na dovolenou?“)
 - jmenování zemí, které děti navštívily, ukázka zemí na globusu
 - „Každá země má na světě své místo, ale jsou od sebe různě vzdálené a někdy není jen tak dostat se z jedné země do druhé.“
- rozhovor o cestování + obrázky dopravních prostředků
(„Jak jste se do těchto zemí dopravili vy? Kterými dopravními prostředky můžeme cestovat?“)
- výtvarná činnost „Svět“
 - společná práce dětí
 - obkreslování jednotlivých světadílů pomocí papírových šablon na balicí papír
 - vymalování moře kolem světadílů temperovými barvami.

2. Den – „Děti z cizích zemí“

Cíle – rozvoj produktivních řečových schopností (vyjadřování), hledání vnitřních i vnějších rozdílů mezi dětmi, rozvoj pozornosti, posilování prosociálního chování ve vztahu k druhým dětem, seznámení s písničkou „Kamarád“.

Konkretizované výstupy – dítě bez zábran vyjadřuje své myšlenky, názory a pocity, vyjmenuje rozdíly mezi dětmi, je pozorné během her a činností, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, zná a reprodukuje novou písničku.

Pomůcky – globus, fotografie dětí z cizích zemí, písnička „Kamarád“.

Návrh činnosti

- práce s globusem – opakování poznatků z předchozích dnů
- rozhovor o cizích zemích
(„Děti, včera jste mi jmenovaly země, které jste s rodiči navštívily. Zkuste si nyní vzpomenout, jak to tam vypadalo, co tam bylo odlišné od našeho domova?“ – lidé, řeč, počasí, oblečení, jídlo, moře, hory...)

- rozhovor o dětech z cizích zemí
(„Jak děti z jiných zemí vypadají? Jsou stejné jako vy?“)
– jmenování vnějších znaků + fotografie těchto dětí
- pozorování kamarádů – vnější znaky
(„Děti, já když se na vás teď dívám, tak jste také každý jiný. Podívejte se jeden na druhého. Máme tu dvě stejné děti? Ne. Čím se lišíme?“ – vlasy, oči, oblečení...)
- hra „Vymění si místo, kdo...“
– děti sedí v kruhu
– na pokyn učitelky si mezi sebou navzájem vyměňují místa
(např. „Vymění si místo, kdo má krátké vlasy.“)
- poznávání kamarádů – vnitřní znaky (sourozenci, oblíbené zvíře, oblíbená barva...)
- hra „Vymění si místo, kdo...“
– děti sedí v kruhu
– na pokyn učitelky si mezi sebou navzájem vyměňují místa
(např. „Vymění si místo, kdo má rád modrou barvu.“)
- morální závěr, poučení
(„I když jsme každý jiný a jinak vypadáme, můžeme spolu kamarádit. Je to tak? A co myslíte, že děti z cizích zemí? Mohli bychom se s nimi kamarádit? Určitě. I když vypadají třeba jinak, tak jsou to stejné děti jako vy a také si rády hrají.“)
- písnička „Kamarád“

<p>1. Ať jsi zdejší nebo z Korsiky, z Číny nebo z horké Afriky, ať jsi z kterékoli země, stiskni moji ruku pevně. Pojď si hrát, pojd' si hrát, můžeš být můj dobrý kamarád. (Hurdová, 2006, s. 2)</p>	<p>2. Ať máš třeba jiné návyky, oči jako černé uhlíky, ať máš jinou barvu pleti, jinou řeč než naše děti. Pojď si hrát, pojd' si hrát, můžeš být můj dobrý kamarád.</p>
---	---
- během písničky chůze v prostoru

- na konci sloky, na slova „Pojď si hrát, pojd' si hrát...“ si každý musí najít kamaráda a vytvořit s ním dvojici.

3. Den – „Atsuo - chlapec z Japonska“

Cíle – procvičování písničky „Kamarád“, posilování soustředěnosti a pozornosti, rozvoj receptivních řečových schopností (vnímání, porozumění), rozvoj představivosti, rozvoj zručnosti a trpělivosti, vytváření základů pro práci s informacemi.

Konkretizované výstupy – dítě reprodukuje písničku „Kamarád“, soustředěně poslouchá čtený příběh, rozumí přečtenému, je pozorné a informace vyskytující se v příběhu vyjadřuje před ostatními, představuje si v duchu, jak vypadá obličej a na základě této představy obličej skládá, je trpělivé a pečlivé při skládání z papíru, získává informace prostřednictvím knih a encyklopedií.

Pomůcky – písnička „Kamarád“, kniha „Kamarádi z velké dálky“, šátek, papírový obličej a obličejové detaily, barevné papíry, CD přehrávač, CD s japonskou hudbou, atlasy, globus, temperové barvy, štětec.

Návrh činnosti

- motivace – písnička z předchozího dne „Kamarád“
- četba příběhu „Atsuo“ (Drijverová, 2011, s. 25)
- rozhovor o přečteném příběhu
(„Jak se jmenoval chlapec z příběhu? Odkud pochází? S kým bydlí? Co dělá ve volném čase? Hraje tenis, jezdí na kole, hraje počítačové hry... Kromě toho hraje rád různé japonské hry. Nyní si některé vyzkoušíme...“)
- hra „Jan-ken-pon“
 - jedná se o obdobu naší známé hry „Kámen, nůžky, papír“
 - děti soutěží vždy ve dvojicích
 - vítězové z jednotlivých dvojic se opět ve dvojicích utkají
 - soutěžení dvojic pokračuje do té doby, dokud nezůstane pouze jeden hráč, tedy vítěz
- hra „Fuku warai“
 - děti sedí v kruhu
 - pomocí hry „Jan-ken-pon“ je vybrán první hráč

- vybranému dítěti zavážeme oči šátkem a jeho úkolem je na připravený obličej z papíru poskládat poslepu obličejové detaily (oči, nos, ústa, uši)
- tím, že děti přikládají obličejové detaily poslepu, vznikají legrační obličejové detaily
- děti se ve skládání obličejů střídají
- origami – kočka
 - „Protože Japonci mají velmi rádi kočky, zkusíme si je poskládat z papíru.“
 - skládání origami podle předlohy u stolečků
- během skládání origami poslech japonské hudby
- vyhledávání Japonska v atlasech a na globusu
- vyznačení Japonska na mapě, kterou jsme si první den společně vytvořili.

4. Den – „Atsuo – chlapec z Japonska“ (pokračování)

Cíle – rozvoj komunikativních dovedností, soustředěný poslech, rozšiřování znalostí o Japonsku, poznávání tradičního japonského oblečení, rozvoj jemné motoriky, správný úchop pastelky, rozvoj představivosti a fantazie.

Konkretizované výstupy – dítě udrží pozornost během četby a je soustředěné, volně odpovídá na otázky k pohádce, poznává tradiční japonský oděv, zachovává správný úchop pastelky, vyjadřuje svou fantazii.

Pomůcky – pohádka „Slavnost myšek“, obrázek k pohádce, obrázky dámského a pánského kimona, omalovánky, pastelky, CD přehrávač, CD s japonskou hudbou.

Návrh činnosti

- motivace – rozhovor

(„Děti, máte rády pohádky? Jak se jmenoval chlapec, o kterém jsem vám včera četla? Myslíte, že má také rád pohádky? Jistěže je má rád. Nyní vám jednu jeho oblíbenou přečtu.“)
- četba japonské pohádky „Slavnost myšek“ (Drijverová, 2011, s. 27) + obrázek k pohádce (Drijverová, 2011, s. 26)
- rozhovor o přečtené pohádce

(„Děti, všimly jste si, jaké oblečení měl na sobě muž v pohádce? Víte jak se mu říká? Kimono.“)
- tradiční oblečení v Japonsku
 - prohlížení obrázků žen a mužů v tradičním japonském oděvu – kimonu

- všímání si detailů, kimona žen jsou většinou zdobeny pestrými květinami, kimona mužů často zdobí obrázek drak
- hra „Na návrháře“
 - úkolem dětí je vytvořit barevné návrhy látek na výrobu kimon
 - děvčata vykreslují omalovánky květinových vzorů pastelkami
 - chlapci vykreslují obrázek draka rovněž pastelkami
- poslech japonské hudby během vykreslování omalovánek.

5. Den – „Atsuo – chlapec z Japonska“ (pokračování)

Cíle – posilování schopnosti vést rozhovor, rozvoj spolupráce mezi dětmi a schopnosti domluvit se, rozvoj představitivosti a fantazie, rozvoj pozornosti, získávání nových poznatků o Japonsku, seznamování dětí s tradičním japonským jídlem, procvičování zručnosti, uvolnění a zklidnění organismu během relaxace.

Konkretizované výstupy – dítě naslouchá druhým a vyčkává, až druhý domluví, než začne mluvit, spolupracuje s ostatními a domlouvá se na společném postupu při stavbě, respektuje názory druhých dětí, je pozorné a zapamatuje si nové informace, ochutná sushi, je trpělivé a drží správně hůlky, zklidní se a poslouchá hudbu.

Pomůcky – globus, molitanové kostky, letenky, CD přehrávač, CD s japonskou hudbou, suroviny a pomůcky na výrobu sushi (uvařená rýže, rýžový ocet, mletý cukr, bambusová podložka, paprika, krabí tyčinky, řasy), hůlky.

Návrh činnosti

- motivace – vyhledávání Japonska na globusu
- rozhovor
(„Děti, vzpomínáte si na Atsua? Kde bydlí? Japonsko. Co lidé v Japonsku nejčastěji jedí? Rýži, ryby, rýžové koláčky obalené mořskými řasami. Chtěly byste tato jídla ochutnat? Jak se do Japonska dostaneme?“)
- cestování letadlem
 - stavba letadla z molitanových kostek
 - rozdávání letenek
 - bezpečnostní kontrola na letišti
 - během cesty poslech japonské hudby
- příprava sushi
 - ukázka přípravy sushi

- společná ochutnávka
- ochutnávka rýže s pomocí hůlek
 - děti rozděleny do skupinek, z nichž každá má na stole misku s uvařenou rýží
 - děti se snaží ochutnat rýži za pomoci jídelních hůlek
- návrat do mateřské školy – letadlem
- cestou relaxace – poslech relaxační japonské hudby
- rozhovor o prožitém dni v Japonsku
 - prostor k vyjádření myšlenek, pocitů a prožitků dětí.

6. Den – „Děti žijící v Africe“

Cíle – soustředěný poslech, rozvoj pozornosti a paměti, rozvoj komunikativních dovedností, seznámení s africkou kulturou, rozvoj prosociálního citění, rozvoj sluchového vnímání, seznámení s hudebními nástroji, osvojení si praktických dovedností, jak zacházet s hudebními nástroji, sluchově rozlišovat zvuky hudebních nástrojů, seznámení s písničkou „Pět minut v Africe“, poznávání afrických zvířat.

Konkretizované výstupy – dítě se soustředí na poslech čtené pohádky, je pozorné a zapamatuje si podstatné informace, převypráví pohádku, má povědomí o africké kultuře, má ohled na druhé a soucítí s nimi, správně zachází s hudebními nástroji, pojmenuje hudební nástroje, zná a reprodukuje novou písničku, jmenuje africká zvířata z písničky.

Pomůcky – pohádka „O ztraceném polštářku“, obrázky domorodých obyvatel Afriky, CD přehrávač, CD s africkou hudbou, hudební nástroje – bubny, ozvučná dřívka, činely, rumba koule, písnička „Pět minut v Africe“.

Návrh činnosti

- motivace – četba pohádky „O ztraceném polštářku“
- rozhovor o přečtené pohádce

(„Kam odletěl polštářek? Do Afriky. Proč tam odletěl? Holčička na něj zapoměla a byla mu zima. Kdo v Africe bydlí? Lidé tmavé pleti, kterým se říká černoši. Proč mají tmavou pleť? Protože žijí v oblasti, kde celý rok moc pálí sluníčko a právě jejich tmavá kůže je před sluníčkem chrání.“)
- obrázky domorodých obyvatel Afriky
- poslech africké hudby

- hudební nástroje (bubny, ozvučná dřívka, činely, rumba koule...)
- učitelka dětem nejprve předvede, jak se na jednotlivé hudební nástroje hraje
- následně mají děti prostor vyzkoušet si jednotlivé hudební nástroje
- sluchová hra „Poznáš, který nástroj právě hraje?“
- učitelka vždy vybere jeden hudební nástroj, zahraje na něj a děti hádají, o jaký hudební nástroj se jedná
- seznámení s písničkou s pohybem „Pět minut v africe“

1. Čáry, máry, ententýky,
poletíme do Afriky.
Přidržte si čepice...
Hop! A už jsme v Africe.

2. Lvi a lvice pod palmami
hrozitánsky špulí tlamy,
loví myši v oáze,
přibývají na váze.

3. Sloni troubí písňě sloní
až nám z toho v uších zvoní,
vytrubují zvesela
jako správná kapela.

4. Pštrosi mají krásné peří,
pyšně si ho nakadeří,
kýchneš-li však na blízku,
strčí hlavu do písku.

5. Plameňáci purpuroví
na jezeře ryby loví,
volavky a marabu,
hrají si tam na babu.

- jmenování afrických zvířat z písničky
- pobyt venku
- vyhledávání a sbírání klacků a větviček v lesíku nedaleko MŠ.

7. Den – „Děti žijící v Africe“ (pokračování)

Cíle – soustředěný poslech, rozvoj pozornosti a paměti, rozvoj komunikativních dovedností a schopnosti odpovídat na otázky k pohádce, poznat rozdíly mezi způsobem života u nás a v Africe, rozvoj sociální citlivosti, správné držení těla, koordinace pohybů a celého těla, poznat a umět pojmenovat základní tropické ovoce, rozlišovat různé vůně a chutě, nebát se ovoce ochutnat.

Konkretizované výstupy – dítě pozorně poslouchá čtenou pohádku, zapamatuje si děj pohádky, odpovídá na otázky k pohádce, postihuje rozdíly mezi naší a africkou kulturou, uvědomuje si tyto rozdíly, citlivě reaguje na životní podmínky v Africe, dodržuje správné držení těla a pohybuje se koordinovaně, pozná a pojmenuje různé druhy tropického ovoce, rozezná ovoce podle na základě chutě.

Pomůcky – pohádka „O dívce, která chtěla jenom tančit“, košík na ovoce, plastové ovoce, krabice, různé druhy tropického ovoce (banán, pomeranč, ananas, mango, liči...), deska, nůž, tácek.

Návrh činnosti

- motivace – četba pohádky „O dívce, která chtěla jenom tančit“ (West, 2005, s. 25-28)
- rozhovor o přečtené pohádce
(„Děti, o čem byla pohádka? O dívce, která jen tancovala. Dělala i něco jiného? Jak se jí to tancování vymstilo? Vítr ji unesl daleko od vesnice. Jak to s ní nakonec dopadlo? Podařilo se jí vrátit zpátky, ale již tolik netancovala a věnovala se i jiným činnostem a povinnostem. Pro co ji její maminka poslala? Pro vodu. A jak tu vodu nesla? Na hlavě. Není to zvláštní? Nosíte také věci na hlavě? Ne. A jak? V rukou. Já vám ale nyní něco povím, v Africe nosí ženy opravdu jakékoliv věci na hlavě, místo v rukách. Jsou tak zvyklé a je to pro ně stejně přirozené, jako pro nás nošení věcí v rukou. Chcete si to vyzkoušet?“)
- přenášení ovoce v košíku na hlavě
 - děvčata mají za úkol přenášet plastové ovoce v košíku na hlavě, stejně jako je nosí africké ženy
 - hru zjednodušíme tím, že si děvčata mohou košík přidržovat jednou rukou
 - jedná se o štafetu, kdy první děvče musí přenést košík až k metě = hromádce ovoce, kde nasbírá 2 ks ovoce a vrací se zpět na původní místo, kde čeká další děvče a košík mu předá
 - čekající děvče obsah košíku vysype do připravené krabice a s prázdným košíkem utíká pro další ovoce
 - hra končí, jakmile se vystřídají všechna děvčata
 - chlapci děvčata povzbuzují
- poznávání a pojmenovávání tropického ovoce

- banán, pomeranč, citron, ananas, mango, kokos, liči
- ochutnávka tropického ovoce
- ovocné hádanky
 - vybrané dítě zavře oči, učitelka mu dá do úst kousek nějakého ovoce a jeho úkolem je uhodnout, jaké ovoce ochutnalo.

8. Den – „Děti žijící v Africe“ (pokračování)

Cíle – zopakovat písničku, sladit pohyb s rytmem, napodobit pohyb podle vzoru učitelky, získat nové poznatky o Africe, vyjadřovat své myšlenky před ostatními, naslouchat druhým, rozvoj jemné motoriky a zručnosti, koordinace ruky a oka, správný úchop štětce, rozvoj tvořivosti a fantazie.

Konkretizované výstupy – dítě reprodukuje písničku, sladí pohyb s rytmem písničky, napodobuje pohyb podle vzoru učitelky, má nové vědomosti, bez ostychu mluví před ostatními dětmi a učitelkou, naslouchá druhým a nechá je domluvit, je zručné a jeho pohyby rukou jsou koordinované, drží správně štětec, uplatňuje svou fantazii, je tvořivé.

Pomůcky – písnička „Pět minut v Africe“, klacíky, temperové barvy, štětce, kelímky s vodou, dřevěné korálky, šňůrky, barevné papíry, nůžky, lepidla.

Návrh činnosti

- motivace – písnička „Pět minut v Africe“
- motivace – rozhovor

(„Děti, vzpomenete si na pohádku o polštářku, kterou jsem vám na začátku týdne četla? Co myslíte, mají lidé v Africe dostatek jídla? Ti, kteří bydlí ve městech, tak většinou ano. Ovšem ti, kteří bydlí na venkově v kmenech, mnohdy nemají co jíst. Čím se tedy živí? Sběrem různých rostlinek, plodů a lovem některých zvířat – antilopy, divoká prasata. Aby mohli lovit, musí se nejprve naučit dobře mířit. K lovu používají luky, šípy, oštěpy. Pojdme si je vyrobit, jako afričtí lovci.“)
- výroba oštěpů k lovu
 - chlapci pomalují klacíky, které jsme včera nasbírali, temperovými barvami
 - necháme uschnout do dalšího dne
- motivace

(„Afričané moc rádi tancují a zároveň věří, že jejich tance jsou kouzelné a že pokud zatancují, tak se jim splní jejich přání, např. aby zapršelo, aby měli bohatou úrodu, aby se jim podařilo něco ulovit nebo aby se někdo nemocný zase uzdravil. K těmto tancům se slavnostně oblékají, malují si různé symboly na obličej a zdobí se náramky a náhrdelníky z korálek. Pojďme si je zkusit vyrobit.“)

- výroba šperků
 - navlékání dřevěných korálek na šňůrky
 - výroba korálek z proužků papíru – proužek papíru potřeme lepidlem a namotáme ho na tužku, tak aby nám uvnitř korálku vznikl prostor, kterým následně provlékneme šňůrku.

9. Den – „Děti žijící v Africe“ (pokračování)

Cíle – rozvoj spolupráce, schopnosti domluvit se, poznat a umět pojmenovat některá africká zvířata, rozlišovat sluchem zvuky zvířat, soustředěný poslech, rozvoj pohybových dovedností – házení na cíl, koordinace ruky a oka, uvolnit a zklidnit organismus během relaxace.

Konkretizované výstupy – dítě spolupracuje s ostatními ve skupině, domluví se na společném postupu a respektuje názory druhých, pozná a pojmenuje některá africká zvířata, rozlišuje sluchem zvířata podle jejich zvuků z nahrávky, soustředí se na činnost, má koordinované pohyby a hází na cíl, zklidní se a vnímá africkou hudbu.

Pomůcky – rozstříhané obrázky afrických zvířat, obálky na rozstříhané obrázky, nahrávka zvuků zvířat na CD, CD přehrávač, bambusové tyčky, obrázek antilopy a divokého prasete, africká hudba na CD.

Návrh činnosti

- motivace
 - („Děti, včera jsme si řekli, že se někteří afričtí domorodci živí lovem zvířat – antilop a divokých prasat. Jenže to nejsou jediná zvířata, která žijí v Africe. Je jich tam mnohem více. Pojďme zjistit jaká.“)
- skládání rozstříhaných obrázků afrických zvířat ve dvojicích, případně trojicích (slon, žirafa, hroch, krokodýl, tygr, lev, gepard, gorila, nosorožec, pštros, zebra, kobra)
- společné pojmenování jednotlivých zvířat u poskládaných obrázků
- poznávání afrických zvířat podle jejich zvuků z nahrávky

- hra „Na lovce“
 - obsahem hry je hod na cíl
 - chlapci dostanou krátké bambusové tyčky = oštěpy, pomocí kterých se snaží ulovit zvěř = obrázek antilopy, divokého prasete
 - děvčata chlapce v lovu povzbuzují
- odpočinek po lovu
 - relaxace za doprovodu africké hudby.

10. Den – „Děti žijící v Africe“ (pokračování)

Cíle – rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj zručnosti, rozvoj jemné motoriky, správný úchop tužky, posilování spolupráce mezi dětmi, rozvoj multikulturního citění a ohleduplnosti, vnímat rytmus africké hudby, sladit pohyb s rytmem, napodobit pohyb podle vzoru učitelky, vyjádřit své pocity, dojmy a zážitky z projektu.

Konkretizované výstupy – dítě uplatňuje svou fantazii při přípravách na závěrečný tanec (oblékání, malování na obličej, zdobení šperky), je tvořivé, drží správně tužku, spolupracuje s ostatními, pomáhá ostatním a domlouvá se na společném postupu, respektuje názor jiných, je citlivé k dětem jiných národů na základě poznatků o jejich životní situaci, je ohleduplné k potřebám afrických dětí, vnímá rytmus hudbu, které přizpůsobí vlastní pohyb, napodobuje i pohyb podle vzoru, bez ostychu vyjadřuje své pocity a zážitky z dvoutýdenního projektu.

Pomůcky – různé barevné látky, nůžky, spínací špendlíky, mašle, provázky, barvy na obličej, vlastnoručně vyrobené šperky z předchozích dnů, CD s africkou hudbou, CD přehrávač, dětské hudební nástroje (bubínky, ozvučná dřívka, rumba koule, tamburína).

Návrh činnosti

- motivace

(„Dnes se již s Afrikou rozloučíme. Já myslím, že nejlepší způsob, jak se rozloučit, bude tanec, protože Afričané tanec milují. Nejprve se ale musíme dobře připravit.“)
- výroba afrického oblečení
 - děti mají k dispozici různé barevné látky, mašle a provázky
 - s dopomocí učitelky si každý vytvoří oblečení k tanci
- malování na obličej

- děti si vzájemně malují různé ornamenty na obličej pomocí barev na obličej
- zdobení vlastnoručně vyrobenými šperky
- motivační rozhovor
(„Když jsme se krásně oblékli a přichystali jako afričtí domorodci, můžeme nyní prostřednictvím tance poprosit bohy, aby nám splnili naše tajná přání. Přání se nemusí týkat jen vás, vzpomeňte si na africké děti.“)
- vyjmenovávání tajných přání dětí
- společný tanec dětí za doprovodu africké hudby + využití hudebních nástrojů (bubínky, ozvučná dřívka, rumba koule)
- závěrečná reflexe
 - zhodnocení projektu dětmi (co se jim líbilo x nelíbilo)
 - vyprávění dojmů a zážitků z projektu.

ZÁVĚR

Abychom byli schopni žít v multikulturní společnosti a vůbec ve společenství druhých lidí, je nutné si osvojit určité schopnosti a dovednosti, které jsou pro toto soužití nezbytné. Jedná se např. o schopnost tolerovat a respektovat druhé, spolupracovat s ostatními, chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu a přiznávat jim tatáž práva. Znalost a dodržování základních pravidel chování a jednání ve vztahu k druhému mohou být základním stavebním kamenem v boji proti rasismu a nesnášenlivosti vůči cizím národům.

S pravidly chování ve vztahu k druhým lidem se můžeme seznámit v rámci multikulturní výchovy, která je bezpochyby důležitou součástí výchovy a vzdělávání každého člověka. Jejím prostřednictvím si jedinec buduje správné postoje a hodnoty, které jsou velmi významné pro život ve společnosti druhých lidí nebo ve světě různých kultur a ras.

Bakalářská práce teoreticky vymezuje multikulturní výchovu a zároveň poukazuje na její přínos pro rozvoj dítěte již v předškolním věku. Z teoretické části vyplývá, že multikulturní výchova v mateřské škole představuje důležitý vzdělanostní základ, jenž se prolíná jednotlivými vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, na který následně navazuje vzdělávací program základní školy.

Část práce definuje předškolní věk, přičemž poukazuje na skutečnost, že děti předškolního věku se učí především nápodobou. Velmi významný je tedy vzor osob, které jsou s dítětem v častém kontaktu. Jedná se především o učitele mateřských škol a rodiče, kteří by měli prokazovat toleranci a pozitivní vztah k jedincům cizích národností a jejich odlišnostem.

Děti předškolního věku se učí nejlépe prostřednictvím hry, na čemž je založena praktická část této práce. Výsledkem praktické části je projekt, který je navržen pro děti ve věku 5-6 let, tedy děti, které v dalším roce nastoupí do základní školy.

Časový rozsah projektu je stanoven na dva týdny, přičemž první týden se zaměřuje na seznámení dětí s kulturou Japonska a druhý týden umožňuje poznat způsob života v Africe. Jednotlivé dny projektu na sebe plynule navazují a skládají se z her a činností přiměřených dětem předškolního věku, jako jsou pohádky, příběhy, básničky, písničky, pohybové hry, smyslové hry a další. Společně směřují k naplnění cíle celého projektu, respektive k seznámení dětí s různými kulturami a k rozvoji jejich multikulturního cítění.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

CÍLKOVÁ, E., BOREŠOVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: Poznáváme jiné národy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.

DRIJVEROVÁ, M. *Kamarádi z velké dálky: povídaní o dětech z různých částí světa a pohádky z jejich zemí*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2902-9.

HAZUKOVÁ, H., PEHELOVÁ, M., RAUCHOVÁ, Z., SVOBODOVÁ, E. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-165-6.

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

HURDOVÁ, E. *Kamarád in Kafomet pro mateřské školy*. 1. vyd. Stařeč: Infra, 2006. ISBN 80-86666-21-2.

KIROVOVÁ, I. *Multikulturní výchova II*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-918-6.

KLENER, P., PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd., Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

OPRAVILOVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M., BLÁHOVÁ, A., KREJČOVÁ, V. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUSE, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Akademia Praha, 1998. ISBN 80-200-0607-9.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

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

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

WEST, O. D. *Africké pohádky*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-679-1.

ŽÁČEK, J. *Aprílová škola*. 6. (5. rozšířené) vyd. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01885-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Kámen, nůžky, papír [online]. 2009 [cit. 2016-3-03]. Dostupné z WWW: https://cs.wikipedia.org/wiki/K%C3%A1men,_n%C5%AF%C5%BEky,_pap%C3%ADr.

Kočka [online]. 2012 [cit. 2016-4-03]. Dostupné z WWW: <http://origami.alyss.cz/index.php?p=detail&id=28>.

Novoroční hry v Japonsku [online]. 2014 [cit. 2016-19-01]. Dostupné z WWW: <http://zestinusakur.blog.cz/1401/novorocni-hry-v-japonsku>.

O ztraceném polštářku – pohádka [online]. 2014 [cit. 2016-25-02]. Dostupné z WWW: <http://pro-contact.cz/cs/news/view/162>.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Martináková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Multikulturní výchova v MŠ a její význam pro rozvoj multikulturního citění u dětí
Název v angličtině:	Multicultural education in kindergarten and its importance for the development of multicultural sensibilities of children.
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na multikulturní výchovu a její využití v mateřské škole. V teoretické části je vymezen předškolní věk, popsáno vzdělávání v mateřské škole podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a definována multikulturní výchova, včetně jejího začlenění do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Praktická část je věnována návrhu projektu zaměřeného na rozvoj multikulturního citění u dětí předškolního věku.
Klíčová slova:	Dítě, předškolní věk, vzdělávání, multikulturní výchova, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, projekt
Anotace v angličtině:	The work is focused on multicultural education and its use in kindergarten. The theoretical part defines the preschool age and describes the education in kindergarten under the Framework of the training programme for preschool education. This theoretical part also defines multicultural education, including its integration in the Framework of the training programme for preschool education. The practical part deals with the design of the project focused on the development of multicultural sensibilities

	in children of preschool age.
Klíčová slova v angličtině:	Child, preschool age, education, multicultural education, the Framework of the training programme for preschool education, project
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	48
Jazyk práce:	Český