

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Linh Nguyenová

Přípravenost dětí z cizojazyčného prostředí na vstup do základní školy

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a využila pouze literaturu uvedenou v seznamu.

V Olomouci 1.6.2015

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za cenné rady, podněty a zejména za ochotu a vstřícný přístup k mé osobě při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Charakteristika a vývoj dítěte předškolního věku.....	7
1.1 Tělesný a pohybový vývoj.....	7
1.2 Kognitivní vývoj.....	8
1.2.1 Vnímání.....	8
1.2.2 Představivost.....	10
1.2.3 Paměť a pozornost.....	11
1.2.4 Myšlení a řeč.....	12
1.3 Emocionální a sociální vývoj.....	13
2 Předškolní vzdělávání.....	17
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	17
2.2 Cíle předškolního vzdělávání.....	18
2.3 Obsah předškolního vzdělávání.....	19
2.4 Klíčové kompetence.....	20
3 Multikulturní výchova v mateřské škole.....	23
3.1 Multikulturalita a multikulturní výchova.....	23
3.2 Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání.....	25
3.3 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	26
4 Vstup dítěte do základní školy.....	28
4.1 Školní zralost.....	28
4.2 Školní připravenost.....	32
5 Připravenost dětí z cizojazyčného prostředí na vstup do základní školy.....	35
5.1 Cíl výzkumu.....	35
5.2 Výzkumný vzorek.....	35
5.3 Pozorování a rozhovory.....	35

5.4	Analýza získaných dat	36
5.5	Závěrečná diskuse	39
	Závěr	41
	Seznam použité literatury	42
	Seznam příloh.....	44

Úvod

Téma připravenosti na školní docházku dětí z cizojazyčného prostředí bylo zvoleno ze dvou důvodů. Prvním z nich je osobní zkušenost autorky s životem v tomto prostředí a její zájem o situaci dětí žijících v obdobných podmínkách. Druhým důvodem je v současné době velmi diskutované téma problematiky školní zralosti.

Vstup dítěte do školy je začátkem něčeho velkého, nového nejen pro ně samotné, tak i pro jeho zbytek rodiny. Současná společnost na děti klade stále vyšší nároky, kterých jsou si všechny účastněné strany vědomy, a proto by se posouzení jeho připravenosti nemělo podceňovat. Snahou je, aby dítě nastupovalo do školy vyspělé, tudíž ve správný čas, a aby bylo i úspěšné. U dětí cizinců to platí dvojnásob, protože jejich role je ztížena právě jeho odlišným prostředím od ostatních dětí.

Cílem práce je zmapovat u těchto dětí jejich připravenost, zda jsou v nich nějaké odchylky částečně způsobené jejich odlišným kulturním a jazykovým prostředím, jak si vedou ve srovnání s ostatními dětmi z majoritní společnosti.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývá vývojem dítěte předškolního věku a každý předškolní pedagog by spolu s rodiči o nich měl vědět. Další kapitola se věnuje předškolnímu vzdělávání a jeho specifikách, třetí kapitola aktuálně ožehavému tématu vzhledem k rostoucímu vyššímu podílu jiných etnik v české společnosti a poslední čtvrtá kapitola teoretické části podrobněji rozebírá požadavky na školní připravenost. Praktická část obsahuje samotné výzkumné šetření dětí.

Smyslem této práce je upozornit širokou veřejnost na problematiku připravenosti předškolních dětí. K vypracování bakalářské práce byly využity jak knižní zdroje, tak i internetové zdroje.

1 Charakteristika a vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období jakožto důležitý mezník v životě dítěte je zasazen do období trvající od tří do šesti let věku dítěte. Konec této fáze souvisí s věkem dítěte, ale může oscilovat v rozmezí jednoho i více let, jelikož nezávisí pouze na fyzickém věku, ale hlavně sociálně – nástupem do školy.

‘Toto období je někdy v literatuře označován jako „starší předškolní věk“ (Przetaczniková), jindy „druhé dětství“ (Příhoda), nebo puerilní období (J. Vaněk), či vzhledem k návštěvě mateřské školy v tomto věku „věkem mateřské školy“‘ (Kuric, 1986, s. 74). Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) je ale v užším slova smyslu „věk mateřské školy“ zavádějící, protože mnoho dětí do mateřské školy nechodí a rodinná výchova zůstává stále základním kamenem, na kterém mateřská škola později staví a napomáhá dalšímu rozvoji.

Charakteristiku onoho období lze chápat jako fázi jakési přípravy na život ve společnosti. Zahrnuje různé situace, ve kterých dítě upravuje své chování vůči druhým lidem a učí se prosadit či spolupracovat a to zejména ve vrstevnické skupině.

Naprostá většina dětí v tomto věku doslova dychtí po společnosti druhých dětí a nejlépe je to znát při herních činnostech s nimi. Souhrnně je toto chování nazváno jako pro-sociální tj. takové, které umožňují člověku začlenit se do různorodých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich (Matějček, 1996).

Těsně před vstupem do školy dochází v organismu dítěte a jeho psychice k četným vývojovým změnám. Většina z nich je pro naplnění požadavků systematického vzdělávání podstatná vzhledem k jejich závislosti na mechanismech zrání a učení, které představují základ pro vstup dítěte do školy (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

1.1 Tělesný a pohybový vývoj

Ve věku od tří do šesti let se nápadně mění tělesná konstituce dítěte. Charakteristická baculatost v předešlém období se mění ve štíhlost a vznikají tím disproporce mezi růstem horních i dolních končetin, trupu a hlavy.

Koncem předškolního období probíhá „perioda růstu“ často nazývané obdobím první vytáhlosti. V závislosti na intenzivním rozvoji mozku, jež ovlivňuje celý psychický vývoj, se tím mění i pohybové funkce dítěte. Dochází zlepšování hrubé motoriky. Pohyby končetin jsou

zpočátku stále málo koordinované, samotná chůze je ještě značně neohrabaná, ale v průběhu období jsou pohyby více kontrolovány vědomím a ruku v ruce se zdokonalováním praktických činností vzrůstá i jejich obratnost a samostatnost. Dítěti již nečiní problémy činnosti vyžadující šikmý pohyb, jako je pohyb po nerovném terénu, nebo výstup a sestup po schodech. Zlepšující se dynamická rovnováha jim pak umožní zvládnout už i základy některých sportovních aktivit - bruslení, lyžování, plavání a jízdy na kole. Nadále pokračuje osifikace kostí, před vstupem do školy se dovršuje osifikace zápěstních kůstek umožňující vývoj jemné motoriky. Koordinace drobného prstového svalstva výrazně zlepšuje práci s tužkou, nůžkami, přístroji. Můžeme pozorovat vyhraňující dominanci jedné ruky, ambidextrie se snižuje, naopak se zvyšuje počet praváků. Celkově se manuální zručnost zdokonaluje, pohyby jsou hbitější a elegantnější. Dítě dovede uspokojit potřeby v sebeobsluze (samostatnost v oblékání, vázání tkaniček apod.) a tím přispívá k rozvoji svého sebevědomí (Kuric, 1986).

1.2 Kognitivní vývoj

V předškolním období se velmi intenzivně rozvíjejí poznávací (kognitivní) procesy, mezi které řadíme čítí, vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení. Pozornost má mezi nimi obzvlášť speciální funkci. Je totiž podmínkou pro hladký průběh všech poznávacích procesů a zárukou například přesného vnímání a soustředěného myšlení (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

1.2.1 Vnímání

Vnímání je základní kognitivní proces, který nám zprostředkovává možnost být v kontaktu s okolním světem, účelně jednat a orientovat se v okolním prostředí. Je založeno hlavně na smyslovém vnímání reality. Přináší nám do vědomí informace, jež jsou relativně přesnými obrazy reality. Vnímání lze pochopit jako komunikaci člověka s okolním světem. Komunikace probíhá jak s neživými objekty (vnímání uměleckého díla, přírody, literatury), tak i s živými objekty, čili s lidmi (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Proces vnímání má dvě stádia (Říčan, Vašášová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012):

- Stádium sensorické (smyslové) – spočívá v přijetí informací z okolí, případně nitra těla, prostřednictvím smyslových orgánů (čidel), které jsou podrážděny (stimulovány)

podněty světelnými, zvukovými, tlakovými, tepelnými nebo chemickými. Toto podráždění je poté vedeno po nervových drahách do mozku. Jde o fyziologické procesy, jež pokračují i v mozku a výsledkem jsou počítky.

- Stádium syntetické – počítky jsou zpracovány a spojovány do větších celků (vjemů), tudíž vnímáme předměty a jejich pohyby, změny a vzájemné vztahy. Na vzniku vjemů se podílí analyticko-syntetická činnost mozku.

Vnímání předškolního dítěte je charakteristicky synkretické (globální) a neanalytické. Třileté dítě vnímá zejména ty předměty a jejich vlastnosti, které upoutají jeho pozornost mimovolně, vnímá je povrchně a obrysově. Důležité je pro něho možnost manipulace s objekty a jejich částí, touto praktickou činností si ověřuje správnost vnímání. Při zrakové orientaci dává přednost tvaru a barvě předmětu. Dítě ve třech letech rozezná čtyři základní barvy (červená, zelená, žlutá, modrá). Taky se vyskytují nepřesnosti ve vnímání velikosti a proporcí, zvláště pokud jsou tyto předměty vzdálené.

Ke konci předškolního období se z celostního změnilo na diferenciované vnímání. Vjemy jsou úplnější a přesnější. Dle svých dosavadních zkušeností vnímá méně známé předměty mechanicky a schematicky, vyčleňuje jejich vlastnosti a nespojuje je do jednoho celku. Rozšiřováním vědomostí a zájmů se mění oblast zrakových a zvukových analyzátorů, v nich se rozvíjí analyticko-syntetická činnost (Kuric, 1986).

S dozráváním zrakového vnímání, roste i předpoklad pro učení a pozdějšímu čtení a psaní. Zlepšení vidění na velmi blízkou vzdálenost umožňuje dítěti předškolního věku snadnější vnímání detailů. To napomáhá k rozvoji v oblasti „vizuální diference“, kdy je ke konci předškolního období dítě schopno rozlišovat různé detaily na obrázku, například jejich tvar nebo počet. Tato schopnost je potřeba při rozlišení písmen (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Dle Petrové (in Šimíčková-Čížková, Petrová, Souralová, 2008) se zpřesňuje i čichové a chuťové vnímání (sladké, kyselé, hořké, slané), ale hlavním zdrojem zážitků zůstává neustále hmat. Zdůrazňuje, že pro vnímání je typické egocentričnost a vjemy jsou tím pádem subjektivně zabarvené. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí konkrétní příklad egocentrismu dítěte předškolního věku, které si zakrývá rukama oči, když si nepřije, aby ho druzí viděli.

Vágnerová (2012) dodává navíc magičnost a animismus, respektive antropomorfismus. Magičnost se projevuje v interpretaci dění v reálném světě, kdy má dítě tendenci si pomáhat fantazií a své poznání zkreslovat. Mezi skutečností a fantazijním produkcí nedělá příliš rozdíl.

Přičítání vlastnosti živých (lidských bytostí) i neživým objektům pomáhá dítěti lépe porozumět světu a dění kolem něho. Dítě předškolního věku je přesvědčeno, že fyzikální pohyb a proměny sledují také nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány, např. slunce jde po obloze. Vágnerová uvádí též jako signifikantní znak ve vnímání absolutizmus. Dítě je přesvědčeno, že je každé poznání je definitivní s jednoznačnou platností. Vychází to z projevu potřeby jistoty u dítěte. Dítě předškolního věku nechápe relativitu názorů. Příkladem z praxe je odmítání názoru rodiče na danou věc, protože to paní učitelka říkala jinak nebo obráceně.

Naproti tomu vnímání času je stále nepřesné. Orientace je lepší v denním čase. Dokáže rozlišit ráno, večer, den i noc, ale pojmy včera a zítra si ještě plete. Ačkoli dokáže vyjmenovat měsíce, jejich názvy používají, nicméně je nechápou (Kuric, 1986).

1.2.2 Představivost

Jak uvádí příznačně Matějček (2005), předškolnímu věku se někdy přezdívá „kouzelný svět dětství“, neboť kouzlo je samozřejmou součástí dítěte. *„S přísnou logikou bychom u dětí předškolního věku daleko nedošli. Něco do tohoto období přechází z věku batolecího – věci, které se hýbou, „jako by“ byly pořád ještě živé, co je mrtvé, může obživnout a všechno, co se děje, má nějaký vztah k světu lidí a tedy i k dítěti. Příčina těchto dějů je daleko méně důležitá než její následek. A účel „světí prostředky“ většinou ještě docela samozřejmě a bez rozpaků.“* (Matějček, 2005, s. 148)

Rozvoj vnímání výrazně obohacuje představivost. Představy lze charakterizovat jako názorné obrazy předmětů a jevů, které nevnímáme v daném okamžiku, nebo jsme je ani v dané podobě nikdy nevnímali (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Vágnerová (2012) mluví o „*představách paměťových*“ (vzpomínkových). Jsou to představy, jež se podobají našim původním zážitkům, jedná se tedy o více méně přesnou reprodukci nějakého obrazu nebo zážitku (představa nedělního odpoledne za mého dětství, představa matky, představa nového svetru pod stromečkem apod.). Vzpomínky souvisí s minulostí a mohou být datovány v souvislosti s nějakou událostí (například stalo se to na mé narozeniny minulý rok). Psychologové ukazují na první vzpomínky z období kolem tří let věku, setkat se můžeme i se zážitky před třetím rokem života, i když je to poměrně vzácné. Mnohočetné vzpomínky se vztahují právě v období předškolního věku, přesto bývají často nepřesné.

Plevová (in Šimíčková-Čížková, Petrová, Suralová, 2008) rozlišuje ještě „*představy fantazijní*“, jež se podstatně mohou lišit od našich původních zážitků. Jedná se o originální kombinaci našich zážitků a zkušeností, které jen zkušeností nelze vysvětlit. Mohou představovat i úplně nové výtvořky, a proto se fantazie nazývá i obrazotvorností.

Předškolní období je bohaté na představivost, přičemž je mnoho kdy tak živá, že dítě často nerozlišuje mezi realitou a fantazií. Dítě o svých snech často mluví jako o skutečných zážitcích z předchozího dne. Na přesnost výpovědi nelze spoléhat, jelikož se v časových a v prostorových vztazích dobře neorientuje. Kuric (1986) mluví o tzv. „*dětských lžích*“, které kolem šestého a sedmého roku zanikají. Pokud přetrvávají i po tomto věku, mohou signalizovat určité vývojové poruchy.

Dítě předškolního věku si vybavuje představy plynuleji, o čemž svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod. Rozvíjejí se intenzivně fantazijní představy a uplatňují se i ve výtvarném projevu, roste záliba v pohádkách. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i mimo ně, v reálných životních situacích (Plevová in Šimíčková-Čížková, Petrová, Suralová, 2008).

1.2.3 Paměť a pozornost

Paměť jakožto funkce mysli, která umožňuje uchovávání zkušeností a informací o okolním světě i o sobě samém, má obrovský význam v životě člověka.

V předškolním věku se projevuje kvantitativní nárůst explicitní sémantické paměti, tj. zvýšení kapacity paměti a rychlost zpracování informací, ale i zlepšení kvality a délky udržení informací v paměti. Jak lze očekávat, předškolní dítě si více pamatuje, může-li využít logických souvislostí a snazší je pro něho si zapamatovat cokoli, co souviselo s nějakou aktivitou. Vágnerová (2012) uvádí, že pětileté dítě si dokáže zapamatovat větu o pěti slovech, např. Babička nám přinesla hodně bonbónů. Newman (in Vágnerová, 2012) zjistil, že čtyřleté a pětileté děti si zapamatovaly více hraček, když byly instruovány, aby si s nimi hrály, než když dostaly pokyn, že si je mají pamatovat.

Pozornost je psychickou funkcí, jež zaměřuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity apod. Člověk v bdělém stavu neustále zaměřuje (soustředí) na něco svoji pozornost. Může to být zcela neúmyslně (bezděčně, spontánně), kdy je pozornost upoutána nějakými neobvyklými a zajímavými podněty. Jindy je naše pozornost podporována vůlí – vědomě (úmyslně, záměrně) se soustředíme na nějaký podnět nebo na nějakou situaci. Na začátku

předškolního věku je pozornost ovlivňována emocemi, je ještě nestálá a přelétavá. S postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí s počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti závisí nejen na věku, ale též na temperamentních zvláštnotech a druhu činností, kterou dítě vykonává. Dítě nemá ještě schopnost zaměřit svou pozornost na více než jeden aspekt situace současně (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

1.2.4 Myšlení a řeč

„Základem každého myšlení je řeč (Vygotský, 1971). Největší úspěch lidí pramení ze schopnosti vytvářet složité myšlenky a sdělovat to druhým. Vztahem myšlení a řeči se zabýval známý francouzský psycholog Jean Piaget (1896-1980).“ (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 59).

V myšlení dochází k velmi markantní vývojové změně. Dítě kolem čtyř let opouští úroveň předpojmového (symbolického) myšlení a přechází na vyšší úroveň, jak Piaget (in Šimíčková-Čížková, Petrová, Suralová, 2008) nazývá „*názorné, intuitivní*“. Již neužívá slov nebo symbolů jako předpojmů vázaných zčásti na individuální předměty a obecnosti, nyní uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Mluví se o „*pojmovém myšlení*“. Například začíná chápat, že některé předměty lze pojmenovat jedním společným názvem – ovoce, zelenina, zvířata, nábytek. Třídění předmětu se děje podle jednoho znaku, například dává dohromady všechny červené hračky, nezávisle na jejich tvaru.

Myšlení je stále egocentrické, dítě má obtíže související s uvědomováním názoru druhého. Charakteristické je pohled pouze ze své perspektivy, zcela jednoznačně vychází ze svého přesvědčení, že všichni ostatní vidí přesně to, co vidí ono samotné. Dítě je stále zaměřeno na konkrétní činnosti, hovoříme o konkretismu, což je signifikantní znak dětské psychiky. Souvisí s vývojovými specifiky myšlení, které vychází z toho, že myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty a jevy. Převládá zaměřenost na to, co vidělo a na to, co u toho prožilo (Plevová in Šimíčková-Čížková, Petrová, Suralová, 2008).

Předškolní dítě už umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je více či méně), ale nutno podotknout, že jsou tyto úsudky závislé na názornosti a stále dominují zrakové vjemy, což potvrzuje experiment, který provedl Piaget s Szeminskou (in Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě naplňuje dvě skleničky stejného tvaru stejným množstvím korálků. Vezmeme-li jinou skleničku s odlišným tvarem (s užším dnem) a vyzveme, aby tam dítě přesypalo korálky

z jedné skleničky, to poté tvrdí, že v nové skleničce je korálků více, protože „je to vyšší“ nebo je jich méně, protože „je to tenčí“, i přesto, že jasně vidělo, jak žádný korálek nebyl přidán nebo odebrán. Tento pokus mimo jiné taky ukazuje na neschopnost zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně.

Rozvoj poznávacích procesů se odráží na vývoji řeči. První období otázek charakterizované otázkou „co to je?“ doznívající na začátku předškolního věku se změní na tzv. druhé období otázek, kdy se dítě ptá na příčinu, původ, význam otázkami typu „proč“ a „jak“. Vágnerová (2012) dodává, že tyto otázky mají význam nejen pro obohacení znalostí dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Dopomáhá tak k pochopení komplexnějších vztahů mezi objekty a situacemi a současně používat příslušné slovní výrazy, jako jsou příslovce, spojky, předložky.

Mimo to vzrůstá sémantická přesnost používaných slov a mění se struktura aktivního slovníku. Převažují podstatná jména a zájmena, ale výrazně se rozšiřuje používání již zmíněných předložek a spojek. Tvoří delší věty. Dle Kurice (1986) se gramatická struktura a flexe zlepšuje už od třetího roku, přestože se tu a tam vyskytují v řeči chyby.

Faktem zůstává, že ve vzájemném poměru myšlení a řeči se vyskytují jisté disproporce. Řeč zaostává za myšlením - myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč. Nejnápadněji se to projevuje na začátku předškolního věku, kdy například dítě vykonávající úspěšnou činnost jej nedokáže sám pojmenovat. Řeč předbíhá myšlení – od zhruba druhé poloviny předškolního období nastává prudký rozvoj řeči, která souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí, často se jedná o neologismy. Vyspělost řeči a myšlení pozorujeme v emočních projevech a sociálním chování dítěte (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

1.3 Emocionální a sociální vývoj

Emoční prožívání předškolního dítěte je oproti předchozím létům stabilnější a vyrovnanější. Většinou převažují pozitivně laděné emoční reakce, ty negativní ustupují do pozadí. Prožitky jsou vázány na konkrétní situaci a konkrétní činnost, které jsou spojeny s momentálním uspokojením či neuspokojením.

Postupně se rozvíjející emoční paměť umožňuje dítěti si vzpomenout na dřívější pocity, které lze pozorovat například z jeho vyprávění. To souvisí se zráním CNS, ale i úrovní uvažování.

Vývojové změny v emočním prožívání se projevují v emoční expresi tj. vnějším projevu různých prožitků. Negativní projevy, jako je vztek a zlost, ubývají díky pochopení příčiny vzniku nepříjemných situací a jejich nezbytnosti. Zlostné reakce se zužují na neshody v kontaktu s vrstevníky, při kumulaci příkazů a zákazů a podobně. Jde o situace, kdy je dítě frustrováno, a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže. Naproti tomu projevy strachu jsou stále vázány na dětskou představivost a tendence k prožívání strachu může být někdy velice silná s ohledem na typ temperamentu. Míra úzkosti, respektive bázlivosti se u jednotlivých dětí liší. Může docházet k projevům odmítání samostatnosti a přetrvání závislosti na dospělém člověku, může rovněž dojít k posílení negativní zkušenosti, která se zafixovala a postupně nabyla na intenzitě. K dobrému naladění v předškolním období výrazně dopomáhá rozvíjení smyslu pro humor. Dítě rádo baví společnost a legrační mu připadá i opakování nesmyslných slov. Dětské šprýmy jsou z kognitivního hlediska jednoduché, prostřednictvím jím projevuje kamarádský vztah (Vágnerová, 2012).

Kuric (1986) navíc dodává, že dítě předškolního věku ještě neumí tlumit ani zastírat své citové prožívání, a proto se okamžitě projevuje v jeho chování, nejvíce patrné je to v jeho řeči. Charakteristické je též afektovanost a impulsivnost. Emoce vznikají rychle a stejně rychle i zanikají. Výjimkou není ani střídání krajně odlišných citů. Citová labilita je tu zřejmá, dítě snadno přejde od smíchu k slzám. Nelze opomenout důležitý znak citů, jímž je sugestibilita. Dítě snadno mění své chování vlivem podnětů z okolí.

Mezi 4. až 5. rokem se rozvíjí i vyšší city – sociální, intelektuální, estetické, etické. City sociální se vyvíjejí ve dvou směrech, ve vztahu k dospělým a dětem. Na začátku převládají vztahy s dospělým (láska k rodičům, sympatie či nesympatie ke známým). Vztahy k vrstevníkům se mění, narůstá potřeba těchto kontaktů vycházející z potřeby získat partnera ve hře. Citový vztah se vyvíjí i k sobě samému, tzv. sebecit, jenž je v předškolním období motivován egocentrismem. Kladné emoce, projevující se radostí z poznávání z nové činnosti, při získávání nových zkušeností vyvolávají city intelektuální (poznávací). Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjení vnímání hudby, pohádky, uplatňují se při výtvarných činnostech, prožívání příjemných citových stavů u něčeho, co považují za hezké. Velmi důležité je etické cítění, prostřednictvím získává dítě zkušenosti, co je dobré a co špatné,

uvědomuje si, co smí a nesmí. Uspokojení dítěte je dáno pochvalou, může prožívat pocity viny při pokárání. To svědčí o rozvoji mravního svědomí, dítě začíná hodnotit své jednání (Plevová in Šimíčková-Čížková, Petrová, Suralová, 2008).

Na rozvíjení vyšších citů má velký podíl sociální učení skrze dospělého jakožto vzoru. Kuric (1986) poukazuje na to, že je dospělý pro dítě zdrojem pomoci a poučení, zárukou bezpečnosti, opory a ochrany. Dítě pro svůj citový vývoj potřebuje, aby ho někdo chránil a pohladil. Nedostatek těchto citových projevů, tzv. citová frustrace, má za následek ochuzení citového rozvoje dítěte, který může přerůst až k vážnější citové deprivaci. Třebaže v tomto období se dítě seznamuje s mnoha novými osobami, v sociálních citech zaujímá rodina a rodiče neotřesitelné místo v jeho životě. Rodina má nejen pro emoční, ale i sociální vývoj velký význam, poskytuje dítěti v podstatě všechny sociální kontakty, který předškolní dítě potřebuje a vytváří podmínky pro úspěšný proces socializace. Vztah ke svým rodičům se prohlubuje, sourozenecké vztahy jsou oproti tomu velmi rozmanité a často se v nich objevuje i žárlivost.

Prosociální chování, tj. takové, které člověku umožňuje začlenění do různých lidských skupin, se vyvíjí při styku s vrstevníky a to nejčastěji v tzv. hracích skupinách. Přítomnost spoluhráče rozvíjí družnost, solidaritu, obětavost, toleranci a v neposlední řadě soucit a soustrast. V hracích skupinách lze vysledovat, že si dítě hraje jen s některými dětmi, dává jim přednost, je ochotno dostát různým ústupkům a je k nim přátelštější. Pokud cítí vůči spoluhráči antipatii, dostává se lehce do konfliktu až agresí.

Koncem tohoto období se projevuje „*morální konformismus*“, tedy snaha přizpůsobit se požadavkům osob z okolí i za předpokladu, že je to v rozporu s morálními principy.

Formuje se vztah i k sobě samému, utváří se vlastní identita. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že v předškolním věku dítě dokáže popsat i své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své vlastní preference (co má a co nemá rádo). Tento popis ovšem není zcela přesný a je typicky soustředěn na objektivní rysy, které jsou přítomné v dané situaci. Popis psychických vlastností, schopností a emocí se objevují až teprve ve školním věku. Co se týče sebehodnocení, u většiny dětí předškolního věku poměrně vysoké, ale zatím nestabilní a odvislé na aktuální sociální situaci a názoru jiných osob, zejména těch, které jsou pro něho nějakým způsobem důležité. Vágnerová (2012) k tomu dodává, že dítě již dokáže prožívat hrdost na své kompetence nebo chování a vzhledem k jeho egocentrismu mohou mít tyto projevy vzrůstající charakter. Když se mu nedaří, může se cítit zahanbeně. Nově se může

objevit pocit slastní viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění s nimi.

2 Předškolní vzdělávání

Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřskou školu. V posledním roce před školou jich tam chodí víc než 90%. Vzhledem k dnešní době, kdy odpadlo přirozené společenství vesnice, odpadly sousedské vztahy dětí a snížil se každodenní styk s vrstevníky v rámci širšího příbuzenstva z důvodu nedostatku příležitostí, navíc s vzrůstajícím trendem systému jedináčků nebo nejvýš dvou dětí v rodině jsou předškolní děti více než kdy dříve ohroženy společenskou izolací. Mateřská škola se tak stává jednou z institucí, která může tomuto ohrožení předejít.

Nelze opomíjet ani fakt, že ne všechny rodiny jsou tzv. plně funkční a navíc se děti mohou nechtěně ocitnout v různé rodinné krizi (rozchody, rozvody, úmrtí apod.). Mateřská škola již tím, že jim poskytuje po několik hodin denně citově příznivé (vstřícné, přijímací) prostředí, dopřává mu tak odpočinek od nepříjemných záležitostí a poskytuje mu příležitost k ozdravení.

V neposlední řadě je mateřská škola místem, kde se uplatňují nové poznatky z pedagogiky a psychologie a spolu se znalostmi a zkušenostmi, jak vést děti k základním hygienickým návykům, jak se chovat při jídle, jak zacházet s psacím a výtvarným náradím z ní dělá dobrou volbu pro přípravu dětí na školu (Matějček, 2005).

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

S ohledem na význam předškolního vzdělávání dětí jako počáteční etapy celoživotního učení má být zajištěna nejen kvalita, ale především i jeho dostupnost. Úkolem institucionalizovaného předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu a zajistit maximální rozvoj každého dítěte. Je však nutné respektovat jeho individuální potřeby a možnosti (Svobodová a kol., 2010).

Základním východiskem předškolního vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), dále jen RVP PV, jehož pojetí výchovy a vzdělávání je zaměřeno na rozvoj klíčových kompetencí. Je též základním pedagogickým dokumentem, jímž stát stanovuje požadavky na předškolní výchovu a vzdělávání. Představuje vzdělanostní základ, na který navazuje povinná školní docházka a další vzdělávací etapy. RVP PV

stanovuje pravidla a mantinely předškolního vzdělávání, představuje určitý rámec, který ponechává velký prostor mateřským školám pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů.

Jak uvádí Šmelová (2004) RVP PV definuje:

- kvalitu předškolního vzdělávání
- stanovuje požadavky, které zajišťují srovnatelnou kvalitu předškolního vzdělávání pro všechny děti
- vytváří rozmanitou nabídku vzdělávání

2.2 Cíle předškolního vzdělávání

„RVP PV staví do popředí osobnost dítěte, jeho přirozený rozvoj a respektování individuálních potřeb a zájmů dítěte, se snahou připravit dítě pro život, tzn. vytvářet elementární základy klíčových kompetencí“ (Šmelová, 2004, s. 110).

V RVP PV je důraz kladen zejména na osobní přístup k dítěti. Příprava na vstup do první třídy je i nadále velmi důležitou součástí předškolního vzdělávání. Její podstata však nespočívá již jen ve vyrovnání výkonů dětí, ale ve vyrovnání jejich šancí. Děti tak mají vytvořené podmínky pro optimální rozvoj odpovídající jejich možnostem. Základ předškolního vzdělávání spočívá v individuálním rozvoji jedince a jeho individuálnímu přístupu v učení.

Hlavními cíli předškolního vzdělávání jsou (Smolíková a kol., 2004):

- rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí.

Záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolní etapy k tomu, aby v rozsahu svých osobnostních předpokladů získalo přirozenou samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj života a vzdělávání.

Cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření dobrých základů. Dítě tak získává nové dovednosti, hodnoty, postoje a dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější (Svobodová a kol., 2010).

2.3 Obsah předškolního vzdělávání

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV pojato v souvislosti s podmínkami vzdělávání komplexně, dbá na rozvoj celé osobnosti dítěte integrovaně a vymezuje obsah pouze všeobecně tzv. rámcově. Vzdělávací obsah je stanoven prostřednictvím popisu očekávaných výstupů – tedy čeho by měly děti na konci předškolního období přibližně dosáhnout.

Struktura obsahu RVP PV je uspořádána do pěti navzájem působících oblastí, které respektují vývoj dítěte, zrání, učení a běžný život (Šmelová, 2004):

1) Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávání v této biologické oblasti je především stimulace a podpora růstu dítěte, jeho vývoj a podpora fyzické pohody, zlepšování fyzické zdatnosti, rozvoj pohybových a manipulačních dovedností, nácvik sebeobslužných dovedností a vedení k zdravým životním návykům. Mezi hlavní činnosti patří například základní gymnastika, lokomoční dovednosti (běh, chůze, poskoky), míčové hry, hudebně pohybové činnosti, psychomotorické hry, nebo sezónní činnost. RVP PV upozorňuje i na možná rizika v této oblasti, která by mohla negativně ovlivnit rozvoj dětí. Může sem patřit například nevyhovující uspořádání činností a aktivit v průběhu dne, nerespektování individuálních rozdílů mezi dětmi či nepřiměřená zátěž pro dítě.

2) Dítě a jeho psychika

Záměr této psychické oblasti spočívá v podpoře duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvoji jeho intelektu, poznávacích procesů, řeči a jazyka, dále jeho citů a vůle, sebepojetí, kreativity a v povzbuzování v dalším rozvoji, poznávání a učení. K tomu je možné využít například řečové, sluchové a rytmické hry, zpěv, vyprávění, dramatizace, hry se slovy nebo slovní hádanky. Dítě by si mělo postupně osvojovat nové poznatky, získávat nové zkušenosti, a to zejména na základě vlastního prožitku. Rizikem v naplnění záměru je na podněty chudé prostředí a tím se může stát i samotná škola, která tyto podmínky nevytváří, převažuje zde důraz na memorování, poučování, nedostatečné ocenění úsilí dítěte. Je tu patrný význam mezi prostředím a výchovou, i mateřská škola by měla evokovat prostředí pohody, lásky a bezpečí. Pokud ale dítě přichází do prostředí, ve kterém chybí jakékoli přátelství, je tam neustálý spěch a nervozita, či nesprávné vzory chování, nemůžeme tedy očekávat, že se dítě do této školy bude opravdu těšit. Taková škola je pro rozvoj dítěte opravdovým rizikem.

3) Dítě a ten druhý

Tato oblast se týká podpory utváření vztahů k ostatním lidem a to jak k jinému dítěti tak i dospělému, posilovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu všech těchto vztahů. K naplnění cílů v této oblasti jsou využívány různé činnosti, jako například sociální a interakční hry, dramatické činnosti, četba nebo vyprávění zaměřené na mezilidské vztahy. K rizikům v této oblasti patří nesprávné a nejednotné výchovné přístupy, prostředí nevytvářející vhodné podmínky pro spolupráci a komunikaci či prostředí bez vymezených pravidel.

4) Dítě a společnost

„Představuje oblast sociálně-kulturní, jejímž prostřednictvím mají být děti uvedeny do společenství lidí, lidské společnosti, světa umění a kultury.“ (Šmelová, 2004, s. 116). Snahou je vést děti k osvojování si potřebných dovedností, návyků a postojů. Mimo to se mají naučit přijímat základní společenské, morální a estetické hodnoty a podílet se na vytváření společenské pohody. Hlavními činnostmi pro tuto oblast je například opět vhodné prostředí a též volba vhodných aktivit. Významnou roli zde hrají různé společné hry a aktivity, návštěva divadel nebo výstav. Rizikem pro tuto oblast je znovu škola, v níž někdy chybí kultivované a estetické prostředí, a pak také prostředí, v němž se děti setkávají s arogancí, netolerancí či dokonce agresí.

5) Dítě a svět

Jádrem je environmentální oblast, jejímž záměrem je utvářet jakési povědomí dítěte o světě, ve kterém žije, o vlivu člověka na životní prostředí, a to od problémů, s nimiž se dítě setkává ve svém okolí, až po ty celosvětové. Tyto cíle jsou naplňovány také prostřednictvím různých činností, ať už je to poznávání nejbližšího okolí dítěte, práce s literaturou a encyklopediemi, či spolupodílení se na péči o prostředí školní zahrady apod. K rizikům ohrožující toto oblast patří například špatný příklad dospělých vůči životnímu prostředí, uzavřenost školy vůči běžnému životnímu dění nebo nepodnětné prostředí s nízkou informovaností.

2.4 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, zkušeností, prožitků, poznatků, postojů a hodnot, které

jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince v jeho dalším životě. Všechny tyto kompetence jsou velice široké. Přesto by je měl předškolní pedagog znát a zvládat dovednost si určitou kompetenci nějak konkretizovat do podoby výstupů z konkrétní činnosti. Klíčové kompetence jsou v RVP PV formulovány tak, že se vzájemně podporují a rozvíjením jedné z nich podporujeme i rozvoj dalších kompetencí.

V RVP PV je pojem kompetence nejprve charakterizován obecně, ale následně z něj vycházejí i další specifické kompetence vztahující se k období předškolního věku.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence (Smolíková a kol., 2004):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Kompetence k učení předpokládá, že dítě ukončující předškolní vzdělávání soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, experimentuje, své zkušenosti uplatňuje v praktických situacích, má poznatky o světě kolem sebe, klade otázky a hledá na ně odpovědi, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých.

Kompetence k řešení problémů u dítěte v předškolním věku si všímá dění i problémů v jeho bezprostředním okolí. Motivací k řešení problémů je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem. Dále dítě řeší problémy, na které stačí, řeší je na základě bezprostřední zkušenosti, upřesňuje si početní představy a nebojí se chybovat.

Kompetence komunikativní spočívají v tom, že dítě ovládá řeč, dokáže vhodně formulovat věty, umí se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, domlouvá se gesty i slovy, v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu, průběžně si rozšiřuje svou slovní zásobu a dovede již také využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se setkává (encyklopedie, počítač, knížky, telefon).

Kompetence sociální a personální předpokládají, že se dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech, uvědomuje si, že za své jednání a chování nese důsledky, projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, rozpozná nevhodné chování jako je například agrese, ubližování,

nespravedlivost či lhostejnost. Dítě v tomto věku napodobuje chování a mezilidské vztahy, které vidí ve svém okolí a při setkání s cizími lidmi se chová obezřetně.

Kompetence činnosti a občanské zdůrazňují, že dítě se již učí plánovat svoje činnosti a hry, dokáže rozpoznat a využívat své silné stránky, ale také poznává své slabé stránky, odhaduje rizika svých nápadů, uvědomuje si svá práva a práva druhých a také dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých.

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro jeho další učení dříve, než zahájí povinnou školní docházku. Soubor všech těchto klíčových kompetencí je však pouhým ideálem, k němuž většina dětí ani nedospěje či dospět nemůže. To také není ani jejich smyslem. Jde spíše o to, nabídnout předškolním pedagogům jasnou představu kam směřovat a o co usilovat.

RVP PV vychází také ve své výchozí koncepci především z respektování individuálních potřeb a možností každého dítěte. Z toho důvodu je také RVP PV východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Smolíková a kol., 2004).

Není to tedy jen obsáhlý dokument, který by byl pro předškolní vzdělávání jakousi závaznou „kuchařkou“, ale spíše dokument, který dává prostor pro tvořivou práci pedagogů a zejména prostor pro dítě.

V současné době také probíhá revize Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Změny by neměly být nějak razantní, RVP PV by měl být spíše jednodušší a srozumitelnější. Dalším důvodem pro revizi bylo doplnění některých pojmů a také sjednocení terminologie. Ukazuje se, že čím více je program zpracovaný podrobněji, tím méně se vytváří podmínky pro optimální rozvoj dítěte s možností respektovat jeho zájmy a potřeby (Šmelová, 2004).

3 Multikulturní výchova v mateřské škole

V dnešní době už není tolik neobvyklé se v české mateřské škole setkat s dětmi, které pocházejí z rodiny s jiným etnickým a kulturním pozadím. Jsou tu děti z Vietnamu, Mongolska, Ruska, Ukrajiny atd. Rodiny cizinců se od sebe liší nejen zemí svého původu, mateřským jazykem a tím, co je na první pohled patrné, například barvou pleti, tělesnou výškou, ale především svými cíli, hodnotami, náboženstvím, způsobem života, rodinnými zvyky nebo stravovacími návyky.

„Všeobecně se dnes uznává, že multikulturní výchova je pro českou společnost a především pro populaci mládeže nezbytná. Probíhající transformace české společnosti po roce 1989 přinesl a také otevřený pohled na etnickou situaci v zemi. Novodobí příliv cizinců – imigrantů, dočasných pracovníků, uprchlíků – mění dřívější poměrně ustálenou etnickou situaci a vyvolává určité postoje a nálady obyvatelstva.“ (Průcha, 2001, s. 119)

Multikulturní výchovu je vhodné realizovat v co nejranějším věku dítěte a mateřská škola je jedno ze stěžejních míst, kde má dítě možnost poznávat jak společenské normy, tak i jiné kulturní zvyklosti. Předškolní věk je považován za velmi důležitou etapu vývoje. Je tedy třeba, aby dětem právě v tomto věku, kdy samy nevnímají rozdíly mezi národnostmi a spontánně přejímají výroky nás dospělých, byly položeny základy tolerance na celý život. Děti bychom měli připravovat na pestrost multikulturní společnosti, do které vyrůstají. Pokud si děti už v tomto věku osvojí pozitivní vztah k přijímání odlišností, získají pak předpoklady k tomu, aby tento postoj v budoucnu i nadále rozvíjeli.

Mít ve třídě dítě jiného národa může být velkou výhodou. Děti z multikulturních tříd mívají menší tendenci k rasistickým názorům. Dítě z jiné země se stává kamarádem a je úplně jedno, odkud pochází, jaké udržuje tradice, nebo jakou má barvu pleti. Může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky, které české děti nechápou, a seznámit ostatní děti s tradicemi svého národa. A právě tímto vztahem se mohou navzájem obohacovat (Cílková, Schönerová, 2007).

3.1 Multikulturalita a multikulturní výchova

Příslušníci jiných kultur se setkávali od nepaměti, přejímali od sebe určitá slova, zvyky, správní systémy apod., spojovali se, obchodovali spolu, nebo proti sobě válčili. Střety civilizací a kultur v historii lidstva patří mezi ty nejvážnější, ať už se jedná o válečné konflikty (např. křížácká tažení na východ Evropy), nebo o pozitivní kulturní výměně (např.

výměna poznatků východní a západní medicíny). Mezi jednotlivými kulturami jsou rozdíly v pojetí spravedlnosti, ale také prosté pravdy a lži, cti a poctivosti, asertivité a sebekritičnosti apod. Multikulturalita je prostorem setkávání příslušníků různých kultur a je zcela přirozeným jevem a jeho konkrétní důsledky v životě výrazně ovlivňuje člověka (Šišková, 2008).

„Multikulturalitu chápeme jako historicky vzniklou a stále se měnící objektivní situaci existence a vývoje různorodých kulturních systémů na Zeměkouli. Je zjištěným fenoménem dnešního světa, vyrůstá z minulosti a v dnešních podmínkách má lidstvo možnost existenci různých kultur vedle sebe (a někdy také proti sobě) optimálně řídit.“ (Balvín, 2012, s. 9)

Ačkoli lidstvo si je vědomo z historie svých rozdílů etnických, rasových, jazykových či náboženských, teprve před 30 lety se začalo prosazovat ve vědeckých diskuzích poznání o potřebě záměrného vzdělávání lidí o těchto rozdílech. Dospělo se totiž k přesvědčení, že navzdory nejrůznějšímu odlišnostem, má lidstvo mnoho společného a že odlišnosti by neměli být příčinou nepřátelství, nenávisi, či dokonce válek, naopak jsou zdrojem bohatství lidské společnosti. Tak se zrodila teorie multikulturní výchovy.

V české odborné literatuře je pojem multikulturní výchova poměrně novým pojmem, které byly až do roku 1990 téměř neznámé. Dnes se s nimi setkáme nejen ve vědecké sféře, tak i v mediální a postupně proniká i do edukační praxe škol.

Termín multikulturní výchova byl převzat z mezinárodně používaného anglického výrazu *multicultural education*. Vymezení pojmu multikulturní výchova není zcela jednoznačné. Setkáváme se i s terminologickými variantami jako „interkulturní výchova“, „interkulturní vzdělávání“, nebo dokonce „interkulturální“ či „mezikulturní“ výchova.

Jedny z definic „multikulturní výchovy“ (Průcha, 2001, s. 41):

- *„Multikulturní výchova je příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.*
- *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, ras apod.“*

Uvedené definice poukazují na některé závažnější rysy či složky multikulturní výchovy, ale žádná při své stručnosti nemůže vyjádřit daný jev jako celek. Průcha k tomu ještě dodává, že by bylo příhodnější použít místo výrazu „výchova“, výstižnější „edukace“, protože

pokrývá obě činnosti, které se k výchově vážou a to vzdělávání a výchova. Navíc více koresponduje s anglickým termínem „education“. Český výraz „multikulturní výchova“ se ale natolik vžil c odborné terminologií, že je nežádoucí ho jinak měnit.

3.2 Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání

Na multikulturalismus lze nahlížet jako na vědní polyprofesní disciplínu nebo téma, ze kterého se odvíjejí nejrůznější pedagogické cíle či přístupy ke světu, k těm druhým. Již v Bílé knize (2001) se klade důraz na to, aby vzdělávací soustava byla chápána jako výsledek integrace různých oblastí: sociální, politické, hospodářské a environmentální, ale také kulturní. Jedním z cílů vzdělávací soustavy by měla vést k výchově k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. V Bílé knize (2001) se přímo píše o *„usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společnosti nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur. Člověk má být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.“* (Cílková, Borešová, 2007, s. 41).

Každá mateřská škola by měla respektovat přirozené potřeby každého dítěte a vytvářet prostor pro pestrý program směřující k rozvoji dítěte. Měla by poskytnout určitý čas a prostor pro integraci dětí cizích národností do českého prostředí mateřské školy a dále jim usnadnit vstup do první třídy základní školy. Všechny děti v mateřské škole mají rovnocenné postavení, a proto by učitelka měla věnovat pozornost všem dětem, a to i dětem, které se teprve do prostředí mateřské školy adaptují.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání umožňuje prostor pro individuálně cílené a obsahově vyvážené zaměření práce v mateřské škole, což je pro dítě z jiného kulturního a jazykového prostředí velmi významné. Pro tyto děti lze i v rámci školního vzdělávacího programu vytvořit specifický individuální vzdělávací program. Musíme mít však na vědomí, že *„multikulturní výchova a integrace cizinců neznamená jejich asimilaci - tedy jejich plné přizpůsobení většinové skupině tak, že ztrácí své kulturní znaky, ani segregaci, tedy manipulaci s dítětem, ale plné respektování osobnosti dítěte a kulturního a jazykového prostředí, ze kterého přichází“.* (Gillernová, Mertin, 2003, s. 181)

U dětí cizinců je potřeba umět se vcítit do situace, kterou dítě prožívá. Je odloučeno od rodiny v prostředí, které je pro něho cizí, nemusí rozumět společenským pravidlům a gestům. Dítě potřebuje vlídný, citlivý a empatický přístup, což mu pomáhá se v situaci orientovat a

zajišťuje mu pocit bezpečí. Je nanejvýš vhodné, aby se dítě a jeho rodiče předem seznámili s prostředím mateřské školy, s jejím fungováním a typickými činnostmi a to nejlépe osobní návštěvou. Je důležité udržovat kontakt s rodinou a dostatečně s ní komunikovat. Také rodiče českých dětí je důležité informovat o složení třídy a úloze multikulturní výchovy. Je potřebné rodiče ujistit, že vzdělávání dětí se specifickými etnickými potřebami se neděje na úkor péče o jejich děti, ale naopak je obohacuje (Gillernová, Mertin, 2003).

3.3 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Multikulturní výchova není v RVP PV stanovena jako vzdělávací oblast a není zde vymezen ani její přesný obsah. Není tedy povinnou součástí vzdělávání v mateřské škole. Prvky multikulturní výchovy ale nalezneme ve všech oblastech RVP PV. Nicméně multikulturní výchovu lze s úspěchem realizovat při respektování rámcových cílů a záměrů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Je součástí vzdělávací nabídky školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), který je tvořen právě na základě požadavků RVP PV.

Prvky multikulturní výchovy, jež lze najít v hlavních vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání (Smolíková a kol., 2004):

Dítě a jeho tělo

Tato oblast zahrnuje poznatky a dovednosti především z oblasti zdraví a pohybu. Budeme vycházet z toho, že každé dítě (i to, které nerozumí) se rádo hýbe, proto je vhodné, zvláště v době adaptace, využívat her, které nutně nevyžadují slovní doprovod. Využit můžeme i konstruktivní a grafické činnosti, smyslové hry, při kterých se dají místo slov využít obrázky, hudební a hudebně - pohybové hry a činnosti, osvojování jednoduchých pracovních a sebeobslužných činností, kdy se dítě učí nápodobou.

Dítě a jeho psychika

Obsahem této vzdělávací oblasti je rozvíjet u dětí především řečové dovednosti, myšlenkové schopnosti a vlastnosti a poznávacích procesů. Hlavním cílem integrace dítěte z cizí kultury je, aby se bezprostředně seznamovalo s českým jazykem. Vhodným prostředkem k lepšímu porozumění jsou reálné věci nebo obrazový materiál poskytující názornost.

Dítě a ten druhý

Tato oblast se věnuje ve svých cílech a očekávaných výstupech především dovednostem sociálním (komunikativním). Snažíme se podporovat u dětí prosociální chování a navázání vztahu s vrstevníky. Děti se v interakci učí spolu vycházet, přizpůsobit se jeden druhému, dorozumět se, hrát si spolu apod. Učitelka vytváří dostatek příležitostí k verbální a nonverbální komunikaci dítěte s druhým dítětem i s dospělým a možnosti kooperace.

Dítě a společnost

V této sociálně kulturní oblasti se děti seznamují navzájem se základními kulturními a společenskými postoji, návyky a dovednostmi, učí se vzájemné toleranci, rozvoji schopnosti žít v multikulturní společnosti.

Dítě a svět

Základem této oblasti je vytvoření povědomí o sounáležitosti s ostatními zeměmi a s okolním světem, s dětmi jiných národností a poznávání jiných kultur.

4 Vstup dítěte do základní školy

Zahájení školní docházky je významnou událostí jak pro samotné dítě, tak i pro jeho rodiče. Děti jsou plně očekávání, co se bude dít po vstupu do nové etapy života. Rodiče si zase pokládají otázku, zda jejich dítě uspěje, splní očekávání a nároky, které na něj budou ve škole kladeny a také si jsou vědomi, že tato nová situace bude vyžadovat i jejich úsilí, čas i trpělivost. Každopádně si všechny strany přejí, aby dítě tento vážný krok zvládlo co nejlépe.

Vstup dítěte do školy s sebou přináší významnou změnu jeho dosavadního režimu, nutnost adaptovat se na nové prostředí, nová pravidla, úkoly a pravidelné povinnosti. Tato změna představuje pro každé dítě velkou zátěž bez ohledu na pohlaví a etnicitu, se kterou se musí vyrovnat.

Nástupem do školy získává dítě novou roli, stává se žákem. Tuto roli získává dítě automaticky dosažením určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Je tedy jakýmsi potvrzením normality dítěte a znamená pro něj také zvýšení sociální prestiže. Většina dětí se na tuto svou novou roli těší, i když o ní zatím příliš mnoho neví. Jeho vztah k této roli ovlivňují především rodiče svými postoji a názory, tím, jak dítěti školu prezentují. Rodiče chápou školu především jako místo učení a výkonu, avšak významnou roli hraje škola také v procesu socializace dítěte. Doba nástupu do školy je obdobím, kdy dochází k různým vývojovým změnám, které jsou důležité pro zvládnutí role školáka. K přijatelnému zvládnutí školních požadavků jsou důležité jednak kompetence závislé na zrání - mluvíme o školní zralosti a rovněž kompetence, které ve větší míře závisí na učení - hovoříme o školní připravenosti (Vágnerová, 2000).

4.1 Školní zralost

Pojem školní zralost pochází z dvacátých let minulého století z vídeňské psychologické školy. Koncem šedesátých let u nás nastal problém, kdy tehdejší socialistická škola začala být mimořádně náročná a nebrala v potaz vývojovou úroveň dětí. To zapříčinilo nárůst vyšetření prvňáčků v psychologických poradnách, kteří ve škole tento nápor nezvládali. Tím vstoupil do psychologické praxe odklad školní docházky jako ochranný prostředek před neúměrným přetěžováním dětí. Objevily se psychologické zkoušky školní zralosti, s níž se dodneška každoročně setkává většina předškolních dětí. Na vstup do základní školy má dítě nárok ze

zákona, ale jedná se o závažný krok v jeho životě. Je tedy velmi důležité, aby se rodiče, pokud mají nějaké pochybnosti, poradili s odborníky (Matějček, 2005).

Pojem školní zralost znal ale již Jan Amos Komenský. „*Kdybychom chtěli Komenského kritéria přeložit do dnešního jazyka, řekli bychom patrně, že podmínky pro to, aby dítě úspěšně započalo svou školní dráhu, jsou:*

- *Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.*
- *Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.*
- *Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.*”

(Langmeier, 1998, s. 103)

Langmeier a Krejčířová (1998) vymezují školní zralost jako:

- určitý stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celého předcházejícího vývojového období
- vyznačuje se přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro zvládnutí školních nároků
- je doprovázen kladnými pocity dítěte, je předpokladem úspěšného plnění nových úkolů a přináší dítěti uspokojivou pozici i mezi ostatními dětmi.

Kropáčková (2008, s. 14) nahlíží na problematiku takto: „*Školní zralost představuje komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna životního stylu a tempa dítěte, ale i přesun jeho hlavní činnosti ze hry na učení či změna sociálního postavení dítěte.*“

Školní zralost se vztahuje na funkce, které podléhají zrání a úzce souvisí se zralostí centrální nervové soustavy. Projevuje se odolností vůči zátěži, dokonalejší schopností koncentrace pozornosti a emoční stabilitou. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní režim a zvládnutí školních nároků. Základními podmínkami vstupu do školy jsou zralost tělesná, duševní a sociální (Zelinková, 2001).

Jak uvádí Vágnerová (2000), dostatečná zralost CNS umožňuje dítěti lepší využití jeho schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti, dítě se snáze adaptuje na školní režim, je vyrovnanější a odolnější vůči zátěži. Ovlivňuje rovněž lateralizaci ruky, je předpokladem k rozvoji motorické a senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Má přímý vliv na

rozvoj zrakového a sluchového vnímání, důležitých pro rozvoj čtení, psaní a zrakové a sluchové analýzy a syntézy. Zralost CNS je podmínkou přechodu z prelogického myšlení k uvažování na úrovni konkrétních logických operací. Ovlivňuje celkový vývoj autoregulačních procesů dítěte, které se učí přijmout odpovědnost za své chování, být samostatné, motivované ke školní práci, umět se podřídit autoritě učitele.

Oblasti posuzování školní zralosti dle Bednářové, Šmardové (2010):

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav
- úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí
- úroveň práceschopnosti
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci dětského lékaře. Někdy se tato oblast podceňuje a méně často se přeceňuje význam faktorů, které ovlivňují vývoj dítěte (zejména motoriky a pak také i řeči), dále pak vliv některých somatických vad nebo jiných onemocnění ovlivňujících školní způsobilost.

V některých případech je velmi užitečné, aby se dětský lékař při posuzování školní zralosti obrátil také na psychologa, který provede odbornější vyšetření. „*Tělesná vyspělost není a ani nemůže být ukazatelem školní zralosti, ale je dobré brát ji v úvahu.*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 4) Dítě drobnější postavy může (avšak nemusí) být náchylnější k unavenosti či nižší odolnosti vůči fyzické zátěži. Může mít pocity slabosti, ohrožení, méněcennosti, může se stát terčem posměchu a povyšování ze strany dětí větších a silnějších. U těchto dětí by mělo být důkladně zváženo zahájení školní docházky.

Poznávací (kognitivní) funkce

Pro zvládnutí čtení, psaní a počítání je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Je velmi důležité posoudit, zda je dítě vývojově podobné svým vrstevníkům, nebo za nimi zaostává, či se dokonce jeví jako opožděné. U dětí, jejichž poznávací schopnosti celkově vyžívají pomaleji než u ostatních dětí nebo které výrazným způsobem zaostávají, je obvykle vhodný odklad školní docházky. Poté by jim měla být rozhodně věnována zvýšená a individuální péče. Je vhodné takové dítě motivovat k činnostem, které podporují a rozvíjejí právě problematické oblasti. Další kategorií jsou naopak děti, které mají mimořádné nadání a ve svých schopnostech a

dovednostech převyšují svůj věk. U těchto dětí je možné završení školní docházky před dovršením šesti let, ale opět by to mělo být velmi důkladně zváženo. Je totiž možné, že naopak některá další složka vývoje může být nevyzrálá a předčasný nástup do školy by nemusel být pro dítě vhodný.

Do skupiny kognitivních funkcí patří tyto oblasti:

- vizuomotorika, grafomotorika
- řeč
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- vnímání času
- vnímání prostoru
- základní matematické představy

Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)

Nejedná se o práci obecně, ale jde spíše o dovednost činností – manipulace, zacházení s předměty, materiálem a nástroji. Aby se dítě dokázalo věnovat výuce, potřebuje mít také zájem o učení a chuť poznávat nové věci. Stejně důležitá je i schopnost soustředit pozornost na daný úkol nebo činnost, určitý smysl pro povinnost, zodpovědnost či uvědomování si, že je třeba činnost dokončit. Některé dítě se dokáže velmi dlouhou dobu věnovat hře. V tomto případě se může jednat o pozornost věnovanou činnosti, kterou si dítě zvolilo samo. Naopak totéž dítě se u činnosti, která je po něm vyžadována záměrně, může rychle unavit, odbíhá, ztrácí zájem, popřípadě odmítá pokračovat. Některé děti jsou zase velmi přelétavé a u žádné hry nevydrží, často střídají činnosti (chtějí být u všeho, ale nesoustředí se na nic). Je velmi užitečné vést dítě k respektování určitých pravidel, limitů a dávat mu drobné povinnosti (pomoc v domácnosti, úklid hraček nebo oblečení).

Osobnost (emocionálně-sociální zralost)

„Na vyzrálou osobnost jsou po zahájení školní docházky kladeny poměrně velké nároky, a to jak v oblasti emocionální, tak v oblasti sociální.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 6) Od dítěte se očekává věku přiměřené zvládnutí emocí, sebeovládání, odolnost vůči nezdaru, neúspěchu a překážkám. V tomto ohledu jsou mezi dětmi velké rozdíly. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, neúspěchy ho neodradí, je radostné, ke všemu přistupuje se zvědavostí. Jiné zase může být ostýchavé, neúspěch ho zraní, snadno se rozpláče, projevuje se

agresivně a nedokáže se s problémy vyrovnat. Stejně důležitou roli hraje i sociální zralost. K tomu patří například, že se dítě dokáže na určitou dobu odloučit od rodiny, být s jinými lidmi, v jiném prostředí a dokáže respektovat cizí autoritu. Důležité je umět se začlenit do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat a spolupracovat. Proto je nutné poskytovat dítěti dostatek příležitostí, aby se potkávalo s jinými dětmi, podporovat hru s ostatními a v neposlední řadě ho naučit si navzájem pomáhat. Vhodné je vést dítě k tomu, aby se naučilo dívat na věci očima toho druhého, aby poznávalo, že ne vždy musí být všechno tak, jak si ono samo představuje. Musí se naučit pravidlům společenského chování, požádat o něco, poprosit, poděkovat a chovat se ukázněně v situacích, které to vyžadují.

4.2 Školní připravenost

Kromě pojmu školní zralost začala zejména pedagogická společnost používat termín školní připravenost. Pedagogové tento termín používali a nadále používají k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě před vstupem do základní školy mělo ovládat. Školní připravenost zahrnuje v podstatě kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě získává a rozvíjí učním či sociální zkušeností zejména v prostředí mateřské školy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Termín školní připravenost zahrnuje podle Vágnerové (2000) sociální připravenost a míru chápání hodnoty a smyslu školního vzdělání. Sociální připravenost dítěte spočívá v jeho schopnosti orientovat se v různých sociálních rolích a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo respektovat roli učitele i svoji roli žáka a vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli a skutečně se tak chovat. Součástí sociální připravenosti je také úroveň verbální komunikace. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči ztěžuje dítěti jeho pozici ve třídě a poznamenává i jeho vztah s učitelem. Nedostatky v řečovém projevu mají negativní sociální odezvu a vyvolávají nepříznivé reakce okolí. Pro zvládnutí výuky je také potřebná dobrá znalost vyučovacího jazyka. Do sociální připravenosti zařazuje Vágnerová (2012) také schopnost respektovat běžné normy chování. Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Pokud to dítě nezvládá, značně se komplikuje jeho adaptace na školu. Dalším hlediskem, které zahrnuje termín školní připravenost, je chápání hodnoty a smyslu školního vzdělání. Na úspěšnost dítěte a na jeho motivaci ke školní práci má vliv postoj rodičů, který dítě automaticky přebírá. Pro dítě má tudíž školní vzdělání takovou hodnotu, jakou mu přisuzují jeho rodiče. Zde je však nutný osobní příklad. Pokud rodiče o důležitosti vzdělání pouze hovoří, ale nepromítá se to do jejich životního stylu, dítě tento rozpor vycítí a přijímá

spíše hodnoty, podle kterých rodina skutečně žije. Jestliže dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností. Pokud dítě žije v prostředí, kde školní úspěšnost nemá žádný význam, pak dítěti chybí motivace k činnosti, neboť vynaložená námaha by nepřinesla dítěti žádný prospěch.

Znakem školní připravenosti dítěte je podle Langmeiera a Krejčířové (1998) jeho kladný postoj ke škole, k učební látce, pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům. Dítě by mělo být emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole. Dítěti se otevírají nové možnosti, kterých buď aktivně využívá, nebo je jimi zaskočeno a klade odpor.

Bednářová, Šmardová (2010) uvádí, že připravenost pro školní docházku závisí na nejzákladnější znalosti, a to znalosti jak se učit. Tato schopnost má několik aspektů, z toho nejdůležitější jsou:

- **Sebevědomí.** Dítě by mělo nabýt dojmu, že dokáže kontrolovat a zvládat své pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že pokud se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.
- **Zvědavost.** Dychtit po nových, zajímavých věcech a dojít k poznání, že je učení příjemné.
- **Schopnost jednat s určitým cílem.** Snaha ovlivňovat dění a vytrvat v něm, víra ve vlastní schopnosti.
- **Sebeovládání.** Dokázat se přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídající věku, mít smysl pro sebekontrolu.
- **Schopnost pracovat s ostatními.** Jde o to porozumět ostatním, ale i být chápán ostatními.
- **Schopnost komunikovat.** Výměna myšlenek, pocitů a představ s ostatními. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucí z činností sdílené dětmi nebo dospělými.
- **Schopnost spolupracovat** a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Pro posuzování školní připravenosti slouží pedagogům pozorovací schéma (Zelinková, 2001):

- Řeč
- Činnost a hra
- Motorika
- Grafomotorika, sociabilita

- Zvládnutí prvků sebeobsluhy
- Emocionalita
- Chování (samostatnost, aktivita, disciplinovanost, přizpůsobivost)

5 Přípravenost dětí z cizojazyčného prostředí na vstup do základní školy

5.1 Cíl výzkumu

Cílem bakalářské práce je analýza úrovně připravenosti předškolních dětí z cizojazyčného prostředí na školní docházku. Hlavní myšlenkou bylo zjistit, zda jsou tyto děti stejně připravené na vstup do první třídy základní školy jako jejich vrstevníci pouze z českého prostředí, nebo jsou nějakým způsobem limitované kvůli odlišnému jazykovému a kulturnímu prostředí, ve kterém žijí.

Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter vzhledem k nízkému výskytu vhodných výzkumných vzorků. V rámci šetření byly využity tyto techniky:

- Aktivní pozorování dětí
- Rozhovor s vybranými dětmi
- Analýza dokumentů (rodinná anamnéza formou dotazníku a rozhovoru s třídními učitelkami)

5.2 Výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumu byly vybrány dívka a chlapec z jedné mateřské školy a dívka v témže věku z druhé mateřské školy. Obě mateřské školy se nacházejí na území města Olomouce, na kterých autorka absolvovala praxi během studia na vysoké škole a děti tedy do jisté míry znala a nebyla pro ně úplně cizí člověk. Kritériem výběru dětí bylo, že aspoň jeden z rodičů je příslušníkem jiného etnika s vlastní kulturou a jazykem a trvale žije v jedné domácnosti se svým dítětem, které je předškolákem ve věku pěti let.

5.3 Pozorování a rozhovory

První pozorování bylo realizováno během dvou měsíců (listopad, prosinec), a to každé tři týdny. Druhé se uskutečnilo v rámci souvislé praxe celý měsíc (únor). Pozorování se dělo v přirozených situacích při hrách a činnostech v mateřské škole. Průběžně byla prováděna analýza záznamu o dětech a vše bylo konzultováno s třídními učitelkami. Postupně bylo s dětmi uskutečňováno vlastní šetření. Polostrukturované záměrné rozhovory s dětmi byly

realizovány v několika dnech, vždy v ranních nebo odpoledních hodinách při volných hrách, kdy bylo možné s dětmi v klidu pohovořit. Otázky byly předem připravené, ale byly koncipovány tak, aby účastníky rozhovoru, v tomhle případě děti, co nejméně omezovaly v jejich výpovědích. Rozhovor byl ponechán prostor, pokud by se dítě chtělo více rozmluvit na určité téma. Byly zvoleny okruhy otázek a to v těchto tématech:

- Mateřská škola (Jak se ti líbí v mateřské škole? Co děláš rád ve školce? S kým si tu nejraději hraješ? Pověz mi něco o svých kamarádech.)
- Rodina (Pověz mi něco o svých rodičích. Máš nějaké sourozence? Víš kolik je mu/jí let?)
- Vstup do první třídy (Těšíš se do první třídy a proč? Jak by měl pan/paní učitelka podle tebe vypadat?)

Rodinná anamnéza byla získána prostřednictvím vyplněných dotazníků rodičů dětí a dokreslena rozhovorem s paní učitelkou.

5.4 Analýza získaných dat

Sofie (5,5 let)

Sofie nastoupila do mateřské školy ve 3 letech a 5 měsících. Dívka je spíše klidná, usměvavá, kamarádká, přizpůsobivá a v kolektivu oblíbená. Do činností se zapojuje, není potřeba ji pobízet. Ráda kreslí a tvoří. V MŠ navštěvuje výtvarný kroužek a mimo ní ještě taneční kroužek, kde se věnuje baletu. Komunikuje bez zábran, užívá oční kontakt, dovede říct své jméno, příjmení, věk i celou adresu bydliště. V mluveném projevu nebyly shledány žádné vady ani jiný přízvuk.

Dle dotazníku mluví s rodiči dvojjazyčně jak v domácnosti, tak i na veřejnosti. Česky mluví s matkou a německy se svým otcem, upřednostňuje však češtinu, protože většinu času tráví v České republice a hovoří více se svou matkou. Rodič dále uvádí, že Sofii čte z dětských knížek jednou až dvakrát týdně a často s ní předčítává básničky.

Sofie je extrovertní typ a s ostatními hovoří bez zábran, proto nebyl problém se jí na cokoli zeptat. Vypověděla, že se jí v mateřské škole líbí kvůli tomu, že tu má spoustu kamarádek, se kterými nejraději kreslí princezny a hrady. Nejčastěji si však hraje s Nelou, která ji občas, dle svých slov, zlobí, ale vždy ji odpustí a jsou to nejlepší kamarádky. Rodiče má oba moc ráda, ale tatínek by s ní mohl trávit víc času. Sourozence tři starší sourozence, se

kterými si rozumí a věděla jak jejich jména, tak věk a taky do jaké třídy chodí. Do první třídy se těší, co se tam všechno nového naučí a jaké tam pozná nové kamarády. Přála by si tam najít stejnou učitelku, jako má doposud.

Na Sofii se nijak negativně nepodepsalo prostředí, ve kterém vyrůstá. Předpoklady ke vstupu na školní docházku vzhledem k vyzorovanému má a rodiče ji také hodlají v září dovést do první třídy.

Kristián (5, 2 let)

Chlapec začal navštěvovat mateřskou školu ve věku 3 roky a 10 měsíců. Kristián je klidný, tichý, citlivý a ne moc průbojný. Nejraději si hraje v malé skupince 2-3 dětí. Je ohleduplný, tolerantní, nevyhledává konflikty, spíše se podřizuje ostatním. Nemá vyhrané kamarády, dovede si hrát se všemi. V mateřské škole na začátku školního roku má dlouhé absence, kdy pobývá se svými rodiči v Itálii a do mateřské školy začíná chodit od poloviny října a z toho důvodu má i trochu problém na začátku zapojit se mezi děti. To však s časem opadá. Chlapec nerad kreslí, modeluje a nemá rád divoké hry. Jeho psychomotorické tempo je pomalejší, má potíže dokončit úkol, pokud je pro něho nezajímavý nebo se mu nedaří. Je snadno ovlivnitelný ostatními. Mluví potichu a nezřetelně, bez přízvuku, některá slova polyká.

Dle vyplněného dotazníku mluví s rodiči dvojjazyčně. S matkou hovoří česky a s otcem italsky. Pro upřesnění mi podala učitelka informaci, že v období pobytu v Itálii (od poloviny června do poloviny října) je obklopený italskou rodinou a chlapec tam téměř výhradně mluví italsky. Po příchodu do České republiky a nástupu do mateřské školy má problém opět využívat více češtinu a celkově se adaptovat na jiné prostředí. Při komunikaci neupřednostňuje jen jednoho rodiče. Z dětských knížek předčítají Kristiánovi jednou až dvakrát do týdne, ale básničky s ním necvičí.

Ačkoli je spíše introvertního typu, po prvotním ostychu se nebál odpovídat na kladené otázky. Sám rozhovor nerozvinul. V mateřské škole se mu celkem líbí a moc mu chutnají připravované pomazánky ke svačině. Rád si hraje s kostkami a autíčky. Na otázku s kým si nejraději hraje, nedokázal odpovědět. O svých kamarádech taky nevěděl, co říct. Uvedl, že má hodné rodiče a malého bratra, se kterým si doma hraje s autíčky. Do první třídy se prý těší, ale nadšení z toho nevyplývalo. Rád by v první třídě viděl pana učitele.

Kristián má očividné potíže se střídáním prostředí v průběhu roku. Potvrzují to i rodiče, kteří přemýšlí o odkladu školní docházky. V tomhle případě by to bylo na místě.

Anička (5,7 let)

Anička nastoupila do mateřské školy ve věku 3 roky a 2 měsíce. Je temperamentní, průbojná, ráda se zapojuje do všech aktivit. V kolektivu nemá problémy, je nekonfliktní, ale pokud cítí, že má pravdu, tak o ní tvrdě bojuje i mezi skupinou kluků a sem tam vzniknou nějaké neshody. Dobře se dovede soustředit, udržet pozornost, má zájem o nové věci, je zvědavá a velice výřečná. Snadno se přizpůsobuje požadavkům, je vstřícná, trpělivá, samostatná, započatou práci dokončí. Její tempo práce je mezi těmi nejrychlejšími ve třídě, a aby se nenudila, je potřeba často ji práci i přidávat. Mluví zřetelně, na svůj věk užívá složitější slovní obraty a je znát ukrajinský přízvuk.

S rodiči podle dotazníku mluví dvojjazyčně. S oběma rodiči dokáže mluvit buď česky, nebo ukrajinsky. Neupřednostňuje ani jeden jazyk více, střídá je bezděčně podle situace a potřeby, nicméně z pozorování s rodiči mluvila v prostorách mateřské školy vždy česky. Pohádky jí před spaním rodiče čtou více než dvakrát týdně, příležitostně s ní procvičují říkanky.

Děvče ráda komunikuje s lidmi a vede s nimi debaty o věcech, které jí zajímají, patří mezi ty, které mají nejvíce otázek k určitým věcem a nebojí se kdykoli zeptat. K tématu hovořila rozsáhle. V mateřské škole se jí líbí, ale pokud jí někdo omezuje, nebojí se zasáhnout, jak sama poznamenala, nemůže si to nechat líbit. V mateřské škole ráda vše nové vyzkouší, ale že občas jí to tam nebaví a nudí se. O svých kamarádkách mluvila v superlativech. O rodině se vyjadřovala v širších souvislostech. Kromě malé sestry má příbuzné na Ukrajině, kam často se svými rodiči cestuje, zejména v létě o prázdninách. Do první třídy se nesmírně těší, až se tam naučí pořádně číst a psát. O nové očekávané paní učitelce v první třídě uvedla, že je jí jedno, jak by vypadala, ale měla by být milá a zábavná.

Anička patří mezi šikovnější děti a rodiče přemýšlí o jejím umístění do základní školy pro nadané děti. Odlišné prostředí ji nelimituje a splňuje nanejvýš předpoklady pro vstup do školy.

5.5 Závěrečná diskuse

Mateřské školy, ve kterých probíhalo šetření, se navzájem lišila odlišným přístupem ke vzdělávání dětí. Denní režim byl v obou případech obdobný, ale organizace se výrazně lišila na druhé mateřské škole, kde třídní učitelka zastávala starší autokratičtější způsob vedení dětí.

Vzdělávací nabídka byla různorodá a pestrá z hlediska přípravy dětí na vstup do první třídy a nelze ani jedné škole v tomto směru nic vytknout. Obsahovala širokou škálu různorodých úkolů a řízených činností, které dětem pomáhaly cíleně rozvíjet jejich osobnost a připravovaly je na novou životní etapu. Jak už to bývá na většině mateřských škol, každý týden mají nachystané jiné téma, jemuž přizpůsobují pracovní listy i ostatní činnosti, v nichž je zahrnuta také hlavně hra. Ta je pro děti nesmírně důležitá, jelikož si v ní posílí sebevědomí spojené se zvládnutím úkolu, nezanedbatelná je i snaha sebekontroly včetně schopnosti spolupráce s ostatními za účelem dosažení určitého vytyčeného cíle. Čtení pohádek v posledním roce před nástupem do školy je koncipováno trochu jinak, než tomu bývalo v předchozích letech. Klade se větší důraz na diskusi vztahující se jak k samotnému ději, tak i postavám vyskytujících se v pohádkách. Učitelky dávají prostor fantazii dětí při vymýšlení vlastních scénářů o konci pohádky a dalšího osudu postav. Stěžejní je rozvíjet komunikační schopnosti dětí a podporovat dítě z cizojazyčného prostředí, aby se nebálo projevit v okruhu ostatních dětí.

Samotné zpracování vlastního výzkumu proběhlo bez sebemenšího problému. Spolupráce s mateřskými školami a rodiči dětí byla výtečná. Všichni zainteresovaní ochotně dávali rozhovory a vyplňovali dotazníky. Odpovědi rodičů a učitelek byly srozumitelné a jasné. Informace doplňovaly obraz každého zkoumaného dítěte. Jelikož zkoumání proběhlo v období praxe autorky, tak děti neměly takový ostych a chovaly se v situacích přirozeně a nenuceně. Všechny poznatky byly při pozorování a rozhovoru s dětmi pečlivě zaznamenávány včetně vlastních poznámek.

Pravděpodobnosti dobrého výsledku výzkumu byla skutečnost, že komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou byla na dobré úrovni. Rodiče se řídili radami učitelek a vládly mezi nimi přátelské vztahy. Komunikace a úzká vazba mezi nimi umožnila lépe rozvíjet děti pro vstup do první třídy i prostřednictvím různých cvičení, úkolů a pracovních listů, které si rodiče brali domů a poctivě je s dětmi vypracovávali. V tomto ohledu byli rodiče soudní a nenechali přípravu svých dětí jenom v rukou učitelek mateřské školy, ale aktivně se zapojovali. Tento přístup byl chvályhodný, neboť ani někteří rodiče ryze českých dětí takovou

aktivitu neprojevovali, a to má pak také za následek zvyšující se počty odkladů školní docházky. Mezi nejčastější problémy, které vedou k odkladům povinné školní docházky, patří především potíže s řečí, grafomotorikou nebo psychickou a celkovou nezralostí. Děti nemají dobře rozvinutou slovní zásobu, mají problémy s výslovností, špatně drží tužku, mají neuvolněnou ruku nebo nejsou psychicky či sociálně zralé. Přitom ve všech těchto oblastech existuje mnoho různých cvičení, úkolů nebo pracovních listů, které by rodiče mohli s dětmi procvičovat i doma. Možným důvodem, proč se cizinci více snaží, aby jejich dítě prospívalo a bylo připraveno na školní docházku, je fakt, že si uvědomují, jak může být pro jejich dítě těžké vyrůstat v plně nebo částečně cizojazyčném prostředí.

Z výsledku výzkumného šetření vyplývá, že je připravenost dětí velmi individuální i v případě, že dítě pochází z jiného jazykového a kulturního prostředí. Obecně záleží, jak se dítěti rodina věnuje a jak ho mimo mateřskou školu rozvíjí. Mohla by vyvstat hypotéza, že kluci mívají větší potíže s přechodem z jednoho prostředí do druhého, ale z tak malého počtu výzkumného vzorku nelze toto tvrzení posuzovat jako objektivní.

Závěr

Konec předškolního období není jenom o bezstarostných hrách a zábavě. S blížícím se počátkem nástupu školní docházky je také potřeba zaměřit se na rozvíjení oblastí, důležitých pro úspěch v dalším vzdělávání a všimnout si dítěte více věcí, které mohou být indiciemi pro to, zda je na vstup do školy připraven. Cílenou a nenásilnou formou je možno vyrovnat případné dílčí nedostatky a vytvořit tak u dítěte dobré předpoklady pro bezproblémové zvládnutí nároků školní docházky. Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřskou školu, která jim umožňuje rozvoj v rozsahu jejich individuálních možností, a kde jsou dětem vytvářeny předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Vzdělávání se zde realizuje podle Školních vzdělávacích programů, jež jsou zpracovány na podkladě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je zaměřen na zajištění celkového rozvoje dětí s ohledem na specifika předškolního věku. Na tyto programy se dále navazuje v další etapě vzdělávání Školními vzdělávacími programy základní školy.

Cílem práce bylo zmapovat připravenost dětí z cizojazyčného prostředí pro vstup do školy a podařilo se ho naplnit. Pozornost byla věnována tomu, jaká specifika v něm hrají oproti jejich vrstevníkům z jazykově a kulturně homogenního prostředí a zda tuto pro někoho větší nebo menší překážku s úspěchem zvládají, nebo to zanechává na nich stopy a ovlivňuje jejich připravenost na školní docházku.

Pro pochopení tématu v jeho celistvosti se věnuje práce v teoretické části poznatkům z dané vývojové oblasti dítěte předškolního věku, která byla čerpána z odborné literatury. Je zde charakterizován všeobecný vývoj dítěte v předškolním věku, se zaměřením na tělesný a pohybový, kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Pozornost je věnována také otázce vstupu dítěte do základní školy, jako důležitému mezníku v životě dítěte a v souvislosti s tím také otázce zralosti a připravenosti dítěte na přijetí jeho nové role „školáka“. Spolu s tím se zamýšlí nad otázkou multikulturní výchovy, která je čím dál v naší společnosti aktuálnější s příchodem cizinců. Poslední kapitolu tvoří praktická část, ve které jsou zpracovány výsledky kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat úroveň školní připravenosti dětí předškolního věku na vstup do základní školy.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-802-5125-694.

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2012, 232 s. ISBN 978-80-86798-07-3.

CÍLKOVÁ, Eva, Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 167 s. ISBN 978-807-3672-386.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-182-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 232s. ISBN 80-7178-799-X.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. ISBN 978-807-3673-598.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagoické nakladatelství, 1986, 264 s.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 143 s. ISBN 80-717-8085-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. ISBN 80-247-0870-1.

PRŮCHA, Jan, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 p. ISBN 80-858-6672-2.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-870-0000-5.

SVOBODOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3677-749.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Přehled vývojové psychologie: teorie a praxe I.* 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.

VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie. Dětství, stáří, dospělost.* Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

ZELINKOVÁ, Olga, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X

Internetové zdroje:

MERTIN, Václav Školní zralost. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 02. 2011, [cit. 2015-25-05]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/10315/SKOLNI-ZRALOST.html/>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. Brno: Tauris, 2001, s. 7. ISBN 80-211-0372-8

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK PRO RODIČE

1. Jak hovoříte se svým dítětem v domácnosti?

- a) jednojazyčně b) dvojjazyčně c) trojjazyčně

2. Jak mluvíte se svým dítětem na veřejnosti?

- a) jednojazyčně b) dvojjazyčně c) trojjazyčně

3. Uveďte, prosím, jaký přesně jazyk používá vaše dítě při hovoru se svým otcem a matkou.

5. Upřednostňuje dítě určitý jazyk? V jaké situaci?

6. S kým si dítě nejvíce hovoří v rodině?

- a) s matkou b) s otcem c) se sourozencem/sourozenci

7. Předčítáte svému dítěti z dětských knížek?

- a) ne b) ano, 1-2x týdně c) ano, více než 2x týdně

8. Cvičíte se svým dítětem básničky, říkanky, nebo dětské písničky?

- a) ne b) ano, příležitostně c) ano, často

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Linh Nguyenová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Přípravenost dětí z cizojazyčného prostředí na vstup do základní školy
Název v angličtině:	Preparedness of children from the foreign language environment on entry to primary school
Anotace práce:	Práce se zabývá připraveností dítěte na školní docházku. Je zaměřena na analýzu schopností předškolních dětí z cizojazyčného prostředí pro vstup do základní školy.
Klíčová slova:	Školní připravenost, předškolní věk, mateřská škola, cizinci
Anotace v angličtině:	The thesis deals with Preparedness of children for school attendance. It focuses on analysis of capability preschool children from the foreign language environment on entry to primary school .
Klíčová slova v angličtině:	preschool age, kindergarten, preparedness, school attendance, foreigners
Přílohy vázané v práci:	1. Dotazník pro rodiče
Rozsah práce:	44 stran + přílohy
Jazyk práce:	Čeština