

Vliv výchovy u dětí z různých kultur v prostředí mateřské školy

Bc. Lenka Lapšanská

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Lapšanská
Osobní číslo:	H22849
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Vliv výchovy u dětí z různých kultur v prostředí mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti rodiny, výchovy, kultury a mateřských škol.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Formulace kritérií pro výběr respondentů.

Realizace kvalitativního výzkumu formou zakotvené teorie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a návrh doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BARNES, Margaret a ROWE, Jennifer, 2008. Child, Youth and Family Health: Strengthening Communities. Australia: Elsevier. ISBN 978-0-7295-3799-5.

JANDOUREK, Jan, 2012. Sociologický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.

KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.

ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3.

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na vliv výchovy u dětí pocházejících z různých kultur v prostředí mateřské školy. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část vymezuje základní pojmy a poznatky o dané problematice. Zaměřuje se především na rodinu a její funkce, kulturu a to konkrétně na kulturní rozdíly a kulturní identitu, dále popisuje výchovu, styly výchovy. Závěr teoretické části se zabývá konceptem mateřských škol, jejím cílům a typům. Praktická část se zaměřuje na pochopení specifických rysů různých kultur, jejich výchovných přístupů a toho, jak tyto rysy ovlivňují dítě a jeho chování v prostředí mateřské školy.

Klíčová slova: výchova, styly výchovy, vliv výchovy, rodina, kulturní rozdíly, dítě v mateřské škole

ABSTRACT

This thesis focuses on the influence of education on children from different cultures in a kindergarten environment. The thesis consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part defines the basic concepts and knowledge of the issue. It focuses mainly on the family and its functions, culture and specifically on cultural differences and cultural identity, it also describes upbringing, styles of upbringing. The theoretical part concludes with the concept of kindergartens, its goals and types. The practical part focuses on understanding the specific features of different cultures, their educational approaches and how these features affect the child and his/her behaviour in the kindergarten environment.

Keywords: upbringing, upbringing styles, influence of upbringing, family, cultural differences, child in kindergarten

Děkuji paní doc. PhDr. Lence Haburajové Ilavské, Ph.D. za lidský a odborný přístup, spolupráci a cenné podněty, které mi poskytla během vedení mé diplomové práce. Ráda bych vyjádřila vděčnost rodinám, které se se mnou podělily o cenné informace o jejich kultuře a rodinném životě. Bez nich bych tuto práci nemohla napsat a byla bych ochuzena o mnoho zajímavých zkušeností. Rovněž děkuji své rodině a příteli za jejich trpělivost a podporu v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	11
2 RODINA A VÝCHOVA V RŮZNÝCH KULTURÁCH	14
2.1 RODINA: DEFINICE, CHARAKTERISTIKA	14
2.1.1 Současná vs. tradiční rodina.....	15
2.1.2 Funkce rodiny.....	16
2.2 KULTURA	19
2.2.1 Kulturní rozdíly	20
2.2.2 Enkulturační a akulturační	21
2.2.3 Kulturní identita	23
2.3 VÝCHOVA	24
2.3.1 Styly výchovy.....	25
3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	28
3.1 JAKÉ CÍLE MÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA PLNIT	29
3.2 TYPY MATEŘSKÝCH ŠKOL	31
3.3 OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ A JEJICH POŽADAVKY NA MATEŘSKOU ŠKOLU	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	38
4.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	38
4.4 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	39
4.4.1 Otevřené kódování	39
4.4.2 Axiální kódování.....	65
4.4.3 Selektivní kódování.....	68
5 ZHODNOCENÍ VÝZKUMU	71
5.1 INTERPRETACE DAT	71
5.2 DISKUZE.....	79
5.2.1 Doporučení pro praxi	81
ZÁVĚR	83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM TABULEK	90
SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

Svět se stává stále více multikulturním a tento trend se projevuje i v České republice. V současné době žije v České republice více než 1 000 000 cizinců, což představuje přibližně 9,5 % populace ČR. V mateřských školách se tak stále častěji setkáváme s dětmi z různých kultur. Tyto děti mohou mít různé výchovné zkušenosti a kulturní hodnoty, což může mít dopad na jejich chování a přístup k životu.

Výchova je procesem, který se odehrává v různých prostředích, včetně rodiny, školy a společnosti. V každé kultuře jsou hodnoty a normy, které jsou považovány za důležité pro výchovu dětí. Tyto hodnoty a normy se mohou v různých kulturách lišit, což může mít vliv na chování a interakce dětí, jež jsou v daném prostředí vychovávány.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak se výchova dětí z různých kultur projevuje v prostředí mateřské školy. Konkrétně je práce zaměřena na zjištění hodnot, společných znaků a rozdílů ovlivňující tyto děti v prostředí mateřské školy.

Teoretická práce je rozdělena na několik částí. První část této práce se věnuje pojmu rodina. Mimo definici jsou zde vysvětleny rozdíly mezi tradiční a moderní rodinou a především jsou zde přiblíženy funkce, které rodina plní. Další část je věnována pojetí kultury a výchovy. Závěr teoretické části je uzavřen charakteristikou mateřských škol, jejich cílů a požadavků.

Praktická část je zaměřena na zkoumání výchovy dětí z různých kultur. Jsou zde zkoumány společné znaky cizí kultury s kulturou českou, rozdíly, hodnoty a specifikace problémů v integraci do systému mateřské školy. Dále autorka v této části popisuje, jak se výchova dětí v rodině rozdílné kultury projevuje v jejich chování a interakcích s ostatními dětmi v prostředí mateřské škol či jakými strategiemi mateřské školy podporují kulturní rozmanitost a integraci dětí různých kultur do vzdělávacího systému.

K zodpovězení výzkumných otázek jsme využili kvalitativní výzkum. Data jsme shromažďovali prostřednictvím rozhovorů s rodiči dětí z různých kultur. Jedná se o rodiny, v kterých je alespoň jeden z rodičů cizinec, a pobývají na území České republiky.

Výsledky této diplomové práce mohou pomoci učitelům mateřských škol lépe porozumět potřebám dětí z různých kultur. Zároveň jim mohou napomoci vytvořit prostředí, ve kterém se děti z různých kultur mohou cítit vítány a respektovány

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

Podle Krause (2008) není pojem sociální pedagogiky jednoznačný, liší se jednak v jednotlivých zemích ale i v pohledu jednotlivých autorů. V knize *Základy sociální pedagogiky* uvádí několik definic pojmu sociální pedagogiky:

Sociálně pedagogické působení zaměřeno jen na aktuální pomoc mladým lidem, kteří mají nejrůznější životní obtíže nebo problémy s integrací do společnosti, ale též na stabilizaci a odvrácení selhání. Sociální pedagogika má podle něho navíc zprostředkovat dětem a mládeži osvojení schopností a kompetencí, které jim umožní rozšířit si orientační horizont a repertoár jednání s možností aktivně se účastnit společenského života. (Bohnisch, 1992)

Hroncová (2000) uvádí, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti, intervence do procesu socializace, hlavně u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin, výchova ke svépomoci a snaha o zlepšení společenských podmínek, v nichž člověk žije.

Sociální pedagogika současně jako teorie i praxe výchovného působení v prostředí, zasahující všechny formálně i neformálně výchovně působící instituce. (Kawula, 2001)

Při pohledu na sociální pedagogiku v praktické rovině ji můžeme definovat jako činnost zaměřenou na poskytování pomoci v praxi a hledání různých alternativ pomoci pro lidi, kteří ji potřebují. (Haburajová Ilavská, 2010)

M. Cichosz (in Kraus, 2008) rozlišuje tři směry, jimiž se sociální pedagogika ubírala:

- **Směr pečovatelský** – kdy se do sociální politiky zavádí pojmy jako pomoc, péče, poradenství a formují se úkoly pro tuto oblast. Péče velmi těsně souvisí s výchovou a to především v dětském věku.
- **Směr kulturní** – sociální pedagogika, která se zabývá kulturou v souvislosti s rozvojem duchovních sil osobnost, jak se kultura společnosti promítá do výchovy a současně také, jak lze přispívat prostřednictvím výchovy k jejímu rozvoji.
- **Směr sociální** – aplikovaná praktická oblast sociálně pedagogické teorie.

Jedním z důvodů, proč sociální pedagogika souvisí s tématem vlivu výchovy u dětí z různých kultur v prostředí mateřské školy je, že sociální pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním v různých sociálních kontextech. Děti mohou být vychovávány v různých

prostředích, jako jsou rodiny, školy, komunity, nebo instituce. V každém z těchto prostředí se mohou setkat s různými kulturními vlivy. Mohou mít rozdílné výchovné zkušenosti a kulturní hodnoty a tyto faktory mohou mít dopad na jejich chování a přístup k životu.

Integrace dětí pocházejících z odlišné kultury do mateřské školy je důležitým procesem. Integrace by měla probíhat v příjemném a bezpečném prostředí, které respektuje potřeby všech dětí. Pojem integrace je používán ve vícero významech. Můžeme mluvit o integraci lidí se zdravotním znevýhodněním, nebo také o integraci cizinců. Děti cizinců většinou potřebují pomoc při integraci do naší společnosti. To je práce pro sociálního pedagoga disponujícího odpovídajícím vzděláním a speciálními kompetencemi, které zdůrazňují význam integrovaného přístupu a specifčnost profesionální práce sociálního pedagoga v podmínkách inkluzivního vzdělávání (Meďanník, 2020). Činnost sociálního pedagoga hraje důležitou roli v sociálním partnerství jako plnohodnotná produktivní interakce mezi školou, veřejností a rodiči, dospělými a dětmi (Kirilenko, 2014). Sociální pedagog může pomoci pedagogům a dalším osobám, které pracují s dětmi pocházejícími z jiné kultury, lépe porozumět potřebám těchto dětí a vytvořit pro ně takové prostředí, ve kterém se cítí bezpečně. Mohou organizovat aktivity, které dětem pomohou učit se o různých kulturách a díky tomu jim pomohou rozvinout jejich porozumění a toleranci.

Problematiku integrace řeší multikulturní výchova, ve které můžeme pozorovat dva směry. První směr se zaměřuje na seznamování dětí majoritního etnika s kulturou a tradicemi etnik minoritních, pomáhá jim porozumět odlišnostem a budovat respekt k nim. Průcha (s. 15, 2006) charakterizuje multikulturní výchovu následovně: *„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 značně finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“*

Druhý směr poté vytváří pro děti z minoritních etnik prostor, aby se vzdělávaly v inkluzivním prostředí. Respektuje jejich specifické jazykové, společenské a kulturní charakteristiky. Děti z odlišné kultury mohou mít pocit, že jejich kultura není přijatá ostatními nebo se mohou cítit, že nejsou součástí společnosti. Multikulturní výchova může pomoci těmto dětem pochopit a ocenit jejich vlastní kulturu. Všechny pak připravuje na život v multikulturní společnosti a předchází problémům jako je xenofobie, rasismus

nebo diskriminace – vede k respektu ostatních kultur. Nejčastější metodou při výuce multikulturní výchovy v mateřské škole by podle Hladíka (2006) měly být jednoduché hry, které dětem přibližují vnímání světa. Jakub Hladík působí na Univerzitě Tomáše Bati v oblasti sociální pedagogiky, zaměřující se také na multikulturní výchovu a multikulturní kompetence. Obsah multikulturní výchovy tvoří veškeré dovednosti, vědomosti, zkušenosti a postoje, které se získávají v procesu edukace multikulturní výchovy. Nedílnou součástí multikulturní výchovy jsou multikulturní kompetence, které představují souhrn znalostí, dovedností a postojů, které si žáci či studenti osvojují v procesu multikulturní výchovy (Hladík, 2006). Tyto kompetence si dávají za cíl změnit pohled na odlišné kultury v procesu adaptace. Získání takovéto kompetence je dlouhý a složitý proces, který zahrnuje jednak predispozice (osobnostní a situační faktory), dále interkulturní konfrontaci a formování zkušenosti, učení a porozumění (Hladík, 2010).

Multikulturní výchova, stejně jako sociální pedagogika, má těsnou vazbu na pedagogiku, sociologii a kulturní antropologii. O pedagogice hovoří Hladík (2006) jako o „matce“ multikulturní výchovy, protože právě v jejím rámci se multikulturní výchova pohybuje a taktéž z ní převzala terminologii. Nejsou to ale jenom vazby na stejné společenské a vědní disciplíny, které svádí sociální pedagogiku a multikulturní pedagogiku dohromady. Jsou to i některé cílové skupiny. Multikulturní přístup je využívám ve výchovném působení na sociálně či kulturně odlišné skupiny, v českém prostředí zejména na Romy (Jurenová, 2018). Autor Jaroslav Balvín se dlouhodobě zabývá zapojováním národnostních menšin do našeho života, především tedy Romy, jejich kulturou, výchovou a vzděláváním. Klade důraz na provázanost mezi pedagogikou, andragogikou a multikulturalitou. Při zapojování národnostní menšiny a při jejím včleňování do společnosti jako rovnoprávného kulturního partnera, hraje významnou roli multikulturní výchova, která se zaměřuje na prosazování multikulturalismu jako „ideologicky“ dobrých vztahů mezi kulturami. Důležitou roli sehrávají škola, ředitelé, učitelé, výchovná zařízení, ministerstva školství (Balvín, 2012).

„V každém dítěti, které vrůstá do multikulturních vztahů, je budoucí dospělý a v každém dospělém, který multikulturní vztahy a situace musí reálně řešit, je dřívější dítě.“ (Balvín, 2012)

2 RODINA A VÝCHOVA V RŮZNÝCH KULTURÁCH

2.1 Rodina: definice, charakteristika

Rodina se obecně považuje za nejdůležitější společenskou skupinu. V sociální struktuře tvoří její základní článek zachovávající reprodukci společnosti a kontinuitu kulturního vývoje. Rodina je nejmenším dobrovolným společenstvím, jež odpovídá lidské přirozenosti. Byla a je prvním a hlavním socializačním a výchovným činitelem a důležitou ekonomickou jednotkou. (Kraus, 2013)

V České republice je věnována rodině, úloze rodiny i jejím členům velká pozornost. Rodina je podporována i z hlediska legislativního. Postavení rodiny i rodinný život jsou v České republice ošetřeny zákony, vyhláškami a nařízeními orgánů státní správy, a ty jsou vzájemně provázány. Tyto prostředky by kromě jiných opatření měly být dostačující pro řešení veškeré problematiky týkající se rodiny a rodinného života. Je v nich pomocí zákonů ošetřeno mnoho záležitostí, týkajících se života lidí: manželství, problémy ve vztazích mezi manžely, rodičovství, vztahy mezi rodiči a dětmi, sociálně právní ochrana dětí, vzájemné vyživovací povinnosti rodičů a dětí i ostatních osob, majetkoprávních záležitosti spjatých s rodinným životem, aj. (Duda, 2020). Problematika rodinného práva a záležitostí týkajících se rodiny jsou legislativně ošetřeny velmi detailně v Občanském zákoníku, přesněji v jeho II. části, zabývající se rodinným právem. V České republice bylo rodinné právo upraveno Zákonem o rodině č. 94/1963. V roce 2012, došlo k přijetí nového občanského zákoníku (s účinností od 1. Ledna 2014), který nahradil jak původní občanský zákoník, tak i některé další právní předpisy včetně zákona o rodině.

Problematikou rodiny se zabývá nespočet odborných publikací i autorů. Například na základě Murdockova výzkumu vznikla tzv. klasická definice rodiny: *„Rodina jako sociálně legitimizovaný svazek, jehož hlavním cílem je plození a ochrana dětí a legitimizace potomstva a pro který je typické vymezení práv a povinností mezi jednotlivými členy, vzájemné ekonomické závazky a jasně vymezený životní prostor.“* (Berger, 2002)

Ve slovníku sociologických pojmů je rodina definována jako skupina osob spojených manželstvím, pokrevním příbuzenstvím nebo adopcí. Tyto osoby spolu tvoří jednu domácnost a jsou spolu ve vzájemné interakci. Obvykle to jsou manželé, rodiče, děti a sourozenci (Jandourek, 2012). Pojem rodina by se měl odlišovat od pojmu domácnost, kdy v některých případech může jít pouze o sdílení společného bydlení. O rodinné skupině

hovoříme v případě soužití lidí jedné nebo více generací, v němž je podstatná emocionální a ekonomická podpora jednotlivců. Jádrem rodiny je partnerství dvou dospělých lidí, pokud v ní dva dospělí partneři žijí. Nejsilnější biologickou vazbou v rodině je vazba mezi dítětem a rodičem (Matoušek, 2016). Základní forma rodiny je složena z dospělých (obvykle tvořících manželství) a jejich potomků. Tento typ označujeme jako nukleární rodinu. Rodina může zahrnovat také další příbuzenstvo, jako prarodiče žijící s mladší generací ve společné rodině. Tento typ rodiny je znám jako rodina rozšířená (Jandourek, 2012).

2.1.1 Současná vs. tradiční rodina

Forma rodin se z historického hlediska vždy proměňovala. Přes svou zdánlivou neměnnost zavedené sociální instituce společnosti prošla rodina v průběhu ději významným vývojem. Ke změnám, ke kterým docházela, se týkali jak její struktury (velikosti, jejího složení) tak sociálních funkcí (způsobu života členů rodiny, rodinných zvyklostí) a dalších stránek její existence a fungování. (Bauerová, 1979)

Tradiční rodina byla chápána jako nukleární rodina složená z manželské dvojice a jejich biologických dětí. Rodiny měly velký počet dětí, živitelem rodiny byl otec, který měl největší moc a respektovanou autoritu. Role matky spočívala v péči o děti, manžela i domácnost. Žena se obrací především dovnitř rodiny, kdežto muž do širšího veřejného prostoru (Gjuričová a Kubička 2009). Mateřství se pro většinu žen změnilo z fatálního údělu ve svobodnou volbu. Rodičovství tím mnoho získalo, ale řada jistot se z něho zároveň vytrácí. Rodičovství bylo v tradiční společnosti tou nejpřirozenější věcí na světě (Možný, 2002).

Moderní rodina se objevila na začátku průmyslové revoluce, lišila se ve spoustě věcech. Například rodiče a prarodiče začali žít na jiných místech, zanikla společná hospodářství. Péče o domácnost a děti už nebyla pouze povinností žen (Jandourek, 2012). U žen v průběhu posledních desetiletí vzrůstala kvalifikovanost a měnily se i hodnotové orientace a to vedlo ke vzrůstající demokratizaci rodiny. Současně lze zaznamenat i posuny v rolích a hlavně pokles autority mužů – otců (Kraus, 2013). Péče o domácnost se stává sdílenou činností a ženy také stále častěji vydělávají peníze, což bylo kdysi výhradní doménou mužů (Jandourek, 2012). V současné rodinné vědě se zvyšuje povědomí o tom, že genderové a rodinné změny jsou vzájemně propojené a konceptualizace genderové revoluce se dostává do popředí. Mezi další trendy ve struktuře rodiny a její změny

v průmyslově vyspělých zemích v posledních desetiletích řadíme míru porodnosti, která klesla pod úroveň, která je dostatečná pro obnovu populace, děti se rodí později a častěji mimo manželství. Také manželství se odkládá a častěji se od něj upouští (Oláh et al., 2018). Spousta těchto vztahů se stává křehčími, vzrostl počet rozvodů a je více a více domácností, kde dítě vychovává pouze jeden rodič (Jandourek, 2012). V reálném životě je sólo rodičovství nejčastější alternativou, dnes na rozdíl od minulosti vnímané ne sice jako ideální, ale jako v mnohém rovnocenné úplné rodině (Kuchařová, 2020).

Jako jeden z hlavních rozdílů mezi rodinou tradiční a rodinou moderní můžeme vidět v tom, že tradiční pojetí bylo výhodnější, co se materialistické stránky týče, dnešní generace již tuto jistotu nepotřebují. Materialistickými hodnoty pro tradiční rodinu znamenaly především fyzický blahobyt a pocit bezpečí, post-materialistické jsou spojovány hlavně s kvalitou života a týkají se moderní rodiny. Dnešní generace má více svobody a větší pocit bezpečí díky bohatství moderní společnosti. Jedincova zodpovědnost za materiální zabezpečení byla převzata rolí sociálního státu. Pro tuto generaci tedy nemusí být vytváření primárních vazeb, stálých vztahů či tradičních rodinných vztahů hlavní prioritou. (Inglehart, 1990)

2.1.2 Funkce rodiny

Fungující rodina plní mnoho funkcí pro své členy. Jako nejdůležitější funkci můžeme považovat poskytování pocitu emocionální a psychické bezpečnosti prostřednictvím lásky a přátelství, zpočátku mezi manželi a poté mezi nimi a jejich dětmi. Rodina pečuje o své členy, když jsou nemocní. Z ekonomického hlediska zajišťuje jídlo, oblečení, přístřeší a fyzickou bezpečnost. Poskytuje hodnotné sociální a politické funkce. Institucionalizuje plození potomků a stará se o jejich socializaci. Fungující rodina může sloužit k podpoře pořádku a stability ve společnosti jako celku. (Jandourek, 2012)

Fungující rodina je ta, která plní své funkce. Například autorka Pattersonová (2002) v knize Psychologie rodiny od Sobotkové (2012) popisuje funkce následovně:

- Začlenění jedince do rodinné struktury (poskytnutí pocitu sounáležitosti, ovlivnění osobní identity, smyslu a zaměření života)
- Ekonomická podpora (zajišťování základních i rozvojových potřeb členů rodiny)
- Péče, výchova a socializace (umožňování fyzického, psychického, sociálního a duchovního vývoje, zprostředkování sociálních hodnot a norem)

- Ochrana zranitelných členů (mladých, nemocných, starých či nějak závislých na pomoci ostatních aj.)

Spousta autorů se shoduje na tom, že existují tři základní principy rodinného fungování: Soudržnost, adaptabilita a komunikace. Soudržnost se týká rodinné intimity, blízkosti a sounáležitosti. Adaptability souvisí se schopností rodiny přizpůsobit se proměnlivým požadavkům a nárokům života. Rodinná komunikace je poté klíčovým procesem k vytváření celkové rodinné atmosféry, při řešení problémů a při plánování změn. (Sobotková, 2012)

Mezi rodinné proměnné, které nejvíce přispívají, ke správnému rodinnému fungování patří následující: manželská spokojenost, spokojenost s rodinnou situací, komunikace, řešení konfliktů, vliv rodiny a přátel na vztah, rodinné role, komunikace, náboženské přesvědčení, hospodaření s financemi, volnočasové aktivity a celková kvalita života. (Greeff, 2000)

Pokud v rodině vyrůstají děti, je podstatnou funkcí rodiny zajištění všech potřeb dětí. Pro naplnění hlavních funkcí rodiny je třeba, aby dospělí měli jisté kompetence jako například schopnost zajistit si určité příjmy, správné hospodaření s financemi, zajištění bydlení, sladit si potřeby v každodenním fungování a řešit konflikty ve vzájemných očekáváních, udržovat kontakty se širší rodinou a sociálním okolím, nalézt rovnováhu mezi prací a rodinným životem. Pokud jsou v rodině vychovávány děti, jsou důležité rodičovské kompetence dospělých. (Matoušek, 2016)

Uvedeme zde vymezení od autora Heluse (2015), který pojímá funkce rodiny především ve vztahu rodiny k dítěti. Tyto funkce jsou nezbytnými pro zdravý a přirozený vývoj dítěte a jeho socializaci. Dohromady vytvářejí podobu rodiny, kterou můžeme označovat jako rodinu funkční.

Helus (2015) vymezuje rodičovské funkce následovně:

1. **Uspokojování základních, primárních potřeb dítěte v raných stádiích jeho života** – uspokojování základních biologických a psychických potřeb (jídla, spánku, pohybu, hygieny, atd) i raných psychických potřeb bezpečí, lásky, pravidelného životního rytmu. Tyto potřeby jsou uspokojovány tentýž stejnými osobami (zpravidla rodiči), díky tomu si dítě na své okolí zvykne a cítí se v něm doma, chce s ním mít co nejvíce společného a „vzrůstat“ do něj – v tomto prostředí má dítě vhodné podmínky pro rozvoj.

2. **Uspokojování velice závažné potřeby organické přináležitosti dítěte** – potřeba domova, potřeba mít svého člověka (matku, otce). Dítě je vloženo do rukou svých rodičů a vytváří se mu tím jeho životní jistota. Je to základem povědomí, že dítě patří do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů. Tato funkce je základem potřeby dítěte integrovat se i do širší společnosti a rozvíjet vzájemné vztahy.
3. **Rodina skýtá dítěti prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci a součinnosti s druhými** – rozvíjí se zde prožitek „já jsem a já jedním“, „umím, dovedu, zvládám“. Dítě si uvědomuje sebe sama jako aktéra a původce událostí.
4. **Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení** – rodina dítě učí jak zacházet v domácnostech s různými zařízeními, přístroji a nástroji. Vede dítě, aby chápalo hodnoty předmětů pro členy domácnosti. Jak tyto předměty používat, chránit a udržovat je v pořádku. Dítě může pozorovat druhé, jak s předměty zacházejí. V rodině se také vyčleňují jeho osobní věci – to napomáhá k osvojení další životní osy „já mám, my máme“.
5. **Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky** – určení genderové sebepojetí pomocí vzorů matky a otce (případně babičky, dědečka, sourozenců).
6. **Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady** – prostřednictvím lásky k otci a matce se dítě dokáže vcítit do nejrůznějších situací, napodobuje jejich chování a jednání a učí se samo být osobností. Dítě se díky této funkci učí schopnostem vcítění a chápání druhého člověka.
7. **Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého** – zapojení dítěte do společných činností rodinného kolektivu (herních, zájmových, pracovních činností).
8. **Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení či postavení** – kontakt se sourozenci, prarodiči ale i tetami, strýci či známými všech věkových kategorií je pro dítě důležitý, dítě se tak již od malička začleňuje do mezigeneračních vztahů uvnitř rodiny i společnosti.
9. **Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě** - dítě si

ujasňuje svět profesí, občanských povinností, svět problémů a pokušení, kterým je třeba čelit.

10. **Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré, trpělivé a vcitivé vyslechnutí, radu a pomoc, je útočištěm v situacích životní bezradnosti** – velmi důležitá funkce pro dítě, především v období s nástupem do školy, v období neúspěchu či v momentě, kdy se dítě ocitne v krizi. Obavy z nejistoty se díky pomoci rodiny a chápajícímu zázemí lépe překonají.

2.2 Kultura

Kultura je komplexní pojem, který zahrnuje mnoho aspektů lidského života. Pro většinu lidí je kultura spojena s uměním, hudbou, divadlem nebo architekturou. Sociologové však vnímají kulturu v širším pojetí, jako soubor zvyků, tradic, zákonů a obyčejů, které jsou vlastní určité komunitě.

V širším pojetí kultura zahrnuje všechny aspekty lidské civilizace, mezi které řadíme materiální produkty lidské činnosti (obydlí, oděvy, průmysl, komunikační systémy a další), duchovní produkty (umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo, atd). Užší definice kultury je zaměřena na projevy myšlení a chování lidí v dané společnosti (zvyky, symboly, komunikační a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy a předávané zkušenosti a tabu (Průcha, 2006). Pojem kultura, nás tedy vede přímo k člověku, jinak řečeno vše v lidském životě lze zahalit pod příkrývkou kultury, tj. umělecké i mimoumělecké jevy lidské činnosti a jejích výtvorů (Uličná, 2012).

Kultura může být také chápána jako charakter skupiny nebo jako reakce lidského společenství na konkrétní životní podmínky. Například kultura chudinské čtvrti je odlišná od kultury bohaté čtvrti.

Zde jsou některé konkrétní příklady toho, jak se kultura projevuje v každodenním životě:

- Jazyk, kterým mluvíme, je součástí naší kultury.
- Oblečení, které nosíme, je také projevem kultury.
- Jídlo, které jíme, a způsob, jakým ho připravujeme, je také kulturní záležitostí.
- Svatby, pohřby a další rituály jsou součástí kulturních tradic.

Kultura je důležitým faktorem, který ovlivňuje náš život. Utváří naše hodnoty, naše chování a naše vnímání světa. Na základě naší kultury hodnotíme nejen to, co považujeme

za esteticky zábavné, krásné, spravedlivé a čestné, ale také abstraktní a filozofické koncepty, jako je například pravda. (Koubková, 2002)

Typologie pojmu kultura

Pojem kultura začal být používán k označení třídy věcí a jevů, jimiž se člověk odlišuje od zvířete. Studium kultury nebylo tedy omezeno pouze na oblast pozitivních hodnot, které člověka kultivují a humanizují, ale také na všechny nebiologické prostředky a mechanismy, jejichž prostřednictvím se lidé adaptují na vnější prostředí. Kultura z tohoto hlediska vystupuje jako specifický lidský atribut – způsob přetváření světa člověkem. (Soukup, 2000)

Podle Soukupa (2000) v literatuře převládají tři základní přístupy k vymezení rozsahu a obsahu pojmu kultura:

1. Tradiční axiologické pojetí kultury – omezuje rozsah třídy kulturních jevů pouze na sféru pozitivních hodnot, které přispívají ke kultivaci a humanizaci člověka a k progresivnímu rozvoji lidské společnosti (umění, věda, literatura, osvěta, výchova, ušlechtilé a pokrokové ideje apod.) Výrazně hodnotící koncepce kultury.
2. Globální antropologické pojetí kultury – zahrnuje všechny nadbiologické prostředky a mechanismy, jejichž prostřednictvím se člověk jako člen společnosti adaptuje k vnějšímu prostředí. Toto pojetí nemá hodnotící funkci, díky tomu lze charakterizovat a klasifikovat různá společenství v čase a prostoru podle jejich specifických kulturních prvků a komplexů. Toto pojetí je chápáno jako systém artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených a předávaných členy určité společnosti.
3. Redukcionistické pojetí kultury – velké množství přístupů, pro které je typická snaha omezit rozsah pojmu kultura tak, aby zahrnoval méně a odhaloval více. Je charakteristická například pro přístupy rozvíjené v rámci směrů současné kognitivní a symbolické antropologie. Regulace pojmu kultura na systém znaků, symbolů a významů, sdílených členy určité společnosti. (Soukup, 2000)

2.2.1 Kulturní rozdíly

S tématem naší práce zajisté souvisí kulturní rozdíly, jelikož právě ty náš zajímají z důvodu, že mohou mít významný dopad na výchovu dětí. Děti jsou od narození vystaveny kultuře svých rodičů, prarodičů a dalších členů rodiny. Tato kultura jim

poskytuje rámeček, ve kterém se učí o světě a o tom, jak se v něm chovat. Tyto děti se mohou lišit jazykem, hodnotami a přesvědčením či mít jiné vzorce chování.

Czech Kid (2007) uvádí, že kulturní rozdíly se obecně mohou týkat všech tří úrovní kultury (výtvory, způsoby a vzorce chování a jednání, ideály a hodnoty). Je nutné kulturní rozdíly vždy posuzovat v rámci srovnávání dvou konkrétních kultur, neboť čím se liší jedna kultura od druhé, nemusí se lišit od třetí. V některých případech se kultury mohou odlišovat, v některých si mohou být velmi podobné. Během situací střetnutí dvou či více kultur může docházet k tomu, že kulturní rozdíly brání v jejich efektivní komunikaci, že si správně nerozumí. Kulturní rozdíly je mnohdy těžké pochopit, pokud se s nimi nesetkáme osobně. Například nám může připadat samozřejmé jíst příborem a u jídla nemluvit. V jiných kulturách však může být běžné jíst rukama a u jídla naopak hodně mluvit. Abychom lépe porozuměli kulturním rozdílům, musíme být ochotni a schopni se na svou vlastní kulturu podívat z jiné perspektivy. Musíme si uvědomit, že naše kultura není jediná správná a že existují i jiné kultury, které mají své vlastní zvyky a hodnoty (Halámková, 2021). Hodnoty jsou považovány za hlavní určující rys národních kultur. V psychologickém a sociologickém chápání jsou hodnoty chápány jako regulační mechanismy lidského chování, jež jsou pro určitou společnost charakteristické a projevují se v jejich sdílených normách, postojích, názorech a preferencích. Hodnoty národních společenství mají silnou setrvačnost, přenášejí se z generace na generaci a jsou dosti odolné vůči vnějším zásahům (Průcha, 2009).

Kulturní rozdíly mohou být příčinou určitých nedorozumění a konfliktů. V běžném životě důsledky neznalosti těchto rozdílů mohou být velmi různé, od nedorozumění, nad kterými je možné se zasmát, až po ohrožení na životě. (Czech Kid, 2007)

2.2.2 Enkulturační a akulturační

Enkulturační je proces, kterým se člověk stává členem určité kultury. Je to proces, který začíná již v raném dětství a pokračuje po celý život. Matysová (2012) považuje enkulturační za součást procesu socializace, kdy se jedinec integruje do společnosti především díky interiorizaci, přejímání kulturních hodnot. Mezi přejímání těchto hodnot patří proces osvojení si kulturních tradic, jazyka a dovedností, který jedinec podstupuje od svého narození a stává se tak příslušníkem dané kultury (Jandourek, 2007). Dále může být enkulturační spojována s termínem kulturní transmise, kdy si jedinec osvojuje určitou kulturu v průběhu celého svého života. V případě, že se cizincům nepodaří navázat hlubší

kontakt s občany dané země, tak se nabízí jako vykonavatelé kulturní transmise učitelé či lektoři v dalším vzdělávání (Průcha, 2004).

Proces enkulturace probíhá u všech jedinců, přičemž u cizinců dochází určitým způsobem k opětovné enkulturaci, více vědomé vlivem konfliktů mezi hodnotami nové a staré kultury. Enkulturu můžeme chápat jako vrcholné nebo ideální stádium akulturace. To znamená, že člověk, který se úspěšně akulturoval, přijal hodnoty a praktiky nové kultury. Pokud mluvíme o akulturaci migrantů, rozumíme tím proces kulturních a sociálních změn, ke kterým dochází při kontaktu imigračních skupin s dominantní kulturou, v našem případě českou kulturou. Berry (2001) v Matysová (2012) definuje čtyři akulturační strategie zastoupené imigrační skupinou podle toho, zda si imigranti zachovávají svá kulturní specifika a zda se podílejí na každodenních interakcích s majoritní kulturou.

- Integrace – zachován jistý stupeň kulturní integrity a zároveň se imigranti stávají integrální součástí široce pojeté multikulturní společnosti.
- Asimilace – jednotlivci se vzdávají svého kulturního dědictví a zapojují se do každodenního života majoritní společnosti.
- Separace – minoritní společnosti si zachovává svá kulturní specifika a současně se vyhýbá kontaktu s majoritou.
- Marginalizace – menšinová společnost nemá zájem ani za zachování svého kulturního charakteru a ani se neúčastní interakcí s jinými kulturami, tedy ani s kulturou dominantní.

Čápová a Marxtová (2006) popisuje obecný problém, se kterým se potýkají všichni cizinci v nové zemi, a to odlišnost kultur a s tím spojený jev „kulturního šoku“. Každá kultura má svůj vlastní systém hodnot, navykklé způsoby chování a neverbální komunikace, které jsou pro jedince této kultury normální a cizincům mohou připadat nezvyklé. Kultury se od sebe však liší i například v pojetí spravedlnosti, pravdy, lži, cti a poctivosti, asertivity a sebekritičnosti, lásky a sexu (Kocourek, 2010). Rozdíly nejsou většinou uvědomovány, působí na nevědomé úrovni. Znalostí a uvědoměním si odlišností kultur můžeme předcházet zbytečným nedorozuměním. Měli bychom tedy být v interkulturní komunikaci na podobné odlišnosti připraveni a nehodnotit pro nás zvláštní chování příliš rychle. Někdo se s kulturním šokem vyrovnává hůře, někdo snáze. Postupně si člověk vytváří

mechanismy, pomocí kterých se brání vlivu nové kultury, uchovává svou kulturní identitu nebo přijímá identitu novou (Kocourek, 2010).

2.2.3 Kulturní identita

Podle serveru Czech Kid (2016) jako kulturní a etnickou identitu často vnímáme mnohvrstevní identifikaci jednotlivce s nejrůznějšími kulturními, sociálními, etnickými, profesními, zájmovými i jinými skupinami. To znamená, že se jeden člověk vymezuje vůči různým modelovým kulturám a skupinám. Může se s nimi ztotožňovat, ale také nemusí, v různé situaci a v různé míře. Kulturní identita jedince tvoří jen část jeho identity. Charakteristiky kultury nikdy nejsou totožné s charakterem osobnosti.

Když mluvíme o identitě, mluvíme o vědomí svébytné totožnosti v čase (jsem to já, přes všechny tělesné i psychické změny) jako soulad projevů chování a jednání člověka s jeho totožností (toto chování patří právě tobě) nebo jako ztotožnění se s někým jiným, s jinou skupinou či ideou (právě tyto názory, hodnoty a jednání jsou mi vlastní), (Halámková, 2021). Kulturní identita se vyvíjí již od raného věku jedince, protože jedinec se vždy rodí do sociální skupiny. Takovou skupinou je v první řadě rodina, pak lokální prostředí (obec, čtvrť, město), region a následně celá společnost. Každý z těchto skupin si vytváří svoji specifickou kulturu, se kterou jedinec sdílí své názory a přesvědčení (Skarupská, 2017).

Lidé se učí od svých rodičů, učitelů, přátel a dalších členů společnosti. Kulturní identita je tedy souhrn vlastností, které člověk považuje za vlastní, známé a blízké. Mladý člověk může své kulturní vzory vybírat ze široké škály, nabízejí se mu nejen ty, které jsou již ve společnosti tradičně přijímány a výchovou a vzděláváním šířeny, ale i takové, které si mladá generace utváří více či méně sama. Čím širší a svobodnější je tato volba, tím bohatší a tvořivější bude nová generace a tím spíše bude moci sehrávat roli subjektu sociální změny (Kabátek, 1989). Kulturní identita není u žádného jedince trvalá a stálá. Je běžné, že se kulturní identita u jedince mění změnou sociální skupiny, ve které jedinec momentálně setrvává. Například z důvodu, že jedinec žije v jiném regionu, v jiné zemi, v jiné skupině s jinou kulturou, než ze které pochází, a tudíž si vzorce chování a jednání této kultury osvojil natolik, že se jeho původní kulturní identita změní (Skarupská, 2017).

2.3 Výchova

Výchova je cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi a sociálními vztahy (Šafránková, 2019). Smyslem výchovy je optimální rozvoj člověka, optimalizace člověka, osobnosti, dosažení pozitivních změn v osobnosti. Výchova je tak organickou součástí socializace člověka (Kolář, 2012).

Výchova začíná již v útlém dětství a pokračuje po celý život. Ve výchově cíleně působí vychovatelé na děti a mládež a toto působení musí vést k určitému cíli. K dosažení cíle jsou používány libovolné výchovné prostředky a metody, které jsou založeny na vědeckém zkoumání, osobních zkušenostech či tradici. Základními výchovnými prostředky jsou odměny a tresty, slovní přesvědčování, povzbuzování, model a příklad, kladení požadavků a kontrola jejich plnění. (Čáp a Mareš, 2007)

Výchova představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formulují pro život v konkrétně společnosti. (Kraus, 2008). Výchova vždy byla, stále je a bude součástí procesů udržování stávajícího stavu společnosti a lidí v této společnosti a připravuje lidi pro rozvíjení určité společnosti. S celkovými ekonomickými, sociálními i kulturními proměnami současného světa je vhodné chápat výchovu jako celoživotní proces (Šafránková, 2019).

Současné pohledy na vymezení pojmu výchova v sobě zahrnují základní stránky lidského jedince, vztahy s ostatními lidmi a prostředím (Šafránková, 2019). Prostředí člověka zahrnuje vedle materiálního systému i systém duchovní (věda, umění, morálka apod.). Prostředí je vnímáno jako jistý vymezený prostor obsahující podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti (Kraus, 2008). Prostředí a výchova mohou velmi výrazně ovlivnit vývoj jedince, jeho chování k sobě samému, svému okolí, společnosti i ke světu. Naše chování, jednání a výchova jsou ovlivněny jak přírodními podmínkami, tak sociokulturními vlivy (klimatické podmínky, pohlaví, vliv rituálů). Významným sociokulturním projevem je i rozdílné jazykové vybavení, jiné ekonomické a sociální podmínky dítěte. Sociokulturní prostředí se podílí na utváření životní orientace, hodnotových systémů, způsobech jednání a reakcí na jednání. Z toho vyplývá, že ve výchově půjde nejen o adaptabilitu na různá prostředí a kulturu, ale především o reflexi, porozumění těmto podmínkám bez ztráty vlastní autenticity svého já (Šafránková, 2019).

Záměrná a spontánní výchova

Výchova v rodině může být záměrná a nezáměrná. Rodina zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Všichni členové rodiny se vzájemně ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle. Rodina dítěti zprostředkovává různé zkušenosti. Základní poznatky, které v rodině získá, ovlivní způsob, jakým bude zpracovávat další informace a jak na ně bude reagovat (Vágnerová a Lisá, 2021). Záměrná výchova je proces, který rodiče vědomě a plánovitě uskutečňují s cílem podpořit rozvoj svých dětí. Rodič (vychovatel) má vědomě na zřeteli určitý výchovný cíl, k němuž chce dítě (vychovávaného) dovést, a k tomu užívá určitých výchovných prostředků, které pokládá za nejvhodnější (odměny a tresty, předvedení na určitém vzoru, poučení, vysvětlení). Záměrná výchova je základem práce učitele ve škole, kdy jsou výchovné a vzdělávací cíle stanoveny v osnovách, i spolu s doporučenými postupy. V rodině nebývají tyto postupy tak pevné a jednoznačné, avšak se bez záměrné výchovy neobejdeme ani v rodinách. Rodiče vedou děti k sebeobsluze při jídle, oblékání, učí je jak se chovat venku i doma, nedělat věci, které jsou pro nebezpečné, zdravit, děkovat. Díky záměrné výchově si dítě osvojí určité vědomosti, návyky a mravní hodnoty přiměřené ke svému věku (Langmeier a Krejčířová, 2006). Spontánní výchova je stejně tak důležitá jako výchova záměrná. Jedná se o proces, který probíhá nevědomě a mimo vůli rodičů. Zahrnuje faktory, jako je rodičovská osobnost, vztahy mezi rodiči a dětmi, kultura a sociální třída.

2.3.1 Styly výchovy

Styly výchovy jsou způsoby, jakými rodiče vychovávají své děti. Jsou založeny na hodnotách a přesvědčeních rodičů o tom, co je pro děti nejlepší. Analýzou rodinné výchovy a působení na dítě Tausch a Tauschová (1977) zjistili, že existuje souvislost mezi způsoby rodinné výchovy a následně chováním dítěte. Zahraniční výzkumy poukazují na přesnější rozlišení individuálních rozdílů v interakcích dospělých a dětí, především rodičů a dětí. Jedná se o mnoho dimenzionální model způsobů výchovy, které poukazují na význam emočního vztahu dospělých k dětem a na způsob kladení nároků a požadavků a následně na jejich kontrolu (Manniová, 2007).

Výchovné styly jsou níže vymezeny podle učebnice pedagogiky (Dvořáková et al., 2014)

Styl autoritářský (autoritativní) – vychovatel příliš nebere ohledy na vnitřní podmínky vychovávaného. Rozhoduje, někdy i přes určité potlačování vnitřních podmínek vychovávaného. Tento styl můžeme chápat spíše jako manipulaci s vychovávaným.

Východiskem tohoto stylu je přesvědčení vychovatele, že on sám ví nejlépe, co je pro dítě a jeho rozvoj nejlepší, nejdůležitější a že vychovávaný ještě nedokáže sám rozhodovat o sobě samém. Důsledky této výchovy mohou být nesamostatnost vychovávaného (i v dospělém věku), popř. narůstající vnitřní odpor k vnějšímu vedení (vzpouza, podvody, agresivita). V knize *Pedagogika* od Dvořákové et al. (2014) není nikterak rozlišen styl autoritářský a autoritativní. Avšak Masopustová a Hanáčková (2018) dodávají, že autoritářský styl výchovy je charakterizován vysokou mírou kontroly a nízkou mírou vstřícnosti vůči dítěti, zatímco autoritativní styl disponuje vysokou mírou kontroly i vstřícnosti.

Styl liberální – tento styl je založen na přeceňování sebevýchovných aktivit či na přesvědčení, že výchovou můžeme věci jen pokazit, protože v člověku je již vše předem dáno a v průběhu života se to stejně projeví. Dítě si dělá, co uzná za vhodné, a někdy dokonce až rozkazuje svým rodičům. Důsledkem pak může být sobec, egocentrista, který neuznává potřeby a svobodu jiných.

Styl demokratický – považován za nejvhodnější styl výchovy. Založen na vzájemném respektu, na spolupráci a dohodě. Pokud je nezbytný určitý tlak na vychovávaného, tak je to tlak racionálně založený a zhodnocující vzájemné pozitivní vztahy vychovatele a vychovávaného. Mezi základní prostředky demokratického výchovného stylu patří výchova vlastním příkladem a organizovaná spolupráce, využívání iniciativy vychovávaného a jeho podpora k samostatnosti.

Výše zmíněné styly se obvykle v praxi neobjevují ve své čisté podobě. Většinou se navzájem prolínají s tím, že převládají prvky toho či onoho stylu (Dvořáková, 2014). Je zřejmé, že rodiče často přizpůsobují výchovný styl situaci nebo chování dospívajícího (Coleman, 2013). Mohou být rozdíly i mezi oběma rodiči, co se výchovy týče (Langmeier a Krejčířová, 2006). Často autoři upozorňují, že je potřeba rozlišit styl autokraticko – liberální, v kterém jeden z rodičů má přístup k výchově autoritativní a druhý liberální. Pro dítě tato výchova může působit nedůsledně až chaoticky (Manniová, 2007).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí výchovné styly, které na základě doposud vytvořených teorií, modelů a typologií stylů výchovy jsou považovány za styly nevhodné.

Výchova rozmazlující – rodiče vyhoví každému přání dítěte, projevují mu až „opičí“ lásku.

Výchova zavrhuující – rodiče svým chováním dávají dítěti najevo své city odmítání a nesouhlasu (otevřeně, avšak častěji nepřímo).

Výchova nadměrně ochraňující, také označována jako nadměrně starostlivá – Rodiče své dítě přehnaně chrání před každým rizikem a tím mu brání v postupném získávání dovedností nezbytných pro účelné zvládnání nevyhnutelných rizikových situací.

Výchova perfekcionistická – výchova s přepjatou snahou po dokonalosti, perfektních výkonech doma, ve sportu, ve škole, apod. Na dítě jsou kladeny požadavky, které nemůže vzhledem ke svému věku a k individuálním vlastnostem splnit.

Výchova nedůsledná – Rodiče kolísají mezi krajní přísností a krajní povolností (kompenzování svých pocitů viny za přílišnou přísnost). Nedůslednost může také vyplývat z odlišných přístupů k výchově obou rodičů (jeden rodič zatahuje přestupky dítěte před druhým – přísnějším rodičem).

Výchova zanedbávající, týrající, deprivující a zneužívající dítě – ohrožení vývoje dítěte.

Výchova a výchovné styly jsou komplexní téma, které je ovlivněno mnoha faktory. Kulturní a zeměpisní vlivy hrají důležitou roli v tom, jak se rodiče chovají ke svým dětem a jak je vychovávají. Jak jsem již v kapitole věnující se kulturním rozdílům uvedla, výchova dětí je jednou z oblastí, ve které se kulturní rozdíly nejvíce projevují. Rodiče z různých kultur mají odlišné představy o tom, jak své děti vychovávat. Tyto rozdíly se mohou projevit například v cílech výchovy, rolích rodičů a dětí, stylech výchovy, které jsou uplatňované rodiči k jejich dětem. Průcha (2010) mimo to dodává, že jde i o to, jak dospělí určitého etnika, nahlízejí na děti a mládež, jaký charakter mají intergenerační vztahy a komunikace mezi dospělými a dětmi.

Průcha (2010) uvádí příklad, že je běžné, že je česká výchova dětí považována spíše za autoritativní, kdežto britská či nizozemská výchova je liberálního stylu. Různé výzkumy nám dokazují, že jednotlivá etnika a národy mají vskutku své specifické normy a vzorce pro výchovu dětí nejen v rodině, ale také v institucích předškolní výchovy. Dále uvádí další interkulturní rozdíly, jako například postoje rodičů ke školnímu výkonu dětí, připravenost dětí na školu před zahájením povinné školní docházky, ale také angažovanost rodičů ve vztahu ke škole. Významným projevem interkulturních rozdílů mezi etniky je také to, jakou závažnost přikládají rodiče vzdělávání svých dětí, jakou vzdělanostní dráhu pro své děti volí apod.

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřská škola je prvním vzdělávacím prostředím, do kterého dítě v českém vzdělávacím systému vstupuje. Bezsporně můžeme říci, že nástup do mateřské školy je jedním z dalších vývojových mezníků. Dítě se musí adaptovat na novou životní zkušenost nesoucí s sebou povinnost přizpůsobit se novému prostředí ale i sociálnímu kolektivu dětí a učitelek. Jedná se tak pro dítě o poměrně náročné období (Průcha a Košťátková, 2013). Obecně tato fáze života je obdobím velkých změn. Dítě si zvyká na pečující osoby, na oddělení od rodičů (po danou dobu), učí se přizpůsobovat kolektivu dětí a fungovat uvnitř něj (Kern et al., 1999). Mateřská škola je zároveň pro dítě institucí mnoha nových podnětů, informací, požadavků, pravidel, zkušeností a možností dalšího osobního růstu, které dítě prožívá buď přirozeně, nebo s určitými potížemi. Působení školy může dítě přijímat různě a záleží to na vícero faktorech. Na individuálních specifikách jeho osobnosti, jako je například jeho temperament, dále na jeho sociální a psychické výbavě, kterou si přináší z rodiny do prostředí mateřské školy (motivace, sociální a emoční schopnosti, dovednosti a naplňování potřeb), (Gornerová, 2022).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) tvoří základní kámen, na kterém staví vzdělávání dětí předškolního věku v České republice. Stanovuje klíčové cíle, kompetence a podmínky pro práci mateřských škol, a zároveň jim dává prostor pro tvorbu vlastních programů.

Hlavní principy RVP PV (Smolíková, 2004, s. 4) jsou následující:

- *Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*
- *umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*
- *zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*
- *definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet*
- *zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami*

- *vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy*
- *umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod, vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*
- *poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.*

3.1 Jaké cíle má mateřská škola plnit

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání podle portálu MŠMT je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. (MŠMT, 2016)

Podle RVP PV (Smolíková, 2004) je dalším důležitým úkolem předškolního vzdělávání snaha usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Je nutné rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat dítě k dalšímu učení a poznávání, ale i učit dítě žít ve společnosti ostatních a pomoci mu osvojovat si normy a hodnoty této společnosti.

Současné předškolní vzdělávání se orientuje k osobnostnímu rozvoji dítěte (Syslová et al., 2019). Je nutné maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dítěte a tím mu vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Mimo to předškolní vzdělávání může plnit i úkol diagnostický (děti se speciálními vzdělávacími potřebami). Předškolní vzdělávání má poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte a tím zlepšovat jeho životní i vzdělávací šance (Smolíková, 2004).

Pojetí cílů bylo vždy spjaté s potřebami společnosti, její kulturou, politickým uspořádáním a ekonomickými podmínkami společnosti. Nejobecnější cíle vzdělávání jsou stanoveny v oficiálních dokumentech, jakými je školský zákon a rámcové vzdělávací programy (Syslová et al., 2019). RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi a to:

- **rámcové cíle** (vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání),
- **klíčové kompetence** (obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání),
- **dílčí cíle** (vyjadřují konkrétní záměry příslušející určité vzdělávací oblasti),
- **dílčí výstupy** (dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají).

Tyto kategorie jsou provázané a vzájemně spolu korespondují. Obecné záměry jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, mezi které patří: rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot a získání osobnostních postojů. Výstupy pak v podobě klíčových kompetencí, a to jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činností a občanské. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Dílčí cíle jsou v oblastech: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální a z těchto oblastí nám vychází dílčí výstupy. Průběžné naplňování dílčích cílů směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových. (Smolíková, 2004)

Podle Kořátkové (2008) je vnímána, podle názorů učitelů mateřských i základních škol, škola jako služba:

- Dítěti – cílem je nalézt a rozvinout jeho dispozice v různých oblastech jeho osobnosti;
- Rodině – s cílem jí pomoci se vzděláváním a s rozvojem dovedností, které povedou k začlenění dítěte do své generační skupiny a společnosti jako takové a pomoci matkám profesně se uplatnit;
- Společnosti – snaha vybavit každého jedince užitečným vzděláváním a celkovou způsobilostí k životu a soužití mezi lidmi, která může být společností ku prospěchu.

3.2 Typy mateřských škol

Současné mateřské školy se vyznačují rozmanitostí v přístupu ke vzdělávání. Řídí se různými filosofiemi a vytvářejí nebo se inspiřují rozmanitými vzdělávacími programy. Každá instituce se snaží najít svůj vlastní koncept, který bude reflektovat specifika dětí i pedagogů a reagovat na dynamické požadavky moderní doby. Mezi nejrozšířenější modely, kterými se školy často inspiřují a se kterými se můžeme setkat, patří:

- **Waldorfská pedagogika**

Tato koncepce vnímá školu jako svobodnou instituci, tj. společensky, odborně i pedagogicky samostatnou, nezávislou na státní moci a ekonomických vlivech. Škola má pomoci dítěti rozvinout jeho individualitu a přirozenou tvořivost směřující prostřednictvím vzdělání do různých sfér sociálního života. Základním principem tvorby učebního plánu je požadavek, aby předměty byly do vyučování zařazeny tak, aby podněcovaly vývoj dítěte, aby vytvářely logický celek a žáci tak získávali ucelené integrované vzdělání. Hlavní roli zde zastává prostředí, ve kterém se dítě nachází. Tyto školy jsou schopny žákům zprostředkovat přímou zkušenost se světem. (Váňová, 2011)

- **Systém Montessori**

Jednou z hlavních myšlenek, na nichž stojí Montessori systém bylo, že vzdělávání by mělo plně rozvinout pozitivní potenciál dětí, aby se z nich mohli stát šťastní a užiteční členi společnosti. Účelem vzdělávání je pomáhat rozvíjet svobodné dítě, takové, které ví, čím chce být a co dělat (Wentworth, 2013). K rozvinutí ve svobodnou osobnost dítě přichází na základě samostatnosti a vlastní činnosti. Je nutné dokázat pozorovat a citlivě rozpoznávat senzitivní fáze a respektovat jeho iniciativu, svobodnou volbu a vlastní tempo. Je nutné pro dítě vytvořit podmínky, aby se mohly koncentrovat ze své svobodné vůle a pro soustředění připravit nabídku přiměřených cvičení, pomůcek a materiálů (Kořátková, 2008).

- **Zdravá mateřská škola**

Zdravá škola je projekt Světové zdravotní organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy. Každá škola si tvoří svůj vlastní projekt, je tedy obtížné popsat konkrétní podobu školy. Obecně však platí, že zdraví ve Zdravé škole je vnímáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Mezi typické znaky zdravého učení patří: smysluplnost, možnost výběru, samostatnost, spoluúčast, spolupráce, přiměřenost,

motivující hodnocení, přirozenost, klidná a otevřená atmosféra, vlastní postoje, hledání konstruktivních nápadů, odpovědnost za své konání, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, diferencování a individuální přístup k žákům – zadávání práce podle schopností. (Němcová, 2020)

- **Daltonský plán**

Stejně jako u výše zmiňovaných škol, daltonský plán považuje za nejdůležitější princip svobodu. Je kladen důraz na samostatnost, volnost a spolupráci. Děti mají možnost volby činnosti ale i formy spolupráce. Žák sám rozhoduje o své práci, sám si určuje tempo a učí se spolupracovat s ostatními žáky. Daltonský plán se vždy zařazuje jako doplněk k tradičnímu školnímu systému. (Němcová, 2020)

- **Začít spolu**

Mezi základní principy škol programu Začít spolu patří: společné vzdělávání pro všechny děti, kdy škola podporuje rozmanitost, respektuje potřeby všech dětí s ohledem na různé kulturní a sociální prostředí, ze kterého pocházejí a úroveň jejich aktuálních schopností. Budování vzájemné důvěry a dobré vztahy mezi dětmi. Dalším principem je aktivní zapojení dítěte. Škola dává prostor dětem učit se vlastní činností a prožitkem. Rozvoj jejich kompetencí, nabízí dětem příležitost vyhledávat a zpracovávat informace, učit se z různých zdrojů, od sebe navzájem, prezentovat své myšlenky, objevovat, experimentovat, apod. Dalším principem je učení v souvislostech – učení je plánováno a realizováno v souvislostech. Využívání autentických situací a námětů, jejichž nositeli jsou samy děti. Učení v souvislostech je podporováno časovou a organizační strukturou dne. Vzdělávání probíhá ve větších tematických celcích, v podnětném učebním prostředí uspořádaném do center aktivit. A posledním principem: rodiče a komunita vítanými partnery, kdy jsou rodičům nabízeny různé formy spolupráce, možnosti aktivního zapojení do chodu školy i vzdělávání dětí. (Krajčová a Kargerová, 2003)

- **Lesní/přírodní škola**

Podle webu Asociace lesních mateřských škol je zde kladen důraz na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby (chatka, jurta, maringotka). Cílem pobytu v přírodě je děti vzdělávat a naučit je nejen barvy a počítání, ale také uvědomění si základních podmínek k životu na zemi reálnou zkušeností s nimi. (Vošahlíková, 2012)

3.3 Očekávání rodičů a jejich požadavky na mateřskou školu

Očekávání je představa o tom, co se může stát, nejedná se o pouhou iluzi ale o pravděpodobný fakt se základem. Očekávání lze také chápat jako aspiraci na splnění určitého účelu nebo cíle. V případě rodičů se jedná o představu o tom, co by měla mateřská škola jejich dítěti poskytnout. Očekávání rodičů od mateřské školy se mohou lišit v závislosti na individuálních potřebách a preferencích rodiny. V současné době očekávání rodičů i dětí mohou být poněkud náročnější, než tomu bývalo dříve. Svobodová a kol. (2010) uvádí, že rodiče často očekávají od učitelek nadstandartní péči a to především z důvodu, že rodiče dávají své děti do mateřských škol ve věku dvou let. Děti mnohdy nezvládají samostatně chodit, chtějí se vozit v kočárku či nosit na rukou, mají plenu či dudlík. V opačném případě rodiče vyžadují v mateřské škole nabídku zájmových činností, ve které by měla být zahrnuta výuka cizího jazyka.

V období nástupu dítěte do mateřské školy se rodina dostává (v případě nejstaršího dítěte poprvé) do kontaktu se vzdělávacím systémem. Rodič konfrontuje své představy o jeho fungování s „realitou“, testuje jeho přínosy, ale i očekávání a nároky, a směrem k systému se socializuje, tj. vytváří si k němu vztah a spoluutváří svou novou roli. Přestože se postupem času a vlivem různých okolností může role rodiče proměňovat, nelze tuto iniciační zkušenost opomenout. Ta totiž mnohdy může mít vliv na způsob, jakým se rodič bude k systému vztahovat a chápat svou roli v dalších fázích vzdělávání svého dítěte. Samotné období nástupu do mateřské školy bývá emocionálně náročná pro všechny zúčastněné, tedy i pro rodiče. V případě, že první dítě nastupuje do mateřské školy, vstupuje i rodič do nové role „rodič dítěte v mateřské školy“, které s sebou nese nové vztahy, očekávání, normy, na něž se potřebuje rodič adaptovat (Hejzlarová et al., 2021). Dále se dospělí musejí adaptovat na jiný rodinný program a volit adekvátní reakce na chování dítěte, které se začíná orientovat ve své nové „společenské“ pozici (Kotátková, 2008).

Podle výzkumu Šmelové (2005) mezi nejčastější očekávání rodičů patří:

- příprava na vstup do základní školy;
- celkový rozvoj dítěte;
- kolektiv vrstevníků;
- atraktivní a zajímavá náplň (hra na flétnu, výuka cizích jazyků apod.);

- pomoc při výchově dětí;
- pěkný přístup k dětem;
- šťastné dítě, které se do mateřské školy těší.

Celkem 83 % rodičů považuje mateřskou školu za instituci, která by měla poskytovat nejenom péči, ale spolupodílet se i na celkovém rozvoji dítěte. Pouze 14 % rodičů spatřuje jako prvořadou péči o dítě. Dle názorů rodičů (64 %) by v mateřské škole měly převažovat volné hry, ale řízené učení by také mělo být součástí. V mateřské škole by měla převládat mírná výchova s jasnými pravidly (85 %), 8 % rodičů jsou zastánci velmi mírné výchovy, přísné výchovy 7 % (Šmelová, 2005). V práci Hejnarové a kolektivu (2021) bylo zjištěno, že základním přáním rodiče je, aby bylo dítě v mateřské škole v pořádku (zajištění bezpečí, zdraví, základních fyzických potřeb) a spokojené, aby zde trávilo čas kvalitně (rozvíjelo se, našlo si kamarády, naučilo se novým věcem). V těchto případech jde spíše o nevyslovená očekávání ze strany rodičů, k jejich vyslovení dochází až v případě, kdy realita neodpovídá představě.

Každá rodina je jiná, má jiné hodnoty i potřeby. Pedagog se setkává s rodiči, kteří si nepřejí nebo z časových důvodů nemají zájem o užší spolupráci. Na druhé straně řada rodičů, kteří chtějí být každodenně informováni. Chtějí vědět, jak prožilo jejich dítě den v mateřské škole, mají zájem o schůzky, společné akce apod. (Šmelová, 2005). Někteří rodiče vítají informace o průběhu dne a pobytu dítěte ve škole a tím zmírňují nejistotu spojenou s odloučením dítěte od rodiče. Naopak mohou pociťovat frustraci v případě, že žádné informace nedostávají (Hejzlarová et al., 2021). Spolupráce školy a rodiny byla uznána jako důležitá součást školní docházky. Uznání důležitosti spolupráce mezi školou a rodinou je pochopitelná z důvodu, že škola a rodina jsou dvě sociální instituce podílející se na výchově dětí a mládeže tím nejsložitějším způsobem. Jak již bylo výše zmíněno, požadavky rodičů se v posledních desetiletích zvyšují. Zapojení rodičů však patří mezi základní kritéria pro školní reformy po celém světě (Cankar et al., 2009).

V případě dítěte z jiné kultury, prochází dítě i celá jeho rodina složitým procesem adaptace na cizí kulturní prostředí. Výraznou skupinu tvoří i děti s českou státní příslušností, které mají jednoho rodiče cizince. Jedná se o děti z kulturně smíšených manželství či partnerství, přičemž takovéto rodinné prostředí má opět svá specifika (Mertin a Gillernová, 2003). Zda ovlivňuje kultura očekávání rodičů, bylo zkoumáno ve studii *Očekávání rodičů, hodnoty a výběr péče o děti: Souvislosti s kulturou* (2020). Podle této studie mají rodiče

z menšinových etnických skupin tendenci vybírat mateřskou školu, která se shoduje s rodinným prostředím dítěte. Vždy jde o tendenci rodičů, do jaké míry chtějí, aby se děti asimilovaly s dominantní kulturou. Bylo zjištěno, že očekávání rodičů se lišila v závislosti na kulturním původu rodičů a typu zvolené péče. Vietnamští rodiče kladli důraz na rozvoj kognitivních a sociálních schopností dítěte. Somálští rodiče kladli důraz především na sociální a emocionální aspekty péče o děti. Očekávání od mateřské školy spočívá v přípravě na nástup do školy a pomoci dětem při jejich vzdělávání, především v jazykovém vývoji. Anglo-australští rodiče měli vysoká očekávání ve všech oblastech péče o dítě a jeho vývoj. Tito rodiče očekávali, že mateřská škola převezme odpovědnost ve všech vývojových oblastech, zatímco vietnamští a somálští rodiče měli v řadě oblastí výrazně skromnější očekávání (Wise, 2020).

Mateřská škola je rodiči považována za důležitou instituci, která by se měla spolupodílet na výchově a celkovém rozvoji jejich dítěte a dítě připravit pro vstup do školy. Měla by být pro dítě atraktivní, a to z pohledu pěkného vztahu, svými nabídkami, bohatým socializačním prostředím, v němž dítě prožívá pocit štěstí a uspokojení. Měla by zajišťovat všestranný rozvoj dítěte. RVP PV vytváří optimální podmínky pro naplňování očekávání ze stran rodičů, proto uvedená očekávání odpovídají možnostem praxe (Wise, 2002). Vyrovnání se s rozporem mezi představou rodiče a realitou mateřské školy souvisí s průběhem adaptace jeho dítěte. V případě, že adaptace neprobíhá hladce, rozdíly mezi představami rodičů a realitou mateřské školy se zvýrazňují, rodiče zvažují vhodnost vybrané mateřské školy. Pokud je adaptace hladká a dítě spokojené a nestrádající, rodiny se s kompromisem smiřují snáze a do určité míry se ztotožňují s hodnotami, které reprezentují mateřskou školu (Hejzlarová et al., 2021).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Před začátkem výzkumu jsme se věnovali prostudování dostupných poznatků v oblasti rodiny, výchovy, kultury či mateřských škol. V praktické části se zaměřujeme na zkoumání společných znaků a rozdílů (zkoumané kultury a české kultury), na hodnoty jednotlivých kultur a specifikace problémů v integraci do systému mateřských škol. V úvodu kapitoly je uveden cíl a výzkumné otázky výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu v rámci této práce je prozkoumat vliv výchovy u dětí z různých kultur v prostředí mateřských škol v České republice. Výzkum se zaměřuje na pochopení specifických rysů různých kultur, výchovy v různých kulturních kontextech a na to, jak tyto rysy ovlivňují dítě a jeho chování v prostředí mateřské školy.

K hlavnímu výzkumnému cíli, jsme si stanovili dílčí cíle.

- Cílem je zjistit, jaké jsou hlavní znaky a hodnoty, které charakterizují zkoumané rodiny.
- Cílem je zjistit jak se tyto kultury liší od české kultury.
- Cílem je zjistit, jak se výchova dětí v rodině rozdílné kultury projevuje v jejich chování a interakcích s ostatními dětmi v prostředí mateřské školy.
- Cílem je zjistit, jakými strategiemi mateřské školy podporují kulturní rozmanitost a integraci dětí různých kultur do vzdělávacího systému.

Pro výzkum jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

- Jaké jsou hlavní znaky a hodnoty, které charakterizují zkoumané rodiny?
- Jak se tyto kultury liší od české kultury?
- Jak se výchova dětí v rodině rozdílné kultury projevuje v jejich chování a interakcích s ostatními dětmi v prostředí mateřské školy?
- Jakými strategiemi mateřské školy podporují kulturní rozmanitost a integraci dětí různých kultur do vzdělávacího systému.

4.2 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen 5 rodinami s dětmi ve věku od 3 do 6 let, které pocházejí z různých kultur a žijí v České republice. Jedná se o rodiny, které jsou ukrajinské, turecké syrské národnosti, poté i o rodiny smíšené, kdy jeden z rodičů je kultury české a druhý z rodičů kultury odlišné, a to konkrétně vietnamské a anglické. V případech smíšených rodin se nejednalo o nevýhodu ve výzkumu, spíše naopak, jelikož členové rodin si během rozhovoru byli více vědomi rozdílů mezi nimi, prarodiči dítěte i rozdíly ve výchově dítěte.

4.3 Kvalitativní výzkum

Vzhledem k výzkumnému problému a stanoveným výzkumným otázkám, byla použita strategie kvalitativního výzkumu. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* (Švaříček a Šedřová 2007, str. 17)

Při kvalitativním výzkumu se využívají metody jako je rozhovor, pozorování nebo analýza dokumentů. Pro tuto práci byla vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, str. 159) je rozhovor nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. *„Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“* Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Pro kvalitativní výzkum nám stačí nízký počet respondentů, avšak výsledky výzkumu poté nelze zobecňovat.

Metoda rozhovoru nám umožnila získat podrobné informace o zkušenostech a pohledech respondentů. Rozhovory s rodinami byly uskutečněny podle preferencí rodiny. V některých případech rozhovor probíhal u rodiny doma v jejich přirozeném prostředí, v jiném případě rodina preferovala setkání v kavárně, jiná rodina kvůli vytíženosti preferovala video hovor na dálku. Rodiny tedy měly možnost výběru pro ně nejvhodnějšího prostředí a díky volnosti v průběhu rozhovoru a dostatku času nám rodiny byly schopné poskytnout dostatek dat pro náš výzkum.

4.4 Zpracování dat

V této kapitole se věnujeme analýze dat, které jsme získali z rozhovorů s 5 respondenty. Rozhovory byly doslovně přepsány či přeloženy z anglického jazyka. Následně jsme rozhovory analyzovali pomocí metody zakotvené teorie. Analýza dat v zakotvené teorii je složena ze tří typů kódování. Jedná se o otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování (Strauss a Corbinová, 1999). V první fázi analýzy dat za pomoci otevřeného kódování rozebereme text, abychom porozuměli datům a vyzdvihli jejich význam a poté tyto kódy seskupíme do jednotlivých kategorií na základě společných rysů. V druhé fázi za pomoci axiální kódování navazujeme na otevřené kódování, vytvoříme subkategorie a paradigmatický model. V poslední fázi v rámci selektivního kódování bude vybrána nejdůležitější kategorie k rozboru pro tento výzkum.

4.4.1 Otevřené kódování

Během otevřeného kódování se postupuje tak, že analyzovaný text (přepsaný rozhovor) rozdělíme na jednotky. Jednotkou je myšleno slovo, sekvence slov, věta či odstavec. Každé jednotce je přiřazen nějaký kód. Lee a Fielding (2004) uvádějí, že „*kód je slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních.*“ Poté co máme vytvořený seznam jednotlivých kódů, je začneme systematicky seskupovat do kategorií. Pod určité kategorie přiřazujeme kódy, které se zdají příslušet ke stejnému jevu (Švaříček a Šed'ová 2007).

V otevřeném kódování jsme vytvořili 10 kategorií, pod kterými jsou zahrnuty kódy, které jsme během analýzy vytvořili. Kategorie jsme pojmenovali následovně: Naše rodina, Rodinné hodnoty, Střet kultur, Česká výchova v očích cizince, Tradiční výchova naší kultury, Takhle vychováváme my, Vliv výchovy na dítě, Sociální interakce mezi dětmi, Dítě v mateřské školce, Školka jako most mezi kulturami.

Tabulka 1 – Seznam kategorií s příslušnými kódy

Kategorie	Kódy
Tohle jsme my	jen my sami, partnerství, osobní prostor, identita, tradiční domácnost, muž rozhoduje, patriarchální struktura, zátěž, společné rituály, rodinné zvyky, aktivní životní styl, předávání tradic,

	mezigenerační spojení
Rodinné hodnoty	bezpodmínečná láska, zachování harmonie, důraz na vzdělávání, oceňování přirozenosti, důvěra, rodina je nejdůležitější, rodinná vazba, víra, společné hodnoty, vzájemná blízkost
Střet kultur – v tomhle jsme jiní a v tomhle naopak podobní	slušní za každé situace, co na srdci to na jazyku, tohle se mi nelíbí, silné tradice, víra, žena musí být krásná vs. sebeláska, pohodlí, teplotní kontrast, doživotní spojení, neformální rodina, nukleární rodina vs. vícegenerační soužití, respekt ke starším, stereotypní vnímání, individualismus vs. kolektivismus, společný čas nebo dárky?
Česká výchova v očích cizince	péče o druhé, zastaralé metody, volnost, vlastní iniciativa, nedostatečná kontrola, svoboda názoru, pocit bezpečí
Tradiční výchova naší kultury	slabá otcovská role, tradiční genderové role, respekt ke starším, loajálnost vůči rodině, zvyklosti, tradiční výchova, odpovědnost za vlastní život, cesta k prosperitě, respektování dětí, my jim a oni nám, fyzické tresty, materialismus, rodič to myslí dobře, důraz na víru, povinnost poslouchat, strach, ten nejlepší, tlak na dítě, frustrace dětí, odmítání individuality, hlad po lásce, emoční manipulace, nezdravé vzorce
Takhle vychováváme my	já to chci dělat jinak, raději přirozeně, vzájemné obohacení, svobodná volba, náročná láska, pevná ruka, klidná komunikace, žádný tlak, rovnost,

	respektování druhého, předávání hodnot, otevřená komunikace, budování charakteru, dobré vychování, otec a syn, ambice rodičů, nastavení hranic, být vzorem, náklonnost, výchova k zodpovědnosti, jako podle učebnice, přílišná ochrana, seberealizace ve výchově, možnost volby, nezdravá motivace, požádej dospělého, uvědomění důsledků, vyřešte si to spolu, nezavíráme oči
Vliv výchovy na dítě	vnitřní motivace, citová vazba, problémy s respektem, autorita otce, muž velí, nejistota, ráda pomůžu, poslušnost, možnost volby, stát si za svým, způsob řešení konfliktů, míchání jazyků, síla dotyku, bohatší život, online generace, zrcadlení rodičů, pasivita dětí
Sociální interakce mezi dětmi	jazyková bariéra, osamělost, sociální izolace, pocit sounáležitosti, emoční reakce, sociální dovednosti, dominance, vnímání odlišnosti, paradox, jsme si podobní, jazykové spojení, nesmělost, ústup, potřeba sociální interakce, pasivní přístup dětí, nutnost vedení, selektivní socializace, moje hračky, síla dotyku, boj o moc, sebevědomí, ten šikanovaný, sociální učení
Dítě v mateřské škole	frustrace, integrace, strach z neznámého, touha po růstu, dostanu dobrotu, nevyužitý potenciál, pocit bezpečí, důvěra v dospělé, fixace, chybí osobní prostor, pozornost, ráda pomůžu, jak to tedy je?, dny bez jídla,

	otevřenost novým věcem, rozrušenost, vnitřní svět, nerespektování pravidel, sociální úzkost, co mi zbývá?, on tak a já jinak?, upnutí na dospělé, strach z neznámého
Školka jako most mezi kulturami	cesta k českému jazyku, naslouchání druhým, režim, životní lekce, snaha o separaci, prostor pro seberealizaci, ohleduplný přístup, individuální přístup, spolupráce, multikulturní výchova, multikulturní prostředí, kulturní obohacení, pomoc při začlenění, rovnost, pravidelná komunikace, nedostatek informací, mluvíme jen česky, komunitní akce, propojení dětí, mluvíme anglicky, respektování odlišností, něco navíc, dělají to srdcem, masový přístup, skoč a plav, na našem názoru záleží, empatie, soukromá vs. státní, ty musíš!

Kategorie č. 1: Tohle jsme my

Rodina hraje v životě člověka klíčovou roli. Je místem, ve kterém se učíme základním hodnotám a formujeme se zde jako osobnost. Rodina nám poskytuje lásku, podporu a pocit bezpečí. Rodiny z jiných kultur žijící v České republice sdílí jeden zásadní rys: žijí zde samy bez širší rodiny. Tento fakt tyto rodiny spojuje, bez ohledu na jejich původ. R3: „*Nemáme tady to zázemí rodinných příslušníků. Ten rodinný život, nemáme to tak, že zavolám babičce, že děti nemůžou jen tak na víkend k babičce, nebo po škole se stavít k babičce. Ta vzdálenější rodina má velký vliv na to rodičovství a fungování. My jsme tady hodně samostatní.*“ R5 konstatuje, že „*je pro mě velmi obtížné žít zde v České republice pouze s manželem a dětmi.*“ Pro respondenty je důležité udržování pravidelného kontaktu s dalšími příbuznými. R5: „*S naší širší rodinou jsme neustále v kontaktu. My je navštěvujeme, děti mají svoje prarodiče velmi rády.*“ R2: „*Každý rok my letíme do Turecka alespoň na tři měsíce. Děti potom mají možnost trávit s prarodiči spoustu času*

osobně.“ R1: „Často cestuji za rodinou, aby X znal babičku, dědečka.“ Pro R2 hrají důležitou roli také společné oslavy jejich tradičních svátků. R2: „Tyto dny jsou hodně o rodině. Navštěvujeme se s příbuznými. V tomto období jsme v Turecku u našich rodin vždycky. A prostě si jen užíváme tento čas.“

V otázce nastavení rolí v partnerství se pohledy respondentů odlišují. Některé páry sdílí partnerský přístup, kde se o domácnost a péči o děti dělí rovnoměrně. R4: „Doma jsou nějaké aktivity, co dělám jenom já, ale jsou něco, co dělá jenom manžel. Není to tak, že ženská práce a mužská práce. Není takový stereotyp, že něco musí dělat jenom žena. A on tráví s X 50 procent času. Třeba když je X nemocný, tak podle toho, kdo má víc práce, tak zůstane.“ Stejný přístup zastává i R3: „Manžel dělá se synem úkoly, dcera zatím nemá úkoly. Já mám ranní šichtu, vyzvedávám je ze školy a manžel se jim věnuje večer, jak se vrátí. Starší bratr je na mezinárodní škole, tak se s ním může učit a může se mu věnovat, že kdyby byl na české škole, tak je to všechno na mně. Tímto způsobem si to můžeme rozdělit. A když ho nechám na víkend s dětmi, tak nemám strach, že by neměli co jíst a že neopere. Dokáže tohle zastat. V tomto se na něj můžu spolehnout.“ V rodinách dalších respondentů naopak přetrvává tradiční rozdělení rolí podle genderu. R2: „V naší rodině je hlavou rodiny manžel, myslím tím otec dětí. On zajišťuje finanční zázemí pro naši rodinu, ale také rozhoduje o důležitých věcech. Já o děti pečuju a starám se o domácnost.“ Stejným způsobem domácnost mají rozdělenou R5: „Manžel je hlavou rodiny, je spousta věcí podle manžela, ale na výchovu jsem dost sama, protože nikoho tady nemáme a manžel je v práci.“ R5 doplňuje: „Když spolu máme konflikt já a manžel, tak jsem zvyklá ustoupit, velmi ho respektuji. Víím, že nás živí, stará se o to, ať se máme dobře.“ U R1 rozdělení rolí přišlo přirozeně po narození dítěte a založení podniku, je zde ale také patrné, kdo jakou roli vykonává. R1, R2 a R5 pocházejí z východních zemí a mají společné to, že je pro ně velmi důležité společné stolování. Pro respondenty je to takovým společným rituálem, který otužuje jejich rodinné prostředí. R2: „My také rádi vaříme a jíme společně.“ R5 dodává: „Naše večere jsou pro nás jako koníček, rádi tak trávíme čas a je to čas, kdy děti jsou hodně, protože obě moje děti mají rády tyto společné večere. Mluvíme spolu a užíváme si společný čas. V Turecku tímto způsobem večeríme každý večer.“ R1: „Celkově to asijské stolování je takové, že se všechno dá doprostřed a je to o tom sharingu. Já, jak jsem od mala zvyklá na ty teplé večere, tak je to velký nezvyk vidět takhle studenou večeri. V naší kultuře byla večere vždycky jediná příležitost, kde si sedla celá rodina, mohli jsme se najíst, popovídat si, říct si, co se stalo přes celý den.“ Dalším společným rituálem

pro R1 je společné nakupování surovin do jejich podniku. R1: „*Pondělky se ho snažíme nechávat doma, že můžeme být všichni spolu, že ho ani nedáváme do školky. Ty pondělky jsou pro nás hodně pracovní, že většinou jezdíme pro suroviny, ale X to má rád, takže ten jezdí s náma. Ten nakupuje už od malička.*“ Dítě se na Vietnamském trhu může seznámit s vietnamskými produkty, tradicemi i jazykem, a přitom trávit čas společně s rodinou.

Kategorie č. 2: Rodinné hodnoty

Každá rodina je jedinečná a má své vlastní hodnoty, které jsou pro ni důležité. Neexistuje jediný správný způsob, jak žít a každá rodina si určuje priority podle sebe. Hodnoty se u námi zkoumaných respondentů lišily. Většina však uvedla jako nejdůležitější hodnotu právě rodinu a rodinné soužití, kdy je pro respondenty důležité společně strávený čas, sdílení radostí i starostí a vzájemná podpora. R2 uvedl: „*Je pro nás důležité trávit čas společně a vzájemně se podporovat. Jsme vděční, za to, že se máme. Rodinná loajalita je pro nás důležitá a doufáme, že naše děti budou k nám tak loajální jako my k našim rodičům. Vztahy mezi členy naší rodiny jsou silné a láskyplné. Podporujeme jeden druhého.*“ Pro R1 je rodina vždy na prvním místě, ať se děje cokoli. R1: „*Tohle jsem převedla do naší rodiny já, protože jsem v tom byla vychovávána. Rodina je vždycky na prvním místě. Ať už je to, co se týká mojí rodiny, mých rodičů, máma táta, tak i teď, co se týká X a manžela. Je jedno, co se kde děje, ta rodina jde vždycky na první místo.*“ Respondenti kladou důraz i na důležitost jejich širší rodiny, se kterou se sice nestýkají každodenně, ale v jejich životech hraje nenahraditelnou roli. R5: „*Nejdůležitější hodnota je rodina. Myslíme i tu širší v Sýrii.*“ R3: „*Děti a prarodiče se mají navzájem strašně rádi, i když se nevidí moc často, tak dětem strašně chybí.*“ R4 se od ostatních značně lišil, nejvíce si navzájem totiž cení svobody každého člena rodiny. R4: „*Prostě hodně si vážíme osobní prostor každého. Třeba já s manželem, kdy manžel má nějaké zájmy, tak já vždycky dovolím, aby měl čas na ty své zájmy, a i já, když něco potřebuji, nebo něco dělám ráda, tak vždycky mám čas. To samé děláme pro X a nikdy ho nenutíme dělat něco, co nechce.*“ R4 také klade velký důraz na individualitu, kdy přijímá druhého takového, jaký je. R4: „*Pro nás je nejdůležitější neměnit člověka. X je takový a nám se něco nelíbí, to neznamena, že my ho máme v právu ho nějak měnit. Já nemám ráda nějaký věci, co dělá manžel, nebo nějaký věci v jeho povaze, to neznamena, že ho můžu měnit. To samé se týká mě. Takže vážíme si toho, jaký kdo je.*“ Ke svobodným projevům se přidává i R2 a R5. R5: „*Dávám jim volnost k tomu, aby se projevovali sami.*“ R2: „*My respektujeme je, jací jsou, a dáváme jim prostor, aby byli takoví, jací jsou.*“ U R3 je nejdůležitější hodnota

velmi podobná, avšak vysvětlena jiným způsobem: „*U nás bych řekla, že je to unconditional love, ta bezpodmínečná láska. Že i když nám ty děti často lezou na nervy, tak si řekneš, že je chceš milovat přes to všechno, jak tě třeba štvou. Že je budeš milovat, i kdyby ti udělaly prostě cokoliv. Takže bezpodmínečná láska, že se můžou spolehnout.*“ Další důležitou hodnotou v životě rodin je víra, zvláště v muslimských rodinách. R2 zdůrazňuje důležitost víry pro jejich rodinu: „*Dále je pro nás důležitá víra, je to pro nás důležitou součástí a snažíme se žít v souladu s jejími principy. Učíme naše děti o víře a modlíme se společně.*“ Vzdělání je klíčem k lepší budoucnosti. Tři z pěti respondentů uvedli důležitost vzdělávání v jejich žebříčku hodnot. R5: „*My chceme, aby naše děti měly dobré vzdělání.*“ R2: „*My hodně dbáme na vzdělávání, naše rodiny na to dbaly a my také. Když naše děti mají tu možnost studovat v zahraničí, potom my chceme jim dopřát to nejlepší vzdělání.*“ R3 dodává, že „*je přirozené, že chceš, aby dítě dosáhlo lepších výsledků než ty. Manžel klade na to velký důraz, že to vzdělání je pro něj strašně důležité.*“

Kategorie č. 3: Střet kultur – v tomhle jsme rozdílní a v tomhle jsme si naopak podobní

Respondenti se zamýšleli a snažili popsat rozdíly, které vnímají, jako cizinci žijící v České republice. Většina respondentů uvedla rozdíly v charakterových vlastnostech mezi Čechy a lidmi pocházejících z jejich kultury. Velmi podstatným rozdílem je vnímání víry, a to především co se týče rodin pocházejících z muslimských zemí. Pro rodiny žijící v muslimských zemích je náboženství neoddelitelnou součástí jejich životů, lidé se zde hlásí k víře a náboženské praktiky jsou běžnou součástí jejich každodenního života. V České republice je náboženství spíše soukromou záležitostí a nehraje dominantní roli ve společnosti. R2: „*V České republice je hodně kostelů, ale nevšimla jsem si, že by v České republice byli věřící lidé. Možná tu jsou, ale já si myslím, že ne tak moc jako u nás.*“ R5 doplňuje: „*Nemluvím o naší rodině. Ale v Sýrii je náboženství číslo jedna. A potom je to rodina. Možná jsme jako kultura více rodinní. Je pro mě velmi obtížné žít zde v České republice pouze s manželem a dětmi. Ale vím, že v České republice je to velmi běžné. V Sýrii si my více ceníme rodinných vazeb. V České republice jsem nepotkala věřícího člověka. Takže asi jsou tu víc rodinní než věřící ale pořád myslím, že jsou méně rodinní než my a méně věřící než my.*“ Na přístupy k rodině naráželo více respondentů. Především šlo o rozdíly ve vnímání manželství. Kdy respondenti mají pocit, že v České republice je běžné žít pouze jako partneři. R2: „*Já myslím, že v Turecku je manželství*

opravdu důležitá věc. My nemáme kamarády v našem věku, kteří by třeba měli děti a nebyli manželé, nebo oni se rozhodli pro svobodný život, určitě takoví jsou ale ne v našem okolí. Ale v České republice, tady je zcela běžné, že lidé spolu mají děti, ale žijí pouze jako partneři, bez manželství.“ Nebo rozdíl mezi nukleárním a vícegeneračním soužitím. R2: „Já myslím, že pro tureckou kulturu je důležitá rodina, pro českou kulturu je také důležitá rodina. Tato věc je společná. Možná jen v České republice žijí lidé více jako manžel, manželka a děti. V Turecku žijí babička, děda a další s námi.“ Respondenti také uvádějí rozdíl v respektu ke starším. R2: „A možná si více vážíme starších? Staráme se o starší rodiče. Já myslím, že v naší kultuře projevujeme více úcty.“ R5: „Hodně Čechů mluví hodně přímo a upřímně. Například se s tím setkávám ve školce, u manžela v práci ale i v obchodě.“ R2 uvádí, že jsou Češi více otevření než lidé z Turecka: „Oni také můžou být celkem náladoví a oni nebojí se říct svůj názor. My také, ale jsou chvíle, kdy usoudíme, že mlčet je lepší.“ R3 poukazuje, že české chování je velmi odlišné od toho anglického. Britská kultura si velmi cení formálního chování a uctivého vystupování. R3: „Ta anglická kultura, je to o také té diplomacii, že nikomu nic do očí neřekneš, nebo když mu to řekneš, řekneš mu to strašně slušně. V té Anglii je to, že ti lidi se vám snaží vyjít vstříc nebo minimálně vám to říct tak, že si to máte někam strčit, ale řeknou vám to tak, že jste s tím vlastně v pohodě, neurazí.“

Dalším rozdílem, na který upozornili respondenti pocházející z muslimských zemí je důraz na vzhled a péči o sebe. R2: „Já nechci, aby to znělo jako urážka, ale já vidím, že jen se více zdobíme. Já se snažím pořádně vypadat pro manžela atraktivně. Pro mě je důležité cítit se hezky. Víte, ano, to možná souvisí s naší kulturou. U nás je typické, že žena se nemá svému muži přestat líbit a já jsem od mala učená k tomu o sebe dbát za každé situace.“ To potvrzuje i R5: „V syrské kultuře se klade důraz na krásu a snažíme se vypadat co nejlépe. Já chodím 2x do měsíce ke kadeřníkovi.“ R2 dodává, že dbají i o vzhled svých dětí. R2: „I naše děti chodí hezky oblékané do školy a do školky.“ Respondenti však konstatují, že si myslí, že v České republice je kladen větší důraz především na pohodlí, co se oblékání týče. R5: „V Česku asi lidé se oblékají, možná bych řekla pohodlně. Tu samou věc bych řekla o dětech a dětském oblékání.“ R5: „Já vidím, že děti v Česku, že oni chodí do školky i do školy například v teplákách nebo teplákových soupravách.“ V oblasti oblékání respondenti spatřují rozdíl také v množství oblečení, které děti nosí. R4: „Například vidím, že české děti jsou oblečené méně, teď v zimě třeba nemají čepici a nemají spoustu oblečení. No a my máme vždycky spoustu oblečení, a kdyby tady

byla babička, tak má ještě něco navíc jakoby.“ R5: „v České republice děti se méně oblíkají. My nosíme dvoje punčochy, klidně dvě trička, svetr, mikinu a bundu. Já myslím, že jedna vrstva navíc, je lepší než vrstva míň.“ R2: „Ano a taky tady nosí děti méně oblečení. Ale my možná jsme byli zvyklí na více tepla doma.“ R2 konstatuje, že roli v tomto rozdílu může hrát teplotní kontrast oproti zemi, ve které rodiny vyrůstaly. U R4 bylo patrné, že více dbá o ochranu dítěte a jeho zdraví. R4: „Čeští rodiče jsou spokojeni s tím, že to dítě zvládne to počasí a my jsme jakoby, nevím, jak to říct, prostě, že to dítě je malé a potřebuje více naší péče.“

R1 a R3 vnímají značné rozdíly mezi prarodiči v přístupu k jejich dětem. Anglická kultura klade důraz na individualismus, kdežto ta česká a slovenská kultura na kolektivismus, a to se odráží i v přístupu k dětem. R3: *„Moje máma se ráno vzbudí, tak děti vezme a dá jim najíst a anglická babička prostě zůstane v posteli a bude spát do 9 a potom se věnovat sobě. Vzdělávat se, například se učí italsky. Obecně si myslím, že se víc o sebe stará. Chodí cvičit, chodí do kavárny s kamarádkou, na procházky. To je jiné jak moje maminka, pořád je doma, chodí do zahrady, pak se těší na děti. Pro moje rodiče jsou naše děti prostě největší poklad na světě.“* V případě, že tedy starší rodič z české či slovenské kultury přijede na návštěvu, je vlastně velmi rád, že může být nějakým způsobem nápomocný. R3: *„Já, když tu mám tu svoji maminku, tak mi chce pomoc. Já, když přijdu z práce, mám navařeno. Já, když přijdu z práce a je u nás anglická babička, tak ona čeká, že já něco uvařím, i když je ona celý den doma.“* Rozdíly mezi prarodiči z české kultury a vietnamské jsou nejvíce patrné z pohledu projevoování náklonnosti. Dárky vs. společný čas. Jelikož vietnamští prarodiče mají hlavní hodnotu peníze a jsou spíše materiální, tak rádi kupují dárky. Čeští prarodiče naopak rádi tráví se svými vnoučaty čas. R1: *„V Čechách je normální brát ty děti na procházky, na hřiště. To Asiati moc nedělají. Neumí s těmi dětmi moc trávit čas. Spíš pohlídám ti ho, je na živu. Manželovi rodiče jsou rodiče, kteří X budou dávat zážitky, budou ho brát na kolo, na hory, na výlety, na dovolenou všechno. A když máma řekne ne, tak půjde za máma rodičema a moji rodiče koupí. Má jedny rodiče na zážitky a druhé na ty materiální věci. Zní to hloupě, ale vím, že to tak bude. Protože moji rodiče tu náklonost projevují tak, že mu ty věci koupí, pořídí. Čeští prarodiče jsou spíš zážitkoví.“*

Kategorie č. 4: Česká výchova v očích cizince

V předešlé kategorii byla zmiňovaná péče o druhé jako součást české výchovy, kdy i starší generace se podílí na výchově vnoučat a pomáhají s péčí o ně. Avšak právě v české

výchově a převážně u starších generací bylo zcela běžné, že k výchově dětí používaly fyzické tresty. R3: „*Většina z nás, když vyrůstala, tak dostával po zadku vařechou, i ve škole nás bili.*“ Tuto zkušenost má však pouze R3, která tvoří bilingvní rodinu s tatínkem z anglické kultury, kde naopak bití dětí je již dlouhou dobu tabu. Z tohoto pohledu se tedy může zdát, že česká výchova je přísnějšího charakteru. Toto tvrzení však vyvrací zbylí čtyři respondenti, kteří vnímají českou výchovu spíše jako volnou. R5: „*Myslím, že rodiče v České republice dětem dávají více svobody a prostoru. Nekontrolují je tak. Děti si mohou dělat, co chtějí. V dospělosti mají své vlastní životy.*“ R2: „*Podle mého názoru, v České republice jsou více uvolnění a oni dávají jejich dětem více volnosti. Ale to se mi líbí. Já myslím, že děti v Česku potom mohou být více samostatní.*“ R1: „*Česká výchova hodně benevolentní, že těm dětem se hodně dovoluje, hodně promíjí. Že ti děti více zkouší, nemají takovou, necítí tu povinnosti vůči těm starším.*“ Pro rodinu je česká výchova podobná jako ukrajinská, ale když se musí přiklonit, která výchova je volnější, volí českou. R4: „*Podle mě bud podobně nebo volnější česká. Mně se zdá, že čeští rodiče můžou dovolit víc tomu dítěti. To, co my ještě nemůžeme podle věku. Čeští rodiče jsou, jakoby můžou lehce, ne lehce ale jednoduše dovolit něco. Nějakou čokoládu dát třeba než tři roky.*“

Kategorie č. 5: Tradiční výchova naší kultury

V této kategorii je nám přiblíženo jak kultury, z nichž respondenti pocházejí, vnímají výchovu, a jak k ní přistupují. R3 uvádí, že „*anglická více podporuje samostatnost a nezávislost těch dětí. Kladou důraz na výkon ve škole a úspěch ve škole.*“ K anglické výchově R3 dodává: „*V Anglii ti otcové nejsou moc součástí té rodiny. Manžel je jakože hodně aktivní otec, v té Anglii je hodně těch věcí, že se nechává na tu matku. Ten vztah s těmi dětmi, ta starostlivost, ta maminka se postará o to, aby to dítě bylo v pohodě, v pořádku, popovídá si s ním, pohraje si s nimi. Že ti otcové nikdy nebyli do té výchovy těch dětí zapojeni.*“

V kategorii hodnot byla zmíněna hodnota rodiny jako nejdůležitější hodnoty pro vietnamskou kulturu. S tím se pojí i respekt a poslušnost k rodičům. R1: „*Je nutný, abychom k těm rodičům ten respekt měli. Je jedno, že mám vlastní rodinu, ta rodina je prostě na prvním místě. Maminka řekne i teď, že něco musíme a já to musím. Jakmile rodič řekne, že musíš a prostě musíš a je jedno, že člověk je dospělý, má práci, dítě, prostě musíš.*“ Ve vietnamské výchově je kladen důraz na to, aby si děti uvědomovaly obětavost rodičů. R1: „*Je tam víc to autoritativní pouto, že vím, že to jsou moji rodiče a kvůli tomu je*

musím mít ráda. Není to tak, že bych je neměla ráda, ale sama cítím, že musím. Je to kvůli tomu, že mi to bylo celý život předhazováno.“ Projevovat respekt je nutné nejen rodičům ale celkově starším. R1: *„Tam je opravdu hodně daná hrozná jako hierarchie a určuje to určitý respekt ke starším.“* V turecké kultuře je také velmi důležitý respekt ke starším. R5: *„Styl výchovy v syrské kultuře autoritářský určitě. My jsme museli respektovat rodiče bez ohledu na cokoliv. Děti, i přes to, že žijí v zahraničí, mají často vyživovací povinnost za své starší rodiče, kteří zůstali v zemi původu. To nám potvrzují respondenti R2 i R5. R2: „Já myslím, že v Turecku jsou rodiče přísnější a náročnější na ty děti. V Turecku se více zaměřují na disciplínu a respekt. Od dětí v Turecku se očekává poslušnost a prokazování úcty. Později děti mohou být odpovědní za výživu rodičů, takže určitě se klade důraz na vzdělávání.“* R5: *„Snažili se mi vštěpovat hodnoty jako respekt ke starším, že musím vždy mluvit pravdu a být poctivá. Já bych řekla, že moje výchova byla docela přísná, ale já myslím, že i láskyplná.“* Ve vietnamské kultuře je hluboce zakořeněna touha být nejlepší. R1: *„Vždycky nám bylo vtoukáno do hlavy „být lepší, než ten nejlepší“. Tak funguje ta vietnamská výchova, srovnávat. „On to umí, ty to neumíš“, „Ty se to musíš naučit a lépe a rychleji než on“.*“ Děti ve vietnamské kultuře nemají prostor na svůj volný čas. Prioritou je učení. R1: *„Ty děti, když přijdou po škole a mohly si hrát, neexistuje. Doma se nasvačí a jdou na doučování, pak jsou na další a vrací se třeba domů v 8 večer a potom se zase učí.“* Na děti je vyvíjen obrovský tlak, a to může vést ke stresu a frustraci těchto dětí. R1: *„Furt vidím, jak jsem seděla u toho stolu, měla jsem matematické příklady a jenom jsem brečela a máma mi říkala „nemáš proč brečet, musíš se to učit a být nejlepší“.*“ Vietnamská výchova může vést k nezdravému vztahu mezi rodičem a dítětem. R1: *„Ty děti potom tají ty věci před rodičema, nejsou otevření těm rodičům.“*

Na fyzické tresty je pohlíženo různě. V anglické kultuře jsou fyzické tresty zakázané. R3: *„My jsme dostávali vařečkou, v té Anglii to tak prostě není. Tam je to snad i už nelegální nějakým způsobem trestat.“* Naopak v turecké či syrské výchově jsou zcela běžné. R2: *„Jako malá jsem se s nimi setkala.“* Avšak R5 nevnímá fyzické tresty v jejím dětství nikterak dramaticky. E5: *„Nebylo to nic drastického a já jsem věděla, že to dělá, protože mě miluje a chce ze mě vychovat dobrou ženu. Někdy jsem nemohla chodit ven, nebo mi sebrali hračky.“*

Vlivy výchovy rodičů těchto tradičních kultur jsou zajisté různé a je jich mnoho. Zmíněny byly například. R1: *„Až do svých 22 jsem měla vždycky tendenci, nutkání, být se všema být zadobře. Vše jsem odkývala, všechno jsem udělala a vždy mi hrozně záleželo na tom,*

aby mě okolí mělo rádo, protože to přece jinak nejde. Skrz tu svoji výchovu jsem neměla ani tu odvalu se sbalit a odejít.“ R2: „Já jsem byla odmalička vedena k tomu o sebe dbát za každé situace.“ R5: „Důležitou součástí výchovy v syrské kultuře je také náboženská výchova. Rodiče mě učili modlit se, číst korán a dodržovat náboženské tradice.“ V další kategorii se budeme věnovat právě tomu, z čeho si respondenti brali inspiraci, co chtějí, a naopak nechtějí dělat tak jako dělali jejich rodiče. Protože i v případech, že respondenti přistupují k výchově svého dítěte právě naopak, jak přistupovali jejich rodiče k nim. I to je vlivem výchovy, ve které oni sami byli vychováváni.

Kategorie č. 6: Takhle vychováváme my

Je běžným jevem, že se rodiče snaží svým dětem dát to, co jim v dětství samo chybělo. Všichni rodiče si zvolili jinou cestu, než jakou byli vychováni oni. V předešlých kategoriích byla zmíněna volnost oproti vietnamské poslušnosti. R1: *„Jsem hrozně záviděla tuhle volnost, která je v Evropě dána těm dětem, aby poznávaly, objevovaly a vlastně já jsem to vůbec neměla a záviděla tuhle otevřenost té společnosti. X to taky bude mít volnější.“* Dále uvádíme příklad, kdy děti ve vietnamské kultuře musí rodičům projevovat vděčnost. R1: *„Já se snažím mít s X mít ten citový vztah víc, než do něj vtloukat tu povinnost, že mě musí mít rád, protože já jsem s tebou přece doma, protože já jsem obětovala tu kariéru, a ty mě za to musíš mít rád. Je to moje volba a on mi nedluží vůbec nic, já jsem se ho neptala, jestli tady chce být a nemá vůči mně vůbec žádnou povinnost a v tomhle bych mu chtěla dát tu svobodu.“* U anglické výchovy bylo zmíněno, že otec není příliš přítomen u své rodiny a nevěnuje se dětem. R3 si také vzal inspiraci, jak nechce k výchově a vztahu se svými dětmi přistupovat, a naopak se snaží o vybudování hlubokého vztahu mezi nimi. R3: *„Manžel je na to hodně, to má rád, že si večer může sednout před spaním a povídat si ještě s dětmi. A snaží se s nimi, jakože fakt vytvořit hluboký vztah, já myslím, že to má z dětství, že to neměl u svého otce a že snaží se to dělat úplně jinak.“* V Turecku se očekává něco, my to ale neočekáváme: R2: *„V Turecku se od dětí očekává podpora rodiny ve stáří. U nás ne. My toto očekávání nemáme. Žili jsme ve Francii a teď žijeme tady a tento, můžeme říci zvyk, není v těchto zemích běžný.“* Řečeno jednoduchou myšlenkou R2: *„Nechci být taková, jak na mě byli moji rodiče“.* U tří z pěti respondentů byly v dětství používány fyzické tresty, zbylí dva respondenti se k fyzickým trestům nevyjádřili. Avšak ani jeden z respondentů nechce fyzické tresty provozovat na svých dětech. Příkladem můžou být výroky R3: *„Jak my jsme se báli, že dostaneme tou vařechou, to naše děti nemají, nemají ten strach z té bolesti.“* A R2: *„My jsme si řekli, že*

nechceme používat fyzické tresty.“ To samé potvrdili R5: *„Ale určitě nechci provozovat ty metody, co moji rodiče.“* R4 reaguje následovně: *„Ten rodič to může buď opakovat, nebo naopak dělat úplně naopak. U nás je to takové podle každé rodiny je to jinak, my to už určitě máme jinak.“* R1 dodává: *„My sami jen víme, co nechceme. Ale nevíme, že to, co děláme, jestli bude mít ten výsledek, který chceme. Snažíme se smíchat to nejlepší z obojího dohromady.“*

Každá rodina má tedy svůj vlastní jedinečný styl výchovy, který je formován mnoha faktory, jako je kulturní zázemí, osobní zkušenosti rodičů, socioekonomický status, jejich osobnost či náboženské přesvědčení. Respondenti se při výchově svých dětí inspirují různými zdroji. Jedním ze zdrojů, jak jsme výše uvedli, je výchova, kterou si sami zažili v dětství. R1: *„Myslím, že se mu budeme snažit kulturně dát to, že vlastně v té asijské kultuře ten respekt k rodičům musí být, neříkám slepý respekt, ale jakoby vážit si těch rodičů, protože toho pro ty děti neděláme málo.“* R5: *„Učíme je našim tradicím.“* V Turecku je běžné, že děti od raných let pomáhají v domácnosti. R2: *„Děti se v Turecku učí pomáhat v domácnosti.“* V anglické kultuře je kladen důraz na slušné vychování, i to se snaží v anglické výchově předávat dětem. Většina respondentů v otázce výchovy, zmiňuje respekt jako důležitý prvek, při výchově jejich dětí. R2: *„Respektujeme názory druhého a snažíme se naslouchat druhým. Respekt je pro nás důležitý, takže respektujeme děti, ale musí i oni nás.“* Nejedná se tedy pouze o jednostranný respekt, ať už k dítěti či pouze k rodičům ale o vzájemný respekt. R4: *„Vážíme si jeho názoru, jeho přání. Ale taky učíme, aby vážil naše přání. Když já potřebuju 10 minut přečíst knížku, a on potřebuje něco, tak to je můj čas, tak on to musí vážit.“* R1: *„Snažíme se respektovat to, jaký je, ale snažíme se, aby nám nepřerostl přes hlavu, protože i já mám nějaké své hranice a ty se snažíme nějak držet, aby X byl v pohodě, i já byla v pohodě a pak ta domácnost může držet.“* Vzájemný respekt je základem zdravého a fungujícího rodinného života. Zahrnuje pochopení, toleranci, empatii a úctu mezi všemi členy rodiny. R2: *„Já se snažím dětem dávat lásku, já myslím, že jim dávám hodně lásky.“* R3: *„Manžel strašně je má rád, rád je objímá, má je vlastně rád u sebe, ale zároveň dokáže i jim vynadat a promlouvá jim často do duše.“* R2: *„Já se snažím být spravedlivá a důsledná, ale zároveň chci, aby moje děti se cítili milované a respektované.“* R4: *„Manžel s ním mluví jako s dospělým člověkem, já víc vnímám jeho emoce.“* Důležitým aspektem v budování vzájemného respektu je zajisté jít příkladem. R3: *„Musíme jít vzorem. Že říkáme, že se nesmí jíst v obýváku a pak si tam sedneme a jíme tam, takže to není fér*

a musíme jít tím příkladem jako rodiče.“ R2: *„My se snažíme chovat tak, jak já chci, aby se chovaly mé děti, ne, že já zakážu něco dětem a pak já to budu dělat. Na toto se snažíme myslet, abychom dětem šli vzorem.“* Děti se učí především pozorováním dospělých. R4: *„Tak jsme pochopili, že musíme změnit. Protože on dělá, opakuje to stejné, co děláme my.“* Dalším aspektem vzájemného respektu je správná komunikace. Otevřená a upřímná komunikace je klíčová pro budování vzájemného respektu. R2: *„My chceme a my se snažíme spolu mluvit o všem, co je pro nás důležité, o těžkých tématech.“* R1: *„Snažíme se mu vysvětlit i ukázat, že většina věcí jde vyřešit jen tím, že si řekne nebo nám to řekne.“* R3: *„Vždycky když cítíme, že je nějaký problém, tak snažíme se o tom promluvit.“* Děti se díky otevřené komunikaci mohou naučit vyjadřovat své potřeby a pocity. R1 zdůrazňuje důležitost komunikace i v interakcích mezi dětmi, kdy dítě nemusí oplácet útok, ale může konflikt řešit za pomoci komunikace. R1: *„Snažíme se vést, že pokud se ti něco nelíbí, řekni to, nemusíš to nikomu vracet. Když tě někdo bouchne, tak to řekni mně, nebo učitelce. Nemusíš toho klučíka bouchat zpátky.“* R4 je při výchově zastáncem klidné komunikace: *„Když třeba řve, potřebuje něco hned, je takový agresivní nebo něco. Tak v tu chvíli nic neřešíme, spíš ho obejmout a pak až se uklidní, až pak to řešíme.“*

K budování vzájemného respektu patří na jedné straně poskytování svobody a zodpovědnosti. R1: *„My se mu snažíme dát tu volnost. Ať si hraje, s kým chce, dokud je na něj hodný.“* R1 poskytuje dítěti volnost v poznávání lidí. R1: *„Dáváme mu volnost, aby poznával lidi a že mu nezakazujeme se s těma lidma bavit.“* Dítě se stává otevřenější a tolerantnější k odlišnostem. Svoboda v rozhodování může dětem pomoci při rozvíjení sebevědomí a zodpovědnosti za své vlastní činy. Na druhé straně je důležité také stanovování jasných pravidel a hranic. R1: *„Nedostanou vždy to, co chtějí.“* R2: *„Já myslím, že bych popsala samu sebe jako autoritativní mámu. Já stanovuji pravidla a nějaké očekávání a očekávám od svých dětí, že je budou dodržovat. Ale já se s nimi snažím komunikovat a naslouchat jejich názorům.“* R2: *„Manžel je více orientovaný na pravidla a já jsem více orientovaná na projevy náklonosti. My jsme s dětmi hodně kontaktní, objímáme se, pusinkujeme.“* U R5 je výchova dětí také rozdílná, avšak výchova ze strany otce je spíše pasivního charakteru. R5: *„Manžel mi řekl, že je špatně vychovávám a že bych mohla být přísnější, že mě prý děti sní ale s dvojčaty je to těžké, volnější výchova je i pro mě více vyhovující.“* Zde je výchova především na matce, avšak otec je dětmi velmi respektován. Především chlapcem. R5: *„Můj manžel je pro syna velkým vzorem*

a respektuje jej.“ To samé potvrzuje R2: „*Hlavně syn k němu hodně vzhlíží.*“ V muslimských kulturách je běžné, že otec je vnímán jako symbol autority a chlapci jej přirozeně respektují a poslouchají, jako nám bylo uvedeno v námi zkoumaných rodinách. V kategorii výše byla zmíněna důležitost vzdělání v syrské kultuře, pro R5 je důraz na vzdělání kladen i v jejich výchově. R5: „*My chceme, aby naše děti měly dobré vzdělání.*“ To doplňuje i turecká rodina s podobným výrokem. R2: „*Chceme, aby naše děti měly co nejlepší vzdělání.*“ Na důležitost vzdělání upozorňuje i anglická rodina. R3: „*Manžel na to klade velký důraz, že vzdělání je pro něj strašně důležité.*“ Pro tureckou výchovu je důležitá také víra, svým dětem však do budoucna chtějí, poskytnou možnost, aby si samy zvolily, zda chtějí být věřící či nikoliv. R2: „*Samozřejmě my bychom si přáli, aby naše děti byly věřící, samozřejmě je do ničeho nechceme nutit, ale povídáme jim o víře.*“

Respondenti používají k výchově svých dětí různé metody. R3: „*S dětmi je to tough love, že ty děti máme rádi ale na druhé straně, když něco udělají špatně, tak je trestáme, že jim odebereme iPad nebo nějaké benefity. Pořád vidím, že jsme přísní na ty děti. Že je tam takovej ten příkazový formát komunikace „běž si udělat úkoly“, „běž si vyčistit zuby“, „běž se obléct“. O tom s nima moc nediskutujem.*“ Respondenti tímto způsobem dávají dětem jasné pokyny a instrukce, které děti mohou splnit, pokud nesplní, děti čeká trest v podobě odebrání benefitů. Další metodou jsou odměny, které jsou velmi běžné u respondentů. Respondenti odměňují děti za dobré skutky a motivují je k žádoucímu chování. R1: „*Úplatky ty u nás fungují, ty u nás jo. Jdeme k zubařce, koupíme mu vláček „když půjdeš a hezky otevřeš pusinku...“ takže jo, ale vždycky říkáme, že to jsou věci, se kterýma dokážeme žít.*“ R5: „*Když chci, aby mě poslechly, tak musím vymyslet nějakou odměnu.*“ Další metodou používanou na děti je zastrašování. R1: „*občas zastrašíme, uděláme „tytyty, přijde pán.“ Ale spíš se snažíme motivovat. Když se mu nechce do školky, tak spíš povídat, co tam bude.*“

Kategorie č. 7: Vliv výchovy na dítě

Dítě si prostřednictvím výchovy osvojí nejen vzorce chování rodičů, ale také jejich názory či pohledy na věc. Příkladem je anglické výchova, kdy si jsou děti vědomy, důležitosti vzdělání, a naopak vnímají rizika spojená s nekvalitním trávením času. R3: „*On sám si uvědomuje, že to vzdělání je důležité. X bratr to vidí u ostatních, co sedí u počítače, dlouho hrajou, že to není dobrý.*“ I přesto však nejen u R3, je jednou z možností trávení volného času pasivní přijímání informací prostřednictvím moderních technologií. To může mít

na děti negativní vliv. R3: „Často nám učitelky říkají, že ty děti se nedokáží vyjádřit. Že kdyby chtěly, aby mluvily v delších větách, tak ty děti to nedokážou v tom jazyku. Ale oni to porovnávají s různými generacemi a ty naše prostě vyrostli pomalu s iPadem v ruce, ještě byl Covid, takže ty děti byly nucené takhle komunikovat a prostě jim to zůstalo, výplň času, je to takové pasivní přijímání a je těžké to změnit.“ V případě R3 je trávení volného času na iPadu pouze jednou z možností. Jak jsme se dozvěděli ve společném rozhovoru, rodina tráví spoustu času aktivním životním stylem a vlastním vzděláváním. Důležitá je rovnováha mezi aktivitami na obrazovce a mimo ni. Vliv výchovy byl patrný také u turecké výchovy, která zmiňovala, že je běžné učit doma děti domácím pracím. Domácí práce se u R2 tedy stávají přirozenou součástí života rodiny a děti se do prací nenutí. Jak můžeme vidět na příkladu ze školky, dítě, které pomáhá doma, rádo pomáhá i ve školce. U R4 bylo ve výchově zásadní dávat dítěti možnost volby. Ať se jednalo o jídlo, volný čas, nebo i půjčování hraček. R4: „Já mu musím říct, že když nechce dát, tak nemusí, že může svoji hračku chránit.“ Ve všech případech má dítě v rodině dvě možnosti a může si vybrat, pro kterou se rozhodne. Děti se tímto způsobem mohou učit samostatnosti a naučí se vyjadřovat své preference. R4: „Když nám říká, že někdo se mu nelíbí a holčička si s ním chce hrát a X říká já nechci. A my mu říkáme, že když nechce, tak nemusí. Aby nedělal nějaký kompromis, aby nebyl zvyklý dělat to, co nechce. On tomu rozumí, a to může být důvod, proč některý děti nemá rád a s některýma si nehraje. Chceme, aby uměl říct ne.“ Dítě si tedy vybírá nejen to, co bude jíst, s čím si bude hrát, ale také s kým si bude hrát. V případě, že se rozhodne, že s tímto dítětem si hrát nebude, jeho názor je neměnný. R4: „Když se mu někdo nebude líbit, tak nebude hrát. To poznáme i s dětmi našich kamarádů nebo příbuzných. Může to být rodina, nezvykne si na to. Když někoho nemá rád, třeba vzhled nebo něco, tak prostě zapomeň na to. Takže asi dělá rozdíly mezi lidma. Podle čeho nevím, jako vůbec.“

Děti vychovávané kontaktním způsobem si vytváří silnou závislost na fyzickém dotyku. Vnímají ho jako zdroj lásky, bezpečí a podpory. R1: „X je hodně kontaktní dítě, takže ho občas máme na rukách, doneseme ho do třídy nebo ho objímáme. Dítě R4 má doma také silné citové zázemí. V předešlé dětské skupině, kterou dítě navštěvovalo, učitelky upozorňovaly na to, že dítě často objímá děti i v případě konfliktu. Doma je během konfliktu také použita síla fyzického konfliktu, dítě tedy může opakovat tento vzorec při řešení konfliktů ve školce. V případě, že se dítě R1 bálo jít do školky kvůli chlapci, se kterým měli společný konflikt, i pro něj byla náruč maminky bezpečným místem.

R1: „*Tak jsem ho ujišťovala, že se být nemusí a zvládl to, šel a že se bojí, chce pomazlit, tak jsem ho nesla, mazlila.* Citový kontakt mezi dítětem a rodiči však komentovaly učitelky mateřské školy. R1: „*Pak mi teda přijde, že zasahovali do něčeho, do čeho by úplně neměli. A to že X je hodně kontaktní dítě, takže ho občas máme na rukách, doneseme ho do třídy, nebo ho objímáme. Bylo nám řečeno, ať to tolik neděláme, aby se mu ostatní děti nesmály, že je malé miminko. To byla taková hranice, že nám radí, jak jsme citově napojení na naše dítě.*“ R1 ve své výchově nechává volnost svému dítěti v rozhodování, s kým se bude a nebude bavit. R1: „*Takže se snažíme, aby viděl, že lidi jsou jenom lidi, bez ohledu na to, jací jsou.*“ Tento pohled má za výsledek, že dítě respektuje a vnímá svět v jeho rozmanitosti. R1: „*Třeba X je dítě, které každému muzikantovi musí dát penízek, ať se děje, co se děje.*“ V syrské výchově je kladen důraz na respekt k otci, jako k hlavě rodiny. U R5 je otec velmi respektován a o věcech rozhoduje právě on. Může být sporné, zdali tento fakt má vliv na výchovu. U R5 jsou dvojčata, chlapec a dívka. R5: „*Moje děti jsou každé jiné. Syn je více extrovertní, dominantní ale i více citlivý, je na nás hodně fixovaný. Je hodně výřečný, jde hodně slyšet, je někdy rozkazovačný. My mu asi dáváme víc prostor doma. Dcera je oproti bratrovi celkem tichá. Introvertní.*“ To, že dívka je introvertní, může být pouze její osobnostní rys, kdy se dítě narodí s introvertní povahou. Tyto děti jsou klidnější a tišší. V případě R5 je však patrný vliv bratra na sestru. Jak R5 dodává: „*Syn často udává směr své sestře. Kam on, tam ona.*“ Jako příklad uvádí: „*Doma já se často setkávám s tím, že dcera často dělá to, co udělá nebo řekne její bratr. Například, ona nechce na snídani lupínky. Bratr si je dá a ona je musí mít taky okamžitě.*“ Dívka zde často aby předešla konfliktu, udělá něco za svého bratra. R5: „*V případě, že má syn něco uklidit, začne se mnou bojovat, tak dcera stoupne, přijde a uklidí to, je to moje láska ale já vidím v tom problém.*“ Tento vzorec může vidět u svých rodičů, který R5 zmiňuje: „*občas spolu máme konflikty, většinou se jedná o děti, výchovu dětí. Já ale vždy ustoupím.*“ To se poté může odrážet ve vztahu sestry a bratra. R5: „*Doma do sebe dokážou jít a mít konflikt, ve kterém většinou vyhraje právě syn.*“ S podobnou situací se setkáváme i u R2, tedy turecké rodiny. R2: „*Její povaha tomu není nápomocná. Když vidíme s jejím bratrem, je ona ta, která ustoupí a není více průbojná, nejde po tom, co chce.*“

Kategorie č. 8: Sociální interakce mezi dětmi

Děti pocházejících z odlišných kultur se mohou setkávat s řadou problémů při interakcích s dalšími dětmi. Nejčastěji zmiňovanou překážkou byla jazyková bariéra. R5: „*No slabá*

stránka je určitě jazyk, nikdo mým dětem nerozumí. Učitelky nerozumí, děti nerozumí. To bude nevýhoda pro oba.“ R5: „Syn ale mluví arabsky, ve školce si navzájem nerozumí“. R4: „Omezení čeština, občas nám říká, že nerozumí něčemu, říká, že rozumí jen chlapečkovi, který mluví Rusky a ostatním dětem nerozumí.“ Děti se tedy mohly cítit osamělé, bez kamarádů. R2: „Bohužel, nemá kamarádku nebo kamaráda. Protože ona neví, jak začít konverzaci a když začne mluvit, děti ji nerozumí.“ R4: „Ostatní děti říká, že nemá rád, že zlobí, a tak ale nevím, co přesně dělají.“ R2: „Ona je nespěšná, stydlivá. Můžu to vidět i na hřišti, ale opět si myslím, že to je kvůli jazyku.“ R3: „Vím, že neměla ani kamarády, se spíš stranila těch dětí. A potom jak se víc rozmluvila, tak si našla blízkou kamarádku.“ R4: „Má tam jednoho kamaráda, ten povídá rusky. A holčička z předešlé školky je pořád nejlepší kamarádka a ještě jedna holčička.“

R5: „Nevýhoda pro dceru je možná její povaha, ona se nemá tendenci zapojit s ostatními dětmi. U syna je jeho silná stránka jeho povaha, kdy je velmi extrovertní a upovídaný a je v pohodě s tím, že mu nikdo z dětí nerozumí, i tak mluví.“ Když u chlapce R5 dochází k interakcím mezi ním a ostatními dětmi, často vznikají konflikty, právě díky jeho dominantní povaze. R5: „Ve školce narážíme na to, že je tam více dominantních chlapců, a ne vždy ten náš vyhraje, takže vznikají často konflikty. Protože ten náš je zvyklý na to, že mu sestra ustoupí a on vyhraje.“ I dítě z rodiny R3 je dominantní povahy. R3: „X je takový ten trošku vůdce, má kolem sebe vždy skupinku dětí. Je výrazná a dokáže být trošku na druhou stranu panovačná, že to zneužije, že umí ty děti trošku ovládat. To dělá i mně, haha.“ Dítě R3 má mimo dominantní povahu i velmi silné sociální dovednosti. R3: „Strašně ráda si povídá. Na hřišti jde za cizími dětmi, často jde tahle a začne se s někým bavit, ona to vyloženě vyhledává, že jde za někým. I když jsme třeba na dovolené, tak si tam najde kamarády.“ Velmi komunikativní dítě, kterému nikdo nerozumí, tedy se s ním nikdo nebaví, se může začít cítit bezmocně a frustrovaně. Jak dodává R3: „Ona, když se nemohla domluvit, tak mohla být na někoho jakoby zlá, protože se nedokázala nějak vyjádřit, tak ji to frustrovalo.“ Děti, které sdílely podobné jazykové omezení, k sobě přirozeně nacházely cestu R3: „A vlastně i ta její nejlepší kamarádka měla nějakou řečovou vadu v té době, chodila i na logopedii v té době. Takže v té době obě neuměly nějak mluvit. Jedna měla nějakou vadu a X neuměla zase česky, tak si tak nějak k sobě asi našly cestu.“ Dále maminka doplňuje příkladem, kdy dítě přistupovalo k druhému dítěti negativně na základě kulturní odlišnosti. R3: „Chlapec ze srbské rodiny, no ze začátku ho neměla vůbec ráda, až se mu jako vysmívala, že je ze Srbska, že si s ním nebude hrát a tak.

Tak jsem jí jako připomněla „ty taky nejsi tady zdejší, tak si moc nevyskakuj.“ Haha. No, a teď se vlastně strašně moc skamarádili, takže jsou taková trojka.“ U R1 jsou velmi otevřeni odlišnostem a učí to i své dítě, to se ukazuje v jeho interakcích s ostatními dětmi. Dítěti nezáleží na tom, zdali je dítě z odlišné kultury, je kluk či holka, má zdravotní omezení či jakákoliv jiná odlišnost. U rodiny A dítě také neovládá český jazyk na tak dobré úrovni, že by se zvládlo bez obtíží domluvit. Podobným problémem trpí i další dítě ve školce a tato jazyková vada, ačkoliv děti v předešlém příkladu mohla spojovat, zde mezi dětmi vzniká konflikt. Jak zmiňuje rodina R1: „Je tam jeden klouček, který mluví ještě míň jak X, který má i asistentku, takže má i jazykovou bariéru a celkově ten projev nemá úplně takový dobrý. Takže se asi dostane do frustrace a je agresivnější a párkrát se stalo, jak X mluví jako svojí řečí a ten kluk svojí řečí a úplně se nepohodnou, tak to X většinou schytá, protože se neumí bránit“. Dvojčata R5, které spolu doma mají konflikty, mají větší tendenci mimo domov držet při sobě. R5: „*Děti se hodně navzájem perou doma, ve školce taky, ale více také drží při sobě. Nechtějí jít jeden bez druhého.*“ R2 konstatuje, že vnímá potřebu sociální interakce u dítěte. R2: „*Když vidím fotky, já vidím, že se zapojuje a je v kontaktu s dětmi. Máme fotky ze školky, kde vidíme, že si s dětmi povídá, hraje.*“

Dítě R1 je dítě kontaktní a citlivé, které je učeno otevřené komunikaci. V interakcích s ostatními dětmi ale R1: „*X je spíš ten šikovaný v té školce.*“ Dítě často hledá pocit bezpečí u dospělých. R1: „*Jakože jednou, a to bylo po tom, jak ho ten klouček škrábnul do oka, tak chodil a říkal, že se bojí a že chodit nechce.*“ Jak u rodičů, tak i u učitelek. Jelikož rodiče mu říkají R1: „*kdyby cokoliv, ať jde za paní učitelkou.*“ Ale ne vždy se může dítě setkat s pochopením u dospělého. R1: „*Třeba X jak si chodí a říká, že ho někdo bouchne, tak přesně ta poví, že je žalovníček.*“ V přístupech mateřské školy a učitelek se budeme více věnovat v následující kategorii. R4 má pocit, že právě přítomnost rodiče či jiného dospělého omezuje aktivní přístup k interakci mezi dětmi. Děti jsou poté pasivní a očekávají vedení od dospělého, že za ně dospělý vyřeší, co děti potřebují a ukáže jim vždy cestu, bez možnosti samostatnosti dítěte. R4: „*Ty děti koukají na tu maminku, nebo na schvalování toho, co mají dělat. To mi jako vadí, protože nevím, co s tím, jakoby když mu dvouletá holčička vezme auto, kouká na mě a čeká, že mu poradím, jako jak na to.*“

U R4 je velmi dbáno na osobní prostor každého člena rodiny. V sociálních interakcích dítě může mít pocit, že tento prostor ztrácí, především když jde o jeho hračky. R4: „*Nemá rád,*

když mu někdo bere jeho hračky. Možná protože je doma sám a všechno patří jemu, a když někdo přijde na návštěvu nebo na hřišti a někdo bere jeho hračky. Když někdo bude brát jeho hračky, tak to bude hodně vadit.“ Dítěti nezáleží na tom, zdali se jedná o děti ve školce, na hřišti či příbuzné. Osobní prostor je pro něj důležitý. R4: *„Měli jsme jednu příbuznou a tam jsme dlouho řešili tu adaptaci, na ty hračky nemohla šahat vůbec.“*

Kategorie č. 9: Dítě v mateřské školce

Nástup do mateřské školy je pro všechny děti velkým krokem, a to i pro ty, které pocházejí z odlišné kultury. Pro tyto děti může být adaptace na nové prostředí ještě náročnější. O to náročnější situace pro děti nastává, když dětem nikdo ve školce nerozumí. R3: *„Na začátku to bylo jako hodně náročné. Ona nemluvila česky i ta paní učitelka mě na to pořád upozorňovala, takže i já jsem z toho byla taková jakoby nešťastná.“* Frustrace se může přenést také na rodiče, kteří souzní se svým dítětem. R2: *„Ona je vlastně v cizím prostředí, kde nikomu nerozumí. Věřím, že je pro ni těžké vědět, co po ní učitelky chtějí.“* R1: *„Ještě mi říkaly, že jak je nejmladší, a ještě pochází z bilingvní rodiny, tak mají pocit, že v tom nemá úplně jasno kam, kde který jazyk patří. Že na něj někdy mluví a že neví, jestli je vnímá. Že když mu něco říkají, že X hodně dlouho přemýšlí, než nějakou věc udělá. Že neví, jestli on jim rozumí nebo ne.“* Z důvodu jazykové bariéry a s tím spojené izolace děti aktivně nebo pasivně protestují proti chození do školky. R3: *„V čase, když tam nastupovala, byla taková, nebyla si úplně jistá, nechtěla tam chodit, trochu jsme s tím bojovali a potom už to bylo lepší a lepší.“* R2: *„Dcera ze začátku mě nechtěla pustit a já nemohla odejít.“* Na otázku, zdali tedy děti momentálně rádi navštěvují školku, bylo odpovězeno následovně. R4: *„Ráno nechce nikdy, ale nepláče, takže jde v pohodě. Takže to je pozitivní věc. Takže kdyby bylo všechno tak špatně, jak vypráví, tak by tam asi takhle klidně nešel.“* R3: *„Ona se prostě tak nějak přizpůsobí té situaci.“* R5: *„Někdy syn nechce do školky a říká, že mu kluci ubližují. Já vím, že je to vzájemné, že se kluci perou. Dcera ví, že do školky musí, tak jde.“* R1: *„Každé ráno ví, že musí vstávat, jít do školky. Nemyslím si, že se vyloženě těší, spíš to přijal, že mu nic jiného nezbyvá.“* Čtyři děti z pěti vnímají chození do školky jako věc, která se prostě děje, kterou přijaly, protože jim nic jiného nezbyvá. Jedno z dětí se do školky těší, především díky přístupu učitelek. R2: *„Ze začátku plakala, ale ona je hodně kontaktní a vždy jí pomohlo, když jí paní učitelky objaly. Asi po měsíci ona mi začala říkat, jak se těší do školky, jak má ráda obě její učitelky a pořád mi o nich mluvila.“* Děti respondentů odmítaly zpočátku jíst ve školce. R2: *„První měsíce měla problém s jídlem, ona nechtěla jíst nebo jedla pouze suché věci. Upřímně nevím,*

proč měla problém s jídlem, možná se necítila komfortně. Pro mě to byl problém zpočátku, protože X celý den nic nejedla, a to mi dělalo starost. Po nějaké době začal jíst suché jídlo.“ Dítě bylo z domu zvyklé na jiné stravování a mohlo se cítit nesvé při ochutnávání nových chutí. I z toho důvodu mohlo dítě u R2 jíst pouze suché věci. Dále se děti potýkají s problémy sezení u stolu a používání příborů.

Děti jsou doma zvyklé na svůj osobní prostor a pocit bezpečí a ve školce se mohou cítit úzkostně, když tento prostor nemají. R4: *„Doma je takový, je to jeho prostředí. Když přijde do školky, tak moc nelítá a když přijde doma, tak lítá, je tam všechno jeho.*“ R2: *„Protože doma má svůj osobní prostor.*“ Velikost kolektivu ve školce může mít vliv na to, kolik osobního prostoru má dítě k dispozici. Rozdíly mezi chováním dítěte R1 v malém a velkém kolektivu poukazují na preferenci dítěte, co se osobního prostoru týče. R1: *„V té menší si myslím, že je X velmi přátelský, třeba dokáže hezky fungovat, že i rád vyhledává ty děti. V těch větších už se necítí, takže je zdrženlivější.*“ Rodina doplňuje srovnání. R1: *„Je nesvůj ve velkém kolektivu. Když chodíme na cvičení, kde jich je 10, tak funguje úplně v pohodě, nebo když jsme byli u vás ve školičce, tak fungoval úplně v pohodě. Ale ten velký kolektiv, jich je ve třídě 26. Oni mají přesně ráno to přivítání, mají ten kruh, že často se ten X jako sekne, že moc neví, že je nesvůj. Že když na něj dojde řada, tak mlčí.*“ Některé děti se tedy v situacích, ve kterých se necítí dobře, mohou stáhnout. Jako u R2: *„Stáhne se do ústraní, kreslí si a hraje s její chobotnicí.*“ Hračky mohou dětem poskytovat pocit bezpečí a jistoty v novém prostředí. R2: *„Nosí s sebou do školky svoji chobotnici. Bez té neodejde. Je to chobotnice, kterou dostala ode mě, doma s ní spává, ale nejsem si vědoma, že by s ní chodila všude jak ve školce.*“ Dítě R5 je také fixováno na svoji hračku z domova. R5: *„Dcera je ve škole extrémně háklivá na její panenku, nikdo na ni nemůže sáhnout.*“

Učitelky ve školce se stávají pro děti důležitými osobami, na které se děti mohou spolehnout a které jim mohou poskytnout pomoc a podporu. Dítě R2 si učitelky oblíbilo natolik, že s nimi ve školce tráví většinu času. R2: *„Nejraději ve školce tráví čas s učitelkami. Já myslím, že je stydlivé dítě ale vedle jejich učitelek se cítí natolik dobře, že je často vedle nich a pomáhá jim.*“ Když dítě popisuje svůj den, vždy mluví pouze o učitelkách. R2: *„Doma nám říká, jak byla s její učitelkou, hrála si s ní nebo si sama malovala.*“ I dítě R1 vnímá dospělé osoby jako osoby, na které se obrátí v případě pomoci. R1: *„Ted' se to trošku naučil, že když ho někdo bouchne, tak jde za paní učitelkou, nechci říct, že je žalovníček ale dokáže si říct. Přijde mi to jako lepší.*“ Holčička R5 si bohužel

prozatím nenašla cestu ani k dětem, ani k učitelkám. Rodina se školkou však řeší, zdali se zde nemůže vyskytovat nějaký problém. R5: „*Dcera nemluví, je hodně uzavřená, moc se nezapojuje a má svůj svět. Učitelky mají pocit, že u dcery nemusí být něco v pořádku, musím přiznat, že mě samotnou to napadlo.*“

Některé děti, které jsou z domova zvyklé na to, že se mohou svobodně rozhodovat a režim dne je přizpůsoben jim, mohou mít ve školce problémy s respektováním pravidel. Takovým dětem je obtížné vysvětlit, proč musejí vykonávat určité věci. R5: „*Doma nemají takový režim nebo řád, který oni musí dodržovat. Proto já myslím, že to pro ně může být obtížné. Nedokáží respektovat, že to chtějí ve školce, ale když děti to nechtějí samy.*“ R4: „*Školka má saunu a X nemá rád saunu a nemůže pochopit, proč tam musí chodit, snažíme se vysvětlit, proč tam musí chodit, i když to nemá rád.*“ Dítě z anglické rodiny nemá problémy s respektováním režimu, naopak ji režim v mateřské může přijít nezajímavý. R3: „*Když chodí na ukázkové hodiny do školy, tak tam mám pocit, že ji to baví, že má pocit, že je jakoby důležitá, že je ve škole. Často mi řekne, že se ve školce nic neučí, že si jen hraje.*“ Dítě R3 se totiž s výukou setkává díky domácímu doučování i přes to, že je zatím jen ve školce. R3: „*X má doučování s paní učitelkou doma, takže se taky učí tady tyhle věci, ale nemá je každý den. Ve školce se učí spíš rozpohybovat tu ručičku, spíš jako příprava na písmo. Ale X už by mohla být mnohem dál. Někdy mám pocit, že je ta školka drží jako pozadu.*“

Rozdíly mezi výpověďmi dětí a učitelek se mohou vyskytovat poměrně běžně. Není vždy snadné určit, kde leží pravda. Například dítě R4 povídá, že ve školce nikomu nerozumí a nikoho nemá rád, avšak učitelky tyto slova vyvrací. R4: „*Paní učitelky říkaly, že on nemá problém. A taky když nám povídá, co bylo ve školce, tak taky někdy povídá česky, takže si myslíme, že jenom to vymýšlí, že nikomu nerozumí, nebo nerozumí možná někomu něčemu.*“ R4 se snaží vnímat slova dítěte i učitelek a snaží se z toho vyvodit závěr. R4: „*Pak nám řekne, jednou, když ho holčička praštila do hlavy a tak a několikrát za sebou měli nějaký konflikt. A my se zeptali, co se děje a oni nee, to bylo jenom jednou. Takže snažíme se mluvit podle toho, co říká, tak posoudíme, jestli je to ok nebo ne a pak z toho uděláme závěr.*“ Rozdíly mezi slovy dítěte a učitelek se vyskytují dále také u R1: „*Včera byl X přecitlivější, že do sebe kluci strkali a že si X stěžoval, že ho někdo bouchal a ona mi řekla takovým tím stylem „kluci do sebe postrkovali a X přišel s tím, že ho bouchají, a přitom to tak nebylo“. Přístup jo víme o tom, ale vlastně to nebylo vůbec hrozné.*“ V tomto případě se může jednat také o odlehčování situace, kdy se problém

nemusí brát tak vážně. U R4 se neliší pouze výpovědi mezi dítětem a učitelkou, ale i činy, které mají rodiče možnost vidět prostřednictvím fotek. R4: „*Nám doma povídá, že se mu ve školce nelíbí a že tam nechce chodit a že tam jsou všichni zlí. Ale když koukáme na fotky, tak vidíme, že se tam pořád směje. Když jsme mluvili s učitelkami, tak ony říkaly, že úplně v pohodě. Pak jsme zjistili, že to, co říká, musíme rozdělit minimálně na dva. Protože tam toho vymýšlí, jakože hodně.*“ Děti si mohou vymýšlet z různých důvodů, jedním z nich je, že si ještě nedokáží přesně pamatovat a popsat události. Dalším důvodem je, že na sebe chtějí upoutat pozornost dospělých. S pozorností souvisí i další příklad, který se stal ve školce. R2: „*Na co já si vzpomínám, že X během pobytu ve školce několikrát strčila něco do nosu. Někdy si tam dávala kuličky a jednou si tam dala celkem velký kámen, to jsme museli i do nemocnice, ale to nevím, jestli má s něčím spojitost. Možná já si myslím, že chce pozornost? Ale ten to způsob se mi nelíbí.*“ Děti se během hraní ve školce také učí nápodobou od dalších dětí různé dovednosti. R1: „*Ty věci dělá víc, protože vidí ostatní, že je dělají.*“ Dokonce v době spánku, dítě, které doma samo nespí, může ve školce usnout, protože spí všechny děti okolo. R5: „*doma dcera nespí, dcera má problém s usínáním. Rozptyluje jí úplně všechno, každé smítko. Ona se nedokáže uklidnit Je to náročné, ale ve školce se jí povede vždy nějak uspat.*“

Kategorie č. 10: Školka jako most mezi kulturami

Podle výpovědí respondentů můžeme spatřovat významný rozdíl mezi soukromými a státními mateřskými školami. Významným rozdílem je přístup k dětem, u zkoumaných rodin, které navštěvují státní školku, byl používán masový přístup. R1: „*Jakoby ho vypouštím a nevím, jestli ty učitelky zaznamenaly, že jsme prošli kolem nich. Takže nemyslím si, že by měly úplně přehled o tom, jak dítě dokáže individuálně fungovat. Mám pocit, že v tom davu jsme takový neviditelní.*“ To doplňuje R4: „*On ví, že nemůžu to dělat, protože mám zákaz a musím být jako všichni ostatní, ale nedá se nic dělat.*“ R1: „*Jako není to špatná školka, ale určitě tady chybí individuální přístup a kontakt s těma dětma.*“ Naopak respondenti, jejichž děti navštěvují soukromou mateřskou školu, si velmi chválí individuální přístup k jejich dětem. R3: „*Myšlenky Montessori jsou mi blízké. Takže je zajímá ten názor dítěte, aby se vyjadřovaly, sdílely své zážitky, baví se o svých pocitech.*“ R5: „*Ve školce se oni snaží je oddělovat, aby si hráli i jeden bez druhého. Jsem za to ráda, ať to dál dělají, ať se děti baví i s jinými dětmi, nejen se sebou.*“ U sourozenců R5 se mateřská škola snaží k oběma sourozencům přistupovat individuálně. R5: „*Snaží se, aby se vyvíjela i její osobnost a nebyla ve stínu svého bratra. Toho si velmi cením, že*

kladou důraz na individuální přístup.“ Respektují i individuální potřeby holčičky. R5: „K dceři se vyjadřovala paní psycholožka, že je holčička introvertní a hodně se fixuje na věci a stejně se opakující rituály. Takže ve školce se snaží na to brát ohled, má své místo u stolu, ona si může brát svoji panenku na procházky. Oni respektují, že má tu její věc, pomocí které se uklidňuje a cítí komfortně.“ Ve školce, kterou navštěvuje dítě R2, jde vidět snaha učitelek o ulehčení adaptace. R2: „Když jsem byla s malou v šatně, tak si z učitelek dokonce překládala do ukrajinštiny, aby ona utěšila chlapce plačícího, který pocházel z Ukrajiny a nerozuměl nikomu. Dětem, které nerozumí, se to snaží vždy vysvětlit.“ Dále R2 doplňuje: „na děti z jiných kultur se snaží mluvit pomaleji a dávají jim prostor. Jedna učitelka se učila francouzsky, protože měli ve třídě tři děti z Francie.“ Tento individuální přístup může velmi usnadnit adaptaci dítěte z odlišné kultury. S individuálním přístupem se pojí i ohleduplný a pečující přístup, kdy k dítěti učitelky přistupují s láskou. R2: „Učitelky jsou velmi srdečné. Adaptaci na začátku nejvíce pomohlo to, že se paní učitelky objímaly s X a ona měla možnost si je oblíbit. Já cítím, že jim opravdu jde o naše děti.“ R1 má opačnou zkušenost: „Nemyslím si, že by ho nějak měli na klíně a utěšovali, spíš mu řekli „hele ses velkej, táta přijde. Z toho, jak se s něma bavím, jedna by jako mohla, ale že by ho vyloženě vzali a obejmuli a přijali, že se něco takového děje. Jojojo, ale já tady mám další dítě, o které se potřebuju starat, jojojo, ale nejsi tady sám.“

Během pobytu v české mateřské škole si děti mohou osvojit jazyk snadnou cestou. Děti jsou v tomto věku velmi vnímavé a jazyk se učí přirozenou formou, hrou a interakcí s okolím. R3: „Mám pocit, že na ten jazyk se hodně soustředí, že ten jazyk tam rozvíjí.“ Pro mnohé rodiny to může být velkou výhodou, že si jejich dítě osvojí český jazyk. R3: „Má to velké plus, že se tam učí tu češtinu, že je v tom českém prostředí. I když tam nečtou nebo nepíšou, tak ta čeština je velké plus.“ R2: „X se učí některá česká slovíčka ze školky, začala mi říkat „jo“ je to tak vtipné, když říká slova jako „polívku“, „ještě“, „čůrat“. To miluju.“ R1: „On je ve školce od září, já vidím, jak dělá velké pokroky. Říká česky barvičky, dny v týdnu. Naučil se i počítat v češtině.“ Zdali mateřské školy podnikají nějaké kroky, pomocí nichž jsou dětem s osvojováním jazyka naproti, respondenti odpověděli následovně. R1: „X je zařazen v programu pro cizinecké děti, kvůli jazyku. No, aby ty děti procvičovaly tu češtinu. Přijde tam jako učitelka, která se na tohle soustředí, vezme si všechny ty děti a hrají nějaké hry. Aby procvičovali tu češtinu. To mají v rámci programu ve školce. Mají to tak 2x týdně. Třeba někdo něco vyrábí a učitelka s něma taky

vyrábí a cpe do nich ty česká slovíčka.“ Další mateřská škola možnost cizineckého programu nenabízí, spoléhá na to, že si děti jazyk osvojí každodenní kontaktem s českým jazykem ve školce. R4: „*Doučování češtiny nenabízí, spoléhají na to, že se to v průběhu naučí.*“ Nejen český jazyk ale také možnost přiblížit se k české kultuře prostřednictvím jídla. R5: „*Jsme rádi, že děti jí české jídla, protože tady chceme žít a chceme, ať na naše děti mluví česky, protože chceme, aby děti mluvily česky. Jazyková podpora tam je, možnost anglického jazyka i učení českému.*“ Některé mateřské školy však podporují pouze český jazyk. R1: „*Angličtinu dost potlačují, mají angličtinu pro předškoláky. Protože X umí i anglicky a je škoda, že nám řekli, ať na něj mluvíme hlavně česky. Když něco řekne jiným jazykem, tak ho opravují, aby to řekl v češtině.*“ V mateřské škole, kterou navštěvuje dítě R3 je problém domluvit se anglicky i mezi rodiči a učiteli. R3: „*Je to tedy psané jen česky. My jsme třeba pomáhali tlumočit na schůzce rodičům od toho chlapečka ze Srbska. Ti učitelé mluví jen česky, oni nepřekládají. Ti paní učitelky jsou takové starší dámy, oni nemluví anglicky. Spíš rusky, takže pro ty ukrajinské děti to možná je jednodušší.*“ Naopak v dalších mateřských školách jsou angličtině velmi otevřeni, tím jdou školy naproti rodičům, kteří pocházejí z jiné země a neovládají český jazyk. R5: „*Oni mají program v angličtině. Oni rodičům nahrávají týdenní plán a ten nahrávají jen v angličtině, každý týden. Ten už nedělají v češtině. Mají ranní kruh v angličtině. Minimálně jedna písnička nebo básnička tematická je anglicky. Na děti mluví anglicky, česky, někdy to kombinují, nebo říkají obě slova i v češtině i v angličtině.*“

Jak tedy mateřské školy přistupují k dětem z různých kultur? Státní školky se k různým kulturám staví následovně. R4: „*Všichni vnímají stejně. Ne, že podporují, že vietnamský chlapeček potřebuje něco, protože pochází z Vietnamu, ale všechny berou stejně.*“ R1: „*Školka sama o sobě, si nemyslím, že by přikládala nějak důraz, že má jinak kulturně zaměřené děti. Nejdou jim moc naproti, spíš se snaží, že je hážou do toho jednoho pytle. Budeš fungovat podle českých pravidel, podle českého školství. Že by třeba řešili lunární rok v Asii, tak to si myslím, že by dělaly spíš ty soukromé.*“ Podle výpovědi respondentů se soukromé mateřské škol opravdu snaží i o kulturní obohacení dětí. R3: „*Měli třeba před Vánocemi, že některé děti povídaly jim, jak slaví oni Vánoce. Bylo tam to, že ty děti z jiné kultury mohly jako prezentovat tu svoji kulturu těm ostatním.*“ R2: „*Ve školce si povídali o světě, a ukazovali na různá místa na mapě, visí ve školce mapa, na které jsou různá zvířata. X jsem ukazovala na mapě, odkud pocházíme my.*“ Školky usilují o propojení dětí mezi sebou navzájem. R5: „*Dělají ty ranní kruhy, snaží se zapojovat všechny děti*

bez ohledu na kulturu, ale respektují odlišnosti. A potom dávají prostor dětem, aby se samy adaptovaly. Oni se snaží děti rozdělit, aby si hrály navzájem nezávisle na státní příslušnosti.“ R3: „Z té samostatné aktivity, to pak uklidí, sednou si do té elipsy, sednou si vedle sebe a pak se hrají nějaké ty kolektivní hry, že si nějak povídají a tam mám pocit, že ten učitel má možnost ty děti nějak propojit.“ Mateřské školy vycházejí vstříc i ohledně jídla, respektují tím jiné kultury či náboženské zvyky. R5: „Dá se se školkou na všem domluvit, já vím, že se nás učitelky ptaly, zdali jí děti všechno bez výjimek (narážely na vepřové), takže asi mají nějaké alternativy.“ R2: „Oni respektují naše rozdíly. Učitelky se snaží vnímat rozdíly dětí, jak u naší kultury například náboženství – vepřové maso, respektovat to.“ Ve školce, které navštěvuje dítě R1 sice neberou v úvahu kulturní odlišnosti, ale snaží se vypořádávat s odlišnostmi jako takovými. R1: „V každé třídě mají dítě s nějakým zdravotním problémem. Aby se ty děti naučily fungovat, a brát to jako běžnou věc. Že jsou lidi, co mají nějaký zdravotní problém, zdravotní překážku ale, že jsou to pořád lidi. Že ty děti začínají vnímat už od útlého věku, že všechny děti jsou stejné.“

O důležitosti spolupráce školy a rodiny ve vzdělávání dětí není pochyb. Dítě R3 navštěvuje Montessori školku, kde *„školce je třeba paní, která se přímo zaměřuje na Montessori přístup a radí hodně s tím, dělají třeba různé přednášky pro rodiče. Třeba na téma Montessori ve světě, ona nám popisovala třeba různé přístupy Montessori na různých místech, kde žila.“* Spolupráce mezi školkou a rodiči funguje i v jiných školkách. Dítě R1 navštěvuje sice státní školku, ale tato mateřská škola je v programu Začít spolu. Mateřská škola tedy nabízí také zajímavé možnosti pro rodiče a děti. R1: *„Můžou se i domluvit rodiče, prarodiče, kdyby chtěli strávit celý den v té školce, tak tam můžou zůstat. Vítají i ty rodiče v té školce, je tam nějaký úkol dne a můžeme tam s nimi být nějak do té půl 9. Dokud nemají svůj program.“* Druhá státní mateřská škola, kterou navštěvuje dítě R4 se liší tím, že aby rodiče dostali bližší informace o dítěti, je nutné domluvit si schůzku. R4: *„Když si domluvíme schůzku, tak se nemůžu ptát na každý detail ale obecně. Spíš formální jednání, jestli je vše v pořádku nebo něco špatně ale bližší komunikace není.“* Bohužel na této schůzce se dozví pouze obecné informace, nikoliv detaily o jejich dítěti. Kromě této mateřské školy, je v dalších mateřských školách pravidelná komunikace a informovat rodičů na dobré úrovni. R3: *„Každý týden nám posílají aktivity, co dělají s těmi dětmi. Dělají nějaké téma, na to dělají aktivity, to nám potom posílají a popisují, co se tam jako děje.“* R2: *„Všechno posílají na Whatsapp skupinu, všechny informace, fotky. Ten kontakt se školou je opravdu dobrý. Fotky máme skoro každý den. Fotky, report*

o našich dětech.“ R1: „Každý pátek dělají a rozesílají týdenní report, co dělali, v jakém tématu se ten týden točil, posílají fotky. Je to fajn. Každé tři měsíce dělají interní hodnocení dětí, jaké dělají pokroky, to řeší s rodičema.“ Spolupráce mezi rodinou a školou je o to důležitější v případě, že dítě nerozumí učitelkám. Jako v případě R2, kdy učitelky nemají příliš možností, jak dítěti vysvětlit důležité věci. V takovém případě požádají rodiče o přetlumočení. R2: „Někdy mě učitelky poprosí, abych moji dceři vysvětlila něco, co třeba ony nedokázaly.“ Komunitní akce mohou posílit vztahy mezi školou a rodiči, ale také stmelují rodiče navzájem napříč kulturami. R2: „My měli jsme možnost potkat rodiče z České republiky a z jiných zemí. My si můžeme povykládat o našich dětech.“

4.4.2 Axiální kódování

Axiální kódování je technikou navazující na otevřené kódování. Jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model. Použití paradigmatického modelu umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat a zároveň zohlednit procesuální dynamiku v datech. (Švaříček a Šedová, 2007)

Z kategorií, které vznikly při analýze dat, jsme se snažili najít vzájemné souvislosti. Díky tomu jsme některé kategorie sloučili do subkategorií, čímž jsme dosáhli přehlednějšího a strukturovanějšího uspořádání informací. Sjednotili jsme kategorie „Tohle jsme my“ a „Rodinné hodnoty“ do subkategorie „Naše rodina“. Obě tyto kategorie se týkají rodiny, ať už jejího fungování, hodnot, nebo na to, jak se mění v závislosti na životě v cizí zemi. Dále jsme ponechali kategorii „Střet kultur“, která se zaměřuje na kulturní rozmanitost a zdůrazňuje, že zkoumané kultury se liší v mnoha ohledech, ať už se jedná o zvyky, tradice či způsob života. Dále jsme vytvořili subkategorii „Výchova je základem lidskosti“, do které jsme sjednotili kategorie „Česká výchova v očích cizince“, „Tradiční výchova naší kultury“ a „Takhle vychováváme my“. Všechny tyto kategorie se zaměřují na výchovu dětí, ať už výchovu v české kultuře, tradiční výchovu kultury, ze které rodiny pocházejí či výchovu, jakou se samy rodiny rozhodly své dítě vychovávat. Dále jsme sjednotili kategorie „Sociální interakce mezi dětmi“ a „Dítě v mateřské škole“ do subkategorie „Dítě a sociální interakce v mateřské škole“. Kategorie „Sociální interakce mezi dětmi“ se zaměřuje na interakce mezi dětmi zkoumaných rodin a dětmi ve školce. Kategorie „Dítě v mateřské škole“ se zaměřuje na to, jak se děti, ze zkoumaných rodin chovají v mateřské škole a s jakými problémy se potýkají. Tyto kategorie se vzájemně doplňují, protože mateřská škola je klíčovým prostředím pro rozvoj sociálních interakcí

mezi dětmi. Jako poslední jsme ponechali kategorii „Školka jako most mezi kulturami“. V této kategorii jsme se věnovali tomu, jaké jsou mateřské školy, které děti respondentů navštěvují a jak tyto mateřské školy přistupují k dětem pocházejících z jiných kultur.

Tabulka 2 – Paradigmatický model

Jev	Příčinné podmínky	Kontext	Intervenující proměnné	Strategie jednání a interakce	Následky
Naše rodina	Střet kultur	Výchova je základem lidskosti	Vliv výchovy na dítě	Školka jako most mezi kulturami	Dítě a sociální interakce v MŠ

Vytvořili jsme paradigmatický model na základě rozdělení daných kategorií k následujícím pojmům. V rámci paradigmatického modelu pracujeme s těmito pojmy (Nedbal, 2022):

- **Jev** (určitý fenomén)
- **Příčinné podmínky** (stojí za výskytem nějakého jevu, jsou jeho příčinou)
- **Kontext** (určité podmínky, které jsou součástí jevu a zároveň ovlivňují strategie jednání)
- **Intervenující podmínky** (širší kontext ovlivňující strategie jednání)
- **Strategie jednání** (reakce, snahy, interakce, vývoj)
- **Následek** (výsledek strategií jednání)

Ústředním jevem se stala kategorie „Naše rodina“, kterou jsme vyhodnotili jako stěžejní. Jako stěžejní jsme ji vybrali z důvodu, že je zde popsáno to, co dělá zkoumané rodiny specifickými. Rodiny se liší jedna od druhé, mají různé hodnoty, tradice a zvyky. Pocházejí z různých prostředí a čelí různým výzvám. Jedna věc tyto rodiny však spojuje a to, že všechny zkoumané rodiny pocházejí z jiné kultury, než ve které momentálně žijí.

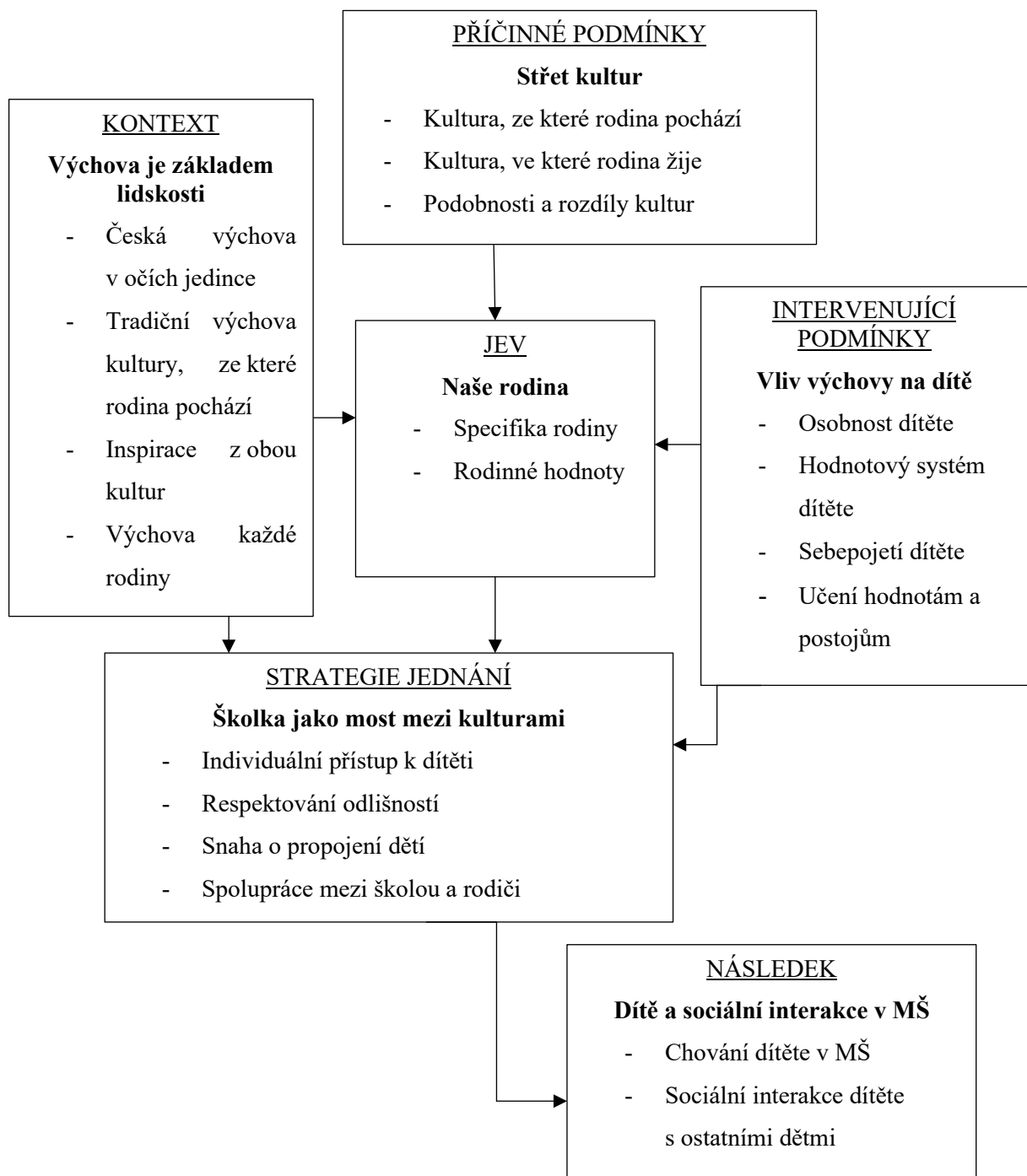
Jako příčinné podmínky jsme zvolili kategorii „Střet kultur“. V této kategorii jsou popsány kultury, ze kterých rodiny pocházejí a kultura, ve které momentálně žijí. Střet těchto kultur má značný vliv na zkoumané rodiny a vytváří specifičnost těchto rodin.

Ke kontextu jsme přiřadili kategorii „Výchova je základem lidskosti“, tato kategorie je zaměřena na výchovu dětí rodičů pocházejících z odlišné kultury. Na to, jak jejich kultura a také kultura, ve které žijí, ovlivňuje jejich přístup k výchově dítěte. Výchova je součástí každé rodiny, a vytváří podmínky, ve kterých poté škola působí na dítě. Škola doplňuje rodinnou výchovu.

Jako intervenující podmínky jsme zvolili kategorii „Vliv výchovy na dítě“. Výchova utváří osobnost dítěte a jeho sebepojetí. Vlivem výchovy se dítě učí hodnotám a postojům od svých rodičů a dalších dospělých v jejich životě. Tyto hodnoty a postoje poté ovlivňují to, jak se děti vnímají a jak se chovají ve světě. Od vlivu výchovy na dítě se odvíjí to, jak se dítě bude chovat v mateřské škole.

Do oblasti strategií jsme zvolili kategorii „Školka jako most mezi kulturami“. Tato kategorie v sobě nese témata jako individuální přístup k dětem, respektování odlišností, snaha a o propojení dětí, spolupráce mezi školou a rodiči.

Jako následek jsme zvolili kategorii „Dítě a sociální interakce v MŠ“. Tato subkategorie v sobě zahrnuje kategorie „Sociální interakce mezi dětmi“ a „Dítě v mateřské škole“. Obě tyto kategorie se zabývají dítětem v mateřské škole, jeho chováním v cizím prostředí ale také interakcemi dítěte s ostatními dětmi. Tato subkategorie je výsledkem strategií jednání. Přístup mateřské školy se značně podílí na tom, jak se dítě bude v mateřské škole chovat. Školy s pozitivním a podporujícím přístupem obvykle vytvářejí prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a jistě, a to jim umožňuje se lépe adaptovat na nové prostředí a navazovat přátelství s ostatními dětmi. V opačném případě u dětí mohou vyvolávat odmítavé chování a stahování se do ústraní.



Obrázek 1 – Model axiálního kódování

4.4.3 Selektivní kódování

V selektivním kódování se zaměřujeme na výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a co nejlépe vystihovat a shrnovat jeho podstatu. Zároveň by měla být koherentní a logicky propojit všechny ostatní kategorie, čímž vytvoří jednotný celek. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 92)

Jako centrální kategorii jsme zvolili kategorii „Naše rodina“. Tato kategorie dává smysl všem ostatním kategoriím a umožňuje je interpretovat v kontextu zkoumaného jevu. Je to myšlenka, která sjednocuje a propojuje všechny dílčí poznatky a dává jim hlubší význam. Tato kategorie se zaměřuje na jedinečnost a rozmanitost rodinných systémů zkoumaných rodin. Každá rodina se řídí svými vlastními hodnotami, tradicemi, které ji odlišují od ostatních. Zkoumané rodiny si své hodnoty a tradice přinášejí z kultury, ze které pocházejí a přebírají z kultury, ve které žijí. Respondenti nám ve výzkumu sdíleli, co je pro jejich rodinu důležité a stěžejní. To nám umožnilo porozumět jejich fungování. Na centrální kategorii silně působí kategorie „Střet kultur“. Tato kategorie se zabývá zkoumáním vlivu kulturního prostředí na fungování a specifika rodin. Zaměřuje se na kulturu původu, ze které si rodiny přinášejí do svého života tradice, hodnoty a zvyky. Tyto kulturní faktory ovlivňují mnoho oblastí rodinného života, od výchovy a komunikace až po způsob řešení konfliktů. Dále se zaměřuje na kulturu hostitelské země, která také silně působí na specifčnost rodin.

Dále s centrální kategorií úzce souvisí kategorie „Výchova je základem lidskosti“. Rodina a výchova jsou spolu úzce spjaty a vzájemně se ovlivňují. Rodina je primárním prostředím, ve kterém se dítě učí základním hodnotám, normám a dovednostem, které mu pomohou fungovat dále v jeho životě. Výchova pak zahrnuje úmyslné a neúmyslné vlivy, které na dítě v rodině působí a které utváří jeho osobnost. Na tuto kategorii navazuje kategorie „Vliv výchovy na dítě“. Vzorce chování a myšlení, které si dítě převezme od svých rodičů, pak ovlivňují, jak se dítě vnímá a jak se chová ve světě. Způsob, jakým je dítě vychováno v rodinném prostředí, má přímý vliv právě na to, jak se chová v prostředí mateřské školy. Rodiče a pedagogové by měli spolupracovat na tom, aby dítěti poskytli podporu a pomohli mu adaptovat se na cizí prostředí. Na toto navazuje kategorie „Školka jako most mezi kulturami“, ve které se zabýváme tím, jak se školky mohou vypořádat s rozdíly u dětí pocházejících z rozdílných kultur. Je zde popsáno, zdali školky kladou důraz na individuální přístup, propojování dětí a jaká je spolupráce školy s rodiči dětí. Poslední kategorií a také výslednou subkategorií je „Dítě a sociální interakce v MŠ“. Jak jsme již uvedli, výchova je klíčovým faktorem, který ovlivňuje člověka v mnoha oblastech. Výchova v rodině, která pochází z odlišné kultury, než je ta, ve které dítě navštěvuje mateřskou školu, se může lišit v mnoha ohledech. Tyto odlišnosti se mohou projevat v hodnotách a postojích k výchově dětí, disciplíně, vzdělání, genderových rolích a náboženství. Mohou se také projevat v komunikačním stylu, očekávání ohledně role

mateřské školky a vývoje dítěte, a v adaptabilitě dítěte na nové prostředí. Tyto odlišnosti se mohou projevovat v chování dítěte v mateřské škole a v jeho interakcích s ostatními dětmi. Z toho důvodu je spolupráce rodiny a mateřské školy stěžejní pro úspěšnou adaptaci na nové prostředí, jazyk a kulturu.

5 ZHODNOCENÍ VÝZKUMU

Ve výzkumném šetření diplomové práce jsme se zaměřovali na pochopení specifických rysů různých kultur a výchovných přístupů v jejich kontextu. Dále jsme zkoumali, jak tyto rysy ovlivňují dítě a jeho chování v prostředí mateřské školy. Jako hlavní nástroj jsme zvolili metodu rozhovoru a poté rozhovory analyzovali. Pomocí otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování, jsme přišli k vyhodnocení výzkumu a tedy k odpovědím na výzkumné otázky.

5.1 Interpretace dat

Cílem výzkumu bylo popsat vliv výchovy u dětí z různých kultur v prostředí mateřských škol v České republice. S ohledem na tento cíl byly stanoveny dílčí otázky.

Odovědi na dílčí výzkumné otázky

1. Jaké jsou hlavní znaky a hodnoty, které charakterizují zkoumané rodiny?

Z našeho zkoumání vyplynulo, že každá rodina představuje jedinečný a specifický celek výrazně ovlivněný kulturou. Během série rozhovorů jsme postupně odkryli, že rodiny předávají svým potomkům rozmanitou škálu hodnot, tradic či názorů, které formují jejich individuální vnímání světa. Tyto aspekty rodinného života se tak stávají klíčovými faktory v utváření dětské identity. Respondenti se shodovali na tom, že nejdůležitější hodnotou je rodina a společný čas s rodinou. Všechny respondenty však spojovalo to, že žijí v cizí zemi, ve které nemají svoji širší rodinu, takže se spoléhají pouze sami na sebe, někdy se mohou cítit osamělí a izolovaní. Chybí jim podpora a blízkost širší rodiny. V důsledku absence širší rodiny se respondenti museli naučit spoléhat sami na sebe. Museli se sami vypořádat s nároky každodenního života, s byrokracií a s hledáním nových přátel a komunity. I když to může být náročné, tato zkušenost je zároveň posiluje a učí je samostatnosti a odolnosti. Respondenti vnímají důležitost udržování vazeb se svými rodinami v zemi původu. Využívají k tomu moderní technologie, jako jsou video hovory a sociální sítě, které jim umožňují zůstat v kontaktu s prarodiči a dalšími příbuznými. Děti tak mají možnost trávit čas se svými prarodiči i na dálku a poznávat původní kulturu a tradice své rodiny. To pomáhá dětem udržovat spojení se svými kořeny a rozvíjet jejich kulturní identitu.

Z analýzy rozhovorů jasně vyplývá, že rodina v jednotlivých kulturách respondentů je nejdůležitější hodnotou. Tato hodnota je hluboce zakořeněna a často pramení z jejich

vlastního dětství, kdy zažívali silné rodinné vazby a podporu. Důraz na rodinu je patrný i v kulturním prostředí, ze kterého respondenti pocházejí. V turecké, vietnamské a syrské kultuře je rodina vnímána jako základní pilíř společnosti a hraje nejdůležitější roli v životě lidí. Kromě silných rodinných vazeb respondenti zdůrazňovali i vzdělání jako další klíčovou hodnotu. Vnímají ho jako cestu k lepšímu životu a k dosažení osobních i profesních cílů. Respondenti jsou ochotni investovat do vzdělání svých dětí, aby jim zajistili lepší budoucnost. Respondenti vnímají vzdělání i jako nástroj pro integraci do cizí společnosti. Učení se jazyka a poznávání kulturních hodnot jim pomáhá lépe se adaptovat na nové prostředí a navazovat kontakty s místními obyvateli. Dále respondenti zdůrazňovali i vzájemný respekt jako hodnotu v jejich rodinách. Tyto hodnoty vnímají jako základní pilíře silných a harmonických vztahů. Především R4 a R1 vnímá důležitost respektování individuality a autonomie druhého člověka. To zahrnuje respektování jeho názorů, hodnot, pocitů a potřeb. Respondenti mají vztahy založené na vzájemném respektu, to se vyznačuje otevřenou a upřímnou komunikací. Rodiče a děti si navzájem naslouchají a snaží se pochopit toho druhého. R1, R2 a R5 vnímají společné stolování jako symbol spojení rodiny, sdílení zážitků a budování silných vztahů mezi členy jejich rodiny. Společné stolování je zde spojeno s tradicemi a rituály, které se předávají z generace na generaci. Tyto tradice pomáhají udržovat kulturní identitu a posilují pocit sounáležitosti s rodinou.

V neposlední řadě patří ke specifičnosti rodin také to, jak mají uvnitř rodiny nastavené role. Tradiční model, ve kterém muž zajišťuje finanční zázemí a žena se stará o domácnost a děti, je běžný u R2 i R5, tedy u respondentů, kteří pocházejí ze Sýrie a Turecka. Tento model se po narození dítěte zavedl i u R1. Ostatní respondenti vnímají svůj vztah jako partnerství, ve kterém oba partneři spolupracují a sdílí zodpovědnost za všechny aspekty rodinného života. R3 a R4 nemají rozdělené role, oba rodiče v rodině se aktivně podílí na péči o dítě, domácnosti, finančním zázemí a dalších rodinných záležitostech. Rozhodnutí o společných otázkách, se dělají společně na základě vzájemné dohody.

2. Jak se tyto kultury liší od české kultury?

Při setkání dvou nebo více kulturních systémů, dochází ke střetu kultur. Střet kultur na jedné straně představuje setkání s cizí kulturou obohacující zážitek. Během kterého vnímáme jiné perspektivy, učíme se toleranci a rozšiřujeme naše obzory. Na druhé straně se můžeme setkat s rozdíly, které mohou vést k nedorozumění či ke konfliktům. Tradice, které jsou pro nás samozřejmé, se v očích cizinců mohou jevit jako podivné. Na základě

analýzy rozhovorů s respondenty z pěti kultur (Vietnam, Turecko, Sýrie, Ukrajina a Anglie) můžeme shrnout specifické rysy těchto kultur a jejich odlišnosti od české kultury. Respondenti vnímají jako nejvýznamnější rozdíly mezi českou kulturou a kulturou jejich původu následovně. Podle tří respondentů je v české kultuře kladen důraz na individualitu, volnost a svobodný projev. Pro českou kulturu je zcela běžné vyjadřovat svůj názor či nesouhlas s druhým. Například ve vietnamské kultuře je to však až nepřipustné. R1: *„I přes to, že víme, že je to úplně nesmysl, tak jim to musíme odkývat a myslet si to svoje. V Evropě to takhle není. Jakmile starší řekne něco, co není pravda, nebo se plete, tak mladší řekne „ne, je to blbost, to, co říkáš.“ Ta kultura tady je opravdu otevřená tomu volnému názoru. Ve vietnamské kultuře je to hrozně velký disrespect, když tomu druhému odporujeme, být drzí, to vůbec.“* V turecké a syrské kultuře hraje důležitou roli náboženství, respekt ke starším a především respekt ke své rodině. To samé potvrzuje R1 o vietnamské kultuře, ve které jsou nejdůležitější hodnoty skoro totožné. V syrské a turecké kultuře je kladen velký respekt k mužům jako k hlavám rodiny. Tvzení, že česká kultura je více individuální nepotvrzuje R3, ti vnímají českou kulturu spíše jako kolektivní oproti britské, ve které je kladen velký důraz na individualitu a osobní rozvoj.

Dále jsme analyzovali specifické tradice a rituály, které jsou v dané kultuře běžné a jak tyto tradice ovlivňují život dětí. V české kultuře jsou tradice spíše světské a oslavují se v rodinném kruhu. V turecké kultuře jsou tradice důležitou součástí života a oslavují se v komunitě. R2 uvedla, že vnímá, že kulturu jejího původu i českou kulturu, jako kultury, které mají silné tradice. R2: *„Vnímám českou kulturu jako kulturu se spoustou tradic. Já myslím, že v tom jsme si podobní hodně. My také máme rádi naše tradice.“* Respondenti vypověděli, že slaví svátky, které se pojí s jejich kulturou, přesto jsou otevření i svátkům kultury, ve které žijí. Jsou otevření poznávání nových tradic a zvyků. Tradice se většinou pojí s náboženstvím. V české kultuře je víra spíše individuální záležitostí. Dva respondenti z pěti vypověděli o důležitosti víry v jejich kultuře. Pro muslimské náboženství platí několik pravidel, respondenti uvedli ty, které nějakým způsobem mohou jejich život v české kultuře ovlivňovat a to absence vepřového masa v jídelníčku či zákaz alkoholu.

Dále jsme se zajímali o postoje a názory rodičů na různé aspekty života, jako je vzdělávání, výchova dětí, role muže a ženy v rodině. Vzdělání je v české kultuře velmi cenné, avšak respondenti, pocházející z vietnamské, syrské, turecké i anglické kultury, vzdělání vnímají jako velmi klíčové. Ve vietnamské kultuře je snaha o dosažení těch

nejlepších výsledků. To, jak se dítě učí, totiž vypovídá o tom, jací jsou jejich rodiče. R1: *„Že ty děti se musí prostě dobře učit a víc než pro ty děti, je to pro ty rodiče, že potom můžou chodit a říkat „moje dítě je druhé nejlepší“ „a to moje je první a lepší než to tvoje“ a tím se posouvají v tom žebříčku, kdo má jako větší respekt. Já jsem lepší, protože moje dítě se učí lépe.“* Vzdělání v turecké a syrské kultuře je prioritou především z důvodu, že dítě poté může mít za rodiče vyživovací povinnost, i v případě, že dítě odejde do zahraničí. R3: *„Můj manžel stále finančně podporuje svou rodinu v Turecku. V Turecku se od dětí očekává podpora rodiny ve stáří.“* Na vzdělání je kladen důraz i v anglické výchově, kde je běžné, že se děti učí psát a počítat již od raných let. Česká kultura je s rovností mužů a žen na tom lépe než v mnoha jiných zemích. R2 a R5 vypověděli, že v turecké a syrské kultuře je tradiční role muže dominantní a ženy se starají o rodinu a domácnost. V tradiční anglické výchově otcové také nebývají součástí péče o děti či domácnost. Rovnost mužů a žen ovlivňuje také aspekty manželství. Jak respondenti uvedli, v turecké a syrské kultuře je manželství považováno za posvátnou instituci a slouží k založení rodiny. V kulturách R2 a R5 není běžné, jako v české kultuře, že by tam žili dva lidé, vychovávali děti a nebyli v manželství. V Turecké a Syrské kultuře je také běžné vícegenerační soužití.

S postoji a názory také souvisí to, jaké specifické výchovné přístupy a metody, rodiče v dané kultuře používají. Čtyři z pěti respondentů uvedli, že vnímají českou výchovu jako výchovu volnější, avšak velmi láskyplnou a podporující. R1: *„V útlém věku tady říkají, jak je mají rádi, jak jsou skvělý, jak jsou dokonalý. Přijde mi, že je to hrozně hezké, že se od malička snaží ty emoce těm dětem dávat, což si myslím, že u nás není.“* Ve vietnamské kultuře je výchova autoritativní a klade důraz na disciplínu. V syrské a turecké výchově je běžné k disciplinaci dětí používat fyzické tresty. R5: *„Moje maminka mě občas plácla, když jsem ji neposlouchala nebo jsem něco udělala špatně. Nebylo to nic drastického a já jsem věděla, že to dělá, protože mě miluje a chce ze mě vychovat dobrou ženu.“* Všech pět respondentů se shodlo na tom, že chtějí vychovávat jinak, než je vychovávali jejich rodiče. Některé způsoby si však ze své kultury původu přenášejí. V Turecké kultuře je velmi běžné, že děti od malička pomáhají svým rodičům v domácnosti, R2 vypověděla, že i oni se doma pokoušejí o předání těchto dovedností svým dětem. V anglické kultuře je velmi typické diplomatické chování, kde je kladen důraz na úctu a slušnost, i to se R3 snaží předat svým dětem do budoucna. R3: *„Aby byly slušné, aby respektovali ostatní, takové to kind. Ale já to cítím, že to není jako milý ale hodný. Aby byl dobrá člověk, aby to byli dobří lidé.“* Rodiny tedy vychovávají různě,

berou si to nejlepší z kultury jejich původu, z kultury, ve které žijí, ale také se snaží sebevzdělávat prostřednictvím literatury či internetu. Srovnání těchto aspektů nám pomohlo lépe porozumět specifickým rysům daných kultur a jejich vlivu na výchovu dětí.

3. *Jak se výchova dětí v rodině rozdílné kultury projevuje v jejich chování a interakcích s ostatními dětmi v prostředí mateřské školy?*

Za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje chování a interakce mezi dětmi v mateřské škole byl zvolen jazyk. Pro děti respondentů, které si v rodině osvojili jiný jazyk, než je jazyk země, ve které momentálně vyrůstají a navštěvují mateřské školy, je velmi obtížné začlenění se do nového prostředí. Děti, které nerozumí českému jazyku, mohou mít potíže s komunikací ať už s dospělými, tak s vrstevníky. Jak nám potvrdili všichni respondenti, největším problémem při nástupu jejich dítěte do mateřské školy, byla právě jazyková bariéra. Děti mají obtíže rozumět dennímu režimu či instrukcím učitelek, z toho důvodu nemají chuť zapojovat se do společných aktivit, mohou mít strach nebo se ostýchat. Z tohoto pramení, že děti respondentů ve všech případech odmítají navštěvovat mateřskou školu. Pro děti respondentů bylo velmi složité navazovat vztahy s dalšími dětmi. I v případě R3 či R5, kdy jsou děti velmi otevřené a přátelské, je při utváření kamarádství omezovala neznalost českého jazyka. R3: „*No ona tím, že je taková mluvčí, tak ona s těmi dětmi, se chtěla jako bavit, ale mluvila na ně anglicky, protože tu češtinu neuměla, a ty děti se od ní zase tak přirozeně odkláněly, protože jí nerozuměly.*“ S jazykovou bariérou se tedy pojí také sociální izolace a osamělost. U respondentů bylo zjištěno, že děti si nachází cestu právě k těm dětem, se kterými mají společný jazyk či podobné jazykové nedostatky. V případě R1 a R4, kdy děti i rodiče znají český jazyk alespoň na minimální úrovni, bylo zjištěno, že adaptace do nového prostředí byla pro děti jednodušší. R3 si během půl roku osvojila český jazyk a poté začala mateřskou školu navštěvovat raději. Děti respondentů, se s pravidelnou docházkou do mateřské školy vyrovnávali různě. Většina z nich se uchýlovala k obranným mechanismům jako vymýšlení si nebo upoutávání pozornosti. Dvě z pěti dětí respondentů je ve školce fixováno na svoji věc z domova.

Druhou odlišností, která hraje roli v začlenění do mateřské školy, hraje rozdílnost kultur, která však není podle respondentů tak velkým problémem jako právě jazyková bariéra. Ve výzkumu bylo nejvíce upozorňováno na problém s cizokrajnými jídly. Některé děti se cítily skeptické v případě, že měly ochutnat jim neznámý pokrm. Dítě pocházející z turecké kultury, se odlišovalo tím, že nejedlo vepřové maso. Dále některé děti nemusejí

být z rodiny zvyklé na sezení u stolu či používání příborů. R5: „*Oni nechtěli první měsíce jíst vůbec, takže je první učili sedět u stolu, jíst a potom používat příbory.*“

Mezi další faktory, které významně ztěžují to, jak se dítě v mateřské škole chová, jsou výchovné metody každé rodiny ale také přístup a pohled rodičů na svět. U R1 jsou velmi otevření odlišnostem a učí to i své dítě, to se ukazuje v jeho interakcích s ostatními dětmi. Dítěti nezáleží na tom, zdali je dítě z odlišné kultury, je chlapec či dívka, má zdravotní omezení či jakákoliv jiná odlišnost. R1: „*X má ve třídě holčičku, která má Downův syndrom a podle mě to vůbec neřeší.*“ Dítě pocházející z turecké kultury rádo pomáhá učitelkám během pobytu v mateřské škole. Poslušnosti a pomáhání v domácnosti se naučilo tureckou výchovu doma. R2: „*Učitelky mi často říkají, že X je opravdu poslušná. Ne vždycky rozumí, ale když jí něco učitelky vysvětlí, tak vždy to ráda udělá, je hodná, ráda pomáhá. Pomáhá roznášet pití, příbory dětem.*“ Nejen v rodině R3 je jednou z možností trávení volného času pasivní přijímání informací prostřednictvím moderních technologií. V případě dítěte R3, učitelky však upozorňují na to, že tyto děti se nedokáží vyjádřit. Dívka ze syrské rodiny je velmi introvertní a uzavřená, často ustupuje svému bratrovi, plní za něj povinnosti a nechává, aby jí udával směr. Toto chování může pramenit z nastavení rolí v domácnosti a přirozenému respektu k mužskému pohlaví, které je v syrské kultuře běžné. Bratr dívky poté nezvládá interakce s jinými dětmi, jelikož je zvyklý na ústup druhé strany a jeho povaha je velmi dominantní až rozkazovačná, to s sebou přináší spoustu konfliktů. Dítě R4 má ve výchově vždy dvě možnosti, dítě si tedy vybírá nejen to, co bude jíst, s čím si bude hrát, ale také s kým si bude hrát. R4: „*V případě, že se rozhodne, že s tímto dítětem si hrát nebude, jeho názor je neměnný.*“ Dítě tedy může mít velmi omezené možnosti sociálních interakcí, protože si předem na základě neznámých kritérií zvolí, že s těmito dětmi si hrát nebude. Dítě ve školce má tedy menší sociální kruh kamarádů. R4: „*Vždy má dvě možnosti. Takže nemusí vždy poslouchat, když nechce, tak neposlouchá, ale ví, že z toho bude nějaký výstup. Nemusí jenom poslouchat, ale má vždy dvě varianty. Vždy říkáme, co se může stát, když. Nabízíme vždycky dvě možnosti.*“ S tímto aspektem se pojí problém přizpůsobit se režimu ve školce, dítě totiž nechápe, proč zrovna teď musí dělat něco, co samo nechce. Respektování režimu ve školce je problémem pro čtyři z pěti dětí respondentů.

Děti pocházející z vietnamské, turecké a ukrajinské kultury, jsou vychovávány kontaktním způsobem a tím si vytvářejí silnou závislost na fyzickém dotyku. Vnímají ho jako zdroj lásky, bezpečí a podpory. Děti pomocí fyzického kontaktu mohou řešit například

i konflikty s ostatními dětmi, protože takto řeší konflikty doma a tento vzorec poté opakuji i se svými vrstevníky. Pokud je dítě z rodiny fixované na citový kontakt, může to s sebou přinášet nevýhody, jako posměch ostatních dětí či nedostatek tohoto kontaktu v prostředí mateřské školy, jako v případě R1. Ale i výhody, například u R2, usnadnění adaptace, pomocí objímání dítěte s pečujícími osobami. Dítě, jehož rodiče doma zdůrazňují význam komunikace a řešení problémů slovně má podle výpovědi respondenta nálepku „žalovnička“. Dítě neoplácí útok druhého dítěte, neřeší konflikt přímo s druhým dítětem, ale místo toho hledá bezpečí u dospělé osoby, která za něj konflikt vyřeší. Upnutí dětí na dospělé osoby v prostředí mateřských škol bylo u respondentů velmi běžným. Jako poslední kulturní vliv výchovy uvádíme přístup ke vzdělávání, kdy v anglické kultuře je zvykem, že se děti učí již ve školce. Tento pohled rodičů se může na dítěti odrážet tím, že se v české mateřské školce může nudit, jelikož se zde děti pouze hrají.

4. Jakými strategiemi mateřské školy podporují kulturní rozmanitost a integraci dětí různých kultur do vzdělávacího systému.

V dnešní multikulturní společnosti je důležité, aby mateřské školy aktivně podporovaly kulturní rozmanitost a integraci dětí z různých kulturních, jazykových a náboženských prostředí. Respondenti uvedli, že prostředí v mateřské škole, kterou navštěvují, je multikulturní, a jejich dítě není jediné, které pochází z jiné kultury. Existuje mnoho strategií, které mohou mateřské školy v tomto ohledu používat. Z výpovědí respondentů byly patrné rozdíly v přístupu k dětem z odlišných kultur mezi soukromými a státními mateřskými školami. Dle výpovědí respondentů, bylo patrné, že ve třech z pěti mateřských škol a to škol soukromých, používají individuální přístup k dětem. Individuální přístup je obzvláště důležitý, pro děti z cizích kultur. Tyto děti se musejí vyrovnat s adaptací na nové prostředí, jazykovou bariérou a kulturními odlišnostmi. R2, R3 a R5 uvádějí, že učitelé berou v úvahu potřeby jejich dětí, komunikují s nimi pomaleji nebo se dokonce učí jejich jazyk či si překládají věty pro lepší vzájemné porozumění. Respektují kulturní rozdíly a jsou k jejich dětem velmi ohleduplní a srdeční. V případě R1 a R4 mateřské školy provozují masový přístup, kde vnímají všechny děti stejně, není zde žádná diskriminace, ale všechny děti musejí fungovat stejně bez ohledu na jejich individuální potřeby či omezení. Přístupují ke všem dětem stejně a neberou v úvahu rozdíly, se kterými dítě z odlišné kultury přichází. Naopak soukromé mateřské školy tyto rozdíly vnímají, respektují, ale také se snaží o kulturní obohacení ostatních dětí. Dávají prostor dětem z jiných kultur, aby ostatní děti seznámily s kulturou, ze které pocházejí. Respondenti

uvedli, že učitelé organizují aktivity, které podporují propojení, spolupráci a komunikaci mezi dětmi z různých kulturních prostředí. To může zahrnovat hry, tvořivé aktivity, skupinové projekty či ranní kruhy, během kterých se učitelé snaží zapojit všechny děti bez ohledu na kulturní příslušnost či jazyk.

Během pobytu v mateřské škole si děti mohou osvojit jazyk snadnou a přirozenou cestou, pomocí her a interakcí s okolím. Většina mateřských škol, které navštěvují děti respondentů, spoléhá na to, že dítě samo si jazyk v českém prostředí osvojí. R1 uvádí, že mateřská škola, kterou navštěvuje jejich dítě, zařazuje děti do cizineckého programu, ve kterém se děti více soustředí na česká slovíčka, a to jim pomáhá dříve porozumět českému jazyku. Respondenti uvedli, že tři z pěti mateřské školy podporují pouze český jazyk. Jako u R1, R3 a R4, jejichž děti se s jiným jazykem než češtinou v mateřské škole nedomluví, tento problém se může odrážet i v komunikaci s rodiči, kterým pak mohou být ztíženy podmínky pro vzájemnou spolupráci. V soukromých školách jsou velmi otevřeni i cizím jazykům. Anglický jazyk je zde samozřejmostí, ale pečující personál se sebevzdělává i v jiných jazycích. V těchto mateřských školách, které navštěvují R2 a R5 je běžné, že je rodičům automaticky zasílán všechn obsah jak v češtině, tak v angličtině. Program pro děti a rodiče probíhá také ve dvou jazycích. Soukromé školy jdou velmi naproti rodinám, které pocházejí z jiných kultur a snaží se jim adaptaci na nové prostředí co nejvíce usnadnit. Úzká spolupráce mezi školou a rodinou dítěte je jednou z možností, jak škola může přispět k úspěšnému fungování dítěte v mateřské škole. Spolupráce mezi školou a rodiči funguje ve všech zmiňovaných institucích. Respondenti se shodovali v tom, že všechny mateřské školy pořádají komunitní akce, ve kterých se mohou rodiče propojit se školou ale i dalšími rodiči napříč kulturami. Jedna ze škol umožňuje celodenní účast rodičů přímo ve třídě spolu s jejich dítětem. Další škola nabízí rodičům různé přednášky, se zaměřením na Montessori přístup ve světě. Spolupráce mezi rodinou a školou je o to důležitější v případě, že dítě nerozumí učitelkám. Jako v případě R2, kdy učitelky nemají příliš možností, jak dítěti vysvětlit důležité věci. V takovém případě požádají rodiče o přetlumočení. R4 vypověděli, že komunikace se školou je na slabší úrovni, v případě, že se o svém dítěti chtějí dozvědět více, musejí si domluvit schůzku a tam se zabývat pouze důležitými informacemi. Ve zbylých mateřských školách jsou rodiče informováni na denní bázi.

5.2 Diskuze

V průběhu zkoumání jsme narazili na fakt, že v minulosti byly kulturní rozdíly patrnější. V dnešní globalizované společnosti se ale svět stává více homogenní. Lidé cestují, studují a pracují v jiných zemích, čímž se stírají kulturní hranice a dochází k prolínání tradic a zvyků. V důsledku toho se i generace v rámci různých kultur stávají více podobnými. Globalizace tedy propojila svět a sblížila různé kultury. Na tento fakt nás upozornila R4: *„Asi je to tou generací a tím, že teďka ta globalizace. Čistě nějaký podle národnosti, lidi ztrácí nějaké ty tradice nebo něco. Protože lidi žijou v různých státech, různých zemích. Oni prostě jsou takoví podobnější.“* Díky internetu a moderním technologiím má mladá generace přístup k informacím a znalostem bez ohledu na kulturní prostředí. To vede k formování globální identity a sdílení hodnot. Všichni respondenti v naší práci tvoří specifickou skupinu, která se vyznačuje vysokou mírou vzdělání, zkušeností, cestováním a životem v zahraničí. To vše těmto respondentům otvírá mysl novým perspektivám a přístupům k výchově. Respondenti tak ve většině případech upřednostňovali moderní výchovné styly, před tradičními praktikami. Všichni uvedli, že se v oblasti výchovy dětí sebevzdělávají. Tedy berou si inspiraci z výchovy svých rodičů, ale přidávají k této výchově i to, co sami usuzují, že je nejlepší pro jejich dítě.

Jak již bylo v práci několikrát zmíněno, během rozhovorů se všemi respondenty bylo podotknuto, že rodiče chtějí vychovávat jinak, než byli oni sami vychováváni. Z toho můžeme vyvodit, že výchova dítěte je ovlivněna kulturou rodiče i v případě, že rodiče chtějí vychovávat své děti přesně naopak, než byli vychováváni oni sami. Pro příklad je zde uveden příběh babičky vietnamské rodiny, která vyrůstala v rodině, která strádala po finanční stránce. R1: *„Byla vychovávána, mám 4 sourozence, nemám peníze, co potřebuji, abych byla spokojená – peníze. Máma se hnala celý život za těma financema, abychom nemuseli strádat, jako tehdy ona ale veškeré emoce potlačila pryč.“* Z toho nám plyne, že babička vnímala potřebu peněz jako důležitou, aby se její děti měly dobře, „ne jako ona“. R1: *„Tu lásku dávají tím, že nám něco koupí, pořídí, než že by nám řekli, že nás mají rádi. Když jsme byli malí, tak nás nikdy neobjímali.“* Dále rodina uvádí, jak vietnamské rodiny vnímají odlišnosti dětí, jako příklad uvádí přístup k odlišné sexuální orientaci. R1: *„Třeba nechápou, že dítě je člověk, jaký je. Třeba na jinou sexuální orientaci by řekli „nenene, půjdeš se léčit, to je jen nemoc, z toho vyrosteš“.“* U R1 je zdůrazněn silný citový kontakt, který mají rodiče se svým dítětem a také to, že velmi respektují své dítě, přesně takové, jaké je. R1: *„Jestli má být X v něčem jiný, tak ať to víme*

a víme jak s ním pracovat.“ R1 dodává: *„Nechtěla bych být ten rodič, který to dítě nevyšlechne.“* R1 tedy vychovává s ohledem na to, co jí samotné ze strany jejich rodičů chybělo, stejně jako výše zmíněná babička.

Za další významné zjištění považujeme rozdílné pohledy respondentů na to, co by mělo dítě zvládat ve školce. Zdali má mateřská škola vysoké či nízké nároky se také může lišit rodina od rodiny či kultura od kultury. Například R1, pro kterou je důležitý přirozený vývoj dítěte a jeho spokojenost vidí, že mateřská škola na dítě klade vysoké nároky vzhledem k jeho věku. R1: *„Je to fajn školka ale skrz ty nároky na ty děti. Budou mu čtyři, tak jestli je v pohodě, že už teď jsou na něj jako takové nároky. Přijde mi, že jsou tam až moc vysoké nároky.“* Naopak R3, v jejichž kultuře je běžné, že se děti vzdělávají v raných letech, naznačila, že mateřská škola dítě může držet pozadu v otázce vědomostí. R3: *„Manžel čekal, že budou mnohem víc, se jako učit, že budou umět psát a číst a tak. Ale to je to, že on to nezná a já vím, jak je to v českých a slovenských školkách. Že oni tady s něma nepracují, neučí je číst a psát. Tohle je spíš očekávání manžela, že X by měla být dál, než je.“*

V rámci diskuze o této práci je vhodné porovnat ji s jinou prací, která se zabývala podobnou problematikou. Pro naše srovnání jsme si vybrali práci *Začleňování dětí cizinců do mateřských škol* (Nováková, 2021), která se věnovala začleňování dětí cizinců do mateřských škol. V rámci praktické části bylo autorkou práce provedeno dotazníkové šetření. Metodický přístup se v obou pracích lišil. Srovnávaná práce zvolila kvantitativní přístup s dotazníkovým šetřením a tím mohla zobecnit výsledek. Zatímco naše práce se zaměřila na kvalitativní hloubkové rozhovory s menším počtem respondentů. Obě práce dospěly k podobným závěrům. Všichni respondenti v obou pracích se shodli, že jazyková bariéra představuje pro děti cizinců největší překážku v navazování vztahů, seznamování, komunikaci a zpomaluje jejich adaptaci do kolektivu. Naše práce se oproti porovnávané práci zaměřovala na pohledy rodičů pocházejících z jiné kultury. Cílem porovnávané práce bylo zmapovat zkušenosti učitelů s integrací dětí cizinců do mateřských škol. Necelá polovina respondentů v porovnávané práci uvedla, že vnímá rozdíly v adaptaci dětí cizinců. Naše práce tyto poznatky potvrzuje. Rozdíly v adaptaci se potvrzují i v naší práci. Východiskem porovnávané práce bylo, že učitelům v mateřských školách by více pomohla školení a semináře, případně další pomůcky, které by usnadnily práci s dětmi cizinců. V naší práci byl velmi patrný rozdíl mezi soukromými a státními mateřskými školami. Z rozhovorů bylo patrné, že soukromé mateřské školy a učitelky jsou připravené na děti

pocházející z jiné kultury mnohem lépe, než učitelé ze státních mateřských škol. Přes rozdílné metodologické postupy se obě práce shodují v klíčových závěrech týkající se jazykové bariéry a důležitosti podpory pro pedagogy.

5.2.1 Doporučení pro praxi

Na základě poznatků z našeho výzkumu jsme sestavili soubor doporučení pro rodiče, pedagogy a všechny, kteří se setkávají s dětmi z různých kultur. Tato doporučení slouží jako vodítko pro podporu těchto dětí v pro ně cizím prostředí.

- Učitelé by měli zohledňovat individuální potřeby a specifika dětí z odlišných kultur. To zahrnuje respektování kulturních tradic a zvyků, používání pomalejšího tempa při komunikaci a případně i učení se základních frází v jazyce daného dítěte. Organizovat tematické dny a prezentovat jiné kultury zaměřené na děti navštěvující mateřskou školu.
- Učitelé by měli organizovat takové aktivity, během kterých se děti z různých kultur a s odlišným mateřským jazykem mohou zapojit s ostatními dětmi.
- Mateřské školy by měly aktivně podporovat jazykový vývoj dětí z odlišných kultur. To zahrnuje zařazování jazykových programů, her a aktivit, které dětem pomohou osvojit si český jazyk hravou a přirozenou formou.
- Spolupráce mezi školou a rodinou je klíčová pro úspěšné začlenění dětí z odlišných kultur do mateřské školy. Učitelé by měli s rodiči pravidelně komunikovat o pokroku dítěte, jeho potřebách a kulturních specifikách. Organizování společných akcí, kde rodiče mohou prezentovat jejich kulturu, například formou občerstvení.
- Učitelé by měli mít možnosti účastnit se vzdělávacích programů zaměřených na multikulturní výchovu a inkluzi. To jim pomůže lépe porozumět potřebám dětí z odlišných kultur a efektivně je podporovat v jejich rozvoji.
- V případě potřeby, by mateřské školy měly spolupracovat s odborníky na interkulturní komunikaci, pedagogy, sociálními pedagogy, psychology, kteří jim pomohou s řešením specifických problémů.

Sociální pedagog hraje v adaptaci dítěte z odlišné kultury v mateřské škole velmi důležitou roli. Jeho úkolem je vytvářet pro dítě bezpečné a inkluzivní prostředí, podporovat ho v jeho individuálním rozvoji a začleňování do kolektivu. Seznamuje dítě s režimem a pravidly mateřské školy. Sám se seznamuje s jeho individuálními potřebami a specifiky s ohledem

na jeho kulturní zázemí, podporuje jazykový a komunikační rozvoj dítěte a pomáhá mu s komunikací s učiteli a ostatními dětmi. V případě potřeby zajišťuje tlumočení. Sociální pedagog také pomáhá dítěti zvládat stres či úzkost spojené s adaptací, nabízí mu emocionální podporu. Dále spolupracuje s rodinou, pedagogy a dalšími institucemi.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na specifika výchovy dětí pocházejících z odlišných kultur a zkoumala, jak se projevují v prostředí mateřské školy. Cílem práce bylo zjistit, jak se výchova dětí z různých kultur projevuje v prostředí mateřské školy, a to s ohledem na hodnoty, společné znaky a rozdíly ovlivňující tyto děti. Před zahájením výzkumu jsme provedli důkladnou analýzu relevantní literatury. Účelem této analýzy bylo shrnout poznatky o tématech jako: rodina, funkce rodiny, kultura, kulturní rozdíly, kulturní identita, výchova, styly výchovy, mateřská škola, její typy a očekávání rodičů.

Pro dosažení cíle práce byl zvolen kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s rodinami pocházejícími z odlišných kultur, jejichž děti navštěvují mateřskou školu v České republice. V praktické části jsme shrnuli specifické rysy zkoumaných rodin, odlišnosti jejich kultur oproti české kultuře, to, jaký má vliv jejich výchova na dítě a jak se tyto děti poté projevují v mateřské škole a v interakcích s ostatními dětmi. Dozvěděli jsme se, že největším problémem je jazyková bariéra a další odlišnosti spjaté s výchovou v rodině či hodnotami dané kultury, se kterými dítě do prostředí mateřské školy přichází. Zvládnutí jazyka je zajisté důležitou podmínkou pro úspěšné začlenění do kolektivu a režimu školky. Závěrem jsme uvedli, jaké strategie školy, jež děti respondentů navštěvují, jsou používány k podpoře těchto dětí při začlenění do programu a kolektivu ostatních dětí.

Práce upozorňuje na možné kulturní rozdíly ve výchově a zdůrazňuje důležitost inkluzivního přístupu a respektování kulturních odlišností. Uvádí doporučení pro praxi jako například respektování kulturních a jazykových specifik dětí. Je vhodné organizovat aktivity, během kterých učitelé zapojí všechny děti bez ohledu na jejich kulturu či jazyk. Rovněž je důležitá součinnost mezi školou a rodinou, v případě potřeby je doporučena spolupráce se sociálními pedagogy či psychology. Tato opatření napomůžou při začlenění dětí z cizích kultur do prostředí mateřské školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALVÍN, Jaroslav, 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.

COLEMAN, John, 2013. Parenting teenagers. *Contemporary issues in family studies: Global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing world*, 203-214.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁPOVÁ, Zuzana a MARXTOVÁ, Monika, 2006. *Děti z uprchlických rodin*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-76-8.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, KOLÁŘ, Zdeněk, TVRZOVÁ, Ivana, VÁŇOVÁ, Růžena, 2014. *Základní učebnice pedagogiky*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.

GJURIČOVÁ, Šárka a KUBIČKA, Jiří, 2009. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2390-7.

HABURAJOVÁ ILAVSKÁ, Lenka, 2010. *Historické paralely v edukácii sociálního školstva v rokoch 1918-1939 a začiatkom 21. storočia*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-10-3

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 285 s. ISBN 9788073672690

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

KERN, H., MEHLOVÁ, CH., NOLZ, H., PETER, M., WINTERSPERGEROVÁ, R., 1999. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-240-8

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

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

- KRAJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 228 s. ISBN 80-7169-608-0. Stránky programu: www.zacitspolu.cz.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2016. Definice významných pojmů a zkratk. *MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum, 11-17
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.), 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MOŽNÝ, Ivo, 2002. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Základy sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.
- PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan, 2007. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-280-5.
- PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.
- SOBOTKOVÁ, Irena, 2012. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.
- SOUKUP, Václav, 2000. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-328-5.
- SYSLOVÁ, Zora; BURKOVIČOVÁ, Radmila; KROPÁČKOVÁ, Jana; ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ULIČNÁ, Klára, 2012. Rozvoj interkulturní komunikační kompetence. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6035-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. 2012 : *Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*, Praha, 2012, ISBN 978-80-7212-537-1.

WENTWORTH, Roland A. Lubie; WENTWORTH, Felix, 2013. *Montessori for the new millennium: Practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori*. Routledge,.

WISE, Sarah, 2002. Parents' expectations, values and choice of child care: Connections to culture. *Family Matters*, 61: 48-55.

OSTATNÍ POUŽITÉ ZDROJE

BAUEROVÁ, Jaroslava, 1979. *Vznik a vývoj rodiny a její funkce v socialistické společnosti*. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, 266-281.

CANKAR, Franc; DEUTSCH, Tomi; KOLAR, Metoda. *Teachers and parents—Partners with different expectations*. *International journal about parents in education*, 2009, 3.1.

DUDA, Jan, 2020. *Slad'ování pracovního a rodinného života současné rodiny*. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/49589>

GÖRNEROVÁ, Hanna, 2022. *Problémové chování dítěte v mateřské škole*. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/175753>

GREEFF, Abraham P, 2000. *Characteristics of families that function well*. *Journal of family Issues*, 21.8: 948-962.

HALÁMKOVÁ, Kamila, 2021. *Vnímání kulturních odlišností u dětí s odlišným mateřským jazykem au dětí pocházejících z bilingvního prostředí*. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/147978>

HEJZLAROVÁ, Eva; MOURALOVÁ, Magdalena; KONRÁDOVÁ, Kateřina, 2021. *Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: Sonda do adaptace rodiče*. *Orbis scholae*, 15.1: 57-81.

HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB.

HLADÍK, Jakub, 2010. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. Pedagogická orientace, 20.4: 27–47-27–47.

JURENOVÁ, Ludmila, 2018. *Realizace sociální pedagogiky a multikulturní výchovy ve škole*. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/43735>

KABÁTEK, Aleš, 1989. *Mládež – generace - kultura*. Sociologický Časopis/Czech Sociological Review, 449-467.

KIRILENKO, N. 2014. *Specifika profesionalnoj dejatelnosti socialnogo pedagoga v reshenii problém inkluzivnogo obrazovanija*. Zurnal Sovremennye problémy nauki i obrazovanija. Dostupné z: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16642>

KOCOUREK, Jiří; MOREE, Dana. *Kulturní identita*. Czechkid. Dostupné z: <https://czechkid.fhs.cuni.cz/si1120.html>

KOUBKOVÁ, H. 2002. *O lidech, kulturách a interkulturních vztazích*. In J. Buryánek (Ed.), *Interkulturní vzdělávání, příručka nejen pro středoškolské pedagogy* (s. 31–43). Lidové noviny. Dostupné z: <https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>

KRAUS, Blahoslav, 2013. *Rodina v procesech transformace společnosti*. KONTAKT: Odborný a vědecký časopis pro zdravotně sociální otázky, 422-430.

KUCHAŘOVÁ, Věra, et al. 2020. *Zpráva o rodině*. VÚPSV, vvi.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Grada publishing as.

MANNIOVÁ, Jolana, 2007. *Rodičovská autorita a štýly výchovy: činitele ovplyvňující výchovu v rodině*. Pedagogická orientace, 17.1: 34–44-34–44.

MASOPUSTOVÁ, Zuzana; HANÁČKOVÁ, Veronika, 2018. *Trendy v rodičovství*. Z. Masopustová, P. Daňsová, L. Lacinová a kol.(Eds.), *Jak to mají mámy*. Psychologický výzkum mateřství, 36-43.

MATYSOVÁ, Kamila, 2012. *Akultura imigrantů v České republice*. Acta Oeconomica Pragensia, 20.5: 24-35.

MEĎANNIK, Galina, 2019. *Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol v okrese Prostějov*. Dostupné také z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/48312>

MŠMT, [online] 2016. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/file/38919/>

NEDBAL, Darek, 2022. *Asistent pedagoga a jeho význam v inkluzivním procesu*. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/50836>

NĚMCOVÁ, Martina, 2020. *Alternativní školství v ČR*. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

NOVÁKOVÁ, Kateřina, 2021. *Začleňování dětí cizinců do mateřských škol*. Dostupné z: <https://dspace.jcu.cz/handle/20.500.14390/44215>

OLÁH, Livia Sz; KOTOWSKA, Irena E.; RICHTER, Rudolf, 2018. *The new roles of men and women and implications for families and societies*. Springer International Publishing.

SKARUPSKÁ, Helena, et al. 2017. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. *Sociální pedagogika | Social Education*, 5.2: 15-26.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5

ŠMELOVÁ, Eva, 2005. *Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti*. *Pedagogická orientace*, 15.1: 52–57-52–57.

VÁŇOVÁ, Miroslava, 2011. *Alternativní školy*. Dingir. cz [online]. Dostupné z: https://w.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Model axiálního kódování.....	68
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Seznam kategorií s příslušnými kódy	39
Tabulka 2 – Paradigmatický model	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor D

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR D

Rozhovor D
Rodina: Ukrajinská
Délka rozhovoru: 1:11:59

1 **1. Jaké jsou podle vás hlavní hodnoty, které jsou ve vaší rodině důležité?**

2 Pro nás je nejdůležitější neměnit člověka. X je takový a nám se něco nelíbí, to neznamená, že my ho máme v právu ho nějak
3 měnit. Já nemám ráda nějaký věci, co dělá manžel, nebo nějaký věci v jeho povaze, to neznamená, že ho můžu měnit. To
4 samé se týká mě. ^{osobní přirozenosti} Takže vážíme si toho, jaký kdo je. A tohle neměníme. Důvěra asi, když já něco řeknu, nebo manžel něco
5 řekne, to znamená, že to je pravda. A prostě není tam místo pro to, abychom něco vymýšleli. Když něco řekne, tak to je
6 pravda. Když já něco řeknu, tak to je pravda. ^{Důvěra} Někdy když máme nějaký spor, tak neřeveme, řešíme to normálně. Když cítíme,
7 že teďka to řešit nejde, tak to necháme být, tak jak to je. Dáme pauzu a za den dva to vyřešíme, když jsme oba dva v klidu. To
8 samé děláme s X. Když třeba řve, potřebuje něco hned, je takový agresivní nebo něco. Tak v tu chvíli nic neřešíme, spíš ho jen
9 obejmout a pak až se uklidní, ^{Klidná komunikace} až pak to řešíme, bez problému. Prostě hodně si vážíme osobní prostor každého. Třeba já
10 s manželem, když manžel má nějaké zájmy, tak já vždycky dovolím, aby měl čas na ty své zájmy a i já když něco potřebuju,
11 nebo něco dělám ráda, tak vždycky mám čas. ^{osobní prostor} To samé děláme pro X, nikdy ho nenutíme něco, co dělat nechce. Když něco
12 plánujeme, tak se vždycky zeptáme, jestli tam chce nebo nechce. ^{Respektování druhého} Hlavně abychom vážili názor každého člena rodiny. JAKÁ JE
13 VE VAŠÍ RODINĚ KOMUNIKACE? Klidná takový. Nikdy nemluvíme ani moc nahlas. Pořád taková stejná hlasitost. Vždycky když
14 cítíme, že je nějaký problém, tak snažíme se o tom promluvit. Ne, že budeme něco domýšlet, když se mi něco zdá. Spíš já
15 jsem taková, manžel jakoby první to moc nedělá ale já když cítím, že něco je, že má špatnou náladu nebo něco, tak já to
16 cítím. Když žijete dlouho s člověkem, tak to poznáte. Tak snažím se o tom promluvit, ^{osobní prostor} když nechce, tak já ho nechám, ale
17 vždycky to vyřešíme. JAK BYSTE POPSALI VZTAHY VE VAŠÍ RODINĚ? Mezi mnou i manželem, i prarodiči. Vždycky se snažíme
18 ten osobní prostor. Když třeba se prarodičům něco nelíbí, tak můžou říct svůj názor, ale nikdy nebudou tlačit na něco dělat.
19 Většinou jenom takový klidná komunikace. Když existuje nějaká otázka, čemu nerozumíme, tak se svým názorem, tak nikdy
20 jsem neměli žádné hádky a tak. JAKÉ JSOU PODLE VÁŠ ROLE ČLENŮ VAŠÍ RODINY? Máme štěstí, že oba dva máme takovou
21 práci, že jsme flexibilní. I jsme měli chůvu, vlastně i někdy míváme. Takže vždycky manžel pracuje, já taky. Máme plus minus
22 stejný příjem, takže vlastně je všechno 50 na 50. ^{Partnerství!} Doma jsou nějaké aktivity, co dělám jenom já, ale jsou něco, co dělá jenom
23 manžel. ^{Partnerství!} Není to tak, že ženská práce a mužská práce. Jsou věci, co můžu dělat jenom já a manžel. Není takový stereotyp, že
24 něco musí dělat jenom žena. ^{Partnerství!} A on tráví s X 50 procent času. Třeba když je X nemocný, tak podle toho, kdo má víc práce, tak
25 zůstane. Nebo já jdu do práce ráno a manžel je s X, pak já přijdu a manžel jde do práce a já zůstávám doma s X. MÁTE
26 SPOLEČNÉ ZÁJMY A KONÍČKY JAKO RODINA? JAK TRÁVÍTE VOLNÝ ČAS? Máme několik společných kamarádů a pak mám
27 kamarády, ^{osobní prostor} který jsou jenom moje a jenom muže. A tam moc connect není, takže manžel tráví čas jenom se svými kamarády,
28 hrají bowling a tak. A já mám jiné zájmy se svými kamarády. Společně většinou děláme nějaký výlet, hodně chodíme do
29 zahrady, nebo na Petřín. Sportovní aktivity.

Rozhovor D

Rodina: Ukrajinská

Délka rozhovoru: 1:11:59

1 2. Zvládla byste porovnat jednotlivé kultury mezi sebou?

2 ^{voinost}
Čeští rodiče jsou, jakoby můžou lehce, ne lehce ale jednoduše dovolit něco. Nějakou čokoládu dát třeba než tři roky. My jsme
3 ^{jako podle učebnice}
jakoby podle učebnice, víme, že ta čokoláda bude škodit do třech let, takže ne. Když ten drobeček malý sní, tak koukat na
4 ^{přítel odhrana}
zuby, aby všechno v pořádku. Takže tady se mi zdá, že já osobně třeba, nemůžu jednoduše něco dovolit, co třeba nezkoušel a
5 čekám, až bude víc dospělý. Ale nevím, jestli je to odpověď. No zase, asi to je tou generací a tím, že teďka ta globalizace.
6 Čistě nějaký podle národnosti, lidi ztrácí nějaké ty tradice nebo něco. Protože lidi žijou v různých státech, různých zemích.
7 ^{ztráta identity}
Oni prostě jsou takový podobnější. Třeba stravování, večere nebo snídaně. Třeba kolegové v práci mají na snídani rohlík, my
8 třeba ne, my máme snídani úplně jinou, jídlo se liší. Množství piva, to mě taky překvapilo, že třeba to pivo pijou hodně od
9 raných let. Ale u nás to může být taky, jen já jsem to neviděla, takže nevím, jestli je to kulturní rozdíl.

10 3. Jak vnímáte výchovu v ukrajinské a české kultuře?

11 ^{voinost}
Podle mě bud podobně nebo volnější česká. Mně se zdá, že čeští rodiče můžou dovolit víc tomu dítěti. To co mi ještě
12 ^{p. odhrana}
nemůžeme podle věku, že nám se zdá, že to je pořád nebezpečný, český rodiče to můžou, takže bud podobně nebo volnější.
13 Jsme overage parents. Ten přístup k tomu rodičovství je jiný, když je ti dvacet, tak ten přístup tě moc nezajímá, hlavně aby
14 ^{seberealizace}
byl živý a to je všechno. Máme spoustu knížek a tak. Pro porovnání nevidím nějaký viditelný rozdíl ve výchově, nevím, možná
15 je to tím prostředím. Lidí, se kterými komunikuji, mají podobný vzhled na to, na tu výchovu dětí. Něco, vidím občas, že české
16 ^{teplotní kontrast}
děti jsou oblečení méně. Například vidím, že české děti jsou oblečené méně, teď v zimě třeba nemají čepici a nemají spoustu
17 oblečení. No a my máme vždycky spoustu oblečení, a kdyby tady byla babička, tak má ještě něco navíc jakoby. Takže české
18 rodiči jsou spokojení s tím, že to dítě zvládne to počasí a my jsme jakoby, nevím, jak to říct, prostě že to dítě je malé a
19 ^{p. odhrana}
potřebuje víc naší ... a že něco nezvládne a spíš ty děti to potom, nevím. MYSLÍTE, ŽE JE VÝCHOVA OVLIVNĚNA KULTUROU?
20 Asi to záleží hlavně na rodičích, nebo na té kultuře. Například východně jsou rodinné pravidla a ta rodinná hierarchie je
21 přísnější. Když to dítě bylo vychováno v nějaké rodině, kde matka nebo otec byl jediný člověk, který měl jakoby pravdu, tak
22 ^{vrajemní odhrana}
vlastně ten rodič to může buď opakovat, nebo naopak dělat úplně naopak. Možná v těch místech blíž k východu. U nás je to
23 ^{přítel chci dělat jinak}
takové podle každé rodiny je to jinak, my to už určitě máme jinak. JAKÝ VÝCHOVNÝ STYL DOMA POUŽÍVÁTE? Máme i
24 s manželem trošičku odlišný styl výchovy, snažíme se, aby byl jednotný ale ^{partnerství!} máme některý věci, na kterých se nemůžeme
25 dohodnout, tak jsme se rozhodli, že manžel to dělá tak a já to dělám tak. Ale co máme vždycky, rozhodnutí společné, že když
26 ^{p. odhrana}
se nemůžeme na něčem dohodnout, tak to nikdy neřešíme jakoby před X, takže to můžeme vyřešit, jen když jsme jenom dva.
27 Když on bude slyšet, že já mám nějakou metodu a manžel to nebude, tak on manželovi řekne, že máme to tak a tak. A bude
28 prostě z toho nějaký konflikt. Já jsem spíš taková, hodně přemýšlím o jeho emocích, když má nějaký problém, má nějakou

Rozhovor D

Rodina: Ukrajinská

Délka rozhovoru: 1:11:59

1 špatnou náladu, ^{nalobnost} tak já se ho vždycky snažím obejmout, promluvit co cítí. Manžel tohle nedělá. Když ho bude štvat, manžel
2 bude jemu odpovídat a bude z toho nějaký konflikt. On s ním mluví jako s ^{Respekt} dospělým člověkem, stejně. Takže tohle máme, já
3 ^{Nalobnost} víc vnímám jeho emoce a manžel nevnímá, nebo jako vnímá, ale ne vždycky na to má kapacitu, protože je někdy unavený a
4 že a jak jsem říkala, když dělá něco, co se nám nelíbí, ^{ověřidni' přirovnosti} tak se snažíme ho neměnit, snažíme se, aby zůstal takový, jaký je, takže
5 ^{Respekt - důvěry} vážíme si jeho názoru, jeho přání. Ale taky učíme, aby vážil naše přání. Když já potřebuju 10 minut přečíst knížku, a on
6 potřebuje něco, tak to je můj čas, tak on to musí vážit. Ne vždycky to funguje. POUŽÍVÁTE K VÝCHOVĚ TRESTY, ZÁKAZY,
7 ODMĚNY NEBO JINÉ VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY? Odměny zatím snažíme se ne. Protože nám se zdá, že když to začneme
8 používat, tak on si zvykne a všechno bude dělat pouze za odměnu. Tomu se snažíme vyhnout. Zákazy, zákazy, takhle. Spíš
9 ultimátum. To znamená, že třeba, když teďka v zimě byl hodně nemocný, nechodil do školky a doma koukal hodně na tablet
10 na nějaký pohádky a tak. My jsme ruský mluvící rodina. Jak začala válka, my s manželem rozhodli, že budeme mluvit
11 ukrajinsky. Ale X taky mluvil rusky, my jsme ho začali, aby taky mluvil ukrajinsky. Ale veškerý Youtube, který kouká, jsou
12 rusky. Nechodil do školky, koukal na rusky věci a začal na nás mluvit pouze rusky, tak jsme rozhodli, že je potřeba, aby aspoň
13 jednou denně koukal na nějakou českou pohádku nebo anglickou, nebo ukrajinskou. Aby ta ruština byla trošičku méně ale
14 on nechtěl. Tak jsme jakoby, nebyl tam zákaz. Chtěli jsme nejdřív úplně zakázat, zablokovat všechny ruský Youtube kanály,
15 ale rozhodli jsme, že úplný zákaz nebude, ale ^{Možnost volby} pokud budeš chtít koukat na ruskou pohádku, musíš nejdřív koukat na českou.
16 Ne – takže nechceš na českou, tak nebude ani ruská. Takže vlastně má výběr. Buď kouká anebo ne. Ale vždy má dvě
17 možnosti. ^{ovč. přirovnosti} U nás je největší hodnota neměnit. Takže nemusí vždycky poslouchat, když nechce, tak neposlouchá, ale ví, že když
18 chceme, aby něco udělal. Když nechce, tak neposlouchá, ale ví, z toho bude nějaký výstup. Třeba když ho požádáme, aby
19 něco udělal, a nechce to udělat. Třeba říkáme, ať uklidí hračky, nechce uklidit hračky, tak okej, nebudeš uklízet hračky, tak
20 zítřka nebudeš mít hračky. ^{Možnost volby} Nemusí jenom poslouchat, ale má vždy dvě varianty. Nechceš jíst, nemusíš, ale půjdeš spát
21 hladový. Vždy říkáme, co se může stát, když. Nabízíme vždycky dvě možnosti.

22 **4. Jak byste popsali chování vašeho dítěte v mateřské škole?**

23 ^{počet} Nám odpovídá doma, že se mu ve školce nelíbí a že tam nechce chodit a že tam jsou všichni zlí. Ale když koukáme na fotky, ^{jak to tedy je?}
24 tak vidíme, že se tam pořád směje. Když jsme mluvili s učitelkami, tak ony říkaly, že úplně v pohodě. Že je šikovný, že všemu
25 rozumí, že tam má kamarády, různé kamarády. Pak jsme zjistili, že to co říká, musíme rozdělit minimálně na dva. Protože tam
26 ^{pozornost} toho vymýšlí, jakože hodně. Nevím, jestli je to věkem, nebo čím. Ale pak jsme na to přišli, jak to vymyslí, už vidíme podle
27 obličeje, když začíná něco vymýšlet. ^{nesrozumitelnost} Nevím no, možná potřebuje více času, aby začal komunikovat s dětmi. Potřebuje
28 zvyknout na prostředí nebo tak ale problém zatím nevidíme. Do té školky moc nevidíme, vy jste posílali fotky denně, tady
29 dostaneme fotečky jednou za dva dny, takže moc toho nevidíme. Ptáme se ho pořád, něco řekne. Doma je hodně takový

Rozhovor D

Rodina: Ukrajinská

Délka rozhovoru: 1:11:59

1 aktivní, pořád chce hrát, tam má kamaráda nějakého, jako je dobrý ale moc toho nevíme, jestli je takový tiší a tak. JAKÉ JSOU
2 PODLE VÁS SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY VAŠEHO DÍTĚTE V SOCIÁLNÍCH INTERAKCÍCH? Když jdeme na hřiště a my jdeme hrát
3 třeba na pískoviště. A u každého dítě bude sedět maminka a podle mě ty děti nemají moc prostor, aby ty sociální skills
4 rozvíjely. Protože vždycky když je nad náma maminka, když se stane nějaká situace s nějakým dítětem. Třeba hračku mu
5 vezme, tak ty děti vždycky koukají na tu maminku, nebo na schvalování toho, co mají dělat. To mi jako vadí, protože nevím,
6 co s tím, jakoby když mu dvouletá holčička vezme auto, kouká na mě a čeká, že mu poradím jako jak na to. Já mu musím říct,
7 že když nechce dát, tak nemusí, že může svoji hračku chránit. Ale to nemůžu, protože tady sedí maminka dvouleté holčičky a
8 nemůžu říct „X vem si to.“ Pro mě je to takový challenge. Nemůžu říct, že ta socializace je jeho silná nebo slabá strana,
9 protože maminky a tatínky vždycky sedí vedle dítěte a tak není moc možnost vyvíjet ty kompetence. Ve školce je to určitě
10 jinak, víme, že tam má kamaráda a s tím kamaráda hodně hraje, takže něco se tam děje. Když je to nové prostředí, tak je
11 hodně vedle maminky, tatínka, ale když si zvykne, tak je to dobrý. Asi potřebuje víc času než ostatní. Jen tak nezačne,
12 potřebuje nějaký čas poznat kdo co to je a pak si začne hrát. Je lepší, když tam není maminka ani tatínek, protože může dělat
13 rozhodnutí sám. Když je tam rodič, tak čeká. LIŠÍ SE PODLE VÁŠ CHOVÁNÍ VAŠEHO DÍTĚTE V MŠ OD CHOVÁNÍ DOMA? Doma
14 je takový, je to jeho prostředí. Když přijde do školky tak moc nelítá a když přijde doma, tak lítá, je tam všechno jeho. Ve
15 školce neřádí. Říkali, že je šikovný, nemá problém s adaptací, že tam má kamarády. JAK BYSTE POPSALA VZTAHY MEZI VAŠÍM
16 DÍTĚTEM A OSTATNÍMI DĚTMI V MŠ? Má tam jednoho kamaráda, ten povídá rusky. A holčička z předešlé školky je pořád
17 nejlepší kamarádka a ještě jedna holčička. A jeden chlapeček, s něma hraje rád a říká, že to jsou jeho kamarádi. Ostatní děti
18 říká, že nemá rád, že zlobí a tak ale nevím, co přesně dělají. JSOU PODLE VÁS NĚJAKÉ PŘEKÁŽKY V BUDOVÁNÍ VZTAHŮ MEZI
19 DÍTĚTEM A OSTATNÍMI DĚTMI V MŠ? Když se mu někdo nebude líbit, tak nebude hrát. To poznáme i s dětmi našich
20 kamarádů nebo příbuzných. Může to být rodina, nezvykne si na to. Když někoho nemá rád, třeba vzhled nebo něco, tak
21 prostě zapomeň na to. Takže asi dělá rozdíly mezi lidma. Podle čeho nevím, jako vůbec. Pak jako hraje normálně. Nemá rád,
22 když někdo bere jeho hračky. Možná protože je doma sám a všechno patří jemu a když někdo přijde na návštěvu nebo i na
23 hřišti a někdo bere jeho hračky. My říkáme je dobrý, když někomu něco dáš, pak budeš chtít ty něco vzít, on to nemůže
24 pochopit. Když někdo bude brát jeho hračky, tak to bude hodně vadit. Měli jsme příbuznou a tam jsme dlouho řešili tu
25 adaptaci, na ty hračky nemohla šahat vůbec. Teďka ty překážky úplně nevidím, třeba když nám říká, že někdo se mu nelíbí a
26 holčička si s ním chce hrát a X říká „já nechci“. A my mu říkáme, že když nechce, tak nemusí. Aby nedělal nějaký kompromis,
27 aby nebyl zvyklý dělat to, co nechce. On tomu jako rozumí a to může být důvod, proč některý děti nemá rád a s některými si
28 nehraje. Chceme, aby uměl říct ne. Omezení čeština, občas nám říká, že nerozumí něčemu, říká, že rozumí jen chlapečkovi,
29 který mluví Rusky a ostatním že nerozumí, ale paní učitelky říkaly, že nemá problém. A taky když nám povídá, co bylo ve

Rozhovor D

Rodina: Ukrajinská

Délka rozhovoru: 1:11:59

1 školce, ^{okř. jazykům} tak taky někdy povídá česky, takže si myslíme, že jenom to vymýšlí, že nikomu nerozumí, nebo nerozumí možná
2 někomu něčemu. JSOU PODLE VÁS NĚJAKÉ VÝZVY, KTERÝM ČELÍ VAŠE DÍTĚ V MŠ? Asi to, že doma má vždy dvě možnosti na
3 cokoliv a ve školce nemá. Třeba když se mu nelíbí jídlo, tak není alternativa. A tam jak jsem pochopila je přístup takový, že
4 paní učitelky se snaží do, jako aby aspoň ochutnali to jídlo. ^{Ty musíš!} A on když se mu nelíbí, ^{sbalí z menzínkem} jak to vypadá, tak to nechce ani ochutnat.
5 Oni prostě, jsou takové tužší na to, jako ochutnej, ochutnej. ^{Ty musíš!} Nebo když něco nechce dělat, tak tam není alternativa, takže to
6 je takový challenge. My to vnímáme pozitivně, bude vědět za prvé rozdíl a podruhé, že život není jen o tom, že vybíráš to, co
7 se ti líbí, ale jsou situace, kdy musíš udělat něco i když nechceš. Doma má výběr a ve školce ne. ^{živ. kůže} Doufáme, že až bude dospělý,
8 tak doufáme, že bude vybírat, co chce udělat, ale bude vědět, že někdy musí něco udělat. ^{cože k čí} Pro nás je dobrý, že je tam jenom
9 čeština. Benefit že školka má saunu ale X nemá rád saunu, nemůže pochopit, proč tam musí chodit, snažíme se vysvětlit, proč
10 tam musí chodit, i když to nemá rád. ^{o komunikaci} My dáváme dvě možnosti jídla, v lednici máme vždycky ještě něco, vařím něco
11 společného, když to nechce, tak nabízím to co je v lednici, třeba i vajíčko. Nebo říkáme „nechceš teď, můžeš potom“. Vždycky
12 je tam alternativa. Nebo když je nějaká ta situace, když mu vysvětlujeme, že takhle by to neměl dělat, že něco je špatně a on
13 pak vidí ve školce, že to někdo dělá, tak on nemůže pochopit jak to, ^{on tak jít jinak} jestli je to špatně a proč oni to dělají. Vysvětlujeme, že
14 jsou jiní rodiče, jiné děti. Občas nemůže pochopit, že my říkáme něco, ale ostatní děti to můžou dělat.

5. Jaké jsou podle vás silné a slabé stránky mateřské školy v oblasti podpory kulturní rozmanitosti?

16 ^{Multik. prostředí} Ve školce jsou různé kultury, v té třídě máme jednoho chlapečka vietnamské národnosti, náš a ještě dva chlapečci jsou
17 z ukrajinských rodin, z Francie, takže to prostředí je multikulturní ale nevím, jestli to nějak podporují, není vidět ale žádná
18 diskriminace, to jsem neviděla. Podle mě všechny děti vnímají stejně. Ne že podporují, že vietnamských chlapeček
19 potřebuje něco, protože pochází z Vietnamu, ale všechny berou stejně. ^{masový přístup} Doučování češtiny nenabízí, ^{skvěle a plav} spoléhají na to, že se to
20 v průběhu naučí. Tady prostě všichni stejně. ^{Roznost} Když jsme byli v září první den, tak jsme říkali, že chodil do školky, kde na něj
21 mluvili česky a paní učitelka řekla „i když ne, nevadí, já se domluví s dětmi, které nemluví žádným jazykem“. JAK SE
22 PODLE VÁS SNAŽÍ MŠ VYPOŘÁDAT S KULTURNÍMI ROZDÍLY V CHOVÁNÍ DĚTÍ? Oni to vůbec neřeší, oni mají všechny děti
23 stejně. Na všechny používají stejná pravidla. Ne, to není ani nějak špatně, prostě všechny vnímají stejně a dělají tak, aby děti
24 fungují tak, jak potřebují oni. MŮŽETE MI PROSÍM ŘICI NĚCO O MATEŘSKÉ ŠKOLE, KTEROU VAŠE DÍTĚ NAVŠTĚVUJE? Mně
25 přijde, popis té školky říká, že se hodně zaměřují na mezilidské vztahy, aby ty děti uměly komunikovat s dospělými, mezi
26 sebou, ale mně přijde, že to je asi z důvodu kapacity, že tam hlavně dbají na to, aby přežili. Nevidím, že by tam byl nějaký
27 program. ^{součr. vs. státní} V předešlé školce (dětské skupině) jste pořád něco dělali, tady ne. Ale třeba je to tím, že to nevidíme. Vidíme jednu
28 dvě fotky během 14 dní, proto máme pocit, že jen volně hrajou s hračkama a chodí na zahradu a to je vše. Uvidíme, jak to
29 bude dál, protože od příštího roku nabízejí plavání a angličtinu, možná je to z důvodu věku. My jsme chtěli do jiné školky,

Rozhovor D

Rodina: Ukrajinská

Délka rozhovoru: 1:11:59

- 1 tady tu školku jsme nechtěli, ale do druhé jsme se nedostali. Neříkám, že je špatná, je v pohodě, ale není tam tolik času pro
- 2 ty děti, jak bylo třeba v předešlé. JAK BYSTE POPSALI PŘÍSTUP MATEŘSKÉ ŠKOLY K VÝUCE A K VÝCHOVĚ? Můžu jenom něco
- 3 předpokládat. Podle mě jsou, možná by chtěli dělat to jinak, ale z kapacitních důvodů nemůžou. 25 dětí a 2 učitelky chápu, že
- 4 to nejde. Podle mě je to taková starší metoda, autoritativní. Existuje rozvrh toho dne, režim a oni musí přesně dodržovat.
- 5 Když dítě nechce něco dělat, tak nezám, musíš to dělat a tak. A podle mě jakoby mi trošičku vadí rozvoj té osobnosti. On ví,
- 6 že nemůžu to dělat, protože mám zákaz a musím být jako všichni ostatní ale nedá se nic dělat. Jinak vůbec nevím, na co klade
- 7 důraz ta školka, komunikace slabší. Všichni děti stejné. Možná kdyby tam mělo nějaké dítě hodně odlišné výsledky, možná by
- 8 tohle už řekli. Možná jsou tam děti všechny stejné, tak to neřeší. My to teda taky zatím neřešíme. A JAK JE VAŠE DÍTĚ V MŠ
- 9 SPOKOJENÉ? Ráno nechce nikdy ale nepláče, takže jde v pohodě. Takže to je pozitivní věc. Takže kdyby to bylo všechno tak
- 10 špatně, jak vypráví, tak by tam asi takhle klidně nešel. Když ho vyzvedáváme, tak vždycky povídá, co tam bylo a je takovej
- 11 spokojenej, takže to podle mě znamená, že je tam, jakože v pohodě. Snažíme se ptát na takové otázky, abychom vyzvěděli
- 12 víc detailů. Pak jsme si všimli vlastně, my když přijdeme z práce a ptáme se, jak se máš, jak bylo v práci a my vždycky tak
- 13 krátce „dobře“ a X odpovídal stejně vždycky „jak bylo ve školce?“ „dobře“. Tak jsme pochopili, že musíme změnit. Protože on
- 14 dělá, opakuje to stejné, co děláme my. Takže teď děláme, teda to jsem začala já, že když přijdu z práce a manžel se mě zeptá
- 15 a jak se máš, co práce, tak vyprávím co nejvíc detailů, i co nepotřebuju, aby X viděl, že neodpovídám jenom jedno slovo, ale
- 16 povídám a pak on taky začal, co měli v jídlu, co dělali na zahradě, co si hrál. Takže pak nám řekne, jednou, když ho holčička
- 17 praštila do hlavy a tak a několikrát za sebou měli nějaký konflikt. A my se zeptali, co se děje a oni nee, to bylo jenom jednou.
- 18 Takže snažíme se mluvit a podle toho co říká, tak posoudíme, jestli je to ok nebo ne a pak z toho děláme závěr. JAKÁ JE
- 19 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A KOMUNIKACE S RODIČI? POŘÁDAJÍ NĚJAKÉ AKCE? Musíme si domluvit schůzku, když nutně něco
- 20 potřebuju, můžu napsat sms. Když ne nutně tak schůzku. Mají tu aplikaci a tam píšeme omluvenky. Já si vše ale vysvětlím tím
- 21 kapacitním důvodem, jinak překážky nejsou. Možná ty děti, co jsou mladší, tak nemají tolik potřeb, komunikace s těma
- 22 učitelkama. Možná potom dál budou potřebovat. Občas jsou nějaký možnosti společných akcí, nabízeli jednou úklid jejich
- 23 zahrady, tam jsme mohli jít. Nebo besídka a to je všechno, třeba až budou starší děti. A JAKÝ MÁTE VZTAH S UČITELKAMI?
- 24 Když to porovná s dětskou skupinou tak jsme dostávali častěji feedback, tady s ohledem ke kapacitě, jenom když se
- 25 zeptáme něco, tak něco dostaneme, ale nemůžeme se ptát na nějaké maličkosti, protože oni to můžou nevědět. Oni musí
- 26 hlídat děti, takže nemůžou ani moc mluvit. Když si domluvíme schůzku, tak se nemůžu ptát na každý detail ale obecně. Spíš
- 27 formální jednání, jestli je vše v pořádku nebo něco špatně ale bližší komunikace tam není. JAK SE LIŠÍ OČEKÁVÁNÍ VAŠÍ
- 28 RODINY OD OČEKÁVÁNÍ MŠ? Samozřejmě že já bych chtěla, aby ten přístup byl více vůči tomu konkrétnímu dítěti. Ale vím, že
- 29 pokud to chci, musím jít do nějaké privátní školky a tento extra servis si musím platit. Tady to máme zadarmo, nebo skoro

Rozhovor D

Rodina: Ukrajinská

Délka rozhovoru: 1:11:59

- 1 zadarmo, a že nikdo ani nesliboval, že tady bude extra servis. Podle mě ta cena odpovídá té kvalitě. Moje očekávání jsou ^{souměrná vs. chléva}
- 2 splněny, pokud chci aby toho bylo víc, tak musím zaplatit víc. Máme na výběr. ^{Možnost volby}