

# **Zkušenosti učitelek mateřské školy s xenofobií**

Adéla Rozsypalová

---

Bakalářská práce  
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

|                   |                                                |
|-------------------|------------------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Adéla Rozsypalová                              |
| Osobní číslo:     | H22240                                         |
| Studijní program: | B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy     |
| Forma studia:     | Prezenční                                      |
| Téma práce:       | Zkušenosti učitelek mateřské školy s xenofobií |

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se xenofobie.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřujících se na xenofobii a na pojmy spojené s tímto jevem, dále na rizikové chování a multikulturní výchovu.

Příprava metodologie výzkumu, vymezení výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou rozhovorů s učiteli v MŠ.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Grada.
- Cherng, H. S., & Davis, L. A. (2019) Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219–236. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487117742884>
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Kolářová, S. M., Kubů, P., Macková, L., ... Veselá, M. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze. <https://www.adiktologie.cz/file/825/l-prevence-rizikoveho-chovani-nahled.pdf>
- Urban, L. (2022). *Sociologie: klíčová témata a pojmy* (2. vyd.). Grada.
- Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. RAABE.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Roman Božík, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

## Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

## Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne .....

.....

podpis autora



## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zaměřuje se na zkušenosti učitelek mateřských škol s xenofobií. Práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna na dvě kapitoly. První kapitola definuje xenofobii a další jevy, které jsou s ní úzce spojeny, také představuje spojitost s rizikovým chováním, jeho prevenci a odborníky, kteří jsou do ní zapojeni. Druhá kapitola se zabývá xenofobií konkrétně v prostředí mateřské školy. Vymezuje socializaci, vnímání strachu a odlišností u dětí. V neposlední řadě představuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami a prevenci xenofobie v mateřské škole. Praktická část prezentuje kvalitativní výzkum, který byl realizovaný skrze polostrukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol ve Zlínském kraji a v kraji Vysočina. Z výsledků je patrné, že učitelky mateřských škol se s xenofobií setkávají ze strany dětí i rodičů, a to převážně při kontaktu s cizinci, s mentálně či tělesně postiženými lidmi. Strach z neznámého ze strany dětí můžeme navíc vnímat při kontaktu s cizím prostředím, který se úzce pojí s odloučením od matky. Učitelky za stěžejní způsoby prevence xenofobie v mateřských školách považují komunikaci včetně vysvětlování, hry, dramatizace, pohádky a situační učení. Mezi podstatné dovednosti, které je potřeba u dětí rozvíjet v oblasti prevence xenofobie patří tolerance, empatie, sebereflexe, respekt a spolupráce.

Klíčová slova: xenofobie, rizikové chování, prevence rizikového chování, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, strach, odlišnosti

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis is of a theoretical-empirical nature and focuses on the experiences of kindergarten teachers with xenophobia. The thesis contains a theoretical and a practical part. The theoretical part is divided into two chapters. The first chapter defines xenophobia and other phenomena that are closely related to it, and also presents the connection with risky behavior, its prevention and the experts who are involved in it. The second chapter deals with xenophobia specifically in the kindergarten environment. It defines socialization, perception of fear and differences in children. Last but not least, it presents children with special educational needs and the prevention of xenophobia in kindergarten. The practical part presents qualitative research that was carried out through semi-structured interviews

with kindergarten teachers in the Zlín Region and the Vysočina Region. The results show that kindergarten teachers encounter xenophobia from children and parents, mainly when in contact with foreigners, mentally or physically disabled people. Furthermore, children's fear of the unknown can be perceived when they come into contact with a foreign environment, which is closely linked to separation from their mother. Teachers consider communication, including explanations, games, dramatization, fairy tales and situational learning, to be the key methods of preventing xenophobia in kindergartens. The essential skills that need to be developed in children in the area of xenophobia prevention include tolerance, empathy, self-reflection, respect and cooperation.

Keywords: xenophobia, risky behavior, prevention of risky behavior, child with special educational needs, fear, differences

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Romanovi Božíkovi, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám, které se zúčastnily výzkumu, za jejich čas a za předání jejich hodnotných zkušeností. V neposlední řadě chci poděkovat mé rodině za podporu během celého mého studia.



# OBSAH

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                          | <b>13</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                            | <b>14</b> |
| <b>1 XENOFobie JAKO SOUČÁST RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....</b>                   | <b>15</b> |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU XENOFobie .....                                        | 15        |
| 1.2 DALŠÍ JEvy SPOJENÉ S XENOFobiÍ .....                                  | 15        |
| 1.3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ .....                                                | 16        |
| 1.4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ .....                                     | 17        |
| 1.5 ODBORNÍCI V OBLASTI PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ .....                 | 19        |
| <b>2 XENOFobie V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>                       | <b>21</b> |
| 2.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO PROSTŘEDÍ SOCIALIZACE .....                       | 21        |
| 2.2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....                       | 22        |
| 2.3 VNÍMÁNÍ ODLÍŠNOSTÍ A PŘEDSUDKŮ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....           | 24        |
| 2.4 VNÍMÁNÍ STRACHU.....                                                  | 25        |
| 2.5 PREVENCE XENOFobie V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....                             | 26        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                            | <b>29</b> |
| <b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>                                         | <b>30</b> |
| 3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....                                                   | 30        |
| 3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                                 | 30        |
| 3.3 METODA SBĚRU DAT .....                                                | 31        |
| 3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....                                                 | 31        |
| 3.5 INFORMOVANÝ SOUHLAS.....                                              | 32        |
| 3.6 ANALÝZA DAT.....                                                      | 33        |
| <b>4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....</b>                                  | <b>34</b> |
| 4.1 STRACH Z CIZÍHO Z RŮZNÝCH POHLEDŮ .....                               | 36        |
| 4.1.1 Definování xenofobie.....                                           | 36        |
| 4.1.2 Vnímání odlišností dětí v mateřské škole .....                      | 36        |
| 4.1.3 Strach z cizího ze strany dětí.....                                 | 38        |
| 4.1.4 Strach z cizího ze strany rodičů.....                               | 39        |
| 4.2 PREVENCE XENOFobie V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....                             | 40        |
| 4.2.1 Propojení xenofobie s dalším rizikovým chováním.....                | 40        |
| 4.2.2 Realizace prevence xenofobie .....                                  | 41        |
| 4.2.3 Prevence xenofobie prostřednictvím multikulturní výchovy .....      | 42        |
| 4.2.4 Spolupráce se odborníky v oblasti prevence rizikového chování ..... | 43        |
| 4.3 ŽIVOT VE TŘÍDĚ.....                                                   | 44        |
| 4.3.1 Aspekty zdravého a nezdravého klimatu třídy .....                   | 44        |
| 4.3.2 Adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami .....           | 45        |

|                                                 |                                                               |           |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.3.3                                           | Problematika inkluze .....                                    | 45        |
| 4.4                                             | ROZVÍJENÍ DOVEDNOSTÍ V OBLASTI PREVENCE XENOFOBIE .....       | 47        |
| 4.4.1                                           | Stěžejní dovednosti dětí v oblasti prevence xenofobie.....    | 47        |
| 4.4.2                                           | Profesní kompetence učitele v oblasti prevence xenofobie..... | 47        |
| 4.4.3                                           | Kulturní klíčová kompetence .....                             | 48        |
| <b>5</b>                                        | <b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>                                 | <b>50</b> |
| <b>6</b>                                        | <b>DISKUZE .....</b>                                          | <b>53</b> |
| 6.1                                             | LIMITY VÝZKUMU.....                                           | 55        |
| 6.2                                             | DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....                                     | 55        |
| <b>ZÁVĚR.....</b>                               |                                                               | <b>56</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>          |                                                               | <b>57</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK .....</b>                     |                                                               | <b>63</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b> |                                                               | <b>64</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                       |                                                               | <b>65</b> |

## ÚVOD

Každý člověk je odlišný a něčím výjimečný, v dnešní společnosti má každý jedinec na odlišnost jiný pohled, který může být pozitivní, negativní či neutrální. Již v mateřské škole se dostane dítě do kontaktu s dětmi, které mohou být v jeho očích odlišné, zároveň dítě prožívá i střetnutí s novým místem. Předešlé situace bohužel mohou vyústit do negativního jevu s názvem Xenofobie. Každá učitelka by na tuto situaci měla být připravená.

Dané téma jsem si zvolila, protože mě zajímalo, zda se učitelky setkávají s xenofobií již v mateřské škole či nikoliv. A jestli vědí, jak danému jevu v prostředí třídy předcházet.

Práce si klade za cíl zjistit, jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s xenofobií. Dále v jakých situacích se s ní setkávají a jakým způsobem předcházejí jejímu vzniku. Nakonec identifikovat, jaké dovednosti jsou podle učitelek zásadní u dětí rozvíjet, abychom u nich předešly projevům xenofobie.

Bakalářská práce se dělí na teoretickou a praktickou část. V teoretické části definuji pojem xenofobie společně s dalšími pojmy, které s ní úzce souvisí. Posléze přiblížím rizikové chování a jeho prevenci, kterou bude doprovázet představení odborníků, kteří ve sféře prevence rizikového chování vystupují. Následně umístím prevenci xenofobie přímo do prostředí mateřské školy. Zde přiblížím socializaci, vnímání odlišností a strachu u dětí. Představím děti se speciálními vzdělávacími potřebami a také konkrétní prevenci xenofobie v mateřské škole.

Praktická část se soustředí na výzkum, který má kvalitativní charakter. Součástí této části práce je metodologie, ve které jsou vydefinovány výzkumné cíle a otázky. Dále představím metodu sběru dat, která byla prováděna skrze polostrukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol. V této části jsou také představeni participant, kterými jsou právě již zmiňované učitelky z kraje Vysočina a ze Zlínského kraje. V neposlední řadě je součástí metodologie analýza dat, kterou jsem realizovala skrze otevřené a axiální kódování. Následuje interpretace dat, ve které jsem pracovala s přepisem rozhovorů. Poslední částí je diskuze, ve které mimo jiné definuji limity výzkumu a také doporučení.

## **I      TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 XENOFOBIE JAKO SOUČÁST RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

V první kapitole si přiblížíme pojem xenofobie společně s jevy, které s ní úzce souvisí. Následně se seznámíme s rizikovým chováním, jehož součástí je mimo jiné již zmiňovaná xenofobie. Následně zmíníme prevenci, která se pojí s rizikovým chováním, a nakonec si představíme odborníky ze sféry prevence.

### 1.1 Vymezení pojmu xenofobie

Xenofobie je jev, se kterým se spousta lidí setkala, ale mnoho z nich ho nedokáže popsat. Daný termín má svůj původ v sociologii, jeho význam pochází z řečtiny a skládá se ze dvou slov, a to konkrétně ze slova *xenos*, které znamená člověk a *phobos*, které se překládá jako strach (Bodnárová et al., 2009; Tesař, 2007). Jedna z definic říká, že *„jde o negativní postoj vůči jiným, skutečně nebo domněle odlišným lidem, spojený s nedůvěrou, strachem, pocitem ohrožení plynoucím z vědomí jejich existence či přítomnosti a často agresivním chováním vůči nim“* (Tesař, 2007, s. 69-70). Další autor uvádí, poněkud kratší, ale v podstatě podobnou definici *„Xenofobie je specifický druh fobie, tedy strachu, obav a udržování si odstupů od neznámého cizího a subjektivně ohrožujícího.“* (Dacík, 2000 podle Čeněk et al., 2016). Xenofobie ve velkém množství vzniká prostřednictvím předsudků (Bodnárová et al., 2009). Je nutno říci, že ji můžeme sledovat u lidí, ale i u různých druhů zvířat (Tesař, 2007). Xenofobie je nejvíce spojená se strachem z lidí, kteří pocházejí z jiné země, ovšem tato obava může pramenit i z lidí, kteří jsou určitým způsobem odlišní od určitého stereotypního vnímání člověka. Můžou to být například lidé se zdravotním postižením (Urban, 2022). Nárůst xenofobie můžeme pozorovat v případech kdy se lidé ocitnou v situaci, která je pro ně netypická a odlišná od předešlé a většinou má negativní charakter. Mezi takové okolnosti můžeme řadit různé krize například ekonomické a sociální (Frištenská, 1998, s. 12 podle Čeněk et al., 2016).

### 1.2 Další jevy spojené s xenofobií

Xenofobii můžeme považovat jako příčinu mnoha různých ideologií a problémů, které mají spojitost s jinými kulturami (Bodnárová et al., 2009).

Nejdříve si přiblížíme jev, který už svým názvem napovídá, že bude s xenofobií úzce souviset. Tento směr se nazývá xenocentrismus. Nenechme se ale zmást, pojem vyjadřuje taktéž vztah mezi kulturami, ale v jiném smyslu než xenofobie. Můžeme říci, že je to určitý obdiv či náklonost k jiné společnosti, než ve které se pohybujeme a zároveň je s tím spojeno

vnímání společnosti ve které žijeme jako druhořadé, a ne tak přitažlivé. Je to v podstatě přesvědčení, že všechno, co pochází z cizího prostoru, je lepší než to z našeho (Čeněk et al., 2016). Druhý termín, který je vizuálně podobný xenofobii je xenofilie. Uvedený jev znamená velmi výraznou náklonost k cizímu (Hartl, 2004).

Třetí pojem je etnocentrismus, který můžeme vnímat jako povyšování své kultury nad jinou, což může být vědomý i nevědomý proces. Zmíněný jev můžeme v literaturách vidět ve společných kapitolách s xenofobií, jelikož spolu úzce souvisejí (Tesař, 2007).

Mezi jednu z ideologií, jejíž vznik podpořil pocit xenofobie je rasismus. (Bodnárová et al., 2009) Tento termín není úplně jednoduché definovat, ale mezi jeho hlavní myšlenky patří nenávist a netolerance (Wolf, 2000, Šišková, 2008, podle Ženatová, 2018). Někteří autoři se také shodují, že je zde ve velké míře zastoupená nadřazenost (Urban, 2022; Wolf, 2000, Šišková, 2008, podle Ženatová, 2018). Rasismus můžeme vnímat jako nadřazení jedné lidské rasy nad dalšími (Urban, 2022).

### 1.3 Rizikové chování

Rizikové chování je pojem zastřešující mnoho oblastí. Můžeme jej definovat jako chování, jehož následky vytvářejí problémy v oblasti sociální, zdravotní, ale také ve výchovné, a to ve vztahu k samotné osobě či skupině lidí (Miovský et al., 2010 in Kraus et al., 2017). Tento pojem si můžeme splést s velmi podobně znějícím termínem, a to riskujícím chováním. Zmíněný výraz se od rizikového chování velmi liší, největší rozdíl můžeme zaznamenat v uvědomování si jeho provozování. U rizikového chování můžeme říci, že si osoba není vědoma rizik spojených s jejím chováním nebo si potenciální nebezpečí do určité míry uvědomuje, ale snaží se o jeho přehlížení. Riskující chování je naopak cílené a osoba touží po určitém adrenalinu, při kterém si případné nebezpečí plně uvědomuje (Loewenstein et al., 2001, podle Miovský et al., 2015a).

Dnes používáme termín rizikové chování, který nahradil dříve používaný pojem sociálně-patologické jevy. Pojem, který jsme dříve používali se spíše orientoval na skupinovou normu, naopak rizikové chování můžeme vnímat jako termín zaměřující se na určitého jednotlivce či danou skupinu lidí. Přímost rizikového chování specifikujeme čtyřmi aspekty. Zahrnujeme do nich konkrétní pojmenování jevu, dále určení, čím ohrožuje daného jedince či společnost. Dalším aspektem je popsání určitého rizikového chování, a nakonec jeho zmírnění či úplnou eliminaci (Miovský et al., 2015c).

Rizikové chování můžeme rozdělit na užší a širší pojetí. Do rizikového chování v užším pojetí řadíme sedm typů a do širšího ještě dva okruhy navíc. Mezi základních sedm typů rizikového chování můžeme zařadit záškoláctví, šikanu a projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování následně negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislosti, a nakonec rasismus a stěžejní téma této bakalářské práce s názvem xenofobie. Mezi další dvě témata patřící do širšího pojetí řadíme okruh zabývající se problematikou spojenou se syndromem týraného dítěte a téma poruch příjmu potravy (Miovský et al., 2015c). Jednotlivé druhy rizikového chování se mohou projevovat samostatně, ale často se můžeme setkávat se situací, kdy se druhy rizikového chování propojují, či na sebe navazují. (Miovský et al. 2010 podle Miovský et al., 2015a)

#### 1.4 Prevence rizikového chování

*„Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky“* (Miovský et al., 2015c, s. 29).

Cílem prevence rizikového chování ve školní oblasti je ovlivňovat jednotlivce nebo určitou skupinu za výsledkem rozvoje zdravého vývoje. (Miovský et al., 2015a).

Prevenci rizikového chování můžeme dělit na primární, sekundární a terciální. O sekundární a terciální můžeme slyšet většinou v prostředí diagnostických či výchovných ústavů (Miovský et al., 2015c). Primární prevencí rizikového chování předcházíme jeho vzniku, sekundární předcházíme jeho dlouhodobému výskytu a terciální předcházíme jeho následkům. (Martanová, 2014a)

Primární prevenci rizikového chování můžeme dělit na nespecifickou a specifickou. Nespecifická prevence rizikového chování se provádí nejčastěji v rodinné či školní sféře (Miovský et al., 2015a). Uskutečňuje se skrze činnosti, které se nesoustředí přímo na daný druh rizikového chování a na činnosti, které snižují zrození a rozvoj rizikového chování, a to skrze lepší prožití volného času. Můžeme říci, že kdyby nebylo rizikové chování, tak by i tak mohla existovat nespecifická prevence rizikového chování (MŠMT, 2015; Černý, 2010; MŠMT, 2009 podle Martanová, 2014b). Specifická primární prevence navazuje na nespecifickou, soustředí se na předcházení určitého typu rizikového chování, tudíž můžeme říci, že kdyby nebyl daný druh rizikového chování, tak by nebyla ani specifická prevence. (Martanová, 2014b; Miovský et al., 2015a)

V oblasti prevence rizikového chování můžeme objevit mnoho dokumentů, které se danou problematikou zabývají. Nejdříve si zmíníme Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže, která je vytvořená na období od roku 2019 do roku 2027. Tato strategie je důležitý strategický dokument v oblasti primární prevence rizikového chování v naší zemi (MŠMT, 2019b). Daná strategie uvádí základní pilíře politiky primární prevence, mezi které patří systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování a monitoring, hodnocení a výzkum. Stěžejní cíle tohoto dokumentu jsou stanovení základního rámce, cílů a priorit rozvoje v oblasti primární prevence rizikového chování. Nakonec také přibližuje odborníkům i laikům danou oblast. (MŠMT, 2019b).

Úzce se strategií souvisí Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže, který je stanovený na období od roku 2023 do roku 2025. V tomto dokumentu můžeme najít vymezení úkolů v oblasti primární prevence rizikového chování na aktuální období a také zhodnocení úkolů, které byly uvedeny v Akčním plánu za předchozí období. V souvislosti PPRCH můžeme uvést Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která má v oblasti PPRCH za cíle především snižovat rozdíly v digitální nerovnosti, vytvářet bezpečné prostředí ve školách a rozvíjet osobní a sociální kompetence u dětí a žáků (MŠMT, 2019a).

Nakonec zmíníme metodické dokumenty, z nich můžeme vyzdvihnout Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Můžeme říci, že je tento dokument podřadný vůči strategiím prevence rizikového chování, tudíž s nimi musí korespondovat. Najdeme zde vysvětlení zásadních termínů, a také informace o jednotlivých složkách zabývajících se prevencí rizikového chování. Největší část dokumentu je však věnovaná minimálnímu preventivnímu programu (MŠMT, n.d.b). K uvedenému metodickému doporučení náleží přílohy, které jsou zaměřeny na jednotlivé typy rizikového chování. Vzhledem k tématu práce můžeme uvést přílohu, která se zabývá extremismem, rasismem, antisemitismem a xenofobií (MŠMT, n.d.a).

Pocit nebezpečí z neznámého, tedy xenofobii, můžeme eliminovat tím, že budeme ostatní seznamovat s lidmi, které považují za cizí a poskytovat jim informace o jejich kultuře a podobně. Jelikož je xenofobie pouhý pocit nikoliv směr nebo postoj, tak se nedá trestně stíhat. Na základě předchozí informace můžeme tedy vyvodit, že ji můžeme pouze předcházet, a to prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Tímto postupem můžeme ostatní lidi seznámit s osobami, které jsou obecně považovány za cizí. (Bodnárová et al., 2009)

## 1.5 Odborníci v oblasti prevence rizikového chování

Na samém vrcholu prevence rizikového chování stojí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které v této oblasti vykonává spoustu činností. Kupříkladu vydává metodické, koncepční a jiné dokumenty, ale také se stará o financování. Mimo jiné spolupracuje s různými organizacemi ať už státními či nestátními, které se zabývají problematikou prevence rizikového chování (MŠMT, 2019).

V oblasti prevence rizikového chování nevystupuje pouze MŠMT, ale i jiná ministerstva. Můžeme uvést ministerstvo zdravotnictví zabývající se převážně prevencí zdravotních potíží, které vznikají požíváním návykových látek, nemůžeme ani opomenout činnost spojenou s předcházením vzniku poruch příjmu potravy či poruch chování. Ministerstvo zdravotnictví v této oblasti spolupracuje se Státním zdravotním ústavem, ale také s hygienickými stanicemi. Dalšími ministerstvy vstupujícími do dané problematiky jsou Ministerstvo vnitra, zasahující v oblasti kriminality prostřednictvím Republikového výboru pro prevenci kriminality, a nakonec Ministerstvo dopravy, které se podílí na prevenci rizikového chování v oblasti dopravy (MŠMT, 2019; MŠMT, n.d.c).

Dalším činitelem je Krajský školský koordinátor prevence, který, jak již jeho název napovídá, se zaměřuje na konkrétní kraj společně s dalšími koordinátory zejména s krajským protidrogovým koordinátorem a koordinátorem romské problematiky. Krajský školský koordinátor má především za úkol spolupracovat s metodiky prevence v pedagogicko-psychologických poradnách. Také důležitou činností je práce s Minimálními preventivními programy, do níž řadíme kontrolu jejich realizace (MŠMT, 2010).

Následujícím odborným pracovníkem, kterého si představíme, je metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně (MŠMT, 2019). Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. stojí v popředí jeho činností spolupráce a koordinace školních metodiků prevence, kterým poskytuje semináře či konzultace v oblasti rizikového chování, ale také jim pomáhá vyřešit problémy, které se s ním pojí. Spolupracuje též se školským koordinátorem prevence, a to zejména v kontextu vytváření výroční zprávy. Také se podílí na zabezpečení specifické prevence rizikového chování pro území, které stanovuje krajský úřad.

Neopomenutelným odborníkem v dané problematice je již zmíněný školní metodik prevence. (MŠMT, 2019) Školní metodik prevence působí přímo na školním území a může tuto funkci vykonávat i učitel, který má příslušnou kvalifikaci. V minulosti se tento pracovník označoval jako protidrogový preventista a také působil jako výchovný poradce,

později se jeho činnosti rozrostly do všech oblastí prevence rizikového chování. Nyní je jeho stěžejním úkolem předcházet vzniku rizikových projevů ve škole pomocí preventivních programů a realizací aktivit k tomuto účelu. Je také důležité, aby vedl ostatní pedagogické pracovníky ve škole v prevenci rizikového chování. V neposlední řadě vytváří minimální preventivní program školy. Tento dokument je vždy zhotovený na dobu jednoho školního roku a vychází ze školního vzdělávacího programu. (Knotová, 2014; MŠMT, 2019)

Posledním aktérem, který se podílí na prevenci rizikového chování je třídní učitel, který je společně se školním metodikem prevence pedagogický pracovník školy (MŠMT, 2019). Učitel by měl disponovat určitými profesními kompetencemi, které se vyznačují naplněním určitých předpokladů, které mají osobnostní charakter spojený s dostatečnou odborností (Průcha, 2002a podle Syslová, 2013). Zaměříme se, s ohledem na téma práce, na učitele mateřských škol. V návaznosti na prevenci xenofobie můžeme vyzdvihnout kompetenci diagnostickou a intervenční. Na základě této kompetence dokáže pracovat s odlišnostmi u dětí, je schopný identifikovat vztahy ve třídě a v neposlední řadě dokáže odhalit rizikové chování a poskytnout prevenci. Na předchozí navazuje další profesní kompetence, a to kompetenci sociální, psychosociální a komunikační. Prostřednictvím této kompetence je učitel schopný vytvářet zdravé klima ve třídě, orientuje se v procesu socializace, dokáže pracovat se sociálními odlišnostmi dětí (Syslová, 2013).

## 2 XENOFOBIE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V druhé kapitole se přesuneme přímo do mateřské školy. Nejdříve seznámíme s pojmem socializace, a to především v kontextu předškolního vzdělávání. Následně si představíme děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Poté si přiblížíme dětské vnímání odlišností, předsudků a strachu, a nakonec si vymezíme prevenci xenofobie v prostředí mateřské školy.

### 2.1 Mateřská škola jako prostředí socializace

Socializace je určitý proces, kterým se jedinec dostává do sociálního života, interaguje s dalšími lidmi a stává se součástí sociálních skupin. Zásadním prvkem socializace je sociální učení, které si klade za cíl, aby se člověk stal součástí společnosti a byl jejím členem. Socializaci můžeme rozdělit na tři fáze, a to na primární, sekundární a terciální. V rodině probíhá primární socializace, na kterou navazuje sekundární, která probíhá především ve škole a nakonec terciální, která je spojena zejména s dospělostí (Franclová, 2013; Helus, 2018).

Začneme tedy rodinou, která je důležitým prvkem v oblasti socializace dítěte, jelikož je hlavním prostředníkem mezi jedincem a společností. Rodina se podílí již od narození dítěte na jeho vývoji, snaží se dítě rozvíjet v oblasti citů a také dítěti předává základní principy chování (Jedlička, 2015).

Zásadní osobou v socializaci dítěte je matka, se kterou má již od jeho narození velmi pevnou vazbu. Tato vazba je velmi zásadní pro vývoj dítěte a také pro jeho budoucnost. Pro danou vazbu je velmi důležitý fyzický kontakt, do kterého patří objetí nebo pochování, tímto způsobem se jejich blízké spojení prohlubuje. (Bowlby, 1969, podle Franclová, 2013) Pokud matka neposkytuje dostatečný prostor pro podporu této jedinečné vazby, dítě se může cítit málo žádané. Dítě se tedy snaží matku zaujmout pláčem či projevem vzteku. Pokud je tedy jejich vazba něčím narušena, tak to můžeme poznamenat dítě po zbytek života a následkem toho může mít problémy v navazování mezilidských vztahů. Můžeme to tedy vnímat jako již prvotní signál pro poruchy s navázáním vztahu. (Ainsworthová, 1994, podle Franclová, 2013) Dítě postupem času navazuje vztahy i s dalšími rodinnými příslušníky a začíná si uvědomovat, že neexistuje jen on, ale i někdo jiný (Franclová, 2013).

Nyní se přesuneme na sekundární socializaci, ve které hraje velkou roli nástup do školy zejména do mateřské školy (Helus, 2018).

Ve škole dochází k interakci mezi dětmi a také ke kontaktu s rodiči z jiných kultur či vyznávajících jiné náboženství. (Ženatová, 2018) Učitel, který se orientuje v oblasti socializace lépe pochopí rozdíly mezi dětmi a dokáže s nimi pracovat. Na základě jeho znalostí může pomoci dětem, kterým dělá potíže budování vztahů, a tak může zabránit negativním situacím, které by mohly vzniknout (Franclová, 2013).

Socializací se děti začleňují do společnosti. Může probíhat skrze nápodobu a také přijímáním chování, které znají od blízkých, ke kterým vzhlížejí. Je podstatné, aby se dítě ve společnosti cítilo dobře (Kotátková, 2014).

Můžeme poukázat na to, že abychom mohli poskytovat kvalitní předškolní vzdělávání, musíme vybudovat prostředí, které je pro děti vřelé. Je také důležité, abychom zajistili u dětí pocit bezpečí a také aby cítily podporu. Zásadní je také, aby děti i přes svoje odlišnosti cítily, že do daného prostředí patří (ČSI, 2024).

Prostředí třídy je velmi obsáhlý pojem, který obsahuje různé aspekty. Mezi ně patří architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a v neposlední řadě estetické hledisko. Tudíž to můžeme vnímat jako aspekty hmatatelného typu. Navazujícím pojmem je klima třídy což je jev, který probíhá v delším časovém úseku. Stěžejním prvkem, který vytváří dobré školní klima, je spolupráce. Tím míníme spolupráci jak mezi pedagogy, tak mezi školou a rodinou a v neposlední řadě s odborníky. Podpora spolupráce může probíhat na akcích pořádaných školou, kde se setkávají pedagogové, rodiče a děti. Prostřednictvím spolupráce se budují sociální dovednosti u všech aktérů. (ČSI, 2024; Mareš et al., 2012) Můžeme se setkat i s atmosférou školní třídy, která je naopak krátkodobá. Mění se často, a to v závislosti na různých situacích, které mohou mít různý charakter například pozitivní nebo negativní (Mareš et al., 2012).

## **2.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami**

Mezi ohrožené děti v oblasti rizikového chování patří zejména děti z problémového rodinného prostředí, děti z odlišného sociokulturního prostředí, děti s odlišným mateřským jazykem a podobně. (ČSI, 2024)

V odborné literatuře se setkáváme s označením dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také s pojmenováním dítě s potřebou podpůrných opatření. Ve třídách se můžeme setkat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, dříve se používal pojem žáci se zdravotním postižením a znevýhodněním či žáci se sociálním znevýhodněním (Ženatová,

2018). Dle zákona č. 561/2004 Sb. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů, které se mohou prolínat. Podpůrné opatření prvního stupně je jediným podpůrným opatřením, které může škola poskytovat bez doporučení školského poradenského zařízení. Všechny ostatní stupně podpůrného opatření musí doporučit již zmíněné školské poradenské zařízení (NÚV, n.d.).

Děti s potřebou speciálních vzdělávacích potřeb mohou být děti s různými typy postižení, a to s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním a kombinovaným postižením. Dále můžeme uvést děti s oslabením zrakovým či sluchovým, následně děti s narušenou komunikační schopností, děti s poruchami autistického spektra, děti se specifickými vývojovými poruchami učení a specifickým vývojovými poruchami chování. Také do této skupiny můžeme řadit děti se závažným a psychickým onemocněním. Nakonec doplníme do skupiny dětí se SVP děti z odlišných kultur či z odlišných životních podmínek a v neposlední řadě děti s mimořádným nadáním. (Ženatová, 2018)

Vzhledem k setkávání dětí intaktních a dětí se SVP se nám nabízí otevřít velké téma s názvem inkluze. Zmíněný jev je v dnešním světě pedagogů velmi ožehavé téma. Někteří se s tímto postupem ztotožňují a jiným se přičí. Inkluze se převážně spojuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale můžeme ji také propojit s intaktními dětmi, jelikož je každé dítě odlišné a jedinečné a můžeme u nich tedy zaznamenat rozdílné dovednosti, zájmy a podobně. Cílem inkluze je všem dětem zprostředkovat co nejkvalitnější vzdělávání, a to bez rozdílů. (Ženatová, 2018) Na inkluzi navazují další pojmy, a to exkluze, integrace a segregace. Exkluze je v podstatě protipól zmíněné inkluze, jelikož se v tomto přístupu vyloučí děti, které nedosahují určitých kritérií, z běžného vyučovacího procesu. Následuje integrace, která je podobná inkluzi, děti se speciálními vzdělávacími potřebami se stále vzdělávají v běžné škole, ale mají určitou podporu. Opakem integrace je segregace. (NPI, 2017)

Na základě začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu se můžeme zabývat tím, jak děti vnímají dítě se speciálními potřebami ve třídě. Dva výzkumy se shodují, že se neliší postoj mezi reakcí děvčat a chlapců. (Nikolarazi et al.,

2006; Reisová et al., 2022) Lepší chování vůči dětem SVP mají děti, které se pohybují v inkluzivním prostředí. Děti si všímají duševních i fyzických postižení, ovšem dokáží více pochopit to fyzické. Musíme ale zdůraznit, že se snaží pochopit danou situaci, ale někdy to vzhledem k věku není příliš možné. Téměř se u dětí nesetkáváme s negativními postoji, naopak se snaží být dítěti se SVP nápomocní. (Nikolaraizi et al.). Další výzkum ukazuje, že děti, které se setkávají v prostředí třídy s dětmi se SVP k nim mají pozitivní vztah, ovšem děti, které se s nimi setkávají mimo prostředí třídy, jsou k nim ještě více přátelštější (Reisová et al., 2022).

### 2.3 Vnímání odlišností a předsudků dětí předškolního věku

V předškolním věku je zkoumání odlišností pro děti velmi zajímavé, Dítě do tří let vnímá přirozeně odlišnosti vzhledu, především vztahující se k pohlaví, dokáže tedy rozeznat ženu a muže (Koťátková, 2014). Ženatová (2018) uvádí, že děti odlišnosti nevnímají tak zásadně jako dospělý. Koťátková (2014) říká, že jsou pro děti odlišnosti poutavé a berou je jako něco přirozeného. V rámci odlišností spojených s národností můžeme říci, že je děti do tří let nevnímají, až od čtvrtého roku je začínají pozorovat a zároveň je většinou přijímají na základě názorů jejich rodiny, která je ovlivňuje. Můžeme narazit na dva způsoby, jakými se rodiny zachovají. První je, že dětem vysvětlí, co je to odlišnost a druhý je, že dětem předloží pouze odsouzení dané skupiny (Koťátková, 2014).

S odlišností se pojí předsudky, které vznikají především tím, že se dostatečně neseznámíme s danou situací a následně jí neporozumíme. Urban (2022) uvádí, že předsudky „*představují kategorická, emocionálně nabitá a paušální hodnocení druhých lidí, jejich chování nebo určitých jevů v okolní realitě z nich plynoucí postoje.*“ (s. 102) a můžeme je členit na pozitivní a negativní. Pro přiblížení pozitivního předsudku Urban (2022) uvádí situaci „*Doma mám toho nejlepšího možného partnera na světě...ostatně, jak také jinak.*“ (s. 102), oproti tomu negativní předsudky jsou založené na tom, že u člověka, kterého vidíme jako našeho nepřítele, nedokážeme uznat, že by mohl být schopný něčeho dobrého. (Urban, 2022). Již v předškolním věku bychom se měli zaměřit na problematiku předsudků, jelikož je důležité je odbourat co nejdříve, abychom formovali vlastnosti dětí. Také je v tomto věku důležité, aby rodiče děti svými předsudky vůbec neovlivňovali, jelikož je děti vnímají jako jedinou pravdu (Koťátková, 2014).

S předsudky souvisí stereotypy, které můžeme definovat jako „*zkratkovitě představy o věcech, osobách skupinách a institucích*“ (Novák, 2002, s. 10). Předsudky a stereotypy

můžou mít lidé vůči osobám jiné národnosti, ale i proti lidem s handicapem, lidem s duševním onemocněním, ale i například vůči lidem s jiným náboženským vyznáním (Ženatová, 2018). Zajímavostí je, že předsudky i stereotypy často vznikají vlivem médií a také vlivem rodiny, která většinou působí na děti a dospívající. (Urban, 2022)

## 2.4 Vnímání strachu

Vnímání strachu předškolních dětí se mění v závislosti na jejich věku. Děti, kterým je méně než tři roky, mají strach ze skutečných věcí, se kterými se mohly setkat, ale nechápou je. V tomto období je důležitá role blízké osoby, která se snaží tento strach zažehnat především vysvětlováním a vytvářením bezpečného prostředí. Poté je podstatná hranice třetího roku, v tuto chvíli dítě začíná vnímat i strach, který může přicházet i ze situací, které nemají úplně reálný charakter, zejména z představ či z dětské fantazie. Děti si přetvářejí pomocí fantazie ze svých zkušeností a poznatků svoji realitu, kterou poté umístí do reálného světa. Také si strach často promítají do představ s prvky fantazie, které se projevují zejména v čase, kdy dítě spí anebo když usíná. (Kořátková, 2014).

Dítě může prožívat strach či úzkost z neznáma při objevování nového prostředí, které nepozná a není si v něm jisté. Na to navazuje i strach z odloučení od rodiny a také strach ze selhání, který se s tím pojí. Strach z neznámého prostředí trvá většinou pouze krátký časový úsek, dítě si totiž vybere, co bude vnímat a co si přivlastní, ostatní vjemy vypustí a nebude se jimi zabývat (Kořátková, 2014; Opravilová, 2016). Zdolání strachu u dětí probíhá často bez větších překážek, mohou jim stačit maličkosti, které jim pomůžou strach překonat, například pouhé zavření očí. Není to ovšem pravidlem, zejména u horších zážitků si může dítě strach nést po zbytek života (Opravilová, 2016).

Strach bychom si neměli plést s úzkostí, jelikož strach mají lidé z něčeho určitého, oproti tomu úzkost se popisuje obtížněji, jelikož je to obava z něčeho, co v podstatě neexistuje a na základě toho se s ní obtížněji vypořádáme (Kořátková, 2014).

Dítě od raného věku mimo svých pocitů dokáže vnímat i pocity ostatních, včetně strachu. Vypozoruje naše pocity z neverbální komunikace a také dokáže rozpoznat strach z našeho neobvyklého chování. Danými projevy může dospělý člověk nevědomě ovlivnit dítě a přenést svůj strach na něj. Dítě poté může mít strach z něčeho s čím nemá ani zkušenosti, budují se u něj různé fobie nebo odpor (Kořátková, 2014). Ostatní lidé mohou dítě v oblasti strachu ovlivnit i tím, že se snaží, aby se dítě naučilo být opatrné. Může zde nastat negativní

situace, kdy poukazováním na případné nebezpečí můžeme vyvolat u dětí strach nebo úzkost (Opravilová, 2016).

## 2.5 Prevence xenofobie v mateřské škole

Prevence proti xenofobii byla důležitá v minulosti, ale je to i aktuálně velmi zásadní téma, jelikož předsudky a stereotypy se s námi drží až do současnosti. Dnes můžeme pozorovat negativní projevy těchto jevů i skrze média, což v minulosti nebylo tak rozšířené (Ženatová, 2018). V mateřské škole se ale nejvíce setkáváme s jiným typem rizikového chování a xenofobie stojí spíše v pozadí. Přesto, že se školy snaží poskytnout prevenci rizikového chování, tak dnes můžeme zaznamenat nárůst rizikového chování, a to již u mladších dětí. Podle Výroční zprávy ze školního roku 2023/2024 v tomto roce vzrostl v mateřských školách nejvíce výskyt agresivního chování či násilí a také neslušné chování k pedagogovi (ČSI, 2024).

Nyní se velmi často setkáváme s lidmi z různých kultur či s lidmi jiných náboženství a ras. Můžeme tedy dětem předat cenné informace směřující k tomu, že svět je velmi rozmanitý a skrývá v sobě mnoho různých míst a také lidí, kteří jsou určitým způsobem patrně odlišní, ale zároveň je zde mnoho věcí, které je spojují. Právě tuto myšlenku je podstatné předat dětem, a kde jinde by na to bylo lepší prostředí než ve škole, kde se děti připravují na střetnutí se světem. Tímto přístupem můžeme předcházet xenofobii. (Ženatová, 2018)

V oblasti prevence xenofobie stojí v popředí sebe rozvíjení, které rozvíjíme pomocí různých aktivit. Pokud si dítě osvojí kompetence, které souvisejí s prevencí rizikového chování, tak u něj můžeme předejít rizikovému chování včetně xenofobie, které by se u něj mohlo dříve či později objevit (MŠMT, 2013).

Xenofobii můžeme přecházet ve školním prostředí skrze různé hry a prožitkem, který je s nimi spojené. Můžeme tedy uvést prožitkové učení prostřednictvím kterého se děti na vlastní kůži setkávají s různými situacemi a tím získávají zkušenosti. S tím se pojí sociální učení, které dětem prostřednictvím různě motivovaných her poskytuje náhled do skutečného světa. Dalšími cestami k prevenci je využití námětových her, společné kresby, hraní rolí či dramatických aktivit. Jelikož je v oblasti prevence rizikového chování důležité osvojení si sociálních kompetencí, tak není určitě velkým překvapením, že prevenci můžeme provádět i skrze sociální hry (MŠMT, 2013).

Se sociálními kompetencemi se pojí sociální dovednosti, které můžeme definovat jako „*učením získané předpoklady pro sociální interakci a komunikaci s lidmi a mezi lidmi*“ (Michalová & Kratochvílová, 2022, s. 80). Můžeme říci, že sociální dovednosti zaujímají místo mezi dovednostmi, které přispívají k sebeovládání nebo k interakci s lidmi (Michalová & Kratochvílová, 2022). Tudíž můžeme skrze ně předcházet vzniku rizikového chování (Kolář, 2001; Kolář, 2005; Kyriacou 2005, podle Gillernová et al., 2012). Na základě sociálních dovedností dokážeme reagovat na sociální situace, které jsou pro nás běžné a prosté, ale zároveň i v obtížných situacích, které jsou pro nás náročné. Je nám známe, že děti, které mají rozvinuté sociální dovednosti, se častěji těší oblibě, jsou velmi dobře přijímané a také jsou více sebevědomé (Michalová & Kratochvílová, 2022). Na sociální dovednosti můžeme pohlížet dvěma způsoby, a to buď ve vztahu k sobě anebo ve vztahu k ostatním. Pro představu můžeme uvést, že do oblasti věnující se svojí osobě patří například práce s emocemi, sebehodnocení, vhodné projevy vzhledem k situaci a podobně. Naopak do druhé oblasti patří sociální dovednosti, které uplatňujeme v interakci s jinými lidmi, například můžeme zmínit správné řešení konfliktu či projevování tolerance a empatie k druhým. (Gillernová et al., 2012; Michalová & Kratochvílová, 2022)

V oblasti prevence xenofobie můžeme také představit pojem multikulturní výchova, což „*je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat*“ (Průcha, 2011, s. 15). Tento typ vyučování je pro učitele poměrně nový (Průcha, 2011). Je důležité mít multikulturní povědomí, abychom mohli aplikovat multikulturní výchovu. Můžeme říci, že větší multikulturní povědomí mají učitelky v předškolním vzdělávání než učitelky na základních školách a výš. Je to možná zapříčiněno tím, že v mateřské škole můžeme pozorovat velké rozdíly ve vývoji, a tudíž s nimi musí učitelé v mateřské škole umět pracovat (Cherng & Davis, 2019).

Nyní se přesuneme na prevenci xenofobie v prostředí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V tomto dokumentu můžeme jen těžko hledat vydefinovanou prevenci rizikového chování či konkrétně prevenci xenofobie. Můžeme ale mezi klíčovými kompetencemi či vzdělávacími oblastmi najít důležité body, které jsou důležité v rámci prevence xenofobie či prevence rizikového chování obecně. Jako klíčové kompetence v této problematice můžeme vyzdvihnout kompetenci k učení, sociální a personální a v neposlední řadě činnosti a občanskou. V rámci vzdělávacích oblastí jsou pro prevenci xenofobie důležité zejména ty oblasti, ve kterých se dítě setkává s dalšími činiteli.

Můžeme tedy zmínit Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. (MŠMT, 2021) V novém Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který brzy vystřídá ten aktuální, se nachází nová kompetence, která by mohla být v rámci prevence xenofobie podstatná. Tato kompetence se nazývá kulturní. (NPI, 2025) Jeden z očekávaných výsledků se svým způsobem prevence xenofobie přímo týká, a to „Přijímá osobnostní, kulturní, náboženské a jazykové rozmanitosti ostatních“ (NPI, 2025, s. 26).

Někteří autoři uvádí v podstatě rozporující informace ve srovnání s předchozím textem v této podkapitole. MŠMT (2013) upozorňuje na to, že není úplně na místě, abychom v mateřské škole uskutečňovali specifické programy, které by byly zaměřené na určitý typ rizikového chování například na xenofobii (MŠMT, 2013). Jedním z programů, který patří do nespecifické prevence a je zároveň vhodný pro předškolní děti je program Škola podporující zdraví (Miovský et al. 2015b). Miovský et al. (2015b) uvádí zaměření na soubor znalostí, dovedností a způsobilostí v prevenci xenofobie jako žádoucí až od třetího ročníku na základní škole. V mateřských školách je zajisté prevence rizikového chování vhodná, ale není tak obsáhlá. Provádí se zde prevence rizikového chování především ve spolupráci se záchrannými složkami, popřípadě s neziskovými organizacemi (ČSI, 2024). Pro mateřskou školu není vytvořeno mnoho programů, které se zabývají všeobecně prevencí rizikového chování, natož přímo xenofobií (Knytl et al., 2019).

Velký nedostatek můžeme také vnímat ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, na které se školy obracejí především až v případě zaznamenání rizikového chování, nikoliv při realizaci prevence. V mateřské škole se nevyskytuje školní poradenské pracoviště ani preventista, tudíž je žádoucí, aby mateřské školy spolupracovaly s poradenskými službami. Také se do popředí dostává další vzdělávání pedagogů, které svým zaměřením pomůže ke zlepšení prevence rizikového chování. Další vzdělávání přispívající lepší kvalitě prevence se zaměřuje na sociální a emoční oblast, na spolupráci či konkrétně na prevenci rizikového chování (ČSI, 2024).

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole vás seznámím s výzkumem zabývajícím se zkušenostmi učitelek mateřských škol s xenofobií. Uvedu výzkumné cíle společně s výzkumnými otázkami. Vydefinuji metodu sběru dat a představím participanty, kteří se zúčastnili výzkumu. Následně zmíním dokument informovaný souhlas, a nakonec představím proces analýzy dat.

#### 3.1 Výzkumné cíle

Cíle výzkumu jsou rozděleny na hlavní a vedlejší. Hlavní cíl byl definován jeden a na něj navazují tři dílčí cíle.

##### Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s xenofobií.

##### Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, v jakých situacích se učitelky mateřských škol setkávají s xenofobií.
- Identifikovat, jakým způsobem učitelky mateřských škol provádějí prevenci xenofobie.
- Identifikovat, jaké dovednosti učitelky mateřských škol považují u dětí za klíčové v oblasti prevence xenofobie.

#### 3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné hlavní a dílčí otázky jsou v souladu s výzkumnými cíli. Dílčí výzkumné otázky jsou tři, stejně jako dílčí cíle.

##### Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s xenofobií?

##### Dílčí výzkumné otázky:

- V jakých situacích se učitelky mateřských škol setkávají s xenofobií?
- Jakým způsobem učitelky mateřských škol předcházejí vzniku xenofobie?
- Jaké dovednosti učitelky mateřských škol považují u dětí za klíčové v oblasti prevence xenofobie?

### 3.3 Metoda sběru dat

Výzkum této práce jsem prováděla kvalitativní metodou. Tato metoda je typická tím, že je velmi osobní, a to tím, že výzkumník je aktivní a chodí do terénu, kde přichází do přímého kontaktu s participanty. Vyzdvihnu také získávání detailních poznatků skrze tuto metodu, které je pro ni taktéž charakteristické (Hendl, 2016).

Pro získávání dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Tento typ se vyznačuje tím, že si výzkumník stanoví určitá témata či přímo otázky, které chce zjistit, ovšem nemusí je pokládat vždy ve stejném pořadí. Je ale nutné, aby položil všechny (Reichel, 2009). Tento způsob byl pro mě vhodný, jelikož se mi často stávalo, že se rozhovor ubíral jiným směrem, než jsem očekávala, a proto bylo na místě změnit pořadí pokládaných otázek.

Rozhovory jsem uskutečňovala v průběhu února a března roku 2025. Všechny rozhovory probíhaly skrze osobní střetnutí, většinu rozhovorů jsem realizovala na území mateřské školy, kde daná učitelka pracuje, pouze ojediněle probíhaly v jiných prostorách.

Na počátku rozhovoru jsem se s participantem seznámila. Následně jsem ho obeznámila s nahráváním rozhovoru a předložila jsem mu informovaný souhlas. Dbala jsem na to, abych vždy oznámila začátek nahrávání a následný konec.

### 3.4 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo sedm učitelek mateřských škol. Tři učitelky pracují v mateřských školách, které se nacházejí ve Zlínském kraji a čtyři pracují v kraji Vysočina. Participanty jsem hledala, jak v obcích, tak ve městech. Snažila jsem se, aby byl výběr učitelek pestrý.

Před oslovením učitelek pro mě bylo klíčové stanovení kritérií pro jejich volbu. Jediným kritériem výběru bylo, aby měla učitelka zkušenosti s prací s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Po stanovení kritéria jsem se vrhla na oslovení učitelek. Participanty jsem oslovovala náhodně a poté jsem také oslovovala učitelky, které mi byly doporučeny od jiných. Následně jsem skrze emaily či telefonáty kontaktovala učitelky s prosbou o rozhovor pro výzkumné účely mé práce. Během prvotního kontaktu jsem učitelky ve zkratce seznámila s tématem. Některé učitelky okamžitě souhlasily a od jiných jsem nedostala zpětnou vazbu. Pár učitelek mi doporučilo jiné učitelky, které by podle jejich názoru měly k danému tématu co říci. Následně jsem si s danými učitelkami domluvila schůzku, na které jsme uskutečnily rozhovor.

V uvedené tabulce jsem zaznamenala charakteristiku daných učitelek. Na první pohled je zřejmé, že výčet učitelek je velmi pestrý a každá z nich je něčím odlišná. Každá učitelka je označena písmenem U, které značí slovo učitelka. Výzkumu se zúčastnily učitelky ve věku od 20 do 41 let. Jejich délka let v praxi se pohybuje od prvního roku do šestnáctého roku. Jejich vzdělání je rozdílné, některé mají středoškolské, některé vyšší odborné a některé vysokoškolské vzdělání.

Tabulka 1: Informace o učitelkách

| Označení učitelky | Věk | Počet let v praxi | Vzdělání                    | Kraj     |
|-------------------|-----|-------------------|-----------------------------|----------|
| U1                | 40  | 9                 | Vysokoškolské – Bakalářské  | Zlínský  |
| U2                | 35  | 12                | Vysokoškolské – Magisterské | Zlínský  |
| U3                | 21  | 2                 | Středoškolské               | Zlínský  |
| U4                | 40  | 10                | Vysokoškolské               | Vysočina |
| U5                | 20  | 1                 | Středoškolské               | Vysočina |
| U6                | 38  | 14                | Vyšší odborné               | Vysočina |
| U7                | 41  | 16                | Vysokoškolské – bakalářské  | Vysočina |

(Zdroj: vlastní tvorba)

### 3.5 Informovaný souhlas

Během oslovování učitelek jsem se seznámila s tím, že rozhovor bude nahráván, následně bude provedena transkripce a poté bude nahrávka rozhovoru vymazána. Při osobním střetnutí, ještě před samotnou realizací výzkumu, jsem učitelkám předložila informovaný souhlas, který si následně přečetly. Po seznámení se s tímto dokumentem, měly prostor na

různé připomínky či dotazy. Následně jsme dokument podepsaly. Poté jsem oznámila začátek rozhovoru a spustila jsem nahrávání.

### **3.6 Analýza dat**

Před uskutečněním analýzy dat jsem prováděla přepis skrze doslovnou transkripci. V přepisu jsem ponechala dialekty, nespisovná slova a různé jazykové prvky, které se v rozhovorech vyskytovaly. (Hendl, 2016)

Analýzu dat jsem tvořila prostřednictvím otevřeného a axiálního kódování. Otevřené kódování je první část kódování, vyznačuje se tím, že výzkumník rozděluje text na části, hledá v textu určitá témata, která dále označuje a vytváří tak kódy (Hendl, 2016; Švaříček & Šedřová, 2010)

Následuje axiální kódování, které je typické tím, že výzkumník odkrývá nové kategorie, které mezi sebou mají vazbu (Hendl, 2016). Můžeme tedy říci, že zde vzniká vazba mezi kategoriemi a podkategoriemi (Švaříček & Šedřová, 2010)

## 4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole vám představím data, která jsem získala prostřednictvím rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Vytvořila jsem čtyři kategorie, které jsem následně rozčlenila na podkategorie. V následující tabulce jsou uvedeny zmíněné kategorie a podkategorie s jejich kódy.

Tabulka 2: Kategorie, podkategorie a kódy

| Kategorie                           | Podkategorie                                             | Kódy                                                                                                                                      |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Strach z cizího z různých pohledů   | Definování xenofobie                                     | strach, cizí, neznámé, cizinci                                                                                                            |
|                                     | Vnímání odlišností dětí v mateřské škole                 | vnímání, fyzické, mentální, chování, změna, názor, rodič, učitel, vliv, vzor                                                              |
|                                     | Strach z cizího ze strany dětí                           | cizinci, dítě s odlišným mateřským jazykem, návyk, handicap, cizí prostředí, odloučení                                                    |
|                                     | Strach z cizího ze strany rodičů                         | dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, obavy, ovlivnit, ohrozit                                                                      |
| Prevence xenofobie v mateřské škole | Propojení xenofobie s dalším rizikovým chováním          | agrese, šikana, vztek, propojenost, nárůst                                                                                                |
|                                     | Realizace prevence xenofobie                             | komunikace, vysvětlování, hry, dramatizace, pohádky, situační učení, preventivní programy, hasiči, policie, Minimální preventivní program |
|                                     | Prevence xenofobie prostřednictvím multikulturní výchovy | vhodnost, Den dětí, seznámení, svět, tradice, jiná kultura                                                                                |

|                                                   |                                                               |                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | Spolupráce se odborníky v oblasti prevence rizikového chování | pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, speciální pedagog, krajské vzdělávací pracoviště |
| Život ve třídě                                    | Aspekty zdravého a nezdravého klimatu třídy                   | spolupráce, vztah, učitelka, složení třídy, prostředí                                                             |
|                                                   | Adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami           | dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, adaptace, potřeby, časový úsek                               |
|                                                   | Problematika inkluze                                          | vhodné podmínky, nedostatečná informovanost, materiální vybavenost, personál, finance, jeden pohled               |
| Rozvíjení dovedností v oblasti prevence xenofobie | Stěžejní dovednosti dětí v oblasti prevence xenofobie         | tolerance, empatie, sebereflexe, respekt, spolupráce, sociální dovednosti                                         |
|                                                   | Profesní kompetence učitele v oblasti prevence xenofobie      | tolerance, empatie, spolupráce, respekt, trpělivost, vzdělání                                                     |
|                                                   | Kulturní klíčová kompetence                                   | obsaženo, zbytečné, vedlejší, uvědomění, kladný                                                                   |

(Zdroj: vlastní tvorba)

## 4.1 Strach z cizího z různých pohledů

### 4.1.1 Definování xenofobie

**Kódy:** strach, cizí, neznámé, cizinci

Nejdříve jsem chtěla zjistit, zda učitelky znají význam pojmu xenofobie, ke kterému se budeme často v rozhovoru vracet. Bylo to pro mě důležité, jelikož jsem chtěla vědět, jak moc mohu rozhovor směřovat do hloubky. Většina učitelek uvedla, že se s tímto pojmem setkaly, s tím že tento pojem často definovaly jako strach z cizího, neznámého či nového. U2 uvádí: *„Je to podle mě asi teda strach z něčeho, z něčeho neznámého, s čím jsme se třeba jako úplně...nebo neznámého, s čím se možná ten konkrétní člověk jako nesetkal.“* U6 vypovídá: *„No je to jako strach, z něčeho, je z něčeho neznámého, z něčeho co, ty lidi nebo defakto i ty děti třeba neuměj úplně uchopit.“* Dále U7 předává podobnou myšlenku: *„To je strach z cizího nebo z neznámého, z cizích lidí, z cizích věcí, prostředí.“*

Dvě učitelky uvedly příklad, ve kterém zmínily strach konkrétně z cizinců. Naopak U7 tento názor zobecnila a řekla: *„To je strach z cizího nebo z neznámého, z cizích lidí, z cizích věcí, prostředí.“* U1 odpověděla: *„Pravda, že tento pojem jsem dlouho neslyšela.“* a následně dodala: *„Je to pojem, se kterým jsem se setkala, určitě někdy ve třídě už asi na základní škole, ale tak nějak ten pojem člověk nemá zažitý, protože, často se mi nestává, že bych se k němu dostala, nebo potřebovala ho někde vytáhnout, někde z té složky, kde je zastrčený.“* Pouze jedna z učitelek odvětila, že se s pojmem nikdy nesetkala. Po vysvětlení pojmů ovšem U5 zdůraznila: *„Jo, rozumím jakoby tomu slovíčku, ale nesetkala jsem se s tím úplně no.“* Následně si strach z neznámého převedla do její praxe a poté si skrze příklad uvědomila, že se s ním vlastně setkala, ale dříve si to ani neuvědomila.

### 4.1.2 Vnímání odlišností dětí v mateřské škole

**Kódy:** vnímání, fyzické, mentální, chování, změna, názor, rodič, učitel, vliv, vzor

Učitelky se shodly, že děti dokáží vnímat odlišnosti. Některé zmiňovaly, že je dokáží vnímat i ty nejmenší. U2 vypovídá: *„Určitě, určitě si myslím a nejenom ti starší, ale myslím si, že už i ti nejmladší už ti i ti dvouletááci.“* Podobný věk uvádí i s příkladem U3: *„Myslím si, že dokážou, jelikož třeba já ve třídě mám nejmenší děti 2 až 3 roky a máme tam jednoho chlapečka, který je vlastně autista a už takhle naše malinké děti dokáží jakoby rozdělit, že chlapeček je nějaký jiný, že má nějaké speciální potřeby, takže myslím si, že i úplně v tom předškolním věku oni nemají problém s tím.“* Objevovaly se zde myšlenky, že

děti vnímají odlišnosti u dětí, jak už fyzické, mentální nebo i v chování, tak i ve změnách, které souvisí s činnostmi během dne. U6 reaguje: „*To vnímají, ať už je to nějaký fyzický postižení, ať je to mentální, ať je to už jenom to, že ten člověk vypadá jinak, že má jinou barvu pleti, tak určitě to vnímají dobře.*“ U5 uvádí: „*Určitě, ty děti vnímají vlastně úplně všechno. Jakákoliv změna. Dneska třeba například, měli jsme mít ranní kruh o půl 9 a nebyl, protože vlastně přišla paní a okamžitě všechny děti vlastně... „Proč ten kroužek není?“.*“

Zaznamenala jsem ale rozpory v názorech v intenzitě vnímání odlišností. U5 uvádí: „*Ty děti určitě jako vnímají podle mě daleko víc ty odlišnosti možná než my.*“ Naopak U7 na otázku odpovídá: „*Myslím si, že dokážou, ale že to tolik prostě neřeší, že to berou, že to je prostě takový přirozený, že ne všichni jsou stejný.*“ Další náhled do toho vložila U4: „*To určitě dokáží vnímat rozdíl. Oni si to třeba nepojmenují, neřeknou, v čem ten rozdíl je, ale ten rozdíl už vnímají.*“

Poté jsem se zaměřila na to, zda vnímání odlišností dětí může záviset na pohledu rodiny. Učitelky jednohlasně odpovídaly, že si myslí, že ano. Děti své rodiče berou jako vzor a většinou to bývá tak, že to, co řeknou rodiče, tak je to pro ně daná pravda. U1 sděluje: „*Tak asi určitě, když v rodině se k něčemu staví negativně a maminka, tatínek něco řekne, tak to dítě tomu určitě věří a bere to, že to tak prostě je, protože dítě se opírá hlavně o názory dospělých.*“ U3 se k ní přidává a uvádí: „*Myslím si, že to má vliv, protože samozřejmě pro každé dítě je první rodič, matka, otec. A v takovém malém věku všechno, co řekne maminka a všechno, co řekne tatínek, to platí, žádné nic jiného není většinou.*“ Dále U4 vypovídá: „*To určitě, protože vždycky v té rodině ten prvotní vzor.*“ Názory rodičů můžou děti formovat a nést si je po zbytek života. U6 uvádí: „*Ta rodina má na dítě vliv jakoby ve všech směrech. A tohle samozřejmě, kdyby pocházelo to dítě z rodiny, kdy ty rodiče budou jako těžký rasisti, nebo já nevím, kdo ví, co ať už třeba vůči Romům, tak to dítě si to sebou jako bezesporu ponese i do té mateřské školky, nebo i dál do života.*“

Poté jsem se učitelek zeptala, jestli si myslí, že oni jako učitelky mohou pohled dítěte změnit, nebo jsou v popředí názory jeho rodičů. Učitelky se shodly, že jeho názory můžou ovlivnit, ale rozcházely se v tom, do jaké míry je to možné. Někdo uvedl, že je učitelka pro dítě velmi zásadní, jelikož s nimi tráví mnoho času. U2 uvádí: „*Myslím si, že určitě, protože ta učitelka je v životě toho dítěte dost jako zásadní a podstatný element, se kterým jako tráví, mnohdy skoro pracovní dobu rodičů celou.*“ Podobný názor uvádí U4: „*Myslím si, že máme tu možnost a tu výsadu, že opravdu ten pedagog, ty učitelky v těch školkách mají tu možnost aspoň to dítě trošičku přizpůsobit nebo trošičku ovlivnit jiným směrem, protože si myslím,*

*ale jde o to, jak dlouho jim to jakoby vydrží a kolik si toho v sobě potom jakoby nechají. Ale myslím si, že opravdu má hodně velkou moc v tomhle tom, protože přece jenom spousta dětí je většinu času stejně stráví ve školce než doma.“* Některé učitelky ovšem uváděly, že mohou ovlivnit pohled dítěte, ale nemají takovou váhu jako rodiče. U3 vypovídá: *„Určitě se můžu pokusit nějak, ne na úplnou nějakou změnu, ale vlastně ukázat, že je i nějaká druhá strana, že vlastně existuje i nějaký jiný způsob než jenom to, co vlastně povídá jako rodič. Ale vždy si myslím, že bude prostě první upřednostněný rodič.“* A U7 odpovídá: *„Asi větší váhu bude mít názor toho rodiče, ale učitel podle mě může nějakým způsobem ovlivnit to vnímání toho dítěte. Trošku ho určitě může ovlivnit.“*

#### 4.1.3 Strach z cizího ze strany dětí

**Kódy:** cizinci, dítě s odlišným mateřským jazykem, návyk, handicap, cizí prostředí, odloučení

Učitelky se v návrzích situací, které by mohly vyvolat strach z cizího u dětí, velmi rozcházejí. Do popředí se dostal strach z cizinců, z handicapovaných a strach z cizího člověka prostoru.

Co se týká strachu z cizinců, tak se zde objevily dva názory, které byly v rozporu. Jedna učitelka uváděla, že strach z dítěte s odlišným mateřským jazykem se může vyskytnout, a to hlavně kvůli tomu, že má dítě jiné návyky, které závisí na jiné kultuře. Jelikož děti danou kulturu neznají, tak z ní mají strach. U5 uvádí: *„Myslím si, že on strach z ničeho nemá ani jakoby z těch dětí vlastně, on, když sem hnedka přišel, tak se jako automaticky aklimatizoval všechno, ale ty děti samozřejmě na něj jako by reagovaly trošku jinak.“* U5 ještě dodal: *„Řeší i ty problémy jinak. S tím, že samozřejmě neumí česky, takže nám něco vysvětlit je pro něj jakoby obtížné, tak ty děti samozřejmě se ho občas jakoby takže bojí“* Druhá učitelka vnímá strach spojený s cizinci jinak. Vnímá to tak, že naopak dítě s odlišným mateřským jazykem může mít strach z ostatních. Jelikož je v cizím prostředí, kde se mluví jiným jazykem a je tam většinou jediný, který nerozumí. U1 tedy odpověděla: *„Tak určitě teďka ti cizinci, že by se děti na ně mohly nějak jako dívat, ale co mám zkušenost, co tu máme cizince...Měli jsme teda zatím pouze Ukrajince a Mongolce, tak ti zapadli velice dobře. Takže tam určitě nikdo neměl strach. Možná naopak, ty děti, cizinci, malinko z těch našich zpočátku, protože jim třeba nerozuměli, takže spíš opačně bych to viděla. A protože ty naše děti jsou ve většině, takže ona i ta většina potom dělá to, že ty děti jsou si jistější a nemají takový strach, jak ti naopak ti druzí“*

Stach z handicapovaného vlastně opět může pramenit z toho, že s tím děti nemají zkušenosti a snaží se je pomocí otázek získat. U6 uvádí: „*Ale stává se to určitě jako běžně, když jedeme na exkurzi a prostě na přechodu jede pán na vozečku, tak na to taky tak koukají, že jo „paní učitelko, proč nejde”, je to jako úplně v běžných situacích.*“ U7 také uvádí strach z hendikepované osoby a zároveň z cizí osoby: „*Tak třeba když, do školky, do mateřské školy přijde někdo neočekávaně někdo cizí. Nebo když prostě přijde na návštěvu někdo, tak to by třeba mohlo k tomu vést, anebo když by přišly děti s nějakým handicapem, je to prostě neznámé.*“

Poslední strach, který se zde objevoval, byl z cizího prostředí, se kterým se pojí i odloučení od rodiny. U1 vypovídá: „*Ještě by mohly mít strach, tak celkově z toho prostředí jako odtržení od rodiny, neznámého prostředí, to se týká hlavně u těch dětí v tom adaptačním období.*“ Ve stejném duchu se drží i U4, která tvrdí: „*Oni mají spíš strach z toho, že jsou odloučený od matky, takže jako pro ně je tohle to to cizí.*“

#### 4.1.4 Strach z cizího ze strany rodičů

**Kódy:** dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, obavy, ovlivnit, ohrozit

Většina učitelek se s projevy strachu z cizího ze strany rodičů setkala. Ve velké míře směřoval tento strach k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami v dané třídě. Strach pramení převážně z toho, že rodiče mají obavy, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami špatně ovlivní jejich dítě, nebo ho dokonce ohrozí. U1 uvádí: „*Už si na něj teďka zvykly, už to, jak kdyby neřeší, ale v tom začátku možná i ti rodiče měli často takové obavy, jestli ty jejich děti, nejsou z něho zbytečně vystrašené.*“ U2 popisuje konkrétní situaci: „*Máme chlapce, který má asistenta má třetí podpůrko a má autismus a poměrně jako to spektrum je teda široké a on, jako že tam je ten autismus jako těžký a toho se trochu jako obávají rodiče. Píší mi emaily s tím, jako že se ptají, co to je za chlapce, jestli se mají nějak bát, jestli právě mají o tom s tím dítětem jejich mluvit doma, kdo to je, co to je, jak se s ním, jako jak se s ním komunikuje a tak. Tak to bylo pár případů, často ale ti rodiče se snaží být solidární a jako chápou, že ta integrace a inkluze prostě tady je, takže to jako neřeší, ale setkala jsem se tady s tímto.*“ Objevila se zde i myšlenka, že je strach z cizího ze strany rodičů obvyklejší než ze strany dětí. U4 uvádí: „*A tam už je to možná víc, možná ty rodiče, aniž by si to třeba uvědomovali, nebo je to na nich znát, že více se třeba ptají, jak to jakoby je. Když je tam, ať je to handicapované, ať je to cizinec, tak je pravda, že ty rodiče a zvlášť u těch cizinců tam jako je to na těch rodičích opravdu občas mají nějakou otázku, kde*

*člověku jakoby dojde, že mají jakoby strach z těch cizinců. Jestli náhodou to jejich dítě třeba nebude strádat.“*

## 4.2 Prevence xenofobie v mateřské škole

### 4.2.1 Propojení xenofobie s dalším rizikovým chováním

**Kódy:** agrese, šikana, vztek, propojenost, nárůst

Učitelky se mimo xenofobii setkávají v mateřské škole i s jiným rizikovým chováním. Nejčastěji jsou v kontaktu s agresivním chováním, jedna z učitelek zmiňovala dokonce i šikanu. U2 uvádí: *„Jako v první řadě mě napadne samozřejmě agrese jako těch dětí.“* U5 odpovídá: *Tam jako ten vztek je samozřejmě jako špatný a myslím si, že to má teďka čím dál tím víc dětí, všechno řeší, ty děti to všechno řeší teďka agresivně.* U7 sděluje: *„Tak setkala jsem se s agresivitou a bohužel, což mě překvapilo v mateřské škole, i se šikanou.“*

Učitelky také zmiňovaly, že se setkávají s projevy agrese směrem k ostatním dětem, ale i směrem k nim samotným. U5 uvádí: *„Tady třeba ubližoval těm dětem, ale i nám jo a řekla bych, že na nás si to samozřejmě vybíjel daleko víc, protože my jsme byly ty, které jsme mu říkaly „Ne, nebudeš to dělat, nebo budeš dělat tohle.““* U7 odpovídá: *„Setkala jsem se i, že chlapec byl agresivní, jak vůči dětem, tak vůči okolí i dospělým prostě učitelkám.“*

Některé uváděly, že mají takový pocit, že se výskyt agrese zvyšuje oproti minulosti. U4 odpovídá: *„Je pravda, že ten věk, kdy se to projevuje, tak je jakoby čím dál nižší.“* Jako příčinu zvýšení agrese v mateřských školách vidí především v odlišném vnímání dětí, než tomu bylo dříve. U4 doplňuje: *„Ale nemyslím si, že by to byla úplně šikana, i když to jsou takové, jakože někdy ty děti mají jakoby tendenci rozkazovat a už by to mohlo mít jakoby prvky té šikany, ale je to tím, že prostě že... Dnešní dítě, prostě hraje opravdu prim v té rodině. Dneska se všechno podřizuje strašně těm dětem“* ještě poukazuje *„Dneska poslouchá rodič to dítě, takže to je to špatně.“*

Ptala jsem se učitelek, zda si myslí, že se xenofobie může pojít s jiným rizikovým chováním anebo stojí vždy zvlášť. Učitelky se ve velké míře shodovaly, že xenofobie může vzniknout sama o sobě, ale především se pojí s dalším rizikovým chováním. U3 uvádí: *„Myslím si, že se to všechno propojuje. Všechno je to navzájem vlastně propojené. Samozřejmě to může vzniknout i zvlášť, ale především si myslím, že to bude všechno spíše propojené.“* U7 odpovídá: *„Jo myslím si, že že může, že ta xenofobie pak může vést právě k té agresivitě nebo šikaně.“*

#### 4.2.2 Realizace prevence xenofobie

**Kódy:** komunikace, vysvětlování, hry, dramatizace, pohádky, situační učení, preventivní programy, hasiči, policie, Minimální preventivní program

Podle učitelek je vhodná prevence celkově rizikového chování již v mateřské škole. Závisí ovšem, jak prevenci uskutečníme. U1 vypovídá: *„Když je to dobře podané, tak si myslím, že určitě to není špatné.“* Zároveň některé učitelky zmínily, že je to vhodné vzhledem ke skutečnostem, které se nyní dějí. U2 uvádí: *„Mám pocit, že nejvíc takové jako by ta zvýšená tady ta prevence začala samozřejmě s Ukrajinou, co si budeme povídat. Jo, těch cizinců tady přibýlo. Jako by vždycky tady bývali, že jo, od Vietnamců po Mongolce a tak dále, ale mám pocit, že nikdy se to tolik neřešilo, jak právě po té Ukrajině a jako děláme s dětmi jako činnosti, které zahrnují toleranci a empatii.“* U4 odpovídá: *„Já si myslím, že je to určitě vhodné hnedka tady u těch, hlavně u těch předškoláků. To je jako úplně nejvhodnější, protože myslím si, že dnešní generace jde čím dál tím dolů.“*

Učitelky ve velké míře uváděly jako důležitý prvek komunikaci konkrétně vysvětlování. U1 uvádí: *„Jak už jsem to zmínila důležité je asi o tom mluvit, takže rozhovory.“* U3 vymezuje: *„Tak hlavně těm, u dětí teda, tak hlavně jim to nějak vysvětlím, co to vlastně, když to někdo dělá, jaký je, proč to dělá, jaký je jeho důvod vlastně.“* U5 uvádí: *„Jo, jako nejdůležitější je s těma dětma si opravdu sednout a vysvětlit jim to, ale samozřejmě vysvětlit jim to v nějakým přirovnání, protože oni jakoby nerozumí.“* Ve velké míře se také objevily hry, dramatizace, obrázky, pohádky a také situační učení. U5 dokonce s vysvětlováním spojuje obrázky, či situační učení: *„Vždycky, když i něco vysvětlujeme, nebo říkáme, tak k tomu musíme mít nějaký buď přirovnání nebo nějaký obrázek nebo nějakou ukázkou názornou.“* U4 vypovídá: *„Dneska tady ty situace jsou všude a dá se s nima opravdu pracovat. Jakkoliv kdykoliv prostě, i když jdeme na procházku, můžeme potkat někoho, kdo se nám prostě nejeví. Může to být třeba někdo s handicapem nebo někdo jiné barvy pleti a už prostě víme. Už můžeme, že jo, když si toho děti všimnou, tak už můžeme na to navázat a už zase prostě komunikujeme a máme už zase to situační prožitkové učení, že si to hned řekneme.“* U7 uvádí: *„Nějakou dramatizací, nějaké situační učení, nebo existují už nějaké knihy.“*

Využití preventivních programů se téměř neobjevovalo. U2 zmínila, že si vlastně ve škole vytvářejí něco, co by se dalo považovat za preventivní program: *„Jsou to ty naše, naše preventivní programy jo, kdy to jako není vyloženě program jako takový a zapsaný, zapsaný jako projekt nebo něco takového. Je to v rámci prostě, v rámci vzdělávání podle rámcového*

vzdělávacího programu.“ U7 uvádí, že se jejich mateřská škola nezúčastnila žádného programu prevence, ale že by tomu byl nakloněný: „*Tak asi by bylo fajn třeba, kdyby jsme měli, přijel třeba k nám do školky, někdo s preventivním vzdělávacím programem, který by byl přizpůsobený věku dětí.*“ U2 má podobný přístup: „*Nedokážu si teda úplně jako představit, jak, jak by to to sezení nebo ta hodina, nebo to, jak by to mělo vypadat to jako pojmout. To je docela takové jako citlivé. Ale kdyby to někdo vymyslel tak, že by to bylo, jako že by se mi to líbilo, tak bych určitě si ho ráda jako do mateřské školy pozvala.*“ Některé učitelky zmínily spolupráci s ochrannými složkami. Z rozhovoru vyplývá, že tato spolupráce není tak obvyklá. U2 zmiňuje spolupráci s ochrannými složkami, ale uvádí, že se téma xenofobie nedotkly: „*My máme jako standardně besedy s hasiči a k policii taky chodíme, ale úplně vyloženě toto téma asi jako nezaznělo úplně.*“ U6 vypovídá: „*Určitě spolupracujeme s policií, mám pocit, že dokonce loni tady myslím nebyli teda, ale předloni tady byli a letos tady budou zase.*“

V rámci preventivních programů mě zajímalo, jestli se učitelky setkaly s Minimálním preventivním programem, a kdy to bylo. Většina učitelek se s tímto pojmem nikdy nesetkala. U1 odpovídá: „*Ne, neslyšela jsem nikdy.*“ U7 vypovídá: „*S tím pojmem jsem se asi nesetkala.*“ Učitelky, které se s tímto termínem někdy setkaly, nedokázaly vysvětlit jeho význam. U2 uvádí: „*V mateřské škole ne a podle, podle názvu bych jako dokázala akorát vydedukovat prostě, že to jsou některé ty činnosti prostě zaměřené na toto téma, jinak úplně si jako pod tím neumím představit nic asi jakoby.*“ U6 odpovídá: „*Minimální preventivní program, no to jsem slyšela určitě už, no ale asi vám nedokážu teď nějak jako říct úplně co by to...*“

#### 4.2.3 Prevence xenofobie prostřednictvím multikulturní výchovy

**Kódy:** vhodnost, Den dětí, seznámení, svět, tradice, jiná kultura

Většina učitelek má stejný názor na použití multikulturní v mateřské škole, a to ten, že je to vhodné. U7 odpovídá: „*Myslím si, že jo, že to je vhodné.*“ U4 uvádí: „*Určitě, protože vlastně už v tý školce se ty děti jako potkají s někým, kdo je z jiné kultury.*“ Jediná U3 upozorňuje, na: „*Záleží, tak záleží, na jaké úrovni to dítě je.*“

Aplikování multikulturní výchovy předchází xenofobii mnoha způsoby. U6 odpovídá: „*Multikultura, je něco, s čím se ty děti setkávají běžně na ulici, takže i to, že víme, že prostě jsou různí lidé, že mají různý chování, že různě vypadají, tak zase je dobrý s nima o tom mluvit no. Ukazovat, vysvětlovat, a i to samozřejmě předchází potom té xenofobii samotné*

no.“ U7 uvádí: „*Tak děti se seznámí se světem, děti se seznámí vlastně s tím, že na na zemi jsou různí lidé, a že jsou to prostě stejní lidé jako my, i když mají třeba jinou barvu pleti nebo prostě vypadají trošku jinak.*“

Učitelky uvádějí, že většinou používají multikulturní výchovu při konkrétních událostech zejména, když se koná den dětí. U1 uvádí: „*My takhle tady tohle využíváme u určitých témat. Já nevím, třeba, když je třeba den dětí, tak si říkáme, že děti jsou z různých kontinentů.*“ U4 odpovídá: „*Když se blíží den dětí, tak bereme, že prostě máme děti z celého světa, tak prostě a jedeme a jedeme videa, jedeme obrázky*“ U6 vypovídá: „*Ale pak běžně, když děláme třeba květen-červen, když děláme děti z celého světa, tak prostě jedeme opravdu jako širokej pojem i s tím, že jak vypadají, nějakou základní charakteristiku, kde žijou, jak žijou.*“

Také učitelky zdůrazňují, že multikulturní výchovu užívají, když chtějí děti seznámit se světem. U1 vymezuje: „*Nebo máme jak třeba cestování po světě, že se seznamujeme se světem jako takovým.*“ U6 uvádí konkrétní příklad: „*Ted' třeba jsme měli v lednu, co to bylo... Cesta na severní pól, takže tam takový to Inuité a eskymáci, tak o těch jsme mluvili.*“

V neposlední řadě slouží k seznámení s tradicemi ať už obecně anebo když je ve třídě dítě z jiné kultury, tak se ostatní děti seznamují s tradicemi země, ze které dítě pochází. U3 uvádí konkrétní příklad seznámení s tradicemi dítěte z jiné kultury, které bylo u nich ve třídě: „*Ano, vlastně jednou tady to jezení jsme si vlastně vyzkoušeli se všema dětma, které byly vlastně úplně nadšené, že vlastně můžou vypít polévku a nejíst jí lžičkou. Ale samozřejmě potom jsme si vysvětlili, že to je vlastně ta jejich kultura a že tady to prostě děláme jinak.*“

#### 4.2.4 Spolupráce se odborníky v oblasti prevence rizikového chování

**Kódy:** pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, speciální pedagog, krajské vzdělávací pracoviště

Učitelky odpovídaly, že nespolupracují s odborníky, kteří se zaměřují přímo na prevenci rizikového chování, ovšem zde byly často zmiňovány pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. U2 odpovídá: „*Tak to úplně ne, klasicky jako standardně jako spolupracujeme, že jo s SPC s pedagogicky-psychologickou poradnou.*“ U6 zmiňuje: „*No tak, když je, když je třeba, tak tak určitě SPC a PPP, to jako funguje vždycky to je naše stěžejní alma mater, když se děje vlastně cokoliv, takže i v tomhle případě si myslím, že že je použitelný.*“ Také se zde často objevoval speciální pedagog, který by se podle učitelek mohl v případech spojených s rizikovým chováním oslovit. U1 uvádí: „*Máme*

*tady speciální pedagožku, vlastně pro všechny mateřské školy tady v (název obce), která v případě potřeby přijde.“ U2 vypovídá: „Máme teda k dispozici na půl úvazku i speciálního pedagoga, který navštěvuje každou školku jako tady v (název obce).“ Jedna učitelka uváděla i spolupráci psychologa z krajského vzdělávacího pracoviště. U4 odpověděla: „Když to tak řeknu, tak jako tam je to, že na některých školkách je víc těch cizinců a spíš možná občas mají ti cizinci problém s tím jiným kolektivem, tak máme možnost přes krajský pracoviště vzdělávací, NPI, tak je psycholog tady pro ty jakoby cizince.“*

### 4.3 Život ve třídě

#### 4.3.1 Aspekty zdravého a nezdravého klimatu třídy

**Kódy:** spolupráce, vztah, učitelka, složení třídy, prostředí

Velký vliv dle učitelek má na zdravé klima třídy pedagog konkrétně spolupráce a vztah mezi jednotlivými pedagogy. U1 vypovídá: *„Tak určitě spolupráce učitelek na třídě si myslím, že je taková klíčová, když ty učitelky se dokážou domluvit a jedou nějakým stejným stylem.“* U2 uvádí: *„To klima třídy se strašně jako odvíjí, od vztahu kolegyň za mě a od vztahu v první řadě od vztahu kolegyň v druhé řadě jakoby od vztahu jako celkově té mateřské školy.“* U3 ještě dodává spolupráci mezi dětmi: *„Většinou teda učitelé si myslím, že na to mají velký, teda vliv samozřejmě i děti na to, jak se budou odvíjet vlastně, jak budou spolupracovat.“* U6 zdůrazňuje: *A v poslední řadě to tvoří samozřejmě ten přístup toho pedagoga.* Nakonec spolupráci a vztah doplňuje svojí myšlenkou U7: *„Tak myslím si, že důležitá je vzájemná důvěra, dobrá komunikace a takový to pohodový prostředí.“*

Do popředí se také dostávalo složení třídy, jako zásadní aspekt zdravého klimatu třídy. U1 uvádí: *„A potom, co se týče dětí vzájemně, tak složení třídy, které každým rokem je úplně jiné.“* A U4 klade větší důraz, ve vztahu ke zdravému klimatu třídy, na pedagoga, ale zmiňuje i sestavení třídy: *„A potom je to samozřejmě jakoby sestavení té třídy, jaký jakoby ty děti jsou a nejsou, ale to už je takový to druhotný.“* Složení třídy může působit i jako narušující prvek. U7 vypovídá: *„narušovat by zase naopak mohlo složení třídy a nějaká nedůvěra nebo strach z něčeho.“* U2 a U6 staví do popředí určitou provázanost spolupráce pedagogů se složením třídy. U2 uvádí: *„A za mě je to i složení třídy teda, které pak ale samozřejmě má vliv zase na ty učitelky a je to takový jako začarovaný kruh.“* A U6 odpovídá: *„Samozřejmě to složení té třídy, jsou to i pedagogové, jsou to i asistenti. Je to i zázemí, co se týče prostě*

*hraček, vybavení didaktických pomůcek. A v neposlední řadě to tvoří samozřejmě ten přístup toho pedagoga, nebo těch pedagogů, co na tý třídě jsou.“*

U5 se zaměřila spíše na třídu, kde je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a vymezila, jaký jeho přítomnost má pozitivní či negativní vliv na zdravé klima třídy. U5 uvádí: *„No tak určitě velkej problém je, pokud tady máme nějaké dítě, které není z České republiky, protože tam jsou samozřejmě jiné návyky, takže velký problém je, jak v pravidlech třídy, tak v režimu, co vlastně probíhá celý den. Co je naopak dobré v tomhle tom ohledu je to, že díky tomu, že ty děti jsou samozřejmě v kolektivu v českým, tak je daleko jednodušší s nima pracovat.“*

#### **4.3.2 Adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

**Kódy:** dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, adaptace, potřeby, časový úsek

Každá z učitelek se setkala s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ať v situaci, kdy pracovaly se třídou, ve které se nacházelo i toto dítě anebo rozebíraly situace s kolegy spojené s dítětem se SVP.

V rámci adaptace dětí se SVP měly učitelky různé zkušenosti, ale spíše se přikláněly k hladkému průběhu adaptace. U3 uvádí: *„Ale neměl asi nějaký vyložene, vyložene neměl nějaký problém, nějaké odloučení od matky, jako to vůbec tam nebyl žádný problém.“* U7 odpovídá: *„Dítě bylo více ostýchavé než ostatní děti, ale jinak probíhala vcelku běžně a děti přijaly tohle dítě úplně tak, jak, taky úplně jako normálně, běžně.“*

Některé učitelky vnímaly rozdíl v adaptaci, když dítě se speciálními vzdělávacími potřebami přijde na začátku školního roku anebo v průběhu, naopak někteří neviděly v těchto případech rozdíl. Rozdíly vnímaly učitelky, v tom, jak velké potřeby dítě má nebo také upozorňovaly, že závisí na tom, o jak dlouhý časový úsek dítě přijde později. U2 reaguje: *„Tady je to asi těžko, těžko říct. Asi je to případ od případu ano. Třída od třídy. Jak to opravdu jako poberou a samozřejmě, jak moc je ta odlišnost jako veliká.“* U3 zmiňuje: *„Myslím si, že záleží na tom, jak to dítě je, jaké má velké problémy nebo nemá.“* U4 uvádí: *„Podle toho, jak moc v průběhu, když už to bude třeba jakoby ke konci toho roku.“*

#### **4.3.3 Problematika inkluze**

**Kódy:** vhodné podmínky, nedostatečná informovanost, materiální vybavenost, personál, finance, jeden pohled

Inkluze je velmi obsáhlé a diskutované téma, aby mohla fungovat, bylo by zapotřebí splnit určité podmínky a vytvořit pro ni vhodné prostředí. Mnoho učitelek přichází s tím, že dnes nejsou v naší zemi vytvořeny v mateřských školách vhodné podmínky. U1 uvádí: *„Inkluze je to sice pěkné, ale ta realita kolikrát je úplně, úplně jiná.“* U3 vypovídá: *„Myslím si, že tady jako v České republice není nějaký prostor na nějakou inkluzi.“* U7 odpovídá: *„Podle mě inkluze je fajn, ale museli by být dodrženy prostě nějaké podmínky.“* Mezi nejvíce problematické oblasti, které považují učitelky za podstatné, je zejména nedostatečná informovanost, nízká materiální vybavenost a nedostatek personálu a finance.

Učitelky zmiňovaly, že je nikdo na inkluzi nepřipravil, nikdo jim neřekl, jakým způsobem má probíhat. U1 vypovídá: *„My bychom občas potřebovali, aby nám někdo přišel ukázat, jak jak se to má udělat správně.“* U4 uvádí: *„Ale spousta věcí byla nedomyšlených a spousta věcí se řešila za chodu a ani teď to prostě není ujasněné.“*

V mateřských školách není vybavení, které by bylo přizpůsobené pro inkluzi dětí, které mají různorodé speciální vzdělávací potřeby. U1 odpovídá: *„Ty běžné mateřské školy si myslím nebo i mateřské i základní na to nemají úplně takové zázemí a vybavení.“* U7 sděluje: *„To místo, to prostředí by muselo být přizpůsobené a dostatečně vybavený.“*

Velký problém také učitelky vidí v nedostatku personálu. U1 reaguje: *„Potřebujeme možná personální podporu.“* U3 namítá: *„Je to fakt, jsme dvě učitelky na vlastně jedné třídě, kde my máme teďka dvacet pět dětí, dvou letých, tři letých nebo dvacet tři. A jinde v zahraničích mají čtyři, pět někdy.“* U2 zmiňuje: *„A podpořit to právě i tím asistentem.“*

Posledním zmíněnou překážkou k realizaci inkluze je nedostatečné finanční zabezpečení. U2 uvádí: *„Tak nejdůležitější je opravdu ta finanční podpora a podpora.“*

Také někteří participanti předkládají názory, které se týkají toho, koho je vhodné zapojit do procesu inkluze a pro koho by měl tento postup spíše negativní dopad. U2 uvádí: *„Já si myslím, že je to případ od případu, že se musí opravdu dobře posoudit, to, jestli to dítě do té do té běžné mateřské školy prostě patří.“* A dodává příklad, který přibližuje její myšlenku: *„On je tady sám nešťastný. On prostě ten režim prostě jako nezvládá. Opravdu by mu bylo lépe někde jinde. My to víme, rodiče to berou prostě jako já.“* U4 vypovídá: *„Tam je to opravdu tak jako na zvážení těch odborníků, jestli která inkluze má smysl a která inkluze nemá smysl, nebo který začlenění toho jedince, protože oni to pořád dávají do jednoho balíku. Inkluze je prostě inkluze a tím to hasne.“*

## 4.4 Rozvíjení dovedností v oblasti prevence xenofobie

### 4.4.1 Stěžejní dovednosti dětí v oblasti prevence xenofobie

**Kódy:** tolerance, empatie, sebereflexe, respekt, spolupráce, sociální dovednosti

Učitelky v oblasti prevence xenofobie uvádějí často jako důležité dovednosti toleranci a empatii, ale také sebereflexi, respekt, řešení problémů a v neposlední řadě spolupráci. U4 vyzdvihuje: „*No tolerance je to nejstěžejní, tolerance, sebeúcta.*“ U5 odpovídá: „*Tak jako tolerance určitě samozřejmě, nějaký jako respekt i skrz ty jako děti mezi sebe, ale tam je jako důležitá podle mě fakt jako vyloženě ta spolupráce ve všem tady jako jo, protože jakmile tam ta spolupráce není, tak to tam jako tak, že už to tam no vážně a takže i nějakou empatii určitě, jako aby ty děti nějakým způsobem jako měly.*“ U1 uvádí: „*A i možná nějaká sebereflexe, zařizovat pravidelně třeba po každém dni, zhodnotit si, co se dařilo nejenom pracovní, ale možná i v těch vztazích, aby se zamyslely, jestli někdo nebyl na někoho takový nebo makový.*“ U2 odpovídá: „*Určitě začít od té nejzákladnější, a to je prostě spolupráce.*“

Důležité jsou všeobecně sociální dovednosti. U5 uvádí: „*Určitě jako sociální dovednosti stoprocentně.*“ U7 vymezuje dovednosti, které patří do sociálních dovedností: „*Tak myslím si, že by bylo dobré rozvíjet takovou tu toleranci a empatii. Prostě takové ty sociální dovednosti.*“

### 4.4.2 Profesní kompetence učitele v oblasti prevence xenofobie

**Kódy:** tolerance, empatie, spolupráce, respekt, trpělivost, vzdělání

Důležitou myšlenkou je, že aby učitel mohl předávat dětem myšlenky v oblasti prevence xenofobie, tak nejdříve musí začít u sebe. U5 uvádí: „*Dokud to nebudu mít já, tak to nemůžu předávat těm dětem*“ U7 zmiňuje: „*Vlastně to, co bude chtít, aby byly ty děti, tak ten učitel musí sám, že jo.*“

Učitelky často uvádějí toleranci a empatii. U4 zmiňuje: „*Ale měla by mít i tolerance vůči ostatním.*“ U1 odpovídá: „*Tak určitě by měl mít jako kromě tohoto i nějakou empatii.*“ U7: „*Samozřejmě on sám ten člověk, by měl být tolerantní a empatickejší.*“ Také se objevovala spolupráce, respekt a trpělivost. U5 uvádí: „*Takže určitě tolerance, respekt, spolupráce, empatie.*“ U3 sděluje: „*Ale určitě by měl vlastně být klidný, trpělivý a umět vlastně i naslouchat.*“

Do popředí se také dostávala důležitost vzdělání. U1 vymezuje: „*Možná se sám zajímat o určité problematiku a rozvíjet si v tomto nějaké svoje vědomosti, znalosti.*“ U7 vypovídá: „Asi by měl mít nějaké vzdělání.“

Musíme si ale uvědomit, že zmíněné klíčové profesní kompetence by měl mít každý učitel bez ohledu na to, zda provádí prevenci xenofobie nebo ne. U2 odpovídá: „*Zas to prostě jako pro mě není jako žádná novinka ty kompetence těch učitelů nebo těch pedagogů těch odborníků prostě jsou dány.*“ a doplňuje: „*Já bych už jako nepřidávala k tomu žádnou jako další novou kompetenci prostě.*“

#### 4.4.3 Kulturní klíčová kompetence

**Kódy:** obsaženo, zbytečné, vedlejší, uvědomění, kladný

Na zařazení kulturní klíčové kompetence do RVP PV nahlízejí učitelky odlišně. Objevoval se názor, že zařazení této kompetence je poměrně zbytečné, jelikož to bylo v tom předchozím již určitým způsobem obsaženo. U4 uvádí: „*Ono jakoby je asi jmenovaná, ale přitom se s ní pracovalo taky.*“ U7 odpovídá: „*No myslím si, že ta kompetence, že by tam ani nemusela být zařazená, že se i to předešlý RVP se tak jako toho dotýká, že to není úplně nutný.*“ Někteří participanté, ale uvítali tuto změnu jako něco kladného. U1 vypovídá: „*Asi to tam i z toho důvodu zařazené je, že se nějakým způsobem ukázalo, že to potřeba je, takže nejspíš z toho důvodu, protože cizinců přibývá.*“ U2 sděluje: „*Za mě za mě to jako hodnotím kladně. Jakákoli nechci říct jakákoliv, změna je k lepšímu každopádně.*“ U3 odpovídá: „*A myslím si, že to bude, že to je dobrý nápad, že to má všechno, má vlastně svoji nějakou dobrou stránku nějakou špatnou stránku.*“

Učitelky byly v rozporu na názor, který se týkal eliminace xenofobie na základě zařazení kulturní klíčové kompetence do nového RVP PV. Některé učitelky jsou toho názoru, že zařazení klíčové kompetence do daného dokumentu nepomůže k eliminaci xenofobie. U7 zmiňuje: „*To si nemyslím, že by zrovna tohle jenom tohle prostě pomohlo.*“ Naopak se zde objevil i opačný pohled, který označuje tento krok za pozitivní. U6 uvádí: „*Tak, do jistý míry určitě pomůže*“

Většina učitelek uvádí, že zařazení kulturní klíčové kompetence nepomůže vlastně k eliminaci xenofobie, ale spíše k uvědomění, že je toto téma důležité. U2 odpovídá: „*Nemyslím si, že to je krok, který tomu pomůže, ale možná to uvědomění některých učitelů, že je to jako zásadní, poměrně a věřím, že možná jo*“ a ještě doplňuje: „*Taková jako berlička k tomu, abychom byli alibisti možná trochu a věděli, že se něco takového jako děje jo a být*

*to tam asi jako má, má to tam své, má to tam své místo, ale vyloženě, že by to v praxi jako by pomohlo, to si nemyslím.“ U4 sděluje: „Nevím, jestli to úplně tak jako pomůže k té eliminaci. Možná si některý pedagog jakoby to bude víc uvědomovat, nebo to hlídat.“*

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole odpovím na výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Na otázky odpovím na základě informací, které jsem získala z rozhovorů s učitelkami.

**První dílčí otázka: V jakých situacích se učitelky mateřských škol setkávají s xenofobií?**

Učitelky definují xenofobii zejména jako strach z cizího, neznámého či nového. Některé z nich si s tímto pojmem spojovaly převážně strach z cizinců. Učitelky se s tímto jevem setkávají v mnoha případech. Pozoruhodné je, že se s projevy xenofobie setkávají od dětí i od rodičů.

Strach dětí z neznámého vnímaly především při kontaktu s cizinci, s dětmi s odlišným mateřským jazykem, dále při kontaktu s handicapovanými lidmi a také v situacích, kdy se děti ocitly v neznámém prostředí s čímž se často spojovalo odloučení od matky. Je zajímavé, že učitelky téměř nezaznamenaly strach z neznámého při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, což je v rozporu s předchozím tvrzením. Ovšem některé podotýkaly, že vidí rozdíl v tom, jak velké odlišnosti dítě má a také v tom, kdy se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami připojí do třídy. V závislosti na zapojení dítěte do třídy jsem učitelky nasměrovala na pojem inkluze. Tento pojem v nich vyvolal rozporuplné pocity. Učitelky se ve velké míře shodovaly na tom, že inkluze by mohla být prospěšná, ale že momentálně na její uskutečnění nejsou v České republice podmínky. Velké nedostatky vidí v nedostatečné informovanosti o tomto tématu, v malé materiální vybavenosti, v personální oblasti a také v nízké dostupnosti financí.

Strach rodičů z neznámého se dle učitelek především objevuje v případě, kdy je ve třídě dítě se SVP. Učitelky zaznamenaly strach rodičů z toho, že by dítě se SVP špatně ovlivňovalo jejich dítě anebo, že by ho dokonce ohrožovalo, či mu ublížilo.

Xenofobie může pramenit z vnímání odlišností. Děti podle učitelek vnímají odlišnosti již v předškolním věku. Mezi odlišnosti, které dle nich nejvíce děti vnímají, patří fyzické a mentální odlišnosti, také odlišnosti v chování a v neposlední řadě vnímání změn v běžných situacích. Velké rozpory jsem zaznamenala v názorech na intenzitu vnímání odlišností. Jedna z učitelek zdůraznila, že vnímání odlišností je u dětí vyšší než u nás, druhá učitelka ovšem je toho názoru, že děti odlišnosti vnímají, ale nezabývají se nimi. Učitelky vypovídaly, že vnímání odlišností dětí může záviset na pohledu jejich rodiny, jelikož jsou pro ně rodiče velkým vzorem a jich tvrzení berou jako holý fakt.

Z výzkumu také vyplývá, že učitelky mohou změnit pohled dítěte na vnímání odlišností, který převzalo od rodiny. Učitelky se však rozcházejí v názoru na to, do jaké míry mohou daný pohled změnit. Některé zmiňovaly, že názor rodičů je v popředí a jiné zase uváděly, že mohou jeho pohled na odlišnosti do velké míry změnit, jelikož s dětmi tráví velkou část dne.

**Druhá dílčí otázka: Jakým způsobem učitelky mateřských škol předcházejí vzniku xenofobie?**

Pro prevenci xenofobie je důležité vytvořit ve třídě zdravé klima. Dotazované učitelky uváděly, že pro tvorbu zdravého klimatu je zásadní dobrá spolupráce a vztahy na pracovišti, dále zmiňovaly složení třídy. Jedna učitelka také poukázala na to, že na zdravé klima třídy má vliv i přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tento vliv může být pozitivní i negativní.

Učitelky mateřských škol zmiňovaly, že předcházejí xenofobii především komunikací, konkrétně vysvětlováním, také pomocí her, dramatizace a pohádek. Ve velké míře se také objevovalo situační učení. Také zmiňovaly spolupráci s ochrannými složkami, za účelem prevence.

Prevenci xenofobie také provádí prostřednictvím multikulturní výchovy, kterou volí zejména při určitých situacích, konkrétně při Dni dětí nebo při seznamování dětí se světem, tradicemi či jinou kulturou. V rámci multikulturní výchovy jsme zmínily kulturní klíčovou kompetenci, která bude zařazena do nového RVP PV. Tuto kompetenci učitelky často vnímají jako nepotřebnou, jelikož v původním RVP PV byla již obsažena, pouze nebyla konkretizovaná, některé její zařazení ale uvítaly. Názory na eliminaci xenofobie prostřednictvím této klíčové kompetence v závislosti na zařazení do daného kurikulárního dokumentu se různí. Objevovaly se zde názory, že zařazení kulturní kompetence nepomůže k prevenci xenofobie, některé učitelky uváděly opak. Ve velké míře uváděly postřeh, že zařazení dané kompetence nepomůže k eliminaci xenofobie, ale spíše k uvědomění, že je toto téma podstatné.

Z výzkumu vyplývá, že k prevenci xenofobie učitelky téměř nevyužívají preventivní programy. Mnohé z nich se dokonce nesetkaly s pojmem Minimální preventivní program.

**Třetí dílčí otázka: Jaké dovednosti učitelky mateřských škol považují u dětí za klíčové v oblasti prevence xenofobie?**

Učitelky vidí jako zásadní dovednosti u dětí v oblasti prevence xenofobie zejména toleranci a empatii. Dalšími podstatnými dovednostmi jsou sebereflexe, respekt a spolupráce. Z výzkumu vyplývá, že mezi nejdůležitější dovednosti v této oblasti patří obecně sociální dovednosti.

Z výzkumu vyvstala myšlenka, že aby učitel mohl předávat dětem své myšlenky a poznatky, tak musí začít nejdříve u sebe. Učitel by měl mít v oblasti prevence xenofobie určité profesní kompetence, učitelky často jmenovaly toleranci, empatii, spolupráci, respekt, trpělivost a dostatečné vzdělání. Jeden ze stěžejních názorů je, že uvedené profesní kompetence by měl mít každý učitel, bez ohledu na to, zda uskutečňuje prevenci xenofobie.

## 6 DISKUZE

Tato práce se zabývala problematikou xenofobie v mateřské škole. Jejím cílem bylo zjistit, jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti právě s již zmiňovanou xenofobií. Snažila jsem se rozklíčovat, zda se s xenofobií můžeme v mateřských školách setkat anebo, jestli je to doména vyšších stupňů vzdělání.

Výsledky z výzkumu zodpoví tři dílčí cíle a hlavní cíl, který z nich vyplývá.

Prvním cílem bylo zjistit, v jakých situacích se učitelky mateřských škol setkávají s xenofobií. Učitelky se v návrzích situací, kdy by mohly zaznamenat strach z cizího či neznámého, rozcházejí. Je nutno poznamenat, že se učitelky setkávají se strachem z neznámého ze strany dětí i ze strany rodičů. Učitelky často zmiňovaly u dětí strach z cizinců. Zajímavou myšlenkou, která vyvstala z jednoho rozhovoru, byl názor, že děti se nebojí přímo dítěte, protože by byl cizinec, ale protože se chová jinak než oni, v závislosti na kultuře daného dítěte. A děti na toto chování nejsou zvyklé nebo se s ním vůbec předtím nesetkaly. Do popředí se také v rozhovorech dostávaly názory, že děti mají strach z lidí, kteří mají určitou mentální poruchu či handicap. Dále se zde objevoval i strach z nového prostředí, na který navazoval strach z odloučení od matky. Pazderková (2020) ve své práci uvádí, že strach, který se v mateřské škole obvykle hojně objevuje je právě strach z něčeho neznámého.

Téměř všechny učitelky se setkaly i se strachem z cizího směřovaným od rodičů. Z rozhovorů vyplynulo, že mají rodiče, často strach z určitého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v dané třídě. Ve velké míře pochází strach z toho, že nejsou informováni o této problematice a je pro ně tím pádem neznámá. Na základě toho pokládají učitelkám otázky, kterými se chtějí dozvědět více informací o speciálních potřebách určitého dítěte. Jejich strach často pramenil z obav, že by mohlo dítě se speciálními vzdělávacími potřebami špatně ovlivnit jejich dítě anebo mu ublížit. Ve své diplomové práci Lukáč (2017) zmiňuje, že rodiče hodnotí společné vzdělávání dětí tělesně znevýhodněných a sociálně znevýhodněných dětí zejména kladně, oproti tomu rodiče vnímají negativně zapojení dětí s mentálním postižením. Důvodem jejich negativního postoje jsou především obavy z narušení vzdělávacího procesu.

Xenofobie může také vznikat z vnímání odlišností u dětí. Učitelky se shodovaly, že děti vnímají odlišnosti už v předškolním věku. Dle nich děti vnímají odlišnosti u lidí s fyzickým či mentálním postižením, dále je vnímají v oblasti chování a také je pozorují ve změnách,

kteří se týkají běžných situací. Ovšem se zde rozcházel názor na to, v jaké intenzitě je děti vnímají. V teoretické části jsem se touto problematikou taktéž zabývala a uvedla jsem zde tvrzení několika autorů. Ženatová (2018) předkládá, že děti sice odlišnosti vnímají, ale ne v takové míře jako dospělý. Koťátková (2014) uvádí, že odlišnosti dětí registrují, ale zároveň je vnímají jako přirozenou věc. Zároveň je zde rozdíl ve vnímání odlišností, které se pojí s rasou, tuto skutečnost začínají vnímat od čtvrtého roku. (Koťátková, 2014)

Druhým cílem bylo identifikovat, jakým způsobem učitelky mateřských škol provádějí prevenci xenofobie. Skrze rozhovory jsem zjistila, že je velmi důležitá komunikace a především vysvětlování, ve velké míře se také objevily hry, dramatizace, obrázky, pohádky a také situační učení. Také zapojují multikulturní výchovu jako prvek prevence. Nakonec v malé míře uváděly spolupráci s ochrannými složkami. Jalová (2019) v magisterské diplomové práci uvádí, že učitelky provádí prevenci skrze podporu vztahů mezi dětmi, jejich důvěru a spolupráci. Učitelky z výzkumu z uvedené práce a učitelky, které se zúčastnily rozhovoru za účelem výzkumu této práce se shodují, že prevenci v mateřské škole lze provádět prostřednictvím vysvětlování, her a pohádek.

Využití preventivních programů se objevovalo jen v malé míře. Učitelky uváděly, že nespolupracují s odborníky, kteří se zaměřují přímo na prevenci rizikového chování, ovšem byly zde často zmiňovány pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jalová (2019) ve své práci zmiňuje, že učitelky spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou a také s asistentem pedagoga.

Třetím cílem bylo identifikovat, jaké dovednosti učitelky mateřských škol považují u dětí za klíčové v oblasti prevence xenofobie. Na tuto oblast se učitelkám nejobtížněji odpovídalo, můžeme se pouze domnívat, čím to bylo způsobeno. Z rozhovorů vyvodíme, že důležité dovednosti u dětí ve vztahu prevence xenofobie je především tolerance či empatie, také sebereflexe, ale také se v odpovědích objevoval respekt, řešení problémů a v neposlední řadě spolupráce. Z pestré nabídky dovedností vyplývá, že není jedna určitá dovednost, která by dominovala, ovšem z výzkumu vyvstala myšlenka, že mezi nejdůležitější dovednosti v této oblasti patří sociální dovednosti. Prostřednictvím rozvoje sociálních dovedností můžeme předcházet vzniku rizikového chování včetně xenofobie (Kolář, 2001; Kolář, 2005; Kyriacou 2005, podle Gillernová et al., 2012). Kadlčková (2022) ve své bakalářské práci předkládá, že rozvoj sociálních dovedností je významný pro spolupráci dětí, také pro socializaci, osvojování pravidel správného chování, také je důležitý pro vznik přátelského, empatického a tolerantního chování.

Z dílčích cílů vyvstává hlavní cíl a tím je zjistit, jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s xenofobií. V první řadě jsem se pozastavila nad tím, jestli vůbec dané učitelky mají zkušenosti s xenofobií a myslím si, že do určité míry ano. Jak vyplývá z první dílčí otázky, tak se často setkávají právě s projevy strachu z cizího od dětí ale i od rodičů. Ve velké míře se také setkávají i s jiným rizikovým chováním, a to s agresí. Ve výroční zprávě 2023/2024, kterou vydala Česká školní inspekce je zaznamenáno, že mezi nejčastější rizikové chování v mateřské škole se považuje agrese a násilí, oproti tomu xenofobie zde není uvedena, proto se můžeme domnívat, že se řadí do složky jiné a z toho můžeme vyvodit, že se v mateřské škole často neobjevuje. (ČŠI, 2024)

## 6.1 Limity výzkumu

Mezi limity výzkumu patří určitě omezení skrze kvalitativní formu výzkumu, jelikož se zde odrazily příliš subjektivní výsledky, které se posléze nedají zobecnit. Dalším limitujícím prvkem byla malá dostupnost odborné literatury zaměřené na téma xenofobie v prostředí mateřské školy, omezením této práce byla ta skutečnost, že se mnoho odborných zdrojů či výzkumu nezaměřuje na danou problematiku v prostředí mateřské školy nýbrž spíše na základních školách či jiných vzdělávacích stupních. Posledním aspektem, který vnímám jako problematický je různorodá informovanost učitelů v oblasti xenofobie, jelikož to není pro učitelky téma, kterým by se někdy zabývaly do hloubky, proto bylo náročné zhodnotit, zda stanovené otázky nebudou příliš obtížné.

## 6.2 Doporučení pro praxi

V souladu se zjištěními z výzkumu jsem se rozhodla vytvořit doporučení, která mohou přispět ke kvalitnější prevenci xenofobie v prostředí mateřských škol.

Bylo by na místě zajistit větší informovanost učitelek mateřských škol o dané problematice, a to skrze další vzdělávání zejména se učitelky mohou zúčastnit různých školení či kurzů, které by se dotýkaly problematiky xenofobie či celkově rizikového chování.

Dalším doporučením je vytvořit více primárně preventivních programů pro mateřskou školu, jelikož nabídka na trhu není příliš vysoká a zaměřuje se spíše na základní školy.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou xenofobie v prostředí mateřské školy.

Cílem práce bylo zjistit, jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s xenofobií. Také v jakých situacích se učitelky setkávají s tímto jevem a jakým způsobem předcházejí jeho vzniku. Následně bylo důležité identifikovat, jaké dovednosti je dle učitelek stěžejní u dětí rozvíjet, abychom u nich předešly vzniku xenofobie.

Z výzkumu je patrné, že se učitelky mateřských škol setkávají s projevy xenofobie již v mateřské škole. Tyto projevy jsou směřovány od dětí i od rodičů, s kterými přicházejí učitelky do každodenního kontaktu.

Z výpovědí učitelek bylo zjevné, že není jediný způsob, jak předcházet xenofobii, ale těch způsobů je mnoho a každý učitel si může zvolit ten, který bude vyhovovat jemu i celé jeho třídě.

Dovedností, které je třeba rozvíjet, abychom předešli vzniku xenofobie, je také mnoho, můžeme ale říci, že podstatným prvkem jsou sociální dovednosti.

Tato práce by mohla být prvkem vhledu do oblasti prevence xenofobie, která v prostředí mateřské školy není příliš probádána. Také by mohla být podkladem pro přiblížení této problematiky učitelkám, kteří se o ní chtějí dozvědět něco nového a zároveň by mohla být impuls pro čtenáře k tomu, aby si uvědomili důležitost prevence xenofobie či obecně rizikového chování.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bodnárová, D., Dostálová, L., Dostálová, P., Dudková, L., Hájek, J., Jančálková, T., Jindrová, P., Málková, E., Tillová, K., & Vrbová, P. (2009). *Multi kulti: menšiny v ČR: metodická příručka pro střední školy*. Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje.

Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Grada.

ČŠI. (2024). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2023/2024 – výroční zpráva*. Česká školní inspekce. [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2023-2024---vyr?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR6XjpekdgT-oEyCMkpFCaOBXMC2\\_8EKluRBcx8X0dDX5\\_7n3Mwxb7ss4eIB0Q\\_aem\\_IgWaHVGkpU4GWuXgS9fymA](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2023-2024---vyr?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR6XjpekdgT-oEyCMkpFCaOBXMC2_8EKluRBcx8X0dDX5_7n3Mwxb7ss4eIB0Q_aem_IgWaHVGkpU4GWuXgS9fymA)

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/zahajeni-skolni-dochazky-947/>

Gillernová, I., Krejčová, L., Hoskovcová, S. H., Šírová, E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-dovednosti-ve-skole-1922/>

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/strucny-psychologicky-slovník-3256/>

Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2. vyd.). Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/uvod-do-psychologie-4517/>

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.

Cherng, H. S., & Davis, L. A. (2019) Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487117742884>

Jalová, G. (2019). *Vnímání rizikového chování učitelkami v mateřských školách*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém MU. <https://is.muni.cz/th/muqug/>

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.

<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/poruchy-socializace-u-deti-a-dospivajicich-1272/>

Kadlčková, G. (2022). *Rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku z pohledu učitele*. [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/51538?locale-attribute=cs>

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/skolni-poradenstvi-960/>

Knytl, M., Janigová, A., Gallová, I., Sádek, P., Sirková, K., Vanýsková, Z., Kolmanová, V., Pavlíková, D., Eliášková, K., Květonová, A., Smutná, A., Zlámalová, M., Adamcová, J., Cimmerová, T., & Vostrčilová, M. (2019). *Studentská Socialia: Přístupy společnosti k rizikovému chování*. Gaudeamus. <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/studentska-socialia-2019.pdf>

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, (2. vyd.). Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/dite-a-materska-skola-944/>

Kraus, B., Bělík, V., & Hoferková, S. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/slovník-socialni-patologie-3983/>

Lukáč, Š. (2017). *Postoje rodičů intaktních dětí a dětí se znevýhodněním k inkluzivnímu vzdělávání*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/87046>

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání. [https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/15\\_klima\\_skolni\\_tridy.pdf](https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf)

Martanová, V. P. (2014a). *O primární prevenci rizikového chování. Národní ústav pro vzdělávání*. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani.html>

Martanová, V. P. (2014b). *Specifické x nespecifické programy primární prevence. Národní ústav pro vzdělávání*. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/specificke-x-nespecificke-programy-primarni-prevence-1.html>

Michalová, Z., & Kratochvílová, A. (2022). *Sociální dovednosti v mateřské škole: aktivity k minimalizaci nevhodného chování v předškolním věku a posilování sociálních dovedností*. Grada.

Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Endrödiová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V. P., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., ... Zapletalová, J. (2015a). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze. <https://www.adiktologie.cz/file/829/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>

Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Exnerová, M. J., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Martanová, V. P., ... Nejedlá, M. (2015b). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. (2. vyd.). Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze. <https://www.adiktologie.cz/programy-a-intervence-skolske-prevence-rizikoveho-chovani-v-praxi>

Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Kolářová, S. M., Kubů, P., Macková, L., ... Veselá, M. (2015c). *Prevence rizikového chování ve školství*. Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze. <https://www.adiktologie.cz/file/825/1-prevence-rizikoveho-chovani-nahled.pdf>

MŠMT. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [https://msmt.gov.cz/uploads/Metodicke\\_doporuceni\\_uvodni\\_cast.doc](https://msmt.gov.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc)

MŠMT. (2013, 10, 11). *Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

<https://msmt.gov.cz/file/7347?highlightWords=%C5%A0koln%C3%AD+preventivn%C3%AD+program+pro+mate%C5%99sk%C3%A9+z%C3%A1kladn%C3%AD+%C5%A1koly+%C5%A1kolsk%C3%A1+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD>

MŠMT. (2019a). *Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023-2025*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [https://msmt.gov.cz/uploads/PPRCH/Akcni\\_plan\\_PPRCH\\_23\\_25.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/PPRCH/Akcni_plan_PPRCH_23_25.pdf)

MŠMT. (2019b). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [https://msmt.gov.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

MŠMT. (n.d.a). *Metodická doporučení a metodické pokyny*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. (n.d.b). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [https://msmt.gov.cz/uploads/Metodicke\\_doporuceni\\_uvodni\\_cast.doc](https://msmt.gov.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc)

MŠMT. (n.d.c). *Prevence*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/prevence>

Nikolarai, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2006). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, ročník(52), 101–119. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10349120500086348?scroll=top&needAccess=true>

Novák, T. (2002). *O předsudcích*. DOPLNĚK.

NPI. (2017, 11, 12). *Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí*. Národní pedagogický institut. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>

NPI. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Národní pedagogický institut. [https://prohlednout.rvp.cz/export/pdf?rvp\\_type\\_id=3&mandatory\\_part\\_only=true](https://prohlednout.rvp.cz/export/pdf?rvp_type_id=3&mandatory_part_only=true)

NÚV. (n. d.). *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/specialni-vzdelavani.html>

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/predskolni-pedagogika-1367/>

Pazderková, A. (2020). *Strach u předškolních dětí očima učitelek mateřské školky*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Informační systém MU. <https://is.muni.cz/th/aexgd/?lang=cs;cop=3564771;id=223034>

Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2. vyd.). Triton.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/kapitoly-metodologie-socialnich-vyzkumu-395/>

Reisová, H., Silva, A., Simõesová, B., Moreira, J., Dias, P., & Dixe, M. (2022). Preschool Children's Attitudes Towards Their Peers with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, ročník(69), 1963–1973. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2020.1834079?src=recsys#abstract>

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/profesni-kompetence-ucitele-materske-skoly-901/>

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>

Tesař, F. (2007). *Etnické konflikty*. Portál. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/etnicke-konflikty-3133/>

Urban, L. (2022). *Sociologie: klíčová témata a pojmy* (2. vyd.). Grada.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2025). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

*Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004).* <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. RAABE.

**SEZNAM TABULEK**

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| Tabulka 1: Informace o učitelkách .....         | 32 |
| Tabulka 2: Kategorie, podkategorie a kódy ..... | 34 |

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |                                                      |
|--------|------------------------------------------------------|
| PPRCH  | Primární prevence rizikového chování                 |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy         |
| SVP    | Speciální vzdělávací potřeby                         |
| PPP    | Pedagogicko-psychologická poradna                    |
| SPC    | Speciálně pedagogické centrum                        |
| NPI    | Národní pedagogický institut                         |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka přepisu rozhovoru

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím informací pro výzkumný rozhovor a jejich následném využití pro bakalářskou práci pod názvem Zkušenosti učitelek mateřské školy s xenofobií**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat, pro potřeby výzkumu do bakalářské práce Adély Rozsypalové. Cílem výzkumu je zjistit, jaké mají učitelky mateřské školy zkušenosti s xenofobií.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat a jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním v bakalářské práci. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce.
- Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v bakalářské práci, a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci bakalářské práce.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita.

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis respondenta: \_\_\_\_\_

Podpis výzkumníka: \_\_\_\_\_

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU**

V = výzkumník

U7 = učitel č. 7

V: Takže kolik je vám let?

U7: 41.

V: Tak kolik let pracujete jako učitelka mateřské školy?

U7: V mateřské škole pracuji 16 let.

V: Jaké máte vzdělání?

U7: Vysokoškolské, bakalářské a obor speciální pedagogika

V: Dobře. Jaké aspekty podle vás tvoří zdravé klima třídy a co ho naopak může narušovat?

U7: Tak myslím si, že důležitá je vzájemná důvěra, dobrá komunikace a takový to pohodový prostředí a narušovat by zase naopak mohlo složení třídy a nějaká nedůvěra nebo strach z něčeho.

V: Dobře, jak byste definovala pojem xenofobie?

U7: Je xenofobie, to je strach z cizího nebo z neznámého, z cizích lidí, z cizích věcí, prostředí.

V: Myslíte si, že děti dokážou vnímat nebo děti předškolního věku dokážou vnímat odlišnosti u lidí?

U7: Myslím si, že dokážou, ale že to tolik prostě neřeší, že to berou, že to je prostě takový přirozený, že ne všichni jsou stejný.

V: V jakých případech bychom mohli podle vás vyzorovat strach z cizího či z odlišností mateřské školy?

U7: Tak třeba když, do školky, do mateřské školy přijde někdo neočekávaně, někdo cizí. Nebo když prostě přijde na návštěvu někdo, tak to by třeba mohlo k tomu vést, anebo když by přišly děti s nějakým handicapem, je to prostě neznámé.

V: Setkala jste se někdy s právě strachem od rodičů?

U7: Asi ne, nevybavuji si, že by se měli.

V: Dobře, dobře. Pracovala jste někdy s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a s jakým?

U7: Pracovala jsem s dítětem, které je ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V: Dobře a přišlo toto dítě se speciálně vzdělávacími potřebami na začátku školního roku nebo v průběhu?

U7: Přišlo na začátku školního roku.

V: Jak probíhala adaptace?

U7: Dítě bylo více ostýchavé než ostatní děti, ale jinak probíhala vcelku běžně a děti přijaly tohle dítě úplně tak, jak, taky úplně jako normálně, běžně.

V: Takže se tam podle vás žádná xenofobie neprojevila, žádný strach?

U7: Ne, neměla jsem pocit, že by se ostatní děti báli.

V: Dobře, myslíte si, že to, jak dítě vnímá odlišnosti, může záviset na pohledu rodiny daného dítěte?

U7: Ano myslím si, že rodina a rodiče hodně ovlivňují to, jak děti vnímají okolí a ten svět.

V: A myslíte si, že učitelka může jeho pohled změnit, nebo jsou vždy v popředí názory rodičů?

U7: Asi větší váhu bude mít názor toho rodiče, ale učitel podle mě může nějakým způsobem ovlivnit to vnímání toho dítěte. Trošku ho určitě může ovlivnit.

V: Dobře. A jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání?

U7: Podle mě inkluze je fajn, ale museli by být dodrženy prostě nějaké podmínky. To místo, to prostředí by muselo být přizpůsobené a dostatečně vybavený a důležitý je taky personál. Prostě, aby byl v dobrém počtu a připravenej, vzdělanej jako.

V: Takže si myslíte, že by to mohlo fungovat, ale momentálně na to nejsou...

U7: Ano myslím si, že inkluze by mohla fungovat, ale momentálně na to nejsou ty podmínky.

V: A kdyby teda fungovala, tak myslíte si, že by vlastně mohla vlastně působit jako prevence proti xenofobii.

U7: Myslím si, že by to tak mohlo být, že ty děti od malička by prostě žily společně a že by jim pak nepřišlo no jako divný, že jsou jiný lidi, že jsou odlišný, prostě by byly od malička na sebe zvyklý. Myslím si, že by mohlo fungovat.

V: Jaké chování podle vás patří do riziko chování mimo xenofobii?

U7: Tak mohla by tam patřit třeba šikana nebo agresivita u dětí.

V: A s jakým typem toho rizikového chování máte zkušenosti, jestli s nějakým?

U7: Tak setkala jsem se s agresivitou, a bohužel, což mě překvapilo v mateřské škole i se šikanou.

V: No to je to je netradiční v mateřské škole a tu agresi, tu vlastně, v té se s ní setkala, že ty děti byly agresivní navzájem vůči sobě, nebo i vůči pedagogovi.

U7: Setkala jsem se i že chlapec byl agresivní, jak vůči dětem, tak vůči okolí i dospělým prostě učitelkám.