

Realizace multikulturní výchovy v mateřských školách na Přerovsku

Šobáňová Lenka Dis.

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Šobáňová**
Osobní číslo: **H11775**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Realizace multikulturní výchovy v mateřských školách na Přerovsku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k multikulturní výchově, předškolnímu vzdělávání a předškolnímu věku dítěte.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Bronislav PUPALA. Předškolní a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. 262 s. ISBN 80-7254-866-2.67-693-3.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum. 1.vyd. Praha: ISV, 2001. 196 s. ISBN 80-85866-72-2.

SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. RAABE, 2012. ISBN 978-80-87553-64-0.

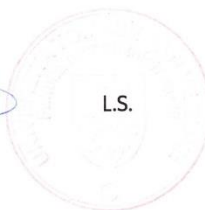
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ 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.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 8. 2014

.....
J. Štěrba

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Tato práce se zaměřuje na realizaci multikulturní výchovy v mateřských školách. Teoretická část obsahuje text poskytující vhled do období předškolního věku, dále se zaměřuje na teorii multikulturní výchovy, na což navazuje problematika realizace multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému, což zahrnuje převážně Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací programy s tím je pak spojená spolupráce pedagogů a rodiny. Praktická část se pak soustřeďuje na dvě roviny a to praktickou realizaci multikulturní výchovy a postojovou orientaci pedagogů vůči příslušníkům jiných národností, náboženství či kultur.

Klíčová slova: Multikultura, výchova, předškolní věk, rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, školní vzdělávací pro předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This work is focused on realization of multicultural education in nursery school. Theoretical part contains text that provides insight into preschool age. It also focuses on theoretical aspects of multicultural education and the issue of implementation of multicultural education in the Czech education system. It comprises the Framework Education Programme and school education programmes. The practical part followed up two levels. These levels are the practical realization of multicultural education and the teacher's attitudinal orientation to members of different nationalities, religions and cultures.

Keywords: multicultural, education, preschool age, Framework Education Programme for preschool education, school education programme for preschool education

Motto:

„Mír na světě začíná v našich dětech“

Marie Montessori

Poděkování:

Děkuji Mgr. Hladíkovi, Ph.D. za trpělivost, odporné vedení a cenné rady a připomínky k mé bakalářské práci

Také bych chtěla poděkovat všem ředitelům mateřských škol, kteří mi umožnili výzkum a také učitelům za svůj čas a ochotu k vyplnění dotazníků

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	11
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	11
1.2 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝVOJ.....	13
1.3 KOMUNIKAČNÍ VÝVOJ	14
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	16
2.1 TEORETICKÉ UKOTVENÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	16
2.1.1 Multikulturalismus	18
2.2 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	19
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČR	21
3.1 CÍLE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	21
3.2 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
3.2.1 Školní vzdělávací program.....	25
3.3 VYMEZENÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V RVP PV	26
3.4 ROLE PEDAGOGA	28
3.5 SPOLUPRÁCE S RODINOU	30
II PRAKTICKÁ ČÁST,	31
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	32
4.1 CÍL VÝZKUMU	32
4.2 METODA SBĚRU DAT	33
4.2.1 Výzkumný soubor	33
4.3 VÝZKUMNÝ POSTUP	34
4.4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	35
4.4.1 Realizace multikulturní výchovy v mateřských školách.....	35
4.4.2 Materiální a teoretické zázemí pedagogů ve vztahu k multikulturní výchově	37
4.4.3 Osobní přístupy k multikulturní výchově	38
4.4.4 Osobní zkušenosti pedagogů s příslušníky jiných kultur, náboženství či ras	39
4.4.5 Postojová orientace pedagogů vůči příslušníkům cizích kultur, ras a náboženství.....	40
4.4.6 Vnímání rasové situace v ČR.....	42
VÝSLEDKY VÝZKUMU	44
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	49
SEZNAM GRAFŮ	50
SEZNAM TABULEK	51
SEZNAM PŘÍLOH	52

ÚVOD

Multikulturní výchova je v naší společnosti relativně mladý pojem. Je to reakce na rasové, náboženské a kulturní odlišnosti a konflikty z toho plynoucí.

Strach a ostražitost je přirozená reakce na neznámý podnět. Tímto podnětem odlišná kultura či rasa bezesporu je. Cíle multikulturní výchovy by tedy měly být hlavně seznámení s těmito vzájemnými odlišnostmi a odstranit tak strach svírající celou společnost. V rámci globalizace, mobility, a dalších důsledků plynoucí z dnešní moderní doby, kdy se se zástupci jiných kultur setkáváme dnes a denně, by multikulturní výchova neměla být obsahem až kurikul základních škol. Současný stav naší společnosti volá po tom, aby tato výchova byla realizována již v předškolních zařízeních.

Děti předškolního věku jsou velmi citlivé na informace ze svého prostředí. Aniž bychom si to uvědomily, často v jejich přítomnosti vyřkneme teze na účet jiné rasy či kultury, které jsou emocionálně zabarvené. Děti tyto informace zpracují a vytvoří si na jejich základě úsudek. Vše se samozřejmě děje na jejich mentální úrovni. Nicméně i tak při nástupu do základní školy si s sebou přináší negativní stereotypy vůči jiným kulturám či rasám. Většinou se jedná o ty, které mají v jejich okolí jisté zastoupení. V české společnosti se tak jedná zejména o romské a vietnamské etnikum.

Výuka v mateřských školách by měla zprostředkovávat komplexní poznání světa, formou uzpůsobenou věku dětí a toto poznání zahrnuje i kulturní a rasové odlišnosti, tedy multikulturní výchovu. Důležitou roli zde hraje osoba pedagoga. Jeho vlastní postoje a názory. Pokud je pedagog ovlivněn negativními stereotypy, jen stěží může zprostředkovat pozitivní poznání druhých osob, ač od nás odlišných.

Za cíl práce je kladeno zjištění odlišností praktické realizace multikulturní výchovy oproti teoretickým oporám. Dále se pak soustřeďuje na postoje pedagogických pracovníků vůči jiným kulturám, rasám či náboženstvím.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Pro naši práci je doba předškolního věku klíčovým faktorem. Jsme přesvědčeni, že právě zde dochází k prvotnímu formování postojů. Děti jsou velmi citlivé na informace přicházející ze světa dospělých a je třeba vhodně volit naše vyjadřování. Období předškolního věku je velmi dynamickým a energickým věkem. Toto období života lze ohraničit třetím až pátým rokem života. Dochází zde k výraznému rozvoji řeči, intelektu, motorické schopnosti jsou přesnější. Vše je doprovázeno fantasií.

Ačkoli tělesný a motorický vývoj považujeme za stejně důležité složky, v naší práci se budeme soustřeďovat převážně na vývoj související s rozvojem poznávání, sociálních vztahů a komunikace.

1.1 Kognitivní vývoj

Na počátku předškolního věku, tedy okolo třetího roku jsou děti klidnější. Předchozí konflikty s dospělými pramenící z potřeby získat vlastní nezávislost, již nejsou tak výrazné jako v období 2 roku života (Allen, Marotz, 2002, s. 99)

V poznávacích schopnostech převládá egocentrismus. Vnímání světa se vyznačuje jistou subjektivní jistotou, je vázané na vlastní zkušenost, to znamená, že to tak je, neboť to tak vidí. Intuitivní vnímání se ukazuje převážně ve vztazích, kdy má dítě odlišit vztahy nadřazené třídy a jejich dílčích složek. To lze demonstrovat na známém žertu, co je těžší, zda kilogram peří nebo železa, kdy by odpovědí bylo peří. Egocentrický způsob uvažování vytváří apriorní předpoklad správnosti. Pokud chybí předpoklad mnohoznačnosti názorů, chybí i potřeba hledání objektivní pravdy. Dítě předškolního věku tedy hledá přímé vysvětlení příčiny, náhodu vnímá jako něco, co kazí řád a vyvolává v něm nejistotu, neboť ji nelze vysvětlit. (Vágnerová, 2000, s. 102 - 107).

Langmeier pak myšlení v předškolním věku nazývá prelogickým, přičemž je dále specifikuje jako egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické. Znamená to, že všechny věci živé i neživé jsou polidštěny, mění fakta dle toho, jak se mu to hodí a současně se vše děje samo od sebe. (Langmeier, 1998, s. 89)

Ve věku tří let je dítě schopno pozorně poslouchat pohádky s obsahem přiměřeným jeho věku. V případě příběhů týkajících se známého, připojuje vlastní komentář. Dokáže odlišit slova podobně znějící, jako je pusa a husa. Hra dítěte je realistická. Pokus o kresbu, nedokonalé napodobení kruhu, čtverce. Dokáže třídit předměty dle jednoho logického vzorce

jakým je například barva či tvar. Dokáže pojmenovat některé základní barvy. Daří se mu porovnávat tvar a velikost (Allen, Martoz, 2002, s. 103 - 104)

V rámci smyslových vjemů převládá syntetické vnímání tedy celistvé. Sluchově je předškolák schopný rozpoznat zvuky přicházející z různých zdrojů jako zvuk různých. Chuť i čich se zpřesňují. Zprostředkovatel zážitků je však stále převážně hmat. Pozornost je v tomto věku ještě nestálá. Důležitou roli hraje představivost. Dítě je schopno reprodukovat děj pohádky. (Šimčíková – Čížková a kol. 2005, s. 68)

Avšak u reprodukce reálných příběhů se mohou mísit reálné vzpomínky s fantazií. Dítě si upravuje realitu tak, aby byla pro něj pochopitelná, pokud něčemu nerozumí, vysvětlí si to po svém. To se projevuje někdy formou nepravých lží, pro dítě představují skutečnost a jsou o ní přesvědčeni. Dalším znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, chybí komplexnost. Děti se učí od dospělých, dovedou sice řešit mnohé dílčí úkoly, nedovedou však do nich zahrnovat více aspektů, učení je však efektivnější, když danou věc dospělý postaví tak, aby byla, byť s pomocí, pro dítě řešitelná, případně vest způsobem aby na řešení přišlo samo. (Vágnerová, 2000, s. 106 – 107)

S příchodem čtvrtého roku Dítě dovede poskládat pět skládacích kostek od největší po nejmenší. Rozezná, zda dvojice slov zní stejně či odlišně. Jsou schopny rozeznat až dvacet tiskacích písmen a některé děti začínají číst jednoduché knížky pro nejmenší. Baví je hra se slovy, chápou význam slov „nejvyšší“, „největší“, „stejně“, „více“. Chápe denně se opakující činnosti a události. (Allen, Martoz, 2002, s. 111)

S přibývajícím věkem se poznávací schopnosti zlepšují a zpřesňují. Autoři K. E. Allen a L. R. Martoz (s. 118, 2002) ve své publikaci Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let dále uvádí, že pětileté dítě je schopno ze dvou vystřižených trojúhelníků sestavit čtverec, poskládat schody z kostek. Dále je schopno roztrždit předměty na základě dvou kritérií, z mnoha předmětů vybere ty, co mají stejný rys a je schopno označit předměty, které mají v pořadí zvláštní postavení. Umí počítat do dvaceti. Rozumí pojům menší množství, tedy je schopno určit, v které sklenici je méně vody. Chápe, k čemu složí kalendář, i vztah mezi časem na hodinách a denními činnostmi. Má mnoho otázek typu „proč?“ „kde?“ „kdy?“.

1.2 Osobnostně sociální vývoj

Následné členění předškolního období v oblasti osobnostně sociálního rozvoje nalézáme u autorů K. E. Allen a L. R. Martoz (2002, s. 105 - 120) Dítě ve třech letech je schopno pochopit v čem spočívá střídání, ale ne vždy je ochotno jej akceptovat. V tomto období jsou děti jinak vstřícné, přátelské. Přidávají se k jednoduchým skupinovým činnostem. Často mluví samo pro sebe. Při hře používá předměty jako symboly pro něco. Sleduje ostatní děti při hře, někdy se k nim připojí, často si hraje paralelně s nimi. Brání si vlastní hračky, někdy se při tom může chovat násilnický. Bojí se tmy, příšer nebo ohně.

Čtyřleté děti jsou společenské, otevřené. Často se u nich střídají nálady, kdy smích vystřídá pláč, jsou trucovité a vztekají se, pokud se jim něco nedaří. Vychloubají se, přehánějí, při pokusech mluvit sprostě se snaží zjistit, co jim projde. Děti spolu spolupracují, navazují se přátelství, Období vzniku takzvaných nejlepších kamarádů. V tomto věku se děti začínají posmívat, aby jiné vyřadily ze hry. Vše chtějí dělat sami, bez cizí pomoci, pokud se jim nedaří, rozčílí se někdy až na okraj zuřivosti. Rádi hrají hry, při kterých je potřeba zapojit fantazii.

Pětileté děti se rády kamarádí, Hrají si ve skupince s jinými dětmi, při tom uzavírají zvláštní přátelství s jedním až dvěma jedinci. Ochotně si půjčují hračky. Zcela rozumí pojmu střídání a dodržuje jej. Dítě se chová ochranně vůči mladším, kterým se něco přihodilo a zvířatům. V tomto období jsou děti poslušné, plní uložené úkoly. Nadále však potřebují, aby je dospělí povzbuzovali, jen už to není tak zjevné. Chlubí se svými úspěchy. (Allen, Martoz, 2002, s. 105 – 120)

Jejich morální uvažování je individuální, závislé na celkovém vývoji dítěte, který již není závislý jen na vlastních zkušenostech ale má sociokulturní charakter, tedy přebírá pravidla autorit, automaticky přebírá za správné, co určí dospělý. Charakter morálky tedy závisí na chování a názorech dospělých. Zvnitřněním a ztotožněním se s některými základními normami je typické pro konec tohoto období a způsobuje schopnost cítit se provinile za nežádoucí chování. Pocit viny je důležitým milníkem, signalizuje akceptaci jistého omezení jako bezvýhradně platných. (Vágnerová, 2000, s. 120 - 121)

K rychlému rozvoji seberegulace dochází tedy právě v předškolním období. Zatímco dříve bylo řízeno pokyny druhými, od třetího roku dochází k přijetí těchto pokynů za vlastní.

Nejprve se tak děje s vlastním mluveným doprovodem, později po třetím roce tuto činnost zvládá již bez užití řeči. (Langmeier, 1998, s. 92)

V předškolním období se také děti učí vzorcům chování, které jsou žádoucí a mají obecný charakter. Jedná se zejména o prosociální chování vyznačující se kladným vztahem k druhým, schopností empatie a altruizmu realizující se na primární úrovni. Jedná se převážně o vnímání výhody a soucítění se znevýhodněnými jako je nemocný kamarád. (Vágnerová, 2000, s. 123 – 124)

1.3 Komunikační vývoj

Při zacílení na komunikační rozvoj si můžeme povšimnout, že dítě je ve věku tří let schopné hovořit o nepřítomných lidech a událostech, jež se bezprostředně neodehrávají. Dále také mluví o jiných lidech. Jako příklad lze uvést „táta seká trávu“. Klade stále více otázek zaměřených na místní určení a totožnost lidí a objektů. (Allen, Martoz, 2002, s. 104)

Výslovnost tříletého dítěte je však značně nedokonalá, součástí je dětská patlavost, nahrazování hlásek jinými, ta však do nástupu do školy vymizí. V předškolním období se zvětšuje složitost mluveného projevu, začínají používat podřadná souvětí, roste zájem o mluvenou řeč, vydrží nějaký čas poslouchat například pohádku, současně také samo rádo mluví, třeba i samo pro sebe, umí krátké říkanky, některé se pokouší zazpívat písničku. Důležitým pokrokem je pak užívání řeči k regulaci svého chování. (Langmeier, 1998, s. 86)

Jazyk je užíván na úrovni vývoje poznávacích procesů každého jedince. Děti své komunikační dovednosti rozvíjejí především v kontaktu s dospělým, media a vrstevníci mají vliv mnohem menší. Otázky „Proč“ mají význam nejen ve smyslu obohacování slovní zásoby, ale také v souvislosti s chápáním komplexnějších vztahů. Učení řeči probíhá pomocí nápodobu dospělých, s nimiž přichází do nejbližšího kontaktu. Avšak toto učení má selektivní charakter, předškolák vybírá pro něj nové či obměněná známá slova a ty pak užívá. (Vágnerová, 2000, s. 114)

Ve čtyřech letech dítě užívá předložek „v“, „na“ či „pod“, užívá některých přivlastňovacích zájmen, odpovídá na otázky „Čí?“, „Proč?“. Mluví téměř srozumitelně, užívá složitých souvětí. Dokáže říct své plné jméno, jména sourozenců. Správně odpovídá na otázky, co je třeba udělat, když je zima nebo má hlad a jiné. Recituje krátké básničky. (Allen, Martoz, 2002, s. 111)

Slovní zásoba v tomto věku činí 1500 slov. Podle obrázků je dítě schopno převyprávět známý příběh. Chápe jednoduchým vtipům a samo je i vymýšlí. Vytváří věty o pěti až sedmi slovech i složitější větná spojení. Je schopno říci v jakém bydlí městu či jména svých rodičů. Mluví skoro srozumitelně, bez gramatických chyb, správně používá i slovesný podmiňovací způsob. (Allen, Martoz, 2002, s. 119, 120)

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V současné době, kde setkávání s jedincem odlišné rasy či kultury již není ojedinělým jevem, neb naprosto běžnou součástí našeho života, je důležité pěstovat v lidech toleranci vůči odlišným lidem. Negativní reakce na příslušníky cizí kultury, představuje často jen strach z neznámého. Domníváme se tedy, že multikulturní výchova vznikla jako potřeba reakce na změny v kulturním rozložení společnosti, tedy představuje reakci na vyvstalou situaci a staví pomyslný most mezi kulturami a boří tak bariéry vystavěné strachem. Jedná se při tom o oboustranný proces a to jak ve směru majority k minoritě tak obráceně.

2.1 Teoretické ukotvení multikulturní výchovy

Zaměříme - li se na terminologii, s kterou tento pojem pracuje, dle Hladíka „multikulturní výchova využívá veškerou terminologickou základnu obecné pedagogiky. Využívá především tyto pojmy: výchova, vzdělání, edukační proces, školní klima, kurikulum. Využití pedagogické terminologie naznačuje snahu o plnou integraci multikulturní výchovy do systému pedagogických disciplín“. (Hladík, 2006, s. 19 – 20)

Pro správné uchopení termínu multikulturní výchovy, považujeme za nezbytné objasnit pojmové ukotvení, z něhož se multikulturní výchova vychází a to kultura a výchova.

Na termín kultura lze nahlížet několika způsoby. Výstižnou definici, která nazírá na tento pojem ze sociologického a kulturně antropologického hlediska, nalézáme v pedagogickém slovníku, jež uvádí, že kultura v tomto smyslu „znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 109)

V téže publikaci lze také nalézt vysvětlení termínu výchova, kde se pod tímto pojmem rozumí „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ (Průcha Walterová, 2003, Mareš, s. 277)

Schodu s tímto pojetím výchovy lze nalézt u Pelikána, který za výchovu považuje „cílevědomé a systematické utváření osobnosti, jejímž cílem je dosažení změn v osobnosti recipienta v jeho chování a jednání, a to změn trvalejších. Cílem tedy je změna samotné osobnosti, její formování. (Pelikán, 1995, s. 33)

Nahlédneme li na samotné označení multikulturní, to předpokládá jen existenci několika kultur vedle sebe, přičemž nedochází k vzájemné interakci. Za multikulturní se tedy může

považovat každá společnost sestávající se alespoň ze dvou sociokulturních skupin, přičemž tento stav nevylučuje možnost diskriminace. Oproti tomu termín interkulturní vyjadřuje vzájemnost. (Buryánek, 2002, s. 12)

Jan Průcha (2000, s. 39 - 40) pohlíží na multikulturní výchovu, jako na pojem často se vyskytující v mezinárodních odborných publikacích. Za jehož ekvivalenty lze užít interkulturní výchovu popřípadě multietnickou výchovu. V české republice je tento termín znám i na poli jiných vědních disciplín jako je etnologie či sociologie.

Pro bližší vymezení pojmu pak Průcha (2000, s. 41) nabízí definici, jež uvádí, že „termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“.

Této pojem má však mnohem širší spektrum zájmu, je tedy možné na něj nahlížet také jako na „zastřešující koncept pro interkulturní vzdělávání, vzdělávání k lidským právům, transkulturní pedagogiku, interkulturní komunikaci a další oblasti“. (Moree, 2008, s. 16)

Ačkoli v zahraničí se již označení multikulturní výchova poměrně ustálilo, v českém vzdělávacím prostředí se toto pojetí zabývá spíše praktickou realizaci multikulturních aktivit než na pravý význam případně pak dosahování cílů, jejichž uvědomění je přitom tak důležité pro správnou a účinnou práci. (Moree, 2008, s. 16)

Za přínos multikulturní výchovy považuje Balvín (2012, s. 10) poznávání jiných kultur s čímž je spjato osvojování si určitých hodnot. Toto poznávání odlišných kultur se neodehrává jen na poli těch bezprostředních ale i v oblasti kultur vzdálených. Zacílením výchovy je pak prosazování multikulturalismu jako ideologie dobrých vztahů mezi kulturami. Důležitý aspekt zde představují přístupy školských a výchovných zařízení a ministerstva školství.

Je nezbytné si uvědomit, že základem multikulturní výchovy je jistý filozoficko politický koncept. V současné době se na tomto základě zformoval nový názorový proud s názvem multikulturalismus. Tento směr předpokládá, že lidstvo je schopno žít pospolu bez konfliktů zapříčiněných kulturními odlišnostmi. (Průcha. 2000, s. 42)

2.1.1 Multikulturalismus

Pojem „odráží záměrnou snahu společenského systému harmonizovat společnost v situaci přítomnosti řady různorodých kultur, etnik, národností, národů a národnostních menšin. Interkulturalismem nazýváme určitou ideologii, politiku, která směřuje k usměrňování dialogu a komunikace mezi těmito jednotlivými subjekty, k jeho řízení a ovlivňování takovým způsobem, aby nedocházelo ke konfliktům a mimořádným excesům, jejichž původem jsou multikulturní a pluralitní rozdílnosti.“ (Balvín, 2012, s. 56)

Rozvoj tohoto myšlenkového hnutí nastal v 60. letech a následně se pak rozčlenil do několika směrů. Mezi určující směry tohoto myšlenkového proudu patří pluralistický multikulturalismus, liberální multikulturalismus a kritický multikulturalismus. (Moree, s. 18 - 19, 2008)

Moree (2008, s. 18 - 19) dále rozpracovává difference mezi těmito směry. Zatím co pluralistický multikulturalismus je velice blízký koncepci komunitarismu. Za základní složku společnosti považuje skupinu, tedy kulturně odlišnou skupinu. Z těchto skupin se pak sestává celá společnost. Přičemž hlavní myšlenkou je ochrana jedinečnosti a tradic těchto společenství. Důraz je pak kladen na multikulturní gramotnost, kdy se všichni členové společnosti dozívají o specifických jedinečnostech ostatních skupin. Nicméně tento směr už nerozpracovává myšlenku rovnosti šancí a postavení jednotlivých skupin.

Naproti tomu liberální multikulturalismus také sleduje jedinečnosti každého kulturního společenství, avšak jeho cílem je integrace jednotlivců do společenství rovnoprávných osob, sic příslušných své kultuře.

V 90. letech pak vznikl nejmladší směr multikulturalismu, jenž reaguje na kritiky předchozích a současně se vymezuje vůči některým jejich praktikám. Kritický multikulturalismus, jak se tento směr nazývá, rovněž klade význam rozdílnostem ve společnosti. Vnímá je však jako způsob utváření hodnot, uvědomování si identity a pohledu na svět. Namísto oslav odlišnosti kultur, se spíše zaměřuje na nerovný přístup k příležitostem, vzdělání a na tendence vlivu mocenských mechanismů na vytváření socio ekonomického rozvrstvení.

Dle Buryánka, (2002, s. 11-12) lze na multikulturalismus nazírat ze čtyř rovin. Těmito rovinami se rozumí *stav společnosti* stávající se z různých sociokulturních skupin, kde je tento termín užíván neutrálně. *Proces* vzájemného kulturního ovlivňování. *Vědecká teorie* zabývající se aspekty sociokulturní rozmanitosti a společenský cíl, jež si klade za úkol vě-

domě vytvořenou pluralitní společnost, jejíž soužití se zakládá na principech rovnosti, tolerance, respektu a spolupráce.

2.2 Cíle multikulturní výchovy

Z našeho pohledu multikulturní výchovu chápeme ve významu vzdělávání, tedy jisté vzdělávací koncepcí, jež si klade za cíl určité penzum získaných informací o jiných sociokulturních skupinách ve společnosti, jež má napomáhat k odstranění stereotypů a naopak vést k toleranci.

Pro naše tvrzení nacházíme oporu u Průchy, Jenž vyvozuje dvě koncepce. První z nich spatřuje multikulturní výchovu jako proces, během něhož si jednotlivci mají vytvářet pozitivní nazírání na odlišné kultury a na tomto základě upravovat své chování k členům jiných kultur. Druhá koncepce považuje multikulturní výchovu za vzdělávací program určen žákům pocházející z rasových, etnických, aj. minoritních skupin, který jim na základě jejich kulturních, jazykových specifik přizpůsobuje vzdělávací prostředí a jeho obsah. (Průcha, 2000, s. 43)

Pro doplnění lze uvést definici Buryánka. Ten uvádí, že: „obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami“. (Buriánek, 2002, s. 14)

Součástí multikulturní výchovy dle Balvína (2012, s. 68) je převážně zaměřování se na emocionální stránku osobnosti. Dle něj je však nezbytnou a stejně důležitou součástí i vzdělávání v oblasti kultur, tedy působení na racionální složku. Spojením racionální, hodnotové a emocionální složky žák dostává komplexní obraz světa a tyto informace mu dále pomáhají k rozhodování, zda se přikloní na stranu humanitního pojetí rovnoprávných vztahů, nebo zaujme stanovisko jiné.

Dúbravová (2006, s. 17) pak spatřuje všeobecné cíle multikulturní výchovy v podpoře a upevňování vztahů mezi sociokulturními skupinami ve společnosti vzájemně, To se má dít prostřednictvím umožnění poznání vlastní kultury a zprostředkování informací pro porozumění kulturám odlišným. V tomto smyslu se nejedná jen o pasivní přijímání, ale současně i o schopnost komunikace a spolupráce s příslušníky jiných kultur. Přičemž tento způsob vede k zlepšování vztahů mezi majoritou a minoritami.

Konkrétnější zaměření na cíle multikulturní výchovy lze nalézt u Buriánka v publikaci *Interkulturní výchova*, kde se považuje za cíl připravovat studenty na život v pluralitní společnosti a to takovým způsobem že je vybaví jistými interkulturními kompetencemi, ty je možné rozčlenit na znalosti, dovednosti a postoje.

Znalostmi se v tomto případě rozumí znalost vlastního kulturního historického ukotvení, současně také znalost různých etnických skupin žijící v české a evropské společnosti.

Dovednosti zahrnují orientaci v kulturně pluralitním světě, schopnost přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin, čelit projevům intolerance a diskriminace a prostřednictvím interkulturních kontaktů a dialogů obohacovat sebe a druhé.

Postoje představují respekt, toleranci k odlišným skupinám a projevům odlišných sociokulturních vzorců. Podílení se na potírání projevů intolerance a diskriminace a řešení, přiměřeným a spravedlivým způsobem, konfliktů vzniklých v důsledku sociokulturní odlišnosti. (Buryánek, 2002, s. 14 – 15)

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČR

Posílání dětí do institucí předškolního vzdělávání je dnes běžnou praxí. Pomineme li důvody plynoucí z důchodové politiky státu, kdy je průměrná doba odchodu do důchodu neustále prodlužovaná. Rodiče tak nemají možnost delegovat povinnosti o péči o dítě na prarodiče, nicméně musí hledat jiné východiska, což práce mateřské školy poskytují, plní tyto instituce také funkci socializační. Dítě se zde seznamuje s diametrálně odlišným prostředím, než je to domácí. Učí se zde dodržování režimu, jisté formě disciplíny. Dochází zde také k velmi nezbytným sociálním kontaktům s vrstevníky.

Jak jsme již zmínili, v současné společnosti došlo ke kulturnímu rozvrstvení. Není tedy nijak neobvyklé, že naše dítě navštěvuje mateřskou školu spolu s dětmi odlišné rasy či kultury. Mateřská škola tedy představuje jedno z primárních míst, kde se dítě může s odlišnou kulturou setkat a současně místem, které může napomáhat předcházet budoucím konfliktům pozitivním přístupem a odbouráváním stereotypů.

Považujeme za nezbytné zmínit také roli pedagoga, jež je takovým průvodcem na poli seznamování se s cizí kulturou.

3.1 Cíle předškolní výchovy

Samotná péče o dítě je zakořeněná v lidské přirozenosti. Nicméně její forma se v průběhu let měnila. Děti předškolního věku si po staletí hrály bez většího dohledu dospělých, dokud nedorostly věku, kdy na ně byly přeneseny jisté povinnosti. Změna pracovních návyků a s tím spojený odchod rodičů za prací, změnil tento způsob výchovy. Vystala tím potřeba delegovat nutnost starosti o dítě na jinou osobu. Přirozenou reakcí tak bylo založení veřejné výchovné instituce. Současně tím vznikla otázka týkající se cíle výchovy a vzdělávání. Přičemž jejich prvotní cíl byl spatřován v zastoupení rodinné péče. (Koláriková, Pupala, 2001, s. 127)

Školský zákon poskytuje definici předškolního vzdělávání, jejímž obsahem jsou i jeho cíle. Uvádí že, „předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdě-

lávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“. (zákon č. 561/2004, §33)

V pedagogické praxi se setkáváme s pojmy záměr, cíl a úkol. Záměrem se rozumí rozhodnutí něco učinit v pedagogické praxi je výchovně vzdělávací záměr považován spíše za cíl s dlouhodobou perspektivou. Cíl představuje konečné, místo jehož se snažíme dosáhnout. Je chápán jako hodnota postoj poznatky a porozumění, či praktické dovednosti. To vše je chápáno v krátkodobé i dlouhodobé perspektivě. Cíle by tedy měly vést k naplňování záměrů. Pojem úkol představuje něco určeno k vykonání. Ačkoli RVP PV ani manuál pro tvorbu ŠVP s tímto termínem nepracuje, je zřejmé že děti budou plnit celou řadu úkolů. Úkoly chápeme jako krátkodobou kategorii, jako postupné kroky vedoucí k naplňování cílů. (Bečvářová, 2003, s. 51 – 52)

Obecné rozpracování cílů výchovy poskytují autoři Koláriková a Pupava (2001, s. 128), kde uvádí, že po reformě celého systému výchovy a vzdělání se cílem výchovy stalo utváření dítěte jako objektu dle předem dohodnutého vzoru. Veřejné výchovné instituce se tak staly místem účelné adaptace uspořádané dle cílu, přičemž tyto cíle mohou mít povahu sociocentrickou, pedocentrickou či konvergentní.

Pokud se soustředíme na sociometrické zaměření výchovy, autoři Koláriková, Pupava (2001, 128 a 129) dále uvádí, že se jedná o upřednostňování zájmu společnosti a potřeb instituce. Výchovná instituce odráží společenské zájmy a požadavky, přičemž rodina se musí přizpůsobovat. Dalším znakem je příprava na povinnou školní docházku. Tento přístup odráží požadované penzum vědomostí, dovedností a návyků na dítě. Další typickou vlastností pro sociocentrický přístup je denní režim, kdy plnění stanovených cílů se lépe realizuje pomocí časového a prostorového harmonogramu.

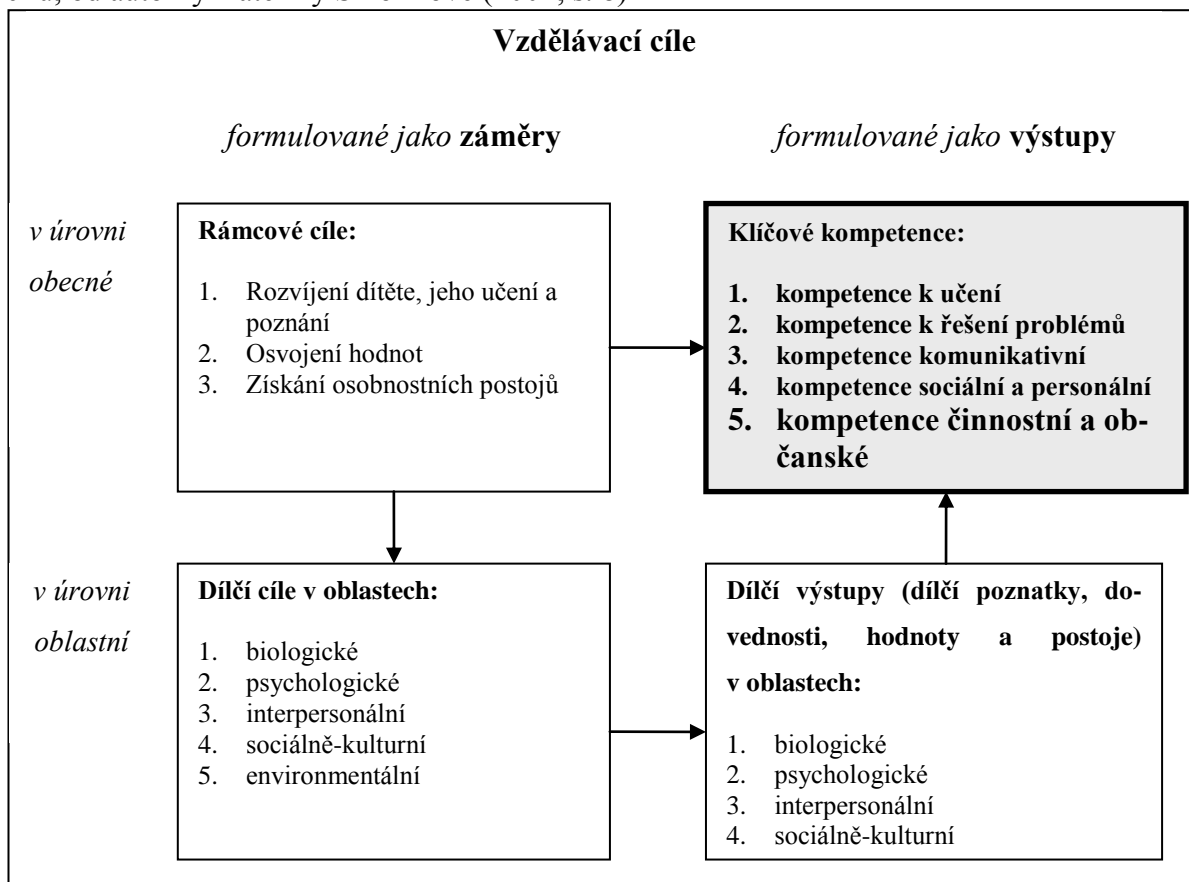
Pedocentrické zaměření pak představuje jistý opak k předešlému. Důraz je zde kladen na přirozenost. Vývoj dítěte předpokládá za předem určený. Účel výchovy je tedy pouze zajištění vhodných podmínek a podnětů pro bezkonfliktní průběh vývojových etap. Avšak i tento přístup má své úskalí. V podpoře k dosahování předem stanoveným průměrným vývojovým normám, stimulováním vnitřních vývojových předpokladů vnějšími podmínkami, lze lehce sklouznout ke snaze urychlovat tento vývoj a pokusům o jeho přesažení. Paradoxně to může vést k intelektualizaci předškolní výchovy (Koláriková, Pupava, 2001, s. 130)

Direktivní přístup a důraz na přirozenost, znaky předchozích směrů, které konvergentní přístup dává do jisté harmonie. Jeho východiskem je osobnostní orientace. Předpokládá schopnost vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samotným. Poskytuje prostor pro individuální vyjádření jedince. Pociťovaný rozdíl mezi povinností a hrou, je tím silnější, čím direktivněji je oddělen, čímž může limitovat jedincovo poznání. Konvergentní přístup se snaží učinit z mateřské školy místo, kde bude svobodný rozvoj osobnosti v rovnováze s žádoucí mírou omezování, které výchova ve formálně utvořené skupině přináší. (Koláriková, Pupava, 2001, s. 130 – 131)

Konkrétnější pojetí cílů výchovy představuje Smolíková (2004, s. 7), kdy uvádí, že „RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje *cíle* v podobě *záměrů* a *cíle* v podobě *výstupů*, a to nejprve na úrovni *obecné* a následně pak v úrovni *oblastní*. Konkrétně se pak jedná o tyto kategorie:

- Rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání
- Klíčové kompetence – představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání
- Dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- Dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty“

Pro představu provázanosti uvedených cílů vzájemně, bychom rádi uvedli tabulku těchto cílů, od autorky Kateřiny Smolíkové (2004, s. 8)



Tab. 1, *Vzdělávací cíle*

RVP PV konkrétně definuje cíle předškolního vzdělávání: „záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností“ (Smolíková, 2004, s. 8)

3.2 Rámcově vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání

Každý jedinec je samostatná originální a svébytná bytost, toto tvrzení se pak zvláště dotýká dětí, jejichž proces učení a osvojování si sociálních, kulturních aj. pravidel a norem chování je mnohem dynamičtější než u jedinců starších. Nicméně právě proto že každé dítě je individuální bytostí, má právo na individuální přístup, a vedení přizpůsobené své osobnosti. Tato skutečnost ovšem klade vysoké nároky na pedagogické pracovníky, neboť se zde rozprostírá velká plocha možností a situací, na něž je důležité vhodně reagovat, a souběžně jsou zde požadavky na výstupy, jež by mělo každé dítě vykazovat pro nástup na základní školu. Oporou pro pedagogické pracovníky v mateřských školách tak představují doku-

menty jako rámcově vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (RVP PV), školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV), popřípadě třídní vzdělávací programy (TVP).

Rámcový vzdělávací program představuje rámcová pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Jeho obsah se zabývá smysluplností a efektivností vzdělávání, sledováním cílů při práci s dětmi popřípadě čeho jsou schopny na této úrovni vzdělání dosáhnout. Vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, ke které by měla veškerá vzdělávací práce v mateřských školách směřovat a na jejímž základě si školy tvoří vlastní školní program. (Smolíková, 2005, s. 5)

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů uvádí, že rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se týká nejen přípravy školních vzdělávacích programů, ale i celého vzdělávacího procesu ve všech jeho etapách a to od tvorby školních vzdělávacích plánů, přes tvorbu třídních vzdělávacích plánů až po realizaci a následnou evaluaci. V souladu se školským zákonem RVP PV stanovuje cíle předškolního vzdělávání, jeho povinný obsah, i podmínky, za nichž vzdělávání probíhá. Jako pedagogický dokument tak poskytuje celkový rámec a je tedy závazný jako celek. (Smolíková, 2005, s. 8)

3.2.1 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program představuje pro práci školy základní pedagogický dokument, za jeho vytvoření nese odpovědnost ředitel, přičemž je závazný pro pedagogické pracovníky dané školy, podle něhož se bude řídit vzdělávací proces. Na rozdíl od ŠVP na rozdíl RVP PV představuje reálnou, v daných podmínkách realizovatelnou představu. Tento dokument je dokumentem veřejným, tedy přístupným České školní inspekci a odborné či laické veřejnosti. (Smolíková 2005, s. 5)

Východiskem pro zpracování ŠVP je zcela nový dokument RVP PV, který rámcově, usměrňuje institucionální předškolní výchovu a vzdělávání. Děje se tam prostřednictvím jasně daných pravidel a rizik, jež kladou na řadu požadavků na práci pedagogů. Školní vzdělávací program se tak stává základním povinným dokumentem pro pedagogy a další zaměstnance školy a současně představuje vizitku školy samotné. Současně tento dokument slouží k posouzení naplnění cílů i souladu obsahu školního vzdělávacího programu s RVP PV pro Českou školní inspekci. (Bečvářová, 2003, s. 57 – 58)

Bečvářová dále uvádí, že pro zpracování ŠVP může být využito různých programových zdrojů. Měl by však vždy vycházet z konkrétních podmínek, které má škola k dispozici a reflektovat potřeby dětí a smysluplných požadavků rodičů. Jedná se o vlastní projekt práce, jež se sice řídí rámcovými požadavky, ale který již sám konkrétně vyjadřuje, s jakou perspektivou budou rámcové, specifické a vlastní cíle naplňovány. (Bečvářová, 2003, s. 53)

Tuto tezi doplňuje Smolíková, která uvádí, že ačkoli je každý ŠVP jiný, vždy by měl vykazovat jisté společné skutečnosti a vztahovat se ke stejným okruhům informací, jež stanovuje školský zákon a konkretizuje RVP PV. Je tedy nezbytné aby ŠVP obsahoval tyto informační okruhy:

- Identifikační údaje o mateřské škole, charakteristiku její a jejího vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělávání
- Vzdělávací obsah
- Evaluační činnost

Tyto části ovšem nepředstavují kapitoly. Znamená to, že v ŠVP musí být tyto informační okruhy pokryty, ale samotná forma v zásadě nerozhoduje. (Smolíková, 2005, s. 9)

3.3 Vymezení multikulturní výchovy v RVP PV

Samotné vymezení multikulturní popřípadě interkulturní výchovy v RVP PV je velmi obtížně definovatelné.

Jisté teoretické zázemí pro tuto problematiku nalézáme ve Školském zákoně, který definuje i tvorbu RVP PV, je tedy pro něj výchozím dokumentem. Ten mezi své cíle řadí:

- „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života“
- „pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost“
- „Utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého“
- „Poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházející z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku“ (zákon č. 561, §2)

Mimo tyto vybrané kategorie školský zákon také garantuje „rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělání bez jakékoli diskriminace z důvodů rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana (zákon č. 561, §2)

Zaměříme li se na vzdělávací oblasti ukotvené v RVP PV, oporu pro multikulturní výchovu lze nalézt v sekci *Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*.

Ve vzdělávací oblasti zaměřené na dítě a druhé jedince, se za záměr považuje podpora utváření vztahů dítěte k dítěti jinému či dospělé osobě. V této sekci je dítě obeznámeno se základy chování ve vztahu k druhým, vytváření sociálních postojů ve vztahu k toleranci a respektu. Rozvíjí se zde komunikační a kooperační dovednosti. Za očekávané výstupy je pak považována schopnost navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, navazovat a udržovat dětská přátelství, odmítnutí nepříjemné komunikace, pochopení, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přesto že je každý jiný, uplatňování svých individuálních potřeb s ohledem na druhého, schopnost spolupráce, bránit se projevům násilí jiného dítěte aj. (Smolíková, 2004, s. 25)

V oblasti týkající se dítěte a společnosti lze také nazvat kulturně sociální. Záměr pedagoga je tedy uvést dítě do společenství ostatních lidí a to jak se zaměřením na materiální tak na duchovní hodnoty. Cíle této sekce se zaměřují na poznávání pravidel společenského soužití, podílení se na nich, přijetí hodnot společnosti, vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách, seznámení se světem lidí, kultury a vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností, snaží se také o vytvoření základů pozitivního postoje k životu, kultuře, umění. Na konci předškolního období by pak dítě mělo být schopno pochopit společenské role a přiřazené chování s tím související základní návyky společenského chování. Adaptovat se na život ve škole a zařadit se do vrstevnické skupiny a respektovat odlišnosti jiných, být schopno nalézat společné řešení, utvořit si základní představu o pravidlech a současně si uvědomovat že ne každý je respektuje a toto chování odmítat. Mělo by být dále schopno vnímat umělecké a kulturní podněty, vyjadřovat se prostřednictvím hudby a různých výtvarných technik. (Smolíková, 2004, s. 27 - 28)

Dítě a svět pak vyjadřuje pedagogické úsilí o vytvoření povědomí u dítěte o okolním světě, jeho dění, životním prostředí až po globální problémy. Tato sekce zahrnuje seznamování se s prostředím a to od toho nejbližšího až po širší. To zahrnuje také poznávání jiných kultur,

rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách. Rozvíjí se povědomí o sounáležitosti se světem, přírodou, uvědomování si že člověk svým jednáním ve vztahu k životnímu prostředí může chránit i ubližovat. Od dítěte se pak očekává orientace ve svém okolí, zvládnutí běžných činností a požadavků, jež se opakují. Dítě si také uvědomuje nebezpečí a ví kam se obrátit pro pomoc. Má povědomí o světě, životním prostředí, že vše má svůj řád a změny a vývoj jsou přirozené. Vnímá rozmanitost jak přírody, tak světa lidí, má elementární povědomí o existenci ras, národů, zemí. Rozlišuje aktivity pomáhající a poškozující životní prostředí. (Smolíková, 2004, s. 29 - 30)

3.4 Role pedagoga

Pedagogové představují klíčové osoby v institucionálním vzdělávacím procesu. Nicméně jsou to také lidé s vlastními zkušenostmi, postoji a názory. Multikulturní výchova v tomto ohledu na učitele klade mimo odborných předpokladů také předpoklad na osobní přesvědčení. Za předpoklad pozitivního, uceleného předávání informací z oblasti multikultury považujeme soulad mezi osobnostními postoji a postoji požadované od dané profese.

To že multikulturní výchova klade vysoké nároky na osobnost pedagoga, potvrzuje i Moree, jež považuje tuto oblast obtížnou právě z důvodu kladení důrazu na velkou šíři znalostí pedagoga, používanou metodiku práce, profesní zdatnost a také osobní přesvědčení a postoje. Dále také uvádí častý argument, který používají pedagogové při práci s multikulturní výchovou a to představu, že se jich tato témata v běžném životě nedotýkají. (Moree, 2008, s. 50)

Nutnost vzdělávání pedagogů zmiňuje také Průcha, který spatřuje překážku mezi formulací určitých multikulturních vzdělávacích cílů či kompetencí žáků a jejich reálného dosahování právě v tom, že pedagogové na multikulturní výchovu nebyli doposud na pedagogických fakultách dostatečně připravováni. Na další obtíže naráží mezi plány multikulturní výchovy a reálnými možnostmi ovlivňování postojů a hodnot (Průcha, 2006, s. 27)

Bílá kniha zdůrazňuje, že člověk je tvor společenský se svými svobodami a právy avšak do značné míry závislý na ostatních jedincích a na funkčnosti celé společnosti, jež je rozmanitá. Vyzdvihuje tak potřebu výchovy, vzdělávání a formování v sociální, kulturní, mravní, etické oblasti, jeho cíl spatřuje v předávání kulturních odkazů, uchování kontinuity lidské společnosti, posilování její soudržnosti a rozvoj lidské individuality. I zde je vyzdvíže-

na důležitost vzdělání, nezbytnost prodlužování délky jeho délky, jež se netýká jen dětí a dospívajících, ale je rozšířena na celou populaci. Vzdělání jako nástroj sociální komunikace umožňuje přetvářet hromadně šířené informace v individuální znalosti. To vše klade vysoké požadavky na pedagogy, jež představují zprostředkovatele předávání znalostí, informací, dovedností a utváření jedince což vede k utváření celé společnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001)

Moree (2008, s. 54 – 55) jako důležitý předpoklad jak pro život, tak pro pedagogickou praxi vyzdvihuje interkulturní sensitivitu, jako uvědomení si, že náš názor představuje jeden z mnoha. V návaznosti na to představuje výsledky vlastního výzkumu o přístupu k multikulturní výchově. Na základě zjištěných údajů dělí učitele do tří skupin. První skupina zažila silnou zkušenost, která změnila jejich pohled na svět. Tito lidé aktivně zapojovali multikulturní témata do výuky a považovali ji za nezbytnou pro život v globalizovaném světě. Další skupinou jsou ti, jejichž zkušenost nebyla tak silná, i ti řadili multikulturní výchovu do výuky, nikoli tak intenzivně, nepřikládali jí také takovou váhu. Třetí skupinu tvoří učitelé, jejichž jediné zkušenosti představovaly zprostředkované informace z médií, ti tuto tematiku zařazovali pouze v nezbytném, jinou osobou nařízeném případě.

Ačkoli zmíněné informace jsou bezesporu cenné, považujeme za nezbytné podotknout, že vše se děje na pozitivní rovině. Vystává tím několik otázek a to jak přistupují k této problematice pedagogové s negativní zkušeností, má tato zkušenost dopad na způsob a kvalitu předávaných informací a v návaznosti na to jak pracovat s těmito lidmi pro změnu jejich zkušenosti v pozitivní?

Na tuto otázku odpovídá Moree, „přesto že by se mohlo zdát, že osobní zkušenosti patří do soukromí našich domovů a nemohou sloužit jako zdroj inspirace pro pedagogickou práci, právě pro oblast multikulturní výchovy to zásadně neplatí! Právě proto, že se jedná o holistický přístup, musíme v něm přistupovat k našim žákům, a tedy i k sobě sama, jako k celým bytostem, jejichž životní zkušenosti jsou pro práci s konkrétními tématy životně důležité“. (Moree, 2008, s. 66)

Jinak přistupují k multikultuře pedagogové s negativní historickou zkušeností z válečného období, jinak zcestovalí, žijící v multikulturním manželství. Všichni však mají předpoklad učit multikulturní výchovu dobře, byť s jinými cíli a odlišnými přístupy avšak za předpokladu, že se naučí reflektovat svoji životní zkušenost. (Moree, 2008, s. 66)

3.5 Spolupráce s rodinou

Rodina je ve většině případů primární jednotkou, v níž se dítě pohybuje, získává první poznatky o světě, socializuje. Její roli tedy není možné opomíjet či bagatelizovat.

Rodiče představují pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritu. Představují ideál, jemuž se chce vyrovnat. V rámci toho přejímá zcela nekriticky všechny postoje, projevy a hodnoty rodičů. Potřebu být jako rodiče, pak uspokojují především ve hře, kde na sebe berou role dospělých. (Vágnerová, 2000, s. 125 – 126)

„První roky života předurčují do značné míry rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti. Za výchovu a vzdělání odpovídají především rodiče, oni jsou také jejich prvními učiteli“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001)

Ačkoli se Průcha (2002, s. 410) ve své knize *Moderní pedagogika* zaměřuje na základní školství, některé myšlenky mohou být platné i pro mateřské školy, sem se řadí například tvrzení že“ školy nemohou být izolovanými světy samy pro sebe, nýbrž že musí kooperovat s prostředím, v němž působí. Uzavřenost školy vůči obklopující ji komunitě se považuje za negativum. Školy samy v podmínkách současné civilizace vyvíjejí různé aktivity směřující ke kontaktům či kooperacím se svým prostředím, především s komunitou rodičů. Rodiče žáků, které škola vzdělává, se považují za hlavního a nejpočetnějšího partnera pro vztahy školy s prostředím.

Autoři Kolláriková a Pupala (2001, s. 133) doplňuje, že mateřská škola si je vědoma dominantní role rodiny při rozvoji dítěte a tak je spolupráci s rodinou maximálně otevřená a to na poli nejen organizačně – provozních kontaktu ale také přímo na vzdělávacím programu. Avšak vidí, že i úskalí způsobené změnou poměru ve společnosti, proměna hodnotové orientace pozměnila i způsoby přístupu k rodičovství, kdy mnohé současné rodiny nezvládají odpovědnost za požadavky na výchovu dítěte. Důvody mohou být různé, vstup do zaměstnání, ambice pro kariérní postup, nízká porodnost a s tím nízký počet dětí připadající na jednu rodinu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST,

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této části mé bakalářské práce se můžete seznámit s výsledky výzkumu, který se zabýval realizací multikulturní výchovy v mateřských školách na Přerovsku. Hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl v praktické realizaci oproti teoretickým oporám.

Důvodem zvolení tohoto tématu je poukázat na fakt, že multikulturní výchova neznamena jen jednosměrný proces začleňování jedinců z minoritních skupin do většinové společnosti prostřednictvím vzdělávacích programů, ale také výchovu a vzdělávání, v tomto případě dětí, majoritní společnosti vedoucí k toleranci a respektu.

Považuji za důležité vést děti k životu v multikulturní společnosti bez předsudku a intolerance již v předškolním věku. S představiteli odlišných kultur se setkáváme denně, i děti samotné poznávají kamarády jiných národností již v mateřských školách, není proto důvod oddalovat tento výchovný směr až do školních lavic.

Dalším důležitým aspektem je samotné uchopení multikulturní výchovy zařízeními předškolního vzdělávání a pedagogy samotnými. Školský zákon a RVP PV po mateřských školách požaduje začlenění multikulturní výchovy do vzdělávacího plánu, nikterak ale neuvádí v jakém časovém úhrnu a jakým způsobem. Je tedy na škole samotné a jejich učitelích jak tento požadavek uchopí. Dále zde hraje důležitou roli osobnost pedagoga, jeho postoje, názory a zkušenosti. Považuji za minimálně velmi obtížné, ne-li nemožné, aby učitel s negativním smýšlením o příslušnících jiných kultur ras či náboženství, byl schopen pozitivního zprostředkování multikulturní výchovy.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mého šetření bylo zjištění rozdílů mezi teoretickou a praktickou realizací multikulturní výchovy v mateřských školách. Další cíl pak představuje zmapování postojové orientace pedagogických pracovníků těchto zařízení vůči příslušníkům jiných národností, náboženství či ras.

Vedlejší cíle pak představují:

1. Zjistit zda a jak často se v zařízeních realizují bloky obsahující MV
2. Zjistit jaké mají učitelé mateřských škol materiální a teoretické zázemí pro realizaci multikulturní výchovy, což zahrnuje pomůcky, vzdělávání
3. Jak k tématu multikulturní výchovy sami přistupují.

4. Zjistit zkušenosti učitelů s příslušníky jiných rasových etnických, náboženských skupin a jakým způsobem je tato zkušenost ovlivnila
5. Zjistit postojovou orientaci učitelů vůči příslušníkům jiných kultur, náboženství a ras
6. Zjistit vnímání současné rasové situace v zemi

4.2 Metoda sběru dat

Pro tento výzkum jsem zvolila kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření. Tento typ výzkumné metody nejvíce vyhovuje požadavkům tohoto výzkumu, neboť poskytuje komplexní obraz zkoumané lokality, což by u kvalitativního výzkumu nebylo možné a zjištěná data by neměla výpovědní hodnotu.

Realizace výzkumu proběhla v Přerově a přilehlých obcích. Pro tento výzkum jsem vytvořila dotazník, sestavený z 18 otázek zacílený na pedagogy v mateřských školách. V dotazníku je možné nalézt otázky uzavřené, polootevřené, projektivní a škálové. Uzavřené otázky jsou převážně v první části dotazníku, což zahrnuje otázky 1 – 11, která se soustřeďuje na realizaci multikulturní výchovy a podmínek tohoto procesu. Doplněné jsou o otázky polootevřené, které jsou zde pro upřesnění či rozšíření o vlastní zkušenost. Projektivní a škálové otázky jsou pak soustředěny v druhé části dotazníku tedy otázky 11 – 18. Důvodem volby tohoto typu otázek, je citlivost oblasti, která je zkoumána a tou je postojová a názorová orientace učitelů vzhledem k příslušníkům jiných ras, národností či náboženství.

4.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření jsem realizovala na 15 mateřských školách v Přerově a okolí. Z rozdaných 82 dotazníků se mi vrátilo 59, z toho neplatný nebyl žádný. Lze tedy říci, že návratnost činí 72%.

Počet škol	15
Počet rozdaných dotazníků	82
Počet vrácených dotazníků	59
Počet neplatných dotazníků	0
Počet platných dotazníků	59

Tab. 2, Počet dotazníků

4.3 Výzkumný postup

Jak jsem již uvedla, výzkum byl realizovaný v mateřských školách v Přerově a okolí. Toto šetření jsem prováděla osobně návštěvou v daných zařízeních, v rámci kterého jsem jednala s řediteli škol, k cílové skupině se dotazníky pak dostávaly právě prostřednictvím ředitelů těchto institucí.

Výhodou tohoto způsobu vidím v přímém rozhovoru s řediteli škol. Tímto způsobem jsem se dozvěděla bližší informace o zaměstnancích a fungování celého zařízení. Měla jsem také možnost poznat názory a různé úhly pohledu na multikulturní tematiku. Byl zde také prostor na domluvě ohledně času, který potřebuji pro vyplnění. Současně také realizace dotazníků prostřednictvím ředitele zabezpečovala, že se nejen dostanou k cílové skupině, budou jim poskytnuty informace, motivaci k vyplnění, ale také sběr a následná návratnost je touto cestou snadnější a jistější.

Pokud bych měla shrnout přístup škol k mému výzkumu, dalo by se říci, že ve městě a v okolí vyloučených lokalit byl mnohem vstřícnější, než v obcích či sídlišťích mimo vyšší obydlí převážně romské populace.

Nad čím bych se ráda pozastavila, je přístup k samotnému pojmu multikulturní výchova. Mnoho ředitelů tento pojem chápe pouze ve vztahu začleňování dítěte jiné národnosti či etnika do třídy, společnosti. Nicméně už nevnímají hledisko vzdělávání a výchovy, v tomto případě dětí, majoritní společnosti k toleranci, pochopení a respektu. Setkala jsem se s překvapivými reakcemi ve smyslu „ale my tu žádné romské ani vietnamské děti nemáme“ a v rámci toho nechápali důvody mého výzkumu. Jelikož jsem většinu zařízení nechávala na sebe kontakt, v případě otázek nebo potřeby jiného sdělení, jistá zařízení mne po pár dnech kontaktovala právě s tím, že po prozkoumání dotazníku zjistily, že mají v zařízení pouze děti majority, nevidí proto důvod pro jeho vyplnění.

4.4 Analýza a interpretace dat

Získané informace z výzkumu, jsem vyhodnotila a pro přehlednost rozdělila do šesti podkapitol. Tyto podkapitoly jsou zvolené v návaznosti na dílčí cíle. Celek jako takový pak poskytne náhled na hlavní cíle výzkumu

Celkem se výzkum účastnilo 59 učitelů či učitelek mateřským škol na Přerovsku. Pro úvod jsem zvolila položku zaměřenou na délku jejich odborné praxe. Úkolem tohoto prvního bodu je uvést respondenta do dotazníku a zmapovat jak dlouhé jsou zkušenosti pedagogických pracovníků.

Z výsledků šetření pak vyplývá, že nejpočetnější skupinu, představují pedagogové s délkou praxe delší než jedenáct let. Tito pracovníci činí celých 52,5% ze všech dotazovaných. Další silné zastoupení při 24% mají učitelé s délkou praxe mezi osmy až jedenácti léty. Celkem vyrovnané skupiny pak tvoří pedagogové, působící ve školství čtyři až sedm let ti představují 8,5% a 10% pak připadá těm s praxí od jednoho do tří let. Nejméně pak představují pedagogové s praxí menší než jeden rok.

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Méně než rok	3	5%
1 – 3 roky	6	10%
4 – 7 let	5	8,5%
8 – 11 let	14	24%
11 let a více	31	52,5%
Σ	59	100%

Tab. 3, délka praxe

4.4.1 Realizace multikulturní výchovy v mateřských školách

Tato podskupina se zaměřuje na realizaci multikulturní témat v rámci předškolního vzdělávání v daných zařízeních. Tyto informace pak v dotazníku přísluší položkám dva až čtyři. Okruhem zájmu v tomto případě je pak samotná existence bloků zaměřených na výchovu v multikulturní společnosti, dále je to čas, který je této tématice věnovaný a v návaznosti na to také zjišťuje, zda si učitelé myslí, že čas tomu věnovaný je dostačující.

Soustředíme - li se na samotnou existenci témat, zaměřených na život v multikulturní společnosti, z výsledků vyplývá, že celých 90 % dotazovaných pedagogů potvrzuje jejich zařazení do školního vzdělávacího programu, zatím co 10% uvádí, že tyto téma jejich vzdělávací program neobsahuje.

Přičemž doba, která je tomuto tématu věnována se různí. Nejběžněji je pro multikulturní témata vyhrazen jeden týden v rámci jednoho školního roku. Takový to způsob volí 42.5% mateřských škol. 15% pak vyhrazuje celé dva týdny. Jeden až tři dny vyhrazuje pro témata zaměřená na rozmanitost lidské společnosti 13,5%. Součástí této položky byla také možnost jiné, která byla polootevřená. Respondenti tak mohli doplnit vlastní možnosti. Toho využilo 18,5%. Kde nejčastěji uvádí realizaci těchto témat v závislosti na aktuální situaci či potřebě.



Graf 1, čas věnovaný multikulturní výchově

Další položkou bylo zjišťování, zda je dle pedagogů, tento čas vyhrazený pro multikulturní témata dostačující. Zde se s převahou 85% shodli, že tento čas shledávají jako dostačující. Pouze 15% vyřklo názor o nedostatečném množství času zaměřeného na různorodost světa a společnosti.

4.4.2 Materiální a teoretické zázemí pedagogů ve vztahu k multikulturní výchově

Tato sekce se soustřeďuje na materiální a teoretické zázemí pedagogických pracovníků. Mapuje zdroje, z kterých učitelé čerpají inspiraci pro realizaci výchovy a vzdělávání. Hovoříme – li o materiálním zázemí, jedná se zejména o pomůcky sloužící pro větší názornost a s tím spojené zvýšení efektivnosti vzdělání. Dále se pak zaměřuje na možnosti vzdělání v multikulturní oblasti garantované zaměstnavatelem.

Při zjišťování zdrojů inspirace pro přípravu a realizaci výchovy se výzkum zaměřuje na vlastní iniciativu pedagogů. Respondenti v tomto případě volili více možností, dle toho, které zdroje využívají. Na výběr byla i vlastní odpověď, pokud čerpali z jiného, zde neuvedeného, zdroje. Jak ukazuje níže uvedený graf, realizace výchovy s multikulturní tématikou sestává z 38,5% z vlastních nápadů. 37% je tvořeno nápady čerpanými z internetu. Odborná literatura pak představuje 26%. Vlastní zdroje využily pouze 2%, kdy jeden dotazovaný uvedl inspiraci situací v rodinách.



Graf 2, zdroje inspirace pro MKV

Zaměříme – li se naopak na zázemí zajišťované zaměstnavatelem, v případě přítomnosti pomůcek pro větší efektivnost výchovy a vzdělání se dotazování dělí téměř na dvě poloviny. S 56% převažuje část pedagogů, kteří pomůcky mají k dispozici. Nicméně je tu také početná skupina tvořící 44%, kteří žádné podpůrné nástroje k dispozici nemají.

Avšak v případě možnosti vzdělání poskytované zaměstnavatelem jsou už rozdíly větší. Zde uvádí příležitost k vzdělání 69,5% učitelů, 30,5% pak tuto možnost zamítá.

4.4.3 Osobní přístupy k multikulturní výchově

Zjišťování informací o přístupu pedagogů k multikulturní výchově zabezpečují v dotazníku otázky osm až jedenáct. V rámci tohoto okruhu je cílem zjištění jak vlastní iniciativy při vyhledávání informací o této problematice, tak osobní hodnocení pedagogů sebe sama ve vztahu kompetence k tomuto typu výchovy. Pozornost je také soustředována na hodnocení postavení multikulturní výchovy v souboru výchov jiných a případných komplikací při realizaci výchovy o rozmanitosti lidské společnosti.

I přes to, že o multikulturní problematiku projevuje vlastní zájem 63% dotázaných a celých 37% se o tuto oblast nezajímá, za kompetentní k uskutečňování multikulturní výchovy se považuje 76% pedagogů. Svou kompetenci pak neuznává 24%. Pro představu z celkového počtu 59 dotazovaných, se za způsobilé považuje 45 jedinců. V případě zpochybnění vlastní způsobilosti k realizaci této výchovy, měli respondenti možnost vyjádřit se k důvodům tohoto vlastního hodnocení. Této možnosti pak využili čtyři učitelé z celkového počtu 14 osob považující se za nekompetentní k uskutečňování multikulturní výchovy. Za důvody pro své hodnocení uváděli rozsáhlost tématu a nedostatek zkušeností a informací z dané problematiky a také vlastní nezájem o tuto oblast.

Zajímavé je také hodnocení důležitosti multikulturní výchovy v souboru jiných výchov pedagogickými pracovníky. Úkolem učitelů, bylo oznámkovat jako ve škole každou z uvedených výchov dle její důležitosti, tak jak ji vnímají. Přičemž jednička se rovnala nejvyššímu důrazu a pětka tomu nejnižšímu. Následující tabulka na další stránce, seřazuje zjištěná data uvedená v aritmetickém průměru. Uvedené výchovy jsou seřazeny od vrchních, které jsou považovány za nejdůležitější v předškolním vzdělávání, po spodní kterým je přidělena důležitost nejmenší. Ačkoli tabulka sama o sobě dosti vypovídá, je vhodné povšimnout si výchov stojících sami sobě nejvíce v opozici. Těmito výchovami je nejvíce ceněná sociální oproti multikulturní, která v hodnocení dosáhla nevyššího průměru tedy je hodnocena jako nejméně důležitá.

Výchovy	\bar{x}
Sociální výchova	1,4
Environmentální výchova	1,67
Tělesná výchova	1,81
Ekologická výchova	1,86
Výtvarná výchova	2,06
Hudební výchova	2,08
Multikulturní výchova	2,67

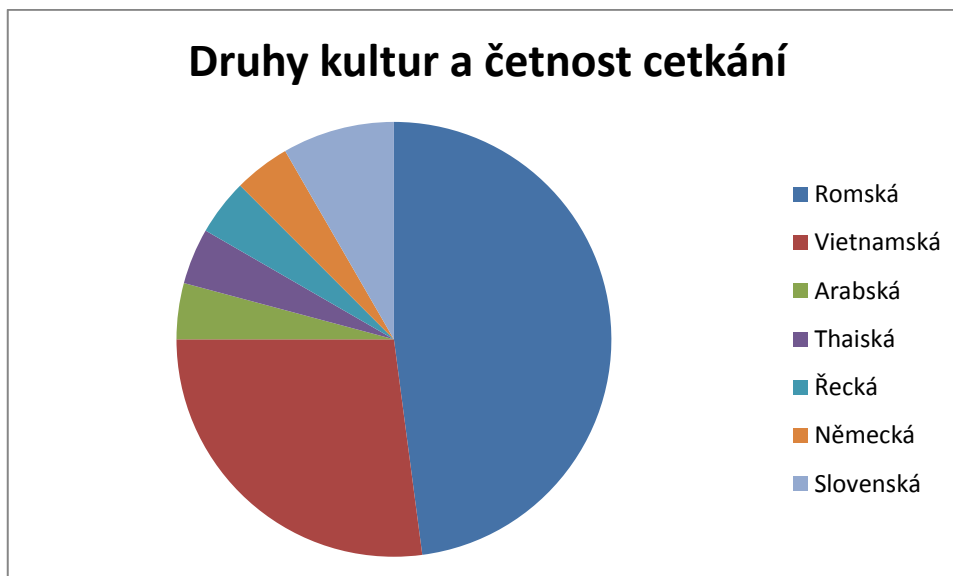
Tab. 4, Hodnocení důležitosti výchov

Poslední položkou v této sekci bylo vyjádření se k případným obtížím při uskutečňování multikulturní výchovy. Nicméně v tomto bodě uvedlo setkání se s obtížemi pouhých 5% v tomto výzkumu, to představuje pouhé tři pedagogy, z nichž tento problém rozebral blíže jen jeden. Ten pak uvedl jako problém nedostatek materiálů, z kterých čerpat. Zbýlých 95% pak uvádí, že se s žádnými obtížemi nesečkali.

4.4.4 Osobní zkušenosti pedagogů s příslušníky jiných kultur, náboženství či ras

Cílem této části je zmapovat, s jakými rozmanitými kulturami, náboženstvími či rasami mají učitelé mateřských škol osobní zkušenost a zda a jakým způsobem je tento kontakt ovlivnil.

Učitelé se měli vyjádřit, zda mají vlastní zkušenost s příslušníky žijící z důvodu svého kulturního, náboženského dědictví odlišných způsobů života než jejich vlastní. V případě kladného vyjádření pak měli uvést jejich výčet. Záporně se k této otázce vyjádřilo 41%, naopak svou zkušenost potvrdilo 59%. Následující graf znázorňuje výčet jednotlivých kultur, s nimiž přišli do styku minimálně dva respondenti, přičemž množství je uvedené v reálných četnostech.



Graf 3, Druhy kultur a četnost setkání s nimi

Z grafu je patrné, že nejčastějšími skupinami, s kterými se pedagogové měli či mají možnost setkávat ve svém životě, jsou příslušníci Romského a Vietnamského etnika.

Pokud by měli respondenti zhodnotit tyto zkušenosti, 20% je považuje za pozitivní, 68% ji hodnotí jako neutrální a dle 12% dotazovaných měla negativní charakter. V návaznosti na to pak 66,5% uvádí, že je toto setkání dále nijak neovlivnilo. 8,5% pak tato zkušenost ovlivnila pozitivně a 5% negativně.

4.4.5 Postojová orientace pedagogů vůči příslušníkům cizích kultur, ras a náboženství

Tato sekce zahrnuje dvě projektivní položky, jimž v dotazníku přísluší číslo 15 a 17. Cílem těchto otázek je zjišťování nepřímou cestou údaje, o kterých se dá předem předpokládat, že v případě přímého doptání respondenti neodpoví nebo odpoví lživě. Oba dotazy jsou založeny na stejném principu jako u otázky deset, doptávající se na míru důležitosti výchov, a to na známkování uvedených situací podle míry akceptace. Pro názornost uvádím tabulky k oběma položkám.

Možnosti susedství	\bar{X}
Německá rodina	1,86
Židovská rodina	1,94
Vietnamská rodina	2,2
Černošská rodina	2,88
Muslimská rodina	3,28
Romská rodina	4,33

Tab. 5, Koupě domu

Výše uvedená tabulka nabádá respondenta, aby se projektoval do kupujícího domu, který se má rozhodnout vedle jaké rodiny by nejraději bydlel a kteří sousedé, by jej od koupi domu odradili. Učitelé přiřazovali známky ke každé možnosti jako ve škole. Kde jednička znamenala nejlepší možnou variantu susedského soužití a pětka představovala poohlédnutí se po jiném domě. V tabulce jsou výsledky vyjádřeny aritmetickým průměrem a uvedené položky srovnány dle nejpreferovanějších. Německá rodina představuje z uvedených možností pro respondenty nejlepší možnou variantu. Za nejhorší možné dotazování považují romské a muslimské sousedy.

Následující tabulka ukazuje subjektivní vnímání míry závažnosti trestných činů, které jsou dle trestní sazby klasifikovány obdobně. Cílem této položky je zjistit míru tolerance na jednotlivé dílčí projevy negativního chování. Výsledky jsou řazeny obdobně jako u předchozí tabulky, s tím že známkování probíhalo také od jedné do pěti, s tím že jednička znamenala nejzávažnější čit zatím co pětka největší míru tolerance.

V interpretaci zjištěných dat si lze povšimnout, že ačkoli podněcování nenávisti vůči skupině osob je nejméně tolerovaným trestným činem, obdobná položka uvádějící hanobení národa a rasy se umístila na třetí pozici tolerance, neboť ji pomyslně předběhl trestný čin

týrání zvířat. Za zajímavé zjištění lze také považovat nižší toleranci pro čin útoku na veřejného činitele, kde nad něj respondenti staví ohrožování životního prostředí.

Trestný čin	\bar{X}
Podněcování nenávisti vůči skupině osob a jednotlivcům	1,64
Týrání zvířat	1,64
Hanobení národa, rasy	1,62
Ohrožování životního prostředí	1,91
Útok na veřejného činitele	1,93
Výtržnictví	2,33
Padělání úřední listiny	2,45
Zaměstnávání cizinců	2,76

Tab. 6, *trestné činy*

4.4.6 Vnímání rasové situace v ČR

Zde se zaměřuji jednak na samotné setkání respondentů s rasismem a formy tohoto setkání, tak na subjektivní pohled na současnou rasovou situaci v České republice.

Z dotazovaných pedagogů se osobně s rasismem nesešlo v žádné formě jen 10%, zbylých 90% procent pak potvrzuje zkušenost s rasismem. Nejčastěji a to 59% z dotazovaných se setkala s rasismem pouze zprostředkovaně, například přes média, 22,5% se pak stali svědky takového jednání a 8,5% se stalo obětí rasismu.

Zaměříme – li se na pohled na současnou rasovou situaci v ČR, 54% dotazovaných, ji považuje za napjatou. O vykonstruovanosti celé této situace mediálními prostředky smýšlí 24%. O tom, že současný stav vztahů mezi majoritou a minoritou je klidný, soudí 8,5% a

nezájem o celé dění na poli vzájemných sociálních vztahů menšinové a většinové společnosti přiznává 13,5%.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vzhledem k tomu, že pro tento výzkum nebyly stanoveny žádné hypotézy, naopak je tento výzkum čistě popisný a klade si za cíl zmapovat danou situaci u testovaného souboru, je možné v tomto bodě postupovat vyjádřením se k výsledkům interpretace dat hlavních a dílčích cílů

Výzkumu se účastnilo 59 pedagogů mateřských škol, s tím že největší zastoupení měla skupina s délkou praxe nad 11 let.

Zaměříme li se na hlavní cíl týkající se realizace multikulturní výchovy v mateřských školách, z výsledů výzkumu lze shledat, že se naplňují požadavky Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a k jejímu uskutečňování skutečně dochází a to nejčastěji v časovém úhrnu jednoho týdne během školního roku. Nicméně velké nedostatky lze spatřovat v nedostatku pomůcek a nedostatku možností vzdělávání pro pedagogy v této oblasti. Ačkoli pracovníci těchto zařízení považují dobu určenou pro multikulturní témata za dostačující, je sporné, zda v rámci zjištěných faktů o nedostatku vzdělávání ze stran zaměstnavatelů a nedostatku zájmu ze své strany ještě navíc zesílené o přiřazovanou nižší důležitost multikulturní výchově, lze tuto tezi považovat za nezpochybnitelnou.

Zjištění postoje orientace bylo předmětem druhého hlavního cíle tohoto výzkumu. Jak se dalo předpokládat ze sociálního složení obyvatelstva, nejvíce přichází respondenti do styku s romským a vietnamským etnikem. Co je ale překvapující, je tvrzení značné části dotazovaných, že do styku s žádnou jinou kulturou, rasou ani náboženstvím, než svou vlastní nepřichází. Ačkoli však respondenti uvádí, že jejich zkušenosti s těmito příslušníky byly ve směř neutrální a negativní charakter se objevuje jen zřídka, při volbě koupi domu skončili příslušníci zjevně odlišných ras, kultur a náboženství na koncích tabulky. Zatímco německá a židovská národnost byla nejpreferovanější. Srovnáme – li si kupříkladu hodnotu první německé národnosti a romské nejedná se zde o drobné odlišnosti, ale o diametrální rozdíl.

Ačkoli lze ze získaných dat usuzovat, že respondenti, tedy pedagogové mateřských škol přímý kontakt se zástupci jiných kultur či ras neupřednostňují, dle výsledků tolerance k dílčím trestným činům je zřejmé, že viditelné negativní chování založené právě na odlišnosti, odsuzují.

ZÁVĚR

Práce sledovala dva hlavní cíle a to zjistit jaká je praktická realizace multikulturní výchovy v mateřských školách na Přerovsku a pak se zaměřovala na postojovou orientaci jejich pedagogických pracovníků.

V rámci teoretické části práce poskytuje jasné a ucelené informace o dané problematice. To zahrnuje obsah týkající se vymezení předškolního věku v ostatních stádiích života člověka, dále pak teoretického ukotvení pojmu multikultura a následné soustředění se na vzdělávací systém českého školství čili zaměření na rámcový vzdělávací program, tvorbu školních vzdělávacích programů a s tím neodmyslitelně spojenou roli pedagogů a rodičů ve vztahu k vzdělávacímu procesu a multikulturní výchova.

Praktickou část jsem rozdělila na základě dílčích cílů do šesti kapitol, kterým příslušely jednotlivé položky dotazníku. Získaná data jsem interpretovala do textu doplněného o tabulky a grafy. Z uplynulého výzkumu tak vyplívá, že realizace multikulturní výchovy se děje na většině škol, nicméně její uchopení není ještě tak hladké, jak by mělo být. Co se týká postojové orientace pedagogů, jsou zde viditelné rozpory mezi uvědomováním si a odsuzováním negativních projevů založených na odlišnostech ras, kultur náboženství a vlastním jednáním založeném na do jisté míry již podvědomých stereotypch.

Na závěr mohu snad jen vyřknout doporučení týkající se zvýšení kvality připravenosti učitelů mateřských škol v multikulturní oblasti. Tohle doporučení se však netýká jen pedagogů samotných, u kterých za největší problém spatřuji nezájem o tuto problematiku, ale týká se i zaměstnavatelů, kteří by ve vlastním zájmu zvyšování kvality služeb svého zařízení a v zájmu naplňování školského zákona a RVP PV se měly starat o plnohodnotné a podnětné materiální zařízení svých institucí a soustavné vzdělání zaměstnanců čili učitelů mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. E. a MAROTZ. L. R, 2002. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál. ISBN: 80 – 7367 – 055 – 0
- [2] BALVÍN, Jaroslav, 2012. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: RADIX. ISBN: 978 – 80 – 86798 – 07 – 3
- [3] BEČVÁROVÁ, Zuzana, 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha: Portál. ISBN: 80 – 7178 – 537 – 7
- [4] BURYÁNEK, Jan (ed.), aj. 2002. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středškolské pedagogy. Vyd. 1. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s. v nakladatelství Lidové noviny. ISBN: 80- 7106 – 614- 1
- [5] DÚBRAVOVÁ, Vlasta, 2006. Multi - Kulti na školách: Metodická příručka pro multikulturní výchovu. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku
- [6] HLADÍK, Jakub, 2006. Multikulturní výchova (socializace a integrace menšin). Zlín
- [7] KOLÁRIKOVÁ, Z a PUPALA. B, 2001. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál. ISBN: 80 – 7178 – 585 – 7
- [8] LANGMEIER, J a D. KREJČÍŘOVÁ. 1988. Vývojová psychologie. 3. vyd. Praha: Gradapublishing. ISBN:80 – 7169 – 195 - X
- [9] PELIKÁN, Jiří, 1995. Výchova jako teoretické problém. Ostrava: Amonius servis. ISBN: 80-85498-27-8
- [10] SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. 2005. Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN: 80 – 87000 – 01 – 3
- [11] PRŮCHA, Jan, 2002. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN: 80 – 7367 – 047 - X
- [12] PRŮCHA, Jan, 2006. Multikulturní výchova, příručka (nejen) pro učitele. Praha: TRITON. ISBN: 80 – 7251 – 866 – 2
- [13] PRŮCHA, Jan, 2000. Multikulturní výchova Teorie – výzkum – praxe. Praha: ISV. ISBN: 80 – 85866 – 72 – 2
- [14] MOREE, Dana, 2008. Než začneme s multikulturní výchovou, od skupinových konceptů k osobnímu přístupu. Praha: Člověk v tísni. ISBN: 978 – 80 – 86961 – 61 – 3

- [15] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. Vývojová psychologie, dětství, dospělost stáří. Praha: Portál. ISBN:80 – 7178 – 308 – 0

Seznam internetových zdrojů

- [1] MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2001 [cit, 2014 - 15 - 03]. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

MV Multikulturní výchova

ŠVP PV Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

ŠVP Školní vzdělávací program.

TVP Třídní vzdělávací program.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Čas pro MKV	str. 36
Graf 2 Zdroje inspirace pro MKV	str. 37
Graf 3 Druhy poznaných kultur	str. 40

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vzdělávací cíle	str. 24
Tabulka 2 Výzkumný soubor	str. 33
Tabulka 3 Délka praxe	str. 35
Tabulka 4 Hodnocení důležitosti výchov	str.
<i>39Tab. 2, Počet dotazníků</i>	
Tabulka 5 Koupě domu	str. 41
Tabulka 6 Trestné činy	str. 42

SEZNAM PŘÍLOH

[1] Dotazník

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK

Dobrý den

Jsem studentka 3. ročníku University Tomáše Bati. Prosím Vás touto cestou o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na problematiku multikulturní výchovy v mateřských školách. Tento dotazník je zcela anonymní a zabere Vám jen pár minut. Získané informace poslouží pouze pro mou realizaci bakalářské práce.

Prosím uvádějte pouze jednu Vám nejbližší odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Definice multikulturní výchovy, jak ji uvádí odborná literatura:

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

- 1) Jak dlouho pracujete v mateřské škole?
 - Měně než rok
 - 1-3 roky
 - 4-7 let
 - 8-11
 - 11 a více
- 2) Zahrnuje vzdělávací program Vašeho zařízení bloky, které obsahují tematiku zabývající se odlišnými kulturami a životem v multikulturní společnosti?
 - Ano
 - Ne
- 3) Kolik času během školního roku věnujete výše uvedené problematice?
 - 1-3 dny
 - Týden
 - Dva týdny
 - Měsíc
 - jiné, uveďte.....
- 4) Myslíte si, že tento vyhrazený čas je dostačující?
 - Ano
 - Ne
- 5) Z jakých pramenů čerpáte inspiraci pro realizaci výchovy v multikulturní společnosti?
 - Odborná literatura
 - Internet
 - Vlastní nápady

- Jiné, uveďte.....
- 6) Máte k dispozici pomůcky pro větší efektivnost multikulturní výchovy?
- Ano
- Ne
- 7) Máte možnost dalšího vzdělávání v multikulturní oblasti zprostředkované zaměstnavatele?
- Ano
- Ne
- 8) Zajímáte se sami o tuto tematiku?
- Ani
- Ne
- 9) Považujete se za kompetentní k uskutečňování multikulturní výchovy?
- Ano
- Ne, uveďte prosím proč.....
-
-
- 10) Uveďte míru důležitosti, které přikládáte jednotlivým uvedeným výchovám uplatňovaným v předškolním vzdělávání. (1=nejvyšší 5=nejnižší)
- Ekologická výchova 1 2 3 4 5
- Sociální výchova 1 2 3 4 5
- Výtvarná výchova 1 2 3 4 5
- Multikulturní výchova 1 2 3 4 5
- Hudební výchova 1 2 3 4 5
- Environmentální výchova 1 2 3 4 5
- Tělesná výchova 1 2 3 4 5
- 11) Setkal/a jste se s obtížemi při realizaci multikulturní výchovy?
- Ano (rozved'te).....
-
-
-
- Ne
- 12) Máte osobní zkušenost s jinou kulturou, etnikem či rasou, než je vaše vlastní? Prosím uveďte s jakým.
- Ano
-
- Ne
- 13) Jak byste tuto zkušenost zhodnotil/a?
- Pozitivní

- Neutrální
- Negativní

14) Ovlivnila tato zkušenost Váš postoj k dané skupině?

- Ano, pozitivně
- Ano, negativně
- Ne

15) Při rozhodování o koupi domu, koho byste nejraději zvolil/a jako souseda. Přiřaďte prosím míru akceptovatelnosti (1=akceptuji až 5=neakceptuji)

- Muslimská rodina 1 2 3 4 5
- Vietnamská rodina 1 2 3 4 5
- Romská rodina 1 2 3 4 5
- Židovská rodina 1 2 3 4 5
- Černošská rodina 1 2 3 4 5
- Německá rodina 1 2 3 4 5

16) Setkal/a jste se někdy s rasismem

- Ano jako oběť
- Ano jako přihlížející
- Ano, ale jen zprostředkovaně (médiá)
- Ne

17) Uveďte míru závažnosti, jakou přisuzujete uvedeným trestným činům (1=nejzávažnější, 5=nejméně závažný)

- Útok na veřejného činitele 1 2 3 4 5
- Hanobení národa, rasy nebo jiné etnické skupiny 1 2 3 4 5
- Ohrožení životního prostředí 1 2 3 4 5
- Výtržnictví 1 2 3 4 5
- Podněcování nenávisti vůči skupině osob nebo jednotlivci nebo omezování jejich práv 1 2 3 4 5
- Neoprávněné zaměstnávání cizinců 1 2 3 4 5
- Padělání a pozměnění veřejné listiny 1 2 3 4 5
- Týrání zvířat 1 2 3 4 5

18) Jak byste zhodnotil/a současnou rasovou situaci v ČR?

- Napjatá
- Mediálně vykonstruovaná
- Klidná
- Nezajímá mě