

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Program rozvoje interkulturních
kompetencí u dětí předškolního věku**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala:

Štěpánka Sedláková

České Budějovice, 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu i výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.sz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 27. 03. 2013

Štěpánka Sedláková

Poděkování:

Děkuji Mgr. Janu Vaňkovi, vedoucímu mé bakalářské práce, za jeho odborné vedení, podnětné rady a připomínky. Dále děkuji mému manželovi a našemu nenarozenému synovi, kterého nosím pod srdcem, za jejich maximální podporu.

ABSTRAKT

Hlavním cílem této práce bylo popsat metody použitelné při rozvoji interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku. Teoretické část je zaměřena na objasnění pojmů učení, teorie učení a styly učení. Následně je pozornost věnována pojmům, které souvisí s úrovní poznávání, sociálním vnímáním a osobností dítěte předškolního věku. Součástí je i charakterizace pojmů s přívlastkem interkulturní, jako jsou psychologie, komunikace, konflikt, výcvik a kompetence.

Základ praktické části tvoří metody použitelné při rozvoji interkulturních kompetencí dětí předškolního věku, jejichž hlavní inspirací se stala indiánská kultura. Tato část práce dále obsahuje i nabídku konkrétních činností, které jsou použitelné v mateřských školách.

V metodologické části je objasněn pojem kvalitativního výzkumu, metody pozorování a v její závěrečné části je uvedena kazuistika aktivity rozvíjející interkulturní kompetence předškolního dítěte. Práce je následně doplněna fotografiemi, které byly pořízeny v průběhu seznamování dětí s odlišnou – indiánskou kulturou a jsou volně dostupné k nahlédnutí a stažení na internetu.

Klíčová slova: učení, teorie učení, styly učení, vývojové teorie dítěte předškolního věku, sociální vnímání předškoláků: stereotypy a předsudky, interkulturní psychologie, interkulturní komunikace, interkulturní výcvik, interkulturní kompetence, složky interkulturní kompetence, zahajovací a uvolňovací hry, rozhovor, simulační hry, pantomima, prosociální hry, literární a jazyková výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, kvalitativní výzkum, pozorování.

SEDLÁKOVÁ, Š.: *Program rozvoje interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku*. České Budějovice 2013. bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jan Vaněk.

ABSTRACT

The primary objective of this thesis was to describe methods applicable for the development of intercultural competence in preschool age children. The theoretical part is focused on clarifying the terms such as learning, learning theory and learning styles. Subsequently, the attention is paid to the terms that are related to level of cognition, social perception and personality of the preschool age child. A description of the intercultural terms like psychology, communication, conflict, education and competence is also included.

The basis of the practical part consists of methods applicable for the development of intercultural competence in preschool age children whose main inspiration was indian culture. A range of specific activities that can be used in kindergartens is also included in this part.

In the methodology, a notion of qualitative research and observation methods are described and the final part contains a case study of activities developing the preschool age child's intercultural competence. The thesis is supported by photos that have been taken during introducing the different – indian culture to the children and that are available both for viewing and downloading on the web.

Key words: learning, learning theory, learning styles, evolutionary theory of preschool age children, social perception of preschool age children: stereotypes and prejudices, intercultural psychology, intercultural communication, intercultural education, intercultural competence, elements of intercultural competence, opening and release games, interview, simulation games, pantomime, pro-social games, literary and linguistic education, music education, art education, qualitative research, observation.

SEDLÁKOVÁ, Š.: *Program rozvoje interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku*. České Budějovice 2013. bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jan Vaněk.

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Vymezení pojmu učení	12
2. Teorie učení	13
2.1 Asocianistická teorie.....	13
2. 1. 1 Pragmatická teorie učení.....	14
2.2 Behaviorální teorie učení podmiňováním.....	14
2.2.1 Klasické podmiňování	14
2.2.2 Instrumentální a operantní podmiňování	15
2.3 Teorie sociálního učení.....	16
2.4 Teorie učení vzhledem.....	17
2.5 Pedagogický konstruktivismus	17
2.6 Teorie zkušenostního učení	18
2.6.1 Deweyho model zkušenostního učení.....	19
2.6.2 Lewinův model zkušenostního učení.....	19
2.6.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje.....	20
2.6.4 Kolbův zkušenostní model učení.....	20
3. FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA PROCESU UČENÍ.....	22
3.1 Facilitující faktory učení	22
3.2 Inhibující faktory učení.....	23
4. UČENÍ A INTELIGENCE	25
5. STYLY UČENÍ	27
6. UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	29
6.1 Hra	29

6.2 Zážitekové učení.....	30
6.3 Dramatická výchova	30
6.4 Kooperativní učení.....	30
6. 5 Situační učení.....	31
7. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V ZRCADLE VÝVOJOVÝCH TEORIÍ	31
8. ÚROVEŇ POZNÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	34
8.1 Způsob, jakým dítě nahlíží na svět, jak a jaké informace si vybírá.....	34
8. 2 Způsob, jakým dítě informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje	35
9. INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE	35
10. INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	36
11. SOCIÁLNÍ VNÍMÁNÍ PŘEDŠKOLÁKŮ.....	38
11.1 Předsudky.....	39
11.2 Stereotypy	41
12. INTERKULTURNÍ KONFLIKT	42
13. INTERKULTURNÍ VÝCVIK.....	42
14. INTERKULTURNÍ KOMPETENCE	45
14.1 Složky interkulturní kompetence	46
PRAKTICKÁ ČÁST	47
15. METODY ROZVOJE INTERKULTURNÍCH KOMPETENCÍ UDĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU prostřednictvím INDIÁNSKÉ KULTURY	47
15.1 Zahajovací a uvolňovací hry.....	48
15.1.1 Hra na Indiánka.....	48
15.2 Komunitní kruh – povíváme si o Indiánech.....	49
15.3 Simulační hry.....	49

15.3.1 Indiáni a zajatci	49
15.4 Pantomima	50
15.4.1 Uhodneš, co jsem ulovil?	50
15.5 Prosociální hry	51
15.5.1 Pomoc slepému indiánovi	51
15.6 Pohybové hry	51
15.6.1 Území Apačů	52
15.7 Literární a jazyková výchova	52
15.7.1 Báseň: Indiáni – autor: Josef Kainar	52
15.7.2 Indiánský slovníček	53
15.8 Hudební výchova – učíme se novou píseň	53
15.8.1 Píseň Indiáni, autor: neznámý	54
15.9 Výtvarná výchova	54
15.9.1 Indiánské korále nebo náramek z přírodnin	54
15.9.2 Indiánské čelenky	54
METODOLOGICKÁ ČÁST	55
16. pojem kvalitativní výzkum	55
16.1 Metody pozorování	56
16.1.1 Zúčastněné pozorování	56
16.1.2 Přímé a nepřímé pozorování	56
16.1.3 Strukturované a nestrukturované pozorování	57
16.1.4 Otevřené a skryté pozorování	57
16.2 Výzkumné šetření	57
16.2.1 Kazuistika	58
ZÁVĚR	64

POUŽITÁ LITERATURA 66

ÚVOD

Na úvod své bakalářské práce bych ráda uvedla, že k její tvorbě mě motivovalo interkulturní prostředí, ze kterého osobně pocházím, jelikož má matka je Češka, otec Slovák a babička Ukrajinka. V naší rodině se vždy hovořilo několika jazyky a já již od útlého věku byla vychovávána v tom, že jinakost mezi lidmi je naprosto přirozenou součástí našich životů. Některé děti však nemají možnost chápat různorodost lidí jako pozitivní jev.

Při práci s dětmi je důležité nezapomínat na to, že je to právě osobnost předškolního pedagoga a školní prostředí, které může ovlivnit vnímání osobních rozdílů mezi dětmi na celý život. Děti se v předškolním období domnívají, že jim blízcí lidé vidí svět jejich očima. Na základě vyjadřování těchto osob vůči odlišné kultuře si následně utváří vlastní postoj k ostatním dětem a lidem pocházejících z minoritních etnických skupin. Z tohoto důvodu by měl být postoj pedagoga co nejvíce citlivý, profesionální a maximálně odpovědný.

K utvoření pozitivního vztahu a tolerance k nové kultuře pomáhá dětem v předškolním období zejména pozitivní motivace k jejich vzájemnému vytváření přátelských vztahů a dostatek informací skrze hry, naslouchání, rozhovory s učiteli, rodiči, či jinými lidmi. Pouze jedna jediná informace může změnit celý jejich budoucí život a rozhodne o tom, jaké vážnosti nabude u každého z nich vztah k jiným kulturám.

Hlavním důvodem vzniku této práce je poukázání na fakt, že v dnešní době není ještě příliš rozšířeno povědomí o rozvoji interkulturních kompetencí předškolních dětí. Záměrem této bakalářské práce je objasnění pojmu interkulturní kompetence a nastínění metod jejich rozvoje. Praktická část této práce byla věnována uvedení konkrétních metod rozvoje interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku se zaměřením na indiánskou kulturu. Tato kultura byla zvolena jako motivace pro rozvoj zejména z důvodu absence multikulturního prostředí v některých mateřských školách. Přestože však v takových školách nemusí nedocházet k vzájemné interakci dětí s jinakostí, získávat nové informace a vést děti k respektování sociokulturních menšin je v souvislosti s rostoucí kulturní rozmanitostí velmi žádoucí. Z tohoto důvodu bylo v kazuistice, která je součástí metodologické části této práce, zvoleno pozorování

aktivity rozvíjející interkulturní kompetence dětí v mateřské škole, jejíž prostředí není multikulturní.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ POJMU UČENÍ

Ve spojitosti s učením existují dvě základní pojetí tohoto procesu. V širším pojetí učení znamená, že se jedná o proces probíhající celý život, kterým dochází ke sbírání zkušeností, utváření osobnosti a modelaci chování podle společenských vzorů, v užším pojetí pak učení znamená, že tento proces je záměrný s cílem získat nové vědomosti, schopnosti, návyky a postoje. Jako jedna z nejpodstatnějších podmínek adaptace na prostředí *existuje učení u všech živých organismů*. **Učení je celoživotní proces**, který probíhá neustále od narození, respektive už od prenatálního období života každého z nás, až do smrti. V celém tomto období se člověk nejen učí, ale naučené předává dál. Po celou tu dobu se každý z nás mění, a to ustavičně. Plháková (2005) uvádí, že tyto změny jsou způsobeny mnoha faktory, mezi kterými hraje významnou roli učení. Lidé si na základě životních zkušeností osvojují nové dovednosti, znalosti i postoje. Učí se, jak jednat s lidmi a řešit nejrůznější problémy. Životní zkušenosti ovlivňují lidské citové prožívání a podílejí se na formování osobnosti.

Učení je vždy obsaženo v edukačním procesu, který je v lidské společnosti jedním z nejčastějších aktivit vůbec. *„Edukační procesy jsou všechny takové činnosti, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, telefonickým zařízením, aj.) určitý druh informace.“* (Průcha, 1997, s. 59). Edukační procesy probíhají všude kolem nás. Příkladem reálného edukačního procesu je dítě jako subjekt, které se učí komunikačním dovednostem ve styku s ostatními subjekty v mateřské škole (paní učitelka, ostatní děti), které mu tyto dovednosti exponují.

Učení je možné vymezit jako *psychický proces*, na kterém se podílí žák jako učící se subjekt. Pro učení jako jeden z klíčových psychologických pojmů neexistuje jedna všeobecně přijímaná definice. Rozličné teorie učení uvádějí své vlastní definice. Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 240 – 241) vymezují dvě z nich: *„Podle Kuliče (1992) je učení psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek*

jeho individuální a společenské existence. Podle Čápa (1993) je učení: „získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučení je opakem vrozeného.“ Učení tedy představuje mentální činnost žáka.“

2. TEORIE UČENÍ

V průběhu 20. století se stala psychologie učení jednou z nejdůležitějších psychologických disciplín. Důvodem bylo, že učení se dá vysvětlit na přírodovědeckém základě, přičemž se toto zjištění se dá nejrůzněji využít ve škole, při výcviku zvířat, či při terapii učení. Učební proces se stal ústředním vědeckým zájmem, kdy se téměř začalo věřit tomu, že na podkladě zákonitostí učení je možné vysvětlit všechny psychické jevy. V této psychologické disciplíně bylo vytvořeno, a v současné době, existuje velké množství různých teorií vzdělávání, kdy téma učení zůstává hlavním předmětem pedagogické psychologie.

2.1 Asocianistická teorie

Tento filosofický směr vznikl v Anglii. Ďurič (1981, s. 203) uvádí: *„ústřední otázkou asocianismu se stal problém, jakým způsobem se získávají zkušenosti lidí. Představitelé toho směru došli k závěru, že duševní jevy mají svůj původ v pocitech. Pocity zanechávají své stopy v podobě představ, které se mění na vyšší psychické jevy tím, že se mezi nimi utvářejí spoje, tzv. asociace. Učení ve smyslu této koncepce spočívá ve sdružování počitků a představ a současně v jejich upevňování a pamětném uchovávání. Asocianisté došli k závěru, že představy se sdružují podle asociančních zákonů: zákon dotyku v čase a zákon dotyku v prostoru.“* Linhart (1982, s. 31) uvádí, že hlavní důraz byl kladen na paměť jakožto duševní schopnost přijímat, uchovávat psychické děje a vytvářet z nich rozmanité kombinace. Jako první se o výklad asociančních zákonů se zřetelem k jejich využití ve vyučování pokusil **Johann Friedrich Herbart**, jehož názory jsou dokladem toho, že pokud je asocianistické chápání učení aplikováno ve výchově, vede k přehlížení lidské aktivity, neboť je jednostranné, jelikož hlavní důraz je kladen na mechanické opakování látky, tzv. *memorování*, namísto respektování a objasňování dostatečně motivačních faktorů učícího se v učení.

2. 1. 1 Pragmatická teorie učení

Tato teorie vyšla z asocianistické teorie, ve které se pokusila odstranit některé nedostatky. Linhart (1982) uvádí, že stoupenci pragmatické teorie učení chápají psychické jevy jako *nástroj životně důležité adaptace*, kdy přínosem těchto autorů byl zřetel k zájmové aktivitě učícího se jedince. Hlavními představiteli této teorie jsou **William James a John Dewey**, podle nichž se učení děje činností. Stopy v psychice, které vyvolává činnost, nazývají **habity** – zvyky, které determinují dovednosti, myšlení a zájmy. Činnost organizuje učení na základě principu užitečnosti a úspěšnosti.

2.2 Behaviorální teorie učení podmiňováním

Z počátku 20. století byly psychologické výzkumy silně ovlivněny Darwinovou vývojovou teorií, kdy pojem asociace bylo nahrazeno pojmem podmíněný reflex v rámci nové teorie. Podmiňování je jednoduchým způsobem učení, jehož podstatou je vytváření **asociací**, tj. spojení na základě časové shody nebo následnosti. Obecně rozlišujeme dva druhy učení podmiňováním, které se od sebe však dost zásadně liší.

2.2.1 Klasické podmiňování

Průkopníkem této teorie a objevitelem mechanismů klasického podmiňování byl ruský fyziolog **Ivan Petrovič Pavlov**, který zjistil, že existují dva druhy podnětu, které nazval **podmíněný a nepodmíněný podnět**. Nepodmíněný podnět je takový, který vyvolává reakci organismu sám o sobě. V Pavlových experimentech byl organismem pes a nepodmíněným podnětem maso. Podmíněný podnět je takový, který sám o sobě žádnou reakci nevyvolá, ale spojíme-li jej těsně s nepodmíněným, po určitém počtu opakování vyvolá i sám, původně neutrální podnět, reakci. Ta je ovšem podmíněná a musí být čas od času posilována nepodmíněnou odezvou, aby nevyhasla. Této koncepci se říká klasické podmiňování., kdy je pravděpodobně odvozena z toho, že vnější podmínky, které byly původně zcela neutrální, vyvolávají vrozenou reakci.

*„Pavlov považoval klasické podmiňování za formu **asociačního učení**, při kterém vznikají asociace na základě dotyku v čase mezi neutrálním podnětem, který původně žádnou reakci nevyvolával, a podnětem, který příslušnou odezvu vyvolává. Pro*

popis učebního procesu zavedl řadu nových pojmů, jako jsou extinkce, neboli vyhasínání, či, proces generalizace a diferenciaci.“ (Plháková, 2003, s. 165).

Vágnerová (2004, s. 78) uvádí, že učení podmiňováním nemá často dlouhodobý efekt, jelikož podmíněný reflex existuje pouze po takovou dobu, dokud je posilován. Jakmile posilován není, tj. pokud se oba signály (např. žrádlo a rozsvícení světla) po určitou dobu neobjeví v uvedené posloupnosti, reflex vyhasíná, čili ztratil svůj signální význam. **Vyhasínání** (extinkce, odpodmiňování) je projevem útlumu nervové činnosti. K popsání učebního procesu uvádí, že na počátku, kdy se vytváří spojení dvou signálů, nebývá tato asociace ještě příliš přesná a stejnou reakci mohou vyvolávat i další, podobné podněty. Jde o tzv. **efekt generalizace**: zvíře reaguje stejným způsobem na podněty, které se od původního mohou nějak lišit (ať už z hlediska kvality intenzity). Teprve později dochází ke **zpřesnění, tj. k diferenciaci**, a zvíře reaguje pouze na určitou kvalitu, která je hodně blízká vyvolávajícímu podnětu.

2.2.2 Instrumentální a operantní podmiňování

Středem zájmu behavioristické školy v USA od druhého desetiletí 20. století se stalo studium operantního podmiňování. Behaviorismus vnesl do teorie učení **zdůraznění závislosti učení na chování**. Výzkumy učení na základě důsledků chování provedli američtí psychologové **Edward Lee Thorndike** (1874-1949) a **Burrhus Frederic Skinner** (1904-1990).

Základem instrumentálního učení je **instrument** – nástroj k získání pozitivního efektu, který představuje nově naučená reakce. Učíme se tomu jednání, po němž následuje kýžený cíl. Podle Thorndika **spočívá podmiňování v upevňování spojů mezi podnětovou situací a pohybovou reakcí, která vede k nějaké odměně (tzv. zákon účinku)**, tj. chování má tendenci se opakovat, jestliže přineslo organismu nějaký užitek. Stejně tak má organismus tendenci vyhnout se chování, které nevedlo k prospěchu, nebo bylo následováno trestem (Gillernová, 2000).

Thorndikova koncepce učení pokusem a omylem se stala východiskem behavioristických výzkumů, při kterých bylo zjištěno, že získané zkušenosti nelze automaticky aplikovat na lidské učení. „*V případě lidí fungují ještě další, sekundární a odvozené mechanismy zpevnění, které nemusí mít přímý efekt ve smyslu okamžitého*

uspokojení, ale mohou fungovat jako prostředky, které mohou vést k žádoucímu efektu kdykoliv později. ... Takovým prostředkem mohou být například peníze, nebo určité sociální postavení.“ (Vágnerová, 2004, s. 80).

Skinner ve své práci navázal na experimenty Edwarda Lee Thorndika, při kterých plánovitě popsal důsledky chování, jež ovlivňují početnost jeho dalšího výskytu. K hlavním záměrům Skinnera patří rozlišení dvou druhů reakcí – **respondenty a operanty**. Respondenty chápeme jako reakci vyvolanou kontrolovatelným podnětem, jde o reflexní vrozené chování, k němuž patří různé druhy reflexů, jako například sací, či obranný. Operanty jsou pak reakce, u nichž nejsou pozorovány žádné vybavující podněty. Podstatným rysem operantního chování je dle Skinnera to, že reakce jsou prostředkem k dosažení cíle, kdy je toto chování závislé na vnitřních potřebách a motivech. ***Dle Skinnera se jedná o operantní chování tehdy, je-li určováno a kontrolováno svými důsledky.*** (Linhart, 1989).

Při svých pokusech objasnil **kladný a záporný důsledek chování**, kdy kladným bylo posílení (zpevnění) a záporným pak trest (Plháková, 2003).

2.3 Teorie sociálního učení

Sociální učení je produktem socializace, z tohoto důvodu je závislé na kontaktu se společností a zároveň i předpokladem k porozumění různým projevům lidského chování, ale i k osvojení žádoucích způsobů chování.

Plháková (2003) uvádí, že vývojoví psychologové upozornili na fakt, že u každého dítěte se velmi brzy po narození projeví silná tendence napodobovat chování dospělých, kdy toto napodobování bylo označeno jako *kopírování* či *imitování* a je jednou z variant modelového učení. Nápodobou si lidé mohou osvojovat žádoucí i nežádoucí formy chování. Nepostradatelným předpokladem imitace je pozorování projevů chování jiných lidí, které jsou viditelné. Z tohoto důvodu se tento druh učení nazývá ***učení observační***, neboli ***učení pozorováním***. Problematiku učení nápodobou obohatil americký psycholog **Albert Bandura**, podle něhož se lidé učí především na základě ***zástupného zpevnování*** (*vicarious reinforcement*), tedy prostřednictvím pozorování chování druhých lidí a jeho důsledků. Bandura svými výzkumy dokázal, že provází-li nějaké chování odměna, zvyšuje se tím i pravděpodobnost, že se takové

chování bude opakovat. Následuje-li po určitém chování trest, pravděpodobnost dalšího opakování se snižuje.

Teorie sociálního učení se tedy zabývá otázkou, jak se lidé učí navzájem jeden od druhého, zkoumá, nakolik prostředí pozitivně zpevňuje či potlačuje nápodobu chování ostatních.

2.4 Teorie učení vhladem

Tato teorie učení vychází z psychologického směru tvarové – gestaltistické psychologie, podle níž nejsou podstatné jednotlivé elementy (představy a pocity), ale celek a struktura. Hlavním představitelem tvarové psychologie byl německý psycholog **Wolfgang Köhler** (1887 – 1967).

„Podle Köhlera dochází při řešení problému k určité kognitivní změně, tzv. vhladu, jehož podstatou je vnímání nových vztahů a souvislostí v dané problémové situaci. Vhled je srovnatelný se vznikem dobrého tvaru.“ (Plháková, 2003, s. 183).

Dle Langmeiera a kol. (2009) hovoříme o učení vhladem tehdy, jakmile dojde **k náhlému a spontánnímu pochopení vztahů** mezi různými podněty a ději, které bývá často provázeno citoslovcem „aha“.

Pauknerová (2012) uvádí, že „**Aha efekt**“ neboli „**vhled**“ či „**efekt okamžitosti**“ je důležitým pojmem gestaltismu. Jedná se o náhlé, nevysvětlitelné proniknutí k podstatě řešeného problému, nalezení cesty k jeho vyřešení bez subjektivní zdůvodnitelnosti této skutečnosti.

2.5 Pedagogický konstruktivismus

V souvislosti se školní reformou, která vede ke zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání, probíhá zároveň snaha o zavedení nového pojetí učení, učiva i vyučování prostřednictvím proudu nazývajícím se konstruktivismus. Pedagogický konstruktivismus vychází z výzkumů psychologů Piageta, Vygotského, Brunera a dalších odborníků.

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádí, že pro konstruktivisty je nejdůležitější porozumění, jde jim o snahu překonat transmisivní pedagogiku, která klade důraz na

fakta a jejich zapamatování. Podle konstruktivistů je učení velmi složitý sociální a psychologický proces. „Již v předškolním věku si dítě vytváří vlastní obraz o světě, o sobě samém i ostatních lidech. Pojetí světa předškolního dítěte se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně získává. Dítě si vytváří tzv. **naivní prekoncepty, představy**, které si na základě vlastní zkušenosti vytvořilo. Na vše nové se dívá jejich pohledem. K porozumění dítěte nové informaci dochází teprve, pokud se nové informace „smísí“ s těmito představami. Tyto tvoří jakési „filtry“, skrze které přijímáme nebo odmítáme informace nové.“ (Hrbáčková in Nezvalová, 2006, s. 13).

Pokud je nová informace v rozporu s jeho dosavadním pojetím světa, nemusí ji vůbec přijmout. Aby došlo k jejímu přijetí, musí si jedinec vybudovat koncept nový, respektive starý naivní koncept re-konstruovat. Některým lidem však opuštění původního konceptu dělá značné problémy. Je to způsobeno ztrátou dosavadní jistoty. Hrozba jejich ztráty může způsobit setrvávání u původního konceptu, přestože ostatní jasně vidí, že je neobhajitelný. Takový člověk nepřijímá žádné nové argumenty z vnějšku. Pokud chceme dosáhnout přijetí nové informace, navážeme na takové informace, které si už jedinec osvojil.

Cílem vyučování je, aby žáci dostali příležitost opustit naivní prekoncepty a mohli je re-konstruovat tak, aby byly v lepším souladu s realitou. Proto škola nemůže být nějakým umělým prostředím s ve skutečném světě nefungujícími jevy. **Konstruktivistická výuka je založena na získávání nových zkušeností**, jejich porovnávání se zkušenostmi starými a organickém začleňování do vlastních mentálních struktur. To probíhá nejen na úrovni jednotlivce, ale i celého učebního společenství. Když žáci navzájem porovnávají vlastní naivní prekoncepty, zjišťují, že ostatní se na stejnou věc mohou dívat jinak.¹

2.6 Teorie zkušenostního učení

Zkušenostně reflektivní učení je výchovně vzdělávacím konceptem, jenž má v pedagogické historii zapuštěny velmi hluboké a silné kořeny, a již od třicátých let minulého století je spojen s poměrně extenzivním rozvojem napříč mnoha vědními disciplínami. Jde o takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci

¹ http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html

s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informací přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.²

Hlavním principem zkušenostně reflektivního učení je dle Mužíka (1998) **reflektovaný prožitek**. Reflexe prožitku vzniká na základě zkušenosti, která je nejlépe zapamatovatelnou formou učiva. Zkušenost však není jediný způsob, jakým se dají osvojit nové vědomosti. Je to pouze jeden z nejefektivnějších způsobů pro lidskou paměť. Zkušenost ve své základné podobě vychází z pěti druhů vnějších vjemů člověka:

- **zrakový vjem přenáší 10% do dlouhodobé paměti**
- **sluchový vjem přenáší 20%**
- **zrakový a sluchový 50%**
- **zrakový, sluchový a chuťový 70%**
- **zrakový, sluchový, chuťový a hmatový 90%**

Tyto vjemy pak můžeme umocňovat tak, že žák může učivo nejen vidět, ale zároveň i slyšet, nebo ho dokonce slyšet, vidět a cítit (Mužík, 1998).

2.6.1 Deweyho model zkušenostního učení

Výchovu a vzdělání považoval Dewey za nikdy nekončící proces, nikoliv za stav člověka. „*John Dewey rozvinul myšlenku, že existuje těsný a nezbytný vztah mezi zkušeností z praktické činnosti a efektivním vzděláváním. Prosazoval, aby školní vyučování bylo prakticky „zkušenostně zaměřené“.* Zdůrazňoval, že zkušenost se nezískává na základě jakékoliv činnosti, ale v té, v níž konáme něco nového a přitom navazujeme na to, co už známe.“ (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 128).

2.6.2 Lewinův model zkušenostního učení

„*Lewin svůj model zkušenostního učení staví na **konkrétním zážitku** („subjektivní zážitek je základní složkou zkušenostního učení“). Učení je koncipováno jako čtyřstupňový cyklus. Bezprostřední, konkrétní zkušenost je základem pro*

² acor.cz/.../ZRU_Kolar_Nehyba_Lazarova_Knotova_IMS.pdf.aspx

pozorování a reflexi. Toto pozorování se stává novou teorií, z níž vycházejí nové hypotézy, které slouží jako návod při vytváření nových zkušeností.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 38).

2.6.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

Piaget vychází z předpokladu, že se člověk během života neustále vyvíjí, a sleduje tento rozvoj od dětství až po dospělost. Rozlišuje dvě základní dimenze rozvoje dospělého myšlení, a to **zážitek a koncept – reflexi a aktivitu**. Říká, že: *„rozvoj myšlení se pohybuje od konkrétního pohledu na svět v dětství k abstraktnímu pohledu v dospělosti a od aktivního egocentrického pohledu k reflektivnímu způsobu uvědomění si.“* (Kolb, 1984, s. 14)

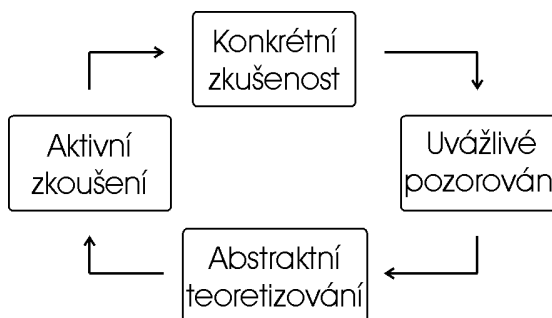
Dle Hanuše a Chytilové (2009, s. 41) Piagetova teorie tvrdí, že: *„intelligence je vytvářena zkušenostmi a že to není vrozená charakteristika, ale spíše výsledek interakcí mezi člověkem a prostředím. Přišel na to, že způsob poznávání prochází stanovenými kroky, kde je vědomost představena v konkrétním konání a je neoddělitelná od zážitků.“*

2.6.4 Kolbův zkušenostní model učení

„Kolbův model učení říká, že konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost; učení by mělo být založeno nejen na předávání slov, protože znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 323).

Kolb (in Mareš, 1998, s. 21 - 22) konkrétně nespécifikuje, pro jaký typ učení jeho teorie platí, jeho teorie má však široké užití. Žák zažívá bezprostřední konkrétní zkušenost se světem a se sebou samým, kterou vnímá, pozoruje a přemýšlí o ní i o sobě z různých hledisek. Poté nastupuje další stav, který Kolb nazval jako *přemýšlející pozorování*. **Výsledkem přemýšlení je tvorba abstraktních pojmů**, neboli zobecnění, což mu umožňuje vše spojit do „*pracovních teorií*“. Poté žák užívá svých pracovních závěrů, zobecnění a pojmů v praxi a objevuje se u něj aktivní experimentování. Výsledkem tohoto experimentování je další zkušenost, která je bohatší a ověřenější a cyklus může pokračovat znovu. Graficky je tento cyklus znázorněn na Obrázku 1.

Obr. 1: Kolbův učební cyklus³



Jednotlivé fáze uceleného Kolbova učebního cyklu popisuje Mareš (1998) jako možné způsoby zpracovávání informací, a to následovně:

- **Získávání konkrétních zkušeností** - může být plánované i náhodné, kdy jedinec konkrétní zkušenost spontánně prožije.
- **Uvážlivé (reflektující) pozorování** – tato fáze se týká aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu, prozkoumávání věci ze všech hledisek, objevuje se vnímání a kladení správných otázek.
- **Abstraktní teoretizování (konceptualizace)** – pro tuto fázi je charakteristické abstraktní, logické myšlení, plánování, hledání souvislostí mezi údaji. za účelem vytvoření různých myšlenek, které je možné aplikovat v případě, že se jedinec ocitne v podobné situaci.
- **Aktivní zkoušení** – neboli testování nových pojetí či myšlenek v dalších nově přicházejících situacích. Tímto způsobem je poskytnuto východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu. Charakteristickým prvkem této fáze je konání.

³ Zdroj: www.osu.mysteria.cz/PP2S/cyklus.doc – Seidlerová, L. Kolbův učební cyklus, 2006, s.2 - upraveno autorkou

3. FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA PROCESU UČENÍ

Každý z nás se mnoho věcí naučí, aniž bychom si uvědomovali, že se vlastně učíme. Se školními léty přichází nutnost učit se i vědomě a stále samostatněji. A tak zjišťujeme, že učení je vlastně jakýsi druh práce, kterou můžeme dělat buď efektivně, což znamená s pozitivním výsledkem, avšak i nevhodně, což se projevuje potížemi s vybavováním či dokonce interferencí. Z tohoto důvodu je v zájmu každého z nás co nejdříve rozlišit usnadňující činitele, ale i blokuující faktory, které se na procesu učení podílejí.

3.1 Facilitující faktory učení

Existuje celá řada pozitivních činitelů, které usnadňují efektivitu zapamatování. V procesu učení je však každý z nás ovlivněn rozličnými faktory individuálně. Mezi nejdůležitější facilitující faktory v procesu učení patří zejména **motivace a radost z poznávání**. Člověk si více pamatuje to, co ho zajímá, k čemu má kladný vztah a co je pro něj významné. *Čím silnější jsou motivy k zapamatování, tím lépe a dlouhodoběji si jedinec poznatky uchovává*. Průcha, Mareš, Walterová (1995, s. 128) uvádí: „učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim vytváření adekvátního obrazu o žácích, učitelovo očekávání vůči žákům, probouzení poznávacích potřeb žáků, probouzení sociálních potřeb žáků, probouzení výkonové motivace, využití odměn a trestů a eliminování pocitů nudy“.

Proces učení také silně ovlivňuje **aktuální stav jedince**, zejména pak **stupeň jeho koncentrace pozornosti**. Jucovičová, Žáčková (2010, s. 68) uvádí, že: „pozornost jedince můžeme připoutat tím, že ho vedeme k rozfázování učení na jednotlivé kroky“.

Neměli bychom však opomíjet, že čím déle se učíme, tím častěji bychom měli **učení prokládat přestávkami**. I toto je další z efektivních činitelů při procesu učení. Kossak (2012, s. 114) uvádí, že většina studujících přestávky opomíjí zřejmě proto, že je považuje za promarněné chvíle. Vyhýbá se jim tedy ze strachu, že přijdou o drahocenný čas. Obavy a vyhýbavé chování jsou však špatnými pomocníky při procesu učení. Přestávky je třeba dodržovat bez ohledu na to, jak jsme s učením pokročili. *Pro učení jsou přínosné pouze ty přestávky, při nichž si skutečně odpočineme*.

Důležité je **učit se v klidném prostředí**, bez rušivých elementů. Lépe se nám učí při nižší teplotě ve větraných prostorách. Velmi vhodná je k učení tichá nevkální hudba, která podporuje soustředění, nebo pak úplné ticho. Tam, kde se dítě učí, by rozhodně neměla hrát televize nebo probíhat hlasitý rozhovor rodičů. Dítě by totiž při učení nemělo nic vyrušovat (Beníšková, 2007).

Kolektiv autorů (2009, s. 95) v knize: *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace* uvádí: „*skupinová spolupráce motivuje člověka k vytrvalému a efektivnímu učení. Ve skupině mají všichni stejný cíl a pracují společně na dokončení úkolu. Když hrozí, že to jeden ze skupiny vzdá, ostatní ho strhnou zpátky do hry. Z tohoto důvodu je učení ve skupině dalším pozitivním faktorem*“.

Po ukončení učení by neměla následovat žádná vzrušivá činnost, jelikož vědecká zkoumání dle Kossaka (2012, s. 64) potvrdila, že *lidský mozek během spánku jen neodpočívá. Jelikož nemusí vyvíjet žádné zásadní činnosti, může se věnovat organizaci a správě naučeného. Zatímco spíme, mozek třídí, zařazuje a znovu ukládá do paměti informace, jež jsme si osvojili v bdělém stavu. Čerstvé poznatky se tak dále upevňují a mezi nimi a již dříve nabytými znalostmi se vytvářejí nové spoje – synapse*.

3.2 Inhibující faktory učení

Donedávna se předpokládalo, že proces učení negativně ovlivňuje zejména nízká míra inteligence vyjádřená hodnotou IQ, která stanovuje především míru naší rozumové inteligence. Mnoho vědeckých výzkumů a praxe však ukazují, že průměrná hodnota IQ nemusí být jediným rozhodujícím faktorem způsobujícím nedostatečné osvojení vědomostí, dovedností, schopností, návyků a postojů. Velkou překážkou, která může zabránit uložení právě přijaté informace do krátkodobé paměti a tím jí neumožnit trvalé zapamatování, jsou **negativní emoce**. Kdykoliv zažíváme pocity ohrožení, je prvořadým úkolem mozku toto ohrožení vyřešit, abychom se mohli opět cítit bezpečně. Hartl, Hartlová (2000) uvádí pod pojmem *negativní emoce zážitků nelibosti provázený fyziologickými změnami či motorickými projevy (gestikulace, mimika)*. „*Negativní emoce při učení se novým poznatkům a dovednostem nemohou zdaleka poskytnout takovou výhodu jako emoce pozitivní. Při záměrném ovlivňování školního klimatu (jako pocitového „pozadí“ učení) je nanejvýš žádoucí se negativních emocí vystríhat. Školní*

situace (jako přirozená sociální interakce) budou stejně vždycky „přirozenou“ hladinu negativních emocí udržovat.“ (Stuchlíková, 2007, s. 123).

Mezi hlavní negativní emoce, které mohou ztěžovat učení, patří nepochybně nechuť, odpor, smutek, úzkost, hněv, či strach.

Dalším inhibujícím faktorem učení, který stojí za zmínění, jsou **specifické poruchy učení**, které znesnadňují, respektive znemožňují přiměřeně reagovat, rozumět pokynům, plnit běžné úkoly, ve škole sledovat instrukce učitele, a to navzdory normální inteligenci jedince. Dle Selikowitz (2000) má specifická porucha učení negativní vliv na učení pouze tehdy, vykazuje-li jedinec potíže s učením, které jsou pod průměrem.

Poruchy učení ovlivňují psychické, zejména kognitivní procesy. Projevují se poruchami psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), čtení (dyslexie). Poruchy učení se mohou projevit i v oblasti matematických představ, poruchami matematických schopností (dyskalkulie). Můžeme se setkat s dalšími doprovodnými příznaky, a sice s emocionální labilitou, charakteristickými projevy přecitlivělosti, impulzivity, poruchami pozornosti, poruchami paměti, poruchami orientace v prostoru a čase, poruchami rytmických schopností.⁴

Dalšími faktory, které negativně ovlivňují veškeré poznávací procesy, bývají **poruchy pozornosti**. V dětském věku je snížení pozornosti typické pro **syndrom ADD** (*Attention Deficit Disorder*) – poruchu pozornosti bez přílišné aktivity a **syndrom ADHD** (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) - poruchu pozornosti s přílišnou aktivitou a impulzivností.

Nezájem o učení posiluje i nepřiměřené ocenění školních výsledků, nebo dokonce trestání za neúspěch. Je-li dítě ve škole neúspěšné, odrazuje se tím jeho zájem o učení a další aktivity. Rodiče by při oceňování školních výsledků měli brát v úvahu reálné možnosti svého dítěte. Není vhodné klást důraz na absolutní úspěch dítěte, ale stanovovat jeho skutečně dosažitelné cíle. Jedině tak můžeme u dítěte předejít jeho osobnímu poznání dalšího inhibujícího faktoru učení.

⁴ http://www.grafologie-praha.cz/pedagogicke_poradenstvi.html

4. UČENÍ A INTELIGENCE

V životě existuje všeobecně známý fakt, kterým je, že jedna a tatáž osoba může být slabší v matematice a logice a vynikající v malířství nebo mluveném projevu. Důležitým hlediskem při učení je totiž inteligence. Se slovem inteligence obvykle spojujeme duševní schopnost učit se, porozumět, zhodnotit a řešit problémy. Stern (in Hartl, Hartlová, 2000, s. 233) definuje inteligenci jako: „*schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě podstatných souvislostí a vztahů*“.

Gardner (in Lund, Hold, Lewis, 2010, s. 94 – 95) rozlišuje sedm a více druhů inteligence:

1. *Intelligence jazyková:* tento typ inteligence je velmi důležitý především pro školu. Bez tohoto nadání se stává škola bolestivou a frustrující zkušeností. Zástupci této skupiny rádi čtou, píšou nebo například luští křížovky a hádanky. Není pro ně problémem použití fantazie pro vymýšlení nejrůznějších příběhů a mají v oblibě jazykolamy.

2. *Logicko – matematická inteligence:* základní funkcí tohoto typu inteligence je chápání okolního prostředí jako světa čísel a znaků, vyznačuje se snahou o věčné konfrontace se světem předmětů, jejich přerovnávání, odhadování nebo jejich množství. Vše je uspořádáno ve vztahu k číselným operacím. Tento typ se projevuje velmi brzy, nad smyslově – pohybovou oblastí má převahu čistá abstrakce, logika a věda.

3. *Hudební inteligence:* patří sem jak produkce hudby (skládání a hraní), tak oceňování hudby. Zahrnuje schopnost rozpoznávat takové prvky, jako je výška tónu a rytmus. Takto nadané děti hrají na hudební nástroj, pamatují si melodie písní, potřebují hudbu pro učení a zpívají si pro sebe.

4. *Tělesně - pohybová inteligence:* tento typ inteligence se účastní při dovedné koordinaci pohybů určitých částí těla nebo těla jako celku. Jde o využití duševních schopností ke koordinaci těla při řešení tělesných problémů. Děti mohou vynikat při soutěžích zaměřených na sport, neustále se pohybují a nevydrží chvíli v klidu. Rády provozují nejrůznější sportovní aktivity a dovedně napodobují mimiku, gesta a pohyby ostatních lidí.

5. Prostorová inteligence: jde o schopnost vnímat a měnit prostorové informace. Děti takto nadané tráví volný čas uměleckými aktivitami, mají zrakové představy při přemýšlení a snadno se orientují v mapách, schématech, ale i prostorech. Dokážou kreslit přesné podoby věcí nebo lidí a je u nich časté denní snění.

6. Intrapersonální inteligence: týká se schopnosti chápat sebe samého a zahrnuje schopnost rozpoznávat své vlastní motivy a pocity. Jde o sebepoznání, které umožňuje vytvářet si přesné mentální modely týkající se vlastní osoby. Děti disponující silnou intrapersonální inteligencí se projevují silnou nezávislostí, silnou vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou samy.

7. Interpersonální inteligence: týká se schopnosti chápat druhé lidi. Jde o schopnost rozpoznávat pocity, záměry a motivy druhých. U dětí se tento druh projevuje velkým množstvím přátel, působí jako rodinní usmiřovatelé a mají velké množství mimoškolních aktivit.

Gardner ke své teorii později připojil osmou, **přírodovědnou inteligenci**. Ta se týká schopnosti rozpoznávat a kategorizovat vzorce v přírodě. Následně na to rozlišil další, devátou, **existenciální inteligenci**, jejíž podstatou je schopnost uvažovat o smyslu života, klást si otázky – například: „kdo jsme, odkud jsme, kam směřujeme?“ a hledat na ně odpovědi.

S typy inteligencí přímo souvisí učební styl. Rozmanité učební styly žáků jsou praktickým projevem vícečetných inteligencí. Gardner rozlišil to, čeho nebylo možné si nevšimnout. Každý z žáků se učí určitým způsobem, kterému dává přednost. Na některých žácích není jejich konkrétní styl učení vidět, nereflektují ho, ani se sami nikdy nezamýšleli nad tím, jestli ho vůbec mají. **Znalost preferovaného učebního stylu žáků je jednou z podmínek efektivní práce ve třídě.** Každý z nás je totiž *originální směsí* všech výše uvedených typů. Když žák i učitel vědí, jaký je žákem preferovaný učební typ, je možné předejít mnohým problémům s učením. Žák ví, které postupy učení jsou pro něj nejvýhodnější a zároveň může cvičit i ty typy inteligence, které u něj nejsou příliš rozvinuty. Rozvoj všech typů inteligence v průběhu učení a využití preferovaných typů učení při činnostech je dobrá cesta k rozvoji vlastního potenciálu. Hledat cestu k rozvoji, věřit ve vlastní schopnosti, to musí žáky naučit škola, jelikož

každý z nás disponujeme do určité míry rozvinutými schopnostmi z každé oblasti inteligence.

5. STYLY UČENÍ

Během života by měl každý z nás poznat svůj učební styl učení a najít si nejvhodnější strategii učení. Pomůže nám to lépe se naučit porozumět danému problému a zároveň s tím se nám zlepší i motivace k učení. V tomto směru hraje velmi důležitou a významnou roli pedagog. Nejen, že by měl napomáhat žákům při rozpoznání vlastního stylu učení, ale také by se měl snažit brát ohled na jejich způsob učení. Je celkem logické, že ve třídě, která je složena z většího počtu žáků, není dost dobře možné se věnovat každému z nich individuálně. Co však pedagog může, je udělat výuku pestřejší a různorodější. Je to nejvhodnější prostředek k probuzení většího zájmu u žáků a zároveň se tím dá výuka přizpůsobit jednotlivým typům a učebním stylům.

Mareš ve své stejnojmenné práci definuje styl učení jako: „*individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svébytný charakter. V současné době se používá množné číslo – styly – naznačuje se tím, že jich existuje více*“ (Mareš, 1998, s. 48).

Kolb in Mareš (1998, s. 69 – 70) předpokládá, že: „*styly učení se mění v rámci tří velkých životních etap každého člověka. První etapa (0 – 15 let) je označována jako získávání a člověk v ní preferuje styly učení vedoucí ke konkrétním poznatkům. Druhá vývojová etapa (16 – 40 let) se nazývá specializování. Je to období dokončování studia, pak vstupu do povolání nacházení životního zaměření. Využívá zpravidla více než jeden styl učení. Se specializací jedince se začíná rozvíjet jeden určitý styl učení a zbývající nejsou tak často používány, vrací se na úroveň potencialit. Třetí vývojová etapa (od 40 let do konce života) se vyznačuje napětím mezi pokračující specializací, značnou kompetentností jedince v úzké oblasti a jeho osobní potřebou završení života, vyzkoušení toho, na co předtím nebyl čas.*“

Krejčová (2011) uvádí, že nejedna z tradičních klasifikací stylů učení hovoří o třech základních typech – auditivním, vizuálním a kinestetickém.

- **Auditivní učební styl** – student si nejlépe pamatuje učivo, které slyší. Z tohoto důvodu si uchová relativně hodně informací již z vyučování, pokud jsou informace srozumitelné a strukturované.
- **Vizuální učební styl** – studenti, kteří tento styl učení preferují, se nejvíce naučí tehdy, když učivo vidí. Z vyučování si toho zpravidla příliš mnoho nepamatují, pokud neměli dostatek času si učené prohlédnout v podobě obrázků, fotografií, tabulek či grafů, nebo kontaktem s realitou.
- **Kinestetický styl učení** – tento učební styl vyžaduje při osvojování učební látky pohyb.

Holt (1995, s. 7) uvádí: „*Děti se pravděpodobně nejlépe učí předtím, než přijdou do školy. Děti mají styl učení, který odpovídá jejich situaci a který používají přirozeně a dobře, dokud je tomu nenaučíme. Rádi říkáme, že posíláme děti do školy, aby se tam naučily přemýšlet. Až příliš často je tam naučíme myslet špatně, naučíme je vzdát se přirozeného a mocného způsobu myšlení ve prospěch metody, která v jejich případě nefunguje a kterou sami používáme zřídka.*“

V Pedagogickém slovníku jsou styly učení definovány jako: „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styl) a rozvíjí se spolupůsobením vnitřních a vnějších vlivů.*“ (Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E., 1995, s. 219) Tato definice však věnuje pozornost pouze jedinci, který se sám učí, nikde v ní není počítáno s postupem pedagoga, který je v procesu učení přeci velmi důležitým činitelem. Tento postup Hartl, P., Hartlová, H. (2000, s. 573 – 574) v Pedagogickém slovníku definují pod heslem **styl vyučovací jako**: „*způsob, jak učitel vyučuje, resp. jak se chová k žákům. Ve 2. polovině 20 stol. se začaly výzkumy učitelů zaměřovat více na vyučovací styly, do kterých se promítají jak obecné zásady a metody vyučování, tak i v osobní vlastnosti učitele, jeho znalosti a životní zkušenosti. Nejčastější je dělení na tři styly: a) autokratický styl učení - vyznačuje se příkazy a tresty a malým porozuměním pro potřeby dětí, zvyšuje agresivitu ve skupině, žáci se stávají závislími na pochvale, snaží se na sebe poutat pozornost, při konfliktu dochází k dezorganizaci*

skupiny ; **b) liberální styl** – neklade na žáky prakticky žádné požadavky, vykazuje nižší výkon, pozornost žáků bývá roztráštěna, povaha žáků se nevyvíjí ; **c) demokratický styl** – je hodnocen jako nejvýhodnější pro skupinu i jednotlivce, skupina má dobrou kázeň, dochází v ní ke společnému řešení problémů“. Hartlovi vymezují vyučovací styly z pohledu výchovného působení na žáky, kdy se s takto vymezenými styly učení setkáváme spíše pod pojmem styly výchovy.

V edukačním procesu je důležité si styly učení žáků uvědomovat. Nejde jen o to, jak se žák učí nejlépe, co a koho žák při učení preferuje, ale spíše o to, že je to právě styl učení, který je mezi žáky individuálním rozdílem.

6. UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Každé dítě se učí od svého narození, dokonce se učí již mnohem dříve - v prenatálním období, kdy získává své první zkušenosti. Učení je přirozeným procesem, který probíhá celý život. V přípravě na další vzdělávání i životní etapu, kterou je zahájení povinné školní docházky, je přirozeným přemostěním z jednoho období do druhého mateřská škola. Je prostředím, kde je možné se učit novým poznatkům prostřednictvím hry, prožitkem, spoluprací s ostatními, ale také využíváním nejrůznějších situací. Při efektivním učení však záleží také na tom, jaká forma se pro něj zvolí. Ideální je, když se střídají řízené aktivity se spontánní hrou. V mateřské škole by dítě mělo získat chuť po dalším poznávání, chuť spolupracovat, komunikovat, mělo by se zde připravit na budoucí život, prostě by zde mělo získat základ pro budoucí vzdělávání. Učitelky v mateřských školách užívají k učení dětí následující metody:

6.1 Hra

Nejhlavnějším a zároveň nejpřirozenějším prostředkem učení v předškolním věku je hra. Můžeme ji označit také jako základní psychickou potřebu dítěte, která může mít mnoho významů i podob, ať už se jedná o **hry manipulační**, sloužící ke zdokonalení jemné motoriky, prostorové orientace či představivosti, nebo **hry pohybové**, které uvolňují napětí, procvičují tělesné funkce a uspokojují přirozené potřeby pohybu. K osvojení různých rolí pak pomáhají **hry napodobovací**.

Dle Trpišovské a Vacínové (2006, s. 35) si dítě prostřednictvím hry nenásilným způsobem nacvičuje činnosti, které později bude potřebovat, odráží se v ní realita světa a života dospělých. Holásková, K. a kolektiv (2010) uvádí, že hra působí jako ukazatel toho, na jaké vývojové úrovni se dané dítě nachází, což nám může pomoci v porovnání vývojových abnormalit.

6.2 Zážitekové učení

Hlavním prvkem zážitkového učení je samotný *zážitek z učení*. Každý z nás intuitivně cítí, že zážitky vznikají při aktivitě jako osobní zkušenost, která se nám uchovává v paměti. Zážitekové učení pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování dětí. Směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem. Práce zážitkového pedagoga spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a následné pedagogické práci s těmito prožitky - zpětnou vazbou.

6.3 Dramatická výchova

Bláhová (1996, s. 22) dramatickou výchovu definuje jako *„obor, zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie.“*

Učení prožitkem je hlavní podstatou dramatické výchovy, kdy dítě skrze nastolené fiktivní problémy a situace hledá jejich řešení. *„Využívá k tomu nejen intelekt, ale i intuici se zapojením těla a emocí.“* (Provazník, 1998, s. 49).

6.4 Kooperativní učení

Cílem kooperativního učení může být sama kooperace. Žáci si tedy prostřednictvím tohoto učení mají osvojit klíčovou kompetenci – spolupracovat. Už v předškolním věku si děti společně hrají a jsou schopny spolupracovat se svými vrstevníky, sourozenci, rodiči i dalšími lidmi. Dětem jsou vštěpovány *prvky kooperace*, mezi něž patří *vzájemná komunikace, řešení dětských konfliktů, vzájemné naslouchání či vyjádření souhlasu a nesouhlasu*. Škola pak může na tyto schopnosti navázat a dále je rozvíjet. Kasíková (1997, s. 100) uvádí: *„Kooperativní hry jsou*

strukturovány tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají s druhými, ne proti druhým. Jsou to hry, ve kterých se hráči snaží o jeden společný, všemi žádaný cíl."

6. 5 Situační učení

Jedná se o učení, které je založené na *vytváření a využívání situací*, které poskytují dítěti *srozumitelné a praktické ukázky životních souvislostí* tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a tím lépe chápalo jejich smysl (volně dle MŠMT ČR RVP PV, 2006, s. 6 - 7). Tento druh učení je známý též jako *učení napodobováním*. Je všeobecně známý fakt, že děti dělají to, co vidí a co slyší u dospělých, zejména pak u svých rodičů.

7. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V ZRCADLE VÝVOJOVÝCH TEORIÍ

K vlivným konceptům současnosti patří vývojová teorie **Jearna Piageta** (1896 - 1981) i přesto, že se týká jen jedné stránky ontogeneze člověka, konkrétně kognitivního vývoje. Piaget nevystudoval psychologii, jeho původním oborem byla biologie, která se podepsala na terminologické a metodologické stránce jeho psychologického přístupu. Dle Piageta byla za základní princip vývoje považována kombinace, prolínání dvou procesů: aktivnější **asimilace** a pasivnější **akomodace**.

Asimilace spočívá v přijímání, osvojování si nových zkušeností. *„Probíhá tak, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte, do jeho dosavadních zkušeností.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 412). Nové zkušenosti však nemusí být v souladu s dosavadní úrovní a strukturou poznatků, z tohoto důvodu se mysl člověka akomoduje - přizpůsobuje novým prvkům, aby obnovila narušenou rovnováhu. *„Akomodace je opačným procesem v tom, že se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 412).

Piaget a Inhelderová (2001) rozeznávají u kognitivního vývoje čtyři hlavní úrovně:

- *senzomotorická úroveň* (od narození do 18 - 24 měsíců);
- *symbolické, předoperační myšlení* (18-24 měsíců až 7 let);
- *konkrétní logické operace* (7 - 12 let);
- *formální logické operace* (zhruba od 12 let výše).

Dle Vágnerové (2008) trvá předškolní věk dítěte od 3 do 6 – 7 let. Konec tohoto období není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně - nástupem do školy. Ten s věkem sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.

Předškolní věk je tedy zařazován dle Piagetových stádií kognitivního vývoje do *fáze předoperačního názorného primárně egocentrického myšlení*, která je chápána jako příprava na rozvoj schopnosti operací, jakožto myšlenkových procesů a postupů sloužících ke zpracování informací. Dítě reprezentuje svět slovy, kresbami a představami, nedokáže však provádět logické operace. „*Pro poznávání je typický fenomenismus (svět takový, jak ho vnímá dítě) a egocentrismus (myšlení je zaměřeno na jeden aspekt jevu nebo předmětu).*“ (Blatný a kol., 2010, s. 173). V tomto období se rozvíjí rozpoznávací paměť, která funguje při přítomnosti předmětu, s nímž se už dítě setkalo, proto tento předmět rozpozná. Dále se také rozvíjí řeč, která znásobuje rozsah a rychlost myšlení, vytváří rychleji vazby, protože užívá zpráv z odkazů (podle Piageta a Inhelderové, 2001).

Čáp a Mareš (2001, s. 226) uvádí: „*Kognitivní vývoj předškolního dítěte je charakterizován podle Piageta názorným myšlením. Dítě již slovem vyjadřuje pojmy, ty však jsou elementární, omezené na ty vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat. Dítě je schopné usuzování, vyvození závěrů, ale opět v závislosti na vnímání, zvláště zrakovém. Pokud např. v přítomnosti dítěte přesypeme korálky z jedné skleničky do druhé s užším dnem, dítě i přesto, že žádný korálek ani nebyl, ani se nepřidal, tvrdí, že je jich v užší skleničce víc, „ protože to je vyšší“.* Myšlení na tomto vývojovém stupně se tedy řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi – je to předoperační myšlení.“

Dle Krejčířové (2006) učinil nejvýraznější pokus o rozpracování psychoanalytické periodizace a její reformulaci americký psycholog **Erik Homburger**

Erikson (1902 – 1994), který navrhl a popsal osm vývojových stádií, z nichž je každé charakterizováno určitým typem konfliktu a krize.

Erikson in Blatný a kolektiv (2010) rozeznává osm vývojových stádií kognitivního vývoje:

- **období novorozence** trvá od narození do jednoho roku života a charakterizuje ho: *základní důvěra proti základní nedůvěře*;
- **období batolete** je typické pro druhý až třetí rok života a charakterizuje ho: *autonomie proti studu a pochybám*;
- **předškolní období** trvá od třetího do pátého roku života a charakterizuje ho: *iniciativa proti vině*;
- **školní období** trvá šestý až dvanáctý rok života a charakterizuje je: *snaživost proti méněcennosti*;
- **puberta a adolescence** trvá dvanáctý až dvacátý rok života a charakterizuje je: *identita proti konfuzi (zmatení) rolí*;
- **mladá dospělost** trvá dvacátý až třicátý rok života a charakterizuje je: *intimita proti izolaci*;
- **dospělost** trvá třicátý až šedesátý rok života a charakterizuje ji: *generativita proti stagnaci*;
- **stáří** trvá od šedesáti let života do smrti a charakterizuje ho: *integrita "já" proti zoufalství*.

Dle Čápa a Mareše (2001, s. 227): „E. Erikson vystihl hlavní moment předškolního období termínem *iniciativa*. Zdravé dítě je převážně aktivní a v tomto období se jeho aktivita může rozvíjet již v mnoha formách a aspektech, v hrách a v komunikaci s dospělými i s vrstevníky, v pohybech, řeči a myšlení. Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí, dítě se stává iniciativním. Přitom se jeho aktivita a iniciativa reguluje v tom směru, aby byla úspěšná a nenarušovala normy soužití. Dochází k přechodu od regulace zvenčí k autoregulaci: Dítě začíná v elementární podobě regulovat své chování podle norem, které přijímá za své, normy se začínají interiorizovat (zvnitřňovat) a působit. Za nepříznivých podmínek – zejména při absenci kladného emočního vztahu dospělých k dítěti a při extrémně silném řízení, při záměrné výchově k pocitu nedostačivosti, hříšnosti apod. – se tlumí aktivita a iniciativa dítěte, to

je ovládáno pocity viny, popřípadě se vyvíjí v nesnášenlivého mravokárce podle modelu svých vychovatelů.“

8. ÚROVEŇ POZNÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Poznávání dítěte předškolního věku je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. (Vágnerová, 2003). Piaget (1970) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako **období názorného, intuitivního myšlení**. Myšlení předškolního dítěte ještě **nerespektuje zákony logiky**, a je tudíž nepřesné, z tohoto důvodu má mnohá omezení.

Pozornost dítěte předškolního věku je v tomto období *velmi přelétavá*, čímž splňuje kritéria pro častější a bohatší příjem informací. Nervové buňky, které jsou v tomto období slabé, prozatím nedovolují dítěti dlouhodobější udržení jeho pozornosti. K jejímu posilování jsou vhodné využití **konstruktivních her**, v nichž dítě pomocí různého přírodního nebo didaktického materiálu staví, modeluje, či kreslí (Čačka, 1997).

Paměť dítěte je v tomto období nespolehlivá, avšak díky organické plastičnosti mozkové kůry si děti osvojují značné množství materiálu. Děti se učí bezděčně a mechanicky, snadno si však osvojují říkanky, často i bez jakéhokoliv soustředění na obsah, uspokojí se jen rytmem a rýmem (Čačka, 1997).

8.1 Způsob, jakým dítě nahlíží na svět, jak a jaké informace si vybírá

Typické znaky uvažování předškolního dítěte lze dle Vágnerové (2003) stručně shrnout dle následujících kritérií do několika bodů:

- **Centrace** – je tendence k ulpívání na jednom - obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších.
- **Egocentrismus** – předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek, což vede k ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné.
- **Fenomenismus** – znamená důraz na určitou, zjevnou podobu světa, pro dítě je takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky.

- **Prezentismus** – dítě se váže na přítomnost, na aktuální podobu světa, která pro ně představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.

8. 2 Způsob, jakým dítě informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje

- **Magičnost** – je tendence si při interpretaci dění v reálném světě pomáhat fantazií a poznávání dítěte tak zkreslovat.
- **Animismus** – tj. přičítání živých vlastností neživým objektům a očekávání od neživých věcí projevy živých bytostí, což pomáhá dítěti lépe rozumět světu i přesto, že v předškolním věku již umí odlišit živé a neživé.
- **Arteficialismus** – je dětským způsobem výkladu vzniku okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo jej udělal.
- **Absolutismus** – je jedním z projevů dětské potřeby jistoty, které se projevuje přesvědčením, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost.

9. INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE

Interkulturní psychologie je vědeckou disciplínou, která se v zahraničí rozvíjí už několik desetiletí. V České republice je oblast této vědy poněkud neznámá, integruje poznatky psychologie, sociologie, etnologie, kultury aj.

Pozornost tomuto oboru je věnována až v posledních letech, kdy se interkulturní psychologie proměnila z oboru výrazně teoretického a experimentálního v **aplikovanou disciplínu**, zejména pak v oblasti učitelství. Je to způsobeno tím, že učitelé si velmi dobře uvědomují zvýšený nárůst počtu dětí z jiných zemí ve třídách. Interkulturní psychologie nám tedy pomáhá získávat přímé a nezprostředkované zkušenosti a poznatky o cizích kulturách.

*„Interkulturní psychologie je svou podstatou komparativní věda: popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na **kulturních faktorech** založených v **odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin**. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytujících se mezi těmito společnostmi, jež se projevuje odlišnostmi v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí,*

v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj. Cílem tohoto zkoumání je jednak identifikovat a popsat existující interkulturní jevy a procesy a začlenit je do souhrnné explantace lidských skupin a jejich chování (cíl vědecký), jednak vytvářet podklady pro aplikace výzkumných nálezů a teoretických explantací ve sférách společenské činnosti (cíl praktický).“ (Průcha, 2010, s. 19).

Myslím si, že Průchovo pojetí interkulturní psychologie není chápáno jako didaktická pomůcka, ale vysvětluje terminologii.

Dle Průchy (2010) interkulturní psychologie nachází mnohé uplatnění v praktických oblastech, jako jsou:

- *Vzdělávání* (multikulturní výchova)
- *Soužití etnik* (vysvětlování chování různých etnik žijících pohromadě)
- *Začleňování imigrantů do společnosti* (identifikace problémů a návrhů na jejich eliminaci)
- *Využití v určitých profesích* (interkulturní komunikace, management, marketing)
- *Státní správa, soudy, policie*
- *Zdravotní péče* (multikulturní příprava doktorů)
- *Mezinárodní jednání* (pozitivní utváření negociačního chování)

10. INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vytyčuje jako jeden z cílů předškolního vzdělávání vytváření komunikativních kompetencí u dětí. Tato kompetence zahrnuje např.: „*dítě se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*“, dále pak: „*dítě ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit*“, nebo: „*dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, telefon atp.)*“ (MŠMTV RVP PV 2004, s. 11). Z tohoto kurikulárního dokumentu je evidentní, že zaměřenost na komunikaci dětí je považována za nepostradatelnou složku edukace v předškolním věku.

Komunikace v jakékoliv možné podobě, - ať už verbální, neverbální, emoční či interkulturní, je schopnost, která provází člověka celým životem. Je to jeden z hlavních prostředků, který nám pomáhá udržovat mezilidské vztahy a řešit životní problémy. To platí pro děti stejně jako pro dospělé. Všeobecně se uznává, že na vývoj komunikačních schopností dítěte v raném věku má rozhodující vliv rodinné prostředí.

„Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikačními partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství“ (Průcha, 2010, s. 16).

Interkulturní komunikace se stává stále významnější v souvislosti s rostoucím fenoménem světové globalizace. I když je podíl cizinců na složení obyvatelstva České republiky zanedbatelný, většina z nich se zde natrvalo usazuje a zapojuje do pracovního i společenského života. Spolu s nimi se do společenského života zapojují i jejich děti. *„V celkovém počtu dětí v MŠ činí podíl cizinců jen necelé 1%, z toho je nejvíce Vietnamců (1001 žáků), Ukrajinců (591) a Slováků (471)“ (Průcha, 2010, s. 174).*

V každém kontaktu s dětmi odlišných etnik je nesmírně důležité umět s nimi navzájem správně komunikovat. Takovýto kontakt může způsobit **nejistotu, nesoulad** nejen z důvodu vystavení účastníků komunikace cizímu jazyku, ale také neznámému chování a používání neverbálních výrazů. Výklad obsahu sdělení je v interkulturní situaci mnohem obtížnější a častěji dochází k nepochopení. Mnohem častěji však dochází v důsledku ponechání nejistého a nechápavého posluchače monokulturní komunikace k tzv. **konfuzi**, tedy jakémusi zrcadlovému obrazu naší vlastní komunikace. Reakce člověka na neporozumění mohou vést nejen k vnitřnímu zmatku, ale také k akutní úzkosti, zvláště pokud je pro účastníky komunikace extrémně důležitá. Pokud mluvčí při interkulturní komunikaci nerozumí nečekané reakci komunikačního partnera, zdůvodňuje si nedorozumění dosazením do kontextu své vlastní kultury. Předpokládá podobnost a vychází z toho, že v daném prostředí komunikuje druhý člověk stejným způsobem. Někdy však dochází k tomu, že toto vysvětlení není správné, což může následně vést k trapným situacím (Morgensternová, M., Šulová, L. 2007).

Dítě, které dělá chyby ve verbální interkulturní komunikaci, mohou ostatní děti vnímat jako nevzdělané a/nebo neinteligentní. Když se však dítě dopustí chyb

v neverbální interkulturní komunikaci, dávají mu ostatní děti obvykle „nálepku podivína“ nebo „zvláštního tvora“. Je to způsobeno tím, že pokud udělá dítě chybu ve verbální komunikaci, jsou posuzovány jeho intelektuální schopnosti. Avšak když se dopustí chyby v neverbální komunikaci, mají ostatní děti tendenci posuzovat jeho psychickou stabilitu. Děti v roli posluchačů, které vnímají *nezdařile komunikativní* dítě jako labilní, mohou ohrožovat jejich pocit jistoty a bezpečí, z tohoto důvodu je nesmírně důležité vzájemné dorozumění v každém jejich kontaktu (Shapiro, 2009).

11. SOCIÁLNÍ VNÍMÁNÍ PŘEDŠKOLÁKŮ

Dítě ve svém okolí nevnímá jen prostředí, předměty, ale zejména ostatní lidi. Představa dítěte o druhých lidech je vytvořena na základě vnímání sebe sama, pozorování ale i fantazie, která jednoznačně určuje jejich chování ve vztahu k nim. Sociální vnímání lidí a mezilidských vztahů je proces, kterým dítě získává informace z vnitřního či vnějšího prostředí.⁵ Jde o proces zcela subjektivní, který je v případě dětí ovlivněn více *emocemi, než logikou*. Významnou roli v něm hraje *očekávání*, jelikož dětský pohled na okolní svět je ovlivněn tím, jak by informace měly vypadat.

„Základní způsoby sociálního chování si děti osvojují v rodině. Zde se naučí vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní názory a přesvědčení nebo používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací.“ (Vágnerová, 2008, s. 202).

Sociální vnímání má velký význam pro život člověka ve společnosti a utváření mezilidských vztahů. To, jak člověka vnímáme, ovlivňuje náš vztah k němu. Nezáleží na tom, jaký člověk ve skutečnosti je, ale jak jsme jej viděli, jaké vlastnosti jsme mu na základě vnímání „připsali“, tedy jak jej hodnotíme. Na základě toho si vybíráme přátele a životní partnery a ani na okamžik nezapochybujeme o tom, že jsme vnímali správně. Naše vnímání a hodnocení mohou zkreslit různé faktory, které tak mohou být příčinou mnoha omylů. Mezi takové faktory patří například předsudky a stereotypy. Je proto důležité si je uvědomit a korigovat je.

⁵ „*Atribuce kauzální* (*causal attribution*) znamená připisování příčin, zejména chování vlastnímu a ostatním lidem; jedinec hledá příčiny chování, úspěchu nebo neúspěchu svého nebo jiných osob a nelézá je ve faktorech vnitřních (dispozicích, postojích jedince – atribuce dispoziční) nebo vnějších (vliv vnějšího prostředí, okolností – atribuce situační).“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 61).

11.1 Předsudky

Děti předškolního věku získávají zkušenosti z okolního světa na základě jejich vlastní zkušenosti. Při jejich vzájemném hraní a dovádění je typické, že pokud se spolu domluví stejným jazykem, nedělají mezi sebou žádné rozdíly kvůli barvě pleti, kulturním nebo etnickým odlišnostem. To však neznamená, že by rozdíly vůbec neviděly – nepovažují je totiž za důležité⁶. Pokud se však v pedagogické praxi setkáme s dítětem, které by se nad jiné dítě povyšovalo např. kvůli barvě jeho pleti, je to pro nás známkou toho, že dítě mělo vzor svého agresivního chování ve světě dospělých (Čermáková, Rabiňáková, Stöhrová, Šišková, 2000).

Piaget in Blatný a kol. (2010) charakterizuje předškolní dítě jako silně *egocentrické*, nemající žádné ponětí samo o sobě, o národech či etnických skupinách. Myšlení takového dítěte se řídí názorným poznáním. V praxi to pak znamená, že pokud dítě v tomto období zaslechne jakékoliv poznámky, které bychom označily jako rasově nesnášenlivé, jedná se zcela jistě o „zrcadlení“ výroku dospělých, ne však o vlastní názor dítěte.

„Pro vznik a vývoj předsudků je rozhodující prostředí, v němž jednatel od dětství vyrůstá. Děti si osvojují etnické předsudky nejprve od svých rodičů a příbuzných a již v předškolním věku se naučí rozpoznávat rozdíly mezi etnickými skupinami. Do školy tedy děti nastupují již s určitými etnickými stereotypy a předsudky.“(Průcha, 2006, s. 91)

Dle Jiráskové (in Holá a kol., 2012) dítě s předsudky naslouchá jen těm informacím, které jsou souhlasné s jeho předsudky, např. má-li dítě předsudek, že „Romové kradou“, pak citlivěji vnímá jakékoliv vyjádření, zmínku či informaci o jejich „kradení“ a tím si potvrzuje domnělou správnost svého hodnotícího postoje. Při pouhém racionálním přesvědčování o nesprávnosti a nevhodnosti daného postoje dítěte, obvykle dochází k tzv. *bumerangovému efektu*, jehož projevem *je zatvrzení se v původním postoji*, kdy dítě ignoruje jakékoli, s jeho předsudkem nesouhlasící, informace.

⁶ Výzkumy tohoto konstatování potvrzují, že „ již ve věku 3 – 4 let si některé děti uvědomují odlišné postoje, které jsou spojeny s rozdíly mezi bělochy a černochoy“ (zveřejněno na webovém portálu: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/8-2-0-vznik-a-vyvoj-predsudku.html>).

G. W. Allport definuje etnický předsudek jako: „antipatii, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pocítovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti celé skupině, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.“ (Allport, 2004, s. 41)

Hayesová popsala **10 principů etnických předsudků**, které shrnují výsledky výzkumů v této oblasti:

1. „Existují dva druhy předsudků, které jsou ve vzájemné interakci: první má podklad v osobnosti, druhý ve špatné informovanosti a potřebě minimalizovat kognitivní úsilí.
2. Když spolu soutěží dvě skupiny lidí, nebo mezi nimi dojde ke konfliktu, stane se z diskriminace členů cizí skupiny oproti členům vlastní skupiny skupinová norma.
3. Čím méně informací o někom máme, tím spíše se uchýlíme ke stereotypům.
4. Postoje a stereotypy akceptované společností jsou známé naprosté většině jejich členů. Výrazně ovlivňují lidské chování.
5. Předsudky mohou samy sebe naplnit a vytvořit tak vlastní "důkazy".
6. Kategorie lidí, proti níž jsou předsudky namířeny, se u různých lidí liší.
7. Předsudky přetrvávají, dokud přetrvávají společenské normy, a mění se, pokud se tyto normy změň.
8. Inteligence, vzdělání a příslušnost ke společenské vrstvě negativně korelují s předsudky.
9. Děti si osvojují předsudky od svých rodičů a příbuzných.
10. Děti rozlišují mezi etnickými skupinami již od útlého věku, ale teprve ve starším věku si vytvářejí stále postoje a preference.“ (Hayesová, 2003, s. 126-127)

Předsudky mohou být *negativní* nebo *pozitivní*. Oba druhy představují nepravdivé a nespravedlivé posuzování dané skutečnosti, protože zkreslují vnímání a posuzování druhých. Jirásková (2012, s. 11) specifikuje: „Pozitivní předsudky – jedinec

připisuje člena dané skupiny konkrétní pozitivní vlastnosti jenom proto, že dotyčný patří k dané skupině. Negativní předsudky - jedinec připisuje člena dané skupiny konkrétní negativní vlastnosti jenom proto, že dotyčný patří k dané skupině“.

11.2 Stereotypy

Kultura, ve které děti vyrůstají, učí způsobům, jak mají vnímat svět, jak rozumět svému okolí, nebo jak třídit informace a uspořádat je do smysluplných celků či vztahů. Pro orientaci v jejich i našem životě jsou **velmi důležité stereotypy**, jelikož **poskytují bezpečný a jednoduchý základ pro rozhodování a umožňují hledat podobnost mezi zažitými a nově nabytými zkušenostmi a prožitky**. Díky nim dítě nemusí řešit každou situaci, s kterou se setká, jako novou a jedinečnou, jelikož mu pomáhají při zpracovávání informací, aniž by ji muselo zkoumat z různých úhlů pohledu, nebo zjišťovat všechny její souvislosti, celý její kontext. Společenské stereotypy však na jedné straně zjednodušují rozhodování a orientaci v životě nás všech, ale na té druhé též podporují primitivní rozdělení na: „my“ a „oni“, nebo na dobré-špatné, krásné-ošklivé, spravedlivé-nespravedlivé, pravdivé-nepravdivé. Toto rozdělení podle stereotypů nahrává přílišné **identifikaci se s jednou stranou** proti straně druhé a může v nás probudit **nepříliš empatické reakce**.

W. Lippmann stereotypy rozumí: „zkratkovité představy o věcech, osobách, skupinách a institucích, přičemž tyto zkratkovité představy jsou připisovány všem jedincům patřícím k dané skupině nebo třídě jevů“(Novák, 2002, s. 10).

Hartl, Hartlová (2000, s. 564) definují sociální stereotyp jako: „souhrn úsudků o osobnostních rysech, nebo tělesných charakteristikách celé skupiny lidí. Používání stereotypů umožňuje rychlé zpracování a uložení informací, když za cenu jejich zkreslení“.

Dle Nováka (2002) stereotypy nemusí mít vždy jen negativní složku, v jejich povaze se nachází generalizace, kdy má člověk tendenci připisovat určité, dle jeho mínění, typické vlastnosti všem členům dané skupiny. Vznikají tak jakási *klišé*, která jsou pro stereotypy charakteristická.

12. INTERKULTURNÍ KONFLIKT

Dle Průchy (2009) jsou jedním z nejobávanějších problémů současné civilizace konflikty mezi etnickými, rasovými a náboženskými skupinami či celými národy a státy. Konflikty vznikají při styku příslušníků národnostních menšin s příslušníky většinové populace. Další konflikty mohou vznikat v důsledku přílivu imigrantů do určitých zemí apod. Lidstvo se musí pokoušet předcházet těmto konfliktům a jedním ze způsobů je vzdělávání multikulturní výchovy.

Konflikty mezi skupinami však samy o sobě nemusí mít jen negativní charakter, naopak, mohou být zdrojem tvořivosti a variantnosti. Členové jednotlivých skupin jsou často nedostatečně *informování o rozdílech v jednotlivých kulturách a jejich odlišném chování*, což může vést k vzájemnému verbálnímu a neverbálnímu nedorozumění. Odcházal (in Dědina a Odcházal, 2007) uvádí, že *část těchto kulturních nedorozumění vyplývá z nedostatečné sociální kompetence*, kdy je pozorované chování jedné skupiny chápáno skupinou druhou jako osobnostní charakteristika místo daného kulturního znaku, což vede ke špatné interpretaci a nedorozumění. Toto jediné nedorozumění je pak ve většině případů základem pro opětovné budoucí špatné interpretování a následné vytvoření stereotypu.

Eliminovat interkulturní konflikty můžeme pouze v případě, když se rozdílné skupiny či jejich jednotlivci budou snažit navzájem poznat své kultury a jejich vzájemné odlišnosti a vnímat je jako něco nového, nikoli špatného.

13. INTERKULTURNÍ VÝCVIK

V dnešní době je interkulturní problematika vnímána jako velmi důležitá v celé škále oblastí lidských a společenských činností, dějů a institucí. Z tohoto důvodu zasahuje téměř do všech psychologických specializací, a to nejen do jejich praxe, ale i rozvoje teoretického poznávání toho, jak lidé myslí, cítí a jednají.

Důležitým momentem, díky němuž začaly vznikat „pilotní“ programy interkulturních výcviků, byla skutečnost, že na domácím či zahraničním pracovišti docházelo k selhání pracovníků a to jak po stránce osobní, tak i profesní. Neschopnost jednat a komunikovat s lidmi odlišné kultury či nedostatečná kulturní senzitivita se staly

ústředním problémem neúspěchu. „*Interkulturní výcviky se obecně snaží u účastníků usměrňovat projevy **etnocentrismu***“⁷. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 142).

Interkulturní výcvik se v anglicky psané literatuře objevuje nejčastěji pod pojmem „*cross – cultural training*“, kdy se v našem pojetí jedná spíše o **výcvik kulturních kompetencí**, který nám pomáhá získat **kulturní senzitivitu**⁸. Tento výcvik lze definovat jako: „*učení členů jedné kultury způsobům efektivní interakce s členy cizí kultury tak, aby docházelo během této interakce k minimálním nedorozuměním*“ (Harris, Moran, 1991, s. 296).

Do kontaktu s příslušníky cizí kultury se však nedostávají jen zaměstnanci na pracovištích, ale i děti našich kolegů z cizích zemí, kteří přicházejí do České republiky společně s nimi a ve věku školní docházky mají povinnost docházet do škol a zde se dále vzdělávat.

Pokud máme ve třídě dítě jiné národnosti, může to být pro nás velkou výhodou. „*Děti z multikulturních tříd mívají menší tendenci k rasistickým a xenofobním názorům. Žák, který je z jiné země, se stává kamarádem a je úplně jedno, odkud pochází, jaké udržuje tradice, nebo jakou má barvu pleti. Může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky, které Češi nechápou a seznámit spolužáky s tradicemi svého národa. Tímto vztahem se můžeme navzájem obohacovat.*“ (Cílková, Šönerová, 2007, s. 12).

„*Interkulturní výcvik je postaven na **interaktivním přístupu**, který kombinuje teorii s prožitkovými cvičeními. **Teoretická část** se věnuje historickému vývoji určité kultury, psychologii daného národa, odlišným kulturním normám, hodnotám a způsobům myšlení a chování. Studenti se zabývají odlišnými neverbálními projevy, jako jsou gesta, udržování očního kontaktu a tělesné vzdálenosti mezi jedinci. **Simulační hry a prožitková cvičení** naopak pomáhají reflektovat vlastní kulturní hranice a kritéria, které při vnímání a hodnocení okolního světa používají. **Cvičení** se zaměřuje na snižování negativních předsudků a stereotypů, které tvoří základ diskriminačních*

⁷ **Etnocentrismus** definuje Hartl, Hartlová (2000, s. 145) jako: „postoj či náhled na odlišné nebo cizí kulturní hodnoty, vzory, jevy, který je založen na přesvědčení o nadřazenosti vlastního kulturního prostředí a nedostatečné znalosti odlišného prostředí nebo na odporu vůči němu či neochotě se s ním seznámit“.

⁸ **Kulturní senzitivita** je definována jako „zvýšená citlivost a vnímavost“ vůči odlišným rasovým, etnickým, náboženským aj. skupinám“ (volně Hartl, Hartlová, 2000, s. 530).

postojů k určitým skupinám obyvatelstva. Důraz je kladen na zlepšení interpersonálních dovedností, jako je konstruktivní řešení konfliktů, efektivní komunikace a týmová práce.“ (Šišková, 1998, s. 34).

Interkulturní výcvik by měl být založen na vzájemné spolupráci, dialogu, konfrontaci různých zkušeností, poznávání vztahů a zapojení všech účastníků pedagogické interakce. Úspěšný výcvik pak tedy funguje na snaze rozšiřovat nejen pojmy a fakta, ale klade důraz i na rozvoj prožívání, volných vlastností, komunikačních dovedností a vzájemných vztahů. Čermáková, Rabiňáková, Stöhrová a Šišková (2000, s. 18) definují cíle takového výcviku:

- *„respektovat potřeby a zájmy dítěte*
- *přiblížit se k individualitě konkrétního dítěte*
- *formovat intelekt, vůli i cit*
- *rozvítet aktivní, rozhodné a odpovědné chování podložené rozvojem sociálních dovedností a prosociálního citění.“*

Dle Harrise a Morena (1991) je cílem výcvikových interkulturních programů především:

- *zvýšení senzitivity vůči jedincům, kteří jsou příslušníky jiné kultury, popř. subkultury,*
- *snížení kulturního šoku,*
- *zlepšení interkulturní komunikace,*
- *získání komunikačního respektu* (verbální a neverbální přenos pozitivního pohledu),
- *nezaujímání soudů a vyhýbání se moralizujícím a hodnotícím stanoviskům,*
- *uvědomění si vlastních hodnotových orientací a vnímání a jejich vlivu na lidskou interakci,*
- *prohloubení empatie, flexibility a tolerování odlišnosti.*

Downs in Morgensternová a Šulová (2007, s. 142) uvádí, že ve snaze vytvořit rámec pro výcviky byly vymezeny čtyři modely výcviku:

1. *intelektuální model*, který spočívá v informativním teoretickém školení o cizí kultuře,

2. **simulační model** představující praktickou konfrontaci s budoucími možnými situacemi,
3. **model sebeuvědomění**, který vychází z předpokladu, že pro pochopení cizí kultury je nutné kriticky pochopit sama sebe,
4. **model kulturního uvědomění**, nikterým se jedinec učí poznávat cizí hodnoty, postoje, vzorce chování, apod.

14. INTERKULTURNÍ KOMPETENCE

V souvislosti s potřebou zdokonalovat interkulturní situace, ke kterým dochází v důsledku globalizace, se vyvinul pojem **interkulturní kompetence**.

„Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností **efektivní komunikaci** a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je **jazyková vybavenost** jednotlivce a **respektování kulturních specifických partnerů**.“ (Průcha, 2010, s. 46).

Morgensternová a Šulová (2007) informují, že pod slovem kompetence nechápeme pouze souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat a naučit, nýbrž i prohloubení určitých rysů – např. **sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti**. Za interkulturně kompetentní lze považovat jedince, kteří rozvinuli své stávající kompetence a naučili se vnímat a uvědomovat si zvláštnosti jiné kultury, aniž by se vzdali své vlastní **kulturní identity**. Belz a Siegrist (2001, s. 174) uvádí: „*při rozvoji klíčových kompetencí účastník dospěje k individuální, otevřené a harmonické kompetenci v jednání, ... dospěje k uvědomování vlastního chování, bude si vědom vlastních možností a hranic a bude tak schopen uplatnit osobní přednosti a pracovat na posilování slabých stránek*“.

Walterová (1997) uvádí, že hlavními prostředky vzdělávacího úkolu rozvoje interkulturních kompetencí jsou **rovnováha, spravedlnost a kompetentnost**. Rovnováhu můžeme chápat jako respektováním rozdílů mezi žáky, spravedlnost jako vyrovnání podmínek - zejména pro znevýhodněné skupiny a kompetentnost jako vybavení člověka

takovými dovednostmi, aby byl vstřícný, solidární, podporující lidskou soudržnost a schopen vzájemné spolupráce.

14.1 Složky interkulturní kompetence

„V *interkulturní situaci* využíváme *kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence*⁹. Zjednodušeně řečeno nějakým způsobem v dané chvíli myslíme, nějak situaci prožíváme a nějakým způsobem se chováme. Pro každou tuto oblast využíváme příslušné kompetence. Svoje znalosti, schopnosti a dovednosti využíváme buď zcela nevědomě, nebo vědomě.“ (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 10).

Kognitivní kompetence zahrnují způsobilost jedince pracovat s vědomostmi a poznatky nejen o cizí kultuře, ale také o sobě samém za účelem pochopení vztahů nebo řešení problémů. Podněcují jedince k uvědomění svých předsudků a stereotypů, k hledání a nacházení alternativ řešení problémů a následném rozhodování o celkovém řešení.

Afektivní kompetence učí dítě v kontaktu s ostatními vyjadřovat pocity, vnímat nové situace a reagovat na ně, ale také rozeznávat konflikty a problémy. Proto, abychom dobře zvládli adaptaci na novou kulturu, cítili se dobře a relativně v bezpečí „musíme být tzv. *kulturně senzitivní a empatičtí*¹⁰“. (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 12).

Behaviorální kompetence jsou nejlépe ovlivnitelné a pozorovatelné navenek. Tyto kompetence však nelze při výcviku interkulturních kompetencí důkladně procvičovat, jelikož jsou spíše záležitostí výcviku manažerských dovedností. „Zahrnují celou škálu složitých schopností a dovedností jako např. *umění komunikace, řešení konfliktů, schopnost pracovat v týmu (schopnost kooperace) a schopnost řešit problémy v interkulturní situaci. V komunikaci je to zejména autenticita*¹¹, *umění naslouchat, uvědomit si a respektovat formální pravidla v cizí kultuře, správně*

⁹ Podobný trojsložkový model je v sociální psychologii používán v popisu postojů.

¹⁰ Dle Hartla a Hartlové (2000) schopni se vcítit do pocitů a jednání druhé osoby.

¹¹ *Pocit pravosti, hodnověrnosti vlastního života* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 63).

interpretovat neverbální signály¹² až po nuance specifčnost humoru či ironie odlišné kultury. Řešení konfliktů a problémů pak zahrnuje jak správnou interpretaci konfliktní situace či problému, tak prevenci a zvládnutí strategií řešení. Otevřenost ke spolupráci a schopnost pracovat v týmu je založena na respektování ostatních, na správném pochopení a plnění vlastní role v týmu a na facilitaci rozvoje týmu.“ (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 12 – 13).

PRAKTICKÁ ČÁST

15. METODY ROZVOJE INTERKULTURNÍCH KOMPETENCÍ UDĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU PROSTŘEDNICTVÍM INDIÁNSKÉ KULTURY

Interkulturní vzdělávání dětí v mateřské škole je přípravou na další život v pluralitní společnosti. Užití různých aktivit v mateřské škole ve spojení s indiánskou kulturou je zaměřeno na rozvoj takových osobnostních rysů dítěte jako je empatie, kulturní citlivost a tolerování kulturních odlišností. Indiánskou kulturu jsem k realizaci rozvoje interkulturních kompetencí vybrala z důvodu, že ve třídách mateřských škol se vždy nemusejí setkat děti z multikulturních prostředí, avšak cílem vzdělávacích programů mateřských škol je snaha chápat a respektovat i jiné kultury než vlastní, čili vnímání sebe sama v kulturně podmíněné realitě.

Při realizaci metod rozvoje interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku platí pravidlo: *„pomáháme-li dětem z rozdílných kultur a prostředí nacházet podobné nebo i stejné společné znaky, potřeby a zájmy s ostatními, posilujeme jejich sounáležitost a dobré vztahy. Jejich odlišné kulturní hodnoty vyjdou na povrch samy, a to v podobě, která pro ně bude nezraňující, přijatelná a pro všechny bude znamenat obohacení a nové zkušenosti“* (Čermáková a kol., 2000, s. 11).

¹². Účinným použitím neverbálních signálů se dají ovládat téměř všechny výměny názorů, ať neformální, intimní nebo veřejné. *„Metoda, kterou je možno tohoto dosáhnout se jmenuje **Management působivosti**.“* (Lewis, 1989 s. 20 – 21).

15.1 Zahajovací a uvolňovací hry

Zahajovací a uvolňovací hry podporují pozitivní skupinovou atmosféru, pomáhají dětem „navázat první kontakt s novým prostředím a vyrovnat se s nezvyklou situací.“ (Čermáková a kol., 2000, s. 23). Hry je vhodné zařazovat na začátek každé práce při rozvoji interkulturních kompetencí.

15.1.1 Hra na Indiánka

Cíl: vzájemné seznámení dětí ve třídě, zapojení všech dětí do aktivity, kooperace.

Klíčové kompetence: afektivní kompetence - empatie

Cílová skupina: 3+, hromadně

Popis hry: Děti stojí v kruhu. Na začátku hry pedagog vybere do středu jedno dítě - Indiánka, ostatní děti zpívají sloky upravené písně. Osamělé dítě uprostřed kruhu vyhlíží nejbližšího kamaráda nebo kamarádku, s poslední slokou jej s výskokem obejmě. Tím se zachrání ze samoty, ale kamarád jej musí uprostřed kruhu vystřídat a zvolit dalšího nástupce, dokud si všichni nevyzkoušejí obě role.

Text:

Indiánek v te-pee sedí sám, sedí sám.

Indiánku, co je ti,

že nechceš z te-pee jít?

Honem skoč, honem skoč – a vyskoč!¹³

Otázky: Jak se vám hra líbila? V které roli jste se cítili lépe a proč?

Při práci se zahajovacími a uvolňovacími hrami je důležité je zařazovat do výuky jako součást většího celku, který má své dlouhodobé cíle, s kterými musí být cíl konkrétní hry v souladu.

¹³ obdoba Hry na zajíčka – upraveno autorkou

15.2 Komunitní kruh – povíváme si o Indiánech

Komunitní kruh je alternativní forma hromadného vyučování, jehož výhodou je rovnoprávné postavení pedagoga a žáků. Umožňuje každému projevit své názory, pocity a zážitky, jeho cílem je rozvoj mezilidských vztahů, posilování soudržnosti a vytváření bezpečného klimatu ve třídě.

Cíl: přiblížit dětem místo, odkud pocházejí Indiáni – Severní a Jižní Amerika, aby si ho mohly spojit s jejich kulturou

Klíčové kompetence: kognitivní - poznatky o cizí kultuře, uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou, afektivní kompetence - interkulturní senzitivita (posílit citlivost vůči cizí kultuře)

Cílová skupina: 3+, hromadně

Pomůcky: globus, mapa světa, mapa Severní a Jižní Ameriky, encyklopedie, fotografie zástupců indiánského etnika

Popis: Společně s dětmi si povídáme o tom, jak se jmenuje naše planeta, světadíl a země, z které pocházíme. Následně charakterizujeme dětem kontinent Severní a Jižní Ameriky, odkud pocházejí Indiáni. Prostřednictvím encyklopedií a obrázků si ukazujeme hlavní znaky indiánské kultury a následně rozvineme debatu o povědomí dětí o indiánské kultuře.

15.3 Simulační hry

Jedná se o hry „jako napodobení, nácvik, zvládnání určitých situací, sociálních rolí. Hry s předem vymezenými rolemi, způsoby chování nebo hry dané jen tématem s očekáváním tvořivého ztvárnění chování, jednání, role.“ (Kolář a kol., 2012, s. 50).

15.3.1 Indiáni a zajatci

Cíl: potlačení agresivity

Klíčové kompetence: afektivní kompetence – empatie, behaviorální kompetence – schopnost kooperace, řešení konfliktů

Pomůcky: žádné

Věk dětí: 5+

Motivace: Indiánské kmeny mezi sebou po staletí bojovaly. Myslíte, že to bylo správné, anebo mohly své spory vyřešit jinak?

Popis hry: Nejprve se děti posadí po obvodu kruhu a paní učitelka jim bude vyprávět, jaké to bylo v dobách, kdy v Americe volně žili indiáni. Poté, co děti seznámíme s příběhem, je rozdělíme do dvou skupin (indiánských kmenů), kdy každý kmen se snaží zajmout indiány druhého soupeřícího kmene. Zajmou je tak, že se jich dotknou. Ten, kdo je zajat, odchází do soupeřova území, kde se posadí. Hru přeručíme v okamžik, kdy každý kmen má dva až tři zajatce. Pak se všichni zbylí indiáni posadí ve svém území a rozhodují se, co se zajatci udělají.

Otázky: „Chtěli byste být také zajatci? Jaké navrhuje řešení, co se zajatci udělat? Myslíte, že je správné brát zajatce?“ Postupně tak děti nenásilnou formou směřujeme k nejlepšímu řešení bez použití agresivních prvků a metod.¹⁴

15.4 Pantomima

Hartl, Hartlová (2000, s. 395) definuje pantomimu jako „*použití neverbální komunikace, ... prostřednictvím pantomimy se jedinec učí vyjadřovat své prožívání, získává zpětnou vazbu a rozšiřuje si rejstřík sociálních rolí*“.

15.4.1 Uhodněš, co jsem ulovil?

Cíl: seznámení s neverbální komunikací, gesty, řečí těla

Klíčové kompetence: afektivní kompetence – empatie, behaviorální kompetence – správná interpretace neverbálních signálů

Pomůcky: žádné

Věk dětí: 5+

Popis: Děti sedí po obvodu kruhu jako u indiánského ohně a čekají na lovce, který má přinést úlovek. Lovec, který je předem určen, přichází k ohni a pantomimicky

¹⁴<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/15425/DRAMATIKA-V-MATERSKE-SKOLE-HRY-NAPOTLACENI-AGRESIVITY-A-ROZVOJ-PROSOCIALNICH-VZTAHU.html/>

znázorňuje, že nese nebo táhne nějaké zvíře. Ostatní indiáni musí poznat, jaké zvíře lovec ulovil. V roli lovce se děti vystřídají.

15.5 Prosociální hry

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. Za vyšší formu prosociálního jednání můžeme považovat altruismus, který můžeme vnímat jako tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou obět’.“ (Svobodová, 2007, s. 2)

15.5.1 Pomoc slepému indiánovi¹⁵

Cíl: rozvoj prosociálního citění, schopnost empatie,

Klíčové kompetence: kognitivní kompetence - elementární poznatky o světě lidí, kultury, afektivní kompetence – empatie

Pomůcky: šátek

Věk dětí: 5+

Popis: Děti stojí po obvodu kruhu. Jedno z nich udělá krok dopředu, zavážeme mu oči (slepý indián) a bez pomoci rukou chodí vnitřkem kruhu dokola a ostatní děti (indiáni) ho jemnými dotyky usměřňují tak, aby nenarážel do ostatních. Hru lze hrát i v otevřeném prostoru, slepý indián musí projít územím z jedné strany na druhou.

15.6 Pohybové hry

Pohybové hry poskytují dětem většinou spontánní sociální učení, někdy obsahují prvky kooperace, ale i možnost prosadit se ve vůdčí roli. Vhodně vedená pohybová hra zprostředkovává dítěti vlastní prožitek, případně spoluprožívání, sdílení a pocit sounáležitosti s ostatními dětmi ve skupině. Opravdovým přínosem se stává pro děti tehdy, pokud je vhodně motivována a zasazena do kontextu jiných činností.

¹⁵ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9725/POJDME-SI-HRAT-NA-INDIANY.html/>

15.6.1 Území Apačů

Cíl: schopnost spolupráce

Klíčové kompetence: behaviorální kompetence – schopnost kooperace

Pomůcky: prostěradlo

Věk dětí: 4+

Popis: Jedno zvolené dítě (nepřítel Apačů) stojí opodál ostatních indiánů. Na zemi je rozprostřené prostěradlo (území Apačů) velké tak, aby se tam vešly všechny ostatní děti (Apači). Na předem určený signál, např. vyučující řekne „pozor, nepřítel“, určené dítě (nepřítel Apačů) začne ostatní indiány honit. Ti se zachrání pouze tehdy, pokud si stoupnou na území Apačů. Koho chytí, zůstává v zajetí na předem určeném místě. Obměna hry: Prostěradlo se v každém kole zmenšuje a indiáni jsou nuceni se k sobě přitisknout tak, aby byli oběma nohama na území Apačů. Kdo se tam nevejde, je chycen nepřítelem a vypadává ze hry.

15.7 Literární a jazyková výchova

Literární výchova je v obsahu vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání chápána dle Gebhartové (2011) především jako součást životně důležitého procesu rozvoje řeči a jazyka dítěte, včetně kultivace jeho komunikativních schopností a sociálně kulturního chování.

15.7.1 Báseň: Indiáni – autor: Josef Kainar¹⁶

*Indiáni, ti se mají!
Celý den si jenom hrají.
Skáčou hejsa, hopsasa
chytají se do lasa.
Potom vlezou do vígvamu,
zavolají na svou mámu:
„Mámo, mámo, máme hlad.“
Snědí vlka a jdou spát.
Do spánku jim pěkně vyjí
kojotové na prérii,
ráno sluníčko je vzbudí,
a ti malí chlapeci rudí
hned vyběhnou mezi stany
hrát si. Nač? Na indiány.*

¹⁶ <http://www.skolkahrou.cz/news/indiani-basen/>

Jazyková výchova vychází ze specifík mateřského jazyka. Při výuce cizího jazyka se postupuje v jednotlivých krocích a nenásilnou formou za pomoci zapojení všech smyslů. Cílem zapojování výuky cizího jazyka je ukázat dětem, že i přes rozdíly, které mezi námi činí náš vzhled, mluva nebo způsob života, jsme si všichni stejně podobní. Abychom se spolu všichni poznali, musíme se spolu umět domluvit. Dle Cílkové a kol. (2000) jsou tím, co bychom měli umět vždy říci, jména druhých lidí a pozdravy.

15.7.2 Indiánský slovníček

Cíl: naučit děti skutečná *slovíčka* indiánského jazyka

Klíčové kompetence: jazyková vybavenost

Pomůcky: žádné

Věk dětí: 4+

Popis: S dětmi si společně říkáme nahlas základní indiánská slovíčka a jejich význam v českém jazyce: „*YO* = *já*, *TÚ* = *ty*, *YO ME ILAMO* = *jmenuji se*, *AMIGO* = *přítel (kamarád)*, *SÍ* = *ano*, *NO* = *ne*, *EL SOL* = *slunce*, *BUENOS DIAS* = *dobrý den*, *ADIÓS* = *nashledanou*, *POR FAVOR* = *prosím*, *HOWGH* = *domluvil jsem*¹⁷“.

Otázky: Co bylo zajímavé na neznámých slovíčkách? Používali jste při jejich výuce gesta rukou?

15.8 Hudební výchova – učíme se novou píseň

Hudební výchova v mateřské škole je zaměřena zejména na vytváření základních pěveckých návyků, práci s hudebním materiálem, rytmickou a pohybovou výchovu.

¹⁷ <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/PMD/1610/HRAJEME-SI-NA-INDIANY.html/>

15.8.1 Píseň Indiáni, autor: neznámý

*Indi Indi Indi Indi Indiáni jdou
Halí haló, Indiáni jdou
My se my se my se my se nebojíme se
Halí haló, nebojíme se.
Šel první, šel druhý, šel třetí Indián
Šel čtvrtý, šel pátý, šel šestý Indián
Šel sedmý, šel osmý, šel devátý Indián
A ten poslední byl desátý.¹⁸*

K výuce nové písně můžeme použít různé jednoduché rytmické hudební nástroje – bubínky, tamburíny.

15.9 Výtvarná výchova

Výtvarná výchova poskytuje dětem obrovský prostor pro realizaci námětů, které interkulturní problematika do výchovy přináší. Prostřednictvím výtvarného projevu si děti uvědomují, že každé z nich je odlišné a specifické svými dovednostmi a schopnostmi, jejichž prostřednictvím vyjadřují své vnitřní představy a fantazie.

15.9.1 Indiánské korále nebo náramek z přírodnin

Pomůcky: jehla se zakulacenou špičkou (tzv. vyšivací), rezná nit, přírodniny – šípky, listy, žaludy, smrkové či borové šišky

Popis: Na jehlu navlékneme reznou nit, na kterou dále navlékáme nasbírané přírodniny. Pro vyučující se doporučuje kvůli bezpečnosti dětem dopředu udělat do přírodnin ostrou jehlou díрку, děti pak tupou jehlou budou navlékat pevnou reznou nit.

15.9.2 Indiánské čelenky

Motivace: Indiánská čelenka nebyla jen krásnou ozdobou hlavy. V jednodušším provedení (bez per) měla i praktický význam: bránila stékání potu do očí. Byly to jednoduché lýkové, tkané nebo kožené pásky ovázané přes čelo kolem hlavy. Velká čelenka s péry byla znakem moci. Nosili ji náčelníci, šamani (lékaři a kouzelníci) nebo tanečníci různých slavností. Velké čelence se říká diadém.

¹⁸ http://wiki.rvp.cz/Sborovna/8.SKC/Akce_pro_d%C4%9Bti_a_rod%C4%8De/Indiansky_viceboj

Pomůcky: guma, látka nebo vlnkovaný papír, ptačími brka nebo brka vystřižená z papíru

Popis: gumu, látku nebo vlnkovaný papír ozdobíme ptačími brky nebo brky z papíru.

METODOLOGICKÁ ČÁST

16. POJEM KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V současné době se můžeme setkat s různým chápáním kvalitativního výzkumu. Někteří badatelé jej vnímají jako součást tradičních kvantitativních výzkumných strategií, jiní zase jako opak. Thomas in Švaříček a Šed'ová (2007, s. 14) pak výstižně uvádí: „*kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství*“.

Creswell in Hendl (2005, s. 50) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a prování zkoumání v přirozených podmínkách*“.

„*Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*“ (Mioviský, 2006, s. 18).

Prostřednictvím výzkumu můžeme potvrzovat či vyvracet dosavadní poznatky, ale i získávat poznatky nové. Každý z výzkumu však vyžaduje jistou přípravu a plánování, na které následně navazuje jeho samotná realizace v podobě užití vhodné metody.

16.1 Metody pozorování

Jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu je pozorování. Společně s rozhovorem patří mezi nejstarší metody získávání psychologických poznatků.

16.1.1 Zúčastněné pozorování

Dle Miovského (2006, s. 152) „*je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci*“.

Prostřednictvím zúčastněného pozorování má pozorovatel přímou zkušenost se situací a sledovanými jevy a možnost se zapojovat do interakcí mezi účastníky, což je jeho hlavní výhodou. Díky tomu může lépe pochopit a popsat pozorovaný jev. Na druhé straně jsou vysoké požadavky na komunikační a sociální schopnosti výzkumníka značnou nevýhodou tohoto typu pozorování.

Zúčastněné pozorování může mít dle Miovského (2006) dvě různé formy:

- **skryté zúčastněné pozorování** – účastníci výzkumu nejsou informováni o tom, že jsou v rámci nějakého výzkumu pozorováni, tudíž se chovají zcela přirozeně a pozorovatele, který se mezi nimi „*jako by byl jedním z nich*“, berou jako přirozenou součást běžné situace;
- **otevřené zúčastněné pozorování** – je takové, kdy se pozorovatel pohybuje v terénu a je přímým účastníkem situací či jevů, které pozoruje, a současně účastníci výzkumu vědí o tom, že probíhá výzkum a za tímto účelem pozorovatel provádí svá pozorování a záznamy.

16.1.2 Přímé a nepřímé pozorování

„*Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, zatímco při nepřímém pozorování se neocitáme přímo ve zkoumaném terénu, ale sledujeme pouze záznam proběhlé činnosti, který byl pořízen za účelem výzkumu.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 145).

16.1.3 Strukturované a nestrukturované pozorování

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) hledáme při strukturovaném pozorování odpověď na předem vymezené a určené jevy, cílem nestrukturovaného pozorování je „*pozorování a popisování pozorovaného jevu bez předem připravených kritérií*“¹⁹.

16.1.4 Otevřené a skryté pozorování

„*Při otevřeném pozorování vystupuje pozorovatel jako výzkumník, zatímco při skrytém pozorování svoji identitu utajuje.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 146).

16.2 Výzkumné šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat metodu rozvoje interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku prostřednictvím aktivity – vzájemné konverzace.

Dílčí cíle jsou:

- analyzovat konkrétní interkulturní kompetenci, která byla prostřednictvím aktivity u dětí předškolního věku rozvíjena;
- zhodnotit, zda mají učitelky v dané mateřské škole k dispozici dostatek didaktického materiálu a prostředků k rozvoji interkulturních kompetencí a jak jej využívají.

Hlavní výzkumné otázky tedy zněly: *Jakými metodami učitelky v mateřských školách rozvíjejí u dětí předškolního věku interkulturní kompetence? Jaké konkrétní interkulturní kompetence byly prostřednictvím aktivit u dětí předškolního věku rozvíjeny?*

Metodologie výzkumného šetření: ke zpracování výzkumného projektu byla použita metoda skrytého zúčastněného pozorování. Jedná se o kvalitativní výzkum.

Pozorování v mateřské škole se uskutečnila od září 2012 do října 2012²⁰. Předmětem kvalitativního výzkumu byla realizace rozvoje interkulturních kompetencí u

¹⁹ <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/nestrukturovane-pozorovani>

²⁰ Celkem jsem provedla 7 návštěv mateřské školy v době spontánních i řízených činností.

dětí předškolního věku v praxi. Pozorování byla zaměřena na aktivity rozvíjející interkulturní kompetence u dětí předškolního věku.

16.2.1 Kazuistika

Jednotřídní mateřská škola i malotřídní škola, v níž proběhlo výzkumné šetření, je umístěna ve společné dvoupodlažní budově, která byla v malé obci okresu Prachatice postavena roku 1968 a otevřena počátkem roku 1969. V bezprostřední blízkosti budovy se nachází rozlehlá zahrada obklopená šumavskými lesy, která za příznivého počasí dětem zajišťuje dostatek pohybu a možnost tematické výuky. Na zahradě mají děti k dispozici prostorné pískoviště, skluzavky, průlezky a houpačky z přírodních materiálů. Nedaleko mateřské školy se nacházejí otevřené hranice se Spolkovou republikou Německo.

Kapacita mateřské školy je 25 dětí, jelikož se jedná o školu jednotřídní. V současné době je zde zapsáno celkem 18 dětí, z nichž školu pravidelně navštěvuje cca 10 – 13 dětí. Ostatní děti v mateřské škole chybí ze zdravotních či jiných, blíže nespecifikovaných, důvodů. Do třídy mateřské školy jsou zařazovány děti ve věku 3 – 6 let. Výchovně – vzdělávací činnost je zde koncipována tak, aby se do třídního kolektivu mohly začlenit jak nově příchozí děti, tak i děti s odkladem školní docházky.

Škola dětem nabízí různé zájmové kroužky – sportovní, výtvarný a hudební. Děti se účastní dalších pravidelných aktivit, kterými jsou nejrůznější vystoupení, přednášky a besedy. Pro děti a jejich rodiče jsou pravidelně pořádány vánoční besídky, oslavy Dne matek a Dne dětí. Mezi mateřskou a základní školou, které se nacházejí ve společné budově, je navázána úzká spolupráce.

V mateřské škole pracuje jedna kvalifikovaná učitelka a dále pak zdravotní sestra, která si v současné době doplňuje dosud nabyté vzdělání v podobě Pedagogického minima. Mateřská škola má vytvořený školní vzdělávací program s názvem: „*Mozaika poznání*“. Počátek toho, jak tento vzdělávací program vznikl a jak se rozvíjel, popsala vedoucí učitelka následovně: „*Využila jsem nabídku ředitele naší školy k vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu. Pracovala jsem na něm se svou kolegyní, která mi poukázala na fakt, že nejdůležitější je v mateřské škole individuální přístup ke každému dítěti. Děti si při tomto programu mohou skládat svou*

individuální mozaiku poznání, pěkně střípek po střípku. A tak vznikl název a hlavní myšlenka našeho školního vzdělávacího programu“.

Provozní doba mateřské školy je od pondělí do pátku vždy od 06,30 do 16,00 hodin, mimo letní prázdniny. Budova školy se v 06:30 hodin otevírá a v 16:00 hodin zamyká. V době 06,30 – 08,30 – se děti scházejí ve třídách, probíhají spontánní hry a pohybové činnosti dětí. V době od 08,45 hodin do 09,00 hodin se koná výdej dopolední svačiny, po kterém následuje od 09,00 hodin do 09,45 hodin řízená činnost, jejíž délka je přizpůsobena věku dětí. Od 09,45 hodin do 11,45 hodin pobývají děti venku, v případě nepříznivého počasí může být délka pobytu zkrácena nebo zcela zrušena. V době od 11,45 hodin do 12,30 hodin probíhá výdej oběda. Po obědě následuje hygiena a odpočinek na lehátku, popřípadě klidové činnosti ve třídě. Po odpočinku - od 14,30 do 14,45 probíhá výdej svačiny, po kterém následují odpolední spontánní hry a činnosti, popřípadě návštěva zájmových kroužků. Zákonní zástupci si vyzvedávají děti po obědě, tj. do 12.00 hodin, nebo odpoledne od 14.30 do 16.00 hodin.

Mateřskou školu jsem navštěvovala v období od září 2012 do října 2012. V tomto období probíhal v mateřské škole tematický plán s názvem: „**Každý jsme jiní, ale přesto stejní aneb všichni jsme kamarádi**“. Podtémata tematického celku:

- 1. Kamarádi z naší školky,**
- 2. Kamarádi a já,**
- 3. Každý z nás je jiný, ale přesto jedinečný,**
- 4. Hrajeme si na Indiány.**

Charakteristika a cíle: Přivítat všechny děti a připravit jim radostný vstup do mateřské školy. Pomocť dětem i jejich rodičům, orientovat se v novém prostředí, osvojovat si dovednosti k podpoře osobní pohody, interkulturní dovednosti – vědomosti a znalosti o jiných kulturách, rozvíjet v dětech empatii a schopnost pochopení emocí příslušníků jiných kultur, rozvíjet komunikativní dovednosti, vést děti k navazování kontaktů a pozitivních vztahů mezi sebou navzájem, posilovat prosociální vztahy ve vztahu k druhému, ve školce, v rodině, rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních, vytvářet vztah k místu a prostředí, ve kterém žijeme.

Při svých návštěvách v mateřské škole, kde jsem měla možnost se zúčastnit volných i řízených činností, jsem si uvědomila, že mateřská škola v dětech rozvíjí interkulturní kompetence v průběhu celého dne. Při pozorování jsem se zaměřila na den **24. 09. 2012 - pondělí**, kdy byly děti seznamovány s odlišnou – indiánskou kulturou, která je jim blízká, jelikož v tento den byla zahájena výuka na podtéma tematického celku: *„Každý z nás je jiný, ale přesto jedinečný“*.

Paní učitelka zahájila rozhovor s dětmi o indiánské kultuře tím, že se po zazvonění zvonečku společně s dětmi usadila do **komunitního kruhu**²¹ na koberci uprostřed herny. Cílem paní učitelky při tomto usazení bylo seznámit děti s tématem celého týdne, kterým je: *„Každý z nás je jiný, ale přesto jedinečný“*. Pověděla dětem, jaké hry a činnosti je v tomto týdnu čekají. Když dětem představila hlavní téma na tento týden, zmínila se, že každý z nás je jiný, poté směřovala otázku k dětem: *„Co znamená být jiný?“*. Děti ochotně odpovídaly: *„Jinak vypadat, jinak se oblékat, mít jiné vlasy“*, poté paní učitelka položila otázku: *„V čem jsou jiní Indiáni, děti, víte?“*, na to se ozvalo jedno z dětí: *„Mají černý vlasy!“*, *„Je černej!“* a ostatní děti se začaly v tu chvíli smát. Učitelka byla velmi pohotová a nenechala si odpovědi dítěte nikterak vyvést z míry. Na vzniklou situaci reagovala upozorněním, že Old Shatterland, který se stal pokrevním bratrem Vinnetoua, byl přeci také Indiánem a přitom nebyl „černej“, ale měl světlou pleť. Tím vlastně dětem poukázala na to, že být Indiánem neznamena mít jen tmavou pleť. Dále motivovala děti: *„Co kdybychom si o takových opravdových Indiánech něco pověděli?“*. Ze strany dětí pak následovalo jednohlasné: *„Anó!“*. A tak začala paní učitelka vyprávět o tom, že: *„Před dávnými a dávnými časy se tři obrovské lodě, kterým velel kapitán jménem Kryštof Kolumbus, přeplavily přes Atlantský oceán a dorazily k neznámé pevnině“*. Mezitím ukazovala paní učitelka na mapě světa, kde leží Atlantský oceán²² a na globusu poté, kde leží naše země, ze které pocházíme. Poté pokračovala ve vyprávění: *„Kolumbus byl, děti, přesvědčen, že se svými loděmi doplul do země, která se jmenuje Indie, a tak domorodce, s nimiž se v té zemi setkal, nazval Indiány“*²³, přitom ale

²¹ **Kruh** symbolizuje partnerství všech členů, nikdo není nadřazený ani podřazený. Kruh je symbolem rovnosti. Děti se navzájem přivítají, pozdraví, podají si ruce. Záleží vždy, na jakém úvodním rituálu se společně domluví. Vzájemné dotyky působí velmi pozitivně na psychiku a rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi (opatrně s dětmi, které se vyhýbají tělesným kontaktům - individuální přístup).

²² viz. Fotografie č. 1 v Příloze č. 1.

²³ viz. Fotografie č. 2 v Příloze č. 1.

doplul k jednomu z ostrovů blízko kontinentu, o kterém v té době ještě nikdo kromě Indiánů nevěděl, že existuje – do Ameriky“. Paní učitelka následně dětem ukazuje obrázky tehdejších Indiánů, se kterými se setkal Kryštof Kolumbus po jeho vylovení. Popsala, jak Indiáni vypadají: „Indiáni mají černé, tmavé, rovné vlasy, šikmé černé oči, snědší plet' a mají malý vzrůst“. Následovala stručná charakteristika indiánské osobnosti: „Jsou to domorodci, kteří žijí v souladu s přírodou, žijí jen z produktů přírody, využívají přírodní materiály k výrobě svých nástrojů, žijí v kmenech, kde má každý z nich nějakou úlohu, jsou výborní lukostřelci a lovci. Loví především bizony, a to jak pro maso, tak pro kožešinu, z kterých si vyrábí své oblečení a obydlí.“ Poté dětem ukázala obrázky Indiánů žijících v současnosti²⁴. Děti si prohlížejí obrázky Indiánů žijících v Severní Americe, když se paní učitelka zeptá: „Který Indián se Vám líbí nejvíce a proč?“. Děti na paní učitelku volají své odpovědi: „Ten druhý, protože se směje!“, „Ten poslední, protože má barevný péra na hlavě!“. Většina dětí se shodla na tom, že se jim nejvíce líbí Indián, kterého ukázala paní učitelka dětem v pořadí jako druhého, ale i Indián, kterého ukázala jako posledního, si našel mezi dětmi své příznivce. Paní učitelka dále směřovala k dětem otázkou: „Proč se vám nelíbí ten první Indián?“. Následovala odpověď od dětí: „Protože se ošklivě kouká!“, „Je zlej!“, „Nemá barevný péra!“. Paní učitelka opět dětem nabídla i jinou možnost a řekla jim, že Indián má na fotografii přimhouřené oči třeba jen proto, že mu do nich svítilo sluníčko. Možná, kdyby ho vyfotili v te-pee, měl by oči pěkně otevřené. „Jé, děti, víte vy vůbec, co je to te-pee?“ zeptala se najednou paní učitelka. Děti začaly popisovat, že v něm indiáni bydlí, že je to jejich stan. A tak paní učitelka opět ukázala dětem fotografii opravdivého te-pee²⁵ a informovala je o tom, že se vyráběly z kožešin zvířat, které si Indiáni ulovili. „Chtěly byste také žít v te-pee?“ zeptala se paní učitelka dětí. Následovaly různé odpovědi, ve kterých u chlapců převažovalo „ano“ nad dívčím „ne“. Dívky své „ne“ zdůvodňovaly vesměs shodně, nejvíce tím, že v te-pee je zima. „V čem je žít v te-pee jiné než u vás doma?“ dotazovala se učitelky dětí. Následovaly jejich různorodé odpovědi: „Doma je teplo!“, „Doma máme postele!“, „Doma si můžeme vařit!“, „Doma mám malou sestřičku!“, „V te-pee nesvítí světlo!“, „A není tam vana!“. Paní učitelka si následně povídala s dětmi, jaké klady a zápory má žití v takovém te-pee. S dětmi

²⁴ viz. Fotografie č. 3 v Příloze č. 2.

²⁵ viz. Fotografie č. 4 v Příloze č. 2.

nakonec došla k závěru, že stejně tak, jako se nám líbí u nás doma, pro Indiány je pravým domovem jejich te-pee. Dále děti namotivovala tím, že by Indiána z fotografie, který se dětem nelíbil, mohly děti rozveselit výrobou barevných indiánských čelenek. Poté se děti odebraly ke stolečkům, kde se společně usadily a čekaly na výtvarné pomůcky k jejich výrobě. Po skončení výtvarné činnosti mělo každé z dítek na hlavě překrásnou pestrobarevnou čelenku²⁶. Každý jinou, přesto originální a jedinečnou, protože nikdo jiný takovou už nikdy nevyrobí.

Hodnocení výzkumného šetření: Jak vedení, tak učitelky jednotřídní mateřské školy považují individuální přístup ke každému z dětí jako zásadní při skladbě nových poznatků. Vyplývá to jak z přesvědčení učitelek o důležitosti dobrých vztahů mezi dětmi samotnými, tak i ze spolupráce s rodiči, informovanosti učitelek i ze školního vzdělávacího programu, který je v mateřské škole realizován. Z výzkumu, který byl realizován v podobě zúčastněného pozorování, vyplynulo, že interkulturní kompetence jsou u dětí rozvíjeny nejvíce při řízených činnostech. První z takovýchto činností byl **komunitní kruh**, ve kterém byly děti ze strany učitelky podněcovány ke komunikaci. Zvolení komunitního kruhu při seznamování dětí s novou kulturou je dle mého názoru jednou z nejlepších metod budování vztahů a rozvoje emoční inteligence dětí. Měla jsem možnost se osobně přesvědčit, že prostřednictvím této metody si děti rozvíjí své komunikační kompetence – slovní zásobu, dovednosti naslouchat a učit se projevit své názory i city před ostatními. Oceňuji přístup učitelky při seznamování dětí s novou – indiánskou kulturou, ve kterém využívala **zásadu konkrétnosti a názornosti**²⁷ – ukázka fotografií, čímž u dětí rozvíjela **interkulturní senzitivitu**. Díky tomu již děti disponují interkulturní kompetencí – konkrétně kompetencí kognitivní, aniž by o tom samy věděly, nebo si tento fakt uvědomovaly. Nenásilnou formou se totiž seznámily s poznatky o cizí kultuře – už vědí, kdo jsou Indiáni, kde žijí a jak vypadají. Jako velmi pozitivní hodnotím, že když se paní učitelka s dětmi v rámci vzájemné konverzace (rozhovoru) dostala k otázce, v čem jsou Indiáni jiní na rozdíl od nás, nenechala zvítězit odpověď jednoho z dětí: tím, že jsou „černí“. Líbilo se mi její pohotovému jednání, kterým dětem nabídla i konkrétní příklad „bílého“ Indiána, čímž poskytla dítěti volný průchod

²⁶ viz. Fotografie č. 5 v Příloze č. 3.

²⁷ Zásada konkrétnosti a názornosti umožňuje jednodušší pochopení nového učiva, které může mít pro žáka trvalejší charakter. Žák získává nové vědomosti na základě konkrétního smyslového vnímání.

jeho **afektivní kompetenci** – kdy dítě v kontaktu s ostatními dětmi reagovalo na nově vzniklou situaci, ke které ho paní učitelka svou odpovědí evokovala a zároveň dítě obohatila o další vědomost. Následoval projev sympatií a antipatií ze strany dětí při fotografické ukázce dnešních Indiánů, při které bylo záměrem paní učitelky v dětech vyvolat jejich vlastní pocity, které se v další práci projevíly empatickým citěním při srovnávání lepšího x horšího způsobu bydlení doma x v te-pee. Jelikož už řízená činnost trvala delší dobu, než bylo záměrem paní učitelky, přešla plynně k velmi „chytlavé“ motivaci k další činnosti. Touto motivací byla samotná fotografie nejméně sympatického Indiána, kdy dětem bylo sděleno, že by ho mohly rozveselit výrobou indiánských čelenek. Další činností rozvoje interkulturních kompetencí se následně stala výtvarná výchova, při které si děti mohly vyrobit vlastní indiánské čelenky, čímž paní učitelka v dětech podpořila nadšení pro jinou kulturu a rozvíjela dětskou tvořivost a fantazii při jejich výrobě. A že se dětem čelenky opravdu povedly!

Během výzkumného šetření jsem měla možnost se osobně přesvědčit, že interkulturní kompetence nemusejí být rozvíjeny jen prostřednictvím rozhovorů mezi dětmi a paní učitelkou. Ve školce, ve které výzkumné šetření probíhalo, paní učitelka využívá k rozvoji interkulturních kompetencí nejrůznější činnosti – od výtvarné výchovy až po výchovu hudební. Během pozorování byla v dětech rozvíjena zejména **kognitivní interkulturní kompetence**, což se projevilo tím, že si děti osvojily nejen poznatky o cizí kultuře, ale také podnícením k uvědomění vlastních předsudků a následném nacházení jiného způsobu myšlení. Při práci s dětmi byla též rozvíjena **afektivní interkulturní kompetence**, která se projevila nadšením pro jinou kulturu, vcitěním se do života Indiánů a citlivostí vůči jejich kultuře. Výzkum v této mateřské škole odhalil, že paní učitelky zde mají na rozvoj interkulturních kompetencí dostatek učebních pomůcek, které se snaží maximálně využívat. Velmi si cením, že v případě potřeby tyto učební pomůcky obohacují svým vlastním didaktickým materiálem, který vždy úzce souvisí s tématem, které je aktuální.

ZÁVĚR

Pro úspěch ve 21. století je důležité se nepřetržitě vzdělávat a získávat stále nové a čerstvé informace o rozmanitosti odlišných kultur. Někdy nám stačí k vytvoření pozitivního vztahu k učení a novým informacím jediný názor, který jsme postřehli skrze efektivní učení, naslouchání, nebo skrze rozhovory s učiteli, rodiči, či jinými lidmi z blízkého okolí. Pouze jeden jediný názor může změnit celý náš život a rozhodne o tom, jaké vážnosti nabude u každého z nás vztah k učení a získávání nových poznatků v oblasti interkulturní výchovy.

Dnešní děti jsou vnímány jako individuální, plnohodnotné lidské bytosti, ke kterým bychom se měli chovat se stejným, ne-li větším respektem, jež dopřáváme dospělým. Prostřednictvím výzkumné metody uvedené v této práci, kterou bylo zúčastněné pozorování, se mi potvrdilo, že pokud pracujeme s dětmi způsobem, který je jim blízký, rychle se zapojují do činností a jsou motivovány pokračovat. Z tohoto důvodu by učitelky v mateřských školách měly vybírat takové aktivity, které jsou pro děti známé a ony tak nemají zbytečné obavy a zábrany. Výzkum potvrdil, že učitelky mateřské školy využívají při rozvoji interkulturních kompetencí přirozených činností, které lze velmi snadno realizovat, při edukačním procesu využívají zásadu názornosti, čímž v dětech rozvíjí nadšení pro jinou kulturu.

Interkulturní výchova v mateřské škole je dle mého názoru způsob, jakým naučit děti citlivě zacházet s odlišností. V rámci této výchovy může setkání s odlišností způsobit rozšíření obzorů dětí, které s sebou přináší nové zkušenosti. Děti jsou totiž odjakživa přirozeně zvědaví tvorové, neboť se narodily do neznámého světa, který touží poznat, z čehož vyplývá neutichající touha učit se. Z tohoto důvodu je předškolní věk ideálním pro rozvoj interkulturních kompetencí, jelikož děti, jejichž věk se pohybuje kolem tří let, ještě nemají předsudky. To však neznamená, že by nevnímaly vzájemné rozdíly. Všímají si odlišností mezi sebou ve smyslu vzhledu nebo řeči, ale nepovažují je za důležité. Teprve s přibývajícím věkem si trvale osvojují své postoje, které často bývají nápodobou starších dětí a dospělých.

Základem při rozvoji interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku je uvědomění, že nejen na území naší země spolu žijí příslušníci odlišných kultur, kteří

pocházejí z různých kulturních prostředí. Tito lidé na sebe vzájemně působí, přejímají od sebe určité kulturní informace a vzorce, slovní zásobu, tradice a zvyky. Hlavním cílem rozvoje interkulturních kompetencí je podpora tolerance a schopnosti vzájemného porozumění s důrazem na odmítání etnocentrického myšlení.

Smyslem mé práce bylo poukázat na důležitost seznamování dětí s existencí rozdílných etnických skupin i v takových mateřských školách, jejichž třídy nejsou multikulturní. Nejde o to, že v budoucím životě dětí mohou nastat situace, při kterých dojde k setkání s jedinci odlišných kultur, ale hlavně o eliminování mnohdy zakořeněného strachu z neznámého, jehož příčinou je nedostatečná objektivní informovanost. Z tohoto důvodu byly v praktické části této práce uvedeny konkrétní aktivity rozvíjející interkulturní kompetence, jež byly zaměřeny na indiánskou kulturu, slouží k přiblížení pestrosti a rozmanitosti jiných kultur dětem, které nemají, ani nemohou mít konkrétní intenzivní zkušenost s příslušníky jiných než českých kultur²⁸.

²⁸ rozumí se českých, moravských a slezských

POUŽITÁ LITERATURA

Odborné zdroje

ALLPORT, G., W.: *O povaze předsudku*. Praha: Prostor, 2004, 574 s. ISBN 80-726-0125-3.

AUTORSKÝ KOLEKTIV: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání, 2006. ISBN 80-87000-00-5

BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vydání, Praha: Portál, 2001, 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENÍŠKOVÁ, T.: *První třídou bez pláče*, 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Artama, 1996, 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

BLATNÝ, M. a kol.: *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2010, 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ P.: *Náměty pro multikulturní výchovu*. 1. vydání, Praha: Portál s.r.o., 2007, 168 s. ISBN 978-80-7367-238-6.

ČAČKA, O.: *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vydání, Brno: Masarykova univerzita, 1997, 156 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vydání, Praha: Portál 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vydání, Praha: Polygrafia a.s., 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČERMÁKOVÁ, J., H. a kol.: *Ty + já = kamarádi. Hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. 1. vydání, Praha: ISV nakladatelství, 2000, 151 s. ISBN 80-85866-76-5.

DĚDINA, J., ODCHÁZEL. J.: *Management a moderní organizování firmy*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-2149-1.

- ĎURÍČ, L.: *Úvod do pedagogickej psychológie*. 2. vydanie, Bratislava: SPN, 1981, 304 s., ISBN 67-068-81.
- GILLERNOVÁ, I. a kol.: *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000, 79 s., ISBN 80-7168-683-2.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARRIS, P., R., MORAN, R., T.: *Managing cultural differences: High performance of business*. Houston: Gulf Publishing. ISBN 0-81201-456-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vydání, Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*. 3. vydání, Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. 1. vydání, Praha: Portál, 2005, 408 s., ISBN 80-7367-040-2.
- HOLÁ, A. a kol.: *Náměty a nápady pro multikulturní výchovu. Já a oni jsme my. Předsudky, Stereotypy, násilí z nenávisli a aktivní svědek*. 1. vydání, Liberec: Irbis, 2012, 48 s. ISBN 978-80-260-3742-2.
- HOLÁSKOVÁ, K. a kol.: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Ostravská univerzita, 2005, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- HOLT, J.: *Jak se děti učí*. 1. vydání, Praha: Agentura Strom, 1995, 173 s. ISBN 80-901662-7-X.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2010, 240 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1995, 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KALOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. 1. vydání, Praha: Portál, s.r.o., 2002, 448 s., ISBN 80-8068-322-0.

- KOLÁŘ, Z. a kol.: *Výkladový slovník z pedagogiky*. 583 vybraných hesel. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLB, D.: *Experimental learning*. 1. Title, New Jersey: Pentice Hall, 1984, 256 s., ISBN 0-13-295261-0.
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s, 2009, 232 s., ISBN 978-80-247-3023-3.
- KOSSAK, H. CH.: *Jak se snadno učit a více si pamatovat. Techniky. Cvičení. Výsledky*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2012, 224 s. ISBN 978-80-247-4009-6.
- KREJČOVÁ, L.: *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2011, 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, M. a kol.: *Základy lékařské fyziologie*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2009, 320 s., ISBN 978-247-2526-0.
- LEWIS, D.: *Tajná řeč těla*. Praha: East Publishing s.r.o., 1989. 229 s. ISBN 80-7219-004-0.
- LINHART, J.: *Základy psychologie učení*. 1. vydání, Praha: SPN, 1982, 250 s., ISBN 14-402-82.
- LUND, N., HOLT N., LEWIS, R.: *Intelligence a učení*. 1. vydání, Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2010, 152 s. ISBN 978-247-3922-9.
- MAREŠ, J.: *Styly učení u žáků a studentů*. Praha: Portál, a.s., 1998, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a kol.: *Interkulturní psychologie. Rozvíjení kulturní senzitivity*. 1. vydání: UK Praha: Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

- MUŽÍK, J.: *Andragogická didaktika*. 1. vydání, Praha: Codex Bohemia, 1998, 271 s., ISBN 80-85963-52-3.
- NEZVALOVÁ, D. (Ed.) *Úvodní studie k projektu GAČR 406/05/0188. Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, ISBN 80-244-1258-6.
- NOVÁK, T.: *O předsudcích*. 1. vydání, Brno: Nakladatelství Doplněk, 2002, 108 s. ISBN 80-7239-121-6.
- PAUKNEROVÁ, D. a kol.: *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3. aktualizované a doplněné vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2012, 264 s., ISBN 978-80-247-3709-3.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. 3. vydání, Praha: Portál, 2001, 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
- PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání, Praha: Academia, 2005, 472 s. ISBN 80-2001387-3.
- PROVAZNÍK, J.: *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In vybrané kapitoly dramatické výchovy*. 1. vydání, Praha: karolinum, 1998, ISBN 80-7184-756-9.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2010, 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. 3. vydání, Praha: Portál s.r.o., 2010, 224 s., ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 1. vydání, Praha: Portál, 1995, 292 s., ISBN 80-7178-029-4.

- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J.: *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2012, 288 s., ISBN 80-247-4152-0.
- SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing a.s., 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SHAPIRO, L., E.: *Emoční Inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009, 267 s. ISBN 80-7178-238-6.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. 2. vydání, Praha: Portál a.s., 2007, 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9.
- SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním zařízení*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.
- ŠÍŠKOVÁ, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vydání: Praha Portál s.r.o., 1998, 208 s. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M.: *Základy psychologie*. Ústí n. L.: PFUJEP, 2001. ISBN 80-7044-368-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2008, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Základy obecné psychologie*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0841-3.
- WALTEROVÁ, E.: *Objevujeme Evropu. Kniha pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, 219 s. ISBN 80-86039-27-7.

Elektronické zdroje

Pedagogický konstruktivismus. [online], poslední revize 21. 04. 2006 [cit. 2013-01-06]. Dostupný z www: < http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html

Kolář, J. a kol.: Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů. [online], poslední revize 13. 07. 2011 [cit. 2013-01-07]. Dostupný z www:<http://acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/ZRU_Kolar_Nehyba_Lazarova_Knotova_IMS.pdf.aspx

Seidlerová, L.: Kolbův cyklus učení. Seminární práce. [online], Obrázek typu PNG, poslední revize 12. 05. 2006 [cit. 2013-01-15]. Dostupný z www: < <http://www.osu.mysteria.cz/PP2S/cyklus.doc>

Specifické poruchy učení. [online], poslední revize 27. 03. 2012 [cit. 2013-02-23]. Dostupný z www:<http://www.grafologie-praha.cz/pedagogicke_poradenstvi.html

Vznik a vývoj předsudků. [online], poslední revize 03. 11. 2011 [cit. 2013-02-28]. Dostupný z www:<<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/8-2-0-vznik-a-vyvoj-predsudku.html>

Indiáni a zajatci. Metodický portál RVP [online], poslední revize 04. 07. 2011 [cit. 2013-03-02]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/15425/DRAMATIKA-V-MATERSKE-SKOLE-HRY-NAPOTLACENI-AGRESIVITY-A-ROZVOJ-PROSOCIALNICH-VZTAHU.html/>

Pomoc slepému Indiánovi. Metodický portál RVP. [online], poslední revize 04. 07. 2011 [cit. 2013-03-02]. Dostupný z www:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9725/POJDME-SI-HRAT-NA-INDIANY.html/>

Josef Kainar. Indiáni. Mateřská škola- U Letiště s.r.o. [online], poslední revize 08. 11. 2011 [cit. 2013-03-05]. Dostupný z www: <<http://www.skolkahrou.cz/news/indiani-basen/>

Indiánský slovníček. Metodický portál RVP. poslední revize 04. 07. 2011 [cit. 2013-03-05]. Dostupný z www: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/PMD/1610/HRAJEME-SI-NA-INDIANY.html/>

Píseň Indiáni – autor neznámý. Indiánský víceboj. Metodický portál RVP. [online], poslední revize 04. 07. 2011 [cit. 2013-03-05]. Dostupný z www: <http://wiki.rvp.cz/Sborovna/8.SKC/Akce_pro_d%C4%9Bti_a_rod%C4%8De/Indiansky_viceboj

ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání. Nestrukturované poznání. [online], poslední revize 25. 06. 2010 [cit. 2013-03-08]. Dostupný z www: < <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/nestrukturovane-pozorovani>.

rajce.net, místo pro Vaše fotografie. Fotoalbum uživatele msnaceradec. [online], poslední revize 02. 03. 2013 [použ. 2013-03-19]. Dostupný z www: < http://msnaceradec.rajce.idnes.cz/Indiani_v_MS_2012/

Obrázky indiánů. [online], poslední revize 27. 08. 2012 [použ. 2013-03-21]. Dostupný z www:<<http://www.google.cz/search?q=obr%C3%A1zky+indi%C3%A1n%C5%AF&hl=cs&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=zDFSUcCBKamH4ATp3oDgBw&ved=0CCwQsAQ&biw=1352&bih=609>

Obrázky te-pee. [online], poslední revize 024. 05. 2012 [použ. 2013-03-21]. Dostupný z www:<<http://www.google.cz/search?q=obr%C3%A1zky+indi%C3%A1n%C5%AF&hl=cs&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=zDFSUcCBKamH4ATp3oDgBw&ved=0CCwQsAQ&biw=1352&bih=609>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Fotografie č. 1²⁹



Fotografie č. 2³⁰



²⁹ http://msnaceradec.rajce.idnes.cz/Indiani_v_MS_2012/

³⁰ <http://www.google.cz/search?q=obr%C3%A1zky+indi%C3%A1n%C5%AF&hl=cs&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=zDFSUcCBKamH4ATp3oDgBw&ved=0CCwQsAQ&biw=1352&bih=609>

Fotografie č. 3³¹



Fotografie č. 4³²



³¹<http://www.google.cz/search?q=obr%C3%A1zky+indi%C3%A1n%C5%AF&hl=cs&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=zDFSUcCBKamH4ATp3oDgBw&ved=0CCwQsAQ&biw=1352&bih=609>

³² tamtéž

Fotografie č. 5³³



³³ http://msnaceradec.rajce.idnes.cz/Indiani_v_MS_2012/