



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kvalitativní výzkum integračních strategií a metod užívaných učitelkami MŠ ve vztahu k dětem z jiného etnika

Vypracovala: Zdeňka Klečková

Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že svoji 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 fakultou 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 a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na obhajování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27.3.2014

Klečková Zdeňka

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Janu Vaňkovi za čas věnovaný této práci, za odborné vedení, za cenné rady a praktické připomínky.

Abstrakt

Cílem mé bakalářská práce „Kvalitativní výzkum integračních strategií a metod užívaných učitelkami MŠ ve vztahu k dětem z jiného etnika“ je poodhalení a zjištění, jakým způsobem dochází k realizaci multikulturní výchovy v praxi a k nalezení rozdílných pedagogických a didaktických metod, které používají učitelky v MŠ k integraci a k rozvoji optimálních vztahů, funkční komunikaci a toleranci mezi dětmi. Dále je cílem hlubší vhled do problematiky spojené s adaptací u dětí cizinců do běžné třídy v české MŠ.

Tímto výzkumným šetřením chci přispět k hlubšímu pochopení důležitosti významu integračních modelů k začleňování imigrantů do nové společnosti, aby to bylo pro jedince co nejméně stresující.

Abstract

The goal of my bachelor thesis „The qualitative research of integration strategies and methods related to children of different ethnic backgrounds used by kindergarten teachers“ is to discover in what ways the multicultural education is applied in real life situations and to find out different pedagogical and didactical methods which kindergarten teachers use to integrate and to develop optimum relations, functional communication and tolerance among children. Another goal of the work is to broaden the insights into the issue of integration of foreign children to an ordinary classroom in Czech kindergartens. The research contributes to a better understanding of the importance of the integration models whose goal is to integrate immigrants into a new society in a way which would be the least stressful for an individual.

Obsah

Úvod	8
1. Citové vztahy	10
1.1 Erik H. Erikson - teorie psychosociálního vývoje.....	10
1.2 John Bowlby – formování vazby dítěte k matce	13
1.3 Mary Ainsworthová.....	15
2. Interkulturní psychologie	19
2.1 Adaptace	19
2.2 Interkulturní senzitivita.....	20
2.3 Interkulturní komunikace	21
2.4 Interkulturní výchova	22
2.5 Interkulturní kompetence.....	23
3. Multikulturní výchova	24
4. Rodinná výchova	27
5. Mateřská škola	28
5.1 Kurikulum pro předškolní vzdělávání.....	29
5.2 Adaptace dětí.....	30
5.3 Dialog mezi MŠ a rodiči.....	32
5.4 Osobnost učitele	35
5.5 Základní formy vzdělávání	37
Praktická část	39
6. Stručné shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky	39
7. Výzkumné šetření.....	40
7.1 Cíl výzkumu	40
Výzkumné otázky:	40
7.2 Výběrový vzorek.....	40
8. Metodologie výzkumu	42
8.1 Rozhovor	42
8.2 Pozorování	43
8.3 Etické aspekty výzkumu	43
8.4 Analýza dat.....	44
9. Prezentace a interpretace výsledků.....	45

9.1 Mateřská škola A.....	45
9.1.1 Respondentka č. 1.....	46
9.1.2 Respondentka č. 2.....	46
9.2 Mateřská škola B.....	50
9.2.1 Respondentka č. 3.....	50
9.2.2 Respondentka č. 4.....	52
9.3 Mateřská škola C.....	53
9.3.1 Respondentka č. 5.....	53
9.3.2 Respondentka č. 6.....	55
9.4 Návrhy respondentek	56
9.5 Shrnutí.....	57
9.6 Zjištění.....	59
10. Diskuse	62
11. Sebereflexe	63
Závěr	64
LITERATURA	66
Seznam příloh	69

Úvod

Od počátku lidského bytí se lidé z různých důvodů přemísťovali ze svého území na jiné. Nejčastěji to bývalo z důvodu obživy. Na jednom území se tudíž střetávaly různé rasy a kultury. I v dnešní době opouštějí lidé své domovy z různých důvodů. Hledají pro sebe nové, vlídnější a příznivější prostředí. Pokud jde o Evropu, migrace je její samozřejmou součástí. V současné době není jediná evropská země, kde by nedocházelo k migračním pohybům.

Česká republika se vzhledem ke své otevřenosti, stabilní ekonomice a politice stala po roce 1989 také cílovou zemí, kterou si zvolilo mnoho lidí jako přestupní stanici a jiní si ji zvolili jako svůj druhý domov. Někdo přichází sám a jiní s celou svou rodinou. Pro všechny je to zatěžkávací zkouška. Adaptace může přinášet různá rizika jako například kulturní šok, stres, přijetí či nepřijetí majoritní společnosti.

V naší republice žije stále více lidí z různých zemí a někdy i hodně vzdálených, tudíž se bezprostředně setkáváme s výrazně odlišnou kulturou a tradicemi. Řada vyspělých evropských států již před lety začala vytvářet a pracovat s programy multikulturního vzdělávání dětí a mládeže. V naší České republice je začleněna multikulturní výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který byl vydán v roce 2005. Je velmi důležitá příprava budoucí generace na společný život lidí rozmanitých národností a kultur vedle sebe. Žák jiné národnosti ve školní třídě může přinášet obohacení a může být přínosem pro obě strany. Je potřeba pomoci dětem cizích národností adaptovat se na cizí podmínky, zařadit je do dětského kolektivu a tím se jim otevře brána k začlenění do společnosti v dospělosti.

Při integraci dítěte je velmi důležité několik aspektů. Například je důležitý věk dítěte a z jaké země pochází. Také zde hraje roli, jak dlouho již v ČR pobývá, jestli jsou jeho oba rodiče stejné národnosti a nebo pochází z bilingvní rodiny. Důležitým aspektem je odlišnost jeho mateřského jazyka od češtiny a odlišnost sociokulturního prostředí. Nejdůležitější je první fáze a to je orientace v novém prostředí. Je zcela samozřejmé, že nově příchozí děti nejprve z povzdálí pozorují situace a dění, a pak se postupně začleňují do kolektivu. Toto se týká zejména dětí cizinců. Záleží na osobnosti učitelky a na různých strategiích a metodách, které použije k začlenění a zapojení dítěte do kolektivu. Je velmi důležité navození atmosféry důvěry, aby došlo k vytvoření vztahu dítěte k učitelce, aby u ní našlo jistotu, bezpečí a oporu. Učitelka

zajisté nesmí pospíchat a nutit děti ke komunikaci. Je potřebné postupně děti zapojovat do kolektivních činností, úkolů, her, které realizujeme v prostorách mateřské školy i v terénu.

Pedagog by se měl snažit, postupně začleňovat do výchovně vzdělávacího procesu multikulturní výchovu. Nejdříve by si měl provést sebereflexi a pracovat se svou vlastní zkušeností. Jakmile zreflexuje své zkušenosti, tak by se měl zaměřit na hledání způsobu, jak ji převede do práce s dětmi ve třídě. Musí vyhledat materiály, vhodné téma, stanovit si cíle a zvolit správné metody. Také si musí uvědomit, s jakou skupinou pracuje.

Ukazuje se, že děti, které navštěvovaly multikulturní třídu, mívají menší tendenci ke xenofobii a rasistickým názorům a projevům. Děti se tím připravují na zvládání sociálních vztahů neagresivní cestou. Pro společný život je důležité odbourávání předsudků, je potřeba tolerance a porozumění.

Toto téma jsem si zvolila z toho důvodu, že pracuji jako učitelka v MŠ a během své praxe jsem se setkala již několikrát s dětmi imigrantů, které pocházeli například ze Slovenska, Ukrajiny, Maďarska, Mongolska, Vietnamu a Tunisu.

1. Citové vztahy

Mezi dítětem a matkou vzniká již od samého početí pouto fyzické, psychické a jakési imaginární. Dítě je v období do jednoho roku velmi citlivé na přítomnost matky a začíná se budovat vztah mezi dítětem a matkou (pečující osobou). Velmi záleží na láskyplné péči, dotecích, pohlázení a pocitem bezpečí. Dítě získává základní pocit důvěry. Tento první vztah je velmi důležitý a stává se vzorcem pro vytváření dalších vztahů v dalším životě.

V sociálně emočním vývoji dítěte je velmi důležité citové pouto. Teorie citového pouta bývá označována anglickým slovíčkem „attachment“ do českého jazyka přeloženo jako pouto, citová vazba, připoutání. Jak uvádí (Sneddon 2005) vazbu máme nejen s lidmi, které milujeme, a i s dalšími významnými lidmi, s kterými se v našem životě setkáme. Když jsme k někomu připoutáni, pociťujeme potřebu být v jeho blízkosti a jakmile to není možné, jsme nešťastní.

Psychologické výzkumy vysvětlují vazbu mezi dítětem a matkou (pečující osobou) různými koncepty. Například Sigmund Freud v rámci psychoanalýzy, který inspiroval další výzkumníky, pronesl dvě zásadní tvrzení a to, že sociální vztahy jsou založeny na uspokojování základních potřeb (zajištění potravy) a další sociální vztahy jsou určeny vztahem mezi dítětem rodičem (Sneddon 2005). Jeho psychoanalytická teorie pojednává o vzniku vztahové vazby mezi matkou a dítětem na základě pudové teorie. Vzniká díky uspokojení orálních a emocionálních potřeb kojence při kojení (Brisch 2011).

1.1 Erik H. Erikson - teorie psychosociálního vývoje

Na psychoanalytickou teorii navazuje práce Eriksona, který považuje za důležité, citlivě rozpoznávat potřeby dítěte v jednotlivých obdobích a na to, které úkoly má v daném období vyřešit (Essa, 2005). Ve vývoji osobnosti omezil význam pudových motivů. Chápal vývoj osobnosti jako celoživotní proces, kdy utváření lidského chování je ovlivněno společenskými a kulturními vlivy. Strukturu vývoje osobnosti pojímá jako osm stadií, která obsahují vždy dva konfliktní póly, a zvládnutí

konfliktu vede k pokroku ve vývoji. Stadia obsahují možnost růstu, tak i prvky ohrožení. Když se úkol v určitém stádiu podaří zvládnout, posiluje se tím ego, vytváří se ctnost (Drapela, 2003).

Osm stadií

1. Důvěra proti základní nedůvěře – období novorozence

Vývojovým úkolem prvního roku života dítěte je podle Eriksona uspokojování základních biologických potřeb a předvídat chování mateřské osoby a tím získává základní důvěru ve svět a život, tj. na základě zkušeností z rodiny a ze zážitků přijetí ostatními, získání pocitu jistoty a bezpečí se rozvíjí otevřenost vůči okolnímu světu. Na kvalitě prvotní vazby záleží pozdější sebepojetí, jeho další emoční prožívání, sociální adaptabilita, přístup k poznávání a zvládnutí dalších úkolů (Vágnerová, 2012).

Jak uvádí Blatný (2010), způsob jakým matka pečuje o dítě, je ovlivněn kulturou. Způsob péče ovlivňuje jeho následný rozvoj identity.

Klíčová ctnost: naděje

2. Autonomie proti zahanbení a pochybnosti – období batolete

V tomto období, trvá od 1 do 3 let, se učí dítě chodit, mluvit a ovládat svalstvo. Svalově anální období má své důsledky pro sociální interakci (Drapela, 2003). V tomto období nastupuje fáze první emancipace, sebeuvědomění si sebe sama, rozvíjí se vůle, dochází k osamostatňování na různé úrovni (Vágnerová, 2012). Jak píše (Langmeier, Krejčířová, 2006) stále větší samostatnost dítěte naznačuje, že si dítě zřetelně uvědomuje sebe sama jako autonomního jedince. Dítě si začíná uvědomovat, že může něco vzít, zahodit, něco někomu vzít nebo dát, k někomu přijít nebo od něho utéci, někoho přijmout a někoho odmítnout. Když mu to najednou někdo mocnější chce překazít, můžou se objevit občasné reakce násilného vymáhání nebo odmítání. Zjednodušeně by se dalo vyjádřit tak, že jde o protiklad vůle dítěte a vůle ostatních lidí. Celé toto období je nazýváno jako fáze vzdoru nebo fáze negativismu. Dítě v tomto období nejen vzdoruje, ale často se i podřizuje. V tomto období je důležitý klidný, chápatelý, tolerující, ale důsledný výchovný přístup, ale také dostatečně velký prostor

pro jeho autonomii a samostatnost v rámci pevně stanovených hranic. Aby mohlo dítě postoupit do dalšího vývojového období, musí svoji autonomii a samostatnost prožít jako správnou a oceňovanou.

Klíčová ctnost: vůle

3. Iniciativa proti vině – předškolní období

Toto období trvá od 3 do 6 let. Je nazýváno fází iniciativy, kdy dítě experimentuje a vyhledává různé aktivity. Nejhlavnější činností je hra a pohyb. U dítěte se pod vlivem rodiny rozvíjí svědomí a s ním pocity viny (Blatný, 2010).

Jakmile je dítě schopno cítit vinu, naznačuje nám to, že dítě začíná přijímat určitá pravidla. Socializace dítěte probíhá nejvíce v rodině. Pro dítě jsou rodiče modelem různých rolí, se kterými se identifikují. Při zařazení do mateřské školy se musí najednou dítě začít přizpůsobovat i požadavkům jiného sociálního prostředí. Poznává a učí se základní normy a žádoucí způsoby chování. Dítě si začíná uvědomovat nejen svoje potřeby a práva, ale učí se respektovat potřeby a práva ostatních. V tomto období získává dítě schopnost cítit vinu. Dochází ke konfliktu mezi vlastní iniciativou a pocity viny nad zamýšlenými cíli (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Griebel a Niesel (2005) upozorňují na význam a důležitost kvalitního vřelého vztahu mezi rodiči. Děti jsou velmi vnímavé a jakmile vypořádají a vycítí jiné chování u rodičů, zejména matky při odvádění do mateřské školy, tak toto chování nechápou a rozšifrují si tuto situaci tak, že často hledají vinu u sebe.

Klíčová ctnost: účelnost

4. Snaživost proti méněcennosti – školní období

Období mladšího školního věku trvá od 6 do 12let. Dítě touží po úspěchu, po dosažení dobrého výkonu a snaží se vyhnout neúspěchům, z kterých pramení pocit méněcennosti ve srovnání se svými spolužáky (Vágnerová, 2012).

V tomto období si dítě začíná uvědomovat sociální a rasové rozdíly (Blatný, 2010).

Klíčová ctnost: kompetence

5. Identita proti zmatení rolí – adolescent

Trvá od 12 do 20 let. Toto období je důležité pro rozvoj vlastní identity – zda jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak na něj pohlíží druzí (Drapela, 2003).

Erikson jej považuje za klíčové období pro rozvoj identity. Jedinec si vytváří vlastní žebříček hodnot, mívá ideologický pohled na společnost (Blatný, 2010).

Klíčová ctnost: věrnost

6. Intimita proti izolaci – raná dospělost

V tomto období je kladen důraz na lásku, důležité jsou přátelské, intimní a partnerské vztahy. Jestliže nejsou vytvořeny intimní vztahy, vzniká izolace (Blatný, 2010).

Klíčová ctnost: láska

7. Generativita proti stagnaci – dospělost

V tomto období se zapojují do společnosti, vychovávají potomstvo, předávají své zkušenosti nové generaci (Drapela, 2003).

Klíčová ctnost: pečování

8. Integrita ego proti zoufalství – stáří

V tomto období je základem integrace ega, kdy se může člověk ohlédnout na svůj život a mít pocit spokojenosti (Blatný, 2010).

Klíčová ctnost: moudrost

1.2 John Bowlby – formování vazby dítěte k matce

Erikson dával citovou vazbu do spojitosti s kvalitou mateřské péče stejně jako Bowlby. Londýnský psychiatr a psychoanalytik John Bowlby je považován za zakladatele teorie citového připoutání („attachment theory“), který došel k závěru, že na kvalitě vztahu závisí další psychický vývoj a je důležitá i pro pouhé přežití (Vágnerová, 2012).

Domníval se, že dítě přichází na svět již s vrozenými sklony, které jej nutí kontaktovat dospělé, je vybaveno pro sociální interakci a dokáže poznat matku rychle například podle vůně, hlasu a dává jí přednost. Podle Bowlbyho je důležitý význam potřeby jistoty a bezpečí a zcela zásadní je pro dítě naplnění potřeby vazby (Sneddon, 2005). Mezi matkou a dítětem dochází v prvních měsících ke vzájemnému seznamování a poznávání. Oba si na sebe musí zvykat. Postupně dítě získává důvěru a pocit bezpečí. Bowlby (2010) uvádí, že existují důkazy o tom, že dítě již ve třech měsících poznává svoji matku a reaguje na ni i jinak, než na ostatní lidi. Dochází k oboustranné adaptaci a postupnému rozvoji základního vztahu mezi rodičem a dítětem.

Mnoho autorů (Vágnerová, 2012; Šulová in Mertin a Gillernová, 2010; Sneddon, 2005) mají stejný názor v rozvoji citové vazby a mateřského chování v první chvíli po porodu, uvádějí, že jsou důležité první dotyky a kontakty. Shodují se v tom, že ke vzájemnému poznávání, seznamování a zvykání si na sebe dochází v prvních měsících.

Dítě ale nemusí přilnout pouze ke své biologické matce, ale i k jiné pečující osobě. „Bowlby pokládá přilnutí (*attachment*) za vrozený instinktivní motivační systém, který ovlivňuje pamětní procesy dítěte a usměrňuje ho k vyhledávání blízkosti a komunikace s matkou“ (Plháková, 2004, s. 347). Matějček říká, že u dětí se vytváří v sedmém měsíci tzv. specifický citový vztah k „mateřské osobě“. Kojenec si vytváří vztah k tomu, kdo mu přináší citovou oporu a jistotu, kdo mu pomáhá překonávat úzkost (Matějček, 1996). Kvalita vazby lze odhadnout podle chování dítěte při odloučení matky. Podle Bowlbyho (1969 in Plháková, 2004) reaguje dítě na nepřítomnost pečující osoby ve dvou fázích a to je protest a zoufalství. Ve fázi protestu dítě pláče, hledá rodiče, chce obnovit kontakt. Po návratu matky se mechanismy přilnavého chování ukončí. Jakmile je separace dlouhodobá, fáze protestu přechází v zoufalství a ta je provázena hněvem, úzkostí a beznadějí. Dítě se šetřením energie a únikem připravuje na pasivní přežívání. Bowlby tvrdí, že nedostatečná citová vazba může mít v dalším vývoji pro dítě negativní psychické a sociální dopady (Sneddon, 2005).

1.3 Mary Ainsworthová

Spolupracovnice Bowlbyho Mary Ainsworthová, která pocházela z Kanady, vycházela z pozorování pomocí metody „neznámé situace“ („strange situation“), která probíhá mezi matkou, jejím dítětem a cizí osobou s pevně daným sledem epizod (Brisch, 2011).

Tuto teorii například popisuje Vágnerová (2012), Brisch (2011) a Langmeier a Krejčíková (2006).

Neznámá situace se provádí v pokoji, který je pro matku i dítě neznámý. Dítě je ve věku mezi 12. a 19. měsícem života. Tyto situace jsou navazovány tak, aby pro dítě byly stále nepříjemnější a pak se podle reakcí a chování dítěte vyhodnocuje typ dětské vztahové vazby (Brisch, 2011).

Neobvyklá situace se skládá z osmi epizod, které trvají tři minuty:

1. Matka s dítětem vstoupí do neznámé místnosti, v níž jsou hračky.
2. Dítě smí místnost prozkoumat a podle libosti si hrát s hračkami.
3. Do místnosti přijde neznámý člověk a hovoří s matkou. Cizinec potom přistoupí k dítěti a navazuje s ním kontakt.
4. Matka opustí místnost-první odloučení. Neznámý člověk se pokouší hrát si s dítětem.
5. Matka se vrací, přivítá se s dítětem, uklidní je. Neznámý člověk odchází.
6. Matka znovu odchází – druhé odloučení. Dítě je samo.
7. Neznámý člověk se vrací a snaží se dítě upokojit.
8. Matka se vrací a vezme dítě do náruče. Cizí člověk odchází (Brisch, 2011).

Podle reakcí byly charakterizovány jednotlivé typy citového pouta a ty se liší v mnoha aspektech (vyhledávání matky, pláč před separací, během separace a po návratu matky; reakce po návratu matky-vyhýbání tělesného kontaktu, agrese).

Jistý vztah („secure“)

Hledají matku, pláčou. Po návratu matky reagují radostným přivítáním, navazují s ní kontakt a nechají se snadno utěšit. Pak se obracejí opět ke hře (Brisch,

2011). Je vědecky prokázané, že tyto děti jsou v předškolním věku i školním věku sebejistější, lépe navazují vztah s učitelkou a mají celkově méně problémů v chování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nejistý/vyhýbavý vztah („avoidant“)

Během odloučení se zdají adaptované, hrají si s cizími osobami. Po návratu matky reagují vyhýbavě a odmítají tělesný kontakt (Brisch, 2011). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že se mohou objevit i nepředvídatelné agrese vůči matce.

Nejistý/ambivalentní vztah („ambivalent“)

Děti projevují velký stres, usedavě pláčou. Po návratu matky ji vyhledávají, pak ji od sebe odhánějí a zároveň se může objevit agrese vůči matce. Potřebují delší čas na utišení (Brisch, 2011). Dávají najevo zlost a vzdor vůči matce (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nejistý/dezorganizovaný

Projevy a chování těchto dětí byly neobvyklé a protichůdné. Když se matka vrátí, dítě k ní běží a náhle strne (zastaví se), otočí se a běží od matky. Pohyby a vzorce chování jsou stereotypní (Brisch, 2011). U těchto dětí byly pozorovány různé neobvyklé až někdy bizarní projevy, takže jejich chování nebylo možné jednotným způsobem popsat. Vzorec dezorganizované vztahové vazby se většinou objevuje u dětí týraných, zneužívaných, a nebo vystavených časté změně vychovatelů. Může se ale třeba objevit i při adaptačních problémech po narození mladšího sourozence (Langmeier a Krejčířová, 2006). Jak zmiňuje Vágnerová (2012), kvalita bezpečné vazby se projeví v různých zátěžových situacích a podle toho se dá rozlišovat, o jaký typ jde.

1.4 Vliv citové vázanosti pro osamostatňování dítěte

Jak uvádí Sneddon (2005) jsou velmi důležité z hlediska vývoje sociální kontakty a rané vazby, jakmile se jich dítěti nedostává, jsou děti negativně ovlivněny. Na utváření základů citového pouta je důležitá blízkost a kontakt s matkou. Je důležité, aby byla schopna citlivě přijímat a číst neverbální signály dítěte např. oční kontakt, pohyby, úsměv, zvuk pláče, apod. Ukazatelem kvality vazby mezi matkou a dítětem je ochota, s níž dítě prozkoumává okolní svět a způsob, jímž udržuje kontakt s matkou.

Essa (2011) poukazuje na to, že si při současném životním stylu některé děti silnou vazbu nevytvoří a jak ukazují výzkumy z této oblasti, pak mají v pozdějším dětství výchovné problémy a problémové chování. Uvádí, že agresivní, násilnické chování dětí může být způsobeno následkem nepevné citové vazby.

Podle Brische (2011) je důležité, aby mělo dítě možnost vztahovou vazbu k hlavní vazebné osobě rozvinout během prvního roku života a na základě toho si může snáze budovat další sekundární vztahové vazby, například k vychovatelkám v jeslích a mateřských školách. Velmi záleží na dobrém vztahu s učitelkou, který může kompenzovat různé deficity v oblasti vztahové vazby, ale také napomáhá podporovat a stupňovat zvědavost dítěte a jeho ochotu se učit novým věcem.

Když se objeví vnější nebo vnitřní nebezpečí **spouští se** tzv. „**vazebné chování**“, které se u dítěte rozvinulo během prvního roku života (Brisch 2011).

V mateřské škole dochází k různým konfliktním situacím a každé dítě je řeší po svém. Jak uvádí Suess et al., 1992 in Brisch, 2011, jistě připoutané děti nacházejí v mateřské škole v konfliktních situacích prosociální řešení. Také Vágnerová (2012) uvádí, že děti s bezpečnou vazbou mají schopnost lépe rozlišovat jakékoliv emoce a lépe zvládají negativní prožitky a naopak dítě, které má lhostejnou a chladnou matku, může trpět citovou deprivací, či subdeprivací. Takovéto dítě bude mít nízkou sebedůvěru, cítí se méně hodnotné, rozvíjí se u něho sociálně rušivé obranné reakce, k lidem má nedůvěru a neumí s nimi navázat stabilní vztahy.

Na základě vytvoření zdravé vazby umí dítě vytvářet další vazby a to samo k sobě, k ostatním lidem a ke světu. O vytvoření citové vazby se zde zmiňuji proto, že někdy děti cizinců mohou prodělavat adaptační a akulturační stres. Vztahová

vazba dítěti zajišťuje ochranu, podporu a podle toho dítě zvládá situace, při nichž pociťuje vnitřní nebo vnější nebezpečí. Kvalita připoutání se projeví zejména ve stresových situacích, jelikož stres aktivuje vztahový systém. Domnívám se, že právě u těchto dětí, bude velmi záležet na kvalitě vytvoření citové vazby v průběhu adaptace a integrace na cizí kulturní prostředí.

2. Interkulturní psychologie

„Interkulturní psychologie se intenzivně zabývá zkoumáním procesů akulturace a adaptace, zejména s životem imigrantů v hostitelských zemích.“ (Průcha, 2010, s. 97)

Je to komparativní věda, která srovnává a popisuje v závislosti na kulturních faktorech (odlišnost etnik, národů, náboženské skupiny) vlastnosti a procesy lidské psychiky, jež se projevují odlišnostmi v kognitivních procesech (v myšlení, ve výchovném stylu, v interpersonálním chování komunikaci lidí a další). Zkoumá a zabývá se procesy akulturace a adaptace. Zjišťuje se, že při různých typech adaptace se vzájemně ovlivňuje chování a postoje imigrantů s chováním a postoji hostitelů. Postoje obyvatelstva hostitelských zemí k imigrantům ve velké míře také závisí na rozdílech mezi jejich kulturami. S tímto souvisí i negativní jevy jako například etnické spory, rasové nepokoje apod. (Průcha, 2010).

2.1 Adaptace

Jak zmiňuje Šišková (2001) je adaptace samozřejmě ovlivněna jednak migranty samými, ale též zejména migrační politikou země a přístupem její majoritní populace k imigrantům. Podle Janebové (2010) závisí adaptační proces na jiné a nové kulturní prostředí na velkém množství faktorů (jazyková bariéra, odlišnost mateřské a nové kultury, rodinné zázemí, věk dítěte). Průcha (2010) uvádí, že při adaptaci probíhají různé procesy, kdy dochází k přizpůsobování příslušníků jedné skupiny k jiné a skupin navzájem.

Strategie adaptace

- **Integrace** - imigranti uznávají, že je pro ně potřebná znalost a přijetí kultury hostitelské země ale zároveň si udržují svoji vlastní kulturu – dvojí kulturní identita
- **Asimilace** – imigranti usilují o přijetí a splynutí s kulturou hostitelské země (jazyk, hodnoty, zvyklosti) a svoji kulturu považují v novém prostředí za nedůležitou.

- **Seperace** – imigranti setrvávají v určité izolaci, nepovažují důležité se kontaktovat s kulturou hostitelské země. Není to vlastně adaptace.

- **Marginalizace** – tito imigranti se nechtějí kontaktovat s dominantní kulturou, ale neudržují ani svojí původní kulturu, ale pouze subkulturu skupiny, ve které se nacházejí (Berry, 1980, 1997 in Průcha, 2010).

Jak popisuje Janebová (2010) snahu o přizpůsobení odlišnému myšlení a životnímu stylu může provázet **akulturační stres**, který je způsoben „špatným porozuměním nebo úplným nepochopením vzorcům cizí kultury“ (Janebová, 2010, s. 40). Jak dále uvádí, projevuje se u každého na individuální úrovni. Může se projevovat strachem, dezorientací, depresivními reakcemi a v extrémních případech sociální izolací, ztrátě identity a nepřátelským postojem k majoritě. Jednou z fází adaptačního procesu může být i kulturní šok, který vzniká nepochopením vzorcům nové kultury.

U dítěte probíhá jinak než u dospělého, mohou to být například tyto projevy: strach, zmatení, dezorientace, psychosomatické problémy (bolest břicha nebo hlavy, pomočování, zvracení, únava), vzdor, agrese, může nastat i regrese ve vývoji. Také se může objevit **percepční obrana**, která může nastat v případech, když dítě nerozumí cizímu jazyku. Je to určitý obranný mechanismus a v tomto případě je ohrožujícím signálem řeč. Dítě nevnímá a nereaguje, pokud se na něj tímto jazykem hovoří. Děti odmítají chodit v cizí zemi do školky (školy), protože ostatním nerozumí, cítí se ohrožené (Janebová, 2010).

2.2 Interkulturní senzitivita

Interkulturní senzitivita je velmi důležitá a potřebná při setkání s lidmi s kulturní odlišností. Člověk by měl připustit, že jeho pohled na svět a situaci je jen jeden z mnoha pohledů. K takovému přístupu je potřeba sebereflexe, dobrá vůle a ochota pohlížet na realitu z jiného úhlu pohledu. Je to ochota při setkání s člověkem

připustit, že má jiné zvyky, rituály, odlišný pohled na danou věc, jiný systém hodnot. Je důležité, jak tyto odlišnosti budeme chápat a hodnotit (Moore, 2008).

Podle Janebové (2010) musí pedagog umět projevit interkulturní senzitivitu jak v kontaktu s dítětem, tak s rodiči. To znamená, že musí být kulturně empatický. Měl by si zjistit co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře. Dokázat přijmout vztahový rámec dítěte a posuzovat problémy jeho očima. Snažit se o vytvoření příznivého klima ve třídě (klíčové je přijetí kolektivem) i v celé škole.

Stále jej podporovat v jeho adaptaci (dítě musí mít pocit, že se na učitele může kdykoliv obrátit). Umět udržovat kontakt a spolupráci s rodiči.

2.3 Interkulturní komunikace

Komunikace je velmi složitý proces a jeho kvalitu ovlivňuje velké množství faktorů. Při komunikaci má zpočátku velký význam neverbální komunikace například gesta, mimika, vzhled, postavení a pak nastupuje verbální komunikace. Interkulturní komunikace je druh komunikace, který probíhá mezi příslušníky odlišných kultur, a mohou se zde vyskytnout komunikační bloky, které jsou způsobeny v rozdílech komunikačních stylů a v rozdílném vnímání a chování. Jakmile se nepodaří bloky v komunikaci odstranit včas, mohou vzniknout složitější nedorozumění až závažné konflikty (Janebová, 2010).

Jak uvádí Webová „*interkulturní komunikace jako vědní obor se snaží popsat komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Aktéři komunikace jsou představitelé konkrétní kultury, a tudíž jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace.*“ (Janebová, 2010, s. 7)

Smyslem interkulturní komunikace je porozumět sobě samému i partnerovi, to vyžaduje pochopení skrytým výrazům a tím získáme nové zkušenosti, poznatky a naučíme se novým věcem. Ukazuje se totiž, že si bez problémů můžeme rozumět s cizinci a nerozumět si s lidmi, kteří mluví stejným jazykem. Každý jedinec má určitý styl komunikace, který přebíral z hodnot zvyků národní kultury, ze zvyků sociálních skupin. Při komunikaci bychom se měli snažit přizpůsobovat různým skupinám lidí a různým situacím tím, že zvolíme určitý repertoár výrazových prostředků a modelů

(Janebová, 2010). Jak poukazuje Průcha (2010), vznikají velké problémy v interkulturní komunikaci v oblasti školního vzdělávání, které spočívá v neznalosti češtiny jak rodičů imigrantů tak jejich dětí, ale na druhé straně i se seznámením učitelů o komunikačních zvláštностech různých etnických skupin. I když se uplatňují v edukačním procesu různé formy a strategie učení, ukázalo se, že pro vytvoření dobrých vztahů mezi učiteli a žáky cizinců je důležité osvojení jazyka hostující země.

2.4 Interkulturní výchova

Obecným cílem interkulturní výchovy je otevírat cestu k porozumění odlišnosti různých způsobů života, myšlení a vnímání světa, ale také rozvíjet vlastní kulturní ukotvení- vlastenectví. Zaměřuje se také na zmírnění napětí se společností. Prolínají se zde poznatky z různých vědních oborů jako např. pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, kulturní antropologie apod. (Janská, 2008).

Vališová a kol. uvádí, že právě v interkulturní výchově (IKV) je realizováno „*uspokojování potřeb kulturně rozmanité společnosti*“ (Vališová a kol., 2007, s. 291).

V České republice jde především o snahu integrace Romů, cizinců a uprchlíků všeho druhu. V současné době v naší společnosti pojem Evropské unie „interkulturní výchova“ vytlačuje pojem „multikulturní výchova“, který se používá převážně v anglosaském prostředí. IKV více zdůrazňuje vztahy mezi kulturami. Je důležité, aby se významově tyto termíny překrývaly.

Jak uvádí Janská (2008), realizace témat interkulturního vzdělávání je realizována v rámci školství v souvislosti s multikulturní výchovou, která je součástí Rámcově vzdělávacího programu.

Tudíž je v pedagogické praxi více používán termín multikulturní výchova. „*Inter/multikulturní výchova má připravovat všechny žáky na život v multikulturní společnosti a vybavit je potřebnými kompetencemi: znalostmi, dovednostmi, postoji*“ (Vališová a kol., 2007, s. 291).

2.5 Interkulturní kompetence

Janebová (2012) uvádí definici „porozumění jiným pohledům na svět a schopnosti efektivně se chovat a komunikovat v interkulturních situacích na základě svých interkulturních znalostí, dovedností a postojů“ (Janebová, 2012, s. 26).

Podle názoru Janebové spojují interkulturní kompetence „cíle multikulturní výchovy s rozvojem kompetencí interkulturní komunikace“ (Janebová, 2012, s. 27).

Mezi interkulturní kompetence patří osobnostní charakteristika adaptibilita, flexibilita, empatie, kulturně relativistický postoj. Postoje jako například respekt, otevřenost, tolerance k mnohoznačnosti a tolerance. Znalosti, které zahrnují uvědomění si vlastní kultury, porozumění vlivu kultury, konkrétní informace o kulturách, povědomí o vlivu kultury na komunikaci. Kognitivní dovednosti schopnost analyzovat informace, hodnotit je a srovnávat také je důležité dovednost naslouchání, pozorování a interpretování (Deadorff a kol., 2014 in Janebová, 2012).

3. Multikulturní výchova

Na vytváření multikulturní společnosti má podle Průchy (2006) nezbytnou funkci škola, která se spolupodílí na vytváření sociálních vztahů k ostatním dětem, které pocházejí jak z většinové společnosti, tak z rodin imigrantů nebo azylantů a etnických menšin. Ve školách se provádí pomocí různých aktivit a programů. Vzdělávací praxe se snaží reagovat na aktuální proměny společnosti a snaží se připravovat nové generace na život v globalizovaném světě.

V českých podmínkách se multikulturní výchovou (MKV) zabývá J. Průcha. Multikulturní výchovu označuje jako vzdělávací činnost, která se věnuje tomu, „aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Průcha, 2006, s. 15). Ve své knize Multikulturní výchova rozpracoval tento pojem komplexněji na čtyři základní složky.

1. MKV je praktická edukační činnost se provádí zejména ve školní výuce, kde jsou do některých vyučovacích předmětů začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, o tolerantním postoji k příslušníkům jiného etnika, o poznávání a respektování rysů jiných národů a zemí apod. Realizace osvětově zaměřených projektů na festivalech, v muzeích, v publikacích vládních i nevládních organizací, národních i mezinárodních. Například programy Evropské unie zaměřené na mezinárodní výměnu studentů, učitelů, spolupráce regionů a obcí a další.

2. MKV je oblast vědecké teorie, která se prolíná a utváří napříč různými vědeckými obory – tedy jde o transdisciplinární teorii. Spolupracuje a získává poznatky z etnografie, srovnávací sociologie, interkulturní psychologie, kulturní antropologie aj.

3. MKV je oblast výzkumu. Provádějí se empirické výzkumy takových jevů jako například postoje příslušníků jedné etnické či jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin; vznik rasových předsudků u dětí a mládeže, problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi apod.

4. MKV je systém informační a organizační infrastruktury. Poznatky z výzkumů a věd jsou uveřejňována ve speciálních a odborných časopisech, které se specializují na problematiku MKV. Jsou vytvořena informační centra, databáze a vědecké asociace, která pracují pro MKV; jsou pořádány mezinárodní konference o MKV a další aktivity (Průcha, 2006).

V multikulturní výchově se vyskytují 2 základní přístupy:

- **Kulturně standardní přístup** – ten je založen na přesvědčení, že když jsou pochopeny a respektovány sociokulturní rozdíly (kulturní odlišnosti, rituály, zvyky), tak jedinec adekvátně a efektivně reaguje v interkulturních vztazích. Nevýhodou tohoto přístupu je, že se může stát systémem kategorií a tím může docházet k vytváření stereotypů a nedokáže zachytit rozdíly, které neumí charakterizovat celou skupinu.

- **Transkulturní přístup** – nepopisuje jednotlivé sociokulturní skupiny, ale zamýšlí se nad příčinami. Pracuje s konkrétními jevy, reálnými zkušenostmi a příběhy lidí. Snaží se popisovat, jakým způsobem mohou rozdílné kulturní vlivy působit na člověka.

V pedagogické praxi se doporučuje spíše využívat transkulturní přístup, jelikož je k individuálním potřebám pro dítě i pedagoga citlivější.

Podle Průchy (2006) nezbytnou funkci na vytváření multikulturní společnosti má škola, která se spolupodílí na vytváření sociálních vztahů k dětem, které pocházejí jak z většinové společnosti, tak z rodin imigrantů, azylantů nebo etnických skupin. Od školního roku 2007/2008 jsou všechny školy na území ČR povinny vyučovat podle nového Rámcového vzdělávacího programu. Jedním z průřezových témat je multikulturní výchova, nebo se multikulturní výchovy programy dotýkají svými východisky. Cílem tohoto tématu by pokaždé měly být kompetence dítěte vytvářet pozitivní vztahy s vrstevníky a přijímat je i s jejich individualitou. Pomáháme tak dětem vytvářet schopnost přijímat odlišnosti a neznámé věci bez případných předsudků.

Janská (2008) upozorňuje na to, že v českém školství je toto pojetí poměrně nové, tudíž se bohužel multikulturní výchova více zaměřuje na různé realizace

multikulturních aktivit, než na to, k jakým cílům mají tyto aktivity směřovat a sloužit. Děti jsou seznamovány pouze s vnějšími symboly (charakteristické oblečení, způsoby stolování) či rituálech, ale je potřeba již od mladšího školního věku děti seznamovat o životě v různých zemích ale i s hlubší vrstvou norem a kulturních hodnot.

Učitelé ale nejsou většinou vybaveny interkulturní kompetencí, jak uvádí Průcha (2010) a musí se s touto situací nějakým způsobem vypořádat, tudíž se při realizaci multikulturní výchovy opírají ponejvíce pouze o eventuální získané odborné kompetence. S tímto názorem souhlasí i Janská (2008), která poukazuje na to, že výuka multikulturní výchovy velmi závisí na zkušenostech, dovednostech, individualitě a osobnostním přístupu pedagoga. Podle Janebové (2010), je ve školství důležité sloučit inkluzivní požadavky multikulturní výchovy s úspěšnou interkulturní komunikací. Na výsledky dětí má velký vliv škola, jednotliví vyučující, přijetí v kolektivu a osobnost jednotlivých spolužáků.

4. Rodinná výchova

Rodinná výchova dětí se u různých etnik a národností liší. Je velmi rozdílná a je silně závislá na kulturních vzorcích a normách. Podle těchto vzorců probíhá i výchova a vzdělávání v institucích předškolní výchovy. Podle výzkumů, které provedly W. Friedlmeierová a G. Trommsdorfová (1999), kde srovnávaly chování matek v kulturách Západu a v kulturách Východu, se prokázalo, že japonské a korejské matky zdůrazňovaly fyzický kontakt a citový vztah k dítěti a americké matky kladly důraz, aby děti uměly vyjadřovat své potřeby a byly nezávislé (Průcha, 2010).

To se odráží na očekávání a požadavcích, které mají rodiče a učitelky mateřských škol ohledně výchovy předškolních dětí a na tom, jakou míru odpovědnosti za výchovu přisuzují rodiče sami sobě a jakou školnímu zařízení. Interkulturní rozdíly se týkají v rodičovských postojích ke školnímu vzdělávání dětí, v postojích ke školnímu výkonu, v přípravě dětí na školu, angažovanost rodičů ve vztahu ke škole. Například muslimské a (východo)asijské rodiny jsou na zasahování do výchovy dítěte velmi citlivé. Ve Finsku je zase kladen důraz, jak ze strany rodičů, tak vychovatelek a učitelek na výchovu dětí k sociální kooperaci (sdílet a respektovat jiné děti, přátelit se s nimi, pomáhat jim, atd. V předškolním věku je velká pozornost věnovaná hře, jelikož předškolní věk je zde považován za skutečné dětství a je nežádoucí v tomto věku příprava na školu. Právý opak najdeme v asijských kulturách (Průcha, 2010).

Rasové předsudky u dětí jsou ovlivňovány sociokulturním prostředím, ve kterém se nacházejí a žijí. Ponejvíce se vyskytují u dětí z rodin, kde mají rodiče nižší úroveň vzdělání a s nižším socioekonomickým statusem. Tyto rasové a etnické předsudky je potřeba elimtovat a nebo alespoň zmírňovat a k tomu má přispívat multikulturní výchova, která se zavádí do škol. Ukazuje se, že k její úspěšné realizaci je potřeba poznatků z interkulturní psychologie (Průcha, 2010).

5. Mateřská škola

Podle zákona č. 561 z roku 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školského zákona se mateřská škola poprvé v historii stala druhem školy a je zařazena ve školské soustavě. Dochází zde ke vzdělávání, ale je jako jediný stupeň školy, který nemá specifikovanou povinnou úroveň vzdělávání (Burkovičová, 2012).

V Rámcově vzdělávacím programu předškolní výchovy (RVP) se uvádí, že *„předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla od tří do šesti (sedmi) let“* (RVP PV, 2010, s. 7).

Jak se píše v RVP předškolní vzdělávání se *„maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“* (RVP PV, 2010, s. 8).

Jak píše Svobodová (2010) předškolní vzdělávání je významnou počáteční etapou celoživotního učení, které má být kvalitní a hlavně dostupné každému dítěti předškolního věku. Jejím úkolem je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajišťovat dítěti prostředí s dostatečným a mnohostranným množstvím aktivit, které napomohou k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Při zajišťování maximálního rozvoje každého dítěte, vždy respektujeme jeho individuální rozvojové možnosti. Právě mateřská škola je pro dítě vedle rodinné výchovy prvním a nejdůležitějším společenským prostředím. Zde si dítě kultivuje sociální a emoční dovednosti, seznamuje se s autoritou učitele, začleňuje se do kolektivu svých vrstevníků, učí se s nimi hrát, komunikovat, jednat a řešit problémy.

Předškolní výchova v mateřské škole má podporovat celkový rozvoj osobnosti dítěte v oblasti tělesné, rozumové a citové, osvojení životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku od 3 do 6 let, přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Jak se zmiňují Šmelová a Nelešovská (2009) má předškolní výchova svá specifika. Při vzdělávání dětí předškolního věku je hlavní důraz kladen na prožitkové

a kooperativní učení, učení hrou a činnostmi, situační učení a spontánní sociální učení založené na principu nápodoby. Vše je uskutečňováno na základech spolupráce a vzájemné podpory.

Jak uvádí Kloudová (2013) v mateřské škole se snažíme u dětí rozvíjet vlastnosti a základy, které budou důležité pro jejich další celoživotní sociální chování. Konkrétně zmiňuje například schopnost spolupráce, solidarity, družnosti, obětavosti, soucitu, tolerance i porozumění potřebám sebe sama i druhých. Tyto schopnosti jim umožní k začlenění do různých lidských skupin a napomohou jim najít v nich uplatnění a být jimi přijímány. K tomu nám napomůže uplatňování vhodných metod a forem práce, které jak uvádí Svobodová (2010), jsou vycházejí z přímých zážitků dítěte, což je prožitkové a kooperativní učení. Dále pak využívání a vytváření situací, z nichž vychází situační učení a sociální učení, který využívá principu přirozené nápodoby.

5.1 Kurikulum pro předškolní vzdělávání

V souvislosti se vzděláváním se pojem kurikulum začal objevovat až po roce 1989. Nejčastěji je chápáno jako vzdělávací plán (program projekt), který jak píše Svobodová „*zahrnuje cíle, obsah, prostředky i podmínky vzdělávání, jeho realizaci a způsob hodnocení jeho výsledků*“ (Svobodová, 2010, s. 31). V současné době je platný systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let zformulován v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR tzv. Bílé knize a je zakotvený v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tyto dokumenty jsou tvořené na dvou úrovních státní a školní.

Do státní úrovně patří Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Do školní úrovně patří školní vzdělávací program, který si každá škola tvoří podle svých podmínek a podle zásad stanovených v RVP. Pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost jsou RVP i školní vzdělávací programy přístupné (Šmelová a Nelešovská, 2009).

Součásti školního kurikula

- **formální kurikulum** - vzdělávací plán – plánované cíle, obsah, podmínky a prostředky vzdělávání, realizace, hodnocení
- **neformální kurikulum** – jsou to doplňkové a neplánované aktivity MŠ (divadla, společenské akce, nečekané události, výstavy...)
- **skryté kurikulum** – tvoří klima školy (vztahy mezi personálem, mezi dětmi, mezi školou a rodiči popřípadě dalšími partnery....)
- **rodinné kurikulum** – rodinné zázemí, které může kladně či záporně ovlivňovat vztah dítěte ke vzdělání i jeho výsledky (Svobodová, 2010)

5.2 Adaptace dětí

Každé dítě se adaptuje zcela jinak. Je ovlivněno rodinným zázemím a typem výchovy. Hraje zde samozřejmě roli osobnost dítěte, jeho temperamentové dispozice, kognitivní vyspělost, citové prožívání, citová vazba, rodinná struktura, výchovné metody, vztahy mezi rodiči a mezi sourozenci, pomoc prarodičů. Nezáleží jen na tom, jestli je dítě zvyklé na kontakt se širším společenstvím, ale i na způsobu a kvalitě výchovy v mateřské škole. Rodiče by měli být dítěti v adaptační fázi oporou a snažit se mu vyjít vstříc a spolupracovat během jeho vstupu do mateřské školy. Velkou roli zde hraje seznámení s novým prostředím, osobnost učitelky i přítomnost sourozence nebo kamaráda v mateřské škole. Je potřebné dítě cizinců sledovat a nenechat ho, aby se izolovalo od ostatních dětí. Naopak se dítě snažíme zapojovat do her, kolektivních činností a společného plnění rozmanitých úkolů.

Mezi třetím a čtvrtým rokem ve vývoji dítěte přicházejí významné etapy z hlediska socializace a emočního vývoje. Dítě se najednou musí osamostatnit a vstupuje do zcela cizího společenství, kterým mateřská škola bezesporu je. Před tímto obdobím se dítě převážně pohybovalo v prostředí své rodiny a nyní nastává pro ně velká změna (Kloudová, 2013). Některé děti při vstupu do mateřské školy mohou mít ze začátku adaptační problémy, což je podmíněno věkem a vytvořenou citovou vazbou. Vzniká separační úzkost, kterou je nutné včas diagnostikovat

a výchovně podchytit, jelikož může vést ke strachu z dětského kolektivu, odporu ke škole a až k těžším poruchám jako mutismus (dítě, které již povídalo, přestane mluvit), neurotické tiky, bezděčné pomočování apod. Tento problém se dá řešit pomocí postupného přivýkání na školní prostředí, kdy určitý čas tráví v mateřské škole s dítětem matka a pomáhá mu postupně seznamovat se s dětmi a učitelkou. Pak se pobyt stále prodlužuje, následuje krátkodobý samostatný pobyt dítěte a pokavad to bude dobře snášet, může nastoupit pravidelnou docházku (Vališová a kol., 2007). Také Brisch (2011) poukazuje na to, že je vhodná přiměřeně dlouhá fáze přivýkání za asistence hlavní vztahové osoby.

Jak zmiňuje Kloudová (2013), pedagog by neměl nechat dítě tápat, ale měl by se mu věnovat individuálně. Měl by se mu snažit pomoci, nenechat ho, aby se stranilo, ale naopak se jej snažit zapojit mezi děti. Jak podotýká Brisch (2011), k snazší adaptaci a vysoké kvalitě péče by napomohla přítomnost jedné stálé vychovatelky na maximální počet 6 až 8 dětí.

Griebel a Nielsen (2005) poukazují na to, že spolehlivost a kvalita vztahu k blízké osobě má vliv na schopnost dítěte se vypořádat se silnými emocemi a také na vytváření nových vztahů s osobami ve svém okolí. Autoři dále upozorňují na to, že může mezi matkou a dítětem nastat po nástupu do mateřské školy k dočasnému zhoršení vztahu. To je podmíněno a způsobeno velkou psychickou a citovou zátěží, kterým je dítě vystaveno. Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím má větší problémy. Doma potom často pláče, je unavené, sklíčené, může se u něj také objevit zdánlivá regrese v chování. Zároveň je otřesena důvěra dítěte, které je nuceno pobývat v mateřské škole přes jeho nesouhlas a odpor a je nuceno vymanit se z úzkého rodinného kruhu.

Zkusme se vžít do role malého dítěte. Dítě je do svých třech (čtyřech) let pouze s blízkými rodinnými příslušníky a najednou je rodiči odvedeno z bezpečí do zcela cizího prostředí. Kolem něho jsou cizí lidé a velké množství dětí. Některé z dětí křičí, brečí, vztekají se a jeho rodiče ho tam v tomto chaosu nechají samotné, odchází a přijdou si pro ně až odpoledne. To je na první celodenní odloučení pro dítě velmi dlouhá doba. Na psychiku dítěte je to opravdu velký nápor. Adaptační proces je u každého dítěte

odlišný. Vědecky je podloženo, že je adaptační proces velmi ovlivněn, a závislý na vytvoření citové vazby k blízké osobě.

S adaptačními problémy se mohou právě potýkat zejména děti z etnických menšin, jelikož zde mohou velkou roli sehrát psychická traumata, kulturní šok či jazyková bariéra. Dítě nikomu nerozumí a cítí se v tomto novém prostředí zcela ztracené. Mohou se vyhýbat očnímu kontaktu, nereagují a nekomunikují s ostatními dětmi. Opravdu velmi záleží na osobnosti a přístupu pedagoga, jakým způsobem dítěti v této, pro něj velmi obtížné situaci, pomůže a jak se zachová. Zde je nesmírně důležitý individuální přístup k dítěti, který by se mohl lépe a více provádět v menším počtu dětí ve třídě. Při současném počtu dětí na třídách (24-28 dětí) je to velmi problematické. Tento proces je ovlivňován celou mateřskou školou tzn. všemi personálními zaměstnanci. Je tedy zapotřebí je informovat o tom, že mateřskou školu navštěvuje dítě, které pochází z jiné země a nehovoří našim jazykem, aby nedošlo k nepochopení a k nedorozumění.

Jakmile dojde v kolektivu k poukazování na individuální rozdíly, může nastat problém v nepřijetí a vyloučení. Na základních a vyšších stupních škol v nejhorších případech může dojít k šikaně a k diskriminaci.

5.3 Dialog mezi MŠ a rodiči

Každý rodič je ovlivněn vlastními zkušenostmi z dětství a dává své dítě do mateřské školy s různým očekáváním. Je velmi důležité vybudování pozitivně neformálního vztahu mezi rodiči a školou. Často je to velmi složitý a náročný proces. Záleží na každé škole, jaké formy a způsoby zvolí k zapojení rodičů do aktivit a dění školy, aby dostali prostor ke spolupráci a tím se mohli zároveň stát partnery ve vzdělávání svého dítěte. Jelikož má mateřská škola velký význam ve výchovně vzdělávací oblasti dítěte, je velmi žádoucí a potřebná komunikace a pravidelné poskytování základních informací, které se týkají adaptace a změn chování dítěte a dalšího vývoje dítěte.

Dialog může být formou

• Den otevřených dveří

Rodiče se mohou seznámit jak s prostředím mateřské školy s personálem, ale také s tím, jakým způsobem probíhá den v předškolním zařízení. Mohou si vyzvednout formuláře, nebo domluvit termín rozhovoru. Jak upozorňuje Jeřábková (1993), učitelka by během prvního setkání měla rodičům zprostředkovat pocit, že jsou viděni rádi.

Můžeme jej uskutečnit i v průběhu školního roku, kdy rodiče pozveme na návštěvu a učitelka může předvést s dětmi různé činnosti a aktivity. Může s dětmi připravit výstavu dětských prací, nebo je pozvat na sledování záznamu z různých školních aktivit.

• Informační úvodní schůzky

Tato úvodní schůzka by měla být setkáním pro zprostředkování informací novým rodičům. V žádném případě by neměli odcházet přehlčeni informacemi, ale měl by jim být poskytnut dostatečný prostor pro jejich dotazy před přihlašованиеm dětí do mateřské školy (Niesel a Griebel, 2005).

Zde rodičům můžeme předat písemný informační materiál, kde bude uvedeno, co jejich dítě bude potřebovat do školky, seznámíme je s organizací dne v mateřské škole i s různými činnostmi a aktivitami, které v MŠ probíhají.

Cílem by mělo být odstranění obav a bariér ze strany rodičů vůči mateřské škole a podle Jeřábkové (1993) by se tato schůzka měla uskutečnit 2 – 3 měsíce před nástupem. Díky úvodní schůzce může pedagog získat informace o dítěti a jeho rodině, například z jakého prostředí rodina pochází (město, venkov), zaměstnání rodičů, co má dítě v oblíbenosti, jaké má záliby, informace ohledně stravy.

• Rodičovská schůzka

Na těchto schůzkách jsou rodičům poskytovány důležité informace. Jak doporučuje Jeřábková (1993), přibližně dva až tři týdny před vstupem do mateřské školy, by měla být uskutečněna společná schůzka pro rodiče „staré“ a „nové“. Při této příležitosti by rodiče dětí, co již navštěvují mateřskou školu, poskytnout cenné rady rodičům nově přichozích dětí (například v oblasti adaptace) a sdílet s nimi svoje zkušenosti. Tyto schůzky dále probíhají v průběhu školního roku, kdy se rodiče

dozívádají dŮležitŮ informace – například o zápisu do první třídy, poskytují se individuální pohovory.

- **Konzultační hodin**

Jsou stanoveny v určitý den a hodinu v týdnu. Jsou určeny k delším pohovorŮm s rodiči.

- **Školní časopis**

MŮže být vytvářen na úrovni školy nebo třídy, do kterého můžeme publikovat společné zážitky ze života školky, doplněné fotografiemi nebo obrázky dětí. Můžeme zde předložit rodičŮm příběh, pohádku, kterou děti vymyslely. Dále zde můžeme uvést různé básničky, říkadla, písničky ale i recepty od paní kuchařky nebo od jiných maminek.

- **Písemný informační materiál**

Jak uvádí Niesel a Griebel (2005) mateřská škola by měla poskytnout všechny dŮležité informace nejen v Řádu školy, ale také například v informační brožuře, kde by mohli rodiče najít informace týkající se cílŮ společné práce rodičŮ a mateřské školy. Dále zde mohou být poskytnuty informace o zpŮsobilosti a přípravě dítěte na vstup dítěte do mateřské školy. Dále můžeme například během roku pro rodiče připravit měsíční plán akcí, které chystáme, a každý jej osobně obdrží.

Všechny informace by měly být zaměřeny převážně na dítě, než na témata týkající se mateřské školy.

- **Společné cesty za poznáním**

Zorganizujeme společný výlet, vycházky, návštěvu divadla, bazénu apod.

- **Společné tvoření**

Škola nabídne rodičŮm společné tvořivé aktivity, které budou předem oznámeny. Můžeme například malovat na hedvábí, pracovat s ovčím rounem, vyrábět svíčky z včelího vosku. Velmi přínosné je, když dojde k výměně rolí a tuto aktivitu například vede někdo s rodičŮ, prarodičŮ či příbuzných.

- **Školní slavnosti**

Mohou týkat různých tradic, svátků například stavění májky a pálení čarodějnic, podzimní zamykání zahrady, vánoční rozjímání, Den matek, loučení s předškoláky a další (Svobodová, 2010).

Společné akce mají velký význam a přínos pro obě strany. Při setkání a společných zážitcích se všichni lépe seznámí a poznají. Je dobré, vyzvat rodiče k pomoci, aby měli možnost akci obohatit svými nápady. Rodiče více pochopí dění ve školce, poznají více paní učitelku a mají možnost a čas si s ní více popovídat a tím navázat otevřenější vztah (Lažová, 2013).

- **Nástěnky, vývěsky**

Mohou plnit funkci informativně organizační a vzdělávací.

- **E-mail, webové stránky**

Tímto způsobem školy zajistí rychlé předávání zpráv a informací. Zde ale musíme dávat pozor, aby nenahradily osobní kontakt, jelikož mohou rodiče školku jako výchovného partnera ignorovat (Lažová, 2013).

5.4 Osobnost učitele

V předškolním vzdělávání v mateřské škole je osobnost pedagoga klíčová. Stává se pro dítě blízkou osobou, na kterou se v případě nejistoty a problémů může vždy obrátit. Co vše by měla učitelka v MŠ znát, umět a ovládat? Jakým způsobem by se měla chovat a jednat? Jaká by vlastně měla být?

Na učitele se v dnešní společnosti kladou vyšší nároky. V souvislosti s požadavky nejde pouze o to, aby byl odborně vzdělaný pro oblast předškolního vzdělávání, ale hlavně, aby byl osobnostně zralou osobností se znaky mravnosti (Šmelová, 2006). Jak zdůrazňuje Kloudová (2013), nejdůležitější u učitelky v MŠ je, aby byla osobností na pravém místě, a aby ji práce s dětmi uspokojovala a bavilo ji pro ně vymýšlet různé aktivity. Podle Šmelové (2006) učitel zprostředkovává předškolní vzdělávání na základech vlastní zkušenosti, citu pro realitu a na empatii. Dále vychází

ze samostudia různé odborné literatury a materiálů. Pro dítě přistupuje jako k aktivnímu subjektu a snaží se pro ně vytvářet podmínky pro experimentování, objevování, řešení problémů plánování aktivit vlastních i společných. Ve vzdělávacím procesu se u dítěte předškolního věku nesnaží rozvíjet pouze oblast kognitivní, ale hlavně postoje, hodnoty a dovednosti. U dítěte respektuje individuální rozvojové možnosti.

Učitel má velmi obsáhlou a poměrně značnou pracovní náplň. Burkovičová (2012) sestavila seznam pracovních činností, které předepisují legislativní dokumenty, které musí pedagogičtí pracovníci v MŠ vykonávat a které by měly být konkretizovány v hlavních dokumentech školy (vnitřní a organizační řád) a v pracovní náplni učitelky. Ostatní činnosti vyplývají z aktuálních potřeb školy.

Profesní činnosti:

- příprava na přímou pedagogickou činnost- tvorba edukačního projektu či jeho části
- příprava didaktických pomůcek, materiálů a hraček
- analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných prací dětí
- spolupráce s učitelkou na třídě
- spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky
- spolupráce se zákonnými zástupci dětí
- odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání
- administrativní práce spojené s údaji o dítěti
- přímá pedagogická činnost při stravování dětí, popř. při další speciální péči o děti
- účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy
- účast na dalším institucionálním vzdělávání pedagogických pracovníků
- přímá pedagogická činnost s dětmi v budově MŠ podle rozvržení pracovní doby
- přímá pedagogická činnost s dětmi v budově MŠ – zastupování nepřítomné/ho učitele/ky MŠ
- přímá pedagogická činnost s dětmi v době pobytu venku
- samostudium
- zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí v budově MŠ, při pobytu venku a při mimořádných akcích organizovaných MŠ či jinými subjekty
- výkon specializované činnosti (např. analyzování věkových a individuálních potřeb

- dětí, logopedické cvičení s dítětem)
- výkon metodické činnosti (např. vedení pedagogické praxe)
- výkon metodologické činnosti - uskutečňování výzkumu (Burkovičová, 2012)

Jakým způsobem by měl být připraven učitel na realizaci multikulturní výchovy? Průcha (2006) předkládá, že se od učitele v této oblasti požaduje, aby si osvojil teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů. Měl by se seznámit s pojmy, které jsou v multikulturní výchově důležité jako např. etnikum, etnicita, etnické vědomí. Dále by měl být vybaven didaktickými dovednostmi, což znamená, že by měl umět používat didaktické postupy a prostředky, které umožňují českým žákům objasnit chování k příslušníkům z jiných etnik, národů a ras a způsob komunikace s nimi a aby byly respektovány jejich kulturní odlišnosti. Učitel by měl vycházet a umět jednat s žáky cizinců i jejich rodiči. **Tato vybavenost učitele se označuje termínem interkulturní kompetence.** Je nejen velmi důležité jaké teoretické znalosti pedagog má, ale hlavně zde hrají roli osobní přesvědčení, postoje a vlastní zkušenosti.

5.5 Základní formy vzdělávání

Vše co se v mateřské škole děje je základním prostředkem vzdělávání. Učitelka je s dítětem v neustálé interakci, která probíhá jak s jednotlivci, tak se skupinkou dětí, ale i s celou třídou. „*Celý pobyt dítěte v mateřské škole, by měl být komplexním vzdělávacím působením*“ (Svobodová, 2010, s. 85), kdy stále učitelka na dítě působí a rozvíjí jeho individuální potenciality. Velmi přirozené jsou situace, které vznikají například při volných hrách, při jídle, na vycházce, při řešení konfliktů apod.

Jak uvádí Svobodová (2011), při výchovně vzdělávací práci se využívají z hlediska organizace základní formy vzdělávání a to jsou frontální vyučování, skupinové, kooperativní projektové a otevřené vyučování. V předškolním vzdělávání jsou velmi vhodné metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které vycházejí a jsou založeny na přímých zážitcích dítěte. Pak je to situační učení

založené na vytváření a využívání situací. Dále pak spontánní sociální učení, které vychází z principu přirozené nápodoby.

Praktická část

6. Stručné shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky

Rodiče se odhodlají odejít se svými dětmi, vydat se hledat nové, příznivější prostředí – nový domov (Cílková, Schönerová 2007). V současné době dochází k tomu, že velké množství lidí opouští svou zemi, aby jinde našli to, čeho se jim doma nedostává. Imigruje se z různých důvodů. Pak cizince čeká složitý proces adaptace na nové prostředí. Jak zmiňuje Šišková (2001) je adaptace samozřejmě ovlivněna jednak migranty samými, ale také zejména migrační politikou země a přístupem její majoritní populace k imigrantům.

Od školního roku 2007/2008 jsou všechny školy na území ČR povinny vyučovat podle nového rámcového vzdělávacího programu. Jedním z průřezových témat je multikulturní výchova (Cílková, Schönerová 2007). Obsahem programu je naučit děti navzájem se chápat a respektovat, bez ohledu na barvu pleti, původu či jiných odlišností. Díky výchovnému působení a formou pestrých aktivit, můžeme dětem podat základní informace o jiných státech, národech, etnikách a podněcovat zájem o nové informace. Multikulturní výchova je v současné době do českých škol začleňována jako součást školské reformy. Proto by se mohlo zdát, že zadání je jasné: učitelé zkrátka musí multikulturní výchovu implementovat, otázka je jen, kdo a jak to bude na jednotlivých školách dělat. Je ale zřejmé, že pokud pedagog skutečně o takovouto činnost nestojí a vnitřně se s cíli multikulturní výchovy neztotožňuje, bude se mu takový úkol plnit velmi obtížně (Moore, 2008).

7. Výzkumné šetření

Výzkum se zaměřuje na zjištění, které konkrétní metodické postupy a přístupy používají učitelky v mateřské škole k lepší adaptaci a k integraci dětí cizinců. Pro lepší porozumění problematice je zvolena forma kvalitativní výzkum. Byl vybrán, jelikož nám napomůže důkladněji proniknout do problematiky díky získání lepší znalosti prostředí a možnosti bližšího přístupu k informátorům. Výzkum se opírá o polootevřené rozhovory, pozorování a zakotvenou teorii.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké výchovné a didaktické strategie a metody pro integraci užívají učitelky ve vztahu k dětem z jiných etnik, které by jim napomohly k lepší adaptaci a integraci.

Výzkumné otázky:

Jaké speciální metody určené pro integraci dětí imigrantů a azylantů byly v MŠ používány?

Jakým způsobem je navázaná spolupráce s rodiči?

Co pedagogové postrádají při řešení problémů spojených s integrací cizinců?

7.2 Výběrový vzorek

Výběrový vzorek byl vybrán záměrným způsobem. Oslovila jsem šest učitelek MŠ v Plzeňském kraji, které ve třídě měly dítě (děti) cizinců. Výběr učitelek z MŠ probíhal na základě metody sněhová koule – kdy přes respondenty, které jsme pro výzkum získaly, dostáváme od nich kontakt na další lidi, které znají a kteří odpovídají našim kritériím (Hendl, 2005). Při výběru respondentů nevznikl žádný problém. Vždy byly osobně, nebo telefonicky osloveny a požádány o spolupráci. Po jejich souhlasu, bylo požádáno o svolení ředitelky MŠ, ve kterých informátorky pracují. Všechny účastnice výzkumu pracují v MŠ v Plzeňském kraji.

Každého informátora jsem navštívila v mateřské škole, kde jsem s ním provedla rozhovor a pozorování. K pozorování i rozhovoru byl vždy vyžádán souhlas ředitelky mateřské školy a respondentů.

Výsledný výzkumný vzorek pro následné pozorování tvoří 6 učitelek z MŠ v Plzeňském kraji.

Přehled respondentů

Čís.resp.	jméno	praxe	počet dětí ve třídě	cizinci	Země
Č. 1	Ivana	32	24	4	Vietnam,Slovensko,Ukrajina
Č. 2	Marcela	7	24	4	Vietnam,Slovensko,Ukrajina
Č. 3	Karolína	2	28	2	Vietnam
Č. 4	Jana	8	28	1	Kazachstán
Č. 5	Vendula	28	28	4	Vietnam,Bulharsko
Č. 6	Romana	25	28	4	Vietnam,Bulharsko

Všechny třídy byly heterogenního složení.

8. Metodologie výzkumu

K metodologii jsem použila kvalitativní metodu. Výzkum probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru (interview) s šesti respondenty. Dále jsem použila otevřené pozorování, role „účastník pozorovatel“ šesti informátorů (učitelky MŠ) při výchovně vzdělávací práci s dětmi.

Výběr vzorku pro kvalitativní výzkum – vybrala jsem si tři mateřské školy v Plzeňském kraji, které jsem osobně navštívila. Konkrétní třídy byly vybrány po dohodě s ředitelem a vyučujícími. Všichni pedagogové byli vstřícní a nikdo spolupráci se mnou neodmítl. Rozhovor probíhal vždy s každým účastníkem samostatně a s jejich svolením jsem jej nahrávala na diktafon. Pozorování jsem uskutečnila ve třídě v jednotlivých MŠ v dopoledních hodinách. K výzkumu jsem použila pouze šest vzorků z organizačních důvodů.

Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem získala audionahrávky, ve kterých jsem zachytila zkušenosti učitelek mateřských škol v Plzeňském kraji. Tuto doslovně pořízenou transkripci jsem ve vztahu k mým cílům a výzkumným otázkám kvalitativně analyzovala pomocí principu otevřeného kódování. Tyto údaje jsem si ještě upřesnila a podložila přímým pozorováním v edukačním procesu.

8.1 Rozhovor

Rozhovor jsem si vybrala proto, abych získala od informátorů větší množství informací a mohla jsem reagovat na některé odpovědi, popřípadě při nepochopení informátorem, uvedla otázku na pravou míru. Rozhovor mi také pomohl proniknout do dané problematiky adaptace dětí cizinců v MŠ hlouběji a umožnil mi odpovědi analyzovat tak, že mohla být co nejvíce zachována validita a reliabilita tohoto výzkumu. Rozhovor vycházel ze sady dopředu připravených otázek. Zároveň byly kladeny doplňující otázky, které podněcovaly ke zpřesnění odpovědi a nebo reagovaly na aktuální vývoj rozhovoru. Délka rozhovorů se pohybovala kolem půl hodiny a nejdelší z nich trval 45 minut. Rozhovory byly po souhlasu respondentů nahrávány na diktafon a následně byly doslovně převedeny do písemné podoby. Tento text jsem

podrobila analýze pomocí zakotvené teorie. Nepoužila jsem celou zakotvenou teorii, ale pouze její část. Využila jsem otevřeného kódování.

8.2 Pozorování

Metodu pozorování jsem použila, protože je vhodná k tomu, že nám pomůže zjistit, co se skutečně děje. Pozorování je samozřejmou součástí výzkumů kvalitativního charakteru, jelikož nám umožňuje sledovat chování, jednání a různé projevy lidí. Pomáhá nám zjistit, co se skutečně děje a pomáhá nám doplnit naši zprávu i o popis prostředí, ve kterém výzkum provádíme (Hendl, 2005). Bylo použito otevřené pozorování, role „účastník jako pozorovatel“. Tímto pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo se účastní dění, kdy a kde se věci dějí (Hendl, 2005).

Pro uskutečnění pozorování jsem vždy požádala o svolení ředitelku MŠ a učitelku, se kterou jsem prováděla rozhovor. Nikdy jsem nebyla odmítnuta. Účastníkům výzkumu jsem úplně přesně cíl výzkumu neobjasnila a to z důvodu, že by je to ovlivnilo a nechovaly by se spontánně. Vysvětlila jsem jim, že budu sledovat děti cizinců v kolektivu ostatních dětí při různých akcích a činnostech. Pozorování proběhlo v dopoledních hodinách (od 8 do 10 hodina) ve třídách mateřských škol, kde pracují učitelky, se kterými byl veden rozhovor. Popis pozorování byl vždy prováděn na místě. Byl zaznamenáván přístup učitelky k dětem z majoritní společnosti a k dětem cizinců, způsoby komunikace a metody, prostředky a formy, které pedagog používá ve výchovně vzdělávacím procesu.

8.3 Etické aspekty výzkumu

Velice důležitou otázkou výzkumu jsou etické zásady. Výzkumník by měl ve svém výzkumu všechny etické aspekty zvažovat a dodržovat. Do oblasti etických zásad při výzkumu patří získání informovaného souhlasu účastníků s výzkumem, zajištění anonymity a poskytnutí informací účastníků výzkumu s okolnostmi a cíly výzkumu (Hendl, 2005).

Na tyto etické aspekty jsem při svém výzkumu neopomenula. V úvodu rozhovoru s vybranými učitelkami jsem jim sdělila téma výzkumu, na co se v něm zaměřuji a proč výzkumné šetření provádím. Vysvětlila jsem jim, že ve zprávě je budu uvádět pod jiným jménem, aby jim byla zabezpečena anonymita, a nebudou zde uváděna jiná data, podle kterých by mohli být respondenti identifikováni. Požádala jsem je o souhlas s účastí na výzkumu, o monitorovaný rozhovor a o pozorování, které se uskuteční při jejich výchovně vzdělávací práci. Ubezpečila jsem je, že rozhovor, který bude nahráván na diktafon, bude použit pouze pro přepis jejich odpovědí a poté bude smazán. Domluvili jsme se na tom, že mohou kdykoliv svoji účast ve výzkumu ukončit.

8.4 Analýza dat

Použila jsem přístup zakotvené teorie. Jak uvádí Hendl (2005) takové teorie se v pedagogice týkají vybraných aspektů učení nebo vyučování ve školním prostředí. Všechny rozhovory jsem přepsala doslovně a následně jsem provedla volné kódování. To spočívá v rozkrytí údajů směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Analýza dat začíná otevřeným kódováním a ke konci analýzy se použije spíše selektivní kódování. Otevřené kódování nám pomůže v datech odhalit určitá témata (Hendl, 2005).

9. Presentace a interpretace výsledků

Oblast integrace ovlivňuje více faktorů a to věk dítěte, jeho mateřský jazyk, vyspělost dítěte, sociokulturní blízkost země jeho původu, vnímání situace a přístup jeho rodiny. Velmi záleží na osobnosti pedagoga a jeho znalosti problematiky. Také na přístupu, snaze a ochotě se s touto situací vypořádat. Důležitá je komunikace mezi nadřízenými a podřízenými pracovníky a také pedagogickými a nepedagogickými pracovníky, jelikož vytváří příznivé a klidné klima školy.

Učitelka by měla na začátku docházky dítě při hrách a v přirozených situacích pozorovat, aby zjistila jeho slabé a silné stránky. Poskytnout mu individuální přístup, psychickou podporu popřípadě i fyzický kontakt a snažit se dát dítěti pocit jistoty a bezpečí. V případě toho, když dítě neovládá češtinu ani na základní úrovni je nutné zvolit kompenzační strategie.

9.1 Mateřská škola A

Mateřská škola se nachází v menším městečku v Plzeňském kraji. Je velmi pěkně upravena, vybavena a má pěknou školní zahradu. Školku navštěvuje 102 dětí, má pět tříd heterogenního složení a pracuje zde osm pedagogických pracovníků. Tři třídy mají počet 24 dětí a dvě třídy jsou po 15 dětech.

Velmi mě zaujalo a překvapilo zařazení dětí cizinců do tříd. Tyto děti byly zařazeny pouze do jedné třídy a to do více početné. V další třídě byly tři romské děti a ve třetí více početné třídě se nacházely pouze děti z majoritní společnosti. V jedné třídě, která měla patnáct dětí, bylo zařazeno dítě s mentálním postižením, ale ve druhé méně početné třídě nebyl žádný cizinec a ani žádné jiné dítě, které by vyžadovalo zvýšenou péči. Na otázku proč byly všechny děti umístěny pouze do jedné třídy a nebylo využito umístění i do dalších zbývajících dvou tříd a zejména méně početné třídy, mi učitelky odpověděly, že děti do tříd rozděluje výhradně paní ředitelka bez jejich asistence a vždy se to dozví před letními prázdninami a někdy dokonce těsně před zahájením školního roku. Domnívám se a podle mého hlediska je to hrubý nedostatek.

9.1.1 Respondentka č. 1

Ivana pracuje v mateřské škole 32 let. S dětmi cizinců se již ve své praxi setkala asi šestkrát a byly to děti vietnamské a ukrajinské národnosti. Třída ve které nyní působí je heterogenního složení a navštěvuje ji 24 dětí ve věku od tří do pěti let. Do této třídy byly zařazeny tři děti cizinců. Jedna čtyřletá vietnamská holčička, tříletý slovenský chlapec (rodiče jsou slovenští Maďaři) a dvě čtyřleté děti (sourozenci – chlapec a dívka) ukrajinské národnosti.

9.1.2 Respondentka č. 2

Marcela pracuje ve stejné třídě s respondentkou č.1. V mateřské škole pracuje jako učitelka sedm let. Před tím pět let pracovala ve zvláštní škole a jeden rok na základní škole. Uvedla, že se ve své praxi setkala s romskými dětmi, ale s dětmi cizinců se v tomto školním roce setkává poprvé.

Z rozhovorů vyplynulo, že děti ve třídě s přítomností dětí cizinců byly obeznámeny, ale ostatní personál v mateřské škole učitelky neinformovaly a spoléhaly se na to, že to učinila ředitelka školy. O tom, jak byli ostatní zaměstnanci informováni o přítomnosti těchto dětí, uvedla informátorka toto.

I: „No ty k tomu přišli tak nějak samovolným způsobem.“

Domnívám se, že je vždy zapotřebí upozornit na příchod nového spolužáka – cizince spolužáky i celý personál mateřské školy.

Je potřeba, aby se pedagog neustále sebevzdělával a zjišťoval si potřebné informace, aby nedošlo k nedorozumění. Na otázku týkající se tohoto tématu jsem obdržela tyto odpovědi.

Otázka: Máte nějaké poznatky o této kultuře?

I: „Co nám prošly ty vietnamské děti rukama, tak spíš o tom Vietnamu, než o těch Maďarech. Víme, že ta kultura je jiná než ta naše.“

M: „Nemám. Možná ohledně stravy. Ukrajinci přinesli na ochutnávku ukrajinské bonbóny.“

Otázka: Narazila jste na nějaké problémy s odlišnými kulturními zvyklostmi?

I: „Vím, že ti Vietnamci neslavili Vánoce jako my a měli to jinak. Takže se tyto děti seznamovaly s Vánocemi tady ve školce, protože doma to neslaví.“

M: „Ne. Akorát u vietnamské holčičky, že neslaví Vánoce a že dostala jenom čokoládu a že nebude mít doma žádný stromeček. To mě překvapilo. To jsem nevěděla, že oni to takhle neslaví. Já myslela, že když oni tady žijí dlouho, že to slaví jako my.“

Obě dvě respondentky uvedly, že si žádné informace nezjišťovaly a o Vietnamu věděly pouze to, že tam slaví jinak Vánoce. O kulturách dalších dětí nevěděly vůbec nic. Jakým způsobem pak mohou k těmto dětem přistupovat a jak mohou ostatní děti informovat o zvláštnostech a zajímavostech těchto rozmanitých zemí a jejich kultuře? Janebová (2010) doporučuje, aby si pedagog zjistil co nejvíce informací o zvyklostech dané kultury a o tom, co je v ní přípustné a co nikoliv. Tím lépe pochopí chování a jednání rodinných příslušníků a dítěte. Měl by s některými zajímavostmi a rozdíly seznámit ostatní děti v kolektivu, a tím usnadní dítěti integraci do třídy.

Otázka: Prošla jste nějakou odbornou přípravou (kurz, školení)? Měla jste možnost se vzdělávat?

I: „Ještě jsem nebyla nikdy na žádném školení s tímto tématem.“

M: „Možnost bych určitě měla, ale na žádném školení jsem nebyla, ani jsem nikde v nabídce nic k multikulturní výchově neviděla.“

Určitě možnost navštívit kurz či přednášku obě respondentky měly, ale neprojevíly o sebevzdělávání v této oblasti zájem. Je patrné, že měly možnost se s nabídkou vzdělávacích nabídek seznamovat, jelikož jedna z nich uvedla, že na kurz s touto tematikou nenarazila.

Otázka: Spolupracovala jste s rodinou? Jakým způsobem?

I: „S Janičky rodičema, s Vietnamcema je dobrá spolupráce. Hlavně s maminkou.

Tatínek je Vietnamec, má slovenskou národnost a ještě tady ve školce nebyl.

S Ukrajinci je horší spolupráce. Hlavně to dělá ta malá docházka dětí, maminka si je často nechává doma. Na některé naše podněty vůbec nereagovala a dělá si to stále

po svém. Na sdělení o problému s řečí jejích dětí vůbec nijak nereagovala. Otce jsme ještě neviděli. S maminkou pro děti do školky chodí občas jejich babička, která nemluví vůbec česky.

Spolupráce s rodiči slovenských Maďarů je celkem dobrá. No ona ho spíše nezvládá maminka výchovně, a pak se diví, že kluk tady s námi spolupracuje.“

.

M: „Tak to bylo individuální. U Vietnamské holčičky to je v pohodě, akorát postrádám častější a bližší kontakt s tou rodinou. Oni jak pořád pracujou, jsou to obchodníci, nechávají děti pořád někým hlídat. Maminka se tady teď dlouho neukázala a tatínka vůbec neznám. Občas ji vyzvedává strejda, dědeček a babička. Vše vyřizujeme přes někoho. Maminku moc nevidáme.

U těch druhých (*Ukrajinci*), tak maminka nám všechno odkýve a moc nám toho nepřizná, jak to všechno doopravdy je. Řekla bych, že tady za dveřma si už jede to svoje. Ona dobře mluví česky. Tady mi povídá, jak se na ně doma mluví taky česky, ale já z šatny slyším, že na ně mluví ukrajinsky a to je s nimi ještě ve školce.“

Respondenky se souhlasně vyjádřily, že vietnamská rodina s nimi dobře spolupracuje, ale bohužel pouze přes prostředníky. Rodiče jsou obchodníci a jsou velmi časově vytíženy, takže osobně do mateřské školy docházejí velmi zřídka. Jako dobrou spolupráci uvedly se slovenskými rodiči. Velmi špatnou spolupráci obě respondentky vidí s ukrajinskou rodinou. Matka mateřskou školu vnímá spíše jako útulek pro děti, kde si mohou hrát a najíst se. Nechápe její výchovně vzdělávací funkci a nespolupracuje. Doporučení odmítá a přestane na delší dobu vodit děti do školky, a pak děti začínají s adaptací opět od začátku. Velkým problémem je zde jazyková bariéra, kterou matka velmi podceňuje a na děti stále mluví ukrajinsky, i když velmi dobře ovládá český jazyk.

Tato spolupráce vezme učitelkám chuť do další práce, pak přestanou situaci řešit a smířují se dosavadním stavem.

Na otázku ohledně individuálního přístupu k těmto dětem se obě vyjádřily záporně. Jak uvedly, velký problém spatřují ve velmi početné skupině dětí, v časovém prostoru a v malé docházce těchto dětí (ukrajinské děti) do mateřské školy. Napomohlo by, kdyby rodiče děti přiváděli děti ráno dříve, když ve třídě nejsou ještě všechny děti

a měly by na ně více času a taktéž by bylo vhodné k většímu individuálnímu přístupu využít odpolední činnosti, ale rodiče si pro děti chodí brzy. Z mého pozorování vyplynulo, že se učitelky věnovaly dětem cizinců zcela stejně jako k ostatním dětem a to i v oblasti komunikace. Nic jim konkrétně nevysvětlovaly ani neupřesňovaly.

Otázka: Jakým způsobem se promítla interkulturní výchova do chodu vaší třídy a do chodu školy?

I: „No, nijak. Já si myslím, že zase ty děti, pokud jsou trošku tvárnější, že se snaží začlenit, že prostě nevyčnívají.“

M: „Nijak.“

Otázka: Jakým způsobem jste se připravovala k využití multikulturních témat?

I: „No, momentálně nebyl ani na to čas. Ty ukrajinské děti chodí tak málo....No a jsou to malý děti, tak když jim něco budu povídat o cizincích, tak stejně neví.“

M: „Taky nijak.“

Je patrné, že pedagožky nemají vůbec žádné informace, vědomosti a poznatky ohledně multikulturní výchovy, která je součástí Rámcově vzdělávacího programu. Velmi toto téma podceňují a podceňují i samotné děti a vše řeší pouze intuitivně.

Otázka: Jaké jste volila postupy, přístupy a výukové metody k začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (výukové metody, organizační formy, komunikace, vlastní aktivity dětí), aby mu byla usnadněna adaptace?

I: „No, mít právě ten individuální přístup při těch hrách. Ukazovat jim hračky, předměty a pojmenovávat. Například to je panenka, to je židle. Pak jsem jim říkala třeba: „Pojď jdeme se umýt, to je ručník, to je jídlo.“ Aby tady nebyla ta jazyková bariéra.“

M: „Snažila jsem se je zapojovat do pohybových her do výtvarných a hudebních činností.“

Učitelky využily pouze volné hry, kdy se snažily děti začlenit do kolektivu, byly ale až příliš aktivní a stále hru dětem organizovaly. Jak uvedla jedna z respondentek, snažila se děti zapojovat do různých společných aktivit a činností, ale zcela stejným způsobem jako ostatní děti. Velmi by pomohlo používat v této třídě rituály, které by napomohly upevňovat pocit sounáležitosti ke skupině a s ostatními dětmi, ale bohužel je paní učitelky nevyužívají.

Obě respondenky uvedly, že nic nevyužívaly a ani si nic k multikulturní výchově nepřipravovaly. Jedna z nich se zmínila, že jsou to malé děti a nic by nepochopily. Samozřejmě je potřeba volit aktivity ohledně věku dětí a stačí využít jednoduchý příběh nebo pohádku k filozofování nebo dramatizaci.

Velmi záleží na učitelce, jaké naplánuje činnosti a aktivity, aby co nejlépe dosáhla cílů s konkrétními dětmi. Je potřeba aby si tyto cíle dokázala rozčlenit na dílčí kroky, které povedou k jejich naplnění a zvolit nejefektivnější metody k jejich realizaci (Nádvorníková, 2011, s. 20).

9.2 Mateřská škola B

Mateřská škola se nachází v menším městečku. Nachází se uprostřed sídliště, je opravená, vybavená a čeká na úpravy školní zahrady. Školku navštěvuje 168 dětí, má šest heterogenních tříd, do kterých je zapsáno 28 dětí.

9.2.1 Respondentka č. 3

Paní učitelka **Karolína** pracuje v mateřské škole druhým rokem a má nedokončené pedagogické vzdělání. Její třídu navštěvují vietnamští sourozenci (holčička 5 let a chlapeček 3 roky). Oba sourozenci neumí dobře česky, pouze některá slova. Problémy s přítomností dětí cizinců ve své třídě vidí pouze v jazykové bariéře a ve velkém počtu dětí ve třídě. Děti ve třídě ani zaměstnance neseznámila s tím, že vietnamské děti neovládají řeč. Individuální přístup k těmto dětem ve větší míře nevykonává.

Otázka: Jakým způsobem jste se s nimi dorozumívala a překonávala jazykovou bariéru?

K: Česky a rukama, nohama. Hodně těžko, ukazovali jsme jim obrázky a říkali jim, co to je. Neustále jsme jim opakovali slovíčka, jako jsou dobrý den, nashledanou, děkuji, prosím. Ale hlavně se to hodně naučili, odkoukali a odposlouchali od dětí. Nyní už je to lepší. Oni jsou hodně vnímaví.

Žádné informace si o této kultuře nezjišťovala ani nevyhledávala. Říká, že na žádný problém nenarazila. Každý pedagog a zvláště začínající pedagog by se měl stále informovat o nových věcech a sebevzdělávat.

Otázka: *Prošla jste nějakou odbornou přípravou (kurz, školení)? Měla jste možnost se vzdělávat?*

K: „Určitě mě to napadlo, určitě jo. Myslím, že by mi to bylo umožněno. No určitě by nějaký seminář byl, na tohle téma. Ne neměla jsem žádnou přípravu. No, ale zatím jsem nikde nebyla. A když bych šla, tak bych si to musela zaplatit, všechny semináře si musím platit.“

Setkáváme se s finančními problémy škol, kdy nemohou poskytnout podmínky k dalšímu vzdělávání svých pedagogických pracovníků.

Otázka: *Jaký způsobem se promítla interkulturní výchova do chodu vaší třídy a do chodu školy?*

K: „Bere se to. V každé třídě se někdo najde. Máme školní vzdělávací program-putování po planetě Zemi. Každý máme období, máme to rozdělený podle barev tříd. V říjnu jsme putovali po Evropě a pak jsme putovali po Asii, takže tu Čínu jsme si vzali. Měli jsme čínské draky a zvířátka, která tam žijí.“

Respondentka zpočátku nechápala otázku. Nevěděla, co znamená interkulturní a multikulturní výchova.

Jelikož mateřská škola má vytvořený školní vzdělávací plán, tak se na třídách narázově plní některá témata, která probíhají vždy týden na jednotlivých třídách. Proč paní učitelka nevyužila putování po Asii k tomu, aby děti seznámila se zemí, odkud pocházejí jejich kamarádi (Vietnam)? Odpověď zněla, že celá školka dělala Čínu. Podle mého názoru chybí paní učitelce zkušenosti, pedagogická tvořivost, nápaditost, vynalézavost a schopnost využívat různé situace k plánování a nabídce činností pro děti.

Otázka: *Jaké jste volila postupy, přístupy a výukové metody k začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (výukové metody, organizační formy, komunikace, vlastní aktivity dětí), aby mu byla usnadněna adaptace?*

K: „Nijak, pracovali jsme se všemi dětmi stejně. Ony se zapojily celkem dobře. S těmi ostatními dětmi si začaly hrát úplně od začátku normálně. Nebyl tam problém, že by je děti mezi sebe nepřijaly. Nic navíc jsme pro cizince nedělali.“

Pozorováním jsem zjistila, že se paní učitelka dětem cizinců opravdu věnovala zcela stejně jako ostatním dětem, i když ještě nerozuměly dobře česky. Spoléhala na to, že vše odpozorují od ostatních dětí. Při vysvětlování pravidel pohybové hry mohla využít vedle verbální komunikace i neverbální, ale bohužel ji nepoužila. Po vysvětlení se vůbec neuvěřila v tom, zdali pravidlům děti rozumí, opět spoléhala na to, že to sami vysledují.

Otázka: Čeho by byla potřeba, co by vám pomohlo k integraci, aby to bylo lepší a snazší pro ty děti?

K: Aby měli snahu se v českém jazyce vzdělávat i rodiče, aby dorozumívání s rodinou bylo jednodušší. Měli jsme tady ty děti měsíc a poté odjely na měsíc do Vietnamu a po jejich návratu to bylo na stejné úrovni, jako když přišly, možná i horší. A začali jsme od začátku.

Velký význam vidí respondentka v tom, že cizinci neznají náš jazyk a ani nemají snahu se jej učit.

9.2.2 Respondentka č. 4

Jana pracuje ve školství osm let. Do její třídy chodí 28 dětí. Dítě - cizinec pochází z Kazachstánu. Jak uvádí, její práci jí nestěžoval a nevidí v jeho přítomnosti problém. Je velmi snaživý a rychle se učil. Narazila pouze na problém při návštěvě divadelního představení, jelikož tomu vůbec nerozuměl. Rodiče se s ní snaží spolupracovat a občas se naráží na jazykovou bariéru. Ohledně kultury si nezjišťovala žádné poznatky a na žádné problémy nenarazila. Děti s přítomností cizince neseznámila, i když vůbec neuměl český jazyk.

Z tohoto důvodu mohlo zbytečně dojít k mnoha nedorozuměním a k problémům se začleněním do kolektivu dětí.

Respondentka uvedla, že se dítěti zpočátku ohledně komunikace věnovala více a snažila se jej naučit základní výrazy a názvy věcí denní potřeby.

Otázka: Jaké jste volila postupy, přístupy a výukové metody k začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (výukové metody, organizační formy, komunikace, vlastní aktivity dětí), aby mu byla usnadněna adaptace?

J: „Úplně běžné, jako kdybych ve třídě žádný cizinec nebyl.“

Otázka: Máte možnost většího individuálního přístupu k tomuto dítěti?

J: „Ne. Úplně stejně jako k ostatním dětem. Při tomhle počtu dětí, větší individuální přístup nejde.“

Otázka: Prošla jste nějakou odbornou přípravou (kurz, školení)? Měla jste možnost se vzdělávat?

J: „V tomto případě, protože nenastal žádný problém. Možná, kdybychom jsme měli další děti cizinců, tak bych si nějaké školení zaplatila.“

Pedagožkám je multikulturní výchova zcela cizí a vypadá to, že mají z ní obavy. Tudíž je velmi zarážející, že nemají ani snahu získat o ní a o jejím začleňování do edukačního procesu žádné informace.

9.3 Mateřská škola C

Tato mateřská škola se nachází v menší obci v Plzeňském kraji. Je patrné, že se do vybavení této mateřské školy delší dobu neinvestovalo. Má menší zahradu ne příliš vhodně vybavenou. Mateřská škola má tři heterogenní třídy a navštěvuje ji 72 dětí.

9.3.1 Respondentka č. 5

Vendula pracuje jako učitelka mateřské školy dva roky. Její třídu navštěvuje 28 dětí. Oba školní roky jejího působení měla ve své třídě děti cizinců. V letošním roce má ve třídě jedno vietnamské dítě a tři děti bulharské národnosti. Děti ve třídě s tím, že jejich kamarádi pocházejí z Bulharska a mluví jiným jazykem. Seznámila děti s tím, kde se Bulharsko nachází. Ostatní zaměstnance s tím ale neobeznámila. Narazila v této kultuře na rozdílnost v postavení ženy, patriarchální postavení muže. Zjistila,

že k přijmutí těchto rolí jsou děti vedeny již od nejútlejšího. Rodina s mateřskou školou spolupracuje a jazykovou bariéru řeší pomocí prostředníka.

Otázka: Jak jste překonávala jazykovou bariéru (s dětmi)?

V: „Pomocí neverbální komunikace, pantomimy. Když narazíme na problém, tak jim to řeknu česky a zeptám se jich: „A jak se to říká u vás?“ A řekneme to všem dětem, aby to bylo takové přátelské.“

Otázka: Máte možnost většího individuálního přístupu k tomuto dítěti?

V: „Ne, je to velký problém. Ztěžuje to velký počet dětí ve třídě. Je patrné, že tyto děti nejsou hloupý, mají potřebu komunikovat. Když se mi to podaří, tak je to ponejvíce při ranní činnosti nebo po vyspání, když některé děti odejdou domů, tak vznikne chvilka. Ta holčička velmi ráda zpívá, a tak si ji беру stranou ke klávesám, a učím ji krátké lidové písničky a tím jí vysvětluju význam slov. Problém je ten, že si odpoledne pro ně rodiče chodí poměrně brzy, takže to jde využívat málokdy.“

Otázka: Jakým způsobem jste se připravovala k využití multikulturních témat?

V: „Dělali jsme, ale nebylo to na základě toho, že jsou tady ty cizinci. Například, když jsme si povídali o moři, hned jsem přizvala bulharské děti, aby nám k tomu něco pověděly. Jaké tam mají oni moře a jestli u něj bydlely blízko. Hned jsme si to ukázali na mapě.“

Otázka: Jaké jste volila postupy, přístupy a výukové metody k začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (výukové metody, organizační formy, komunikace, vlastní aktivity dětí), aby mu byla usnadněna adaptace?

V: „Pracovala jsem s nimi jako s ostatními dětmi. Je to pořád o tom počtu dětí. Můžu se snažit vyhledat různé metody, způsoby, ale..... spíše se oni přizpůsobují nám.“

Paní učitelka je empatická a má snahu se dětem ve větší míře věnovat a pomoci jim v adaptaci a v získávání řečových dovedností. Snaží se používat efektivní komunikaci. Během dne využívá přirozených situací k výchovně vzdělávací práci. V současné době studuje a s multikulturní výchovou byla seznámena na Jihočeské fakultě. Snaží

se řešit vzniklé situace pomocí internetu a chtěla by jít na hospitaci ke zkušenější kolegyni. Upozornila na to, že ve školce nemají k tomuto problému žádný materiál.

9.3.2 Respondentka č. 6

Romana pracuje jako učitelka 25 let. Ve své praxi se s dětmi cizinců setkala čtyřikrát. Pracuje na třídě s respondentkou č. 5. Děti s touto situací hned na začátku roku neseznámila, ostatní zaměstnanci o tom věděli. Informace o těchto kulturách si nezjišťovala a nenarazila na žádný problém. Pouze vyzozorovala u rodiny z Bulharska rozdílné postavení ženy a muže. V oblasti spolupráce uvedla, že všechny rodiny s mateřskou školou spolupracují, ale vzniká problém v dorozumívání. Je k tomu využíván prostředník nebo samotné dítě. Respondentka uvedla, že nic konkrétního s kolegyní neplánovaly ohledně přítomnosti dětí cizinců ve třídě, ale že na nějaká témata narazily a do výchovně vzdělávací práce je zařadily a využily. Co se týče sebevzdělávání učitelky v oblasti multikultury tak nic nevyhledávala, žádné školení neabsolvovala a domnívá se, že není seminář na toto téma v nabídce. Upozornila na to, že žádná z institucí neposílá do mateřských škol materiály, které se týkají této problematiky.

Otázka: Jak jste překonávala jazykovou bariéru? Jaké jste využívala způsoby komunikace?

R: „Byla tady velká jazyková bariéra. Dorozumívala jsem se s nimi, jak se dalo ukazováním, předváděním, trochu ruštinou.“

Respondentka měla snahu se s dětmi dorozumět a nenechávala je pasivními. Snažila se více organizovat skupinové aktivity a začleňovat je do nich. Na počátku adaptace u dětí cizinců nám může velmi napomoci verbální komunikace.

Pro podporu chování nemusíme využívat pouze verbální komunikace, ale můžeme pozitivní sdělení vyjádřit i neverbálně, a to pomocí úsměvu, doteku, objetí a očního kontaktu (Essa, 2011).

Otázka: Máte možnost většího individuálního přístupu k tomuto dítěti?

R: „Ne, to mi není umožněno. Na třídě je velký počet dětí. Nebere se na to ohled.“

Otázka: Jaké jste volila postupy, přístupy a výukové metody k začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (výukové metody, organizační formy, komunikace, vlastní aktivity dětí), aby mu byla usnadněna adaptace?

R: „Ne, ne. Volila jsem běžné metody, jeli jsme normálně. Ve škole je taky nebudou zohledňovat.“

Přítomnost cizinců nebyla vůbec zohledňována při vysvětlování postupu a organizaci práce ani při pohybových činnostech. Jak píše Essa (2011) učitel, který má kvalitní znalosti v oboru rozvoje dítěte a výchovných principů dětí předškolního věku, je schopen lépe děti pochopit a plnit jejich individuální potřeby. Měl by si uvědomit, že může svým rozhodnutím a akcí děti silně ovlivnit, a proto by se měl rozhodovat neunáhleně a promyšleně.

9.4 Návrhy respondentek

Otázka: Čeho by byla potřeba, co by vám pomohlo k integraci, aby to bylo lepší a snazší pro ty děti?

I: „No třeba v těch městech, jak se tam scházejí dohromady ty **komunity**, tak **aby se snažily spolupracovat**. Třeba učitelky by měly jít místo na školení, kde ti o tom jenom povídají, právě na různá **setkání těchto komunit**. Kdyby byly takový setkání, aby se oni toho nebáli. A nebo nějaké **kroužky** pro tyto děti.“

M: „Aby bylo vytvořeno nějaké **centrum**, aby na zavolání přijeli a **uvedli nás do této problematiky**. A nebo aby tě pozvali někam, abych se podívala. A ani ty rodiny nemají, kde se mohou scházet. Kdyby udělali,... kdyby je někdo oslovil a uvedl je do nějakého toho centra, a tam by si předávali zkušenosti a my bychom se měli možnost na někoho obrátit.“

K: „**Aby měli snahu se v českém jazyce vzdělávat i rodiče**, aby dorozumívání s rodinou bylo jednodušší.“

J: „Hlavně aby měli snahu **se učit naši řeč**, protože největší problém je ta jazyková bariéra. Možná by bylo dobrý, kdyby si zajistili nějaké **doučování**, učitelku. V tom vidím největší problém a základ integrace.“

R: „**Menší počet dětí na třídě**. Bylo by ale dobré něco zajistit víc ohledně řeči, nějaké **jazykové kurzy pro cizince**.“

V: „Já jsem četla něco o **přípravných třídách**. Zde by velmi dobře probíhala ta integrace, jelikož by zde byl menší počet dětí a vyžadovala bych od rodičů, aby je tam nejenom vodili, ale i chvíli pobývali. Tam by se s nimi individuálně pracovalo. Myslím si, že je zde problém financování. Mohly by to zajišťovat školy, a mohlo by to být i takovou podmínkou, před vstupem do školy. Byli by také vhodné **přednášky ohledně různých odlišností kultur**. Například by bylo vhodné i zařadit něco na téma o stravování, jelikož jsme na to také ve školce narazili. Bylo by to vhodné i pro ostatní rodiče, aby měli přehled.“

9.5 Shrnutí

Návrhy učitelek ke zlepšení

- setkávání komunit cizinců – spolupráce s pedagogy – náhled do problematiky
- zájmové kroužky pro děti
- založení center, která by pomáhala cizincům
- spolupráce center s mateřskými školami – poskytování informací
- snaha rodičů se naučit jazyk majoritní společnosti
- jazykové kurzy pro cizince
- snížení počtu dětí na třídách
- přednášky na různá interkulturní témata
- přípravné třídy před vstupem do školy

Problémy, které definují učitelky

- velký počet dětí na třídách

- jazyková bariéra u dětí a rodičů
- nepochopení výchovně vzdělávací funkce mateřské školy
- velká absence v docházce dětí
- nedostatečná spolupráce s rodinou
- spolupráce s rodiči pouze přes prostředníka nebo dítě
- nedostatek finančních prostředků škol (samofinancování vzdělávacích kurzů)
- nedostatek informací a materiálů vztahující se k multikulturní výchově
- absence kurzů s tematikou multikulturní výchova
- absence metodik

Zjištění

- učitelky neposkytly informace dětem ve třídě ani ostatním zaměstnancům
- jazyková bariéra – velmi malá snaha k nápravě
- neochota učitelek se blíže seznámit s rodinou a jejímu kulturními zvyky
- nedostatek individuálního přístupu k těmto dětem
- neochota učitelek se přizpůsobovat novým podmínkám
- absence informací ohledně multikulturní výchovy
- nevyhledávání informací
- chybí sebevzdělávání učitelek
- laxní přístup učitelek
- podceňování dětí
- podceňování situace
- absence kooperativního a skupinového učení, metod dramatické výchovy
- nezařazování témat multikulturní výchovy do edukačního procesu
- neznalost efektivní komunikace (používala částečně pouze jedna z respondentek)
- nepřizpůsobení Školního a Třídního vzdělávacího plánu podmínkám a situaci školy
- není vypracován IVP
- absence asistenta pedagoga

9.6 Zjištění

Když vycházím z mého zjištění, tak musím konstatovat, že provedené výzkumné šetření by mohlo pomoci a přispět k hledání nových cest a řešení ke zlepšení celkové situace v mateřských školách v integračních procesech dětí cizinců. Proces integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy a společnosti má mnohá úskalí a obtíže. Praxe ukazuje, že z požadavků na začleňování multikulturní výchovy do výchovně vzdělávacího procesu, jde opravdu jen o požadavky a ne o jejich uskutečňování. Je to takový spíše „výkřik do tmy“. V tomto směru jsou v realizování multikulturní a interkulturní výchovy v mateřských školách velké rezervy a mezery.

V čem jsou problémy? Na základě rozhovorů s učitelkami z mateřských škol a na základě pozorování jejich výchovně vzdělávací práce jsem získala několik zajímavých informací o současném stavu integrace dětí cizinců v české mateřské škole v Plzeňském kraji. Přístup k multikulturní výchově je velmi závislý na tom, jak vnímá multikulturní výchovu celé prostředí školy, se všemi zaměstnanci. Záleží velmi na tom, jaký přístup k tomu zaujímá vedení školy a jaké vytváří požadavky a zároveň podmínky pro své zaměstnance. Například zdali je umožněno vzdělávání pedagogických pracovníků. Tím by se podporoval další růst jejich profesních kompetencí. Učitel by měl být vybaven interkulturní kompetencí, což znamená, že by měl být vybaven citlivostí pro vnímání jedince, který je rasově, etnický a kulturně odlišný. Většina z dotazovaných uvedla, že by docela rády nějaký kurz navštívily, ale že by si ho musely uhradit samy, a pak by také nastal problém se zastupováním v jejich nepřítomnosti. Také poukazovaly na to, že v nabídce vzdělávacích kurzů žádný s tématem multikulturní výchovy neobjevily a že vlastně ani nepociťovaly potřebu kurzy s tímto tématem vyhledávat. Ukazuje se, že učitelky v českých mateřských školách nemají téměř žádnou multikulturní přípravu a nechávají všemu spíše volný průběh a tento problém řeší spíše intuitivně.

V oblasti sebevzdělávání jsem výzkumem zjistila, že přesto, že existuje velké množství odborných a inspirativních materiálů, jak v řadě knih, tak na internetových stránkách, žádná z respondentek si nezjišťovala ani nevyhledávala žádné poznatky o kultuře dětí cizinců. Neměli vůbec žádnou snahu. Všechny pedagožky shodně uvedly,

že vůbec nepociťovaly potřebu něco vyhledávat. Tím pádem nemohly poskytnout ostatním dětem žádné informace a různé zajímavosti o dané kultuře. Pedagogové velmi podceňují interkulturní rozdíly. Neuvědomují si, že různé kultury mají také odlišné představy o výchově předškolních dětí. Na přístupu pedagoga velmi záleží, aby mezi ním a rodiči dítěte nevzniklo nedorozumění, ba dokonce neřešitelné bariéry.

Důležité je navázání spolupráce školy s rodinou. Tím je škola otevřená rodičům a získává si tím jejich důvěru. Podle zjištění si pedagogové jsou vědomi, že by k procesu adaptace a integrace velmi napomohla spolupráce s rodinou a snaží se o ni. V této oblasti se vyskytuje řada problémů. Jak uváděly učitelky, největší problém spatřovaly v jazykové bariéře, jak v oblasti spolupráce s rodinou, tak ve výchovně vzdělávacím procesu. Jazyková bariéra činí problémy v navazování vztahů a dorozumívání s rodiči. Jakmile rodiče neovládají češtinu, nedokážou pochopit informace a požadavky, které se jim sdělují a naopak nemohou podat důležité údaje a informace o svém dítěti pedagogovi. Ze strany státu nejsou stále vytvořeny podmínky k tomu, aby získali dospělí tuto komunikační kompetenci. Tato situace by měla být podchycena státem, který by měl umožňovat a nabízet azylantům bezplatné jazykové kurzy.

Dalším problémem ve spolupráci byla uváděna pracovní vytíženosti rodičů. Také zde byl uváděn ostych rodičů, který vyplývá z neznalosti kulturních a společenských zvyklostí a norem majoritní společnosti. Záleží zde také na rodinné výchově, hodnotovém žebříčku a na přístupu rodiny ke vzdělání a také postoji ke vzdělávacím institucím.

Adaptaci na nové prostředí dítě předškolního věku zvládá lépe než starší děti. Znalost jazyka hostitelské země je pro dítě důležitým prvkem integrace, jak pro začlenění do kolektivu dětí, tak pro edukační proces. Zde je velmi důležitá spolupráce učitele, dítěte – cizince, dětí z kolektivu, zaměstnanců školy a rodiny. I přesto, že někdy neovládají jazyk majoritní společnosti, se právě děti v předškolním věku lépe začleňují do kolektivu. Děti se dokážou mezi sebou snadno domluvit pomocí pozorování a nonverbální komunikace a jazyk se postupně naučí. Zpočátku by se měl pedagog snažit s dítětem mluvit jednoduše. Můžeme využít obrázky, nakreslené zprávy pomocí komiksů, ukazovat na konkrétní věci a pojmenovávat a doplňovat neverbální komunikací. Je vhodné využívat různá krátká říkadla, básničky, písničky, jazykové hry a různá cvičení a prohlížení knih. Je potřeba tento handicap eliminovat. Dítě musíme

neustále motivovat, povzbuzovat a chválit. Nikdy na dítě nenaléháme, nenutíme je a hlavně nekritizujeme. Pedagog se vždy musí ujistit, jestli mu dítě rozumí. Velmi často se stává prostředníkem a překladatelem mezi školou a rodinou.

Z výzkumu vyplynulo, že i když se v mateřských školách vyskytl větší počet cizinců, nebyly naplánovány a ani realizovány žádné projekty a tematické bloky týkající se multikulturní výchovy, které by napomohly lepší edukaci žáků. Pro většinu pedagogů to není jednoduché a tak se o to raději ani nepokouší. Dvě respondentky uvedly, že v praxi použily dvě témata, která se týkala cestování po světě, ale bylo to pouze takové okrajové seznámení. K působení na děti v rámci multikulturní výchovy by nám mělo napomoci hlavně prožitkové učení. Je potřeba působit ve dvou oblastech a to v budování vlastní identity a zároveň respektování a uznávání jiných národů a etnik.

Jak píše Svobodová a Švejnová (2011) předškolní období je významným obdobím, kdy se vytváří základní osobnostní charakteristiky, sebepojetí, sebedůvěra, dítě se učí žít v kolektivu se svými vrstevníky, přijímá základní morální hodnoty a vytváří si vztah ke světu. Podle některých teorií se v předškolním věku utváří 85% osobnosti člověka. Tudíž kvalita tohoto období ovlivňuje další život jedince.

10. Diskuse

Začlenění dětí cizinců do kolektivu je ovlivňováno mnoha faktory a narážíme v této oblasti na mnohá úskalí. Hlavním cílem mé práce, bylo nastínit problematiku integrace dětí cizinců do mateřských škol a poukázat na nutnost rozšířit dosavadní znalosti k začlenění multikulturní výchovy v předškolních zařízeních. Dále jsem chtěla usnadnit porozumění a pochopení této problematiky a možnost se vcítit do pozice dítěte a jeho rodiny.

Jak uvádí Syslová a kol. (2011), mateřská škola může velmi pozitivně působit z hlediska rané intervence. Bude velmi záležet na profesionalitě a osobnosti pedagoga, jaké se mu podaří vytvořit stimulující a bohaté prostředí, ve kterém poskytne dětem prostor a umožní jim se rozvíjet. Sdílím stejný názor, že současně bude záležet také na snaze vytvořit otevřené, vstřícné a respektující vztahy mezi rodiči a pedagogy. Do této oblasti patří, nabídka adaptačního programu školy, ve kterém nejde pouze o adaptaci dítěte, ale také o vytvoření vztahu mezi rodičem a učitelem.

Děti jiných národností to nemají u nás lehké a právě v mateřské škole jim můžeme pomoci zorientovat se v českém kulturním prostředí. Na našem citlivém přístupu záleží, aby těmto dětem byl v budoucnosti jejich odlišný původ přínosem, a ne obtížným břemenem. České děti je také třeba připravovat na život ve společnosti, která bude národnostně, kulturně i jazykově daleko pestřejší než dnes. Na základě myšlenek multikulturní výchovy mohou poznávat bohatost odlišných kultur a vcítit se do jiného uvažování. Děti ze sledovaného etnika se zase mohou identifikovat s dětským průvodcem. Nejde o to, abychom děti z jiného etnika vydělovaly. Naopak, základním postojem zůstává, že všechny děti ve školce jsou si rovny a patří do jedné skupiny. Jak uvádí Koťátková (2008), děti v předškolním věku nejsou ještě zatíženy žádnými předsudky, ty ponejvíce později získávají od svých rodičů.

Život lidí je o vztazích. Člověk, který se umí vyrovnat sám se sebou, umí navázat vztah s ostatními a vyrovnat se i s jejich odlišnostmi. Pro další vývoj společnosti je proto velmi důležité a zásadní, aby dokázali lidé respektovat a akceptovat rozdíly a odlišnosti, zvláštnosti hodnot lidí z různých etnických a společenských skupin. Tyto odlišnosti nás nemusí od sebe odcizovat, ale naopak nám mohou přinášet obohacení.

11. Sebereflexe

Při mé výzkumné práci jsem navštívila tři mateřské školy v Plzeňském kraji. Získala jsem a načerpala zajímavé názory, informace a podněty. Byla jsem mile překvapena vstřícným přístupem ředitelk MŠ i učitelek, se kterými jsem prováděla výzkum. Ohledně tématu mé bakalářské práce, mi velmi zaskočil přístup ředitelk ale i učitelek. Některé učitelky nevěděly, co si mají pod pojmy interkulturní výchova a multikulturní výchova a její uplatňování v MŠ představit. Dále mi velmi překvapilo, jakým stylem provádí ve dvou mateřských školách rozdělování dětí do jednotlivých tříd. Děti rozdělovaly výhradně paní ředitelky a vůbec nepřihlížely na počet dětí ve třídě a na názor učitelek. V jedné třídě v počtu 24 dětí se pak například sešly čtyři děti cizinců třech různých národností. Ani v jedné mateřské škole se na jejich přítomnost nepřihlíželo, nebyl vypracován individuálně vzdělávací plán, nebylo požádáno o asistenta, učitelky neprošly žádným vzdělávacím kurzem a ani si samostatně nevyhledávaly žádné bližší informace a věnovaly se těmto dětem v rámci svých možností – individuální přístup minimální, jelikož by to bylo, jak řekly, zase na úkor ostatních dětí. O asistenta mateřské školy nepožádaly, jelikož podle jejich mínění ohledně tohoto problému, by jim asistent nebyl poskytnut.

Myslím si, že aby se mohl pedagog dětem věnovat individuálně ve větší míře, velmi by napomohlo snížení počtu dětí na třídách nebo více využívat pomoc asistentů pedagoga. Domnívám se, že jsou v této oblasti velké rezervy a je opravdu, co napravovat a zlepšovat.

Závěr

Bakalářskou práci jsem vypracovala na téma „Kvalitativní výzkum integračních strategií a metod užívaných učitelkami MŠ ve vztahu k dětem z jiného etnika.“ V posledních letech se v České republice počet imigrantů a uprchlíků zvýšil a tudíž se problematika migrace stala jedním z aktuálních témat veřejného života. Odhaduje se, že v dnešní době žije mimo svoji mateřskou zemi asi 150 milionů lidí. Kdo je to imigrant? Jsou to lidé, kteří se dokážou odpoutat od svého vlastního domova a vydávají se hledat nový domov do jiného státu. Někteří se stěhují pouze do sousedních států, jiní mimo svůj světadíl a někteří mění místo svého pobytu neustále. Proč se imigruje? Z různých důvodů. Zejména ohledně zaměstnání, aby mohli finančně zabezpečit svoji rodinu, jiní touží po náboženské svobodě či svobodě projevu, z politických důvodů anebo pouze touha poznávat něco nového. Někdy lidé mají snahu se v zahraničí trvale usídlit a jindy jde pouze o krátkodobý pobyt a vrací se zpět do své vlasti.

Pokud jde o Evropu, tak migrace je její samozřejmou součástí. V současné době není jediná evropská země, kde by nedocházelo k migračním pohybům. Oproti vládám z jiných kontinentů evropské státy mají zavedeny postupy k přijímání imigrantů a uprchlíků, které umožňují jejich integraci. Snaží se poskytovat imigrantům a menšinám rovné příležitosti a rovnoprávný postup na pracovním trhu, ke vzdělání, zdravotním a dalším službám jako svým občanům. Jednou z cílových zemí mnoha migrantů se po roce 1989 stala i Česká republika, a to vzhledem ke své otevřenosti, stabilní ekonomice a politice. Počty imigrantů stále narůstají a pravděpodobně se budou stále zvyšovat. Adaptace cizinců na nové prostředí však přináší mnohá rizika. Imigrace do nového prostředí velmi zasahuje do života člověka a někdy dochází i ke „stresu z migrace“. Příčinou může být nepřijetí ze strany majoritní společnosti, ať už z důvodů předsudků k určitému etniku, komunikačních bariér, tak i odlišných hodnot a zvyků. V neposlední řadě je to nedostatečná osvěta, kterou se dají zmírnit konflikty v těchto oblastech a která pomůže ve snaze pochopit motivy chování jiných národností.

V současné době jsou již všechny školy v České republice povinny vyučovat podle nového rámcového vzdělávacího programu. V procesu edukace se setkáváme s různými problémy ve vzdělávání vzhledem měnícímu se národnostnímu složení žáků

ve školách. Na změny etnického složení žáků ve třídách musel náš stát reagovat a v oblasti vzdělávání vznikly změny, jelikož kvalitní vzdělání je považováno za základ integrace cizinců do hostitelské země. Obsahem programu je multikulturní výchova, jejímž úkolem je naučit děti navzájem se chápat a respektovat, bez ohledu na barvu pleti, původu či jiných odlišností.

Děti v mateřské škole ještě nepociťují mezi sebou velké rozdíly, takže si zcela neuvědomují rasové rozdíly. Jsou v tomto období družné, vnímavé a komunikativní. Předškolní věk je jednou z rozhodujících etap života. V tomto období lze dosáhnout efektivních a dlouhodobých změn. Jakmile si děti v tomto období osvojí vhodné sociální a emoční kompetence, jsou vybaveny pro další život a jsou schopni se dobře začlenit do společnosti a jeden druhého respektovat a tolerovat.

Díky výchovnému působení a formou pestrých aktivit, můžeme dětem podat základní informace o jiných státech, národech, etnikách a podněcovat zájem o nové informace. Tím můžeme docílit toho, že děti budou přijímat své „nečeské“ spolužáky takové, jací jsou. Jde o to, aby si našly cestu ke kamarádům, kteří mluví odlišnou řečí, mají jinou pleť a přišly na to, že na těchto věcech opravdu nezáleží. Hlavním úkolem ve výchově dětí bude rozvíjení tolerance ve vztahu k jiným kulturám. Tím najdou k sobě cestu a lépe se poznají a pochopí jeden druhého a pro každého z nich to bude velkým obohacením. Vždyť se dozví spoustu zajímavých věcí o různých státech, o jejich tradicích, o zvycích, kultuře a společensko-kulturním životě. Toto působení je důležitou prevencí vzniku rasismu a xenofobie a vytváří prostředí, ve kterém mohou české děti vyrůstat spolu s jinými dětmi ve vzájemných sympatiích, toleranci a bez přijímání falešných předsudků. Hlavním cílem multikulturní výchovy ale není pouze tolerance k jiné kultuře, jde hlavně o integraci cizinců.

Děti se budeme snažit vychovávat jak v duchu interkulturním, ale hlavně také v duchu vlasteneckém, aby znaly a věděly, kde jsou jejich kořeny. Toto by mohlo napomoci tomu, aby se další generace v rámci EU, dokázaly a mohly začlenit jako tolerantní a rovnoprávní lidé, kteří mají zdravé sebevědomí, jsou vyrovnaní a sociálně smýšlející.

LITERATURA

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. uprav. vyd. Praha : Tauris, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.

BĚHOUNKOVÁ, L., E. HAVRDOVÁ, a Z. SYSLOVÁ. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte; metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011. 147 s. ISBN 978-80-260-0641-1.

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

BREIRLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 120 s. ISBN 80-7178-109-6.

BRISCH, K. H. *Poruchy vztahové vazby; Od teorie k terapii*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 312 s. ISBN 978-80-7367-870-8.

BURKOVICHOVÁ, R. *Profesní činnosti učitelů MŠ a jejich výzkum*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. 139 s. ISBN 978-80-7464-168-8.

CÍLKOVÁ, E. a P. SCHÖNEROVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7367-238-6.

DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.

ESSA, E. *Jak pomoci dítěti; Metody zvládání problémů dětí v předškolní výchově*. 1. vyd. Brno: Komputer Press, a. s., 2011. 300 s. ISBN 978-80-251-2928-9.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

GRIEBEL, W. a R. NIESEL. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 140 s. ISBN 80-7178-989-5.

JANEBOVÁ, E. *Interkulturní komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2010. 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5.

JANSKÁ, I. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2008. 106 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1993. 232 s. ISBN 80-210-0830-X.

KLOUDOVÁ, H. *Zvládneme mateřskou školu? Rady pro rodiče i učitele*. 1. vyd. Brno: TeMi CZ, 2013. 88 s. ISBN 978-80-87156-81-0.

- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie 2.*, aktualizované vydání 4.vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 136 s. ISBN 978-80-262-0378-0.
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008. 106 s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2011. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Příručka (nejen) pro učitele*. 1.vyd. Praha : Triton, 2006. 262 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-709-1.
- SNEDDON, G. D. *Neverbální komunikace dětí; Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. 2005. 208 s. ISBN 80-7367-043-7.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací plán*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, E. a H. ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21.století*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 157 s. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, E. a A. NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1.: Ukázka přepisu rozhovoru – respondentka č. 6

Přepis rozhovoru

6. RESPONDENT - Romana

T: „Jak dlouho pracujete v MŠ?“

R: „Pracuji ve školství 25 let.“

T: „Jak vnímáte jako učitelka přítomnost dítěte cizí národnosti ohledně své práce?“

R: „Ono to má víc aspektů. Jako ohledně té práce je to v tom, že to někdy narušuje, někdy to nenarušuje. Některé děti se s nimi sblíží rychle, jiné pomaleji a některé je ignorují, přehlíží a vylučují. Dávají jim najevo třeba, že mají jinou barvu pleti a takovýchle věcí. Aby to bylo zase úplně negativní, tak to ne. Naopak nám naše děti pomáhaly, se s nimi dorozumět. U některých dětí byla otázka dorozumívání super, jelikož v Čechách pobývaly od malička, tak už trochu češtinu uměly, ale rodiče vůbec. Takže my jsme se někdy dorozumívali přes dítě s rodičema.“

T: „Kolikrát jste se již setkala s dětmi imigrantů?“

R: „Čtyřikrát. Byli to Vietnamci, Bulhaři a děti z romské menšiny.

V loňském roce jsem měla Vietnamce a romské děti. Tento rok mám Bulhary.

S Vietnamci takový problém s dorozumíváním nebyl, ty trochu uměli, ale s Bulhary mám větší problémy. Jsou to sourozenci, holčička má odklad kvůli češtině. Největší problémy jsem měla s romskými dětmi, jejich rodiče s námi vůbec nespolupracovali, byli neplatiči. No a děti se velmi špatně adaptovaly, vyvolávaly konflikty, a tím ve třídě vznikla nehezká atmosféra. Museli jsme na tom hodně zapracovat.“

T: „Seznámila jste děti s tím, že s nimi do třídy chodí cizinec?“

R: „Na začátku ne, až když se to hodilo k tématu.“

T: „Seznámila jste s tím i další zaměstnance školy?“

R: „Jo, věděli to tady ve školce všichni.“

T: „A kdo je o tom informoval?“

R: „Já nevím, asi paní ředitelka.“

T: „Spolupracovala jste s rodinou? Jakým způsobem?“

R: „Rodina chtěla spolupracovat, ale překážkou byla jazyková bariéra. Vietnamci to řešili tak, že si pozvali nějakého příbuzného, který už trochu česky uměl. Tam to takhle fungovalo.“

T: „Jakým způsobem jste se s nimi dorozumívala?“

R: „Byla tady velká jazyková bariéra.“

T: „Jak jste překonávala jazykovou bariéru? Jaké jste využívala způsoby komunikace?“

R: „S dětmi jsem se dorozumívala, jak se dalo – ukazováním, předváděním, trochu ruštinou. Když jsem jim něco vysvětlovala, tak na mě pozorně koukali, úplně mě hypnotizovali, aby něco z toho, co jim říkám pochopili.

S rodičů Vietnamské holčičky jsme měly problém s řečí, jelikož oni neuměli česky. Ale měli zájem o spolupráci. Takže jsme se hlavně dorozumívali prostřednictvím té holčičky a nebo si vzali toho z rodiny, který ovládal češtinu, jako pomocníka.“

T: „Máte nějaké poznatky o této kultuře?“

R: „Ne, konkrétně jsem si nic nezjišťovala. Akorát jsem narazila právě na rozdíl postavení ženy v bulharské rodině.“

T: „Narazila jste na nějaké problémy s odlišnými kulturními zvyklostmi?“

R: Narazili jsme na takový jiný pohled na ženu a muže podle jejich národní mentality. Vidíme ten rozdíl, jak ti Bulhaři snižují postavení ženy a vyvyšují muže. A je to už poznat na té šestileté holčičce, která neustále jde za tím svým tříletým bratrem, který od ní vyžaduje pořád obsluhování.“

T: „Prošla jste nějakou odbornou přípravou (kurz, školení)? Měla jste možnost se vzdělávat?“

R: „Umožněno by mi to bylo, kdybych chtěla. V nabídce seminářů to ale ani nebylo, tam to vůbec není. Ve školce také nemáme žádné materiály. To bych já musela být akční a něco si sama vyhledat. Tyto děti se nabírají, ale nejsou k tomu žádné materiály. Nikdo do školek nic nepošle.“

T: „Máte možnost většího individuálního přístupu k tomuto dítěti?“

R: „Ne, to mi není umožněno. Na třídě je velký počet dětí. Nebere se na to ohled.“

T: „Vypracovávala jste individuální plán?“

R: „Ne, žádný.“

T: „Jakým způsobem se promítla interkulturní výchova do chodu vaší třídy a do chodu školy?“

R: „Já nevím, vždy když jsem průběžně na něco narazila v tématech. Nic speciálního se neplánovalo.“

T: „Jakým způsobem jste se připravovala k využití multikulturních témat?“

R: „Většinou během školního roku volíme témata na základě ročního období. Tyto témata zařazujeme až ke konci roku. Nyní se věnujeme tématům, která vycházejí z ročního období. Když ale třeba máme téma zoologickou, tak máme hned téma Afrika.“

T: „Jaké jste volila postupy, přístupy a výukové metody k začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (výukové metody, organizační formy, komunikace, vlastní aktivity dětí), aby mu byla usnadněna adaptace?“

R: „Ne, ne. Volila jsem běžné metody, jeli jsme normálně. Ve škole je taky nebudou zohledňovat. Byla jsem se ve škole podívat u zápisu, tak je berou jako naše děti. Oni tam žádné výjimky nedělají. Když je velká jazyková bariéra, tak jim dají rovnou odklad. Holčička dostala ohledně řeči odklad, ale rodičům vůbec nebylo nabídnuto a vysvětleno, že může mít individuální plán.“

T: „Čeho by byla potřeba, co by vám pomohlo k integraci, aby to bylo lepší a snazší pro ty děti?“

R: „Menší počet dětí na třídě. Já jsem s nima neměla problém, tak jsem nic nezjišťovala. Nemám problém s tím, aby se tyto děti do školek zařazovaly. Ať jsou tyto děti zařazovány do školek, pak tady budou chodit do školy. Bylo by ale dobré něco zajistit víc ohledně řeči, nějaké jazykové kurzy pro cizince.“