

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

NAPLŇOVÁNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Koťátková Ph.D.

Autor diplomové práce: Zora Kožíšková

Studijní obor: předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: říjen, 2005

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 31.10.2005

Děkuji PaedDr. Soně Koťátkové Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její cenné rady a podněty a za její pozitivní přístup.

Za spolupráci a vstřícnost děkuji ředitelkám a učitelkám mateřských škol na Praze 6.

Děkuji rovněž školskému radovi Prahy 6 PhDr. Michaelu Popelovi za poskytnutí informačních zdrojů.

ANOTACE:

Diplomová práce se zabývá uplatňováním multikulturní výchovy v českém prostředí mateřských škol, konkrétně v mateřských školách na Praze 6, kde se vzhledem k velkému množství ambasád a rezidenčních bytů může očekávat větší počet přijatých jinojazyčných dětí.

Teoretická část diplomové práce poukazuje na specifčnost předškolního období dítěte a na nezastupitelnou funkci mateřské školy právě ve spojitosti s multikulturní a interkulturní výchovou jedince. Zdůrazňuje rovněž kulturní kontext jako hlavní veličinu ovlivňující integraci.

Praktická část diplomové práce předkládá konkrétní výsledky pedagogického šetření, které zahrnuje úroveň podmínek vedoucích k integraci. Zjišťuje postoje, zkušenosti a problémy pedagogů, postoje, zkušenosti a přání rodičů, ověřuje stav socializačních a komunikačních dovedností jinojazyčných dětí, hodnotí míru jejich integrace do prostředí české mateřské školy a do skupiny vrstevníků.

ANNOTATION:

The dissertation takes up multicultural education in the setting of nursery schools, specifically speaking nursery schools in Prague 6, where larger numbers of children with different mother-tongues can be expected to attend, due to the many embassies and foreign residences in this quarter.

The theoretical part of the diploma work points out the specifics of a child's pre-school period and the irreplaceable function of the nursery school in connection with the multicultural and intercultural education of the individual. It also emphasizes that the cultural context is the main factor influencing integration.

The practical part of the diploma work presents concrete results of the pedagogical investigation, which covers the standard of the conditions leading to integration. The work ascertains the attitudes, experiences and problems of the teachers, the attitudes, experiences and wishes of the parents, verifies the state of the social and communication skills of children with different mother-tongues, evaluates the degree of their integration into the setting of the Czech nursery school and the children's peer groups.

KLÍČOVÁ SLOVA:

multikulturní výchova
interkulturní výchova
kultura v různém kontextu
kulturní vzorec

adaptace
asimilace
integrace
socializace

funkce mateřské školy
jinojazyčné dítě
sociální samota
komunikace
obrázkový slovník

KEY WORDS:

multicultural education
intercultural education
culture in different contexts
cultural formula

adaptation
assimilation
integration
socialization

nursery school functions
children with different mother-tongues
social isolation
communication
picture dictionary

ÚVOD	- 8 -
-------------------	--------------

TEORETICKÁ ČÁST.....	- 11 -
-----------------------------	---------------

1. KULTURA Z POHLEDU RŮZNÝCH VĚDNÍCH DISCIPLÍN.....	- 11 -
1.1 Kultura v kontextu multikulturní / interkulturní výchovy.....	- 11 -
1.2 Kultura v kontextu interkulturního vzdělávání	- 12 -
1.3 Kultura v kontextu interkulturní psychologie	- 15 -
1.4 Kultura v kontextu psychologie a pedagogiky	- 18 -
1.5 Dítě v kulturním kontextu	- 20 -
2. SOCIALIZACE	- 24 -
2.1 Socializace osobnosti	- 24 -
2.1.1 Individuální socializační proces	- 25 -
2.2 Socializační význam předškolního dětství.....	- 27 -
2.3 Socializace jako vztah jedince s prostředím.....	- 29 -
2.4 Interkulturní rozdíly ve výchově a socializaci dětí	- 31 -
3. KOMUNIKACE	- 34 -
3.1 Komunikace v socializačním procesu	- 34 -
3.2 Humanistické pojetí komunikace učitelky s dětmi v MŠ.....	- 35 -
3.3 Interkulturní dimenze v komunikaci	- 37 -
4. FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	- 40 -
4.1 Funkce mateřské školy z hlediska začlenění dítěte do společnosti	- 40 -
4.2 Uspokojování potřeb, budování příznivých postojů a kompetencí v mateřské škole -	41 -
4.2.1 Self-esteem (sebeúcta, sebeocení, sebedůvěra, sebevědomí).....	- 41 -
4.2.2 Potřeba seberealizace, sebeuplatnění.....	- 43 -
4.2.3 Rozvoj sociálních dovedností.....	- 44 -
4.2.4 Vrstevnické vztahy a role	- 45 -
4.2.5 Jakého kamaráda preferuje předškolní dítě?.....	- 46 -
4.3 Funkce MŠ z hlediska multikulturní výchovy a vzdělávání dětí cizinců	- 47 -
4.4 Funkce MŠ z hlediska multikulturní výchovy a vzdělávání dětí majority	- 50 -

PRAKTICKÁ ČÁST	- 52 -
-----------------------------	---------------

5. Cíl, hypotézy, metody	- 52 -
5.1 Cíl výzkumu.....	- 52 -
5.2 Hypotézy	- 53 -
5.3 Metody	- 53 -

6.	Počet a národnost dětí cizinců v mateřských školách na Praze 6.....	- 54 -
6.1	Děti cizinců v mateřských školách na Praze 6 ve školním roce 2003/2004.....	- 54 -
6.2	Děti cizinců v mateřských školách na Praze 6 ve školním roce 2004/2005.....	- 54 -
7.	Výzkumné šetření formou dotazníku pro učitelky mateřských škol na Praze 6.....	- 56 -
7.1	Příprava dotazníku.....	- 56 -
7.2	Základní cíle výzkumu.....	- 57 -
7.3	Rozbor dotazníku pro učitele.....	- 57 -
7.3.1	Osobní náhled učitelky MŠ na integraci dětí cizinců.....	- 57 -
7.3.2	Integrační problémy, jak je vidí učitelky MŠ.....	- 59 -
7.3.3	Integrační priority učitelky MŠ, integrace-adaptace-asimilace.....	- 60 -
7.3.4	Způsob komunikace dítěte cizince s okolím a délka jeho sociální samoty.....	- 61 -
7.3.5	Přínos integrace a rasové projevy v prostředí mateřské školy.....	- 63 -
7.3.6	Český jazyk a návaznost MŠ na ZŠ.....	- 65 -
7.4	Vyhodnocení výsledků dotazníku učitelek vzhledem k cílům výzkumu.....	- 65 -
7.4.1	Osobní náhled učitelky MŠ na integraci dětí cizinců.....	- 65 -
7.4.2	Integrační problémy, jak je vidí učitelky.....	- 66 -
7.4.3	Integrační priority učitelky MŠ, integrace-adaptace-asimilace.....	- 66 -
7.4.4	Způsob komunikace dítěte cizince s okolím a délka jeho sociální samoty.....	- 67 -
7.4.5	Přínos integrace a rasové projevy v MŠ.....	- 67 -
7.4.6	Český jazyk a návaznost MŠ na ZŠ.....	- 68 -
8.	Výzkumné šetření formou dotazníku pro rodiče dětí cizinců.....	- 69 -
8.1	Sestavení dotazníku.....	- 69 -
8.2	Základní cíle výzkumu.....	- 70 -
8.3	Rozbor dotazníku pro rodiče.....	- 70 -
8.3.1	Základní informace o sledovaných dětech.....	- 70 -
8.3.2	Integrační problémy z pohledu rodičů cizinců.....	- 71 -
8.3.3	Délka komunikační a sociální samoty dětí cizinců z pohledu jejich rodičů.....	- 73 -
8.3.4	Rasové projevy v MŠ z pohledu rodičů cizinců.....	- 74 -
8.3.5	Český jazyk v návaznosti MŠ na ZŠ.....	- 75 -
8.4	Vyhodnocení výsledků dotazníku rodičů vzhledem k cílům výzkumu.....	- 75 -
8.4.1	Shrnutí základních informací o sledovaných dětech.....	- 75 -
8.4.2	Integrační problémy z pohledu rodičů.....	- 76 -
8.4.3	Délka komunikační a sociální samoty.....	- 76 -
8.4.4	Rasové projevy v MŠ z pohledu rodičů.....	- 77 -
8.4.5	Český jazyk v návaznosti MŠ na ZŠ.....	- 77 -

9.	Výzkumné šetření metodou pozorování dětí cizinců v mateřských školách v Praze 6	- 78 -
9.1	Záznam pozorování.....	- 78 -
9.1.1	Pozorované děti	- 79 -
9.2	Postup při pozorování, jeho záznam a vyhodnocení	- 80 -
9.2.1	Vyhodnocení výsledků pozorování volné hry	- 81 -
9.2.2	Vyhodnocení výsledků pozorování hry řízené	- 83 -
9.2.3	Vyhodnocení výsledků komunikace.....	- 85 -
9.2.4	Vyhodnocení výsledků sociálních dovedností.....	- 86 -
9.3	Vyhodnocení metody pozorování dětí cizinců z hlediska pedagogického	- 87 -
9.3.1	Pozorování dětí po třech měsících docházky do MŠ	- 88 -
9.3.2	Pozorování dětí po osmi měsících docházky do MŠ	- 88 -
10.	Pedagogický experiment s obrázkovým slovníkem.....	- 90 -
10.1	Cíl obrázkového slovníku	- 90 -
10.2	Vypracování obrázkového slovníku.....	- 91 -
10.3	Obsahové rozdělení slovníku a jeho srozumitelnost pro děti.....	- 92 -
10.3.1	Náměty pro tématické okruhy:	- 93 -
10.4	Použití obrázkového slovníku v praxi.....	- 94 -
11.	Shrnutí a závěr diplomové práce.....	- 96 -
11.1	Shrnutí a diskuze.....	- 96 -
11.2	Závěr	- 98 -
12.	Literatura	- 101 -
13.	Přílohy	- 102 -

Úvod

Středoevropský prostor byl, je a bude místem setkávání, střetávání, soužití a míšení různých sociokulturních skupin, ať už jsou tyto skupiny definovány národnostně, nábožensky, socioekonomicky, kulturně či jinak. Dá se předpokládat, že sociokulturní rozmanitost obyvatel České republiky se bude nadále zvyšovat. Budou sem přicházet uprchlíci z krizových oblastí světa, lidé z chudších zemí zde budou hledat pracovní příležitosti, zahraniční studenti zde budou využívat nabídky vzdělávacích institucí, společenská a ekonomická potřeba si vynutí příchod stále většího počtu odborníků a pracovních sil do Evropy.

Dle informací projektu Varianty (2002) do České republiky přicházejí po roce 1989 cizinci, pro které je naše země buď pouze zemí tranzitní, nebo cílovou, ve které se chtějí usadit. Někteří přicházejí s malými dětmi, některým se děti narodily až v České republice. Rodiny cizinců se od sebe velmi liší. Nejen zemí původu, mateřským jazykem, barvou pleti, tvarem očí nebo tělesnou výškou, ale především svými cíli, uznávanými hodnotami, náboženským přesvědčením, způsobem života, režimem dne, rodinnými zvyky, stravovacími zvyklostmi či národními tradicemi. Tyto normy života často nejsou společné ani příslušníkům jednoho národa. Významná bývá především náboženská orientace. Je jasné, že míšením různých etnik dochází k určitému splývání rozdílů, k určité změně či dokonce zániku jejich tradičních charakteristických rysů fyzických, psychických i kulturních. Jistě budeme vyžadovat občanskou společnost založenou na rovnosti všech členů před zákonem, ona však nemá vést automaticky k rozpuštění tradičních kulturních identit, nemá vést ke kulturní homogenizaci. *Společnost „rovných“ neznamená společnost „stejných“.*

Českou republiku neminou procesy, které v západní Evropě již probíhají. Bude zde docházet k nalézání, prohlubování či znovuožívání kulturní identity minorit. V České republice se pojem „multikulturní výchova“ začíná postupně uplatňovat. Nutnost jejího širšího prosazení bude stále zřetelnější a naléhavější. Již dlouho se objevují názory, že je u nás zapotřebí provádět multikulturní výchovu zejména ve školách, které jako jediné instituce mohou ovlivňovat skutečně celou populaci. Takový názor najdeme i ve zmiňovaném projektu Varianty (2002), který je ojedinělým uceleným programem zabývajícím se integrací cizinců v naší republice, a to jak

teoreticky, tak ho lze využít prakticky. Zcela se ovšem i zde zapomnělo na předškolní období dítěte, které je přeci právě nyní mimořádně příznivé pro vytváření základních lidských postojů a kompetencí. Je dnes všeobecně uznáváno, že vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka a lze tedy očekávat významný vliv prostředí, ve kterém malé dítě dlouhodobě pobývá, především pak vliv mravních hodnot a postojů vychovávajícího. Předškolní dítě víc než kdykoliv potom otiskuje své prostředí a bezvýhradně přejímá to, co mu vychovatel poskytuje. Tato situace vyžaduje připravenost vychovatele posilovat prosociální postoje dítěte, nutná je dobrá informovanost a orientace v multikulturní a interkulturní problematice. Předškolní období je mimořádně příznivé pro rozvíjení všech stránek osobnosti dítěte, probíhají procesy zrání i učení tak intenzivně, že již nikdy potom se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě. Byla by velká chyba tohoto období nevyužít. Mateřská škola je, jak Matějček (2003) uvádí, ideálním, ne-li posledním ideálním prostorem, kde by dítě mělo, samozřejmě jemu dostupnou formou odpovídající jeho vývojové úrovni, objevit pestrost a různost lidské existence, kterou se naučí bez předsudků přijímat, a která se v tomto sugestibilním období přirozeně zabuduje do jeho základního postoje vůči lidskému světu. (In Smékal, V., 2003)

V praxi jsem nenarazila na žádný projekt, který by se podrobněji zabýval integrací dětí cizinců do českého prostředí mateřské školy, žádná učitelka, kterou jsem oslovila, neměla vytvořený ani svůj vlastní ucelený náhled na to, jak pečovat o tyto děti, jak postupovat při jejich začleňování do nového neznámého prostředí tak, aby to bylo přínosem pro všechny zúčastněné. Péče je ovšem skutečnou péčí jen tehdy, je-li vědomá a racionální.

Stávající situaci jsem mapovala v místě svého bydliště na Praze 6, kde se dal očekávat větší výskyt dětí cizinců v české mateřské škole, neboť se zde nachází mnoho rezidenčních bytů i ambasad. Na odboru školství MČ Prahy 6 jsem si vyžádala výroční zprávu mateřských škol za rok 2003, o rok později také za rok 2004 a letos za rok 2005, kde jsem zjistila, že téma integrace dětí cizinců na našem obvodě není okrajová či náhodná záležitost.

Cílem mé diplomové práce je nastínit existující problémy a předložit konkrétní kroky, které by mohly pomoci dětem cizinců mírnit či překonat především jejich počáteční sociální samotu v dětské skupině a jejich izolovanost při vstupu do cizího

prostředí. Zároveň by tyto kroky mohly pomoci učitelkám snadněji zvládnout jejich náročnou situaci, jakou je kvalitní integrace dítěte cizince mezi čtyřicet dětí českých, které též mají své individuální potřeby a požadavky.

Samozřejmým a nutným cílem v integračním procesu je i vytvoření a posílení tolik žádoucího tolerantního postoje českých dětí vůči odlišnostem kulturním, jazykovým i fyziologickým, jejichž nositeli děti cizinců často jsou, a které již dávno jsou každodenní realitou v naší multikulturní společnosti. České dítě proto musí být aktivním a neméně důležitým účastníkem celého integračního procesu, neboť předškolní období a jeho specifika jsou jedinečnou výzvou k budování a rozvíjení smyslu pro odlišnost a toleranci.

Teoretická část

1. KULTURA Z POHLEDU RŮZNÝCH VĚDNÍCH DISCIPLÍN

1.1 Kultura v kontextu multikulturní / interkulturní výchovy

Pojem kultura je ve všech vědních disciplínách velmi frekventovaný termín, užívaný v různých významových odstínech, označující často odlišné skutečnosti. Vyskytuje se v odborné literatuře jako součást odborných termínů a výrazů, na pozadí pojmu kultura se odehrává většina pedagogických i psychologických procesů a dějů. V méj diplomové práci zaměřené na oblast integrace dětí cizinců do českého prostředí mateřských škol, zaměřené na multikulturní a interkulturní výchovu a vzdělávání všech dětí, je pojem kultura zcela nezastupitelným a zásadním termínem, od kterého se odvíjí většina zjištěných problémů, a ke kterému se musíme opětovně vracet, pokud chceme zjištěné problémy řešit.

Multikulturalismus je dle projektu Varianty (2002) stav společnosti, ve které vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojmu multikulturalismus užíváno neutrálně, znamená pouze koexistenci různých skupin, neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích.

Multikulturalismus je proces, při kterém dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů, popřípadě dochází k vytváření systémů nových.

Multikulturalismus jako vědecká teorie se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti, zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, rozdílné pojetí skutečnosti, rozmanité vzorce jednání, komunikační kódy, zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace různých společností na různá prostředí.

Multikulturalismus jako společenský cíl – v tomto pojetí znamená vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce.

Multikulturní tedy znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog.

Oproti tomu termín interkulturalita zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin. V interkulturní společnosti dochází k mezikulturnímu dialogu, spolupráci, vzájemnému obohacování jedněch druhými – odlišnými.

Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní. Interkulturní výchova zahrnuje formování postojů a pěstování hodnot, jejím cílem je vypěstovat vstřícný postoj k sociokulturním odlišnostem, přispívat k rozvoji sociokulturně pluralitní společnosti. Zde nejde o tvoření a aplikaci projektů, nýbrž o všudypřítomný kulturně pluralitní postoj jedince, který se vine celým jeho životem.

Interkulturní vzdělávání je již pojem komplexnější. Vzdělávání usiluje o vybavení účastníků edukačního procesu celým systémem kompetencí. Neformuje pouze postoje, ale vybavuje znalostmi a dovednostmi.

1.2 Kultura v kontextu interkulturního vzdělávání

Jedním z ústředních cílů interkulturního vzdělávání je, jak se uvádí v projektu Varianty (2002), výchova k respektu a toleranci k odlišným kulturám či jedincům, pocházející z odlišného sociokulturního prostředí. Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit tuto různorodost kultur jako přínosné. Odlišnost by neměla být chápána jako potenciální zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení.

Interkulturní výchova a vzdělávání přispívá k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, snaží se předcházet negativním událostem, ke kterým v multikulturní společnosti dochází, nikoli pouze v majoritní skupině jako je odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie), ale také mezi menšinami, jako je asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná adaptace.

Interkulturní vzdělávání rozvíjí konkrétní náměty a integruje je do globálnějších představ, vedeme jím jedince k objevování a respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti, otevíráme mu cestu novým způsobem myslet a chápat svět.

Obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami.

Cílem pedagoga v předškolním zařízení je připravit dítě na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými interkulturními kompetencemi.

Slovo kultura se však běžně používá v různých, navzájem odlišných významech. Je třeba si vymezit pojem kultura v kontextu interkulturního vzdělávání.

Kulturou v rámci této disciplíny rozumíme dle projektu Varianty (2002) rozsáhlý komplex jevů, který zahrnuje oblast vědění, víry, jazyka, morálky, směny, práva, umění, zvyků, výchovy a jednání, tedy vše, co lidem umožňuje společně se orientovat ve světě a společně svůj svět utvářet. Veškeré lidské vnímání a rozumění je zprostředkováno kulturou, tedy různými kulturami. To, co my považujeme za špatné či dobré, pravdivé či nepravdivé platí jenom v kontextu naší kultury.

Vedle toho, co všechno do kultury patří a jakým způsobem kultura určuje lidské vidění světa, jsou rovněž důležité i charakteristické rysy či definiční znaky kultury, neboli vlastnosti, které jsou onomu komplexu jevů, který nazýváme kulturou, připisovány.

V současném antropologickém myšlení je kultura obvykle definována prostřednictvím sedmi základních charakteristik: Sice jako integrovaná, adaptivní, negenetická, naučitelná, sdílená, symbolická a specificky lidská.

Kultura v antropologickém pojetí není pouhým souborem na sobě nezávislých jevů, ale tvoří vnitřně provázaný systém. Jednotlivé složky kultury jsou ve vzájemných vztazích, tvoří uspořádaný systém neboli kulturní vzorec. To znamená, že uspořádání rodiny např. úzce souvisí se způsobem hospodaření, tedy s ekonomikou, ale i s tím, jak je v dané společnosti utvářen statut jednotlivce, jak je v dané společnosti dělena moc. V případě, že nastane změna nebo posun v jedné z kulturních složek, dojde k proměně celého kulturního vzorce.

Kultura je adaptivní, čímž je míněno, že konkrétní podoba každé kultury je výsledkem adaptace na konkrétní přírodní prostředí, které dané společenství obývá. Například v Tibetu, kde jsou velmi nízké výnosy půdy, je rozšířená polyandrie, což v důsledku znamená, že ne každé ženě je umožněno porodit potomka. Mnoho žen zůstává neprovdáno a plní hospodářské úkoly v rámci velkodomácnosti. Důvodem je, že tibetská společenství prostřednictvím kultury tedy uspořádáním příbuzenských vztahů

zajišťují, aby se počet osob závislých na místní produkci nezvyšoval, aby se společenství bylo schopné uživit z vlastních zdrojů.

Kultura je z definice negenetická, k jejímu předávání dochází výhradně v procesu učení, což nám při práci učitele poskytuje určité naděje. Dítě narozené rodičům, kteří jsou nositeli jedné kultury, avšak od narození vychované náhradními rodiči z kultury druhé, je v plném smyslu nositelem výhradně kultury těch rodičů, kteří je vychovali.

Jednotlivci tvořící určité kulturní společenství jsou nositeli stejného kulturního vzorce. To umožňuje jejich vzájemnou komunikaci, která je založená na sdílení významů, symbolů a forem jednání. Porovnejme například odlišná gesta pro vyjadřování souhlasu a nesouhlasu mezi Čechy a nositeli bulharské kultury. S tím souvisí naše sdílená možnost symbolického rozumění světa. Kultura tedy je uspořádanou soustavou symbolů, významů, které tvoří kód naší komunikace a zároveň jakési pomyslné brýle, jimiž hledíme na svět.

Kultura je zároveň považována za oblast specificky lidskou, což znamená, že jejím nositelem může být jenom člověk. Použijeme-li slovo kultura k označení společenského systému jiných živočišných druhů, je potřeba mít na zřeteli, že se jedná pouze o metaforické užití.

Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím. Je zřejmé, že tak obrovský a komplexní soubor, jakým kultura je, nemůže být stoprocentně normativní pro všechny. Každý z nás si může vybrat, které hodnoty přijmout a vzít za své, které ignorovat, co bude tolerovat a proti čemu bude protestovat. Tímto způsobem se kulturní komplex začne dělit na jednotlivé menší soubory, které sice vycházejí z původního celku, ale v jednotlivostech se mohou podstatně lišit. Tyto nazýváme subkultury, tedy specifické skupiny, které jsou tvůrkyní a nositelkou zvláštních, odlišných norem, hodnot, vzorců chování, životního stylu, i když se podílejí na dominantní kultuře a na fungování širšího společenství.

Na našem geografickém území tedy žijí různé skupiny lidí odlišné subkultury, ale také příslušníci velmi vzdálených národů jakožto nositelé jiných kultur. Proto je naše společnost multikulturní. Naším cílem by měla být společnost interkulturní, která funguje na principech občanské společnosti. Všichni příslušníci státu jsou si rovni na

principu občanství, jsou si rovni v oblasti kulturní a mají právo dodržovat veškerá kulturní pravidla s výjimkou těch, která jsou v rozporu se zákony státu, jehož jsou občany, jsou si rovni v oblasti sociálně-ekonomické, i v oblasti občansko-politické.

1.3 Kultura v kontextu interkulturní psychologie

Gross-cultural psychology česky nejvhodněji interkulturní psychologie je v zahraničí oborem studia na vysokých školách, který vznikl jakožto vědecký obor již v roce 1969. U zrodu stála skupina psychologů a jiných sociálních vědců, vesměs z USA a Kanady. Vytvářela se síť odborníků pracujících v této oblasti v Evropě, Japonsku a Austrálii, což vedlo k založení Mezinárodní asociace pro interkulturní psychologii – International Association for Gross-Cultural Psychology (IACCP). V České republice se ani po roce 1989 tato oblast systematicky nebuduje, nemá ani ustálené terminologické pojmenování, což je zjevný nedostatek vzhledem k tomu, jak velkou praktickou důležitost tato disciplína dnes může mít při aplikacích v těch okruzích lidských činností, v nichž dochází ke styku příslušníků různých kulturních společenství, odlišných národů a etnik, rasových, náboženských a jazykových skupin.

Podle Průchy (2004) je interkulturní psychologie svou podstatou komparativní věda, která popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje v rozdílech v kognitivních procesech, v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj. Cílem tohoto zkoumání je jednak identifikovat a popsat existující interkulturní jevy a procesy a začlenit je do souhrnné explanace lidských skupin a jejich chování (cíl vědecký), jednak vytvářet podklady pro aplikace výzkumných nálezů a teoretických explanací ve sférách společenské činnosti (cíl praktický).

V důsledku toho, že interkulturní psychologie se opírá o několik různých disciplín (nachází se na pomezí mezi psychologií, etnologií, kulturní a sociální psychologií), je její terminologie nejen čistě psychologická, ale přebírá také termíny z jiných oblastí vědy. K základním pojmům, s nimiž se v interkulturní psychologii

operuje, patří pojmy kultura, akulturace, asimilace, socializace, kulturní pluralita, kulturní vzorce apod.

V užším pojetí uplatňovaném také v interkulturní psychologii je pojem kultura vztahován spíše k projevům chování lidí – tedy kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu.

Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činností jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví, jak definuje Velký sociologický slovník (1996). Kultura vystupuje v podobě výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů, idejí a institucí organizujících lidské chování.

Jinou definici kultury uvádí americký antropolog R. F. Murény (1998, s. 32). “Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.” (In Průcha, J., 2004)

Cílem vzdělávacího a výchovného procesu by měla být kulturní pluralita, což je teoretický princip, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy, náboženské skupiny) mají své specifické kultury, které je nutno považovat za zcela rovnocenné. Není proto přípustné, považovat kulturu určitého společenství za primitivní jen proto, že neodpovídá např. kultuře ekonomicky vyspělých evropských národů.

V souvislosti s pojmem kultura a předmětem zájmu interkulturní psychologie je rovněž pojem kulturní vzorce. Kulturní vzorec je systém forem chování, hodnot a norem charakteristický pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích, jak uvádí Velký sociologický slovník (1996). Kulturní vzorce jsou tedy předávány z generace na generaci, a to již od nejmladšího věku dětí v procesu transmise kultury. Právě tento reprodukční charakter kulturních vzorců má značný význam ve vztahu k vytváření a ovlivňování etnických postojů a stereotypů. Kulturní transmise neboli osvojování určité kultury jedincem by mohlo mít v předškolním období prostřednictvím výchovy a vzdělání v mateřských školách

zásadní význam. Není však možné v tomto procesu zaměňovat pojmy, které s kulturní transmisí úzce souvisí. Jde o pojem akulturace, asimilace, adaptace, integrace, exkluze.

Akulturace je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření. (Průcha, J., 2004)

Asimilace je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přijímané kultury. V průběhu přirozené, nenásilné asimilace může docházet k vzájemnému obohacování participujících etnických a jiných společenství.

Asimilace je vzhledem k interkulturní psychologii proces, při kterém se specifika minoritní sociokulturní skupiny rozpouštějí v kultuře majoritní, avšak tento proces může mít různý průběh, např. průnikem několika kultur může dojít až k vykrystalizování zcela nové kultury. (Průcha, J., 2004)

Integrace je stav nebo proces, při němž si minority plně zachovávají svoje kulturní specifika, aniž by jim tato specifika bránila či znesnadňovala účastnit se všech aspektů života společnosti. Z hlediska interkulturní výchovy jde o žádoucí model soužití odlišných sociokulturních skupin – společnost tvoří různé, ale naprosto rovnoprávné subjekty.

Adaptace znamená akt přizpůsobování se a jeho výsledek. Adaptace je soubor kontinuálních, dynamických mechanismů, kterými se jedinec stává schopným být součástí skupiny v součinnosti s prostředím, ve kterém žije. (Průcha, J., 2004)

Adaptující se jedinec si uspořádává vnitřní postoje k ostatním. Psychická adaptace sestává z neustálého dialogu mezi jedincem a jeho okolím. Subjekt se adaptuje tím, že si buduje citové množiny ve formě osob, předmětů a prostoru. Ty přispívají k uspořádávání jeho myšlenek a citů. Jsou prostředníky mezi jeho „já“ a okolním světem. Citové množiny vymezují jedincovo místo uprostřed reality a jeho představ. V průběhu života se tyto množiny mění a vyvíjejí. Dítě si je vytváří v rodině a později i ve škole, poznává význam svých základních potřeb (bezpečí, spolehlivost), potvrzují dítěti jeho místo mezi ostatními, opravňují ho pokládat se za platného člena sociálního a školního společenství. Dobré přizpůsobení závisí na usměrnění přesahů mezi tím, jaký je, a tím, co od něj okolí očekává. Koncept sociální adaptace jde ruku v ruce

s konceptem zařazení do společnosti. Většina dětí nachází své místo ve skupině snadno, některým se to daří s obtížemi, někteří své místo nenacházejí vůbec a trpí tím.

S pojmem adaptace se na půdě mateřské školy setkává pedagog běžně. Malé dítě se často potřebuje adaptovat i na malou změnu ve svém prostředí. O adaptaci hovoříme zvláště v období, kdy dítě přichází z bezpečí své rodiny do nového cizího prostředí společnosti dětí, mezi nimiž je nově jedním z mnoha. Většinou potřebuje určitý čas a současně zvláštní péči jak ze strany rodičů, tak ze strany pedagoga, aby svou novou roli dobře zvládlo. Dítě, které navíc přichází z odlišného kulturního zázemí, bez dobré jazykové výbavy, potřebuje péči mnohem intenzivnější a specifičtější.

Aby pedagog dokázal dítěti tuto specifickou péči poskytnout, je v první řadě nutné, aby v kontextu interkulturní výchovy a vzdělávání plně pochopil význam výše uvedených termínů se všemi jejich rozdíly, aby například význam pojmu integrace nezaměňoval s významem pojmu adaptace.

Pedagog je v procesu interkulturní výchovy tím, kdo zajišťuje rovnováhu mezi potřebami dítěte a možnostmi daného prostředí, s pochopením přijímá svěřenou osobu v celé její odlišnosti, bere ji jako celek včetně jejího soukromí, podporuje těsnou vazbu škola-dítě-rodina.

Vhodná adaptace a integrace dítěte zabraňuje jeho exkluzi ve vrstevnické skupině.

1.4 Kultura v kontextu psychologie a pedagogiky

Se sociální a pedagogickou psychologií je pojem kultura úzce spjat, neboť pro obě vědní disciplíny je významným předmětem studia pojem socializace. Sociologové vnímají kulturu jako pojem, který zahrnuje sociální zvyklosti určité komunity, její zákony, obyčeje, tradice, zvyky. Příslušníci stejné kultury se dle ní vyznačují společným jazykem, hodnotovým systémem, podobnými vzorci chování a uvažování. Šišková (1998) definuje kulturu jako společný rámec, který jsme si pro snazší komunikaci vytvořili, a který si z generace na generaci předáváme. Kulturní kontext nám pomáhá porozumět tomu, co je v dané společnosti vnímáno jako morální, vtipné, uctivé, jaká očekávání jsou vkládána do mužské a ženské role, jaké je postavení vedoucího a podřízeného apod. Sociologické přístupy si všímají z hlediska socializace především toho, jak se jedinec stává součástí nejrůznějších sociálních skupin a jak v nich funguje,

sociálně psychologické přístupy u socializace kladou důraz na psychické procesy, díky kterým je socializace možná, díky kterým je buď úspěšná či neúspěšná. V popředí zájmu je jedinec, který se v procesu své socializace stává jednajícím osobností, vyznačující se svými charakteristikami obecně lidskými, sociokulturně specifickými a individuálně jedinečnými.

Pro pedagogickou psychologii stejně jako pro psychologii vývojovou, je rovněž základním sledovaným procesem socializace, nebo-li vrůstání lidského jedince do svého sociálního prostředí, kdy dochází k utváření osobnosti prostřednictvím začleňování do společensko - kulturních vzorců pomocí výchovy a učení. Socializace probíhá po celý život, ovšem v dětství vzhledem k jejímu významu pro celkový rozvoj jedince, ji vnímáme pozorněji. Socializace je v dětství významná právě tím, že se tu formují základní vzorce, podle nichž se později jedinec chová, na jejichž základě přemýšlí, prožívá, vyhodnocuje, to vše v souvislosti na svém kulturním zázemí.

Kulturní pozadí a jeho vliv na dítě určuje prostředí, ve kterém se právě nachází, přičemž nejdůležitějším a prvním prostředím je rodina, kde se jedinec učí základním normám a způsobům chování. Učí se zde jazyku používanému v jeho kulturním prostředí včetně konkrétní podoby řeči, která je pro rodinu typická, učí se zde základním rolím, rodina formuje jeho základní sebepojetí a sebehodnocení, což později ovlivní to, jak se bude dítě stavět k sobě samému i ke světu, jak sebe i svět bude vnímat. Dítě poznává okolní svět prostřednictvím vlastních zkušeností a prostřednictvím informací, které o okolním světě dostává od svého okolí. Vše je organizováno do podoby mentálních schémat, které jsou zásadně ovlivněny rodinnou kulturou, ve které dítě vyrůstá. Rodina se tedy stává hlavním činitelem při utváření kultury osobnosti dítěte, včetně případných odchylek a deformací, neboť je jediným zdrojem informací, na kterých je dítě v oněch důležitých prvních letech života zcela závislé.

Záměrné působení na rozvoj jedince, které začíná v rodině se postupně stává stále víc záležitostí specifických institucí a profesionálních pedagogických pracovníků. Označujeme je jako výchovu protikladu k vlivům prostředí, které působí bezděčně a často neuvědoměle. I zde se ovšem prosazuje snaha utvářet jedince tak, aby svými kvalitami odpovídal určitému historicko – kulturně podmíněnému ideálu člověka a občana. (Brezinka, W., 1996)

Mimořádně těsný vztah výchovy a kultury vyzdvihuje současný německý pedagog Dieter-Jurgen Lowisch (1989) . Říká, že kultura a pedagogika jsou dvě strany jedné mince, které jsou spolu neoddělitelně spojeny. Jejich teoretické zpracování ukazuje, že jde o pedagogiku jako celek, a ne pouze o nějakou specifickou kulturně pedagogickou oblast. Současné problémy pedagogiky tak vyjadřují i současné problémy kultury. Plný rozvoj jedince předpokládá orientovat ho v základních oblastech kultury, přičemž tak, jak se mění kultura společnosti, tak se mění, modifikuje, rozšiřuje a obohacuje i soubor výchovných komponentů.. Podmínky a potřeby jedince i společnosti se promítají do proměn a perspektiv výchovného procesu. (In Brezinka, W., 1996)

Wolfgang Brezinka (1996) ve svých filozoficko-pedagogických úvahách píše, že smysl každé výchovy spočívá v pomoci vychovávanému získat takové osobní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu. Které vlastnosti k tomu patří, závisí zčásti na povaze jedince a z části na kultuře, v níž žije. Každá kultura sestává z určitého řádu životních podmínek, jimž se musí každý člověk přizpůsobit, má své ideální představy a normy osobnosti, má představy o jejich jednotlivých vlastnostech, které jsou součástí normativní kultury a platí pro každého z jejích členů. Obecné a skupinově specifické ideály osobnosti jsou lidem předem dány řádem (či institucemi) života skupiny, k níž patří. Pedagogika je pak uskutečňována hledisky nejen „ k čemu“ a „co“ vychovávat, ale také „v čem“ vychovávat. Vychovatelé své výchovné cíle čerpají z kulturní tradice. Čím je nějaká kultura bohatší a komplikovanější, tím mnohostrannější jsou požadavky na lidi, kteří v ní žijí.

Ze společenského hlediska je výchova nástrojem k zachování společnosti i její kultury po celé generace, neboť mladé lidi připodobňuje řádu své společnosti.

1.5 Dítě v kulturním kontextu

Pojetí dítěte a názory na jeho společenskou hodnotu i postavení v jeho útlém věku se v dějinném a kulturním kontextu velmi proměňují. Vztah k dítěti je něčím, co mělo a má svůj vývoj, který ovlivňují dobové životní okolnosti, zahrnuje stav lidského vědomí i rozvinutost kultury mezilidských vztahů. Jde o vývoj, který zásadnější obrat k lepšímu zaznamenává teprve až posledních sto let, a jak Helus (2004) uvádí, je i dnes úkolem a výzvou, než-li navždy a nesporně zabezpečeným výsledkem.

Dějiny dětství nám přináší doklady o tom, že děti bývaly běžně objektem jednání, které drasticky zpochybňovalo tvrzení, že se jedná o lidské bytosti se všemi tomu odpovídajícími právy a jistotami. V antickém Římě vládl otec rodiny s autoritou rozhodovat, zda dítě má právo na život, nebo zda bude utraceno v případě, že nebylo zdravé a neslibovalo, že z něj vyroste úspěšný a zdatný jedinec. Ještě v raném středověku bylo utracení dítěte do té míry rozšířeným hříchem, že se na něj pamatovalo jasně vymezeným, nepřiliš náročným pokáním. Stačilo si po čtyřicet dnů odřici požitky vína a masa a po dobu jednoho roku sexuálně abstinovat. Teprve pozvolna bylo takové jednání kvalifikováno jako zločin, trestaný upálením. Bylo to výsledkem prosazující se víry a lze soudit, že jedním z důvodů raného křtu malých dětí bylo zajistit jim základní ochranu a respekt. Výhrady proti tvrdému zacházení s dětmi se prosazovaly jen těžko, našly odezvu především v nejrozvinutějších zemích, kde byl patrný největší sociální, kulturní a ekonomický pokrok. Úcta a respekt k životu dítěte se však neprosadila. Novou vlnu bezohlednosti vůči dětem přinesla průmyslová revoluce, kdy se děti masivně stávají obětí industriálního rozvoje. Jedni jako levná pracovní síla (se čtrnácti až šestnáctihodinovou pracovní dobou), druhí, nejmenší děti zůstávaly doma bez matek v péči jen o málo starších sourozenců či starých lidí.

Právní regulací byla v Anglii v roce 1837 pracovní doba dětí mladších osmnácti let „omezena“ na dvanáct hodin denně, děti mezi devíti až třinácti lety směly pracovat „jen“ devět hodin denně.

Ve všech dobách a kulturách provázela vztah rodičů k dítěti samozřejmě i láska, která se vyvíjela stejně tak, jako celý kulturní systém, utvářena byla konkrétními konstelacemi života určité doby, bohužel často do znetvořené podoby. Základním klíčem vztahu rodičů a dětí byla uplatňovaná autoritativní všemoc nad dítětem, prosazovaná vesměs tělesnými tresty. (Helus, Z., 2004)

Jako jeden z prvních v dějinách dokázal ocenit hodnotu dítěte Jan Amos Komenský, který označil dítě nejdražším klenotem, jaký může člověk mít, poprvé bylo nahlíženo na dítě z hlediska jeho svébytnosti a jeho specifických potřeb.

Dalšími osobnostmi, které v uvažování o dítěti sehrály výraznou roli a inspirovaly k pozdějším převratným myšlenkám a cílům byli, jak Helus (2004) uvádí, John Locke, Jean Jacques Rousseau a Johann Heinrich Pestalozzi.

Význam dětství a společenská hodnota dítěte spolu s jeho právy postupně stoupají až k prahu století, které se podle manifestu švédské spisovatelky a sociální reformátorky Elen Keyové označuje jako „století dítěte“.

Reformní hnutí myšlenkově navazující na pedagogický naturalismus Komenského a Rousseaua představuje novou epochu kulturních dějin, přesahující hranice jednotlivých zemí a představující nový postoj k dítěti. Dítě má být chápáno a přijímáno takové, jaké je, má právo na lásku, respekt, úctu, a nesmírnou trpělivost. (Opravilová, E., 2004)

Další významnou změnou je, jak dále Opravilová (2004) dokládá, skutečnost, že dětství již není chápáno jako přechodný stav bez vlastní hodnoty, ale naopak je životním obdobím samo o sobě s vysokou pozitivní hodnotou. Nová výchova objevila dítě jako autonomní bytost, vrůstající do kultury národa a světa, ve kterém žije, a ve kterém je posilována jedinečnost jeho osobnosti. Z hlediska intenzity a hloubky prožívání je dětství nejdůležitějším obdobím života, od kterého bychom neměli předčasně utíkat, jako od něčeho nedokonalého. Dítě má podle představitelů reformní pedagogiky svůj odlišný svět od světa dospělých, kteří mají tuto odlišnost pochopit a respektovat. John Dewey tuto změnu v postoji vůči dítěti přirovnává ke koperníkovské změně astronomického centra ze Země na Slunce.

Maria Montessoriová obohatila toto uvažování o názor, že člověk prožívá dvě formy života – dětství a dospělost, které se navzájem podstatně liší svou hodnotou. Jedna druhou potřebuje proto, aby mohla tuto hodnotu v sobě samé náležitě realizovat. Právě z jejich vztahu se rodí plnost života v jeho nejhlubším smyslu slova. (In Helus, Z., 2004)

Dnešní dítě je, jak Opravilová (2004) uvádí, vysoce hodnoceno v hierarchii hodnot rodiny, neboť se často o jediné dítě stará kromě rodičů ještě generace prarodičů. Tato hodnota však přináší dítěti nejen určitá práva, ale i povinnosti. Stěžejní povinností dítěte je potřeba především dobře se učit, mít množství informací, být v budoucnu úspěšný a společensky uznávaný .

V praxi skutečně stále častěji narážím na fakt, že se dospělí v procesu péče o potomka (zbytečně) degradují do role taxikářů, kdy dítě převážejí či převádějí z kroužku na kroužek, aby na ně působili především patřiční „odborníci“.

Většina dnešních dětí samozřejmě navštěvuje také mateřskou školu, a tak je běžnou praxí, že dítě tráví 10 až 11 hodin denně mimo svoji rodinu, mimo citovou blízkost „svých dospělých“.

Stále hlasitěji se navíc množí požadavky na prodloužení provozu mateřských škol, neboť matka v mnoha případech musí z existenčních důvodů také pracovat a přispívat svou mzdou do rodinného rozpočtu stejně jako otec. Obdiv nyní sklízí týdenní mateřské školy, které jsou však v Praze „pouze“ čtyři. V tomto kontextu mě napadá příměr s dětmi zmiňované průmyslové revoluce. Tehdy však děti zůstávaly doma bez matek v péči starších sourozenců či starých lidí, o dnešní děti pečují odborníci v institucích.

Jak Helus (2004) uvádí, základní problémy důstojného života dětí jsme vyřešili, největší prohřešky minulých dob překonali, avšak vnímavý pohled na situaci dnešního dítěte poukazuje na nové problémy, možná taktéž tíživé. Mnoho nových poznatků pedagogických a psychologických, které naše vědění o dětech a dětství velice prohloubily, nás všechny morálně zavazuje k odpovědnosti za jejich vývoj.

2. SOCIALIZACE

2.1 Socializace osobnosti

Termínem socializace osobnosti označuje Helus (2001) proces utváření a vývoj člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá tím, že se s nimi vyrovnává, podléhá jim, nebo je tvořivě zvládá.

Socializací osobnosti máme na mysli začleňování jedince do mezilidských vztahů především tím, že zde nachází své místo, uplatnění, roli, hlavně však jistotu a bezpečí. Jedinec se postupně zapojuje do společných činností, v nichž spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost, dosahuje určitých jedinečných výkonů, zajišťuje a zlepšuje budoucnost. Socializace je rovněž integrace do určitých společensko-kulturních poměrů, což znamená, že jedinec sdílí určité hodnoty a cíle, respektuje určité zásady a normy, uchovává určité konvence a zvyklosti. Tímto způsobem chápaná socializace osobnosti vnímá člověka v jeho celistvosti, uznává a utváří jeho individuální svéráz, ale také tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž se jedinec hlásí.

Všem lidem je společné především to, že na místo instinktů si vytvářejí řád a systém své kultury, civilizaci se svým společensko ekonomickým uspořádáním. Životaschopným a plně rozvinutým ve své druhové kvalitě se pak jedinec stává tím, že se socializuje, což znamená, že přejímá kulturu a civilizaci za své, stává se jejich součástí, tvoří z nich regulativy svého života.

Socializace je vždy procesem odehrávajícím se v určité konkrétní kultuře, je zvládáním požadavků, kladených tím kterým společenstvím na své členy, je integrováním jedince do určité konkrétní pospolitosti lidí. Tím vším jsou dány její podmínky, metody, průběh i výsledky, které vedou k víceméně charakteristické osobnosti člena daného společenství. Sdílení těchto společných znaků potvrzuje naši normalitu v dané společnosti. Výrazné odchylky od této normality by nás z běžné sounáležitosti vyloučily. Lze si v této souvislosti představit, jak těžká a složitá může někdy integrace příslušníků jiné vzdálenější kultury být, pokud si představíme, že bychom se, jak Helus (2001) uvádí, my sami měli stát plnohodnotnými členy například mongolské pastevecké družiny, či bychom se měli ztotožnit s členy indické hinduistické

společnosti. Taková situace může vyvolat vážnou psychologickou tíseň, tzv. akulturační stres.

Učitelka, která pečuje ve školce o jinojazyčné dítě a je v kontaktu s jeho rodiči, by měla mít na zřeteli, že tito dospělí mohou takovou psychologickou tísní, tedy akulturačním stresem procházet. V kontextu této skutečnosti je žádoucí projevít pochopení a empatický přístup k rodičům, být jim například i informačně k dispozici, neboť v dané situaci může právě ona být jedinou osobou, ke které se rodina s důvěrou obrací v případě potřeby.

V praxi je skutečně učitelka mateřské školy určitým průvodcem našeho kulturního prostředí, pomáhá rodině orientovat se v našich společenských zvyklostech a hodnotách, často učí rodinu našim kulturním návykům běžného společenského chování, učí dítě sebeobsluze, nebo poradí v oblasti tělesné hygieny. Jde tedy z její strany o určitou socializaci rodiny v našem mnohdy zcela jiném sociokulturním prostředí, pomáhá interpretovat skutečnost, tedy bývá nezastupitelným pomocníkem v procesu osvojování našeho kulturního způsobu chování i s jeho zvyklostmi.

2.1.1 *Individuální socializační proces*

Každý člověk prochází svou individuální socializační historií (Helus, Z., 2001), jejímž je produktem a zároveň spoluvůrcem. Vytváří ji jeho rodinné prostředí, osoby a skupiny se kterými se stýká a mezi které se postupně začleňuje prostřednictvím sociální zkušenosti, vytváří ji události, situace a činnosti, kterých se v rámci kultury, subkultury a v rámci mezilidských vztahů jedinec účastní, vytváří ji reakce okolí na jeho vzhled, vlastnosti či jednání, samozřejmě ji také spoluvytváří jedinec sám svými vrozenými i získanými vlastnostmi, svými plány, úspěchy i neúspěchy své seberealizace.

Nejdůležitější v těchto souvislostech je rodina, v níž jedinec žije a vyrůstá, a která stojí na samém počátku socializačního procesu každého jedince. Zde jsou utvářeny základy jeho osobnosti, které jsou již nezvratné, dítě se zde učí tzv. bazální jistotě nebo nejistotě, vzniká hodnotová orientace, vytváří se systém postojů vyjadřujících úroveň osobní morálky, rozhodování a jednání. V průběhu socializace se dominantním způsobem uplatňuje rodinná výchova, která zahrnuje vztah rodičů k dítěti, způsob a míru jeho kontroly, výchovné strategie a samozřejmě konkrétní obsah výchovy, tedy jaké hodnoty jsou dítěti prezentovány.

Tyto podmínky a metody vedou ke zformování víceméně charakteristické (modální) osobnosti, která je představitelem normality daného konkrétního společenství.

Pokud se do onoho individuálního socializačního procesu vloží takový zvrat, jakým existence v nové odlišné kultuře bezpochyby je, musí jedinec projít dalekosáhlou transformací v mnoha oblastech své osobnosti.

Nesporně jde v první řadě o oblast řeči, (může jít i o celkovou kulturu řečového projevu), nové podmínky mohou zvýšit i nároky z hlediska tělesné odolnosti, životosprávy, jídla a pití.

Dítě se v mateřské škole s těmito odlišnostmi poprvé setkává, nerozumí takovým změnám a nechce tyto změny. Je na učitelce, aby dokázala jednak vzniklou situaci řešit s maximální ohleduplností a taktem vůči malému cizinci a zároveň s respektem vzhledem k přání a požadavkům jeho rodičů.

Někdy to bývá úkol nelehký, v praxi jsem poznala malého Indu, který by velmi rád ochutnal hovězí maso, kterým se živily všechny české děti okolo stolující, avšak náboženství jeho rodiny mu touhu po takovém poznání odpíralo, samozřejmě v ten okamžik prostřednictvím paní učitelky. Ona musela dohlédnout na to, aby dítě maso nesnědlo a respektovalo náboženství svých rodičů i v novém prostředí.

Je příznivé, pokud rodiče mohou s důvěrou předat své dítě alespoň na část dne do mateřské školy, protože i oni sami procházejí hlubokým osobnostním přerodem a řeší důležité existenční problémy. Pochopitelně záleží na kulturní blízkosti či vzdálenosti mezi minoritou a majoritou, jak mnoho je dospělý nucen měnit a akceptovat pohled na nový obsah práv a povinností vzhledem k sobě, dostát pracovním úkolům, pracovním dovednostem a návykům s nimi spojených. Rodiče cizinci se musí adaptovat na odlišné začlenění práce a odpočinku, na odlišný životní rytmus, na odlišnou oblast zvyků, tradic i mravů, ovlivňujících každodenní běh zcela nového života, a to vše je zdrojem velké psychické zátěže. Výrazně zatížena může být i oblast rodinných vztahů, může být zásadním způsobem ovlivněn vztah mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi, staršími a mladšími, tvoří se oblast nových vzorů a ideálů, sdílených názorů, představ o světě a s nimi související postoje, přesvědčení a víra, mění se rovněž vztah k hodnotám a majetku apod.

2.2 Socializční význam předškolního dětství

Proces socializace osobnosti se týká samotné podstaty člověka a začíná od nejužlejšího dětství. Zážitky a zkušenosti vytvořené v prvním období života tvoří určitý zkušenostní základ, dítě je v dětství a mládí mnohem citlivější a otevřenější pro přijetí všech socializačních vlivů, snáze přijímá a vštěpuje formující dojmy a zkušenosti, které více než kdy jindy ovlivňují vývoj charakteru jeho osobnosti, neboť v této časné vývojové době dítě ještě není schopné racionální úvahy a přejímá veškeré vlivy a postoje ze svého okolí nápodobou a identifikací.

V dětství se vyskytují důležitá citlivá období, která představují mimořádnou příležitost k prospěšné socializační proměně jedince. Aby socializační působení proběhlo z hlediska dítěte úspěšně, tedy kladně, je velmi závislé na vhodném období, kdy k aktivizačnímu působení sociokulturního prostředí dochází. Naopak jejich promarnění či opoždění znamená ztrátu, kterou lze v pozdějším věku jen těžko kompenzovat, někdy již vůbec nelze dojít k žádoucímu vývojovému obratu. Proto jsou tyto zlomové události socializace naléhavou výzvou pro vychovatele, aby si jich všiml a využil ve prospěch dítěte.

Dle Vágnerové (2000), dítě přichází na svět s vrozenou dispozicí preferovat podněty sociálního charakteru. Od počátku života dítě snáze upoutá lidský hlas či obličej, než jiné sluchové a zrakové podněty, už velmi brzy dovede opětovat oční kontakt, což je pro dospělé potvrzením zájmu a účasti dítěte, který vede k významné pozitivní zpětné vazbě.

Mezi zlomové socializační události dětství patří první úsměv dítěte, který v reagujícím příznivém prostředí iniciuje zrod vzájemných emocí. Úsměv je primárně vrozenou aktivitou, ale dítě se postupně naučí tuto aktivitu používat cíleně k uspokojení svých potřeb, ke svému sociálnímu kontaktu s blízkou osobou, je projevem zájmu o kontakt se svým okolím. Jak Helus (2001) uvádí, pouhé psychofyziologické dění se prostřednictvím láskyplného prostředí mění v dění psycho-fyziologicko-sociálně-interaktivní. Dítě si nese z tohoto socializačního období do budoucnosti takovou zkušenost, jakou je účastenství, láskyplná interakce, citová jistota a bezpečí.

Uchopení a puštění, ale také objetí, přitisknutí, mazlení se, nebo naopak vymanění se, odstrčení, to je zrod vlastního aktivního vztahu, zrod autonomie jedince,

kde se dítě stává mezi šestým až devátým měsícem života pánem svého jednání. Dítě se svými novými kompetencemi různým způsobem experimentuje, raduje se z nově nabytých aktivit, což se projevuje tím, že tyto aktivity neustále opakuje, čímž je zároveň procvičuje a zdokonaluje.

Tato aktivita ve vztahu přechází v další zlomové období, jde o ovládnutí prostoru. Dítě se mezi jedenáctým až osmnáctým měsícem života naučí chodit, což není pouze zvládnutí určitého motorického pohybu, ale dítě nově prožívá prostor a v něm sebe jako hlavního aktéra. Schopnost lokomoce dítěte má i svůj sociální význam, neboť podle Vágnerové (2000) začne okolí považovat dítě za celkově zralejší, dítě již není posuzováno jako kojeneček a rodiče mění vůči němu svoje chování a očekávání. Za příznivých okolností si touto skutečností a iniciativou dítě razí cestu k dalším zlomovým zkušenostem, k objevování sebe sama jako samostatného subjektu, k objevování vlastní identity.

Krátce po dosažení druhého roku života se dítě po období kdy pojmenovává objekty a zachycuje zkušenost z pozorování světa, nadchne pro otázky a odpovědi. Helus (2001) hovoří o psychickém setkání „já a ty“ pomocí řeči. Komunikace významně ovlivňuje vývoj vztahů, má velký význam pro další duševní, duchovní a sociální vývoj dítěte.

Vnímavé okolí postřehne v tomto věku další zásadní změnu ve verbálním projevu, totiž sebeoznačení dítěte. Namísto toho, aby o sobě dítě mluvilo ve třetí osobě a označilo se křestním jménem, použije označení „já“. Je tak učiněn závažný krok k utváření vlastní identity, kterou dítě bude postupně rozvíjet a posilovat. Zanedlouho poté dítě ve snaze vzepřít se okolí použije výraz „já sám“, což je závažný krok k utváření vlastní identity, k chápání sebe sama jako iniciátora činností a jednání. Vznik potřeby sebeprosazení, který může mít až negativistický charakter má ještě druhou podobu, a tou je varianta „já chci“. I zde se odráží vědomí sebe sama jako aktivní a kompetentní bytosti, kdy způsob sebeuplatnění může být velmi různorodý, avšak výsledkem takového chování je vždy ověření dítěte jeho vlastních hranic a možností. Získané informace uspokojují jak jeho potřebu orientace ve světě, tak jeho potřebu jistoty. Přibližně kolem třetího roku věku činí dítě další zlomový objev mimořádného významu. Silou své fantazie se dokáže v tzv. hrách na sociální role stát někým jiným, tuto bezbřehou představivost intenzivně a nadšeně prožívá a zapomíná na své skutečné

já. Tyto hry mají důležitý význam pro vyhraňování individuality, dovolují dítěti nahlédnout na skutečnost z perspektivy někoho jiného, mají psychoterapeutický účinek, neboť umožňují kompenzovat různé obavy frustrace a úzkosti.

Takto více či méně socializačně vybavené dítě přichází do mateřské školy, aby zde již nabyté kompetence dále rozvíjelo, ale především, víc než kde jinde tu rozvíjelo komunikaci se souvěkovci, má tu dojít ke zrodu kamarádských a přátelských vztahů. Dětská pospolitost je, jak Helus (2001) uvádí, pro děti v prostředí mateřské školy dominujícím zážitkem, zdrojem radosti a toužení mateřskou školu navštěvovat, je ale i místem pro poznání určitých nepříjemností, pokud dojde k neshodě a rozladění. Kultivace dětské pospolitosti, nabývání zkušeností mezilidského soužití, solidarita, korektní soutěž, vzájemná rovnost a respekt k odlišnostem druhého, dodržování pravidel, zájem o druhého, poskytování a přijímání pomoci, to je náplň socializace v čase a prostoru mateřské školy. Jak kvalitní základy socializačního procesu předškolnímu dítěti poskytneme, tak kvalitní budou další jeho socializační možnosti a usilování.

2.3 Socializace jako vztah jedince s prostředím

Prostředí zahrnuje všechno to, co jedince obklopuje, tedy předměty, lidi, vztahy a postoje, kde vše je spolu navzájem úzce propojeno. Jednotlivá prostředí nepůsobí na každého automaticky stejně, prostředí se prosazuje vůči jedinci individualizovaně, prostřednictvím jeho vnímání a uvažování, prostřednictvím jeho předchozí zkušenosti. Prostředí objektivní (vnější) se prostřednictvím subjektivní interpretace jedince přetváří na subjektivní (vnitřní) model, díky kterému se jedinec určitým způsobem v prostředí cítí a určitým specifickým způsobem v něm chová.

Dítě nesetrvává v jediném prostředí, ale postupně prochází a objevuje různá prostředí. Dítě je nejprve v rodině se svými rodiči a sourozenci, s širší rodinou, je s vrstevníky na hřišti, bývá od určitého věku pravidelně ve školce, navštěvuje zájmový kroužek apod. Jednotlivá prostředí se liší tím, co dětem dávají, co vyžadují, co umožňují, avšak každé prostředí ovlivňuje psychický vývoj dítěte a jeho socializační proces svým socializačním účinkem a výchovnou kvalitou.

Prostředí, které nás obklopuje, se dle své charakteristiky dělí dle Heluse (2001) na mikroprostředí, což je bezprostřední okolí, se kterým je jedinec v bezprostřední

interakci, dále hovoříme o mezoprostředí, které je tvořeno různými mikroprostředími a jejich vzájemnými vztahy. Aby socializační funkce mezoprostředí působila kladně, je nutné zachovat dva důležité aspekty. Za prvé je nezbytné postupné a přiměřené rozšiřování počtu mikroprostředí do nichž je dítě zapojováno, za druhé k optimálnímu socializačnímu působení mezoprostředí dochází pouze za určitých předpokladů, které je nutné dodržet. Jde o to, aby někdo nebo něco z prostředí již důvěrně známého, přecházelo spolu s dítětem do prostředí nového. K vytvoření a posílení transkontextuální sociální vazby, k překlenutí těžkostí pomůže dítěti například oblíbená hračka, příznivě působí, když si dítě ověří, že činnost, kterou nabylo v domácím prostředí, je kladně hodnocena i v novém prostředí. Je zkrátka žádoucí, aby se jednotlivá mikroprostředí navzájem respektovala a doplňovala, aby se eliminovaly střety a konflikty, na které jsou malé děti zvláště citlivé a jejich socializace jimi značně trpí, dokonce jak Helus (2001) uvádí může za zvláště nepříznivých podmínek socializaci zcela znehodnotit. V této souvislosti sledovaná socializace dítěte s odlišným kulturním zázemím do prostředí české mateřské školy, se může snadno projevit jako zásadní adaptační krize stejně tak, jako v souvislosti s exoprostředím a makroprostředím dítěte. Exoprostředí dítěte spoluprožívá prostřednictvím blízkých lidí, skrze vcitřování se do širších souvislostí jejich života, přesahujících rámec bezprostředního osobního kontaktu tváří v tvář. Není těžké si představit, že dané exoprostředí zcela jinak prožívá a reprodukuje japonská maminka a na druhé straně česká paní učitelka.

Makroprostředí reprezentuje národ, jeho dějiny, tradice, idoly, stát s jeho politickým ekonomickým a právním systémem, kulturou a sdílenou morálkou. Makroprostředí se zdá být něčím příliš obecným a vzdáleným, ale ve skutečnosti, jak Helus (2001) uvádí, je silou, která se velice účinně prosazuje prostřednictvím mezoprostředí a exoprostředí až do mikroprostředí ke konkrétním socializačním událostem individua. Tato síla propojuje mikroprostředí všech zúčastněných lidí mezi sebou, tvoří z nich společnost, národ, stát. Socializační funkcí makroprostředí je postupné sebeuvědomování dítěte především k jeho všelidské přináležitosti a pospolitosti.

Tam, kde si spolu v pohodě a bez problémů hrají české, japonské, americké, ukrajinské, polské a slovenské děti, se takové poslání makroprostředí k lidství daří naplňovat, přestože zúčastněné děti navzájem neznají ani své národní tradice ani

zvyky. Tato příznivá skutečnost vychází zřejmě jednak z přirozenosti předškolního dítěte přijmout odlišnost bez výhrad a předsudků, jednak určitě z vhodného postoje učitelky, který je hoden identifikace a nápodoby. Domnívám se, že informovaná učitelka by svým záměrným výchovným působením mohla v tomto zvlášť senzitivním věku dětí, položit skutečně pevné základy budoucí toleranci, národnostní snášenlivosti a respektu k odlišnosti, což je určitý nadstandard, což navíc, co stále v dnešní společnosti chybí a co se odborná i laická veřejnost snaží hledat a vytvářet, ne příliš úspěšně, v pozdějším věku jedince.

2.4 Interkulturní rozdíly ve výchově a socializaci dětí

Výchova dětí v rodině, ale i ve vzdělávacích a výchovných zařízeních, je velmi závislá na kulturních vzorcích a normách každého národa. Odlišné kulturní vzorce výchovy dětí, styly výchovy uplatňované rodiči vůči svým dětem, různý náhled dospělých na děti a dětství, to jsou aspekty, které ovlivňují intergenerační vztahy a komunikaci mezi dospělými a dětmi. Různé výzkumy ukazují, že jednotlivé národy mají své specifické normy a vzorce pro výchovu dětí, což se odráží také v tom, jaká očekávání a požadavky uplatňují ve výchově rodiče a učitelé, jakou míru odpovědnosti za výchovu připisují rodiče sami sobě a jakou míru odpovědnosti připisují institucím.

Interkulturní rozdíly v rodinné výchově se zjišťují nejčastěji analýzou chování a komunikace matek k dětem, jak uvádí Průcha (2004) a udává, že výchova v českých rodinách je spíše autoritativní na rozdíl od rodin například britských či nizozemských, kde je výchova velmi liberální. V kulturách Západu rodiče nahlížejí na děti jako na individuální bytosti, snaží se v dětech posilovat jejich nezávislost a autonomii, povzbuzují v dětech to, aby vyjadřovaly své potřeby, od školy očekávají, že povede jejich děti k samostatnosti. V kulturách Východu rodiče chápou své děti jako pokračovatele sebe samých, proto je cílem výchovného působení přizpůsobivost. Japonské a korejské matky zdůrazňují citový vztah a fyzický kontakt s dětmi, výchova směřuje k vyhýbání se konfliktům. Jean Ispa (1994) prostřednictvím dotazníků a rozhovorů s matkami a učitelkami předškolních zařízení shromáždil na počátku devadesátých let mnoho materiálu, které podle autora svědčí o kolektivistické orientaci při výchově v ruské společnosti, na rozdíl od individualistické orientace při výchově v americké společnosti. Ruské matky a učitelky vedou děti k poslušnosti, zachování

norem konformity, udržují tradiční orientaci výchovy. Příkladají velkou váhu vrstevnickým vztahům mezi dětmi. Americké matky a učitelky považují za důležitou výchovu k individuálnímu rozvoji dítěte, k posilování jeho zvědavosti, samostatnosti a nezávislosti. Finská výchova se odlišuje například od asijských kultur tím, že považuje předškolní věk za skutečné dětství, v němž není žádoucí připravovat děti systematicky na školu. Kladou důraz na formování sociálních dovedností. Matky i učitelky předškolního zařízení vedou děti k sociální kooperaci, tedy vedou děti ke společně prožité hře, ke společnému sdílení hraček, k respektu k jinému dítěti, k přátelství a pomoci druhému v případě potřeby. Je tedy patrné, že rodiče a vychovatelé v kulturně rozdílných zemích, mají odlišné představy o tom, na co mají ve výchově dětí předškolního věku klást největší důraz.

Klíčovou funkci má v tomto směru rodina, která skýtá dítěti od nejtěplejšího dětství akční prostor a vymezuje jeho mantinely, v něm pak krystalizuje vědomí dítěte jako subjektu – aktéra a původce událostí, rodina je prvním bezprostředně působícím vzorem a příkladem, ona zakládá, upevňuje a rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty, preferuje nebo nepreferuje touhu po vědění a vzdělání, prostřednictvím rodiny dítě získává první představu o širším okolí, společnosti a světě

Zásadní interkulturní rozdíly nalezneme v souvislosti s výchovou a socializací dítěte v jednotlivých rodinách také v oblasti preferovaných hodnot. Hodnoty se vytvářejí v procesu socializace, kdy hodnota je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, činnosti nebo události, v souvislosti s uspokojováním svých potřeb. Podle důležitosti jsou pak hodnoty hierarchicky uspořádány do systému hodnot, který určuje nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého člověka. Systém hodnot je spjat nejen s jednotlivcem, ale s celými skupinami a národy a v této souvislosti hovoříme o národní kultuře. Tento termín zahrnuje podle nizozemského vědce Hofsteda (1999) čtyři dimenze rozdílů mezi národními kulturami, které ovlivňují fungování každé společnosti, skupiny i jednotlivce. Jde o oblast mocenského odstupu, nebo-li vztah k autoritě, oblast vyhýbání se nejistotě, což znamená nakolik lidem určité kultury vadí podstupovat riziko různých změn, oblast maskulinity a feminity, jde o míru rovnoprávnosti žen a mužů v dané kultuře, oblast individualismu versus kolektivismus, kdy tato dimenze vyjadřuje míru závislosti jednotlivce na kolektivu a míru volnosti pro jeho vlastní iniciativu. Hofstedův výzkum naznačil, že se jednotlivé národy od sebe

výrazně odlišují ve všech těchto dimenzích a stal se rozhodujícím mezníkem ve snaze srovnávání různých kultur v dalších obecně platných dimenzích. (In Průcha, J., 2004)

Součástí, směřováním a cílem každé výchovy, kdy příslušnost k určité národní kultuře či náboženské orientaci hraje zásadní roli, je morálka.

Morálku vymezuje Průcha (2004) jako souhrn hodnotících soudů, sociálních norem, zvyků, ideálů a pravidel, jimiž se lidé řídí ve svém praktickém jednání. Každá kulturní skupina má specifickou morálku, svůj mravní kodex, který se více či méně liší u jednotlivých skupin.

Pravidla a normy morálky nejsou univerzální, což se snažil demonstrovat svým výzkumem tým Fu, Lee, Cameron a Xu (2001), když porovnával postoj k „pravdě“ a ke „lži“ dospělých Číňanů a Kanadčanů. Tři nezávislé skupiny dospělých subjektů (studenti, učitelé, rodiče) měly posuzovat, zda bylo, či nebylo morální, když děti v prezentovaném příběhu nesdělily pravdu o svých činech. Konkrétně v případě, kdy dítě udělalo něco dobrého, avšak nepřiznalo to, hodnotili Číňané takové chování pozitivně, jakožto projev skromnosti. Naopak Kanadčané posuzovali toto chování jako lhaní. „Neříkání pravdy“ může být v jedné kultuře posuzováno negativně, v jiné kultuře pozitivně. Prokazatelné interkulturní rozdíly najdeme rovněž u různých národů k otázce toho, co je a co není čestné a poctivé, různé postoje k pojetí cti a poctivosti, odlišně se hodnotí v různých kulturách asertivita, sebevyvyšování či sebekritičnost. Ukazuje se zde souvislost s pojetím výchovy v individualistických a kolektivistických společnostech, samozřejmě propastnější interkulturní rozdíly v oblasti morálky jsou patrné při srovnávání příslušníků kulturních skupin z Evropy a Asie, tedy zemí s křesťanským, buddhistickým či konfuciánským filozofickým systémem. (In Průcha, J., 2004)

Integrace dítěte z odlišného kulturního prostředí není tedy jen o odlišném vzezření, odlišné komunikaci či odlišných stravovacích a hygienických návycích, nýbrž jde o to, abychom byly, my učitelky, schopny hlubšího vhledu do problematiky rozmanitosti jeho potřeb a postojů vůči světu. Takové dítě může prožívat náš svět jako zcela nový, neznámý a nepochopitelný, kde dosud získané zkušenosti, poznatky a jistoty již nemusí platit. Novou jistotou v tomto prostředí by měla být nejen vlídná, ale také informacemi vybavená učitelka.

3. KOMUNIKACE

3.1 Komunikace v socializačním procesu

Komunikace je důležitou součástí socializace, schopnost komunikovat významně ovlivňuje vývoj vztahů, dítě se může stát aktivnějším komunikujícím subjektem, který lépe rozumí svému okolí. Kromě vlastního obsahu sdělení, který pro malé dítě často není důležitý, je komunikace významnou součástí interakce s někým druhým, naplňuje svoji potřebu být s druhým v kontaktu. Sociální interakcí rozumíme reagování lidí na sebe navzájem slovy, gesty, mimikou, kdy všechny její podoby ovlivňují rozvoj osobnosti, transformují ji a podmiňují vnitřní život jedince. Komunikace, která takovou interakci umožňuje, má podle Koťátkové (2002) tři základní formy - verbální, neverbální a komunikaci činem. Čím je dítě mladší, tím je pro něj snazší komunikace neverbální a komunikace činem.

Verbální komunikace je kompetence, která umožňuje dítěti informace sdělovat i poskytovat. Dítě, schopné vyjádřit se způsobem obecně platným, získává efektivnější zpětnou vazbu, která znamená lepší orientaci v daném kulturním prostředí i snadnější adaptaci v něm. Verbální forma je obtížnější, neboť komunikační proces v sobě zahrnuje jak komunikátora (sdělovatele), tak komunikanta (příjemce). Pozice příjemce navíc předpokládá dovednost naslouchat a porozumět sdělovanému obsahu výpovědi. Dítě, které nezvládá verbální komunikaci ať z důvodu nezralosti, afektu, nebo prostě nerozumí z důvodu odlišného mateřského jazyka, se vrací k jednoduššímu typu komunikace. Tohoto přirozeného jevu je vhodné využít právě u dětí cizinců, které integrujeme do skupiny českých dětí, neboť tyto mechanismy nám mohou pomoci překonat počáteční komunikační a sociální izolovanost a samotu.

Komunikace je v další rovině také potřebou, která stimuluje příští nutný rozvoj řečových dovedností. Pro předškolní dítě je, pomineme-li samozřejmě individuální rozdíly, příznačná komunikační iniciativa. Už velmi malé dítě chce proniknout do podstaty a fungování věcí a jevů, a od pojmové otázky „co to je“ přechází kolem tří let k otázce „proč“, která má tyto souvislosti odhalit.

Ve druhé polovině předškolního období jsou děti spolu schopny s porozuměním a uspokojením komunikovat. V komunikaci mezi vrstevníky se často vyskytují

specifické výrazy a oslovení. Při hře můžeme být svědky plnohodnotných dialogů, které malé dítě nemůže nikde jinde, než-li při hře s vrstevníky, vyzkoušet. V této době se mu ještě často stane, že ve své zaujatosti pro hru přechází z konverzace s vrstevníkem v monolog a na posluchače - spoluhráče zcela zapomene. V komunikaci s mladším dítětem je částečně schopno přizpůsobit komunikaci jeho komunikačním možnostem a věnovat větší pozornost procesu vysvětlování. Stmelujícím a hnacím elementem stimuluje k dialogu je námět hry, tvůrčí akční činnost a uspokojující prožitek ze hry.

Avšak předpokladem pro dobrou pozici dítěte ve skupině vrstevníků je potřebná určitá úroveň verbální komunikace. Na úrovni dětské skupiny má dítě projevit svou schopnost navázat a udržet kontakt, komunikovat a spolupracovat s ostatními dětmi, v soutěži i při společné činnosti jsou si děti partnery, mezi kterými se rodí a kultivují mnohé sociální dovednosti. Podle Vágnerové (2000) jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve skupině, neboť komunikační partner, který řeč dobře neovládá či se v nějakém směru projevuje odlišně, bývá automaticky hůře hodnocen, obtížné komunikaci s ním se partner raději vyhne. Na druhé straně špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci a přirozeně se brání tím, že jí co nejvíce omezuje. Výsledkem je zvýšení rizika sociální izolace, neboť dětská skupina jej nepřijme, dokud se nepřizpůsobí. Takový tlak bývá ve většině případů účinný a jinojazyčné dítě se potřebným dovednostem verbální komunikace naučí. Jak rychle se dítě v tomto ohledu zdokonalí, záleží na jeho individuálních předpokladech, na jeho zralosti CNS. Tato zralost se projevuje určitou odolností k zátěži, rozvojem motoriky, senzomotorickou koordinací, zrakovým a sluchovým vnímáním. Samozřejmě velmi záleží na podnětném a přívětivém prostředí dítěte a na učitelce, která může tento vývoj vhodnými prostředky velmi ovlivnit.

Komunikační spontánnost vedoucí ke komunikační obratnosti má přirozený základ v předškolním věku. Mateřská škola je vhodným specifickým místem pro naplnění této lidské potřeby, která je rovněž důležitou součástí předškolní výchovy.

3.2 Humanistické pojetí komunikace učitelky s dětmi v MŠ

Komunikace s dětmi je stěžejním bodem v práci učitelky mateřské školy. Komunikace se skupinou dětí a s dítětem jako rozvíjející se individualitou vyžaduje

specifickou schopnost učitelky, jakýsi přirozený způsob porozumění a přijetí. Jak Kořátková (2003) uvádí, jde o určitou schopnost vyladit se pro dítě a adekvátně reagovat na jeho věkové zvláštnosti i na jeho celkový aktuální stav, kdy mu aktivně nasloucháme, vnímáme jeho emoce, necháme dítě domluvit a navozujeme s dítětem diskuzi, dialog, přiměřeně reagujeme.

Základními znaky komunikace a jednání učitelky v osobnostně orientovaném přístupu k dítěti, který má zakotvení v humanistickém pojetí pedagogické práce, jsou akceptace dítěte i jeho rodiny, empatie a autenticita vychovatele, dále pak nedirektivní přístup pedagoga, který je ve výchovném procesu jakýmsi facilitátorem.

Facilitaci vymezuje Kořátková (2003) jako usnadňování, podporu či provázení dítěte ať v běžné sociální komunikaci, nebo v záměrně zvolených pedagogických procesech. Učitelka proces dětského poznávání provází, podporuje a usnadňuje. Jádrem takového procesu je aktivní naslouchání.

Aktivním nasloucháním dítěte, máme na mysli opravdový zájem učitele nejen o sdělovaný obsah, ale také o emotivní rozpoložení dítěte. Sdělovaný obsah je přijímán bez výhrad, poučování a korekce. Tato snaha směřuje k vytvoření důvěryhodného a bezpečného klimatu pro dítě, ve kterém se bude schopno projevit bez obav, strachu a nejistoty.

V bezpečném prostředí snáze vedeme dítě k navození vzájemného dialogu, při kterém si přirozeně osvojuje jeho základní znaky, jako např. vhodné reagování na sdělované myšlenky a naslouchání druhému.

S dítětem, které není schopné navázat verbální komunikaci z důvodu jazykové odlišnosti, je zvlášť důležité navázat jemu přirozenou komunikaci neverbální, protože dítě je na neverbální projevy dospělých velmi citlivé. Jak Haiesová (1998) uvádí, neverbální aspekty komunikace mají velký význam. Výzkumy ukazují, že pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které není v souladu se sdělením verbálním, uvěříme neverbálnímu signálu pětkrát častěji než-li mluvenému slovu.

I velmi malé dítě je schopné vyhodnocovat míru svého přijetí z neverbálních impulsů přicházejících z okolí. Také pokud dítě z různých důvodů nezvládá verbální komunikaci, vrací se k jednoduššímu typu komunikace, tedy k její neverbální formě, či ke komunikaci činem. Výraz obličeje, úsměv, pohled a dotyk jsou pro jinojazyčné dítě často jediným a obzvlášť důležitým ukazatelem jeho přijetí a porozumění mu. S oblastí

neverbální komunikace jsou ovšem spojeny mnohé mezikulturní problémy, jak uvedu později, neboť v každé kultuře mohou všechny právě uvedené neverbální složky komunikace vyznít velmi odlišně a rozporuplně. Učitelka by samozřejmě měla tyto kulturní odlišnosti neverbální komunikace znát, aby se vyhnula nepříjemným nedorozuměním s dítětem jiné národnosti a jeho rodiči. Jde o to, aby nakonec učitelka sice v dobré víře, nicméně díky své neznalosti, situaci a orientaci jinojazyčného dítěte v novém kulturním prostředí ještě nezhoršovala.

3.3 Interkulturní dimenze v komunikaci

Procesy verbální i neverbální komunikace jsou specifické pro jednotlivá lidská společenství, akty komunikačního chování jsou podle Pekertiho a Thomase (2003) manifestací internalizovaných hodnot a norem příslušných kultur což znamená, že kulturně založená pravidla determinují styl, konvence a praxi komunikace.

V praxi často dochází k tomu, že kulturní specifčnosti komunikace jednotlivých lidských uskupení buď nejsou známy, nebo nejsou respektovány. Základní multikulturní komunikační příprava těch, kteří pracují a komunikují s cizinci je nutná, neboť vznikající interkulturní komunikační bariéry mohou vést k závažným nedorozuměním až konfliktům.

Mezikulturní komunikace je jednak spjata s konkrétním jazykem, jednak s konvencemi a rituály, které doprovázejí sociální styk. Tato druhá vrstva komunikace je označována jako komunikační etiketa. V některých kulturách má komunikační etiketa velmi významnou roli. Jde o řadu neverbálních komunikačních pravidel například při pozdravu a podávání ruky, kdy Evropané si při setkání podávají ruku na rozdíl od asijských národů, kde je takový kontakt naprosto tabu. Vietnamci, ale i Japonci při pozdravu a podání pravé ruky zároveň doprovázejí pozdrav lehkým stiskem i ruky levé. Ale nejen při pozdravu, také v běžném životě je nezdvořilé těmto národům podat či nabídnout předmět pouze jednou rukou. Vždy předmět podáváme oběma rukama na důkaz toho, že si partnera vážíme. Vrcholně nezdvořilé je podávat jídlo levou rukou, neboť tato ruka je „nečistá“. Přímý pohled do očí rovněž není zdvořilý, může vyjadřovat domýšlivost. Projev nadřazenosti je proječován i tím, pokud špička nohy zkřížené přes nohu ukazuje na partnera sedícího naproti. Zkřížené ruce na prsou jsou znakem

rozčilení nad obsahem vzájemného dialogu. Pohlazení po vlasech a jiné dotýkání hlavy je považováno za projev velké neúcty, vietnamské děti jsou více zvyklé na poplácání po zádech.

Obyvatelé Středomoří, ale i jiné národy například Gruzínci se naopak při setkání vřele vítají a líbají na obě tváře a to i v případě setkání dvou mužů, což může v jiné kultuře šokovat.

Podobné interkulturní rozdíly se uplatňují také při usmívání. Evropané a Američané úsměvem dávají najevo své sympatie a přátelství, v kultuře Japonců a Korejců je úsměv výrazem nejistoty, omluvy, rozpaků a zmatku.

S tím souvisí interkulturní odlišnosti také ve vyjadřování zdvořilosti. I zde se prokazují velké rozdíly. Zatímco se některé národy zdvořilostně vyjadřují poměrně stroze, jiné národy mají celý složitý systém rituálů doprovázející omluvy, prosby, poděkování, nesouhlas, pochybnosti apod. Jednotlivá kulturní společenství se samozřejmě liší i v hodnotovém systému k maskulinitě a feminitě, liší se zároveň v nejzákladnější a nejpřirozenější komunikaci mezi rodiči a jejich dětmi v souvislosti s odlišnostmi rodinné výchovy.

T. Tulvisteová (2000) srovnávala komunikaci amerických a estonských matek s dětmi v přirozených situacích doma při jídle. Analýzou videozáznamu se ukázalo, že americké matky celkově s dětmi více hovořily, ale významně méně produkovaly regulativní výpovědi než-li estonské matky, které své děti při jídle kontrolovaly a řídily jejich chování. Američanky chování svých dětí věnovaly mnohem menší pozornost, což podle Tulvisteové souvisí s individualistickou kulturou Američanů na rozdíl od méně individualistické kultury Estonců. (In Průcha, J., 2004)

Vietnamská velice pestrá kuchyně se vyznačuje tím, že se na stůl servírují všechny pokrmy současně. Vietnamci si nepřejí dobrou chuť, ale nejmladší dítě vybídne starší, aby si první posloužili. Zašpinění ubrusu či mlaskání není neslušné, je naopak výrazem spokojenosti a pochvaly. Pro Vietnamce je naše česká strava velmi těžká, dospělým může trvat i několik měsíců, než-li si zvyknou, mléko a sýry Vietnamcům nejen páchnou, ale způsobují jim nemalé zažívací potíže. (In Varianty, 2002)

Kulturní odlišnosti jsou prokázány také ve vyjadřování emocí a to jak ve způsobu, tak i jejich míře projevu. Souvisí to dle Průchy (2004) s tím, co umožňuje typ jazyka určitého společenství (např. v ruštině a polštině existují slova a fráze s vysoce

emocionálním nábojem, které nemají ekvivalenty v angličtině) a s tím, co umožňují dané kulturně komunikační normy.

V pohledu interkulturní psychologie uživatelé určitého jazyka prostě vidí okolní svět, jiné národy a jejich kulturu prostřednictvím svého vlastního jazyka a tím dochází ke kulturnímu neporozumění a komunikačním bariérám.

Z tohoto zorného úhlu si představme nyní malé dítě, které se ocitá v jazykově odlišném prostředí české mateřské školy a je přirozeně nucené uchýlit se k nižšímu stupni komunikace, tedy k její neverbální složce. Ovšem učitelka, která nemá základní přehled o výše zmíněných mezikulturních komunikačních odlišnostech, těžko může být dítětem oporou a být jím chápána jako osoba poskytující alespoň základní potřebu pocitu bezpečí a jistoty, protože ona svým mimoslovním projevem malé dítě může dezorientovat a mást.

4. FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY

4.1 Funkce mateřské školy z hlediska začlenění dítěte do společnosti

Příchod dítěte do mateřské školy znamená velký vývojový předěl v jeho životě. Bezpečné hranice rodinného kruhu rozšiřuje o vstup do společenství vrstevníků, postupně se vymaňuje z náruče rodiny, aby poznalo další rozměry života a světa. Tím příštím objevovaným světem bude mateřská škola s obrovským množstvím nových podnětů a prožitků. Dítě se v něm raduje, hraje si, zpívá a tančí, cvičí, rozvíjí hrubou i jemnou motoriku, stříhá, modeluje, kreslí, dále získává a prohlubuje návyky hygienické i společenské. Nabývá mnoho rozličných dovedností, seznamuje se s knihou, divadlem apod.

Podle Matějčka (1996) však je ze všeho nejvýznamnější funkcí mateřské školy v tomto věku tří, čtyř let navazování a vytváření vztahu k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, ke své generaci, neboť naprostá většina dětí předškolního věku po společnosti druhých dětí vysloveně touží a mateřská škola je vhodným místem k osvojení takových vlastností jako je soudržnost, solidarita, soucit, tolerance, obětavost, prožitek společné radosti. Vzhledem k vývojovým ziskům intelektovým i citovým je předškolní dítě při vhodných podmínkách schopno navazovat první přátelské vztahy, které nedokáže získat nikde jinde, než-li ve skupině podobně starých dětí přicházejících do mateřské školy. Dítě zde rozvíjí aktivitu, která mu umožní objevovat nový svět za hranicemi rodiny, kde kromě vědomí vlastní identity a jejího postupného upevňování a rozvoje, objevuje nový vztah k sobě samému i ke svým vrstevníkům. Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, kterých postupně nabývá jakožto žák mateřské školy a jako člen dětské skupiny. Dosažení určitého postavení se projeví v jeho sebepojetí a sebehodnocení.

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita Erikson (1963), která je nejprve cílem sama o sobě, avšak s rozvojem schopností a dovedností se sama stává prostředkem k dosažení nějakého konkrétního cíle. Vedle této výrazné potřeby aktivity, iniciativy je však stejně velká

potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí, které dítěti dávají energii a chuť ke zkoumání a zvědavosti.

Mateřská škola by měla být institucí, která dítěti takové bezpečné prostředí poskytne. Měla by být pomocníkem na cestě k uspokojení všech jeho důležitých potřeb, měla by vytvářet vhodné podmínky k položení základů příznivých lidských postojů a kompetencí.

Mateřská škola s empatickou a odborně vybavenou učitelkou představuje začátek systematického výchovného působení, v němž se individuální přístup k jednotlivému dítěti odehrává v kontextu soužití celé skupiny. To je dnes, kdy se rodina podstatně zmenšila a o jediné dítě v rodině pečují kromě rodičů další čtyři dospělé osoby z generace prarodičů, pro dítě zásadní změna. Dítě může chápat sebe jako střed veškerého konání, veškerých dějů vztahujících se výhradně k němu samému. Mateřská škola je v tomto smyslu téměř jediným místem, které může zajistit ideální rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování při výchově ve formálně utvořené skupině, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti. Důležitou funkci však mateřská škola zastává také tam, kde rodina dočasně nebo trvale nenaplnuje nejvhodnější rodičovské postoje, jsou-li její výchovné zásady nesouměřitelné s běžnými normami ostatní společnosti. Dítě pak tráví v mateřské škole několik hodin denně v citově příznivém prostředí, poznává zde to, co je běžné a normální.

Dnešní mateřská škola by měla být otevřená stálému poznávání a sociálnímu učení předškolního dítěte s konvergentním zaměřením všech výchovných a vzdělávacích cílů.

4.2 Uspokojování potřeb, budování příznivých postojů a kompetencí v mateřské škole

4.2.1 *Self-esteem (sebeúcta, sebeocení, sebedůvěra, sebevědomí)*

Sebepojetím v obecnějším vymezení označuje Kořátková (2003) to, jak se jedinec dívá sám na sebe. Malé dítě získává o sobě představu prostřednictvím vlastní zkušenosti především z toho, jakým způsobem je přijímáno svým bezprostředním okolím. Lze říci, že pozitivní či negativní interakcí mezi jedincem a okolím se přetváří vztah jedince k sobě samému, neboť názor na sebe sama přejímá malé dítě zrcadlově z

pozitivních a negativních reakcí okolí na své jednání, na svou osobu. Jsou-li tyto reakce v rovnováze, má dítě obraz o sobě v rovnováze. Převládají-li kritické a odmítavé reakce, nebo naopak je-li dítě až nekriticky preferováno, utváří se dětské sebepojetí v těchto intencích. Vnímavá učitelka tuto nevyváženost rozpozná a vhodným způsobem do kognitivní mapy dítěte zasáhne, neboť na základě jeho sebepojetí se začne v dítěti rozvíjet také jeho sebedůvěra.

Budování sebedůvěry u dětí je především záležitostí lásky. Láskyplné prostředí potřebuje každý člověk a dítě zvláště, stejně jako hranice, ve kterých se může bezpečně pohybovat. Nedostatek sebedůvěry a negativní představa o sobě samém se odráží v těch, kdo citově strádají, v těch, kteří si o sobě myslí, že jsou smolaři, ponižují sebe a často i druhé.

Sebedůvěra je schopnost vidět sebe sama jako schopného a způsobilého člověka, který dokáže lásku přijímat i dávat, který je jedinečný a kterého lidé uznávají.

Sebedůvěra má podle Berneové a Savaryho (1998) tři podoby a všechny jsou pro dítě klíčové. Na sebedůvěru lze pohlížet jako na postoj, potřebu a zdroj energie.

Sebedůvěra je tedy druh postoje k sobě samému, k vlastnímu „já“, je hodnocením sebe sama. V dětství se o uspokojování této potřeby starají dospělí v nejbližším okolí dítěte. Tedy i učitelka mateřské školy má za cíl tuto potřebu uspokojovat, v dětech sebedůvěru pěstovat a posilovat ji vhodně nastavenými podmínkami každodenní reality školního dne.

Sebedůvěra dodává tělu potřebnou energii. Dítě, které se cítí dobře, má dostatek energie na to, aby úspěšně zvládalo každodenní problémy a úkoly, lépe navazuje přátelství, přiměřeně riskuje, angažuje se a stále zkouší něco nového a jiného. Naproti tomu dítě, které se cítí nejisté či neschopné se nerado staví před nějaký problém nebo úkol, neumí a bojí se samo rozhodovat, příliš podléhá druhým. Na dospělém je, aby posiloval víru dítěte ve vlastní schopnosti, posiloval pocit jeho hodnoty, posiloval kladné očekávání. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu, ze které vyrůstá tolik potřebný pocit sebejistoty. Sebepojetí dítěte by mělo být naplněno vyváženými poznatky o sobě samém v kladných ale i kritičtějších polohách, ovšem s pozitivní perspektivou.

Proces, či způsob jakým je tato potřeba uspokojována se zabudovává, není jen pomíjivým obdobím dítěte, ale naopak se stává trvalým základem pozdějších strategií,

stává se trvalým rysem osobnosti. Sebevědomí úzce souvisí s pozdějšími projevy chování dítěte vůči sobě i druhým. Nízké sebevědomí vede často k projevům agrese, nebo naprosté submisivitě, přehnaně vysoké sebevědomí mívá za následek přezírání druhých a nedostatek empatie vůči okolí.

4.2.2 *Potřeba seberealizace, sebeuplatnění*

Potřeba seberealizace je dle Kořátkové (2003) životně důležitá potřeba, jejímž naplněním dítě vrůstá do společnosti. Sebeuplatněním či seberealizací nazýváme úspěšnou realizaci vlastních schopností, prostřednictvím nichž si jedinec postupně uvědomuje svou vlastní cenu.

Mateřská škola je prvním prostorem mimo domov, kde dítě opakovaně a dlouhodoběji projevuje aktivitu, která je pozitivně (ale i negativně) hodnocena a dítě se jejím prostřednictvím snaží prosadit. .

Prožitek sebeuplatnění je důležitým motivačním prostředkem k dalším náročnějším aktivitám dítěte a jeho vztahu k okolí i k učení. Seberealizace je nejprve plně orientována na vlastní pozitivní prožitky bez ohledu na reakce okolí, později se dítě touží prosadit mezi ostatními, uplatnit se, až k touze spolupracovat, tedy být nějak prospěšné pro druhé. Předškolní dítě se realizuje především v činnostech pohybových, rozumová iniciativa se týká především potřeby komunikovat, tedy vyjadřovat se k dění kolem sebe a ovlivňovat jej. Dítě nechce být divákem či posluchačem obklopujícího světa, nýbrž aktivním jedincem realizujícím se v činnostech, především pak ve volné hře, ve které dítě uplatňuje s velkým nasazením vše, co do té doby poznalo.

Vágnerová (2000) píše o potřebě dítěte vtisknout svému okolí stopy své aktivity, tedy svého já, potvrdit tak hodnotu své osobnosti, kdy tato tendence úzce souvisí právě s potřebou seberealizace. Jedná se o uspokojení z vlastní kompetence pronikat do světa, ale může mít též sociální význam sdělení o vlastní existenci.

První zkušenosti se sebestrosazením spoluurčují, společně s dalšími aspekty jako je temperament nebo rodičovské chování vůči dítěti, další rozvoj základní životní strategie. Jde o to, zda bude v jednání dítěte převažovat tendence k agresivitě či tendence k rezignaci a potlačení svých potřeb. Rozdíly v této oblasti způsobují také sociokulturní vlivy.

V praxi je sebeprosazení a sebeuplatnění dětí cizinců v české mateřské škole věnována malá pozornost. Děti nejprve chybí základní kompetence k sebeprosazení v jinojazyčném společenství, a tou je komunikace. Sociokulturní rozdíly rovněž více či méně prohlubují nejisté a nestabilní postavení ve vrstevnické skupině, přestože by mohly být prezentovány jako jedinečnost, přednost a zajímavost pro ostatní. Sdílet a potvrdit ve skupině jedinečnou existenci malého cizince lze například prostřednictvím jeho neverbálních dovedností, jakým je pohyb, hudební nebo výtvarný projev. Vágnerová (2000) ke zvýšení prestiže a posílení sociální role jedince mezi vrstevníky doporučuje například vlastnictví pro ostatní zajímavého předmětu. Jakýkoliv kladný druh sebeuplatnění je velmi potřebný pro příští budování pozitivního sebnahlížení a sebehodnocení.

4.2.3 Rozvoj sociálních dovedností

V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, kdy dítě postupně zvládá respektovat potřeby druhého, kdy je schopno ovládat a přizpůsobovat vlastní aktuální potřeby, aby koncem předškolního věku již bylo schopné částečně nahlížet na svět i z pohledu a potřeb jiného člověka. Jedním z předpokladů rozvoje prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Naopak děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný, věří ve vlastní sílu a schopnost svým chováním okolní dění ovlivňovat.

Mateřská škola je vedle rodiny dalším vhodným místem pro rozvoj vlastností a schopností jako je schopnost spolupráce, soudržnosti, obětavosti, tolerance, přátelství či kamarádství, je místem, které chce dítě poznat a zaujmout zde určitou roli. Předškolák touží včlenit se do skupiny dětí a najít zde uplatnění.

Vrstevnická skupina v mateřské škole je jedinečným místem, kde se dítě přirozeně srovnává s ostatními, přijímá různé formy sociálního učení a ověřuje si zde své sociální dovednosti.

Prosociální chování je výsledkem sociálního učení nápodobou, identifikací, je výsledkem vysvětlování i podmiňování a je tedy samozřejmě závislé na dosažené úrovni kognitivních kompetencí dítěte. Předškolní dítě, které je ve svém věku velmi senzitivní a socializuje se interakcí a nápodobou svého okolí, by mělo mít možnost

sledovat v mateřské škole takové chování a jednání všech dospělých, které by této identifikace bylo hodno, neboť v rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy autority v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí, zvyšuje sebeúctu a snižuje pocit ohrožení. Vágnerová (2000) přirovnává tento mechanismus s mechanismem objevujícím se v pozdějším vývoji ve formě identifikace s vůdcem party.

4.2.4 Vrstevnické vztahy a role

V souvislosti s probíhajícím procesem socializace v předškolním období je v mateřské škole důležité věnovat pozornost sociálním vztahům. V tomto věku dochází k růstu významu vrstevníků. Předškolák rád opouští rodinné zázemí, aby ve vrstevnické skupině zkusil různé role a různé formy chování, eviduje reakce okolí, zažívá situace, kdy skupinu sám řídí, kdy je skupinou odháněn, kdy je skupinou obdivován. Kamarádství pro předškolní dítě představuje symetrický vztah, v němž jsou si partneři rovni, mají podobné kompetence i obdobný status.

Takový vrstevnický vztah se velmi liší od všech vztahů k dospělým, které dítě dosud prožilo. Poskytuje totiž mnohem méně jistoty, ochrany či tolerance. Dítě musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, aby takový vztah zvládlo, musí se naučit mnoha sociálním dovednostem, aby se samo jako vyhledávaný kamarád prosadilo, nebo aby si získané kamarádství udrželo. Předškolácká kamarádství jsou, jak Vágnerová (2000) uvádí, vesměs dyadická. Děti často vytváří párovou koalici, ze které vyloučí dítě třetí, neboť v tomto páru spolu dovedou děti lépe kooperovat, lépe vzájemně komunikovat a vzájemně se napodobovat, nemusí vynaložit přílišné úsilí k sebeprosazení. Přestože jsou tato kamarádství povrchní a proměnlivá, jsou velmi důležitá.

Ve skupině vrstevníků dítě získává a prožívá zcela jiné role než-li s dospělými či jinak starými dětmi. Dospělý je pro dítě automaticky autoritou s vyšším statutem, starší sourozenec nedostupnou konkurencí. Vrstevníci v mateřské škole mají obdobnou úroveň sociálních kompetencí, rozdíl se projevují podle individuality dítěte, nebo jeho specifických zkušeností. V takovém dětském kolektivu postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí, dítě na základě svých projevů a schopností získává určité postavení, určitou roli např. baviče, uznávané hvězdy, nebo naopak outsidera. Dítě se ve skupině učí soupeřit i spolupracovat, prosazovat své schopnosti a přání. Prožitek

úspěšnosti, ale i neúspěchu, se stává součástí osobní identity, vlastního sebepojetí a ovlivňuje do budoucna v tomto směru dětské prožívání a chování.

Soupeřivou roli není nutné nijak zvlášť podněcovat, srovnávání se a soutěžení je dítěti blízké chování. Role soupeře je pro dítě snazší a atraktivnější, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. V mateřské škole proto kultivujeme roli spolupracovníka, neboť je to role obtížnější, vyžadující zralejší mechanismus jako je sebeovládání či sdílení situace s ostatními, což je pro egocentricky uvažujícího předškoláka obtížnější.

4.2.5 Jakého kamaráda preferuje předškolní dítě?

Výběr kamaráda v předškolním věku ovlivňují podle Vágnerové (2000) hlavně zjevné znaky a situační faktory.

Předškolní dítě preferuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl podobné zájmy potřeby i schopnosti, dítě má především potřebu sdílet činnost, pocity a názory zatím nehrají téměř žádnou roli. Výběr kamaráda tedy ovlivňují hlavně zjevné znaky, kdy zevnějšek je první informací, kterou vrstevníci o sobě získávají. Dítě vzhledem k rigiditě jeho uvažování má pevnou představu, jak mají jeho vrstevníci vypadat. Pokud se od tohoto stereotypu dítě z nějakého důvodu odchyluje, je pro ostatní vrstevníky méně atraktivní. Shoda s normou také uspokojuje dětskou potřebu jistoty.

Významným kritériem pro výběr kamaráda v tomto věku je pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí a s tím spojená preference určitého způsobu chování a hry.

Sociální atraktivitu zvyšuje vlastnictví zajímavé hračky, zvířete nebo jiné věci, skupina vrstevníků zároveň s ní akceptuje i dítě majitele. Vágnerová uvádí, že děti chtějí získat účast na tomto vlastnictví, popřípadě část prestiže, kterou vlastnictví přináší. Je to jeden z nemnoha okamžiků, kdy učitel vhodným zásahem může přispět k přirozenému a rychlému přijetí „jiného“ dítěte do skupiny vrstevníků.

Chování je dalším viditelným znakem, který může spoluurčovat oblíbenost jedince v kolektivu. Pokud dítě dokáže snadno iniciovat kontakt, je přátelské, dobře udržuje rozhovor, umí respektovat dohodnutá pravidla hry a je kladně vyladěné, kamarádství s ním je příjemné a vyhledávané. To následně potvrzuje jeho sociální hodnotu, což funguje jako pozitivní zpětná vazba. Naopak děti, které se chovají

nepříjemně, agresivně, nedovedou respektovat pravidla hry, kterým nelze dobře rozumět, bývají odmítány.

Z hlediska předškolního dítěte je kamarád ten, kdo má podobné kompetence, potřeby a zájmy, avšak děti právě v této době dovedou se samozřejmostí přijmout postiženého vrstevníka, neboť nemají dosud zafixované žádné sociální předsudky. Záleží opětovně nejvíc na okolí, jaké vzory si nyní dítě osvojí a jaké základní pilíře chování bude v budoucnu rozvíjet.

4.3 Funkce MŠ z hlediska multikulturní výchovy a vzdělávání dětí cizinců

Mateřská škola je dobře dostupnou institucí, která může poskytnout ideální čas a prostor pro integraci dětí cizinců do českého prostředí a výrazně tak usnadnit jejich pozdější vstup do první třídy základní školy, neboť jednou z nejobtížnějších životních situací pro rodiny cizinců je pochopitelně vstup jejich dětí do procesu povinné školní docházky.

Česká škola dosud nenabízí žádnou výraznou pomoc těmto dětem a proto jazyková bariéra znesnadňuje nejen vstup do nového prostředí a nového kolektivu dětí, ale rovněž znesnadňuje i výuku všech předmětů. Výuku mateřského jazyka dětí cizinců škola zpravidla neposkytuje.

Naopak mateřská škola a rámcový program pro předškolní vzdělávání dává dostatečný prostor pro individuální přístup k potřebám všech dětí, pro dítě z jiného kulturního a jazykového prostředí to je zvláště příhodná doba, která může být efektivně využita k poznání nové kultury i jazyka majoritní společnosti. Je ovšem nutné si uvědomit, že integrace cizinců neznamená jejich asimilaci, ani jejich segregaci, ani manipulaci s dítětem, ale naopak jeho plné respektování včetně kulturních a jazykových zvyklostí.

Je rovněž nutné si uvědomit, že proces multikulturní výchovy není procesem jednostranným, neznamená jen, že dítě cizince učíme český jazyk a seznamujeme ho s českou kulturou, ale stejně tak se zajímáme o jeho zemi a jeho kulturu. Získáváme informace od rodičů, využíváme mapy, encyklopedie, fotografické publikace a prostřednictvím vytvořeného projektu můžeme rozvíjet způsobilost českých dětí chápat

a respektovat jinou kulturu než vlastní. Pro dospělé obyvatele České republiky je situace přítomnosti cizinců ve společenském životě ne vždy kladně přijímána, avšak dítě je, za příznivé situace, schopno s vrstevníkem cizincem komunikovat bez zábran, je schopno ho prostřednictvím multikulturní výchovy bezvýhradně přijmout, pomáhat mu, vybudovat vzájemný pozitivní vztah bez předsudků v duchu vzájemného obohacení.

V předchozí kapitole jsem se zabývala mateřskou školou jako místem, kde probíhá mnoho proměn a procesů v životě malého dítěte, z nichž nejdůležitější je především proces socializační, kdy dítě vrůstá do společnosti, osvojuje si nové role, uspokojuje své potřeby, učí se respektovat potřeby ostatních.

Uspokojování všech těchto potřeb dětí cizinců však probíhá v prostředí, které jim může být zcela cizí nejen jazykem učitelky a dětí, ale i gesty, oblečením, společenskými pravidly jimž nerozumí, celkovým zařízením či výzdobou interiéru. Takové prostředí může dítěti připadat nepřátelské a ohrožující. Děti jiných národností, s jiným kulturním zázemím, s odlišnou jazykovou výbavou přicházejí do mateřské školy a mohou být okamžitě vystaveny velkému stresu. Nedomluví se s ním paní učitelka, nedomluví se ani s dětmi, prostředí i návyky mu mohou připadat cizí a nepřátelské, předkládané pokrmy neznámé, nedobré a v některých případech až potíže vyvolávající. Pro dítě minoritní skupiny je obtížné navázat s ostatními dětmi majority verbální kontakt a díky tomu není příliš atraktivním a vyhledávaným společníkem, případný počáteční zájem opadá. Dítě stojí mimo zájem skupiny, aniž by tento nezájem měl být programový, nebo nepřátelsky laděný. Jinojazyčné dítě se může po několika neúspěšných pokusech o kontakt uzavřít do sebe a v ten okamžik své dny ve školce trávit sice ve skupině vrstevníků, ale vrstevníky nevyhledáváno.

Není v takové situaci možné ponechat dítě v samotě čekat na to, až si samo na celou situaci „zvykne,“ adaptuje se, asimiluje. Není dostatečné věnovat péči pouze jazykovému rozvoji dítěte, ale je v první okamžik nutné zajistit podmínky k jeho socializaci, zajistit podmínky takové, aby mohl alespoň částečně probíhat proces uspokojování jeho základních potřeb. Jde tedy o to, mírnit komunikační izolaci a řešit ji v úzké návaznosti na izolaci sociální.

Vzhledem k širokému spektru jazyků a národností dětí, které do českých mateřských škol přicházejí, není možné požadovat po učitelkách, aby zvládaly, byť jen základní slovník každého jinojazyčného dítěte.

Víme, že zdravé dítě se dokáže poměrně snadno vyrovnávat s přechodnými nároky či se stresem, v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb např. nemožnost plně projevit aktivitu, nebo pokud dítě není v dostatečně kvalitním kontaktu s vrstevníky, však dochází k frustraci dítěte se všemi formami obranných mechanismů jako je smutek, stranění se činností a lidí, apatie, nebo naopak hyperaktivita, vynucování si pozornosti vedoucí až k agresivnímu chování. Je třeba si v této souvislosti uvědomit, jak je pro děti cizinců, na rozdíl od dětí majority, vstup do mateřské školy stresující a mnohonásobně obtížnější. Děti cizinců s odlišnou kulturní a jazykovou výbavou potřebují stejnou péči a stejný přístup, jako jakékoliv jiné dítě s handicapem. Bez odborného vhledu pedagoga do problematiky integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy, bez jeho citlivého vedení, není integrace takových dětí úspěšná s tím požadavkem, aby zároveň byla zachována zásada maximálního uspokojení všech jeho základních a životně důležitých potřeb.

Pedagog by měl být vybaven osobním zájmem o integraci a také potřebným množstvím odborných informací o ní. Zároveň by měl mít v této náročné situaci k dispozici pomůcky, které by jemu i dětem integrační proces maximálně usnadnily.

Péče o děti cizinců v českých mateřských školách bude skutečnou péčí jen tehdy, bude-li odborně informačně podložená a zaměřená komplexně na všechny potřeby, nikoliv soustředěná pouze na rovinu komunikační. Komunikace je jistě v popředí zájmu všech na integraci zainteresovaných stran a nelze jí odsouvat do pozadí, ale prvoplánově je nutné zajistit dítěti pokud možno stejně příznivé podmínky pro jeho harmonický psychický vývoj, o který usilujeme u všech ostatních českých dětí.

Jde o to, zachovat v první řadě mateřské škole tolik důležitou a již výše zmiňovanou funkci socializační. Mateřská škola by především měla být místem, kde dítě prožívá s vrstevníky „souradost“, jak ji Matějček (1996) nazývá, což platí stejnou měrou i pro děti cizinců.

4.4 Funkce MŠ z hlediska multikulturní výchovy a vzdělávání dětí majority

Utváření postojů k lidem v našem okolí a tedy i k odlišnostem a zvláštnostem druhých lidí probíhá v hloubi naší osobnosti, tj. na úrovni neuvědomělé, nebo jen málo uvědomělé, zároveň tento proces probíhá v tak časně vývojové době, kdy ještě ani nejsme schopni racionální úvahy, kdy přijímáme postoje lidí ve svém nejbližším sociálním okruhu mechanismem bezprostřední nápodoby a bezprostřední identifikace.

Z toho ovšem podle Matějčka (2003) plyne, že tam, kde chceme něco v takto hluboce založených postojích měnit, veškeré racionální postupy, logická argumentace či školní výuka v klasickém slova smyslu, jsou moc slabými vzdělávacími prostředky, málo produktivní investicí. Přicházejí zpravidla až tak pozdě, kdy už naše inteligence pracuje ve prospěch toho, co bylo zformováno mnohem dříve. Z toho důvodu nebývají výsledky příliš uspokojivé. (In Smékal, V., 2003)

Ve vývojové psychologii považujeme za prokázané, že přibližně v sedmém a osmém měsíci života dítěte, se za normálních okolností objevuje specifický citový vztah k mateřské osobě. Dítětem je takový vztah prožíván jako pocit životní jistoty a bezpečí, zbavující úzkosti z neznámého a tedy nebezpečného světa. Erik Erikson v tomto období hledá počátky základní důvěry či nedůvěry v lidi vůbec. Dítě nyní svým intelektovým vývojem dospělo k rozlišování známého a neznámého. Kdyby neznámé nebylo spojeno s pocitem úzkosti a dítě se vrhalo do neznáma bez zábran, bylo by trvale v nebezpečí až ohrožení zdraví nebo života.

Mechanismus ohrožujícího neznámého mu naznačuje, že známé je bezpečné a naopak cizí nebezpečné. Až sem je tedy možno vystopovat počátky nedůvěry k neznámému a cizímu, tedy ohrožujícímu.

Proto neznámý zjev, divné rysy obličeje, divná barva pleti, divné chování někoho cizího vzbuzuje primární nejistotu a pracuje proti přijetí takového člověka za známého a tedy bezpečného. Z těchto důvodů cesta k toleranci a následně k integraci odlišných není příliš úspěšná pokud se o ní pokoušíme na úrovni racionálního myšlení a učení již školního dítěte. (In Smekal, V., 2003)

Na otázku kdy a jak tedy do procesu socializace dítěte vpravit a zabudovat nový pozitivní prvek přijetí odlišnosti jako něco neohrožujícího, normálního, či dokonce pozitivního? Matějček na tuto otázku odpovídá, že prioritním pozitivním činitelem je rodina, pokud je ovšem rodinné společenství dítěte tolerantní, otevřené vůči nezvyklostem v lidském okolí, jestliže poskytuje dítěti pozitivní, zpevňující odezvu tam, kde se s nějakými zvláštnostmi seznamuje.

Negativním činitelem naopak je, není-li k tomu rodinné společenství dítěte ochotno, nebo není-li k tomu schopno. Udržuje se tak či dokonce prohlubuje jeho základní postoj nedůvěry v lidský svět.

Pak přichází další období z tohoto hlediska zvláště významné, podle Matějčka (2003) dokonce rozhodující, totiž období předškolní.

Vstup dítěte do mateřské školy je právě tím jedinečným časem, kdy do mezigenerační směny postojů je možno přidat a zabudovat něco nového pro-sociálního. Svědčí o tom zkušenost, že děti v mateřské škole s přirozenou dětskou zvědavostí, bez problémů a bez odporu přijímají nejrůznější lidské zvláštnosti. Integrace dětí s postižením do společenství mateřské školy se daří daleko lépe, než když se odkládá až do doby školní. Navodit postoj „pomoci“ tomu, kdo pomoc potřebuje, je nyní relativně nejsnazší. (In Smékal, V., 2003)

Zároveň je předškolní období také charakteristické tím, že dítě nejvíce „otiskuje“ své prostředí, kdy bezvýhradně přijímá to, co se mu s patřičnou dávkou autority předkládá. Dítě přijme jakékoliv normy aniž uvažuje o jejich kvalitě, neboť toho není zatím schopné. Tato úroveň morálního vývoje je nazývána heteronomní (Piaget, J., 1966), což znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělý. Morálku dítěte lze proto nyní lehce formovat, neboť je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem dodržování příslušných norem. Z tohoto důvodu je tolik potřebná vědomá odborná připravenost vychovatelů, kteří mají podle Matějčka poslední možnost, tuto žádoucí změnu postojů a norem vyvolat. . Malé dítě, které je ve třídě v běžném kontaktu s dítětem cizincem přirozeně vytváří prosociální postoje k druhému, rozvíjí se u něj sociální citlivost, tolerance i přizpůsobivost. Dítě postupně chápe, že odlišnosti jsou normální a přirozené, že všichni lidé mají svou hodnotu. V tom vidím kladnou a nezastupitelnou funkci mateřské školy, která není v běžné praxi dosud zcela doceněna.

Praktická část

5. Cíl, hypotézy, metody

5.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části mé diplomové práce je zmapovat současné podmínky těch mateřských škol na Praze 6, do kterých je již řadu let zařazováno stále více dětí cizinců nejrůznějších národností, a ve kterých tudíž mají v oblasti integrace dětí cizinců do české MŠ dnes již mnohaleté zkušenosti.

V rámci praktické části diplomové práce si kladu tyto cíle :

Chci zjistit, jaké případné integrační problémy učitelky vnímají, jaké mají integrační priority v multikulturním procesu, jakým způsobem zvládají počáteční „komunikační a sociální samotu“ dětí cizinců, a jak dlouho tato „samota“ dle jejich názoru trvá. Zda vidí integrační proces jako přínosný pro všechny zúčastněné děti a zda se setkaly s rasovými projevy ze strany dětí či jejich rodičů.

Mám zájem rovněž zjistit, jak současnou situaci hodnotí rodiče dětí cizinců, zda oni vnímají integrační úsilí jako pozitivní proces, kde vidí problémy, jaké výhrady, představy a podněty pro vzájemnou spolupráci s mateřskou školou mají. Chci zjistit, zda vnímají rasové projevy vůči jejich dětem na půdě mateřské školy.

Dále bych si ráda ověřila prostřednictvím pozorování samotných dětí, jak se v českém prostředí mateřské školy cítí na konci školního roku, nakolik se sociálně a komunikačně začlenily do dětské skupiny vrstevníků, zda a nakolik se mohou aktivně účastnit programu v mateřské škole.

Posledním cílem mé diplomové práce je vytvořit pomůcku – obrázkový slovník. Obrázkový slovník použitý hned na počátku docházky malého cizince do českého prostředí mateřské školy, by měl přirozeně přispět k rychlejší adaptaci a socializaci v odlišném kulturním a jazykovém prostředí.

5.2 Hypotézy

1. Předpokládám, že v praxi budou učitelky mateřské školy obsahově zaměřovat integraci, adaptaci a asimilaci, kdy jediným měřítkem úspěšné integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy pro ně bude zvládnutí českého jazyka. V této souvislosti si kladu otázku, zda budou pociťovat nutnost a zájem o hlubší sebevzdělání v multikulturní oblasti.

2. Předpokládám, že rodiče dětí cizinců nebudou projevovat nespokojenost v souvislosti s pobytem svých dětí v mateřské škole, nebudou mít potřebu zasahovat nebo ovlivňovat vlastní iniciativou do rytmu dne. Je otázka, zda budou mít rodiče a učitelky shodné vnímání rasového ohrožení v mateřské škole.

3. Předpokládám, že děti cizinců budou svými českými vrstevníky bez problémů přijímány, a kladu si otázku, zda bude hra významným prostředkem k naplnění potřeby sounáležitosti a spolupráce mezi dětmi.

Kladu si rovněž otázku, zda děti cizinců nebudou v mnoha případech stát na okraji řízených činností, aniž by se jich mohly fakticky aktivně účastnit.

4. Předpokládám, že vhodně používaným obrázkovým slovníkem, dojde k urychlenému navázání komunikačních a sociálních kontaktů jak mezi učitelkou a dítětem cizincem, tak mezi dětmi navzájem. Obrázkový slovník zároveň poslouží dítěti cizinci k orientaci v novém neznámém prostředí a v denním režimu.

5.3 Metody

Pro svou diplomovou práci jsem použila v praktické části metody výzkumného šetření ve formě dotazníku s otevřenými, uzavřenými i polozavřenými otázkami. Vypracovala jsem a vyhodnotila jeden dotazník pro učitele a druhý dotazník pro rodiče. Dále jsem ve své praktické části diplomové práce použila metodu pozorování s pětistupňovým hodnocením dětí a dále metodu pedagogického experimentu. Získané informace jsem shromažďovala od listopadu 2003 do září roku 2005.

6. Počet a národnost dětí cizinců v mateřských školách na Praze 6

6.1 Děti cizinců v mateřských školách na Praze 6 ve školním roce 2003/2004

Úřad městské části Prahy 6 spravuje celkem 28 mateřských škol, které ve sledovaném školním roce 2003/2004 navštěvovalo 2 066 dětí české národnosti a 104 dětí cizích státních příslušníků. Děti cizinců z celkového počtu dětí navštěvujících mateřské školy na Praze 6 tvořily 4,8% .

V tomto roce poprvé dochází k uvedení přesné evidence dětí cizí státní příslušnosti ve výroční zprávě mateřských škol Prahy 6. Informace z této výroční zprávy i ostatní potřebné údaje mi ochotně poskytl školský rada MČ Prahy 6, PhDr. Michael Popel.

Naopak k počtu a národnosti cizinců celého hlavního města Prahy jsem informace nezískala. PhDr. Jurkovou mi bylo sděleno, že takové informace jsou tajné a tudíž je nemohu pro svou diplomovou práci vyžadovat.

6.2 Děti cizinců v mateřských školách na Praze 6 ve školním roce 2004/2005

Ve sledovaném roce 2004/2005 navštěvovalo 28 mateřských škol na Praze 6 2 093 dětí české národnosti a 107 dětí cizích státních příslušníků. Děti cizinců z celkového počtu tak letos tvořily 5%.

V letech 2003/2004, 2004/2005 a 2005/2006 bylo v mateřských školách na Praze 6 národnostní složení a počet dětí cizinců následující:

2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Stát	Počet dětí	Stát	Počet dětí	Stát	Počet dětí
Belgie	1	Albánie	1	EU	23
Bělorusko	2	Arménie	1	Ukrajina	19
Bulharsko	8	Belgie	2	Japonsko	13
Čína	1	Bělorusko	1	Slovensko	9
Egypt	3	Bulharsko	6	Ostatní	42
Equador	1	Egypt	2		
Francie	3	Francie	1		
Chile	1	Guinea	1		
Chorvatsko	2	Chorvatsko	1		
Indie	4	Indie	2		
Indonésie	2	Indonésie	2		
Itálie	1	Irsko	1		
Japonsko	11	Itálie	1		
Jordánsko	1	Japonsko	10		
Kambodža	1	Jordánsko	1		
Kazachstán	2	Kambodža	1		
Korea	1	Kazachstán	4		
Maďarsko	1	Korea	2		
Moldávie	1	Lotyšsko	1		
Mongolsko	1	Maďarsko	4		
Německo	6	Makedonie	1		
Pákistán	2	Moldávie	1		
Polsko	2	Mongolsko	2		
Rumunsko	1	Německo	5		
Rusko	11	Nizozemí	1		
Slovensko	5	Pákistán	1		
Turecko	1	Polsko	2		
Ukrajina	16	Rusko	11		
USA	8	Singapur	1		
Velká Británie	3	Slovensko	10		
Vietnam	1	Turecko	2		
		Ukrajina	14		
		USA	8		
		Velká Británie	2		
		Vietnam	1		
Celkem	104	Celkem	107	Celkem	106

7. Výzkumné šetření formou dotazníku pro učitelky mateřských škol na Praze 6

7.1 Příprava dotazníku.

Pro celkové posouzení názorů a postojů jednotlivých učitelek MŠ v Praze 6 k otázce integrace cizinců do českého prostředí mateřských škol jsem použila dotazníkovou metodu šetření. Tato metoda umožňuje statistické porovnání získaných odpovědí a její výhodou je možnost anonymity, kdy mohou pedagogové odpovídat maximálně otevřeně. Na rozdíl od metody formou rozhovoru, jsou zde zcela jasně definované otázky, které může tázaný zodpovědět po úvaze a s rozmyslem.

Na základě zkušeností získaných studiem jiných diplomových prací, jsem se rozhodla neposílat dotazníky poštou, neboť v některých pramenech bylo dosaženo pouze 34% návratnosti. Dotazníky jsem proto předala vždy na základě osobní schůzky s ředitelkou konkrétní mateřské školy. Vždy jsem vysvětlila cíle svého výzkumu a dohodla konkrétní termín, kdy si dotazníky vyzvednu.

Tímto způsobem se mi podařilo získat celkem 38 vyplněných dotazníků ze 40 dotazníků zadaných do mateřských škol, kde mají učitelky zkušenost s integrací dětí cizinců. Takový výsledek představuje názor 37 % učitelek mateřských škol na Praze 6.

Dotazník jsem sestavila z 16 otázek, kdy na 3 otázky bylo možné odpovědět výběrem ze tří nabídnutých variant, u 13 otázek byl dán prostor pro rozepsání vlastních názorů učitelů, což vyloučilo podsouvání a omezování vlastních odpovědí dotazovaným. Tento typ odpovědí více vyhovoval mým zkoumaným cílům, i když zpracování těchto odpovědí bylo náročnější. Výsledky dotazníku jsem uvedla dle odpovědí buď v procentech (u kvantitativních odpovědí), nebo graficky (u kvalitativních odpovědí).

V příloze č.1 je k dispozici formulář dotazníku, který byl pedagogům zadán.

7.2 Základní cíle výzkumu

Výzkum pomocí dotazníkového šetření pro učitele si kladl následující cíle:

Zjistit osobní náhled učitelky MŠ na integraci dětí cizinců.

Zjistit integrační problémy, jak je vidí učitelky MŠ.

Orientovat se v integračních prioritách učitelek: integrace-adaptace- asimilace.

Ověřit způsob komunikace dítěte cizince s okolím a délku jeho sociální samoty.

Zjistit přínos integrace a rasové projevy v prostředí MŠ.

Zjistit preferování možnosti návaznosti MŠ na ZŠ.

7.3 Rozbor dotazníku pro učitele

Na každý z uvedených cílů, bylo soustředěno několik otázek v dotazníku. Jejich zhodnocení je následující:

7.3.1 Osobní náhled učitelky MŠ na integraci dětí cizinců

1. Kolikaletou zkušenost máte na vaší MŠ s integrací dětí cizinců?

Odpovědi učitelek se pohybovaly v rozmezí 0,5 let až 20 let, průměrná praxe učitelek v mateřských školách na Praze 6 s integrací dětí cizí státní příslušnosti je 6,5 let.

Učitelky praxe do pěti let	58% učitelek
Učitelky praxe od pěti do deseti let	24% učitelek
Učitelky praxe od deseti do dvaceti let	18% učitelek

2. Máte na vaší MŠ vypracovaný a osvědčený projekt (program), který se zabývá integrací dětí cizinců? Pokud ano, co je jeho hlavní podstatou?

Žádný projekt ani program nemá	79% učitelek
Projekt či program má	21% učitelek

Hlavní podstata programu 21% učitelek, které projekt (program) mají:

..

začlenění dítěte cizince do dětské skupiny	100% učitelek
navázat komunikaci a rozšiřovat slovní zásobu	50% učitelek
vytvořit bezpečné prostředí	63% učitelek
spolupráce s rodiči (překladaři)	25% učitelek

3. Nemáte-li žádný konkrétní program vypracovaný, uvítala byste nějaký takový projekt, zabývající se integrací dětí cizinců? Máte naopak dojem, že takový projekt není důležitý?

Projekt by uvítalo	58% učitelek
Projekt není důležitý	16% učitelek
Neví, nebo neodpovědělo	26% učitelek

8. Máte dojem, že je důležité určité vzdělávání učitelek v multikulturní oblasti?

Přesvědčeno o nutnosti vzdělávání v multikulturní oblasti	21% učitelek
Uvítalo by jej	45% učitelek
Považuje vzdělávání za zbytečné	29% učitelek
Otázka nezodpovězena	5% učitelek

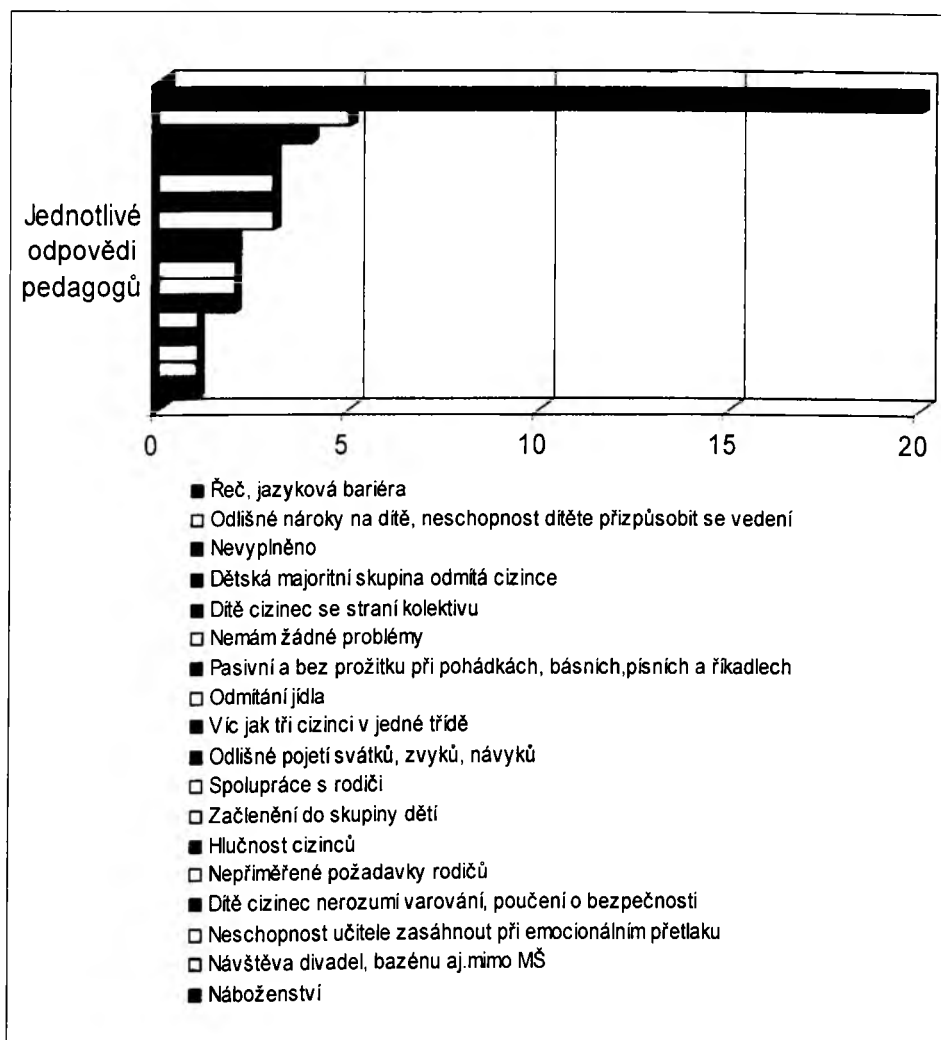
Potřeba dalšího vzdělávání v souvislosti s délkou pedagogické praxe:

Učitelky s praxí 10-20 let považují vzdělávání v multikul. oblasti za zbytečné	60%
Učitelky s praxí 10-20 let by vzdělávání v multikul. oblasti uvítalo	40%
Učitelky s praxí 1-10 let považují vzdělávání v multikul. oblasti za zbytečné	25%
Učitelky s praxí 1-10 let by vzdělávání v multikul. oblasti uvítalo	75%

7.3.2 Integrační problémy, jak je vidí učitelky MŠ

6. Vypozorovala jste ve své „integrační praxi“ konkrétní problémy (problémové oblasti), které se při práci s dětmi opakovaně vyskytují? (viz graf č. 1)

Graf č. 1



9. Máte dojem, že integrující se děti cizinců potřebují speciální pedagogický přístup?

- | | |
|---|-----------------------|
| a) ano, jako každé jiné dítě (např. handicapované) | 76% tázaných učitelek |
| b) ne, dítě si s takovou situací snadno poradí samo | 24% tázaných učitelek |
| c) nevím | 0% |

7.3.3 Integrační priority učitelky MŠ, integrace-adaptace-asimilace

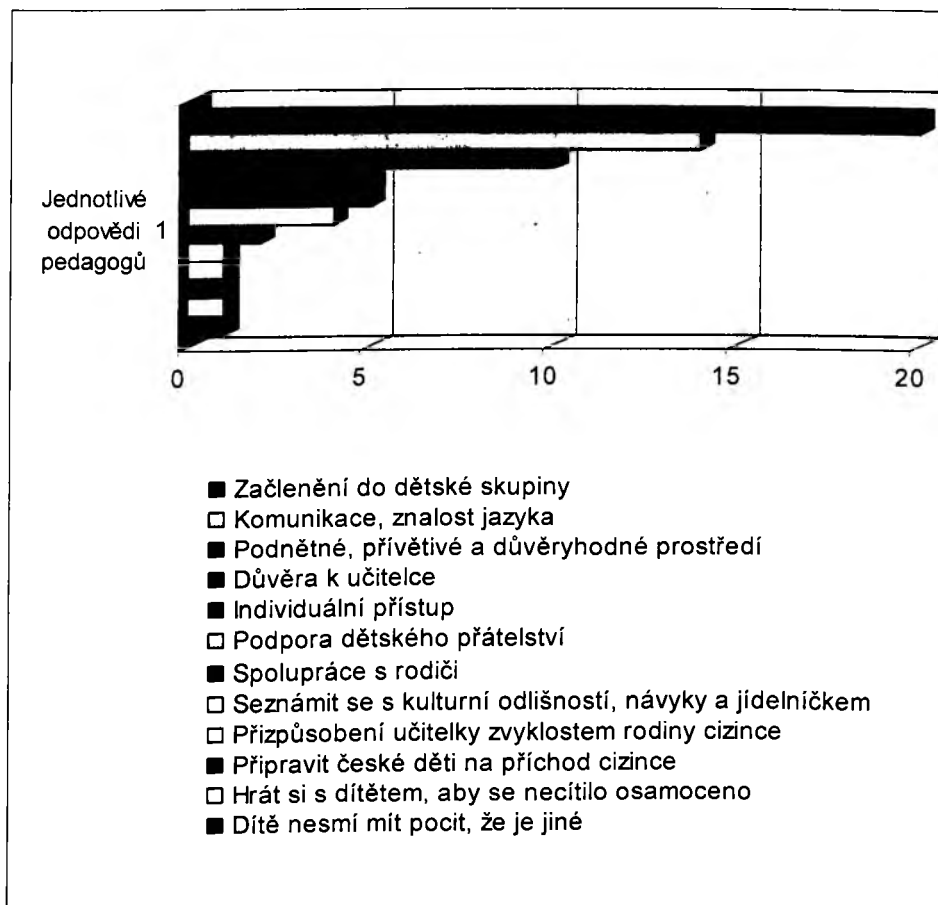
8. Co považujete za prioritní z hlediska jinojazyčného dítěte při docházce do MŠ?

a) aby se dítě především naučilo českému jazyku	5% učitelek
b) aby si dítě osvojilo naše kulturní zvyky a normy	0% učitelek
c) aby se začlenilo co nejrychleji do dětské skupiny	71% učitelek
d) aby prezentovalo svoji kulturu a zvyky	0%
Varianta a)+b)+c) +d)	5% učitelek
Varianta a)+c)	16% učitelek
Varianta a)+b)	3% učitelek

4. Co je, dle Vašeho názoru, nejdůležitější pro dítě cizince v integračním procesu?

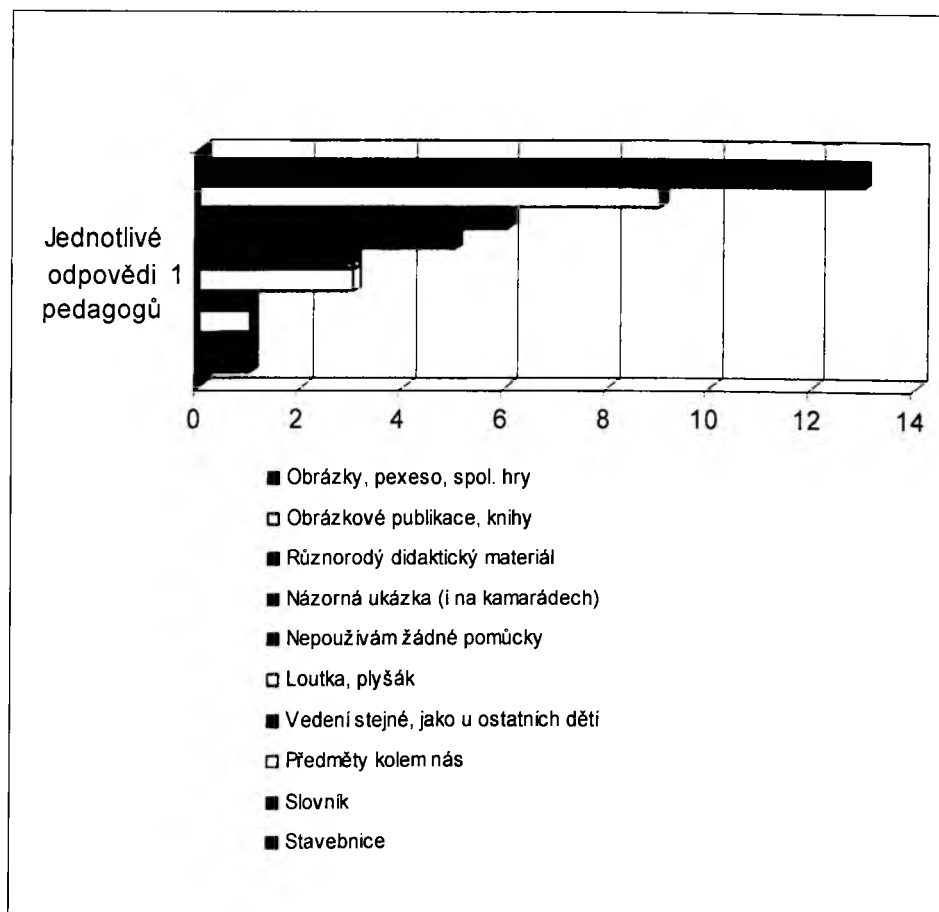
(viz graf č. 2)

Graf č. 2



5. Při práci s jinojazyčnými dětmi využíváte nějaké pomůcky? Jaké? (viz graf č. 3)

Graf č. 3



7.3.4 Způsob komunikace dítěte cizince s okolím a délka jeho sociální samoty

10. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi vámi a jinojazyčným dítětem, pokud dítě nerozumí česky? Jak dlouhé bývá v průměru toto období špatného dorozumívání?

Komunikace s učitelkou probíhá prostřednictvím:

nonverbálně-gesta, mimika, ukazování	68% učitelek
opakováním českých výrazů a pomocí slovníku	16% učitelek
prostřednictvím překladu dětské skupiny	5% učitelek
neuveдено	11% učitelek

Období špatného dorozumívání s učitelkou trvá:

déle než půl roku	5% učitelek
půl roku	19% učitelek
tři měsíce	21% učitelek
týden/čtrnáct dní	3% učitelek
neuveдено	52% učitelek

11. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi dětmi navzájem, pokud jinojazyčné dítě nerozumí česky? Jak dlouhé je období špatného dorozumívání mezi dětmi?

Komunikace mezi dětmi probíhá prostřednictvím:

hry	34% učitelek
nápodoby	11% učitelek
vlastního slovníku	11% učitelek
údaj neuvеden	44% učitelek

Období špatného dorozumívání mezi dětmi:

období je „kratší“ než-li s dospělým	39% učitelek
období 2-3 měsíce	11% učitelek
období 1-3 týdny	3% učitelek
není období špatného dorozumívání mezi dětmi	2% učitelek
údaj neuvеden	45% učitelek

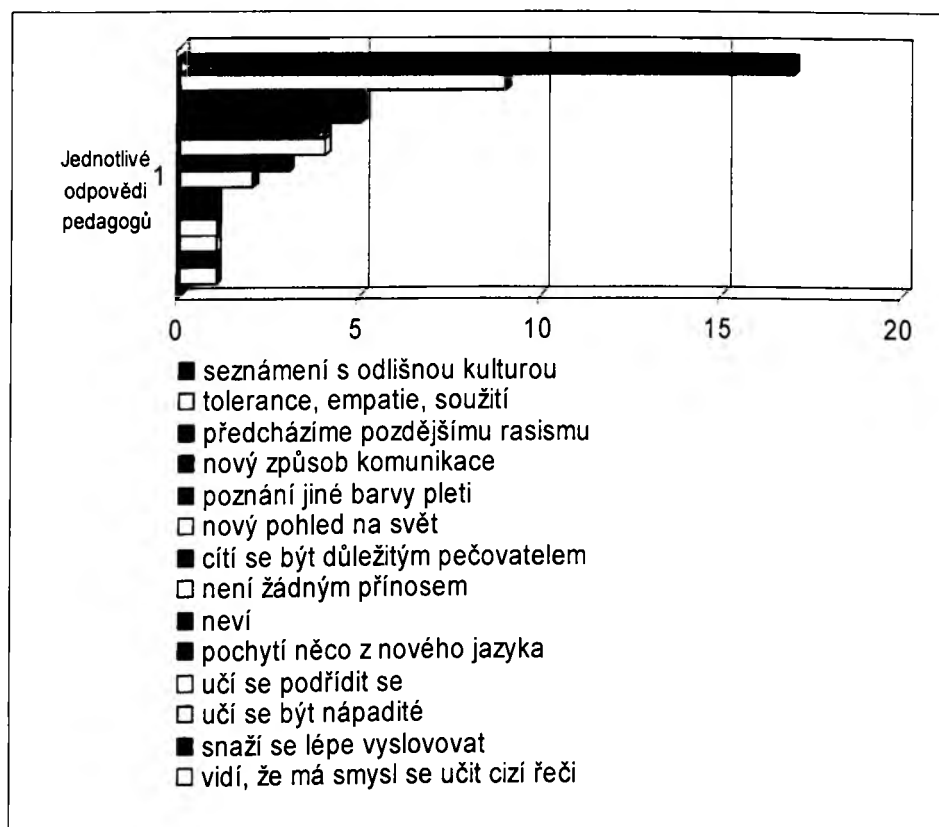
7.3.5 Přínos integrace a rasové projevy v prostředí mateřské školy

12. Máte dojem, že integrované dítě cizinců je přínosem pro skupinu českých dětí?

Pokud ano, v čem? (viz graf č. 4)

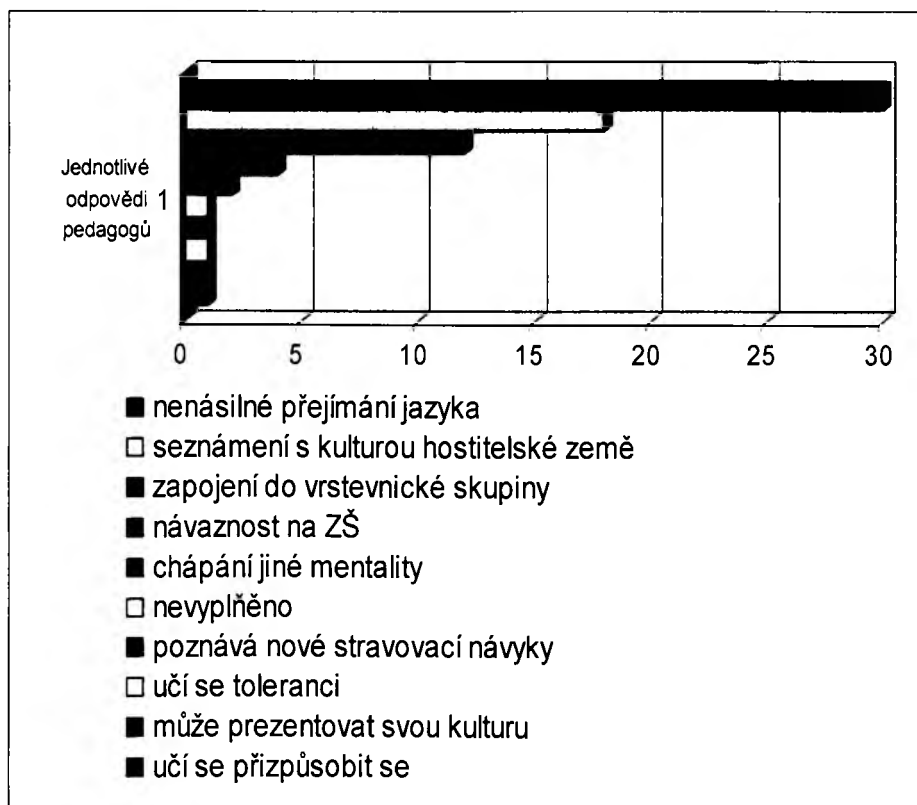
Ano, je přínosem	90% učitelek
Ne, není přínosem	5% učitelek
Nevím	5% učitelek

Graf č. 4



13. V čem vidíte hlavní přínos mateřské školy pro děti cizinců? (viz graf č. 5)

Graf č. 5



15. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy mezi dětmi? Pokud ano, jakými?

Ne, nesetkala	87% učitelek
Ano, setkala vůči Romům	8% učitelek
Ano, setkala vůči odlišné barvě pleti	5% učitelek

16. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy rodičů českých dětí vůči dětem cizinců?

Ne, nesetkala	86% učitelek
Ano, setkala vůči Romům	11% učitele
Ano, setkala vůči Japoncům	3% učitelek

7.3.6 Český jazyk a návaznost MŠ na ZŠ

14. Máte informace o tom, zda děti cizinců přecházejí z MŠ do českých ZŠ, nebo jejich rodiče často volí jiný postup? Jaký?

přecházejí do českých ZŠ	42% učitelek
přecházejí do jiných ZŠ	18% učitelek
návrat do vlasti	8% učitelek
nevím, nemám informaci	32% učitelek

7.4 Vyhodnocení výsledků dotazníku učitelek vzhledem k cílům výzkumu

7.4.1 Osobní náhled učitelky MŠ na integraci dětí cizinců

Na základě odpovědí pedagogů lze konstatovat, že se jednalo o zkušené učitelky, které se s uvedenou problematikou střetávají v průměru 6,5 roku.

Většina sledovaných mateřských škol nemá vypracovaný program, který by se zabýval integrací dětí cizinců. Procentuálně vyjádřeno - 79% učitelek uvádí, že v jejich MŠ žádný program tohoto typu neexistuje, pouze 21% dotázaných učitelek má projekt či program ať již na celoškolské nebo osobní úrovni.

Za podstatu takového programu považují učitelky metodiku začlenění jinojazyčného dítěte do skupiny ostatních českých dětí. Dále považují za důležité prostřednictvím pomůcek (většinou obrázků a obrázkových knih) zajistit a urychlit jinojazyčnému dítěti výuku českého jazyka.

Takto definovaná podstata programu ukazuje, že učitelky si kladou za hlavní cíl adaptovat dítě do skupiny. Prostředky ke skutečné integraci, jako je např. seznámení českých dětí s kulturou a zvyky země, ze které jinojazyčné dítě a jeho rodina pochází, se v dotazníku až na jedinou výjimku neobjevily.

Víc než polovina oslovených učitelek by program usnadňující integraci dětí cizinců uvítala, zároveň by uvítala možnost dalšího multikulturního vzdělávání. Takto odpovídaly učitelky s délkou praxe 1-10 let.

7.4.2 Integrační problémy, jak je vidí učitelky

Hlavním integračním problémem je dle učitelek jazyková bariéra. Z nemožnosti dítěte cizince domluvit se s ostatními dětmi i učitelkou, pravděpodobně vychází i většina dalších v dotazníku citovaných problémů jako je nižší schopnost dětí se přizpůsobit vedení, odmítání dítěte cizince dětskou majoritní skupinou a naopak stranění se dětské skupiny. Jako nepodstatný problém v tomto věku dítěte jsou dle dotazníků učitelek kulturní a náboženské rozdíly. Zde je patrná skutečnost, že učitelky často směřují pojem integrace s pojmem adaptace, tudíž kulturní a náboženské rozdíly spojené s integrací jako problémové nepocítují a v dotaznících stojí na okraji jejich pozornosti. Učitelky potřebují, aby se dítě co nejrychleji adaptovalo na nové prostředí a spolu s ostatními dětmi ve skupině vykonávalo běžný program. K tomu, aby se tak co nejrychleji stalo, je dle většiny učitelek zapotřebí individuální pedagogický přístup, obdobně jako např. u handicapovaných dětí.

7.4.3 Integrační priority učitelky MŠ, integrace-adaptace-asimilace

Prioritou při docházce jinojazyčného dítěte do mateřské školy je pro 70% učitelek co nejrychlejší začlenění dětí cizinců do majoritní dětské skupiny, komunikace, přívětivé prostředí a důvěra k učitelce. Oproti tomu dle učitelek vůbec nehraje roli osvojení českých kulturních zvyků a norem malým cizincem, či prezentace jeho kultury vlastní. I odpovědi na tuto problematiku ukazují, že zde dochází k záměně integrace a adaptace.

Učitelky měly možnost v jedné z otázek zaškrtnout různé varianty priorit předem formulovaných čtyř odpovědí s tím, že každá samostatná odpověď měla skrytou hodnotu odpovídající většinou pouze adaptaci, případně asimilaci jinojazyčného dítěte do českého prostředí, jedna varianta vykazovala hodnotu integrační. Pouze 5% učitelek chápe integraci v jejím plném rozsahu, naštěstí pouze 3% učitelek zaměnilo integraci za asimilaci, a 92% učitelek se spokojí s adaptací namísto integrace dítěte cizince do prostředí české mateřské školy. V tomto procesu učitelky považují za důležitou pomůcku různé obrázky, pexeso a obrázkové publikace, popřípadě názornou ukázkou ve formě demonstrace ostatními dětmi. Volba pomůcek naznačuje, že prioritní potřebou učitelek je zvládnout vzájemnou komunikaci neverbálními prostředky.

7.4.4 Způsob komunikace dítěte cizince s okolím a délka jeho sociální samoty

Komunikace mezi učitelkou a dítětem probíhá hlavně neverbálně tedy příklady, gesty, mimikou. Mezi dětmi navzájem pak probíhá komunikace především prostřednictvím hry.

O intenzivnější integraci dětí cizinců lze hovořit až v okamžiku, kdy se jinojazyčné dítě dokáže alespoň částečně dorozumívat se svým okolím.

Dvě své otázky v dotazníku jsem proto záměrně směřovala na stanovení délky období špatného dorozumívání mezi dítětem a ostatními. Dle odpovědí pedagogů období špatného dorozumívání s učitelkou trvá 3-6 měsíců, mezi dětmi je toto období dle názoru učitelek kratší. Obě tyto otázky však polovina učitelek nezodpověděla. Otázku, jak dlouho trvá období špatného dorozumívání dítěte s pedagogem nezodpovědělo 52% učitelek, a otázku, jak dlouho trvá období špatného dorozumívání mezi dětmi, neodpovědělo 45 % .Jednalo se o jediné dvě otázky, které v dotazníku nebyly zodpovězeny větším počtem pedagogů.

Ukazuje to, že moment ukončení špatného dorozumívání nejsou učitelky schopny přesně stanovit, nejspíše proto, že se jedná o plynulý proces jehož zlom učitelky výrazně nevnímají.

7.4.5 Přínos integrace a rasové projevy v MŠ

Otázky na tento problém zaměřené jsou až překvapivě jednoznačné. 90% učitelek považuje integraci dětí cizinců do českého prostředí pro českou skupinu dětí za přínosnou. Hlavním přínosem je, jak učitelky uvádějí, překvapivě seznámení českých dětí s odlišnou kulturou cizinců. Spolužitím jsou vedeni k toleranci a empatii, předcházíme jim pozdějším projevům rasismu. I pro jinojazyčné děti je dle odpovědí učitelek návštěva MŠ přínosná svým nenásilným převzetím jazyka a kultury hostitelské země, zapojením do vrstevnické skupiny a návaznosti na českou základní školu. Tyto argumenty prokazují, že učitelky ve své podstatě chápou pojem integrace správně, ale nesnaží se skutečně o integraci jinojazyčných dětí do svěřené skupiny.

Vyhodnocením odpovědí se ukázalo, že 4% učitelek se setkala se slovní formou projevu rasismu vůči jinojazyčným dětem. Větší procento (10 % učitelek) ve svých odpovědích zaznamenalo rasismus vůči Romům. 86% učitelek se neseťkalo s projevem rasismu ani ze strany dětí, ani jejich rodičů.

7.4.6 Český jazyk a návaznost MŠ na ZŠ

Dle informací učitelek pouze 42% jinojazyčných dětí přechází z MŠ do české ZŠ. Dalších 32% učitelek nemá jednoznačnou informaci, do jaké školy děti z MŠ odcházejí. Lze předpokládat, že i část těchto dětí rovněž pokračuje v docházce do českých ZŠ.

Docházka do MŠ je proto dle tohoto výzkumu pro většinu jinojazyčných dětí jazykovou přípravou na vstup do české základní školy.

Je otázkou, zda by se učitelky měly zajímat o skutečnost, v jaké ZŠ bude jinojazyčné dítě ve svém vzdělávání pokračovat a vycházet z této informace vzhledem k tomu, jaké přístupy z jejich strany budou zapotřebí v případě přechodu na českou ZŠ nebo na školu v jejich původní zemi.

8. Výzkumné šetření formou dotazníku pro rodiče dětí cizinců

8.1 Sestavení dotazníku

Názory a postoje učitelek na integraci dětí cizinců tvoří pouze jednu polohu posuzovaného procesu. Druhým, stejně významným pohledem je vnímání dané problematiky ze strany rodičů integrovaných dětí.

Rodičům byly dotazníky předány prostřednictvím učitelek v MŠ Bílá, MŠ Čínská, MŠ Terronská, MŠ Na Okraji a v MŠ Juarézova, tedy všude tam, kde proběhlo dotazníkové šetření určené i pedagogům.

V těchto pěti mateřských školách jsem prostřednictvím dotazníku požádala o spolupráci sedmnáct jinojazyčných rodin.

Vzhledem k národnostní rozmanitosti rodičů, jsem nechala dotazník přeložit do angličtiny, aby byl snadno dostupný co možná nejvíce respondentům. Všechny sedmnáct dotazníků jsem dostala vyplněných nazpět.

Pro zjištění názorů rodičů cizinců jsem využila formu dotazníkového šetření, kdy jsem položila celkem 17 otázek, které byly připraveny v návaznosti na dotazník pro pedagogy. Pro snadnější a přesnější kvantifikaci jsem uvedla otázky 3., 4., 6., 9. a 17 formou odpovědí z několika nabídnutých variant. Odpovědi na tyto otázky jsem uvedla v procentech. U ostatních otázek jsem ponechala prostor pro vyjádření vlastních názorů dotazovaných, neboť jejich osobní odpovědi byly pro můj výzkum zajímavé. Odpovědi jsem uvedla v grafické podobě a zachovala tak jejich kvalitativní výpovědní hodnotu.

V příloze č.2 je k dispozici formulář dotazníku, který byl předložen rodičům.

8.2 Základní cíle výzkumu

Zjistit základní informace o sledovaných dětech.

Orientovat se v integračních problémech rodičů cizinců.

Ověřit délku komunikační a sociální samoty dětí cizinců z pohledu jejich rodičů.

Zjistit rasové projevy v MŠ z pohledu rodičů cizinců.

Zjistit návaznost české MŠ na českou ZŠ.

8.3 Rozbor dotazníku pro rodiče

Ke každému z uvedených cílů bylo soustředěno několik otázek v dotazníku tak, aby bylo možné porovnat odpovědi rodičů a pedagogů. Jejich vyhodnocení je následující:

8.3.1 Základní informace o sledovaných dětech

1. Jak dlouho je již dítě v ČR?

Od narození žije v České republice 58% dětí

2 roky žije v České republice 24% dětí

Do 1 roku žije v České republice 18% dětí

V průměru žijí výzkumem sledované děti v naší republice 3 roky

2. Jak dlouho již dítě dochází do mateřské školy?

Od 2 měsíců do 1 roku 53% dětí

2 roky 35% dětí

3 roky 12% dětí

3. Rozumí dítě českému jazyku?

Dobře rozumí 35% dětí

Trochu rozumí 53% dětí

Nerozumí 12% dětí

4. Mluví někdo v rodinném prostředí česky?

Ano 35% dětí

Ne 65% dětí

8.3.2 Integrovaní problémy z pohledu rodičů cizinců

4. Rodiče komunikují s ředitelkou (učitelkou)?

Komunikaci zvládneme sami dobře česky	53% rodičů
Komunikaci zvládneme trochu česky a trochu anglicky	18% rodičů
Komunikaci zvládneme obtížně, využíváme tlumočníka	29% rodičů

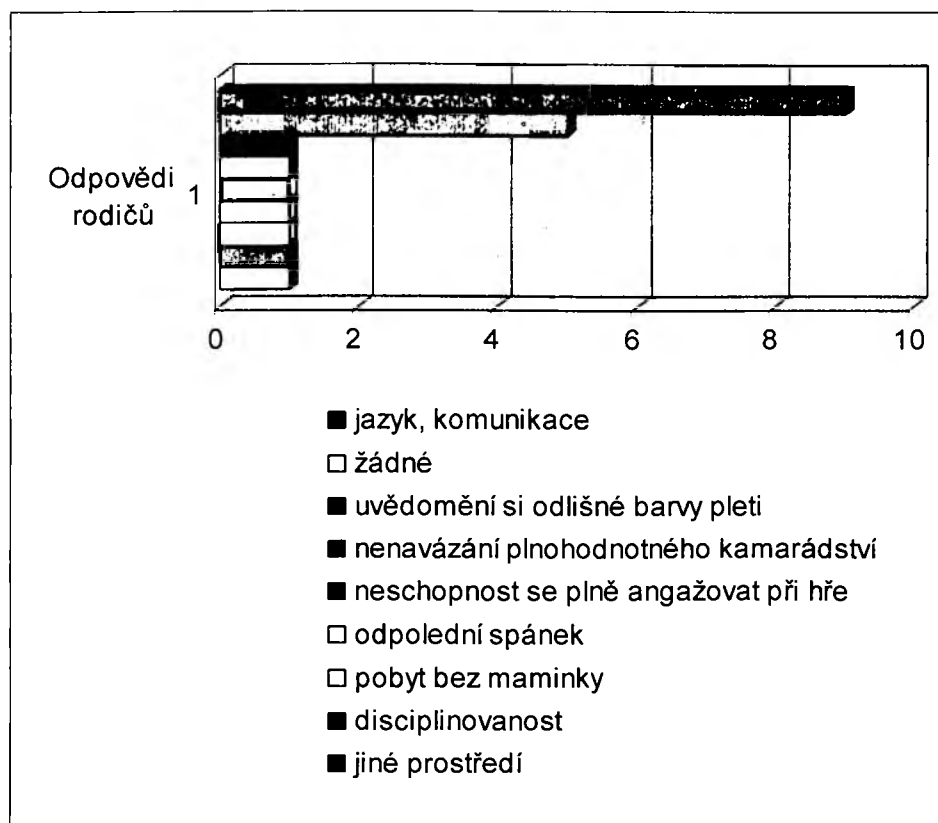
11. Jak dítě přijímá českou stravu?

Dobře, žádný problém	59% rodičů
Dítě má určité problémy	41% rodičů
Z toho maso odmítá	57% dětí
Polévku a zeleninu odmítá	23% dětí
Pomazánky odmítá	20% dětí

12. Zamyslete se, jaký byl největší problém pro vaše dítě, když začalo navštěvovat MŠ?

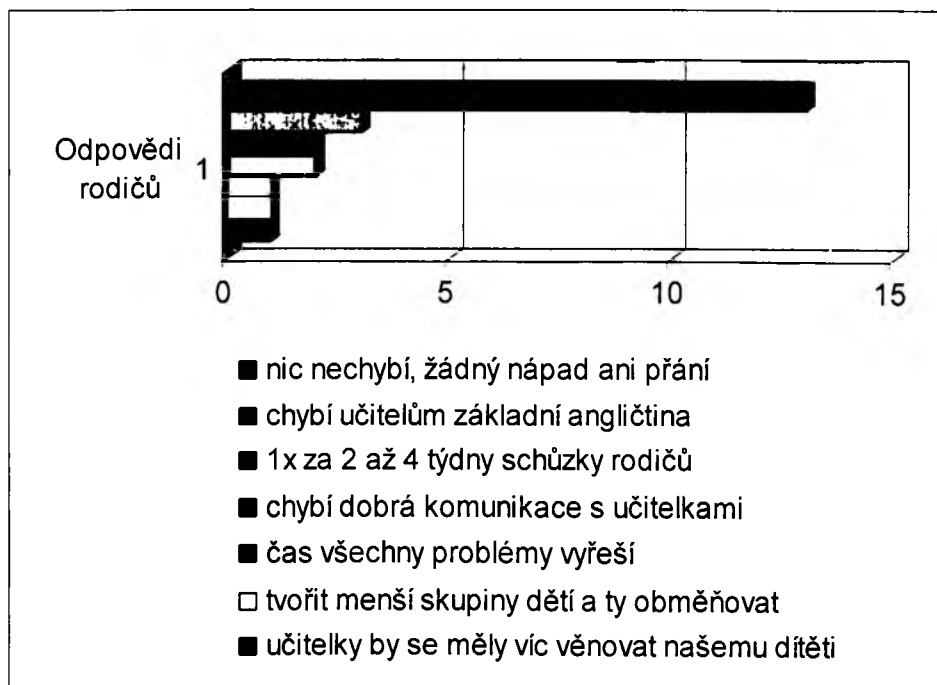
(viz graf č. 6)

Graf č. 6



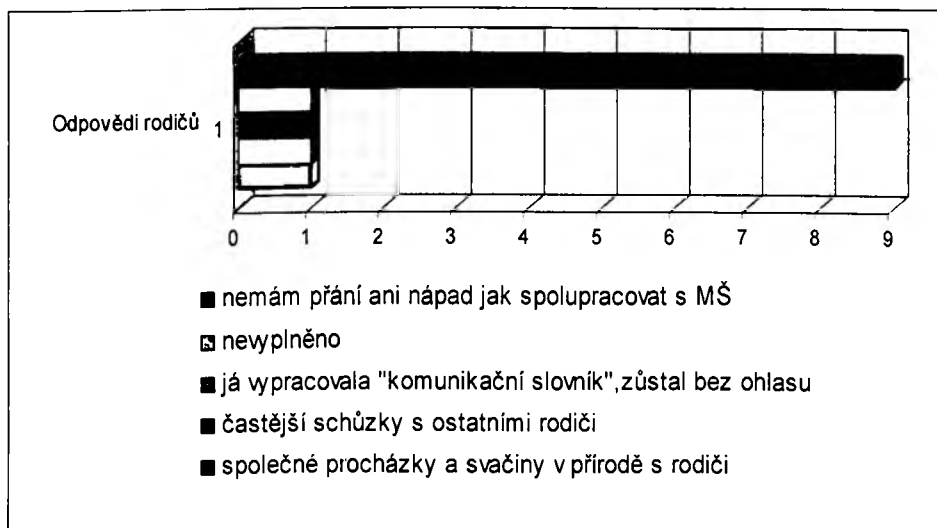
13. Napište, zda vám nebo vašemu dítěti v MŠ něco chybí nebo vadí. Máte přání nebo nápad, co by školka (učitelka) měla či mohla poskytnout pro lepší a rychlejší adaptaci vašeho dítěte do českého prostředí? (viz graf č. 7)

Graf č. 7



14. Máte nějaký nápad, přání, jak vy sami můžete spolupracovat s MŠ (učitelkou), aby to prospělo adaptaci vašeho dítěte? (viz graf č.8)

Graf č. 8



8.3.3 Délka komunikační a sociální samoty dětí cizinců z pohledu jejich rodičů

5. Jak rychle si dítě vytvořilo ve školce kamarádské vztahy?

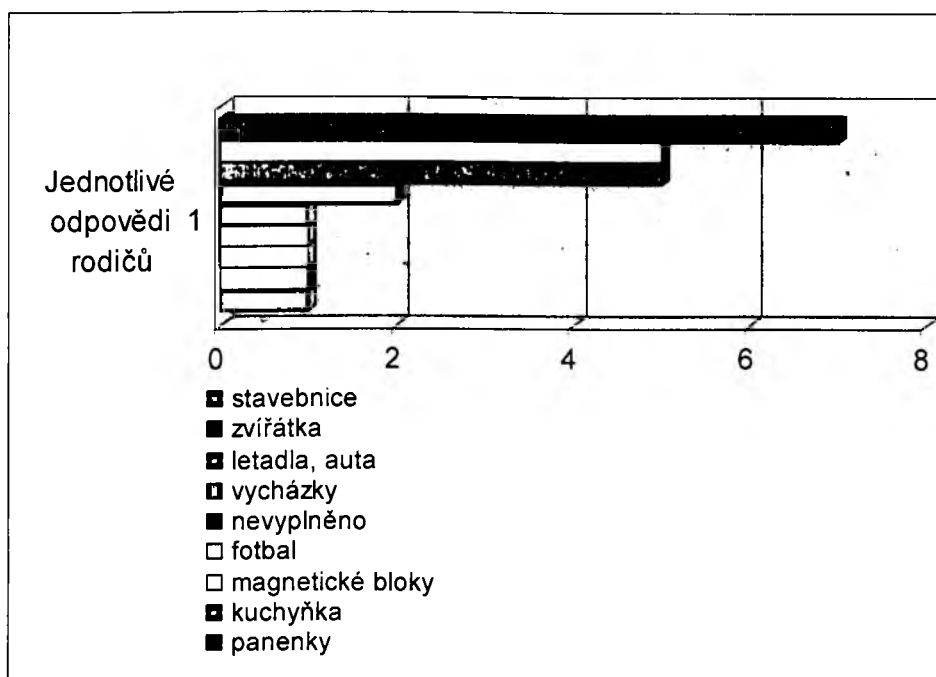
Okamžitě se skamarádilo, je velmi oblíbeným v kolektivu	41% dětí
Trvalo nějaký čas (jak dlouho) než se s dětmi spřátelilo(1 až 3 měsíce)	29% dětí
Dodnes si hraje „vedle“ dětí, ale intenzivnější kamarádství neprožívá	24% dětí
Bez odpovědi	6%

6. Jak dlouho trvalo, než si dítě zvyklo na nové prostředí?

1 měsíc	35% dětí
2 až 3 měsíce	12% dětí
Zvyklo si ihned	12% dětí
Nedlouho	35% dětí
Dodnes si nezvyklo	6% dětí

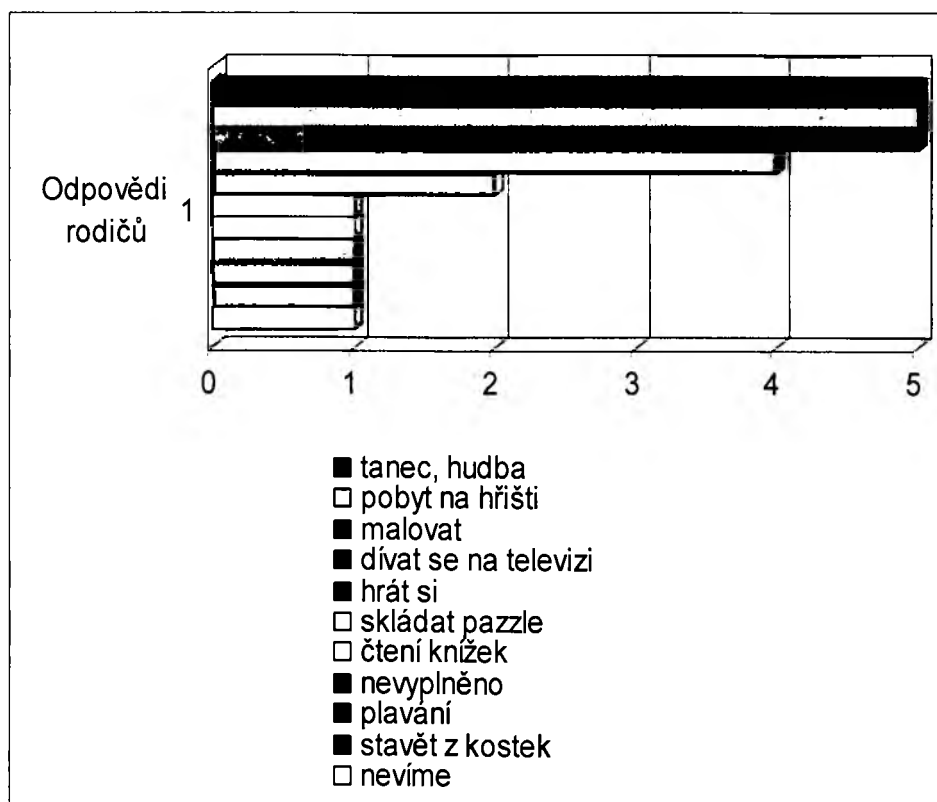
15. S čím si vaše dítě nejraději v MŠ hraje? Nejoblíbenější hračka? (viz graf č. 9)

Graf č. 9



16. Jaká je nejoblíbenější činnost vašeho dítěte v MŠ? (viz graf č. 10)

Graf č. 10



8.3.4 Rasové projevy v MŠ z pohledu rodičů cizinců

8. Máte pocit, že dítě navštěvuje MŠ rádo?

Ano	88%
Někdy ano, někdy ne	12%

17. Setkali jste se vy (nebo vaše dítě) s nějakou formou rasových projevů vycházejících od českých dětí, nebo jejich rodičů, nebo od učitelů?

Ne	82%
Od rodičů	6%
Od českých dětí	6%
Nevyplněno	6%

8.3.5. Český jazyk v návaznosti MŠ na ZŠ

6. Máte zájem, aby vaše dítě:

Naučilo se co nejlépe českému jazyku	82%
Trochu rozumělo	18%
Nezáleží na tom, jsme zde přechodně	-

7. Máte v plánu umístit dítě do české základní školy?

Ano	41%
Ne	41%
Nevíme	18%

8.4 Vyhodnocení výsledků dotazníku rodičů vzhledem k cílům výzkumu

Rodiče dětí cizinců projevili aktivní zájem o spolupráci se mnou, dotazníky mého pedagogického šetření vyplnili většinou obratem. Zpět se mi vrátily všechny dotazníky, které jsem v mateřských školách osobně rozdala. Z tohoto faktu jednoznačně vyplývá, že spolupráci rodiče nechápou jenom jako formální záležitost, ale naopak se snaží navázat kontakt a stojí o spolupráci s MŠ. Rovněž se ukázalo, že v dotazníku použitý anglický jazyk byl vhodně zvoleným komunikačním prostředníkem, dobře dostupným pro všechny oslovené jinojazyčné rodiče.

Odpovědi rodičů také jasně naznačují, že se rodiče zajímají o pobyt svého dítěte v MŠ. Dokladují to odpovědi na otázky č. 15 a 16, kdy je zřejmé, že rodiče s dětmi o dění v MŠ hovoří, mají přehled o tom, jak jejich děti ve školce čas tráví, i o tom, s čím si ve školce rádi hrají.

8.4.1 Shrnutí základních informací o sledovaných dětech

Z odpovědí rodičů na dané otázky vyplývá, že z hlediska sledování procesu integrace v rámci této diplomové práce byla sledována vhodná skupina dětí.

Většina dětí chodí do MŠ dobu kratší než jeden rok. 58% dětí žije v České republice od narození, přesto 65% z nich rozumí česky dle mínění rodičů málo nebo vůbec ne, protože v nejbližším rodinném okruhu nikdo česky nehovoří.

8.4.2 Integrovaní problémy z pohledu rodičů

Jediným závažnějším problémem, který rodiče osobně pocítují, je problém jazykový. Nemají možnost plnohodnotně komunikovat s učitelkou, často jsou nuceni využívat služeb překladatele. Problém jazykové bariéry a nemožnost komunikace předpokládají, a ve svých odpovědích i uvádějí, také u svých dětí. Z nemožnosti se dorozumět vyplývají i některé další odpovědi rodičů, např. neschopnost dítěte zapojit se plně do společné hry a programu mateřské školy nebo neschopnost jejich dětí navázat bližší kamarádství s ostatními. Celkem 41% rodičů zmiňuje problém se stravováním svých dětí v MŠ.

Nejčastěji rodiče uvádějí, že jejich děti nerady jedí maso, dále pak polévky, zeleninu a pomazánky. V této souvislosti však musím na základě své praxe konstatovat, že rovněž české děti mají často obdobné problémy se stravováním, a proto bych tuto oblast nehodnotila jako oblast integračních problémů s výjimkou stravovacích návyků podložených např. nábožensky.

Z mého pedagogického šetření však vyplývá, že většina rodičů nemá žádné aktuální podněty, přání nebo nápady, jak spolupráci s MŠ či učitelkou navázat nebo zlepšit.

Výjimku tvořila přání častěji se scházet s ostatními rodiči na půdě MŠ a účastnit se zde společného programu s dětmi. Rovněž rodiče projeví přání, aby se učitelka věnovala individuálně jejich dítěti. Každopádně by rodiče přivítali alespoň částečnou znalost angličtiny u některé z učitelek v MŠ.

8.4.3 Délka komunikační a sociální samoty

Rodiče vycítili u svých dětí osamocení v až překvapivě malém počtu případů.

82% rodičů je přesvědčeno o tom, že dítě si zvyklo na prostředí české MŠ velmi rychle, maximálně do jednoho měsíce.

Dále 94% rodičů tvrdí, že jejich dítě si zvyklo na prostředí MŠ do tří měsíců.

Dle mínění rodičů si 42% dětí vytvořilo ihned kamarádský vztah, 70% dětí si vytvořilo kamarádské vztahy s ostatními dětmi do tří měsíců od vstupu do MŠ.

24% dětí si však dle odpovědí rodičů ani po mnoha měsících nevytvořilo bližší kamarádské vztahy, 6% dětí si na prostředí MŠ nezvyklo dodnes.

V této souvislosti je třeba podotknout, že i mezi českými dětmi jsou individuální rozdíly. I ve skupině českých dětí najdeme často jedince, kteří jsou spíše uzavřené samotářské povahy. Rovněž zde najdeme děti, které si rodičům na pobyt v MŠ stěžují a dělají dojem, že se na prostředí MŠ dobře neadaptovaly.

Z odpovědí na otázky 15 a 16 je zřejmé, že děti cizinců upřednostňují nonverbální aktivity jako je tanec, hudba, malování nebo volný pobyt venku na zahradě. Nejraději si hrají se stavebnicí, se zvířátky, s auty a letadly.

8.4.4 Rasové projevy v MŠ z pohledu rodičů

Odpovědi rodičů dokladují, že rasové projevy ze strany českých dětí a jejich rodičů se vůči jinojazyčným dětem a jejich rodičům ve sledovaném výběru v 82% neprojeví ani v nejmenší míře.

Celkem 6% rodičů tuto otázku ve svém formuláři nevyplnilo, 6% rodičů se setkalo s projevy rasismu od českých rodičů a stejné procento rodičů uvádí pocítění nějaké formy rasismu od českých dětí.

8.4.5 Český jazyk v návaznosti MŠ na ZŠ

Z odpovědí vyplývá, že jedním z důvodů, proč rodiče umísťují svoje jinojazyčné děti do české MŠ, je důvod jazykový, protože celkem 82% rodičů má zájem, aby se jejich dítě naučilo co nejlépe českému jazyku. Je přitom zajímavé, že jenom 41% z nich je rozhodnuto umístit své dítě do české základní školy. Stejně procento rodičů své dítě do české ZŠ neumísťují. 18% rodičů dosud neví, kam jejich dítě nastoupí k povinné školní docházce.

9. Výzkumné šetření metodou pozorování dětí cizinců v mateřských školách v Praze 6

Pro vlastní pozorování dětí, jsem využila znalosti Oregonské metody z projektu „Začít spolu“. Tato metoda sleduje sociální a osobnostní vývoj dítěte, vedle důrazu na vývoj poznávací se zaměřuje i na hodnocení herních schopností a ponechává prostor pro záznam pozorování a jeho popisný komentář. Pracuje s pětistupňovou škálou hodnocení chování dítěte s cílem následně vytvořit „Individuální plán pro rozvoj pozorovaného dítěte“.

Mým cílem nebylo vytvořit individuální plán rozvoje sledovaných dětí jako u Oregonské metody, ale využít obdobné metody pro pozorování. Jejím prostřednictvím vyhodnotit vybrané pozorované okruhy z pohledu úspěšné či méně úspěšné integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy.

9.1 Záznam pozorování

Pro pozorování jsem si vytvořila strukturovaný formulář, kde jsem hlavní čtyři sledované okruhy činností rozdělila na dílčí aktivity, které jsou samostatně sledovatelné a hodnotitelné. Formulář obsahuje kromě hodnotící škály také slovní popis pozorovaného chování a datum, kdy bylo pozorování uskutečněno, dále křestní jméno a rok narození sledovaného dítěte, adresu mateřské školy a údaj od kdy MŠ dítě navštěvuje.

Hodnotící škála je dle Oregonské metody v rozpětí od 1 do 5, přičemž hodnota 5 signalizuje maximální míru schopnosti aktivity a integrace sledovaného dítěte, hodnota 1 je minimální míra schopnosti aktivity a integrace, 2 je občasná schopnost aktivity a integrace, 3 značí průměrnou schopnost aktivity a integrace, 4 je již častá schopnost aktivity a integrace.

V příloze č.3 je k dispozici vzorový formulář dotazníku, který jsem vyplnila během pozorování jednoho dítěte.

Metoda pozorování vycházela ze sledování jednotlivých jinojazyčných dětí při následujících okruzích činností z hlediska míry integrace mezi skupinu ostatních dětí..

- Okruhy činností :
- 1) volná hra
 - 2) řízené činnosti
 - 3) komunikace
 - 4) sociální dovednosti

Pozorování jsem uskutečnila ve dvou časových obdobích, přibližně po třech a osmi měsících docházky dětí cizinců do MŠ. Vybrala jsem celkem sedm dětí ve čtyřech MŠ.

9.1.1 Pozorované děti

Všechny děti, které jsem si vybrala ke svému pozorování, musely splňovat předpoklad, že navštěvovaly MŠ prvním rokem, a že při vstupu do MŠ neměly žádné znalosti českého jazyka. Jak se totiž v průběhu mého pedagogického šetření ukázalo, mnoho dětí cizinců navštěvujících českou MŠ rozumí česky, protože mají jednoho z rodičů Čecha. Takové děti nejsou ovšem středem zájmu mé diplomové práce, neboť se jedná o děti z bilingvních rodin.

Vybrala jsem a sledovala následující jinojazyčné děti:

TOM G., ARMÉNEC, (nar.2000), v České republice žije od narození, v rodinném prostředí nikdo nemluví česky, MŠ Terronská od září 2004

NGUYEN TIEN D., VIETNAMEC, (nar.2000), v České republice žije od narození, v rodinném prostředí nikdo nemluví česky, MŠ Terronská od září 2004

SHARMA K., IND, (nar.1999) v České republice žije od 2003, v rodinném prostředí nikdo nemluví česky, MŠ Bílá od září 2003

DAVID V., ITAL, (nar.2000), v České republice od narození, v rodinném prostředí někdo mluví česky, MŠ Juarézova od září 2003

MICHELLE K., RUSKA (nar. 1999), v České republice od narození, v rodinném prostředí nikdo nemluví česky, MŠ Juarézova od září 2003

INORI, JAPONKA, (nar.2000), v České republice od narození, v rodinném prostředí nikdo nemluví česky, MŠ Na Okraji od září 2004

KÓTARÓ N., JAPONEC, (nar. 2000), v České republice od 2004, v rodinném prostředí nikdo nemluví česky, MŠ Na Okraji od září 2004

9.2 Postup při pozorování, jeho záznam a vyhodnocení

Chování každého dítěte v rámci jednotlivého okruhu činností jsem sledovala vždy jeden konkrétní den v týdnu po dobu jednoho měsíce. Po dohodě s příslušnou paní ředitelkou jsem s ohledem na program v jejich mateřské škole měla možnost každé listopadové pondělí dopoledne navštívit MŠ Na Okraji, každou středu dopoledne navštívit MŠ Terronská, každý čtvrtek dopoledne MŠ Bílá a každý pátek dopoledne MŠ Juarézova. Obdobné sledování jsem pak provedla u stejného dítěte při stejné činnosti o pět měsíců později, tedy v dubnu.

Chování sledovaného dítěte jsem zaznamenávala do předem připraveného formuláře s tím, že jsem rovněž zaznamenávala i chování a reakce mimořádné a neplánované. Zároveň jsem vždy po skončeném pozorování provedla krátký popis chování sledovaného dítěte.

V příloze č. 4 jsou přiloženy popisy chování jednotlivých pozorovaných dětí.

Po ukončení celého procesu pozorování jsem již měla dostatečný náhled na chování a reagování dětí cizinců a především na míru jejich integrace při sledovaných činnostech v rámci české skupiny dětí.

Poznatky ze všech formulářů jsem shrnula do přehledných tabulek. Pro potřebu statistického vyhodnocení míry integrace dětí cizinců jsem sestavila hodnotící škálu od 1 do 5, kdy maximální úspěšnost integrace je hodnocena stupněm 5.

Hodnocení jednotlivých činností rozdělené do čtyř okruhů a jejich statistický souhrn jsou uvedeny v následných tabulkách .

9.2.1 Vyhodnocení výsledků pozorování volné hry

Tabulka č. 1

Aktivně se zapojuje do hry s ostatními dětmi		
Číslo 5 zn., že je dítě aktivní		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	4
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	3
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	11	21

Tabulka č. 2

Do spol. hry musí být zapojeno za pomoci učitelky		
Číslo 5 zn., že dítě nepotřebuje pomoc učitelky		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	3	3
Sharma (Ind)	2	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	2	3
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	3	4
CELKEM	16	22

Tabulka č. 3

Často je pasivní, nehraje si		
Číslo 5 zn., že dítě pasivní není vůbec		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	3	3
Sharma (Ind)	2	2
Inori (Japonka)	3	4
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	14	19

Tabulka č. 4

Venku se účastní všech aktivit s ostatními dětmi		
Číslo 5 zn., že se dítě účastní aktivit		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	3
Dung (Vietnam)	3	4
Sharma (Ind)	1	3
Inori (Japonka)	4	5
Niimi(Japonec)	1	4
David (Ital)	3	5
Michaelle(Ukraj)	3	5
CELKEM	16	29

Tabulka č. 5

Je vyhledáváno ostatními dětmi ke hře		
Číslo 5 zn., že dítě je vyhledáváno ostatními		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	1
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	3
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	12	20

Tabulka č. 6

Hraje si většinou samo (kostky,puzzle,lego)		
Číslo 5 zn., že dítě si nehraje samo		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	2	4
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	3
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	10	19

Tabulka č. 7

Na vycházce si hraje samo vedle ostat. dětí		
Číslo 5 zn., že si dítě nehraje samo		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	3
Dung (Vietnam)	3	5
Sharma (Ind)	1	4
Inori (Japonka)	5	5
Niimi(Japonec)	1	3
David (Ital)	3	5
Michaelle(Ukraj)	3	5
CELKEM	17	30

Nejvyšší míru aktivního zapojení jinojazyčného dítěte s ostatními českými dětmi vykazuje tabulka č. 4 a 7, kde bylo dosaženo průměrné hodnoty 3,2. Jedná se o volnou hru venku v přírodě, kdy aktivita a míra zapojení těchto dětí byla vysoce hodnocena již při prvním pozorování (2,4). Při druhém pozorování po dalších pěti měsících tato hodnota ještě vzrostla (4,2), děti se mírou aktivity navzájem téměř neodlišovaly.

Lze říci, že prvním, nejjednodušším a účinným způsobem zapojení jinojazyčného dítěte do skupiny ostatních dětí je fyzický pohyb a pohybové hry v přírodě.

Naopak nejnižší míru zapojení mezi ostatní, tj. nejnižší průměr vstupního a výstupního hodnocení je u tabulek č. 3. a 6., kde bylo dosaženo průměrné hodnoty 1,85. Tyto výsledky potvrzují můj předpoklad, že jinojazyčné děti jsou v rámci dětské skupiny až na výjimky relativně osamoceny. Děti si po třech měsících docházky hrály převážně samy. Pozorování po dalších pěti měsících ukázalo určitý posun.

Největší posun v hodnocení herních aktivit dětí mezi prvním a druhým pozorováním nastal v tabulkách 1, 4 a 7, v průměru o 1,7 bodů. Jedná se o takové aktivity, ve kterých se jinojazyčné dítě spontánně zapojuje do volné hry s ostatními bez potřeby verbální komunikace. Nejnižší hodnoty při prvním pozorování naznačují počáteční preferenci samostatné hry jinojazyčných dětí, hodnoty při druhém pozorování vyjadřují míru aktivizace v průběhu uplynulých pěti měsíců v mateřské škole.

Nejnižší pokrok při pozorování po třech a dalších pěti měsících je patrný v tabulce č. 2. Posun o 0,85 bodů. Jedná se o případ, kde je dítě do společné hry dětí zapojováno pomocí učitelky. Malý posun si vysvětluji tím, že učitelka je hned z počátku maximálně nápomocná jinojazyčnému dítěti k jeho začlenění či zapojení do hry. Po dalších pěti měsících je potřeba jejího zásahu již méně nutná.

Při vyhodnocení jednotlivých tabulek je patrný zásadní rozdíl mezi volnou hrou venku a uvnitř mateřské školy. Konkrétně jde o porovnání tabulky č. 1. a 4., dále o tabulky č. 6. a 7. V obou případech je moje hodnocení volné hry uvnitř mateřské školy nižší, než hodnocení volné hry venku. Rovněž i posun za pět měsíců je vyšší u volné hry venku. Tuto skutečnost si vysvětluji tím, že volná hra a pohyb dětí spojují, avšak v okamžiku, kdy do hry vstupuje široká nabídka hraček a omezení pohybu se tato společná hra tříští.

9.2.2 Vyhodnocení výsledků pozorování hry řízené

HRA ŘÍZENÁ.ŘÍZENÉ ČINNOSTI

Tabulka č. 1		
Aktivně se zapojuje do všech herních činností (rozpočítadla, říkadla, zpěv...)		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	3
Dung (Vietnam)	1	2
Sharma (Ind)	1	1
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	2	4
CELKEM	10	19

Tabulka č. 5		
Aktivně se účastní kreslení,malování,stříhání apod. s ostatními dětmi		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	4
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	3
David (Ital)	2	4
Michaelle(Ukraj)	2	4
CELKEM	12	24

Tabulka č. 2		
Her, říkadla, zpěvu... se sice účastní, ale jen pasivně		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	3
Dung (Vietnam)	1	2
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	10	19

Tabulka č. 6		
Tam, kde je nutné se řadit do dvojic či skupinek, se vždy rychle někam zapojí		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	4
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	2	4
CELKEM	12	22

Tabulka č. 3		
Do aktivit (říkadla,zpěv...) se nezapojuje, baví se sám jinak		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	3
Dung (Vietnam)	1	2
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	10	19

Tabulka č. 7		
Při pohyb.hrách a cvičení se aktiv.zapojuje, napodobuje ostatní		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	2	2
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	2	2
Inori (Japonka)	4	5
Niimi(Japonec)	1	3
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	3	4
CELKEM	16	22

Tabulka č. 4		
Čtený text poslouchá a snaží se porozumět (pohádky)		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	1	2
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	1	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	3
Michaelle(Ukraj)	1	3
CELKEM	7	19

Tabulka č. 8		
Při cvičení a pohybových aktivitách se tematicky nezapojuje, cvičí si samo jak chce		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	2	3
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	1	3
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	2	4
CELKEM	13	23

Ve sféře tohoto hodnocení jsou čtyři tabulky č. 1 až 4, které hodnotí činnosti úzce spojené s alespoň částečnou znalostí českého jazyka. Jedná se o různé formy mluveného slova, jako je zpěv, říkadla, rozpočítadla či poslech pohádek. Při prvním pozorování jinojazyčných dětí, tedy po třech měsících docházky do mateřské školy, pouze dvě děti ze sedmi nějakým způsobem reagovalo na snahu učitelky zapojit je do těchto aktivit, ostatních pět dětí stálo zcela mimo tyto řízené činnosti. Při opětovném pozorování po pěti měsících se situace poněkud zlepšila, zvláště v případech, kdy se jednalo o zpěv. Přesto i po osmi měsících pobytu ve školce se jinojazyčné děti při uvedených činnostech výrazně odlišovaly svojí aktivitou od dětí českých. Průměrná hodnota dosažená po osmi měsících činí 2,7 bodu.

Další čtyři tabulky se zabývají řízenou činností zdánlivě méně závislou na jazykových dovednostech, jako je malování, pohybové hry a tvoření dvojic či skupinek v rámci těchto pohybových aktivit. Zde byly již vstupní hodnoty vyšší, tj. více než polovina dětí se dokázala nějakým způsobem zapojit. Po dalších pěti měsících byl učiněn ještě určitý posun, po osmi měsících činil průměr 3,25 bodů. V rámci těchto aktivit měly jinojazyčné děti možnost improvizovat, tzn. měly možnost malovat nebo cvičit jak samy chtěly, avšak konkrétní aktivitu hlouběji tematicky neprožily.

Celé skupině pozorovaných dětí se při řízených činnostech vymykala Inori. Rychleji než ostatní děti zvládala český jazyk, protože jí rodiče platí soukromou učitelku. Její zapojení do všech sledovaných aktivit bylo výrazně lepší, než-li u ostatních jinojazyčných dětí.

9.2.3 Vyhodnocení výsledků komunikace

KOMUNIKACE

Tabulka č. 1		
Naslouchá a snaží se přispět do skup. diskuse v době jídla a dalším spol. stráveném čase		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	1	1
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	1	3
Niimi(Japonec)	1	1
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	2
CELKEM	7	13

Tabulka č. 3		
Snaží se o kontakt, navazuje komunikaci, i když ještě dobře nerozumí		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	2	4
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	2	3
Michaelle(Ukraj)	1	3
CELKEM	10	19

Tabulka č. 2		
Dítě komunikuje s učitelkou		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	1
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	2	2
Inori (Japonka)	2	4
Niimi(Japonec)	2	2
David (Ital)	2	2
Michaelle(Ukraj)	1	2
CELKEM	12	16

Tabulka č. 4		
Děti nevyhledávají komunikaci s ním		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	1
Dung (Vietnam)	2	2
Sharma (Ind)	1	1
Inori (Japonka)	2	4
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	3
CELKEM	9	15

Z hlediska komunikace lze porovnáním výsledků jednotlivých tabulek konstatovat, že pozorované jinojazyčné děti po třech měsících docházky do mateřské školy nebyly schopné komunikovat s ostatními dětmi, aktivně se neúčastnily dětských rozhovorů, diskuse s dětmi majority byla téměř nulová (Viz tab.č.1). Nárůst během dalších pěti měsíců o 0,9 bodů je nárůstem velmi malým a potvrzuje, že verbální komunikace je i po osmi měsících pobytu v mateřské škole velmi omezená.

Komunikace mezi dítětem a učitelkou byla po třech měsících díky snaze a možnostem učitelky samozřejmě intenzivnější (Viz tab.č. 2).

Snaha o kontakt resp.o komunikaci byla po třech měsících mezi dětmi majority a minority navzájem rovnocenná. (Viz tab.č. 3., 4.). Avšak po dalších pěti měsících již zájem o komunikaci nebyl oboustranně rovnocenný, je patrné, že jinojazyčné děti měly větší zájem o kontakt s českými dětmi, než-li naopak. Snaha jinojazyčných dětí o kontakt s ostatními dětmi narostla za pět měsíců o 1,28 bodů, (Viz tab.č. 3), kontakt a komunikace mezi dítětem a učitelkou stoupl pouze o 0,57 body (Viz tab.č. 2). Ukazuje se, že děti majority postupně nahrazují v komunikaci s jinojazyčnými dětmi učitelku.

9.2.4 Vyhodnocení výsledků sociálních dovedností

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Tabulka č. 1		
Navazuje a udržuje dětská přátelství		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	0	1
Dung (Vietnam)	1	3
Sharma (Ind)	1	1
Inori (Japonka)	2	5
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	2
CELKEM	7	16

Tabulka č. 4		
Navazuje pozitivní vztah k dospělým		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	1
Dung (Vietnam)	2	4
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	2	3
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	3
CELKEM	11	20

Tabulka č. 2		
Děti ho akceptují i přes jisté odlišnosti, ale není tomu tak vždy		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	1
Dung (Vietnam)	1	2
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	2	4
Niimi(Japonec)	1	3
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	2
CELKEM	8	16

Tabulka č. 5		
Umí se prosadit v kolektivu, děti jej pozitivně přijímají		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	1	2
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	2	4
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	3
CELKEM	8	17

Tabulka č. 3		
Stojí mimo sociální vztahy, děti neprojevují zájem o kontakt s ním		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	2
Dung (Vietnam)	2	2
Sharma (Ind)	1	2
Inori (Japonka)	2	3
Niimi(Japonec)	1	2
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	1	2
CELKEM	9	15

Tabulka č. 6		
Důvěřuje učitelce, obrací se na ní v případě potřeby		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Tom (Armén)	1	1
Dung (Vietnam)	2	3
Sharma (Ind)	2	2
Inori (Japonka)	3	5
Niimi(Japonec)	2	3
David (Ital)	1	2
Michaelle(Ukraj)	2	3
CELKEM	13	19

Moje hodnocení sociálních dovedností jinojazyčných dětí po třech měsících v mateřské škole vykazovalo zcela nejnižší bodové zisky ze všech předchozích pozorování. Průměrné bodové hodnocení je pouze 1,33. V tomto směru je ještě výsledek ovlivněn k lepšímu tabulkami č. 4 a 6. ve kterých je hodnocen kontakt dětí s dospělou osobou. Pokud bych tyto dvě tabulky nezapočítala, bude průměrná bodová hodnota po třech měsících 1,14. Po třech měsících nebyly sociální dovednosti šesti ze

sedmi sledovaných dětí vůči dětem majority téměř žádné. Po uplynutí dalších pěti měsíců došlo k nárůstu o 1,14 bodů na průměrnou hodnotu 2,28.

Nejnižší výsledky hodnocení právě sociálních dovedností bylo možno předpokládat. Prohloubení sociálních dovedností je jedním z vrcholů pyramidy všech snah, o které mateřská škola usiluje i v případě českých dětí. I u nich se někdy jedná o obtížný proces. Větší potíže bylo jistě možno očekávat u jinojazyčných dětí, kterým chybí jeden ze základních prostředků lidské komunikace – znalost jazyka.

9.3 Vyhodnocení metody pozorování dětí cizinců z hlediska pedagogického

PRŮMĚRNÉ VYHODNOCENÍ - SOUHRN

Tabulka č. 1			
VŠECHNY AKTIVITY			
Průměrná známka			
	Po 3 měsících	Po 8 měsících	Nárůst
Volná hra	1,96	3,27	1,31
Řízená hra	1,6	2,98	1,38
Komunikace	1,36	2,25	0,89
Sociální zapojení	1,33	2,45	1,12

Tabulka č. 2		
	Po 3 měsících	Po 8 měsících
Souhrnná průměrná známka	1,56	2,74

Při mém vlastním pozorování dětí jsem měla na rozdíl od rodičů a učitelek výhodu nezávislého pozorovatele. Neměla jsem potřebu si pobyt dítěte ve školce idealizovat tak jako rodiče, nebyla jsem ani pod tlakem nelehké práce učitelky, která se musí postarat až o 25 dětí s různými individuálními potřebami. Na základě tohoto pozorování mohu potvrdit domněnku rodičů, že o děti je z hlediska hmotného i z hlediska jejich bezpečnosti vesměs velmi dobře postaráno. Vlastní pozorování jinojazyčných dětí po třech měsících pobytu v mateřské škole mne však přesvědčilo o tom, že postupná adaptace a integrace v rámci skupiny českých dětí je velmi náročná jak pro jinojazyčné děti, tak pro učitelku. Děti udělaly s ohledem na jejich individualitu z hlediska adaptace v období mezi třetím a osmým měsícem svého pobytu v českém prostředí MŠ určitý pokrok, avšak je problematické hovořit přímo o integraci.

9.3.1 Pozorování dětí po třech měsících docházky do MŠ.

Při prvním pozorování po třech měsících docházky do MŠ se mně jinojazyčné děti jevily značně sociálně pasivní, neboť se minimálně zapojovaly do společné hry s ostatními. Českými dětmi rovněž nebyly vyhledávány ke společným aktivitám. Verbální komunikace mezi dětmi prakticky neprobíhala, jinojazyčné děti si hrály samy většinou se stavebnicí nebo puzzle, občas pozorovaly hru ostatních dětí. Mezi učitelkou a dítětem byla komunikace omezena na porozumění několika málo pokynům, které měly výhradně organizační charakter (např. uklid' hračky, umyj si ruce apod.).

Jinojazyčné děti se také málo zapojovaly do řízených činností, často se věnovaly zcela jiné aktivitě, nebo si v rámci dané aktivity samostatně dělaly co chtěly. Potvrdila se moje hypotéza, že děti stály na okraji řízených činností a fakticky se jich neúčastnily. Znalý již denní režim mateřské školy, byly schopny vnímat pokyny učitelek a denní program výrazně nenarušovaly.

Z pozorovaných aktivit jednoznačně vyplývá, že zvláště v počátečním období adaptace a integrace je hlavním a důležitým prostředkem hra, nejintenzivnějšímu sblížení napomohly především hry v přírodě spojené nikoliv s hračkou, ale s pohybem, mrštností a obratností.

Adaptaci jinojazyčných dětí po třech měsících docházky do MŠ jsem na základě hodnocení uvedeného ve výše uvedených tabulkách vyhodnotila ve statistickém souhrnu celkovou průměrnou známkou 1,56 (tabulka č. 2). Tedy jako velmi slabou adaptaci „integraci“.

9.3.2 Pozorování dětí po osmi měsících docházky do MŠ.

Pozorování dětí po dalších pěti měsících, tj. po osmi měsících v mateřské škole ukázalo, že děti se ve statistickém vyhodnocení (v průměru) přiblížili svým chováním ve skupině českým vrstevníkům. Při druhém sledu návštěv jsem pozorované aktivity a celkové chování již u některých dětí hodnotila podstatně vyššími známkami. Velmi výrazně se začaly projevovat vrozené osobnostní vlastnosti jednotlivých pozorovaných dětí jako je inteligence, sebeprosazení, komunikativnost, temperament nebo úroveň jeho kognitivních schopností.

Ve statistickém souhrnu jsem sledované integrační aspekty vyhodnotila průměrnou známkou 2,74 (tabulka č.2), tedy jako střední míru adaptace či „integrace“.

Z hlediska statistického posouzení jednotlivých okruhů činností mohu konstatovat, že nejvyššími známkami byl dle tabulky č. 1 po třech i po osmi měsících hodnocen okruh Volná hra (1,96/3,27). Při činnostech zahrnutých do tohoto okruhu dětem nejméně vadí jazyková bariéra.

Spolu s nutností zapojit do činností řečové dovednosti a překonat kulturní rozdíly, hodnocení sledovaných okruhů aktivit postupně klesalo. Nejhůře jsem hodnotila komunikaci dětí (1,33/2,25 v tabulce č. 1). Děti v průměru (s ohledem na rozličnou osobnostní výbavu) zůstávaly většinu času v MŠ sociálně osamoceni.

10. Pedagogický experiment s obrázkovým slovníkem

10.1 Cíl obrázkového slovníku

Předchozí výsledky mého výzkumu a pozorování ukázaly, že jedním z hlavních problémů pro integraci jinojazyčných dětí v české mateřské škole je jejich špatný jazykový a tudíž i komunikační a sociální kontakt. Učitelka nerozumí prosbám ani požadavkům dítěte, dítě nerozumí pokynům učitelky, nerozumí ani svým vrstevníkům. Délka trvání tohoto období je individuální, dá se však říci, že komunikační a sociální osamocení malého cizince v novém kulturním prostředí trvá běžně v průměru tři měsíce. Tuto dobu by mohl pomoci zkrátit obrázkový slovník, který jsem v rámci diplomové práce vytvořila.

Cílem mého obrázkového slovníku je zprostředkovat okamžité navázání komunikačního a sociálního kontaktu dítěte s jeho okolím.

Nejedná se tedy v tomto případě o výuku jednotlivých pojmů českého jazyka, která by probíhala individuálně mezi dítětem cizincem a učitelkou, ale jde o volnou manipulaci všech zúčastněných (tedy dětí českých, jinojazyčného dítěte i učitelky navzájem) s obrázky kdykoliv během celého dne.

Slovník by měl být zprostředkovatelem rychlejšího dorozumívání v jakkoliv různém jazykovém prostředí, kdy již samotná manipulace s obrázky umožňuje snadnější a rychlejší navazování sociálního kontaktu mezi dětmi i mezi jinojazyčným dítětem s učitelkou, protože nová komunikace pomocí obrázků je pro všechny děti především hra.

Další využití obrázkového slovníku spatřuji v tom, že umožní dítěti cizinci na samém počátku jeho docházky do MŠ snadnější orientaci v režimu a činnostech dne.

Učitelka každé ráno sestaví jednotlivé situační obrázky tak, jak se budou tyto činnosti během dne v mateřské škole odvíjet. Dítě se díky tomu okamžitě orientuje v časoprostoru dne a je tímto jednoduchým způsobem zbaveno zbytečné úzkosti a nejistoty z neznámé budoucnosti.

Prostřednictvím obrázkové komunikace získává jinojazyčné dítě alespoň částečně tolik potřebný pocit jistoty a určité kompetentnosti ke spolubytí s ostatními.

10.2 Vypracování obrázkového slovníku

Vypracovala jsem jednoduchý obrázkový slovník obsahující běžné situace činností, pocitů, potřeb a přání, které se během dne ve školce vyskytují. Kontaktem s praxí jsem do slovníku postupně zařazovala na přání učitelek ještě další potřebné obrázky např. zákazů a varování.

Obrázkový slovník jsem sama sestavila i vyrobila. Obrázky jsem původně měla v úmyslu vyhledat již hotové v některém pedagogickém centru, neboť jsem se domnívala, že se v praxi s obrázky běžně pracuje, například u autistických dětí. Zjistila jsem, že s obrázky se skutečně pracuje, ale učitelky si je kreslí dle vlastního uvážení a dle vlastní potřeby samy.

Na trhu existující obrázky tzv. piktogramy považuji pro předškolní děti za nevhodné a nevyhovující pro jejich situační nejasnost, nepřehlednost a černobílé zpracování. Tyto obrázky jsou zřejmě určené pro jiné pedagogické využití se staršími dětmi, neboť jsou (pro můj záměr zcela zbytečně) navíc opatřeny variabilním textem.

Snažila jsem se tedy pro svou tematiku sestavit věkově, obsahově a emočně vhodně motivovaný obrázkový slovník.

Prohlédla jsem velké množství žánrově rozličných dětských knih a nejprve se snažila o sestavení obrázků s určitou uměleckou hodnotou. Postupně jsem však měnila své názory, až jsem nakonec došla k přesvědčení, že obrázky musí být především maximálně realistické a srozumitelné, aby byly čitelné pro široké spektrum věkově a kulturně rozmanitých předškolních dětí. Obrázky musí být, dle mého názoru co nejvíce popisné, statické, mající rychlou a přesnou výpovědní hodnotu.

Druhým kritériem mého obrázkového slovníku je jeho emočně motivační multikulturní hodnota. V případě multikulturního tématu diplomové práce považuji multikulturní zaměření obrázků za samozřejmé (mám na mysli obrázky zobrazující společně si hrající děti různé barvy pleti). Takové náměty jsem v českých knihách zatím nenalezla. Proto jsem k sestavení obrázků použila anglickou obrázkovou knihu *First Dictionary*, Kingfisher Publications 1995, dále Woolfson, R.C.: *Bystré dítě předškolák*, Hamlyn, Londýn 2001 a Woolfson, R.C.: *Bystré dítě batole*, Hamlyn, Londýn 2001.

Nakonec jsem došla k přesvědčení, že pokud má mít obrázkový slovník nejlepší výpovědní hodnotu pro malého cizince, měla by být většina situací a činností nafocena v jeho konkrétním prostředí MŠ, ve kterém se bude slovník používat. Proto jsem částečně obrázky z knih nahradila svými vlastními fotografiemi z navštívených MŠ.

Takto vybrané a nafocené obrázky následně prošly speciálním počítačovým programem. Jeho úkolem bylo zbavit obrázky přebytečného a rušivého pozadí a textů, do kterých byly v knize zasazeny a sjednotit je do jednotné velikosti. Nakonec jsem je nechala v Coppy centru zavařit do pevných omyvatelných fólií, aby dostaly podobu pevných a omyvatelných karet. Každou kartu jsem procvakla děrovačkou, aby se mohly karty snadno kdekoliv zavěsit. Obrázkový slovník v současnosti obsahuje 95 karet. V příloze č. 5 je k dispozici ukázka šesti obrázkových karet z každého tematického okruhu z celkového počtu 105 fotografií obrázkového slovníku.

10.3 Obsahové rozdělení slovníku a jeho srozumitelnost pro děti

Obrázkový slovník jsem rozdělila do pěti tematických okruhů na činnosti řízené a volné, na situační činnosti spojené s hygienou a sebeobsluhou, na mimořádné situace, na pocity, na příkazy a varování.

Bylo nutné zjistit, zda budou obrázky pro děti srozumitelné, a proto jsem se v MŠ Na Okraji domluvila s učitelkou na jeho vyzkoušení. Ve třídě s věkově smíšenými dětmi jsem obrázky rozložila po dopolední svačině na stole. Předem jsem byla rozhodnuta situaci nijak nekomentovat a čekat, zda si děti obrázků samy všimnou a jak budou spontánně reagovat. Děti se začaly zajímat o mou činnost ihned, jakmile jsem začala obrázky po stole rozkládat, postupně přicházely a ptaly se, co jsem to přinesla. Když jsem jim řekla že samé velké hádanky, s nadšením mi je pomáhaly luštit. V diskusním kroužku se průběžně vystřídal téměř všechny české děti, spolupracovala japonská holčička, která dovedla česky pojmenovat velkou část obrázků (školku navštěvuje prvním rokem, ale doma má českou učitelku, která ji učí českému jazyku), nebo souhlasně přikyvovala hlavou, když obrázek rozluštilo české dítě rychleji. Polská holčička, která školku navštěvuje velmi zřídka a česky nemluví, mlčky přihlížela, občas také kývla souhlasně hlavou a byla obrázky dlouho zaujata. Rovněž české děti byly hrou dlouho zaujaty. Skupince šesti dětí (mezi nimi polská i japonská holčička)

s nekonečným zaujetím pro hádanky, jsem musela slíbit, že s obrázky zase někdy přijdu a budeme si o nich opakovaně povídat. Děti společně správně pojmenovaly všechny obrázky, a přestože k jednotlivým situacím měly mnoho nápadů, v podstatě všechny obrázky určily obsahově přesně.

10.3.1 *Náměty pro tématické okruhy:*

- **ČINNOSTI ŘÍZENÉ A VOLNÉ:**

Kreslit, malovat, modelovat, stříhat, kreslit s křídou, lepit.

Číst si – prohlížet si.

Cvičit, skákat přes švihadlo, cvičit s obručí, tančit.

Plavat, bruslit, lyžovat, jezdit na kolečkových bruslích.

Zpívat.

Hrát si – na honěnou, fotbal, míčové hry, hry na pískovišti, prolézačky – klouzačky, skákat panáka, stavět kostky, lego, pexeso, skládat puzzle, kuželky, míčové hry, společenské hry, hry s auty, s panenkou, s kuchyňkou, na prodavačku, se zvířátky.

- **SITUACE A SITUAČNÍ ČINNOSTI:**

Jídlo: svačina, oběd, pít, jíst.

Hygiena: toaleta, umýt si ruce, česat se, čistit si zuby.

Sebeobsluha: oblékat se, obouvat se do bot, přezouvat se do bačkorek.

Odpočinek: ležet – odpočívat, převlíkat se do pyžama

Uklízet (hračky)

- **MIMOŘÁDNÁ SITUACE:**

Výlet, divadlo, kino, koncert, planetárium, karneval, besídka,

být nemocen, návštěva zubaře.

Slavnosti: svátek, narozeniny, Vánoce, Velikonoce, Masopust, dětský den.

- **POCITY:**

Radost - mám radost; smutek – jsem smutný; strach - bát se, bojím se; zlobit, zlobím se; chválit – chválím tě; ticho – buď tiše; nechutná mi, nejím; žízeň – napít se; stýskat si – stýská se mi, loučit se; bolest - bolí mě.

- **VAROVNÉ SIGNÁLY:**

Nesahat: na střepy, na injekční stříkačky.

Nehrát si: s klacky.

Neházet: pískem, kameny, věcmi.

Nestrkat: hlavu mezi mříže plotu.

Neubližovat si: neprát se, netahat se za vlasy.

10.4 Použití obrázkového slovníku v praxi

1.9.2005 jsem nastoupila jako učitelka do MŠ s programem zdravá mateřská škola . Vzhledem ke skutečnosti, že do této MŠ byl 5.9. přijat tříletý Francouz Olivier, kterému v den nástupu do MŠ byly tři roky, a který vůbec nehovořil česky, naskytla se mi příležitost vyzkoušet svůj obrázkový slovník v praxi sama.

Při ranním komunitním kruhu jsem všem dětem předložila obrázkový slovník, abych s ním seznámila všechny děti a zjistila, zda budou obrázkům rozumět stejně dobře, jako děti z MŠ Na Okraji. Mohu konstatovat, že postřehy a odpovědi dětí mých a dětí z MŠ Na Okraji byly totožné. Z toho jsem usoudila, že obrázkový slovník má dobrou výpovědní hodnotu.

Se slovníkem jsem seznámila také maminku malého Oliviera, která česky trochu hovoří, a proto nebyl mezi námi zásadní komunikační problém. Obrázky jsem jí půjčila přes víkend domů a požádala ji, aby si o nich s Olivierem v jeho rodném jazyce podrobněji vyprávěla a vysvětlila mu, k čemu je dobré obrázkový slovník používat.

Malý Olivier byl v prvních dnech obrázky velmi zaujat, pečlivě je prohlížel a měl radost, že jsou určeny hlavně pro něho. Chodil se sám ke stojanu na obrázky dívat, totéž dělaly průběžně i české děti. Olivier však zatím nevyužíval slovníku k tomu, aby se podíval a zjistil, co bude v čase následovat, přestože byl stojan s obrázky vždy seřazený a Olivier ho pozoroval. Zdá se, že tříleté dítě není ještě schopno takto slovník použít.

Sama jsem musela před každou činností, o které jsem chtěla, aby Olivier věděl, že bude následovat, Oliviera informovat. Sejmula jsem příslušný obrázek ze stojanu a donesla jej Olivierovi do ruky. Nejprve nechápal, proč tak činím, musela jsem s obrázkem v ruce příslušnou činnost spolu s ním absolvovat, až mu postupně začala situace být srozumitelnější.

Zlom nastal v okamžiku, kdy jsem mu opětovně ukazovala dítě na obrázku, které obědvalo. Chtěla jsem, aby šel i on k obědu. Řekla jsem mu „to je Olivier, Olivier

má oběd“. Pochopil okamžitě oč jde a měl velkou radost z toho, že na obrázku je také Olivier. Tím jsem ho nečekaně nadchla. Obrázky si nosil ven na vycházky, do umývárny, k jídlu i k odpočinku a postupně začal chápat, proč mu obrázky ukazují. Na „své“ obrázky byl patřičně pyšný, pochopil, že jsou jeho výsadou a značně této pozice využíval. Nedovolil např. dětem z vedlejšího oddělení, aby si jeho obrázky půjčovaly a prohlížely bez jeho souhlasu. Dokonce ani jejich učitelce nedovolil, aby si „jeho“ obrázky vypůjčila.

Mohu říci, že již po čtrnácti dnech používání obrázků Oliver chápal souvislost mezi obrázkem a následnou situací, již věděl, co mu sdělují. Mohu z opakované zkušenosti říci, že obrázky Olivierovi i nám učitelkám velmi pomáhaly, neboť v případech, kdy kolegyně učitelka obrázkový slovník nepoužila a chtěla Oliviera odvést od hry např. do šatny a na vycházku, se Olivier velmi vztekal, lehal si na zem a nechtěl se podvolit. Nechápal, proč má hru opustit, nechápal, kam je odváděn.

S rodiči Oliviera jsem se domluvila, že obrázkový slovník je určen i pro ně. Každý den se mohli přijít do třídy podívat a zjistit, čím se dnešní den Olivier zabýval. Velmi se jim ten nápad líbil a skutečně se denně ptali, jaký měl Oliver den a chodili se dívat na stojan s obrázky, aby zjistili, co konkrétně Olivier ten den dělal. Ukazuje se, že obrázkový slovník má pro rodiče Oliviera velkou výpovědní hodnotu. Tato skutečnost by měla platit obzvláště v případě, kdy se rodiče s učitelkou vůbec nedorozumí.

Obrázkový slovník tedy zatím nesplnil mé očekávání, že mě bude jinojazyčné dítě prostřednictvím obrázků sdělovat své potřeby a přání, nesplnil v tomto konkrétním případě ani mé očekávání, že se bude malý cizinec sám díky obrázkům orientovat v čase a činnostech jednotlivých dnů v MŠ. Mohu si to vysvětlovat i nízkým věkem dítěte, které s ním pracovalo.

Nečekaně se ale velmi osvědčil jako komunikační prostředek mezi MŠ a jinojazyčnými rodiči, kteří ocenili a využívali obrázkového slovníku k tomu, aby získali informaci o průběhu každého dne jejich dítěte. Olivierovi obrázkový slovník pomohl i jako prostředek ke zvýšení jeho sociální atraktivity.

26.9.2005 - Olivier mi poprvé sám přinesl obrázek, kterým přišel sdělit, že jdeme ven na zahradu, a že on chce jezdit na kole. Tedy 21 dní se tříletý chlapec učil používat obrázkový slovník takovým způsobem, jaký jsem od slovníku očekávala.

11. Shrnutí a závěr diplomové práce.

11.1 Shrnutí a diskuze

Shrnutím jednotlivých oblastí pedagogického šetření v rámci této práce vyplývá, že proces začleňování jinojazyčného dítěte, jeho adaptaci a případnou integraci vidí rodiče a pedagogové odlišně. Třetí odlišný pohled na tuto problematiku jsem měla já při pozorování dětí.

Za nejméně problematický považují pobyt jinojazyčných dětí v mateřské škole jejich vlastní rodiče.

Téměř polovina oslovených rodičů v odpovědích do dotazníku tvrdí, že jejich dítě si zvykne na nové prostředí ihned, případně již za jeden měsíc docházky, obdobný počet rodičů má dojem, že se jejich dítě okamžitě po vstupu do MŠ s ostatními skamarádilo, a že je v dětské skupině velmi oblíbené. Je tomu tak pravděpodobně proto, že děti si po relativně krátké době zvyknou na svůj nový stav a nestěžují si rodičům, naopak – spíše se svěřují s každým svým sebemenším úspěchem nebo radostným prožitkem. Ve všech případech jsou děti v mateřské škole velmi dobře hmotně zaopatřeny a mají kvalitní a spolehlivý dohled, čímž je hlavní požadavek rodičů na pobyt dítěte v MŠ splněn.

Třetina rodičů naopak připouští, že jejich dítě si i po delší době hraje „vedle“ svých vrstevníků aniž by prožívalo intenzivnější přátelství. Část dětí není ve školce spokojena, ale zde je otázkou, zda se jedná o adaptační problém či povahový rys.

Potvrdila se moje hypotéza, že rodiče jsou s pobytem svých dětí v MŠ většinou spokojeni, považují ho v podstatě za bezproblémový a nemají proto žádné vlastní podněty, které by měly vést ke změně. Část rodičů by uvítala individuální přístup učitelky k jejich dítěti.

Jediná závažná skutečnost, na kterou rodiče při vyplňování dotazníku upozornili, je jazyková bariéra. Sami ji pocítují při styku s učitelkou. Čtvrtina z nich je nucena komunikovat s učitelkou a ředitelkou prostřednictvím tlumočnicka. Tento problém samozřejmě předpokládají rodiče také u svých dětí a vyjadřují potřebu, aby se alespoň část učitelek dokázala domluvit anglicky.

V celé řadě dotazníků se objevuje přání rodičů mít možnost se více zapojit do programu MŠ, scházet se s učitelkami, českými dětmi i rodiči. Zde vidím snahu rodičů přispět k vzájemné integraci dětí. Považují svoje děti již za adaptované do prostředí MŠ a projevují zájem osobně přispět k představení kultury své země a tedy i hlubší integraci svých dětí.

Jako více problematický se jeví pobyt jinojazyčných dětí v MŠ učitelkám v mateřské škole.

Zařazení takového dítěte do skupiny českých dětí znamená zvýšení nároků na práci učitelky, zvláště v prvních měsících jeho docházky. Učitelky se snaží s dítětem neverbálně komunikovat především pomocí vizuálních podnětů. Využívají knížky, pexeso, nebo jednoduše příkladů ostatních dětí. Právě proto většina učitelek klade velký význam na začlenění jinojazyčného dítěte do skupiny, která výrazně učitelce pomáhá svými příklady. Řádově po třech měsících si již dítě cizinec osvojí základní principy fungování školy i některé frekventované pokyny učitelky. V této době se již dítě stává pro učitelku méně problematické a dle 50% odpovědí učitelek je doba tří měsíců obdobím, kdy končí špatná komunikace s ním.

Jakákoliv pomůcka, která by zkrátila toto období, by vzhledem k jeho palčivosti byla jistě pro učitelky přínosem. Zkrácení období špatné komunikace by umožnilo i rychlejší adaptaci a integraci jinojazyčných dětí. Obrázkový slovník, který jsem připravila v rámci své diplomové práce, je v tomto směru pokusem o příspěvek při řešení tohoto problému.

Na základě výsledků výzkumu mezi učitelkami, hodnoceného v kap. 7.4., lze konstatovat, že definice integračních problémů a integračních priorit uváděných v dotaznících učitelek ukazují na směřování pojmů adaptace a integrace. Jinojazyčné dítě, které je adaptované do skupiny českých dětí, ještě není v rámci této skupiny integrované. Dle odpovědí učitelek si této skutečnosti nejsou vědomy a při stanovování programu mateřské školy proto nepoužívají žádné prostředky, které by k integraci vedly.

Naprostá většina učitelek (80%) - nutno říci že velmi zkušených učitelek s průměrnou praxí 6,5 roku - ve svém dotazníku potvrdilo, že postrádají existenci programu integrace jinojazyčných dětí. Tyto učitelky nedokázaly sdělit, co by měl takový program obsahovat, 60% z nich by návod, jak postupovat při integraci

jinojazyčných dětí do skupiny uvítalo. 66% učitelek cítí potřebu svého dalšího vzdělávání v multikulturní oblasti. Tato čísla ukazují, že se jedná o závažný problém v práci učitelek, a že jsou si vědomy, že jej neřeší na dostatečné odborné úrovni.

Pro 20% učitelek, které určitou vizi o programu mají, je jednoznačnou prioritou začlenění dítěte cizince do dětské skupiny, navázání komunikace a rozšíření jeho slovní zásoby. Pouze některé učitelky zmínily také nutnost spolupracovat s rodiči cizinci, nebo alespoň s jejich překladateli. I tyto učitelky svůj program zaměřují spíše na adaptaci než integraci.

Z předchozích závěrů týkajících se šetření mezi učitelkami vyplynulo potvrzení mé hypotézy, že učitelky zaměřují pojmy adaptace či asimilace a integrace. Z hlediska formálního názvosloví těchto jevů tomu tak bezesporu je.

Při hodnocení přínosů integrace pro děti však učitelky dávají celkem správně největší význam kulturnímu a sociálnímu vlivu. To ukazuje, že intuitivně pojem integrace chápou. V praxi však neuplatňují postupy k jeho prohloubení.

Jedním z cílů šetření této diplomové práce bylo také zjistit, jak učitelky a rodiče vnímají případné rasové problémy. Problémy tohoto druhu vůči jinojazyčným dětem zaznamenalo celkem 12% sledovaných rodičů a 4% učitelek. Jedná se o dost podstatný rozdíl, který by naznačoval, že cizinci jsou k tomuto problému vnímavější než sledované učitelky.

11.2 Závěr

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo provedení výzkumu současných podmínek mateřských škol při zařazování jinojazyčných dětí do skupiny českých dětí. Provedla jsem dotazníkové šetření u pedagogů, dotazníkové šetření u rodičů dětí cizinců a svoje vlastní pozorování vybrané množiny dětí. Navíc jsem provedla experiment se zavedením obrázkového slovníku.

Provedené šetření ukázalo, že adaptace a integrace dětí cizinců do skupiny českých dětí je mnohem složitější, než si je dokáží rodiče těchto dětí představit. Trvá také podstatně déle, než se rodiče domnívají. Celému procesu nepřispívá skutečnost, že učitelky v mateřských školách jsou zatím poměrně málo jazykově vybavené, že

neexistuje žádný systémový program, který by učitelky v jejich práci vedl, a že počet dětí ve skupině (až 25 dětí) je pro případy začlenění jinojazyčných dětí příliš vysoký.

Vedení dětí v prvních několika měsících se soustřeďuje na zvládnutí jejich základních potřeb a na jejich adaptaci do skupiny českých dětí. Této fázi jsou učitelky nuceny věnovat poměrně velkou pozornost a ukončují ji v okamžiku, kdy dítě je začleněné do skupiny, čímž se rozumí, že si osvojily základní pokyny učitelky a provádí spolu s ostatními dětmi běžnou činnost mateřské školy.

Jinojazyčné děti se seznamují s českými obyčejí a kulturním prostředím v rámci běžného denního programu MŠ. Při svém pozorování ani ze žádné odpovědi v dotazníku jsem však nezaregistrovala ani jednu významnější pokus o přiblížení zvyků nebo kultury dítěte cizince našim dětem. Předpokládala bych snahu učitelek alespoň nějakým způsobem, ať již zeměpisnými informacemi, využitím fotografií, hudebních produkcí, představením oblečení či jiných věcí denní potřeby, případně pozváním rodičů dítěte cizince do MŠ apod. Tímto rozmanitým způsobem lze skupině českých dětí přiblížit zemi původu, zvyky či kulturu jinojazyčného dítěte. Skutečnost, že jsem se s těmito prvky nesešla, neznamená, že neexistují. Nejsou však určitě v dostatečné míře využívány ve prospěch dětí majorit i minorit. Ovšem při absenci kulturního pozadí jinojazyčných dětí v celoročním programu mateřské školy nelze hovořit o jejich integraci do českého prostředí MŠ, jak jsem doložila v průběhu celé teoretické části.

Přesvědčila jsem se rovněž o tom, že první týdny jinojazyčného dítěte v MŠ jsou v některých případech přežíváním těchto dětí ze dne na den, od rána do večera za někdy velkého vypětí učitelek. Děti cizinců jsou sice ostatními českými dětmi bez problémů přijímány nebo spíše tolerovány bez náznaků rasizmu, avšak tyto děti prožívají období komunikační samoty, ve kterém jim nejvíce pomáhá volná především pohybová hra venku v přírodě.

Každá pomůcka, která sebemeně přispěje ke zlepšení tohoto stavu, je vítaná. V tomto ohledu považuji svůj pokus s obrázkovým slovníkem za relativně úspěšný. Při mých pokusech s ním jsem se nečekaně setkala s velmi příznivým ohlasem rodičů, kteří se za jeho pomoci mohli dozvědět alespoň základní informace o denním programu jejich dítěte. Dobrý byl i ohlas českých dětí, které práci s obrázkovým slovníkem rychle pochopily a přijaly jako přirozenou hru. Tříletý Francouz nejprve přišel na to, že obrázkový slovník je především jeho výsadním komunikátorem a tento fakt navíc

skutečně zvýšil jeho sociální atraktivitu. Za nedlouhou dobu začal používat obrázkový slovník sám jako komunikační prostředek se svým okolím, což bylo vrcholným cílem mého pedagogického experimentu. Předstupněm tohoto cíle bylo zmírnit počáteční sociální a komunikační samotu a nejistotu jinojazyčného dítěte, kdy obrázkový slovník měl překonat jazykovou bariéru a poskytnout nové možnosti vzájemných sociálních kontaktů a setkání. Použití slovníku v těchto ohledech považuji za úspěšné.

Je nesporné, že v prvních několika měsících pobytu v mateřské škole jsou na jinojazyčné děti kladeny mimořádné nároky. Tato skutečnost není za předpokladu odborného a láskyplného přístupu či vedení učitelek pro děti nepříznivá. Naopak může v tomto věku stimulovat rozvoj dítěte.

Z hlediska zatížení učitelky a jejích možností dostatečně se individuálně těmto dětem věnovat, je zcela jistě nutné počet jinojazyčných dětí ve skupině limitovat.

V dalším životním období může být pro naše i jinojazyčné děti jejich integrace do skupiny právě v předškolním věku zcela zásadní a velmi prospěšná. Je však třeba naplno využít všechny prostředky, které proces integrace podporují a ovlivňují. K tomu je nejvíce nápomocná vzdělaná a empatická učitelka.

12. Literatura

- Berneová, H., Savary, L.M. Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti. Praha: Portál, 1998.
- Brezinka, W. Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996.
- Brierley, J. 7 prvních let života rozhoduje. Praha: Portál, 1996.
- Čebokrasov, N. N., Čebokrasovová, I. A. Národy, rasy, kultury. Praha: MF, 1978.
- Gajdošová, J., Dujková, L. Začít spolu. Praha: Portál, 2003.
- Hayesová, N. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998.
- Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004.
- Helus, Z. Úvod do sociální psychologie. Praha: PF UK, 2001.
- Chicaud, M. B. Sebedůvěra. Praha: Portál, 2002.
- Jůva, J. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 2003.
- Kořátková, S. Hry v teorii a praxi v MŠ. Praha: Grada, 2005.
- Matějček, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 1996.
- Mertin, V., Gillernová, I. Psychologie pro učitelky MŠ. Praha: Portál, 2003.
- Millerová, S. Psychologie hry. Praha: Panorama, 1978.
- Opravilová, E. Předškolní pedagogika II. Hra. Liberec: Technická univerzita, 2004
- Opravilová, E. Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství. Liberec: Tech.un., 2002.
- Piaget, J. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.
- Průcha, J. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2004.
- Rogge, J.U. Děti potřebují hranice. Praha: Portál, 1996.
- Sagi, A. Problémové děti v MŠ. Praha: Portál, 1995.
- Smékal, V. Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno: 2004.
- Šišková, T. a kol. Ty+já kamarád. Praha: ISV, 2000.
- Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.
- Woolfson, R. C. Bystré dítě – předškolák. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004.
- Kořátková, S. Osobnostní a sociální kompetence předškolního dítěte. Praha: Raabe, 2003.
- Kořátková, S. Komunikace učitelky MŠ. Praha: Informatorium 3-8, 2002/2003.
- Projekt Varianty, Člověk v tísni 2002.

13. Přílohy

Příloha č. 1. Dotazník pro učitelky (str. 51)

Příloha č. 2. Dotazník pro rodiče (str. 64)

Příloha č. 3. Vzorový formulář pozorovaného dítěte (str. 73)

Příloha č. 4. Popis chování jednotlivých sledovaných dětí (str. 75)

Příloha č. 5. Obrázkový slovník (str. 87)

Příloha č. 1

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,
obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení se nad otázkou integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy. Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci problémů, které tato situace přináší Vaší každodenní práci s dětmi různých kultur, rovněž směřuje k mapování integračních problémů jinojazyčných dětí v majoritní společnosti, zároveň směřuje k pojmenování i případných problémů českých dětí spojených s integrací dětí minorit.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně v diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice Vám děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Zora Kožíšková

1. Kolikaletou zkušenost máte na vaší MŠ s integrací dětí cizinců?

ČTYŘI ROKY

2. Máte na vaší MŠ vypracovaný a osvědčený projekt (program), který se zabývá integrací dětí cizinců? (Pokud ano, co je jeho hlavní podstatou)?

PROJEKT NEJEN JE VYPRACOVANÝ

3. Nemáte-li žádný konkrétní program vypracovaný, uvítala byste nějaký takový projekt, zabývající se integrací dětí cizinců? Máte naopak dojem, že takový projekt není důležitý?

PROJEKT NEPOKLÁDÁM ZA NEDŮLEŽITÝ, ALE DŮLEŽITĚVŠÍ JE PRO DÍTĚ CIZINCE, JAK SE V NĚ CÍTÍ. MĚLO BY NAD SEBOU MÍT OCHRANNOU RUKU A VĚDĚT, ŽE SE PŮJE NA PÍ. VČ. OBRAŤIT S JAKÝMKOLIV PROBLÉMEM.
4. Co je, dle Vašeho názoru, nejdůležitější pro dítě cizince v integračním procesu? MYSLEL SI, ŽE PRO DÍTĚ CIZINCE JE NEDŮLEŽITĚVŠÍ, ABY SE ZAČLENIL DO KOLEKTIVU, POROZUMĚLO NAŠÍ. ROČI, CÍTIL O SE V NĚ DOBRĚ A PŘIZPŮSOBIL O SE REŽIMU. DNĚ.

5. Při práci s jinojazyčnými dětmi využíváte nějaké pomůcky? Jaké?

KNIŽKY, OBRAŽKY - POPISUJEME OBRAŽEK V ČEŠTINĚ A V CIZÍM JAZYCE.
HRAČKY, METODICKÉ POMŮCKY

6. Vypozorovala jste ve své „integrační praxi“ konkrétní problémy (problémové oblasti), které se při práci s dětmi opakovaně vyskytují?

JAKOŽEJMA JAZYKOVÁ BARIÉRA, ADAPTACE, REŽIM. DNĚ

7. Máte dojem, že je důležité určité vzdělávání učitelek v multikulturní oblasti?
- ano, jsem přesvědčena o této nutnosti
 - ano, uvítala bych je
 - považuji takové školení za zbytečné
8. Co považujete za prioritní z hlediska jinojazyčného dítěte při vstupu do mateřské školy?
- aby se dítě především naučilo českému jazyku
 - aby si dítě osvojilo naše kulturní zvyky a normy
 - aby se začlenilo co nejrychleji do dětské skupiny
 - aby prezentovalo svoji kulturu a zvyky
9. Máte dojem, že integrující se děti cizinců potřebují speciální pedagogický přístup?
- ano, jako každé jiné dítě (např. handicapované)
 - ne, dítě si s takovou situací snadno poradí samo
 - nevím
10. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi vámi a jinojazyčným dítětem, pokud dítě nerozumí česky? Jak dlouhé bývá v průměru toto období špatného dorozumívání?

POUŽITÍ OBRÁZKŮ, METODICKÝCH POKYŤŮK, GEST, MIMIKY
 JEDEN TÝDEN - ČTRNÁCT DNI

11. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi dětmi navzájem, pokud jinojazyčné dítě nerozumí česky? Jak dlouhé je období špatného dorozumívání mezi dětmi?

DĚTI SI SPOLU HRÁJÍ, DÍTĚ CIZINEC UMLUVÍ SVOJÍ ŘEČÍ,
 VŽENIKNE-LI PROBLEŤ DÍTĚ "C" HO PŘIJDE ŘEŠIT ZA MNOU.
 TŘI TÝDNY ŽE JE TO INDIVIDUÁLNÍ...

12. Máte dojem, že integrované dítě cizinců je přínosem pro skupinu českých dětí? Pokud ano, v čem?

ANO, MÁJÍ PŘÍLEŽNOST SE SEZNÁMÍT S JINÝM JAZYKEM, DOZVĚDĚT
 SE NĚCO O CIZÍ ZEMĚ, O KULTUŘE, O ZVYCÍCH, PŘEDCHÁZÍTE RASISMU,

13. V čem vidíte hlavní přínos mateřské školy pro děti cizinců?

ZAZEMĚNÍ, POCIT BEZPEČÍ, NAUČÍ SE ČESKY, NAUČÍ SE MNOHO
 NOVÉHO.

14. Máte informace o tom, zda děti cizinců přecházejí z MŠ do českých ZŠ, nebo jejich rodiče často volí jiný postup? Jaký?

DĚTI Z NAŠÍ MŠ VŽDY PŘECHÁZEJÍ DO ZŠ.

15. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy mezi dětmi? Pokud ano, jakými?

ZASLECHLA JSEM ROZHOVOR DVOU PŘEDŠKOLÁŘŮ CYCLAPEC "BĚLOCH" KŘÍKL NA
 DÍVKU TRAVĚ PLETI, TY JEDNA ČERNOSKŮ."

16. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy rodičů českých dětí vůči dětem cizinců? Jakými?

NE

DĚKUJI!

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,
obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení se nad otázkou integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy. Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci problémů, které tato situace přináší Vaší každodenní práci s dětmi různých kultur, rovněž směřuje k mapování integračních problémů jinojazyčných dětí v majoritní společnosti, zároveň směřuje k pojmenování i případných problémů českých dětí spojených s integrací dětí minorit.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně v diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice Vám děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Zora Kožíšková

1. Kolikaletou zkušenost máte na vaší MŠ s integrací dětí cizinců?

u této MŠ 5 let

u jiných MŠ 20 let

2. Máte na vaší MŠ vypracovaný a osvědčený projekt (program), který se zabývá integrací dětí cizinců? (Pokud ano, co je jeho hlavní podstatou)?

ne

3. Nemáte-li žádný konkrétní program vypracovaný, uvítala byste nějaký takový projekt, zabývající se integrací dětí cizinců? Máte naopak dojem, že takový projekt není důležitý?

spíše ano

4. Co je, dle Vašeho názoru, nejdůležitější pro dítě cizince v integračním procesu?

znalost jazyka, plidné setkání

5. Při práci s jinojazyčnými dětmi využíváte nějaké pomůcky? Jaké?

starobruce, obrázky, barvení látky

6. Vypozorovala jste ve své „integrační praxi“ konkrétní problémy (problémové oblasti), které se při práci s dětmi opakovaně vyskytují?

neznalost jazyka

7. Máte dojem, že je důležité určité vzdělávání učitelek v multikulturní oblasti?

a) ano, jsem přesvědčena o této nutnosti

b) ano, uvítala bych jej

c) považuji takové školení za zbytečné - *nic navíc*

8. Co považujete za prioritní z hlediska jinojazyčného dítěte při vstupu do mateřské školy?

a) aby se dítě především naučilo českému jazyku

b) aby si dítě osvojilo naše kulturní zvyky a normy

c) aby se začlenilo co nejrychleji do dětské skupiny

d) aby prezentovalo svoji kulturu a zvyky

9. Máte dojem, že integrující se děti cizinců potřebují speciální pedagogický přístup?

a) ano, jako každé jiné dítě (např. handicapované)

b) ne, dítě si s takovou situací snadno poradí samo

c) nevím

10. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi vámi a jinojazyčným dítětem, pokud dítě nerozumí česky? Jak dlouhé bývá v průměru toto období špatného dorozumívání?

salim na každém jidinu

11. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi dětmi navzájem, pokud jinojazyčné dítě nerozumí česky? Jak dlouhé je období špatného dorozumívání mezi dětmi?

*spadně se začlenily do kolektivu -
- nemohou spolu komunikovat*

12. Máte dojem, že integrované dítě cizinců je přínosem pro skupinu českých dětí? Pokud ano, v čem?

ne

13. V čem vidíte hlavní přínos mateřské školy pro děti cizinců?

učení se nové ústnímu jazyku

14. Máte informace o tom, zda děti cizinců přecházejí z MŠ do českých ZŠ, nebo jejich rodiče často volí jiný postup? Jaký?

žijeme - do japonské školy

15. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy mezi dětmi? Pokud ano, jakými?

16. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy rodičů českých dětí vůči dětem cizinců? Jakými?

ne

DĚKUJI!

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,
obracím se na Vás s prosbou o zamyšlení se nad otázkou integrace dětí cizinců do prostředí české mateřské školy. Otázky mého dotazníku směřují k identifikaci problémů, které tato situace přináší Vaší každodenní práci s dětmi různých kultur, rovněž směřuje k mapování integračních problémů jinojazyčných dětí v majoritní společnosti, zároveň směřuje k pojmenování i případných problémů českých dětí spojených s integrací dětí minorit.

Výsledky mého dotazníkového šetření budou využity výhradně v diplomové práci, zjištěné údaje nebudou nikterak zneužity.

Velice Vám děkuji za čas, který jste věnovala k vyplnění tohoto dotazníku.

Zora Kožíšková

1. Kolikaletou zkušenost máte na vaší MŠ s integrací dětí cizinců?

hůlčou

2. Máte na vaší MŠ vypracovaný a osvědčený projekt (program), který se zabývá integrací dětí cizinců? (Pokud ano, co je jeho hlavní podstatou)?

memoárne

3. Nemáte-li žádný konkrétní program vypracovaný, uvítala byste nějaký takový projekt, zabývající se integrací dětí cizinců? Máte naopak dojem, že takový projekt není důležitý?

no absolutně je důležitá, při práci s dětmi jiné
národnosti bych ho využívala

4. Co je, dle Vašeho názoru, nejdůležitější pro dítě cizince v integračním procesu?

počet, di je púji máno ocelo a bea myšlená doloval,
vše je = musí komunikovat podle osobní potřeby,
ak opoň o učitelkou, páo ni o dětmi.

5. Při práci s jinojazyčnými dětmi využíváte nějaké pomůcky? Jaké?

6. Vypozorovala jste ve své „integrační praxi“ konkrétní problémy (problémové oblasti), které se při práci s dětmi opakovaně vyskytují?

ne ovi odušenosti o dětmi problémová je vždy
komunikace o dětmi, spolupráce o rodiči

7. Máte dojem, že je důležité určité vzdělávání učitelek v multikulturní oblasti?

- a) ano, jsem přesvědčena o této nutnosti
- b) ano, uvítala bych je
- c) považuji takové školení za zbytečné

8. Co považujete za prioritní z hlediska jinojazyčného dítěte při vstupu do mateřské školy?

- a) aby se dítě především naučilo českému jazyku
- b) aby si dítě osvojilo naše kulturní zvyky a normy
- c) aby se začlenilo co nejrychleji do dětské skupiny - což podle mne zahrnuje i možnost b. i. d., poděťmo a
- d) aby prezentovalo svoji kulturu a zvyky

9. Máte dojem, že integrující se děti cizinců potřebují speciální pedagogický přístup?

- a) ano, jako každé jiné dítě (např. handicapované)
- b) ne, dítě si s takovou situací snadno poradí samo
- c) nevím

10. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi vámi a jinojazyčným dítětem, pokud dítě nerozumí česky? Jak dlouhé bývá v průměru toto období špatného dorozumívání?

gdy, mimika, obrazy

11. Jakým způsobem probíhá komunikace (kontakt) mezi dětmi navzájem, pokud jinojazyčné dítě nerozumí česky? Jak dlouhé je období špatného dorozumívání mezi dětmi?

nevím

12. Máte dojem, že integrované dítě cizinců je přínosem pro skupinu českých dětí? Pokud ano, v čem?

uvědomit, v dnešní době je hodně dětí o cizinci
odvím, každodenní nutnosti, je dobré, že
dítě v této situaci není odmítnuto

13. V čem vidíte hlavní přínos mateřské školy pro děti cizinců?

pomoc při adaptaci dítěte do nového socio-
kulturního prostředí, osvojení jazyka, normy,
chápení jiné mentality

14. Máte informace o tom, zda děti cizinců přecházejí z MŠ do českých ZŠ, nebo jejich rodiče často volí jiný postup? Jaký?

nevím

15. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy mezi dětmi? Pokud ano, jakými?

ano, děti odmítaly Romy a nechtěly si o nim
hovořit

16. Setkala jste se během své pedagogické praxe s rasovými projevy rodičů českých dětí vůči dětem cizinců? Jakými?

nebyl jsem svědkem

DĚKUJI!

Příloha č. 2

DOTAZNÍK PRO RODIČE (2005)
QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

Vážení rodiče, obracím se na vás s prosbou o krátké zamyšlení a vyplnění předložených otázek dotazníku. Vaše odpovědi budou pro mne cenným podkladem pro vytvoření projektu na **pomoc dětem cizinců při jejich integraci do českého prostředí mateřských škol**, který je zároveň součástí mé diplomové práce na VŠ pedagogické UK v Praze. Děkuji za laskavost.

Zora Kožíšková

Dear parents, I turn to you with a request, if you would kindly give a few minutes' thought to completing this questionnaire. Your answers will become valuable information for me in compiling the project about giving a **helping hand during the integration of the children of foreigners into the Czech setting at nursery schools**. The project will also become my study thesis at the Teaching College of Prague's Charles University. I thank you for your time.

Zora Kožíšková

Jméno dítěte

Child's name.....

Věk

Age..... *5 year - girl*

Národnost

Nationality..... *Japan*

1. Jak dlouho je již dítě v ČR?

For how long has the child been in the Czech Republic?..... *2 years*

2. Jak dlouho již dochází do mateřské školy?

How long has your child been attending this nursery school? *2 years*

3. Rozumí dítě českému jazyku?

Does your child understand Czech?

- dobře rozumí
understands well.....
- trochu rozumí
understands a little.....
- nerozumí
does not understand at all.....

4. Rodiče komunikují s ředitelkou (učitelkou):

As parents, do you communicate with the teacher?

- komunikaci zvládáme dobře sami (jakou řečí?)
we communicate well (in which language).....
- obtížně
with difficulty.....
- tuto situaci řešíme takto
we resolve the situation in the following way: *✓ Translator if necessary*

5. Mluví někdo v rodinném prostředí česky?
Does anyone speak Czech to the child in your home setting?..... *No*.....

6. Máte zájem, aby se vaše dítě:

Would you like your child to:

- naučilo co nejlépe českému jazyku?
learn Czech as well as possible?.....

- trochu rozumělo
to understand a little..... *✓*.....

- nezáleží nám na tom, jsme zde jen přechodně
we do not mind, we are in this country only temporarily.....

7. Máte v plánu umístit dítě do české základní školy?

Are you planning to have the child attend a Czech junior school?..... *No*.....

8. Máte pocit, že dítě navštěvuje MŠ rádo?

Do you think your child enjoys being at this nursery school?..... *Yes*.....

9. Jak rychle si dítě vytvořilo ve školce kamarádské vztahy?

How quickly did your child make friends at nursery school?.

- okamžitě se skamarádilo, je velmi oblíbeným v kolektivu
made friends immediately, is very popular.....

- trvalo nějaký čas (jak dlouho) než se s dětmi spřátelilo
it took some time (how long), before he or she made friends.....

- dodnes si hraje „vedle“ dětí, ale intenzivnější kamarádství neprožívá
your child still plays „alongside“ the other children, without closer friendships.....

- jiná odpověď:
or please answer differently:.....

10. Jak dlouho trvalo, než si dítě zvyklo na nové prostředí?

How long did it take for your child to get accustomed to the new setting?.....

..... *Immediately*.....

11. Jak dítě přijímá českou stravu v MŠ?

How does your child accept Czech food?.....

..... *No problem*.....

12. Zamyslete se, jaký byl největší problém pro vaše dítě, když začalo navštěvovat MŠ?

Think about what was your child's greatest problem when it started attending nursery school.....

..... *language (communication)*.....

13. Napište, zda vám nebo vašemu dítěti v MŠ něco chybí nebo vadí. Máte přání nebo nápad, co by školka (učitelka) měla či mohla poskytnout pro lepší a rychlejší adaptaci vašeho dítěte do českého prostředí?

Is there anything you or your child miss or dislike at our nursery school? Do you have any ideas as to how the nursery school (the teacher) should or could help your child towards better and swifter adaptation?

.....
Even if communication (trabba), this nursery school (teachers) are taking care of our children well. We appreciate them for their kindness and tenderness.

14. Máte nějaký nápad, přání, jak vy sami můžete spolupracovat s MŠ (učitelkou), aby to prospělo adaptaci vašeho dítěte?

Do you have any ideas on how you, the parents, could cooperate with the teacher, for your child's welfare and easier adaptation?

.....
English Communication
.....
.....
.....

15. S čím si vaše dítě v MŠ nejraději hraje? Nejoblíbenější hračka?

What does your child like to play with most at the nursery school? Its favourite toy.

.....
Dolls
.....

16. Jaká je nejoblíbenější činnost vašeho dítěte v MŠ?

What is your child's favourite activity at the nursery school?

.....
playing outside
.....

17. Setkali jste se vy (nebo vaše dítě) s nějakou formou rasových projevů vycházejících

- od českých dětí?

- od učitelů?

- od českých rodičů?

Have you or your child come across any form of racism from

- the Czech children?

- from the teachers?

- from Czech parents?

..

Děkuji

Thank you!

4. Tlumočník, je-li potřeba.
10. Okamžitě.
11. Bez problémů.
12. Jazyk, komunikace.
13. I když jsou problémy s komunikací, učitelky v této školce se o naše děti dobře starají. Uvědomujeme si jak jsou k dítěti milé a něžné.
14. Komunikace v angličtině...
15. Panenky.
16. Nejraději si hraje venku.

DOTAZNÍK PRO RODIČE (2005)
QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

Vážení rodiče, obracím se na vás s prosbou o krátké zamyšlení a vyplnění předložených otázek dotazníku. Vaše odpovědi budou pro mne cenným podkladem pro vytvoření projektu na **pomoc dětem cizinců při jejich integraci do českého prostředí mateřských škol**, který je zároveň součástí mé diplomové práce na VŠ pedagogické UK v Praze. Děkuji za laskavost.

Zora Kožíšková

Dear parents, I turn to you with a request, if you would kindly give a few minutes' thought to completing this questionnaire. Your answers will become valuable information for me in compiling the project about giving a **helping hand during the integration of the children of foreigners into the Czech setting at nursery schools**. The project will also become my study thesis at the Teaching College of Prague's Charles University. I thank you for your time.

Zora Kožíšková

Jméno dítěte

- Child's name.....

Věk

Age..... 5 years.....

Národnost

Nationality..... Japan.....

1. Jak dlouho je již dítě v ČR?

For how long has the child been in the Czech Republic?..... 9 month.....

2. Jak dlouho již dochází do mateřské školy?

How long has your child been attending this nursery school? 7 month.....

3. Rozumí dítě českému jazyku?

Does your child understand Czech?

- dobře rozumí
understands well.....
- trochu rozumí
understands a little..... Yes.....
- nerozumí
does not understand at all.....

4. Rodiče komunikují s ředitelkou (učitelkou):

As parents, do you communicate with the teacher?

- komunikaci zvládáme dobře sami (jakou řečí?)
we communicate well (in which language).....
- obtížně
with difficulty..... Yes.....
- tuto situaci řešíme takto
we resolve the situation in the following way:..... Some time used (father's company... translator)

5. Mluví někdo v rodinném prostředí česky?
Does anyone speak Czech to the child in your home setting?.....*No*.....

6. Máte zájem, aby se vaše dítě:
Would you like your child to:
- naučilo co nejlépe českému jazyku?
learn Czech as well as possible?.....*No*.....
- trochu rozumělo
to understand a little.....*Yes*.....
- nezáleží nám na tom, jsme zde jen přechodně
we do not mind, we are in this country only temporarily.....*No*.....

7. Máte v plánu umístit dítě do české základní školy?
Are you planning to have the child attend a Czech junior school?.....*No*.....

8. Máte pocit, že dítě navštěvuje MŠ rádo?
Do you think your child enjoys being at this nursery school?.....*Yes*.....

9. Jak rychle si dítě vytvořilo ve školce kamarádské vztahy?
How quickly did your child make friends at nursery school?
- okamžitě se skamarádilo, je velmi oblíbeným v kolektivu
made friends immediately, is very popular.....*Yes*.....
- trvalo nějaký čas (jak dlouho) než se s dětmi spřátelilo
it took some time (how long), before he or she made friends....*No*.....
- dodnes si hraje „vedle“ dětí, ale intenzivnější kamarádství neprožívá
your child still plays „alongside“ the other children, without closer friendships...*Yes*.....
- jiná odpověď:
or please answer differently:.....

10. Jak dlouho trvalo, než si dítě zvyklo na nové prostředí?
How long did it take for your child to get accustomed to the new setting?.....
.....*2 month... but... sometime he didn't want to go to nursery school.*.....

11. Jak dítě přijímá českou stravu v MŠ?
How does your child accept Czech food?.....*Someone, yes... (he don't like. (pasted bread, soup.)*.....

12. Zamyslete se, jaký byl největší problém pro vaše dítě, když začalo navštěvovat MŠ?
Think about what was your child's greatest problem when it started attending nursery school.....
.....*from first time, my children's greatest problem:*.....
.....*Because he used different language... Used Japanese only.*.....

13. Napište, zda vám nebo vašemu dítěti v MŠ něco chybí nebo vadí. Máte přání nebo nápad, co by školka (učitelka) měla či mohla poskytnout pro lepší a rychlejší adaptaci vašeho dítěte do českého prostředí?

Is there anything you or your child miss or dislike at our nursery school? Do you have any ideas as to how the nursery school (the teacher) should or could help your child towards better and swifter adaptation?

..... No

14. Máte nějaký nápad, přání, jak vy sami můžete spolupracovat s MŠ (učitelkou), aby to prospělo adaptaci vašeho dítěte?

Do you have any ideas on how you, the parents, could cooperate with the teacher, for your child's welfare and easier adaptation?

..... We can't communicate to teacher... because we used different language at teacher.
..... If we use same language at teacher, we can know our children's situation in
..... nursery school!
..... I already made "communication notebook" but no reply.....

15. S čím si vaše dítě v MŠ nejraději hraje? Nejoblíbenější hračka?

What does your child like to play with most at the nursery school? Its favourite toy.

..... magnetically black Toy car

16. Jaká je nejoblíbenější činnost vašeho dítěte v MŠ?

What is your child's favourite activity at the nursery school?

..... We don't know

17. Setkali jste se vy (nebo vaše dítě) s nějakou formou rasových projevů vycházejících

- od českých dětí?
- od učitelů?
- od českých rodičů?

Have you or your child come across any form of racism from

- the Czech children?
- from the teachers?
- from Czech parents?

No !

Děkuji
Thank you!

4. Někdy využíváme tlumočníka z pracoviště otce.
10. Dva měsíce, a někdy nechtěl do školky jít.
11. Většinou ano, nemá rád polévku a chleba s pomazánkou.
12. Od začátku to byl velký problém pro mé děti, protože mluví pouze japonsky.
14. Nedokážeme komunikovat s učitelkou /japonština/, kdybychom se dokázali dohovorit s učitelkou, tak bychom věděli, v jaké situaci naše dítě ve školce je. Už jsem vypracovala „komunikační notes“, ale zůstalo vše bez ohlasu, bez odpovědi.
15. Magnetické bloky, autíčka.
16. Nevíme.
17. NE

DOTAZNÍK PRO RODIČE (2005)
QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

Vážení rodiče, obracím se na vás s prosbou o krátké zamyšlení a vyplnění předložených otázek dotazníku. Vaše odpovědi budou pro mne cenným podkladem pro vytvoření projektu na **pomoc dětem cizinců při jejich integraci do českého prostředí mateřských škol**, který je zároveň součástí mé diplomové práce na VŠ pedagogické UK v Praze. Děkuji za laskavost.

Zora Kožíšková

Dear parents, I turn to you with a request, if you would kindly give a few minutes' thought to completing this questionnaire. Your answers will become valuable information for me in compiling the project about giving a **helping hand during the integration of the children of foreigners into the Czech setting at nursery schools**. The project will also become my study thesis at the Teaching College of Prague's Charles University. I thank you for your time.

Thank you for English this year!!

Zora Kožíšková

Jméno dítěte

Child's name.....

Věk

Age.....6.....

Národnost

Nationality...AMERICAN.....

1. Jak dlouho je již dítě v ČR?

For how long has the child been in the Czech Republic?.....5 3/4 years.....

2. Jak dlouho již dochází do mateřské školy?

How long has your child been attending this nursery school? ...3 years.....

3. Rozumí dítě českému jazyku?

Does your child understand Czech?

- dobře rozumí

understands well.....

- trochu rozumí

understands a little.....

- nerozumí

does not understand at all.....

in between "well" and "a little" she pretends to understand when she doesn't. She doesn't speak as much as she could. It is hard for her to understand the changes in word endings since English is not a case language.

4. Rodiče komunikují s ředitelkou (učitelkou):

As parents, do you communicate with the teacher? Yes

- komunikaci zvládáme dobře sami (jakou řečí?)

we communicate well (in which language).....in Czech.....

- obtížně

with difficulty.....

- tuto situaci řešíme takto

we resolve the situation in the following way:.....

5. Mluví někdo v rodinném prostředí česky?

Does anyone speak Czech to the child in your home setting?.....

we practice Czech with her 3 or 4 times/week at home but usually we speak English

6. Máte zájem, aby se vaše dítě:

Would you like your child to:

- naučilo co nejlépe českému jazyku?

learn Czech as well as possible?..... *yes*.....

- trochu rozumělo

to understand a little.....

- nezáleží nám na tom, jsme zde jen přechodně

we do not mind, we are in this country only temporarily.....

7. Máte v plánu umístit dítě do české základní školy?

Are you planning to have the child attend a Czech junior school?..... *yes, in the fall*.....

8. Máte pocit, že dítě navštěvuje MŠ rádo?

Do you think your child enjoys being at this nursery school?..... *yes*.....

9. Jak rychle si dítě vytvořilo ve školce kamarádské vztahy?

How quickly did your child make friends at nursery school?.

- okamžitě se skamarádilo, je velmi oblíbeným v kolektivu

made friends immediately, is very popular... *some friends immediately*.....

- trvalo nějaký čas (jak dlouho) než se s dětmi spřátelilo

it took some time (how long), before he or she made friends.....

- dodnes si hraje „vedle“ dětí, ale intenzivnější kamarádství neprožívá

your child still plays „alongside“ the other children, without closer friendships. *she often*

- jiná odpověď:

or please answer differently:..... *plays alone by herself*.....

10. Jak dlouho trvalo, než si dítě zvyklo na nové prostředí?

How long did it take for your child to get accustomed to the new setting?..... *She was a baby when we moved to Prague, she adjusted to školka quickly*.....

11. Jak dítě přijímá českou stravu v MŠ?

How does your child accept Czech food?..... *She likes everything but mushrooms*.....

12. Zamyslete se, jaký byl největší probléme pro vaše dítě, když začalo navštěvovat MŠ?

Think about what was your child's greatest problem when it started attending nursery school..... *she couldn't communicate in Czech, she only knew a little bit*.....

13. Napište, zda vám nebo vašemu dítěti v MŠ něco chybí nebo vadí. Máte přání nebo nápad, co by školka (učitelka) měla či mohla poskytnout pro lepší a rychlejší adaptaci vašeho dítěte do českého prostředí?

Is there anything you or your child miss or dislike at our nursery school? Do you have any ideas as to how the nursery school (the teacher) should or could help your child towards better and swifter adaptation?

Our child has had a good experience here. She is slower in learning Czech than her older sister. Her teachers have been wonderful. We are grateful to them for telling us that we needed to work on Czech with her at home to prepare

14. Máte nějaký nápad, přání, jak vy sami můžete spolupracovat s MŠ (učitelkou), aby to prospělo adaptaci vašeho dítěte?

Do you have any ideas on how you, the parents, could cooperate with the teacher, for your child's welfare and easier adaptation?

We have tutors who are Czech to help her work on Czech at home.

Her teachers at školka are terrific (Renata + Iveta at M.S. Na Okraji Praha 6.). They always have some foreign children in their class.

15. S čím si vaše dítě v MŠ nejraději hraje? Nejoblíbenější hračka?

What does your child like to play with most at the nursery school? Its favourite toy.

with a set of small farm animals + Lego

16. Jaká je nejoblíbenější činnost vašeho dítěte v MŠ?

What is your child's favourite activity at the nursery school?

Going into the garden or to playgrounds, art, swimming, stories and books, movies. She likes everything.

17. Setkali jste se vy (nebo vaše dítě) s nějakou formou rasových projevů vycházejících

- od českých dětí?
- od učitelů?
- od českých rodičů?

Have you or your child come across any form of racism from

- the Czech children? Rarely
- from the teachers? No
- from Czech parents? No

Děkuji

Thank you!

3. Něco mezi „dobře“ a „málo“. Dělá, že rozumí, i když nerozumí. Nemluví tak dobře jak by mohla. Pro ni je těžké pochopit různost koncovek (pády).
Vzhledem k tomu, že v angličtině pády nejsou.
4. Trénujeme s ní češtinu 3-4 krát za týden, ale obvykle hovoříme anglicky.
7. Ano, na podzim
9. S některými dětmi se sprátelila okamžitě. často si hraje sama.
10. Když jsme se nastěhovali do Prahy, byla batoletem, na školku si zvykla velmi rychle.
11. Jídlo jí chutná všechno, až na houby.
12. Neschopnost komunikovat česky, protože znala jen pár slov.
13. Naše dítě zde prožilo kladnou zkušenost, česky se učí pomaleji, než-li její sestra. Její učitelky byly báječné, jsme jim vděčni že nás upozornily na to, že jí musíme jazykově připravovat i doma.
14. Doma je dcera doučována česky, učitelky ve školce jsou fantastické Renata, Iveta. Mají ve své třídě vždy děti z ciziny.
15. Farma zvířátek a lego.
16. Pobyť na zahradě nebo na hřišti, výtvarná výchova, plavání, pohádky, knížky, filmy. Líbí se jí všechno.
17. Vzácně od dětí, od učitelů ani rodičů ne.

Rodiče děkují, že je tentokrát dotazník přeložen do angličtiny.

Příloha č. 3

KÁ METODA

narození, MŠ a její zaměření NA OKRAJI

Hodnocení

00) JAPONKA

+

2003

(porozumění v 9-10 měsících)

zapojuje do hry s ostatními dětmi.

váno ostatními dětmi ke hře.

né hry musí být zapojeno za pomoci učitelky.

tšinou samo (kostky, puzzle, lego, knížky).

sivní, nehraje si.

vycházce běhá, skáče, účastní se všech aktivit s ostatními dětmi.

vycházce běhá, skáče, apod., ale pouze samo vedle ostatních dětí.

o dítěti

í mami holčička, rozumí již hodně česky, proto v kontaktu se všemi dětmi i učitelkou.

se účastnila všech aktivit i s klukama tihala, honila se. Jzdila na k

i se s ostatními, ale k učitelce si přišla stádnat, u se s m' děti malo stádaji'

to jinom tda' přátelstva', neagresivní', komunikativní'.

spadla z kola, běží k učitelce pro útěchu, marle se s m', mdi jí na klíně.

ené činnosti

zapojuje do všech herních činností (rozpočítadla, říkadla, zpěv...).

zpočítadla, říkadla, zpěv...) se nezapojuje, baví se sám jinak.

účastní, ale jen pasivně.

ní textu (pohádka) poslouchá, snaží se porozumět.

á, zabývá se jinou činností.

Všechy písničky a písničky velmi o
mala. Zpívala hlasitě, vřelě, do
u všech nejvíce znala šest písniček.
Při rozhovoru V-D o přírodě a stromech ovšem
odpovídat písní, ušší děti byly rychlejší! P
protože pro odpovídat, odpovídala písními.

účastní kreslení, malování, stříhání, apod. s ostatními dětmi.
těchto činností, ale tvoří si co samo chce.

se (důvod)

ových hrách a cvičení se aktivně zapojuje, napodobuje ostatní.

í a pohybových aktivitách se tematicky nezapojuje, cvičí si samo jak chce.

je nutné se řadit do dvojic či skupinek, se vždy rychle někam zapojí.

je nutné se řadit do dvojic či skupinek, zůstává samo nezačleněno.

Nerozuměla - nechtěla pohnout od učitelky
si svou ruku a vysvětlit si ji." Pak ale
vystříhovat i vybarvovat předkreslené ruce. T

puta' s velkým zájmem
Učitelka jí nechtěla, ať si vyřídí
chtěla, ať ostatní své ruce vysvětlí
ruta na ni byla. Měla velkou radost z ú

tky o dítěti

řím o mne i můj obězky' sloužit. Někdy se vydává proklíat obězky a správně
obězky znamenají'. Čtla další a další'. Nechtěla se ochotně fotit, pa
komaridlov, přidesdila mi
na kůrku z pohádky "O včelce
a - soběstainá
všechno má' rada, nemá problémy
čtla - komarka' jistě ostatním

ce

lehce komunikaci, již hodně rozumí, je v kontaktu s okolím.

lehce komunikaci i když ještě dobře nerozumí, snaží se o kontakt.

se navazovat komunikaci, je uzavřené, nekontaktuje okolí.

vyhledávají komunikaci s ním.

komunikuje s učitelkou, ale s dětmi ne.

tky o dítěti

řijí i se mnou, usmívava'. Marli' se s učitelkou, když upadla z kola
řila k učitelce - na klíně se uklidnila.
řila i / podznu "jako se obouvej a obězky" ja' te vyfotím. Velice ráda pozoroval
řila, pohosora' a dle učitelky velmi inteligentní'.

řila velmi jímavou, citlivou a inteligentní' p. učitelku. Jatož jí zecadila.

SKÁ METODA

m narození, MŠ a její zaměření *Terrousta'*

Hodnocení

EN-TIEN (2001) VIETNAM

+

2004 (první ročník 7-8 měsíců - 9)

se zapojuje do hry s ostatními dětmi. (A) *potytem ni toliv námí tem. Běhá po herně, na všechny se*
dáváno ostatními dětmi ke hře. *Kontakt kladný i s mnou, utarují bombóny a natí*

čné hry musí být zapojeno za pomoci učitelky.

nebojí se, nestydí se. Přívorný.

většinou samo (kostky, puzzle, lego, knížky).

pasivní, nehraje si.

na vycházce běhá, skáče, účastní se všech aktivit s ostatními dětmi. (A) *opět hra na honičkou*

na vycházce běhá, skáče, apod., ale pouze samo vedle ostatních dětí.

o dítěti *6.4. Kamarádství o klapem, který dává po dlouhí době přišel - slomen*
mláďata, ale s Dungelem doráďeji až sloti. Spalování napomíná'ni' U. oba zgnouji!
ka' po herně, počtůchuje se s ostatními, přátelský, usměrňový. Neustále v p
i s iniciem ani ničím konkrétně.

mláďata - čistě ho - předně se vrtěl z dlouhého potytem doma se slomenou
lmi doráďeji - učitelka se sloti, napomíná' oba, ale děti ji nemíjají ani

řizené činnosti

se zapojuje do všech herních činností (rozpočítadla, říkadla, zpěv...).

rozpočítadla, říkadla, zpěv...) se nezapojuje, baví se sám jinak. (A) *uzná' slova k písmičce, počtůchuje*
ce účastní, ale jen pasivně. *U - vytrve ho, aby sám započítal písmičku*

ítání textu (pohádka) poslouchá, snaží se porozumět.

uchá, zabývá se jinou činností. *Počtůchuje kamaráda,*

italal po herně.

samostatně mláďata' jinou pár izolov
(kečička, maminta). Na stolečku dor
stevou slotu předně spíra! Písmičku c
airt' dit' ...

stní kreslení, malování, stříhání, apod. s ostatními dětmi.
to činností, ale tvoří si co samo chce.

(důvod)

n hrách a cvičení se aktivně zapojuje, napodobuje ostatní.

ohybových aktivitách se tematicky nezapojuje, cvičí si samo jak chce.

atné se řadit do dvojic či skupinek, se vždy rychle někam zapojí.

atné se řadit do dvojic či skupinek, zůstává samo nezačleněno.

20.4. maluje pra a květu - maluje dle "vody"
porouka, jít má malovat. tna' modrou barvu
a oranžovou nenašel. Nerajmal se o to,
ostatní děti, od téhle si kříd - kříd
ale dnes mu šel o MT "jeho kam
proto si v nějakém kontextu nesíhal k

dítěti

ia +

+

nic necha jít, tůkla'ra' sám dlouhou dobu v jídelně. I domcem' se napije čaji
tu jeho rodiče se využívají informací - ve MT všude je ten problém...

ce komunikaci, již hodně rozumí, je v kontaktu s okolím.

ce komunikaci i když ještě dobře nerozumí, snaží se o kontakt. A

avazovat komunikaci, je uzavřené, nekontaktuje okolí.

dávají komunikaci s ním.

kuje s učitelkou, ale s dětmi ne.

dítěti

duvísi je, rozumí mnoha (některé) významem, ignoruje napomenání, ne
atru' děti, nelitý", ale ochotně utlí'zi' hračky (i po ostatních).

I ~ MT spokojený!

ednosti

a udržuje přátelství. A
pozitivní vztah k dospělým. A
ceptují i přes jisté odlišnosti, ale není tomu tak vždy.
rosadit v kolektivu, děti jej pozitivně přijímají
o sociální vztahy, děti neprojevují zájem o kontakt s ním.
učitelce, obrací se na ní v případě potřeby. A
ává pomoc a podporu u učitelky.

ky o dítěti

učitelce má jíst. Učitelka na mě mlčí (alespoň jednou si kousne...) D má
- (Vypij čaj) - D vypije, mě učitelce neodpovídá, ale kórou se směje!

1 když mluví o verbální projev ani není D, ani U, - děti se velmi snaží o
atvím posílá - kontaktuje ostatní děti, směje se, protože spokojeným
od sdružení - do dučna = nemluví, ale již rozumí běžným významům (určitě se
o přijímají až kladně.

KÁ METODA

n narození, MŠ a její zaměření *Terrousta'*

Hodnocení

V TOM (2000) ARMÉN

2004 (*tedy první rok, 1-9 měsíců sledován*)

zapojuje do hry s ostatními dětmi. NE, hraje si sám, přilíže naslouchá, před měsícem 20.4. Stává se
váno ostatními dětmi ke hře. NE (neboť se ovládal a velil ostatním dle p. uč.) 24.7. Sám hraje
né hry musí být zapojeno za pomoci učitelky.

ětšinou samo (kostky, puzzle, lego, knížky). (A) *porozumí ostatnímu při hře, zapojil se 2x do boje a hry na honěnou
asivní, nehraje si. (A) porozumí ostatnímu při hře, zapojil se 2x do boje a hry na honěnou
vycházce běhá, skáče, účastní se všech aktivit s ostatními dětmi. Připojil se pouze při honěnce s klacký - byl to
vycházce běhá, skáče, apod., ale pouze samo vedle ostatních dětí. (A) nikdy, většinou se dívá na ostatní
nekontaktují nitoho, je-li kontaktován většinou se smějí, někdy se pída' k poslechu*

o dítěti 6.4. V herně si hraje sám pod stolem s vlakem. Nitoho nekontaktují,
i hru, vážný neuvěřivý typ; vntu se nedal odložit k honěnce s klackem.
klacek odhodil na m' vrtule vyplašil jarys a potlechl. Na výrov "pojď ke m'
ekle za strom, vrtule do něj boučkal. Vrtule šla k němu a demlouvala mu, o
to umí a vrtule vyplašil se nebral. Nitoho si mumlal a občas se naslouchá před
stou do HT se odpojil z drojce a šel raději sám.

ené činnosti

zapojuje do všech herních činností (rozpočítadla, říkadla, zpěv...).

rozpočítadla, říkadla, zpěv...) se nezapojuje, baví se sám jinak.

účastní, ale jen pasivně. (A) 6.4.05 porozumí ostatnímu dítěti, text písně merna' pouze jednotlivě so'z

ání textu (pohádka) poslouchá, snaží se porozumět.

há, zabývá se jinou činností.

Neručí. Samostatně umí v knížce utárat
kloba se pře'u zpíva', ochotně se prezentoval
umil. Vždy to bylo jedno slovo z verše,
poslední nebo podst. jm. - boučela, mamín

účastní kreslení, malování, stříhání, apod. s ostatními dětmi. (A)
těchto činností, ale tvoří si co samo chce.
e se (důvod) Nechtě postupovat dle pokynů učitelky, protože se ale podrobí a malují dle jíček.
ových hrách a cvičení se aktivně zapojuje, napodobuje ostatní.
ní a pohybových aktivitách se tematicky nezapojuje, cvičí si samo jak chce, nikdy projevem dotčenými se zapojit, ale
je nutné se řadit do dvojic či skupinek, se vždy rychle někam zapojí.
je nutné se řadit do dvojic či skupinek, zůstává samo nezačleněno.

20.4. Pes a kočka. Dlouhou dobu pracoval
malování, na vyprávění „taky malují“ vrti
Něma' bang, učitelka mu ukazuje, kluci
Roda by si dělal co chce, neustále
pohlíd' na učitelku.

částečně je při práci učitelkou k chlapci - nebyl protěm. Šel společně do prachu, nemluvil, ne

ky o dítěti
tání v šatně nechtě poslechnout radu učitelky, aby si nechal bundu na kůstě. Dříve, když
kva' na tom, aby si bundu nechal v šatně. O. táhne brázdě a teď si bundu na
i obouva' se sám, rozumí' potyčím.
a - sotíslacím', rozumí' potyčím.

bez problémů vůbec jide (pravna - chleba s pomazánkou, mlito)

lehce komunikaci, již hodně rozumí, je v kontaktu s okolím.
lehce komunikaci i když ještě dobře nerozumí, snaží se o kontakt.
se navazovat komunikaci, je uzavřené, nekontaktuje okolí.
hledávají komunikaci s ním.
munikuje s učitelkou, ale s dětmi ne.

Kontakt se mnou mimicky, gesty
bez úsměvu, ale kontakt. Měl nějak
nového příchoutko, nebol se.

málo komunikuje s učitelkou, většinou poslechnu jíček potyčím, klavím již rozumí
ky o dítěti chle by si v MS dělat co chce sám. Neusnava' autouku?

potyčím, nerozumí' b'omítám a písmičtám, v divadle po chle' tati' stroci
lku se neotracel s mím, rda' se byt ríu' m' nepidkelsy'.
m' výjme' moc spokojený, protože ji neustále podměruj' a
y'. Kontakt s dětmi klavím venku, ale chle přeráží' bohorat, co se i-
ji hodna' → malutký' byp, se skloneu stole rodit, co a jal mazi' det
obítat...)

(19.5.)

rušič, strau
diti, sklám'
kolena.

í dovednosti

vazuje a udržuje přátelství. —

vazuje pozitivní vztah k dospělým. —

i ho akceptují i přes jisté odlišnosti, ale není tomu tak vždy.

í se prosadit v kolektivu, děti jej pozitivně přijímají —

í mimo sociální vztahy, děti neprojevují zájem o kontakt s ním.

věřuje učitelce, obrací se na ní v případě potřeby.

vyhledává pomoc a podporu u učitelky.

*Ventura se připojil do honění se na
dětí ho normálně přijaly do hry.*

oznatky o dítěti

MKY:

Příloha č. 4

Příloha č. 4

Popisy chování jednotlivých dětí po třech a osmi měsících ve školce.

TOM G. po třech měsících

Volná hra:

Při mých prvních listopadových návštěvách byl Tom zcela uzavřené zamračené dítě, které si s nikým nehrálo a také si s žádnou vypůjčenou hračkou nehrálo. Měl z domova donesené autíčko, které nečině držel v rukách, občas s ním popojel po zemi. Auto si nosil i ke stolku se svačinou, kterou snědl. Byl pasivní a nehrál si, žádné z českých dětí nevyhledávalo jeho společnost. Nezapojoval se do hry ani s pomocí učitelky.

Řízená hra:

Při řízených činnostech situace vypadala tak, že české děti malovaly podzimní listy, ale Tom neměl zájem malovat. Učitelka se snažila Toma do malování zapojit, ale Tom vrtěl hlavou a naznačoval, že malovat nebude. Stál opodál a díval se na děti, jak malují. Totéž se opakovalo při cvičení a při rytmických hrách. Při divadelním představení neudržel dlouho pozornost, hrál si se svou donesenou hračkou a jen občas s nezájmem zvedl hlavu směrem k hledišti.

Komunikace:

Tom s nikým nekomunikoval, byl pasivní a orientoval se v pokynech učitelky pomocí ostatních dětí.

Sociální dovednosti:

Stojí mimo sociální vztahy, děti neprojevují zájem o kontakt s ním, Tom nevyhledává ani kontakt s učitelkou. Na mou přítomnost reagoval lehkým zájmem.

TOM G. po osmi měsících

Volná hra:

V dubnu, tedy po pěti měsících si Tom při mých návštěvách hraje stále sám. Skládal puzzle, jindy seděl u stolečku a sám hrál společenskou hru s barevnými šneky, kdy ve hře zastupoval jak sebe, tak i spoluhráče. Stále je velmi podmračený, chvílemi pozoroval děti při hře, ale bez zájmu se k nim připojit. Jeho učitelka mi sdělila, že nemá zájem si s dětmi hrát, neboť ho neposlouchají a Tom chce prý stále jen ostatní ovládat. Proto prý ani české děti nevyhledávají společnou hru s ním. Venku se chtěl připojit do boje s klacky, což učitelka okamžitě zatrhla. Všechny děti klacky odhodily, Tom s ním začal vztekle bouchat do stromu. Na učitelku vyplázl jazyk a odmítal klacek zahodit. Na její domlouvání nereagoval, hleděl do země a stále se mračil. Zbytek vycházky stál u stromu a občas vysílal zlostné pohledy směrem k učitelce a něco si pro sebe rozčileně povídal.

Hra řízená:

Děti malovaly pejska a kočičku. Tom s velkou nevolí maloval dle pokynů učitelky modré pozadí a hnědého psa. Chtěl malovat psa modrou barvou, ale učitelka mu to nedovolila, protože modrá jsou přeci jenom auta a ne zvířata. Tom se zlobil na učitelku, mračil se na ní, ale poslechl jí tak, jako všechny ostatní děti. Barvy neznal.

Při společném zpěvu pozoruje tiše ostatní děti, text písně neznal, pouze jednotlivá slova na konci rýmu. Neruší a zdá se, že ho tato činnost baví. České děti text znají dobře. Učitelka ukazuje k písni obrázky v knize, děti se postupně v ukazování střídají. Tom se též ochotně prezentuje a skutečně text v knize správně ukazuje. Trochu se usmívá, také na mě se usměje.

Komunikace:

Nesnaží se s dětmi navazovat komunikaci, české děti nekontaktují jeho. K učitelce nemá vřelý vztah, ale rozumí již všem jejím pokynům.

Sociální dovednosti: Tak, jako všechny děti, i Tom mě přinesl ukázat bonbón, který dostali od učitelky. Pokud se kontaktuje s dětmi, pak jedine formou provokace, postrkováním a šfouchanci. Bližšího kamaráda nemá.

DUNG N. po třech měsících

Volná hra:

Dung si hraje sám se stavebnicí lego a s kostkami. Není vyhledáván ostatními dětmi, učitelka mu někdy pomůže zapojit se do společenské hry. Dung ostatní při hře se zájmem sleduje. Běhá po herně od jedné skupiny dětí ke druhé, ale s nikým se blíž nekontaktuje.

Hra řízená:

Při společném malování podzimních listů Dung také maluje, ale nikoliv tematicky, maluje si postupně, co chce sám. Při cvičení a rytmických hrách se snažil pohybové aktivity napodobit, později si sám hrál na lavičce. Divadelní představení konané v prostorách MŠ Dunga nezaujalo na dlouho, protože po čase začal zívát, vrtět se na židli a hrál si s tepláky.

Komunikace:

Dung s nikým nekomunikuje, učitelka mu naznačuje gesty a mimikou, co má dělat.

Sociální dovednosti:

Pokud ho učitelka zapojí do společných činností s ostatními dětmi, Dung se rád účastní této aktivity, ale sám nedokáže navázat kontakt se skupinou českých dětí. K učitelce má pozitivní vztah. Mě kontaktoval častým pohledem a úsměvem. Při svačině dlouhou dobu zůstává sám v jídelně, nakonec se napije čaje.

DUNG N. po osmi měsících

Volná hra:

Dung má po osmi měsících docházky svého bližšího kamaráda. Jazykově nepostoupil natolik, aby si mohl s dětmi povídat. Proto se svým kamarádem převážně běhá, skáče, dle učitelky spolu stále zlobí. Napomínání učitelky oba ignorují. Venku se Dung účastní spontánních her společně se všemi dětmi.

Hra řízená:

Při zpěvu neposlouchal, nezapojoval se, slova neznal, stále provokoval ostatní děti. Sám dovedl v knize ukazovat obrázky, o kterých se právě zpívalo. Vzápětí opět řuká dětem na záda, tahá je za rukáv apod.

Při malování psa a kočky maloval dle pokynů učitelky, věděl, která barva je modrá i hnědá, oranžovou neuměl určit. Výtvoř ostatních ho nezajímaly, byl rád, když si mohl zase hrát.

Tam, kde bylo nutné řadit se do skupinek či dvojic se vždy rychle zapoji.

Komunikace:

Navazuje lehce komunikaci, přestože ještě dobře nerozumí, snaží se o kontakt. Učitelce rozumí většinu běžných pokynů, ochotně např. uklízel hračky i po ostatních dětech, rozuměl i pokynům „ještě jednou si ukousni, ještě se napij“.

Sociální dovednosti:

Dung snadno navazuje kontakt, je to pozitivně laděné usměvavé dítě, má kladný vztah k učitelce i dětem. Má již svého bližšího kamaráda.

SHARMA K. „Hany“ po třech měsících

Volná hra:

Hraje si sám, nezapojuje se do žádné hry s ostatními, děti nevyhledávají jeho společnost. Hany je smutný neusměvavý chlapec, který neprojevuje žádnou větší aktivitu ani při hrách venku. Postává nebo posedává stranou, hračku, kterou si půjčil na hraní, bez odporu přenechává chlapci, jenž mu jí beze slova sebral. Novou hračku si již vybrat nejde a dívá se, jak si ostatní hrají.

Hra řízená:

Je pasivní, při hudebně pohybových hrách stojí stranou. Učitelka se chlapce snažila zapojit, avšak bylo zjevné, že Hany neumí žádnou z prezentovaných aktivit.

Při vystřihování postupoval tematicky s ostatními dětmi, řídil se jejich činností.

Komunikace:

Hany nekomunikuje s dětmi, je velmi uzavřený, děti neprojevují zájem komunikovat s ním.

Sociální dovednosti:

Nenavazuje žádné vztahy s dětmi, učitelce důvěřuje, má k ní pozitivní vztah. Na mou přítomnost nijak nereagoval.

Při svačině nechtěl jíst chléb s máslem, ani pít mléko.

SHARMA K. „Hany“ po osmi měsících

Volná hra:

Hany je stále stranou všech her, alespoň již ale se zájmem ostatní děti při hře pozoruje. Bloumá po herně a střídavě přisedává k jednotlivým herním skupinkám dětí. Děti si ho nevšímají. Venku se rovněž přímo nezapojuje do herních aktivit, ale běhá celkem spokojeně vedle dětí.

Hra řízená:

Při řízené hře se židličkami vypadává první, působí dojmem, že mu tato skutečnost vůbec nevadí. Stejně je to při ostatních hrách. U píana stojí vzadu za skupinou dětí a nezpívá.

Při výrobě zvířátka se řídí pokyny učitelky i činností ostatních dětí. Je pomalý a pečlivý, do činnosti se zapojil se zájmem.

Komunikace: Hany je vážný uzavřený typ dítěte, který neprojevuje potřebu prosadit se mezi dětmi. Nesnaží se o kontakt a děti nevyhledávají komunikaci s ním. Ani s učitelkou Hany nekomunikoval, avšak rozuměl jejím pokynům.

Sociální dovednosti:

Hany je hodné a tiché dítě, které stojí mimo sociální vztahy, neboť je velmi uzavřený a neaktivní v navazování vztahu s dětmi. Učitelku má velmi rád (dotazník pro rodiče), ale ani na ní se s ničím neobrací.

INORI po třech měsících

Volná hra:

I přes značnou komunikační bariéru se Inori kontaktuje se svým okolím. Dokáže se zapojit do hry s některými dětmi, má svojí kamarádku, která jí pomáhá a stará se o ni. Venku na hřišti si hrála a běhala, společně s ostatními dětmi se střídala v jízdě na kole. Tam, kde není potřeba slovní kontakt, se Inori bez problémů prosadila.

Hra řízená:

Při vystřihování obrysu své ruky nechápala pokyn učitelky, aby si našla na archu papíru svou obkreslenou ruku a vystřihla si jí. Postupně na ní jedna omalovaná ruka zbyla a Inori nadšeně pracovala, chtěla ještě pokračovat, aktivita jí bavila nejdéle ze všech dětí. Pracovala s velkým zájmem a nasazením. Stejně vlastnosti vykazovala i při pohybových hrách. Zapojit se do dvojic nebo skupiny dětí nebyl pro Inori rovněž žádný problém.

Komunikace:

Inori rozumí jen velmi málo, ale snaží se o komunikaci a kontakt, je usměvavá a příjemná společnice, na svou učitelku se s důvěrou obracela. Komunikovala s ní posunky, gesty a mimikou.

Sociální dovednosti:

Inori má velmi ráda svou učitelku, na vycházce se k ní přišla i utiřit a pomazlit, když spadla z kola, tedy jí důvěřuje, vyhledává její pomoc a podporu. Mezi dětmi je pozitivně přijímána, i přes jisté odlišnosti, největší překážkou k navázání silnějších sociálních vazeb je jednoznačně jazyková bariéra. O mou návštěvu projevila velký zájem.

INORI po osmi měsících

Volná hra:

Inori je po pěti měsících oblíbená mezi českými dětmi, protože již hodně rozumí českému jazyku. Účastní se aktivně hry se zvířátky, staví s dětmi zoologickou zahradu, dokáže hrát většinu společenských her u stolečku. Venku na hřišti běhá s ostatními a i tématicky se zapojuje do společné hry na honěnou.

Hra řízená:

Inori zvládla pohybově všechny hudebně pohybové aktivity, znala řadu textů říkadel a písniček, hlasitě je prezentovala.

Při rozhovoru o přírodě, který probíhal v kruhu mezi učitelkou a dětmi, zřejmě většinou rozuměla řečenému, ovšem české děti samozřejmě reagovaly mnohem rychleji a tak odpovídaly na otázky pružněji. Při individuálním značení stromů a keřů postupovala správně.

Je trpělivá a z každé činnosti se velmi radovala, nejdéle ze všech dětí např. vydržela prohlížet a poznávat moje obrázky z obrázkového slovníku. S modelnou tvořila ovoce a zeleninu ještě dlouho po tom, kdy si již všechny děti dávno hrály jinak.

Komunikace:

Inori navazuje lehce komunikaci, již hodně rozumí a díky tomu je v aktivním kontaktu se svým okolím. Zná texty mnoha písni a říkadel, sama se v češtině vyjadřuje jednoslovně, dokáže říci i jednoduchou větu. Je tomu tak i díky tomu, že jí rodiče opatřili učitelku českého jazyka.

Sociální dovednosti:

Inori je pozitivní, dle učitelky velmi inteligentní dítě, které dokáže dobře navazovat sociální vztahy, má velmi kladný vztah ke své učitelce, je oblíbená mezi dětmi a sama má blízkou kamarádku. I ke mně byla velmi přátelská, vycítila ihned, že jsem ve školce na návštěvě především kvůli ní a byla vstřícná jakékoliv spolupráci se mnou.

KÓTARÓ N. po třech měsících

Volná hra:

Chlapec si většinou hrál sám s legem nebo přihlížel tomu, jak si hrají ostatní děti. Nijak je nekontaktoval, oni nekontaktovali jeho. Venku si hrál sám v pískovišti, opět často pozoroval ostatní při hře. Učitelka se několikrát obrátila na jednoho z českých chlapců předškoláka, aby se mladšího kamaráda ujal a zapojil ho do hry.

Hra řízená:

S velkým zaujetím sledoval hudebně pohybový blok, snažil se dle pokynů učitelky a příkladu ostatních dětí zapojit do rytmu tleskáním, dupáním a poskoky. Tam, kde je třeba se řadit do dvojic nebo skupin zůstával stranou, při hře na babu se bál chytit nějaké dítě, takže učitelka musela po chvíli jeho roli „baby“ předat jinému dítěti.

Ostatní řízené aktivity prožíval stejně, tedy snažil se napodobovat ostatní děti.

Komunikace:

Jazyková bariéra a jeho plachost mají za následek, že chlapec nenavazuje s dětmi kontakt, děti se nesnažily o kontakt s ním.

Sociální dovednosti:

Má pozitivní vztah k učitelce i okolí, ale zatím stojí mimo sociální vztahy. Moji přítomnost zaznamenal a zvědavě po mě pokukoval.

KÓTARÓ N. „Kotík“ po osmi měsících

Volná hra: Situace tohoto malého Japonce se změnila nevýznamně. Hraje si většinou sám, má rád auta a většinu času trávil stavěním silnice. Občas se k jeho hře přidalo nějaké dítě, ale po chvíli zase odběhlo jinam. Venku na hřišti se Kotík rád přidával k ostatním dětem a střídal se s nimi v jízdě na kole nebo koloběžce. Děti se s ním ochotně střídaly. Běhal s nimi také při hrách na honěnou, ale také běhával pouze vedle nich, nepatřil konkrétně ani do skupiny honících, ani do skupiny honěných.

Hra řízená:

Při hudebně pohybových řízených hrách již bylo znát, že aktivity zná a alespoň pohybem se dokázal již zapojit. Slova k říkadlům a písničkám většinou neznal, nezpíval. Stále se však nedokázal řadit do skupin nebo do dvojic, vždy mu musela učitelka pomoci.

Komunikace:

Nenavazuje aktivně komunikaci s dětmi ani učitelkou, jejím pokynům již rozumí.

Sociální dovednosti:

Učitelce důvěřuje, obrací se na ní v případě potřeby. S dětmi je částečně v kontaktu, někdy se s nimi více méně náhodně setká u volné hry.

DAVID V. po třech měsících

Volná hra:

Drobný plachý chlapec, který vůbec nevyhledává společnou hru s ostatními dětmi, avšak rád je při hře pozoruje. Sám si hraje se stavebnicí a autíčky. Venku běhá vedle ostatních dětí, avšak ve větší vzdálenosti od nich, netroufá si přijít blíž. I venku děti hlavně při hře pozoruje.

Hra řízená:

Při výrobě masky se snažil podle vzoru ostatních dětí pracovat, učitelka mu gesty naznačovala, co má dělat. Při přednesu pohádky neposlouchal a zabýval se hrou s autíčkem. Rovněž se neúčastnil pohybových her a hrál si s vlakem.

Komunikace:

David kontaktuje děti spíš náhodně, častěji jen přihlíží jejich hře, děti nekomunikují s ním. Vůči učitelce je David velmi ostýchavý, nevyhledává u ní pomoc a podporu, avšak respektuje jí.

Sociální dovednosti:

Děti ho akceptují, ale David stojí spíš mimo skupinu a její sociální vztahy.

DAVID V. po osmi měsících

Volná hra:

David se již zapojuje s některými dětmi do her (kostky, lego, vlak), nemá bližšího kamaráda, většinou se kontaktuje s mladšími dětmi. Venku běhá s ostatními, je plně zapojen do hry.

Hra řízená:

Pohybových a hudebně pohybových her se účastní rád. Napodobuje pohyby ostatních dětí, ale texty nezná. Umí opakovat a rytmizovat jednotlivá slova a jména, která mu určí učitelka. Někdy se z těchto činností odpojil a hraje si sám jak chce. Rád kreslí a maluje, dokáže již označit některé barvy.

Komunikace:

Vzhledem k jazykové bariéře se David stále nemůže aktivně účastnit verbálně komunikace, avšak je v kontaktu s okolím, vyhledává mladší děti k neverbální komunikaci. Rozumí již pokynům učitelky.

Sociální dovednosti:

David již nestojí mimo vztahy, navazuje přátelství, potkává se u hry s mladšími kamarády. David má novou učitelku, ke které nepocituje již tak velký ostych. Mojí návštěvu přijal pozitivně, dal najevo, že mě už viděl, ochotně mi ukazoval, co namaloval.

MICHAELLE po třech měsících

Volná hra:

Michaelle se zájmem sleduje děti při hře, občas je kontaktuje úsměvem, ale přidává se ke hře jen občas, především ke klukům. Přidala se ke stavbě rakety z molitanových dílů, ale s hotovou raketou si již společně nehrála a odběhla jinam. Venku běhá a skáče a leze po průlezkách společně s kluky, ale tematicky se nezapojila.

Hra řízená:

Všech řízených hudebně pohybových aktivit se snaží tematicky účastnit, napodobuje ostatní. Tam, kde je třeba se řadit do skupin nebo dvojic, chvíli nesměle přihlížela, ale nakonec se zapojila a nezůstala sama. Ráda maluje, stříhá a cokoliv tvoří, pracuje k tématu podle pokynů učitelky.

Komunikace:

Verbální komunikace Michaelle ještě není schopná, ale u stolečku při svačině naslouchá ostatním dětem a pozoruje je. Pokynům učitelky rozumí, s okolím komunikuje gesty a mimikou.

Sociální dovednosti:

Učitelce důvěřuje, snaží se o kontakt s ní, děti o kontakt s ní neusilují, ale akceptují ji, pokud se sama k nim při hře přidá. Michaelle se nesměle snaží o kontakt s dětmi.

MICHAELLE po osmi měsících

Volná hra:

Michaele již má ve třídě svoji kamarádku, ale často si hraje i s ostatními dětmi. Venku na vycházce ráda divočí i s kluky. Ráda si hraje s Davidem (Ital), pokud se na vycházce spolu potkají.

Hra řízená:

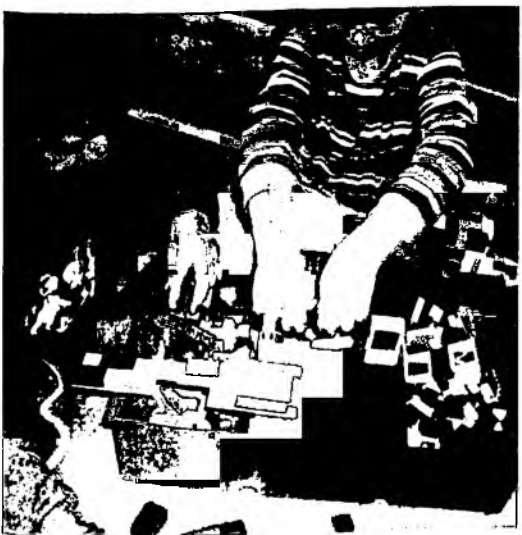
Michaelle nejraději maluje. Při mojí návštěvě děti zapouštěly barvy do sebe a malovaly jarní louku. Michaelle se nemohla od této činnosti vůbec odtrhnout a byla velmi zklamaná, když učitelka dala pokyn k ukončení práce. Hudebně pohybové hry již zvládala částečně i s textem.

Komunikace:

Navazuje komunikaci s dětmi i učitelkou, i když ještě dobře nerozumí, snaží se o kontakt. Pokynům učitelky již rozumí.

Sociální dovednosti. Michaelle je pozitivní veselé dítě, které lehce navazuje vztahy se svým okolím. I na mojí návštěvu reagovala velmi přátelsky, běžela za mnou a věšela se radostně na mě. Mezi dětmi se umí dobře prosadit, děti jí pozitivně přijímají, do her se aktivně zapojuje.

Příloha č. 5















Obrázkový slovník – Varovné signály



