

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**UPLATNĚNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

APPLICATION OF MULTICULTURAL EDUCATION
IN DAY NURSERY SCHOOL

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Jana Navrátilová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce ukončena: listopad 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Uplatnění multikulturní výchovy v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Děkuji PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné konzultace a velmi vstřícný a obětavý přístup.

ANOTACE

Tato diplomová práce se ve své teoretické části zabývá interkulturním vzděláváním, objasněním základních pojmů multikulturní výchovy. Následně se tato práce zabývá multikulturní výchovou v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a uplatňování multikulturní/interkulturní výchovy v mateřské škole prostřednictvím etnické hudby. Stěžejním bodem teoretické části je však objasnění významu multikulturní výchovy a hudby v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte.

Praktická část obsahuje statistické údaje o počtu dětí cizinců v mateřských školách Moravskoslezského kraje ve sledovaném období 2008 – 2012. Rovněž se zabývá vyhodnocením dotazníků pro učitelky MŠ. Tento dotazník byl zaměřen na zjištění, zda je uplatňování multikulturní výchovy v mateřských školách moravskoslezského regionu závislé na přítomnosti dítěte (dětí) jiné, než české státní příslušnosti, národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ a zda délka pedagogické praxe učitelek MŠ ovlivňuje způsob a intenzitu realizace multikulturní výchovy v praxi. Pedagogický projekt, který je rovněž součástí praktické části, byl zaměřen na spolupráci dětí při hudebních činnostech s multikulturní tematikou a na prohloubení schopnosti dětí přijmout odlišnosti různých kultur a národností.

ANOTATION

The theoretical part of this diploma thesis is focused on intercultural education, there are also explained basic terms of the multicultural education. The thesis also deals with the multicultural in the framework educational programme for pre-school education and the application of the multicultural and intercultural education through ethnic music in a nursery school. The main part of the theoretical part is clarifying the meaning of the multicultural education and music in the individual and social development of a child.

The practical part contains statistic information about the number of children of foreigners in nursery schools in Moravian-Silesian region in the period 2008-2012. It is also deals with the evaluation of questionnaires for teachers in nursery schools. This questionnaire was focused on if the application of the multicultural education in nursery schools of Moravian-Silesian region is depended on if the child or children of different nationalities or mixed partnership is or are present at the school and if the length of a pedagogical training of nursery school teachers influences the way and the intensity of the realization of the multicultural education in the reality. The pedagogical project which was also the part of the theoretical part of this diploma thesis was focused on the cooperation of children during musical activity with multicultural themes and the intensification the ability of children to accept differences of foreign nations and cultures.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá možnostmi uplatňování multikulturní výchovy v mateřské škole prostřednictvím etnické hudby.

Teoretická část se věnuje objasnění základních pojmů multikulturní výchovy, popisuje osobnostní a interpersonální rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku a možnosti rozvoje spolupráce v dětské skupině. Rovněž se věnuje významu hudby při rozvoji schopnosti přijímání odlišností dětí a lidí.

Praktická část analýzou statistických dat a dotazníků pro učitelky mateřských škol zjišťuje opodstatnění a faktory ovlivňující uplatňování multikulturní výchovy v mateřských školách Moravskoslezského kraje. Dále pak seznamuje s pedagogickým projektem zaměřeným na možnosti využití etnické hudby k rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností dětmi.

Klíčová slova: interkulturní vzdělávání, multikulturalita, multikulturalismus, multikulturní výchova, osobnost, hra, spolupráce, hudba, pedagogický projekt.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the possibilities of the application of multicultural education in nursery school through ethnic music. The theoretical part deals with clarifying of basic terms of the multicultural education, it describes personal and interpersonal development of the personality of a child in a pre-school age and possibilities of the development of the cooperation in a child group. It is also focused on the importance of music during accepting of differences of children and people.

The practical part analysis statistic information of questionnaires for teachers in nursery schools. It also tries to find out the actors which influence the application of multicultural education in nursery schools in Moravian-Silesian region. It also introduces the pedagogical project focused on the possibility of the use of ethnic music for development of cooperation and accepting the differences by children.

Keywords:

Intercultural education, multiculturalism, multicultural education, personality, game, cooperation, music, pedagogical project

OBSAH

ÚVOD	11
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 Základní pojmy	13
1.1.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí	13
1.1.2 Národ, národnost, národnostní menšina	14
1.1.3 Kultura	15
1.1.4 Postoje, předsudky, stereotypy	17
1.2 Multikulturalita a multikulturalismus	18
1.3 Multikulturní výchova	19
1.4 Multikulturní výchova v oficiálních dokumentech.....	22
1.4.1 Úmluva o právech dítěte.....	22
1.4.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	23
1.4.3 Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)	24
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	27
2.1 Multikulturní výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	27
2.1.1 Multikulturní výchova v cílech RVP PV.....	28
2.1.2 Multikulturní výchova ve vzdělávacích oblastech RVP PV	28
2.2 Význam multikulturní výchovy v mateřské škole	31
2.3 Specifika multikulturní výchovy v mateřské škole.....	32
2.3.1 Prostředí a věcné podmínky	33
2.3.2 Psychosociální podmínky	34
2.3.3 Pomůcky a organizace	34
2.3.4 Cesty spolupráce s dítětem a s rodiči.....	35
2.3.5 Přijímání odlišností dětmi předškolního věku	36
2.3.6 Osobnost pedagoga v multikulturní výchově	37
2.4 Multikulturní výchova v pedagogickém projektu.....	38
2.4.1 Pedagogické projektování v mateřské škole.....	39
3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ DÍTĚTE	41
3.1 Mezilidská interakce a interakcionismus	42

3.2	Humanistické pojetí skupiny	43
3.3	Role rodiny v osobnostním rozvoji dítěte.....	43
3.4	Sociální podstata učení	45
3.5	Spolupráce v dětské skupině.....	46
3.6	Prvky kooperace v mateřské škole.....	47
3.6.1	Vzájemná komunikace, vyjádření souhlasu a nesouhlasu.....	48
3.6.2	Řešení konfliktů.....	49
3.6.3	Naslouchání	49
3.7	Faktory ovlivňující kooperaci	50
4	OVLIVŇOVÁNÍ DĚTSKÉHO POHLEDU NA SVĚT POMOCÍ HUDBY	51
4.1	Emocionální a sociální aspekty poslechu hudby	51
4.2	Působení hudebních podnětů na dítě	52
4.3	Hudba jako prostředek rozvíjení schopnosti přijetí odlišností mezi dětmi a lidmi	
	54	
	II. PRAKTICKÁ ČÁST	55
5	CÍLE VÝZKUMU	55
5.1	Hypotézy	56
5.1.1	Výzkumné metody.....	56
6	VLASTNÍ VÝZKUM	57
6.1	Zpracování statistických dat	58
6.2	Vyhodnocení dotazníků pro učitelky MŠ	67
	Vyhodnocení položek dotazníků pro učitelky MŠ vztahující se k přítomnosti dítěte (dětí) jiné než české národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ.	67
	Komparace vyhodnocení položek dotazníků pro učitelky MŠ vztahující se k přítomnosti dítěte (dětí) jiné než české národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ.	80
	Vyhodnocení položek dotazníků vztahujících se k délce pedagogické praxe v MŠ.	82
	Komparace vyhodnocení položek dotazníků pro učitelky MŠ vztahující se k délce pedagogické praxe.	90
6.3	Pedagogický projekt v mateřské škole.....	93
6.3.1	Charakteristika třídy a dětské skupiny	93
6.4	Vlastní pedagogický projekt	94
6.4.1	Záměr a cíl pedagogického projektu	95

6.4.2	Hlavní vzdělávací cíle pedagogického projektu.....	96
6.4.3	Průběh pedagogického projektu	97
6.4.4	Vyhodnocení pozorování.....	104
6.4.5	Pedagogická reflexe.....	109
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	114
8	DISKUSE.....	116
	ZÁVĚR	118

ÚVOD

Při výběru tématu diplomové práce jsem přemýšlela nad několika faktory. Především jsem se chtěla zabývat problematikou multikulturní výchovy, která patří v současnosti k nejdiskutovanějším tématům českého školství. Počet dětí jiné, než české státní příslušnosti, národnosti či etnika v mateřských školách se neustále zvyšuje a tento fakt se nás, učitelů bezprostředně týká.

Dalším faktorem pak byl můj vztah k hudbě – k hudbě, jako edukačnímu prostředku, jako prostředku komunikace, relaxace, jako prostředku osobnostního a sociálního rozvoje i jako prostředníka k přijímání odlišností a spolupráce. Etnická hudba, a to především hudba vzdálenějších národů, je pro nás často velmi nezvyklá, odlišná, zároveň však různorodá a zajímavá, inspirující a podněcující k přemýšlení.

Domnívám se, že sžití různých kultur je dlouhodobá záležitost a není to jednoduchá situace. S tolerancí a schopností přijímat odlišnosti jiných se nerodíme, ale učíme se tomu celý život. Pracuji v mateřské škole 30 let a myslím si, že v situaci, kdy děti stojí na počátku celoživotního vzdělávání, můžeme právě v oblasti multikulturní výchovy udělat mnohé.

Cílem této práce je objasnit základní terminologii, problematiku multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání a možnosti využití hudby jako prostředku rozvíjení schopnosti přijetí odlišností mezi dětmi a lidmi. Praktická část se zabývá výzkumem opodstatněnosti realizace multikulturní výchovy v Moravskoslezském kraji, faktory ovlivňující edukační činnost učitelek MŠ v oblasti multikulturní výchovy prostřednictvím pedagogických projektů, zaměřených na možnosti rozvoje spolupráce a přijímání odlišností dětmi s konkrétním přispěním etnické hudby.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Od 90. let minulého století se pojmy interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, multikulturní výchova staly fenoménem, který v současné společenské i politické situaci již zdaleka není jen součástí pedagogiky, ale zasáhl celou řadu vědních oborů.

Interkulturní vzdělávání obrací pozornost na **kulturní různorodost v denním životě**. Je přínosem jak pro ty, kteří se učí, tak těm, kdo učí a umožňuje získat schopnost dosáhnout zkušeností a interkulturní kompetence. Pojem interkulturní kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje interkulturního zprostředkovatele či mediátora - někoho, kdo díky své zvědavosti, otevřenosti a schopnosti, je schopen udržovat kontakty s ostatními, je ochoten přijmout jejich pohled a vnímání světa, neztrácejíc vlastní hodnoty a přesvědčení o vlastních hodnotách a názorech. (Ambrosewicz-Jacobs 2004)

Obecným úkolem interkulturního vzdělávání je **vytvořit multikulturní společnost a kulturu**, osvojováním kulturních znalostí a dovedností potřebných k formování a řešení problémů vyplývajících z kulturní rozmanitosti společnosti. (Lewowicki, Szczurek-Boruta, Grabowska 2005)

V širším pojetí by pojem interkulturní vzdělávání mohl být chápán nejen jako vzdělávání v oblasti etnických, národních či kulturních zvláštností, ale jako vzdělávání směřující k přijímání odlišností. A to odlišností nejen etnických, národnostních, kulturních, ale odlišností ve všech oblastech a aspektech života společnosti. Uplatňování interkulturního vzdělávání v tomto širším pojetí, podle mého názoru, tak vede k osvojení univerzálních klíčových kompetencí – jednat autonomně, užívat interaktivní nástroje a umět jednat a uplatňovat se v sociálně heterogenních skupinách.

Setkala jsem se s názorem, že interkulturní vzdělávání je v dnešní době záležitostí především škol a učitelů. S tímto názorem mohu souhlasit jen částečně. Faktem je, že na školách všech typů spočívá nejtěžší a nejzásadnější úkol dneška – připravit děti do života v multikulturní společnosti. Ale vzhledem ke globalizaci, především ekonomické, se učíme žít v multikulturní společnosti všichni.

1.1 Základní pojmy

Multikulturní, interkulturní, národ, etnikum... tyto i další pojmy, které souvisejí s multikulturní problematikou, nás v posledních letech každodenně obklopují. A to především díky masmédiím, kde však interpretace nebývá vždy přesná.

1.1.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Výraz „**etnikum**“ pochází z antické řečtiny, v níž ethnos znamenal „kmen, rasa, národ“, což mimochodem dokládá, že teorie o etnické diferenciaci lidstva mají velmi staré kořeny. Je to pojem, který se nemusí překrývat s termínem národ. Každé etnikum se vyznačuje vlastní **etnicitou**. (Petrucejová 2005; Švarcová 2008, In Diderot 1999)

Etnicita je souhrn vlastností a znaků určitého etnika. Lze ji určovat buď podle zjevných komponentů, jakými jsou jazyk, rasa, kultura, sociální struktura, nebo podle komponentů subjektivních, které tvoří **etnickou identitu (etnické vědomí)**. Na základě tzv. etnicity se členové etnické skupiny buď sami vědomě odlišují od členů jiných etnických skupin, nebo jsou jako odlišní identifikováni. Důležitým prvkem je symbolicky vyjádřená sounáležitost a odlišnost („my – oni“). (www.varianty.cz, In Švarcová 2008)

Příslušnost k určitému etniku a zjevnou etnicitu získáváme při svém narození. To je skutečnost, kterou neovlivníme. Domnívám se, že etnické vědomí je do značné míry ovlivněno a ovlivňováno kulturou, ve které dítě vyrůstá. Pokud jsou děti se znaky určitého etnika (např. Vietnamci) od narození vychovávány v jiné kultuře než rodiče, jejich etnická identita je formována touto kulturou. Dochází pak k tomu, že tyto děti se potýkají s problémy jak v komunitě, jejíž některé zjevné znaky nesou, tak v komunitě, která ovlivnila jejich etnickou identitu. Tyto děti se pak ocitají v jakémsi vakuu, kdy si nerozumí s rodiči, ale zároveň jsou odmítáni svými vrstevníky a okolím pro zjevné etnické znaky. Průcha (2006) považuje pojem etnicita za pojem pro multikulturní výchovu ústřední, protože jejím cílem je poznávání a respektování jiných kultur než své vlastní, což znamená poznávat a respektovat jiná etnika jako nositele těchto kultur. Myslím si, že takto formulovaný cíl se jistě týká jedinců s jasně vyhraněnou etnickou identitou. Pokud se však podíváme na tento problém z pohledu dítěte, jehož etnické vědomí je formováno kulturou, ve které od narození vyrůstá, ale nese znaky odlišného etnika, měl by být cílem multikulturní výchovy především rozvoj schopnosti přijímat odlišnosti.

1.1.2 Národ, národnost, národnostní menšina

Definice pojmu „národ“ je velice obtížná. I Všeobecná encyklopedie uvádí, že pro vymezení pojmu národ neexistují jednotná kritéria. Rozhodující je vůle určité pospolitosti jedinců být národem a svobodné rozhodnutí jednotlivce přihlásit se k určitému národu a sdílet jeho osud. V praxi je etnikum, resp. etnická příslušnost často ztotožňována s kategorií „národnost“. (Průcha 2006; Všeobecná encyklopedie 1999, sv. 5, In Petrucijová 2005).

Stejně jako se k etniku váže určitá etnicita, tak se k pojmu národ neodmyslitelně váže pojem národnost. Roubíček (1997, In [www. multikultura.cz](http://www.multikultura.cz)) chápe **národnost** jako příslušnost k určitému národu ve smyslu etnickém (skupina jedinců obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím) a ve smyslu politickém (soubor osob se státní příslušností tohoto státu).

Společenství občanů České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvořící početnou menšinu obyvatelstva definuje zákon č. 273/2001 Sb., §2 jako **národnostní menšinu**. Na území ČR je podle Rady pro národnostní menšiny oficiálně 11 menšin: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, ukrajinská. Tyto národnostní menšiny se u nás „historicky vytvořily“, ale nejsou mezi ně počítáni jiní imigranti, ačkoliv oficiálně uznávané menšiny převyšují. K těmto „**novým menšinám**“ patří především Arabové, Vietnamci, Kubánci, příslušníci ze států bývalého SSSR a Jugoslávie a lidé, jejichž původní vlast je v Asii a Africe. (Rabiňáková 2000; Průcha 2006)

Po příchodu do hostitelské země, zaujímají imigranti určitou strategii adaptace. Průcha (2001) uvádí čtyři základní schémata těchto strategií podle Berryho J. W. (1980). Pokud imigranti uznávají význam kontaktu s kulturou hostitelské země, ale současně si udržují vlastní kulturu, jedná se o **integraci**. Během **asimilace** dochází k přizpůsobení, k splynutí menšinové národnosti s národností většinovou. **Separáční** strategii však nelze nazvat adaptací, protože imigranti setrvávají pouze se svou původní kulturou a ignorují kulturu majoritní populace. **Marginalizace** je proces vytlačování sociálních, etnokulturních a podobných skupin na okraj společnosti, který vede k jejich zániku. Postoj příslušníků majoritní společnosti ovlivňuje míra a ochota etnických minorit uplatňovat strategii integrace a asimilace, ale zároveň negativně vnímají strategii separace a marginalizace některých etnických skupin. (Průcha 2001; Petrucijová 2005)

Domnívám se, že jednotlivé strategie adaptace neovlivňuje pouze ochota či neochota imigrantů, ale velkou roli zde hrají odlišnosti jednotlivých kultur. Pro příslušníky národnostních menšin, jejichž kultura se v mnohých ohledech podobá kultuře majoritní společnosti, je snadnější integrovat či asimilovat do kultury dominantní. Stejně tak je pro majoritní společnost tyto sice jiné, ale podobné kultury, snadnější přijímat. Ale respektovat či včleňovat se do kultury, která je diametrálně odlišná, je náročné jak pro minoritu, tak pro majoritu. I z tohoto důvodu se interkulturní vzdělávání stává významným činitelem v životě společnosti, kde se střetávají a prolínají různé kultury.

1.1.3 Kultura

Univerzální vymezení pojmu „**kultura**“ podle Průchy (2006) není vytvořeno, ale v zásadě lze rozlišit dvě různá pojetí kultury. Podle **širšího pojetí** zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace. Podle **užšího pojetí**, které je uplatňováno v interkulturní psychologii, je pojem kultura vztahován spíše k projevům chování lidí. Kulturou určitého společenství se tedy míní jeho zvyklosti, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávání tabu.

Důležitým momentem v porozumění rozdílů mezi kulturami je opozice individualismu a kolektivismu. Individualismus je charakteristický pro většinu západních zemí, naopak kolektivismus pro mnohé asijské, africké a arabské země. Bez pochopení rozdílů ve vnímání světa a místa jedince v něm je velice těžké, ne-li nemožné, budovat společné porozumění a cíle mezi lidmi, kteří pocházejí z opačných konců světa. (Dumont 1986, Taylor 1989, In Launikari, Puukari 2009)

Například **africkou kulturu** charakterizuje: spiritualita, harmonie, pohyb (osobní chování se tvoří skrze pohyb a aktivitu), rovnováha mezi city – duší – tělesnou formou, komunalismus (skupina, do které jedinec patří, určuje jeho identitu a je stejně důležitá jako jedincovo Já) a působivost (kreativní styl chování jedince vyjadřují jeho jedinečnou osobnost). (Helms 1992, In Launikari, Puukari 2009)

Mezi **kulturní témata společná asijským etnickým skupinám** patří rodinnost, socializace probíhající v kontextu rozšířené rodiny a rodinné aktivity podporující vývoj kolektivistického vědomí, konfucianismus, taoismus nebo buddhismus, vzájemná závislost, která očekává fungování jedince v harmonii s jeho sociálním prostředím, hierarchické

vztahy, respekt k autoritám, synovská úcta, vyjadřování emocí spíše jednáním, než slovy a nedělitelnost duše a těla. (Gaw 1993, In Launikari, Puukari 2009)

Proces osvojování kultury určité společnosti je sociology nazýván **enkulturace**. Jsou zde zahrnuty všechny projevy naučeného chování, získávání znalostí, dovedností a postojů, jimiž člověk nabývá kompetence v kultuře dané společnosti. Lidský jedinec by se bez enkulturace nestal člověkem v úzkém smyslu, protože s kulturou se nerodíme, ale musíme se jí teprve učit. Určité riziko v tomto procesu představuje **etnocentrismus**, tzn. přirozené a univerzální představy, že námi uznávané hodnoty jsou ty nejvhodnější a nejlepší pro všechny ostatní kultury obecně. (www.varianty.cz, In Švarcová 2008)

Sociální proces, v němž dochází ke střetu nebo kontaktu dvou i několika kultur současně, se nazývá **akulturace**. Existují různé formy kulturních kontaktů. K pozitivní formě kontaktů patří kulturní kooperace, která předpokládá vzájemné uznání partnerů kooperace a vede ke vzájemnému obohacení kultur. Opakem je kulturní konflikt, který je spojen se soupeřením, konfrontací, antagonismem mezi kulturami. Třetí formou kulturního kontaktu je kulturní izolace (neexistence nebo přerušování kulturního kontaktu). Stejně, jak rozmanité jsou kulturní kontakty, mohou být rozmanité i jejich důsledky. Žádoucím důsledkem je samozřejmě vzájemné obohacení kultur v důsledku kooperace, ale i kulturní kooperace má svá rizika. (Petrucciiová 2005; Průcha 2001)

Spolu s pojmem kultura je úzce spjat i pojem „**kulturní vzorce**“ nebo také „kulturní standardy“. Jsou to způsoby chování, hodnoty a normy, komunikační zvyklosti charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou předávány generačně a udržují se trvale v historickém vývoji. **Kulturní vzorce spoluvytvářejí tzv. národní charakter**. Zvláště pro učitele je důležité poznávat kulturní vzorce, protože se v praxi setkávají s žáky z rodin cizinců, kteří se chovají podle standardů své původní kultury. (Průcha 2006)

Jako pedagog s tímto názorem mohu souhlasit jen částečně. Myslím si, že nejen dítě z rodin cizinců, ale i dítě určité sociokulturní či socioekonomické skupiny, si při vstupu do mateřské školy přináší určité kulturní vzorce, které ovlivňují jeho chování a řešení běžných i problémových situací. Zde však může docházet ke konfliktům, protože způsob jednání, který dítě převzalo od své komunity a považuje jej za správný, nemusí být ostatními akceptován. Učitel by pak měl být schopen vysvětlit, proč k tomuto „konfliktu kultur“ došlo. Jsem přesvědčena, že bez hlubších poznatků nejen etnických, národních, kulturních, ale i sociálních odlišností, nelze těmto konfliktům zabránit ani předcházet.

Pokud však povedeme děti již od předškolního věku k toleranci a přijetí odlišností vyplývajících z rozdílných socioekonomických a sociokulturních podmínek v rodinách, můžeme později očekávat otevřenější a vstřícnější přijetí odlišnosti jiných národů a etnik.

1.1.4 Postoje, předsudky, stereotypy

Jeden z nejtěživějších problémů v oblasti multikulturních vztahů pramení z postojů, které zaujímá domácí obyvatelstvo určité země vůči imigrantům a na druhé straně z postojů skupin imigrantů vůči kultuře hostitelské země. Při přípravě na kontakt s kulturními rozdíly bychom se měli naučit respektu a toleranci vůči postojům jiných lidí, analyzovat stereotypy, předsudky a rasistické chování. (Czerniejewska, In Poniedzialek 2006; Průcha 2001)

Postoj přijetí rozdílů probíhá v několika fázích. Začíná uznáním rozdílů ve verbální i nonverbální komunikaci lidí. Další fází je přijetí ideologických rozdílů a hodnot, až dochází k fázi úpravy nebo přidávání elementů cizí kultury do vlastní. (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur 2005)

Předsudky jsou předem formované postoje, vytvořené bez odpovídajícího myšlenkového postupu. Zjednodušené generalizace o určité skupině, národu, rase, pohlaví, které obvykle navozují negativní dohady a představy, nazýváme **stereotypy**. (Petrućiová 2005; Vančurová 1999)

Pokud je lidem něco cizí, je možné, že vznikne postoj, jehož jádrem je nedůvěra k odlišnostem a odchylkám. Tento postoj, označený jako **xenofobie**, může vést k pocitům o nadřazenosti jedné lidské rasy nad druhými, jenž se projevuje v chování spojeném s diskriminací a agresivitou vůči představitelům jiných ras. Souhrnně toto chování označujeme jako **rasismus**. Obava či nedůvěra, distance až nepřátelství vůči „cizímu“ etniku, rase, národu, státu, se projevuje a je sycena stereotypy. Úzce souvisí s etnocentrismem. Může se mnohdy odvolávat i na určitou zkušenost, která je obvykle generalizována, či snášet racionální argumenty. (Alan, In Šišková 2008; Petrućiová 2005; Havlík, In Pelcová 2009)

Multikulturní přístup ve vzdělávacích systémech by měl vést k prevenci všech druhů narušení v rovině národní identifikace: etnocentrismu, xenofobie, národních stereotypů, předsudků, netoleranci, segregaci a rasismu. (Jasińskij, In Lewowicki, Ogrodzka-Mazur 2006)

Domnívám se, že některé rasistické a xenofobní postoje pramení z obavy české veřejnosti ze ztráty národní identity. Po roce 1989, kdy došlo ke změnám v organizaci společnosti, se začali lidé obávat přílivu imigrantů, nebyli schopni přizpůsobit se novým poměrům a požadavkům společnosti a začali se cítit dezorientováni. K rasistickým postojům rovněž přispívají ekonomické podmínky naší země. V dnešní době, kdy je mnoho lidí nezaměstnaných, dochází k rivalitě mezi majoritní společností a imigranty nejen na trhu práce, ale i v oblasti bydlení a sociálních služeb.

Každý z nás si v sobě nese nějaké předsudky a stereotypy, které vedou k vytváření určitých životních postojů. Získali jsme je během života výchovou v rodině, byly ovlivňovány vzděláváním, ale především osobní zkušeností. Pokud jsou tyto postoje pozitivní, mohou být pro nás i naše okolí přínosem. Pokud však vedou k rasismu, xenofobii, šovinismu a dalším projevům nesnášenlivosti, je to problém, při jehož řešení sehraje významnou úlohu multikulturní (interkulturní) výchova, která povede u dětí od útlého věku k toleranci a následné spolupráci mezi lidmi bez ohledu na jejich barvu pleti či etnický původ.

1.2 Multikulturalita a multikulturalismus

Na první pohled se mohou pojmy multikulturalismus a multikulturalita zdát téměř shodné. Při hlubším zkoumání však zjistíme, jak podstatný je mezi nimi rozdíl.

Multikulturalita je prostor setkávání příslušníků různých kultur. Jde o naprosto **přirozený jev**, který existuje na naší planetě od nepaměti a má naprosto konkrétní důsledky pro život člověka, velmi výrazně ho ovlivňuje. (Kocourek, In Šišková 2008)

Odborník na multikulturalitu nedisponuje pouze více vědomostmi o jiných kulturách, ale především porozuměním komplexnímu procesu, ve kterém se lidé stávají členy komunit a společností a budují svůj pohled na svět, základní postoje, hodnoty, normy apod. (Launikari, Puukari 2009)

Multikulturalismus je společensky a kulturně podmíněný fenomén. Je to pojem, který se dotýká problematiky rasy, socioekonomické třídy, rodové příslušnosti, jazyka, kultury, sexuální preference či tělesné nebo duševní handicapovanosti. Tato teorie se vyvinula teprve v minulém století jako reflexe setkávání různých kultur, rasové genocidy a globalizace. Multikulturalitu definovala jako svůj předmět zkoumání. Multikulturalismus tedy na rozdíl od multikulturality není přirozeným jevem, nýbrž

kulturní charakteristikou. (Kocourek, In Šišková 2008; www.varianty.cz, In Švarcová 2008)

Termín multikulturalismus se užívá v různých významových odstínech a může označovat odlišné skutečnosti: stav, proces, vědeckou teorii či společenský cíl. Multikulturalismus jako **stav** představuje koexistenci různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot. Jako **proces** představuje multikulturalismus dynamickou výměnu kulturních statků, vzájemné ovlivňování různorodých kulturních systémů, příp. i vznik systémů kvalitativně nových. Multikulturalismus jako **společenský cíl** znamená úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Soužití je založeno na principech tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur 2005)

Čím intenzivněji se mísily různé rasy, národy, etnika a příslušníci různých sociokulturních prostředí, čím otevřeněji se začalo hovořit o odlišnostech, tím intenzivněji se začaly objevovat mnohé celosvětové společenské problémy, které je třeba řešit. Na celém světě vznikaly a vznikají praktické programy, zabývající se cílenou podporou rozvoje pozitivních mezilidských vztahů v multikulturní společnosti. Multikulturalismus se tak stal východiskem pro multikulturní výchovu.

1.3 Multikulturní výchova

Pojem **multikulturní výchova** je definován jako edukační činnost, která je zaměřena na soužití, respekt a spolupráci lidí z různých etnik, národů a náboženských skupin. Zabývá se variantami pedagogického působení a přístupu k dětem i dospělým se zřetelem na sociokulturní, biologické, ekologické, rasové a náboženské odlišnosti. Je to prožitkový a komplexnější proces vzájemného obohacování, který se zaměřuje na kvalitu osobnostního rozvoje příslušníků majority i minority a kultivuje vzájemné vztahy. (Průcha 2006; Švarcová 2008; Koťátková 2008)

Jak Hajska (2008, In www.varianty.cz) uvádí, multikulturní výchovu ovlivňuje potřeba rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny v kulturním složení společnosti. Procesem, který má v současné době v tomto ohledu zcela determinující vliv, je **globalizace**, která výrazným způsobem propojuje světové dění, zesiluje vazby mezi státy, zasahuje do jejich politických

a mocenských sfér i do jejich uspořádání a současně usnadňuje migraci, což umožňuje intenzivnější interkulturní kontakt nejrůznějších skupin. Objevuje se tak nutnost nejen řešit problémy existence a soužití různých skupin v jednotlivých zemích, ale také potřeba připravovat nové generace na život v globalizovaném světě, učit je správně se v něm orientovat, dokázat si najít vlastní ukotvení ve společnosti a umět senzitivně zacházet s identitou vlastní i druhých.

Cílem multikulturní výchovy je rozvoj a upevňování vzájemných vztahů mezi různými sociokulturními skupinami na základě rovnosti a vzájemného respektu. (Tichá, In Pelcová 2009)

Multikulturní výchova se musí opírat o několik **základních principů**: otevřenost vůči ostatním, aktivní respektování rozdílů, vzájemnost porozumění, aktivní tolerance, povědomí o existenci a přijetí odlišných kultur, rovné příležitosti a žádná diskriminace. (Quellet F. 1997, In Lewowicki, Ogrodzka-Mazur 2005)

Mezi **základní pilíře** multikulturní výchovy patří pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení, kooperace a interakce. (Interkulturní vzdělávání 2005, In Švingalová 2007).

O **pedagogickém konstruktivismu** hovoří Švingalová (2007) jako o pedagogickém proudu, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. **Kritické myšlení** je podle Petrasové (2009) „vyšší“ způsob myšlení. Je to komplex myšlenkových pochodů, které začínají informací a končí přijetím rozhodnutí. Švingalová (2007) dodává, že kritické myšlení je ideální kompetence, kterou se multikulturní výchova (dále jen MKV) snaží rozvíjet. Člověk je stále častěji nucen v současné době informační exploze třídit informace, pochybovat o nich. Teprve na základě důkladného zvažování by si měl vytvořit vlastní názor a stanovisko. **Kooperace** představuje sociální interakci, při níž zúčastněné osoby mají nebo přijímají společný cíl, pro jehož dosažení je nutná společná činnost. (Šimíčková-Čížková 2004)

V sociálních **interakcích** se odehrává jakýkoliv bezprostřední mezilidský vztah. Jde o reagování lidí na sebe navzájem slovy, mimikou či gesty. (Helus, 2001)

Efektivní komunikace mezi kulturami vyžaduje pochopení určitých jevů:

- stejná slova znamenají pro různé lidi různé věci a kulturní kontext je jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují jejich vnímání;

- slyšíme, vidíme a cítíme věci, které komunikující s námi nikdy nevyjádřil a často ani neměl v úmyslu vyjádřit;
- neslyšíme, nevidíme a necítíme to, co v komunikaci „dáváme“, špatně interpretujeme mnoho předávaných informací kolem nás;
- každý z nás přijímá ty samé věci na mnoho různých způsobů. (Ambrosewicz-Jacobs, 2004)

Způsob, jak pedagog realizuje multikulturní výchovu, je možné označit jako způsob, jakým pracuje s odlišností. V naší společnosti jsou rozlišovány dva přístupy: kulturně-standardní a transkulturní. Přístup kulturně-standardní v podstatě vychází z přesvědčení, že etnické, národnostní aj. skupiny nesou odlišné znaky, kterými do společnosti vnášejí rozdíly a nedorozumění v interkulturních vztazích. Pro zlepšování vzájemných interkulturních vztahů je nezbytné tyto rozdíly pochopit, učit se je respektovat, vhodně na ně reagovat a uvědomovat si možnost obohacení sebe sama. Pro multikulturní výchovu je tedy stěžejní pojem sociokulturní skupina, u které se dají vymezit charakteristické znaky a ty pak učitelé dětem předávají jako ucelený komplet. Tento sociokulturní přístup však skrývá dvě rizika. Snaha vytvořit systém sociokulturních skupin vede k vytváření určitých charakteristických kategorií, podle kterých jsou pak příslušníci etnik rozřazováni a to může vést namísto k odbourávání předsudků spíše k stereotypnímu chování a myšlení. Dalším z možných rizik, je přílišné zdůrazňování rozdílů. U dětí pak může dojít k nadměrnému uvědomování si vlastní odlišnosti, které následně může vyvolat spíše obavu z neznámé a diferencované identity. Oproti tomu se přístup transkulturní zaměřuje na příčiny a hranice jinakosti majority i minority. Do popředí vstupuje osobní zkušenost jednotlivců a na kulturu je nahlíženo jako na soubor vztahů a jednání, který v lidech buduje uvědomování si vlastní identity. Tento způsob realizace multikulturní výchovy se tak stává nejen předáváním informací o těch druhých, ale prostředkem, jak budovat otevřenost a individuální občanský přístup. (Moree 2008, In Inkluzivní škola.cz)

Domnívám se, že souhrnně by se multikulturní výchova mohla označit jako výchova k lidství. Tolerance, respekt, úcta, vstřícnost a spolupráce se, podle mého názoru, řadí k základním rysům kultivovaného a kulturního člověka. Multikulturní výchova klade důraz především na praktickou stránku vzdělávání. Děti jsou jejím prostřednictvím vedeny k tomu, aby dokázaly adekvátně reagovat na situaci vzniklou při setkání s člověkem, který je jiný, odlišný, či se chová podle odlišného kulturního vzorce. Myslím si, že jedním

z hlavních úkolů multikulturní výchovy je rozvíjet schopnost dětí přijímat odlišnost nikoliv jako zdroj možného nebezpečí či problému, ale jako přínos.

1.4 Multikulturní výchova v oficiálních dokumentech

S problematikou multikulturní výchovy se setkáváme jak v řadě mezinárodních právních předpisů (úmluvy OSN), tak v právních předpisech České republiky. V této diplomové práci se budeme zabývat Úmluvou o právech dítěte, Národním programem vzdělávání v ČR a zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

1.4.1 Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte byla přijata Valným shromážděním OSN dne 20. listopadu 1989. Úmluva je formulována s přihlédnutím ke všem kulturním, náboženským, etnickým, politickým, ekonomickým a dalším odlišnostem mezi jednotlivými státy, národy a národnostními skupinami. Pro účely této úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, který se na dítě vztahuje, není zletilostí dosaženo dříve. (<http://www.unicef.cz>.)

Pokud se na Úmluvu o právech dítěte podíváme z pohledu multikulturní problematiky, je v tomto směru nejvýznamnější část I.

V **článku 2** se státy zavazují respektovat a zabezpečit práva každému dítěti bez jakékoliv diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů či zákonných zástupců. **Články 7 až 10** se zabývají právem dítěte na státní příslušnost, zachování totožnosti, udržování kontaktů s rodiči v různých státech a právem opustit kteroukoliv zemi i svou vlastní.

Články 11 – 14 zaručují dítěti právo na ochranu státem při unesení do zahraničí, právo na vlastní názory, na svobodu projevu, myšlení, svědomí a náboženství. **Článek 23** zdůrazňuje právo duševně nebo tělesně postiženého dítěte na požívání plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti. Právo na vzdělání je zaručeno **článkem 28**.

Za nejvýznamnější z výše uvedeného pohledu považují **články 29 a 30**, které zaručují směřování dítěte ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země původu a k jiným civilizacím. Dítě má právo připravit se na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu. V těch státech, v nichž existují etnické, náboženské nebo jazykové menšiny, nebo osoby domorodého původu, nesmí být dítěti náležejícímu k takové menšině nebo domorodému obyvatelstvu odepíráno právo společně s příslušníky své skupiny užívat vlastní kultury, vyznávat a praktikovat své náboženství a používat svého jazyka.

Nadace Zachraňte děti, provedla shrnutí Úmluvy o právech dítěte v několika bodech, které, podle mého názoru, vystihují podstatu všech výše uvedených článků:

- Všechny děti bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnost, etnický nebo sociální původ, majetek, tělesnou nebo duševní nezpůsobilost, rod nebo jiné postavení mají právo požívat práv uvedených v této úmluvě.
- Všechny činnosti týkající se dětí musí být v jejich nejlepším zájmu.
- Stát má povinnost učinit všechna potřebná opatření k provádění práv uznaných touto úmluvou.
- Státy se zavazují respektovat práva a odpovědnost rodičů, které směřují k zajištění orientace dítěte v souladu s místním obyčejem a v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi.

1.4.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě Usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky.

Česká **Bílá kniha** je pojata jako systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Předmětnou oblastí, o níž se pojednává, je integrující se vzdělávací soustava ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a enviromentální podmíněnosti.

Hlavní myšlenkou tohoto programu je právo na vzdělání. Všeobecná deklarace a mezinárodní pakty o lidských právech, Evropská charta lidských práv, Úmluva o právech dítěte, Ústava České republiky i Listina základních práv a svobod, na jejichž základech je Bílá kniha koncipována, chápou **vzdělání jako nezcizitelnou a univerzální hodnotu lidstva** a za jedno ze základních lidských práv, jenž by mělo být poskytnuto všem lidským bytostem.

Ve dvou z osmi obecných cílů vzdělávání, které Bílá kniha formuluje a které vychází ze základních lidských a společenských potřeb, hraje multikulturní výchova podstatnou roli. Jedním z těchto cílů je **posilování soudržnosti společnosti**. Výchovou k lidským právům a multikulturalitě. Předávání sdílených hodnot a společných tradic, zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a poskytování věcných informací o všech menšinách utváří vztahy porozumění a sounáležitosti. **Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti** usiluje o rozvoj schopnosti přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.

I když zbývající obecné cíle nezmiňují multikulturní výchovu přímo, myslím si, že její podstatu v nich nalezneme také. Dosáhnout cílů, jakými jsou rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury, ochrana životního prostředí ve smyslu udržitelného rozvoje společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnatelnosti, bez uplatňování multikulturní výchovy v dnešní společnosti nelze.

1.4.3 Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

Situace, kdy vzrůstá počet dětí cizinců, národnostních menšin a etnických skupin v českých školách, si vyžádala zahrnout principy vzdělávání těchto dětí i do zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.

Multikulturní problematika se promítá v § 2, kde jsou definovány zásady a obecné cíle vzdělávání. Zákon zde hovoří o rovném přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

Dalšími definovanými zásadami vzdělávání jsou: zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech

účastníků vzdělávání, uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost.

K důležitým zásadám patří rovněž utváření vědomí národní a státní příslušnosti, respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě a poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, vedoucích k evropské integraci jako k základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku.

Právo příslušníků národnostních menšin na vzdělání v jazyce národnostní menšiny je obsahem § 13 a 14. Pokud se přihlásí ke vzdělání v jazyce národnostní menšiny 8 dětí předškolního věku a nejméně 10 žáků základní školy, může zřizovatel v obci vytvořit třídu příslušného ročníku mateřské školy nebo třídu základní školy. Nejsou-li splněny výše uvedené podmínky, umožňuje zákon ředitelům škol se souhlasem zřizovatele určit ve školním vzdělávacím programu předměty nebo jejich části, ve kterých se vzdělávání uskutečňuje v českém jazyce a jazyce národnostní menšiny.

Podle § 16, je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona azylant, osoba požívající doplňkové ochrany a účastník řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Jak uvádí § 20, mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek jak občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, tak osoby, které občany EU nejsou, ale nejpozději při zahájení vzdělávání musí doložit oprávněnost svého pobytu na území České republiky. Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu EU, zajistí krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Podle možností je zajišťována výuka mateřského jazyka a kultury země jeho původu, v koordinaci s běžnou výukou v základní škole.

Podmínkami zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochranu před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí ve školním řádu, se zabývá § 30. O povinnosti plnit školní docházku, která se vztahuje na státní občany ČR, na občany členských států EU, ale rovněž na cizince s trvalým pobytem a azylanty, hovoří § 36.

Jak vyplývá z uvedených paragrafů školského zákona, měly by být příslušníkům jiných národností, kultur a vyznání poskytnuty rovné možnosti a podmínky vzdělávání. Avšak skutečnost, že je zákonným nařízením do školního řádu zahrnuta i podmínka zajištění ochrany před projevy diskriminace, svědčí o tom, že se tento problém ve školách vyskytuje a je ho tedy potřeba řešit. Domnívám se, že především multikulturní výchova, realizovaná již v preprimárním vzdělávání, může významně napomoci jak při řešení tohoto negativního jevu, tak při naplňování rovných možností a podmínek vzdělávání v plném slova smyslu.

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Multikulturní výchova v mateřské škole je považována za „mnohokulturní“ výchovu, na kterou můžeme pohlížet z hlediska dítěte cizí národnosti a z pohledu skupiny českých dětí na jiné, odlišné národnosti. (Marxová In www.rvp.cz)

Mateřská škola byla, je a bude místem, do kterého každé dítě vstupuje ze „svého“ světa, se svou rodinnou kulturou, zvyklostmi. Stejně tak, jak se proměňuje od 90. let naše společnost, dochází i v mateřských školách k proměnám v pojetí multikulturní výchovy.

S dětmi jiné, než české národnosti či etnika, se setkávají učitelky MŠ stejně tak dlouho, jak dlouho existují národnostní menšiny a etnické skupiny v naší společnosti. Přístup k těmto dětem nebyl v minulosti nijak specifikován nebo zohledňován a výchovně vzdělávací činnost v MŠ vycházela z principů mravní výchovy. Ale se vzrůstajícím počtem dětí cizinců a národnostní rozmanitostí těchto dětí, vzrůstala i potřeba uplatňování multikulturní výchovy v mateřských školách. Podle mého názoru tato realita nezbudila doposud mezi odbornou veřejností takovou pozornost, jakou by si zasloužila.

Důsledkem tohoto problému je, že starší generace pedagogů MŠ se i nadále přiklání spíše k mravním principům výchovy a mladší generace učitelek MŠ se spíše zabývá faktografickou stránkou multikulturní výchovy. Z mého pohledu dlouholetého praktika je optimálním řešením spojit prvky obou směrů s ohledem na vývojová specifika dítěte předškolního věku v osobnostně zaměřenou výchovu.

2.1 Multikulturní výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je závazným dokumentem, který vymezuje principy, cíle, podmínky a pravidla vzdělávání dětí předškolního věku v mateřských školách.

Tento dokument je zpracován pouze rámcově a umožňuje tak pedagogům pracovat dle podmínek školy a respektovat možnosti dětí. Přináší do předškolního vzdělávání osobnostně orientovaný model, kde je dán dětem dostatečný prostor pro jejich aktivity, zájmy, rozhodování a aktivní zapojení se do procesu učení. Každé dítě je vnímáno jako jedinečná osobnost. RVP PV dává prostor pro tvořivou práci pedagogů a zejména prostor pro dítě. (Šmelová, 2004)

K hlavním principům RVP PV patří respektování vývojových specifíků dětí předškolního věku, rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte dle jeho individuálních možností a potřeb a vytváření klíčových kompetencí. Mezi hlavní **principy MKV** patří otevřenost vůči ostatním, respektování rozdílů, vzájemnost a aktivní tolerance (blíže kap. 1.3). Domnívám se, že tyto principy se ve své podstatě shodují.

2.1.1 Multikulturní výchova v cílech RVP PV

Cíle v RVP PV jsou rozpracovány do čtyř cílových kategorií. Jsou to **cíle** v podobě **záměrů** v podobě **výstupů**, jednak v úrovni **obecné** a pak v úrovni **oblastní**. Rámcové cíle předškolního vzdělávání společně s klíčovými kompetencemi sledují záměr předškolního vzdělávání, kterým je všestranný rozvoj dítěte v jedinečnou a relativně samostatnou osobnost, schopnou zvládat běžné nároky života, které ho obklopují, i které ho v budoucnosti nevyhnutelně očekávají. (RVP PV 2004)

K běžným nárokům i k nárokům budoucím, které by děti v dnešní době měly zvládat, patří bezpochyby život v multikulturní společnosti. Přesto konkrétní specifické cíle multikulturní výchovy směřující k soužití v kulturně heterogenních skupinách v RVP PV nenajdeme.

Určitým vodítkem by se mohly pro předškolní vzdělávání stát **obecné cíle multikulturní výchovy**, ke kterým zejména patří předávání pro žáky zajímavých informací o jiných kulturách ve vazbě na kulturu jejich vlastní, výchova k toleranci a proti rasismu, získávání poznatků o tom, co se děje při setkávání příslušníků různých kultur a podporování sociální a kulturní identity dětí domácích i cizích. (Kocourek, In Šišková 2008)

Při porovnání obecných cílů RVP PV a multikulturní výchovy jsem došla k závěru, že obecné cíle předškolního vzdělávání ve své podstatě pojímají i obecné cíle multikulturní výchovy.

2.1.2 Multikulturní výchova ve vzdělávacích oblastech RVP PV

Obsah vzdělávání je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. (RVP PV 2004)

RVP PV vyzvedává multikulturní výchovu jen v některých oblastech programu. V následující části budu sledovat, jak **hudba svou mnohotvárností umožňuje aplikovat multikulturní výchovu ve všech vzdělávacích oblastech.**

Dítě a jeho tělo:

Základním záměrem této oblasti je snaha o zdravý vývoj jedince, a to jak po stránce fyzické, tak po stránce duševní.

Pohyb je radostí pro každé dítě. **Uplatnit MKV** v této oblasti můžeme pomocí pohybových, psychomotorických či smyslových her (skládání puzzle s multikulturní tematikou, práce s obrázky týkajícími se multikulturní problematiky – přiřazování, třídění, uspořádání, seznamování dětí s pohybovými hrami různých národů). Širokou škálu možností nám rovněž nabízí hudební a hudebně-pohybové činnosti: hudebně-pohybové hry, pochod, tanec, pohybová improvizace, hra na tělo, poslech, zpěv, hra na hudební nástroj. K pohybovému rozvoji a zároveň k rozvoji přijímání odlišností můžeme využít **orientální hudbu, břišní tanec či rytmy bubnů**. K relaxaci pak můžeme využít např. **indické mantry**. Osvojování jednoduchých pracovních a sebeobslužných činností rovněž může napomoci navázat kontakt mezi dětmi z rozdílných kulturních prostředí.

Dítě a jeho psychika:

Záměrem této oblasti je rozvíjet řečové schopnosti a dovednosti dětí, vytvářet podmínky pro rozvoj komunikativních dovedností, a to jak verbálních, tak nonverbálních, rozvoj veškerých poznávacích schopností dětí – myšlení, paměti, pěstování pozornosti. Je zde kladen rovněž důraz na rozvoj představitosti, fantazie, pozitivních vztahů dítěte jak k sobě samému (sebevědomí, sebedůvěra), tak i ke svému okolí.

I v této oblasti můžeme spojit **prvky multikulturní výchovy s hudebními aktivitami**. K rozvoji verbální i nonverbální komunikace lze využít **hry se slovy** (a to jak se slovy českého jazyka, tak rovněž jazyka dítěte jiné národnosti), **hry na ozvěnu** nebo **vytváření hudebních symbolů** – se zvukem různých exotických nástrojů můžeme spojovat „svolávání“ dětí ke společným aktivitám, jakými jsou např. komunitní kruhy apod. S nonverbální komunikací úzce souvisí poslech hudby – pocity **z poslechu etnické hudby** mohou děti vyjádřit výtvarně či pohybem. Při osvojování českého jazyka dítětem z jinojazyčné kultury je možné využít **napodobování melodie slyšené řeči** a její akcenty.

Svět kolem sebe dítě poznává především svými smysly. K přiblížení jiných kultur nám pomůže nejen **ochutnávka exotického jídla**, ale i např. **hra na tibetskou mísu**. Hrou na jednoduché exotické nástroje (**africký luk, chrastítka**), pohybovou improvizací a poslechem etnické hudby rozvíjíme jak psychické procesy, jakými jsou představivost, fantazie, tvořivost a paměť, tak povědomí dětí o jiných kulturách. Aktivní muzicírování, společná hudební vystoupení, pohybová i instrumentální improvizace nebo společný poslech úryvků hudebních skladiček, poskytují prostor pro rozvoj sebevědomí, sebedůvěry a dalších pozitivních vztahů dítěte k sobě i okolí.

Dítě a ten druhý:

Záměrem této oblasti je rozvoj sociální citlivosti, přizpůsobivosti, interaktivních a komunikačních dovedností dětí. K základním kompetencím této oblasti, v nichž se prolíná MKV patří např. navazování kontaktů s ostatními, překonávání studu, řešení konfliktů či vnímání přání druhých. Aktivitu, jimiž vedeme děti k toleranci a kladným meziosobním vztahům, musí být prodchnuty vším, co se v MŠ děje.

Mezi hudební činnosti, které podporují interpersonální vztahy a mají prvky MKV, patří: zpěv (např. hra „**Jak se jmenuješ**“), pohybové aktivity (např. hra „**Na zrcadlo**“), instrumentální činnosti (např. hra na **šamanské ploché bubínky, bonga, dešťové hole**) či poslechové aktivity. Učitelce tyto činnosti poskytují široké možnosti, jak dítě (ať už hovoří česky nebo je jiné národnosti) nenásilně vtáhnout do dění v MŠ. Prožitek ze společné tvůrčí aktivity vyvolává v dětech hluboké a neopakovatelné zážitky, které je pak v kladném slova smyslu provázejí celý život. Aktivní provozování hudby vede děti k odpovědnosti, ohleduplnosti, trpělivosti. Následně pak dochází k vytváření pozitivního vztahu dětí nejen k sobě samotným, ale i k ostatním.

Dítě a společnost:

Tato sociálně-kulturní oblast bezprostředně navazuje na oblast interpersonální a zároveň prolíná celým RVP PV. Záměrem je naučit děti žít ve společenství ostatních, seznámit je se společenskými, estetickými i morálními hodnotami, vytvářet pozitivní meziosobní vztahy. Umožňujeme jim tak rychlejší adaptaci do multikulturního prostředí, být tolerantní k odlišnostem a demokraticky smýšlet v dalších životních etapách.

Téměř **všechny hudební aktivity v MŠ** jsou spjaty s **kolektivním děním**. Přináší pocit sounáležitosti s ostatními. Při nácviu jakékoliv prezentace na veřejnosti

(ať už hudební nebo dramatické) **se děti učí spolupráci, ohleduplnosti, úctě k práci jiných, poznávat lidové tradice, zvyky i hudbu své kultury i kultury ostatních národů.**

Dramatizací pohádky jiného národa, doplněnou etnickou hudbou, získávají mnohá poznání nejen děti, které se této činnosti aktivně zúčastní, ale i jejich diváci.

Dítě a svět:

Tato vzdělávací oblast si klade za cíl vytvořit u dítěte základní povědomí o okolním světě a o vlivu člověka na životní prostředí.

Poznávání jiných kultur, rozvoj úcty k životu ve všech formách či rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám patří k cílům, v nichž se přímo **nabízí uplatňovat multikulturní výchovu. Zpěv slovenských lidových písní, hra na vlastnoručně vyrobené etnické hudební nástroje, taneční improvizace** při poslechu orientální hudby nebo **návštěva koncertu etnické hudební skupiny** jsou prostředky, které umožní dětem seznámit se s okolním světem formou prožitkového učení.

2.2 Význam multikulturní výchovy v mateřské škole

Realizace multikulturní výchovy již v předškolním věku je, podle mého názoru, naprosto nezbytná. Obecně lze konstatovat, že význam multikulturní výchovy stoupá při vzdělávání všech věkových kategorií. V mateřské škole se setkáváme v podstatě se třemi generacemi – s dětmi předškolního věku, jejich rodiči i prarodiči. Domnívám se, že pro všechny tyto věkové kategorie je multikulturní výchova v mateřské škole přínosem.

Pro dítě se MŠ stává místem setkávání, komunikace, kooperace s dětmi z různých sociokulturních skupin, místem, kde soužití a sdílení v etnicky rozmanitém prostředí ovlivňuje vnímání odlišností, vznik postojů, předsudků, stereotypů. Z pohledu multikulturní výchovy spatřuji význam především v tom, že prostředí, kde se děti vesměs poprvé v životě setkávají s odlišnostmi, ať už rasovými, etnickými nebo i fyzickými či duševními, jim umožňuje naučit se tyto jinakosti respektovat a posuzovat toho druhého podle charakteru, nikoli podle toho, čím se od nás liší.

Pro rodiče a prarodiče má multikulturní výchova v mateřské škole význam z jiného úhlu pohledu. Pro imigranty se stává prostředí MŠ jedním z prvních míst setkávání se jak s kulturou majority, tak i s jejím jazykem. Stejně tak mají rodiče majoritní společnosti možnost setkávat se s lidmi jiného etnika či rasy. Když se však potkají při různých

příležitostech, zastávají stejnou roli jak příslušníci majority, tak příslušníci minority – roli milujícího rodiče.

Předpojatosti se děti učí od dospělých, kteří jsou pro ně v životě důležití. Vliv mají rovněž massmédiá, vrstevníci a prostředí. Rodiče a učitelé mohou tvrdit, že odlišnosti jsou dobré, ale pokud se podle toho v každodenním životě nechovají, děti jsou zmatené a znepokojené. Pokud budou dospělí děti informovat a učit je vážit si odlišností, budou děti předsudkům odolávat. (Vančurová 1999)

Jak jsem uvedla v kapitole 1. 3, je v české společnosti uplatňován přístup kulturně-standardní a přístup transkulturní. Domnívám se, že v pedagogické praxi, a obzvlášť v mateřské škole, by se však měly tyto přístupy skloubit. Jak z obecných zásad v práci učitelky MŠ vyplývá, měla by být dětem zprostředkována přímá zkušenost, zážitkové učení, ale také věku dítěte přiměřený teoretický základ. Pokud dítě neseznámíme se specifiky projevů chování a jednání příslušníků jiné kultury než je ta jeho, může být odlišnost vnímána jako negativní a vzniká tak předpoklad vytvoření předsudku nebo generalizování špatné zkušenosti i na ostatní příslušníky stejného sociokulturního systému. Pokud však dítěti umožníme vnímat odlišnost jako pozitivní zkušenost, můžeme tak položit pevný základ pro rozvoj schopnosti respektovat a přijímat odlišnosti po celý život.

Významným důvodem, proč uskutečňovat interkulturní vzdělávání již v mateřské škole, je rovněž pozice učitele v očích dítěte. Učitelka MŠ znamená pro děti ideál v oblasti vědomostí, zkušeností, postojů, názorů, chování apod. a mnohdy má její působení větší vliv, než působení rodiny. V mateřské škole tráví učitelka s dětmi poměrně velkou část dne, takže děti vědomě i nevědomě přejímají její názory, reakce a chování v určitých situacích.

2.3 Specifika multikulturní výchovy v mateřské škole

Při realizaci multikulturní výchovy v mateřské škole je nutné přihlížet ke specifickým vývojovým zvláštěnostem dětí předškolního věku. Je důležité si uvědomit možnosti dětského vnímání a chápání a na základě toho upravit všechny didaktické kategorie, které s edukačním procesem souvisí.

S příchodem do mateřské školy se u dětí zvyšuje aktivita a touha po poznání, touží si vše vyzkoušet a vlastním úsilím přicházet na nové skutečnosti a jejich vlastnosti. Z náhodného vnímání se stále více stává vnímání cílevědomé, soustavné a vytrvalé. Stále

je však ovlivňováno emocemi, proto je nutné motivovat a nabízet dětem činnosti tak, aby pro ně byly zajímavé a budily u nich pozitivní emoce. V této souvislosti bychom si měli připomenout myšlenku J.A.Komenského, že vše musí projít nejprve smysly, teprve pak může dojít k hodnotnému poznání.

Je nutné si uvědomit, že by multikulturní výchova měla mít dvě složky: **faktografickou**, kdy učitel předává dětem informace, ale nestaví je na zdůrazňování odlišností a **interkulturní**, která vede k budování porozumění a pozitivních interakcí. (Kotátková 2008)

Splnit nastíněné cíle v této oblasti není jednoduchou záležitostí. Více než kde jinde, zde platí didaktická zásada přiměřenosti. Vstup do dané problematiky musí být dětem předkládán dostatečně jasnou a přístupnou formou a hravé činnosti MŠ bychom neměli zaměňovat za výuku zeměpisu či vlastivědy.

Specifika multikulturní výchovy v MŠ by se měla odrazit jak v prostředí mateřské školy, tak ve věcných a psychosociálních podmínkách, ve využívání pomůcek, organizaci, metodách práce s dětmi a při spolupráci s rodiči.

2.3.1 Prostředí a věcné podmínky

Prostředí, které umožňuje dětem zkoumat odlišnosti mezi lidmi, napomáhá upevňovat pozitivní postoje a kladný obraz sebe sama. V mateřské škole by mělo prostředí **odrážet život všech dětí ve skupině**, mělo by být inspirující a provokující k otázkám o různorodosti. Dětem by mělo poskytovat poznatky umožňující rozvíjet jejich představy o sobě a o druhých lidech, upozorňovat na to, co učitel považuje za důležité, vytvářet podmínky, ve kterých jsou děti iniciátory rozhovorů. Rodičům a učitelům by mělo toto prostředí poskytnout prostor pro činnosti zaměřené na diverzitu. Stejně důležité jako to, co děti vidí, je to, co v prostředí nevidí. Pokud nevěnujeme pozornost určitým etnickým skupinám v literatuře, hrách a činnostech, poskytujeme tak dětem zavádějící informace, které mohou vést k předsudkům. (Vančurová 1999)

Prostorové a materiální vybavení třídy by mělo vyhovovat nejrůznějším individuálním a skupinovým činnostem dětí a odpovídat národnostnímu složení skupiny. Komunikaci a začleňování do skupiny usnadňuje vhodný obrazový materiál či **obrázkový slovník**, založený na bázi piktogramů. (Kotátková 2008)

2.3.2 Psychosociální podmínky

Přítomnost či nepřítomnost dítěte jiné kultury ve skupině dětí předškolního věku vede k odlišným přístupům v práci učitelky. Pokud je **integrováno dítě jinojazyčné**, pracujeme s informacemi a fakty přirozeně vysvětlující vznikající situace ostatním dětem, snažíme se získat rodiče tohoto dítěte, aby přiblížili dětem majority svoji původní zemi. Rovněž je vhodné zaměřit se na **projektové uspořádání určitých vzdělávacích celků** a oblastí RVP PV, které konkrétně pracují s fakty, ale i s příběhy o jiných kulturách. Do projektů nebo jednotlivých dílčích aktivit je nutné zařazovat osobnostně a sociálně rozvíjející procesy, které podněcují navazování vztahů, citlivost k druhým a **iniciují vzájemné učení dětí**. Jiné podmínky pro multikulturní výchovu budou ve skupinách, **kde dítě jiné národnosti není**. Z multikulturní roviny se **zaměříme na tuto problematiku v rovině interkulturní**. Těžištěm v působení se tak stává rozvoj dětské osobnosti. (Koťátková 2008)

Osobně se domnívám, že dítě, přicházející z domácího prostředí, potřebuje naší pomoc a tento přechod co nejvíce usnadnit. Každé dítě je individualitou a stejně tak je individuální průběh jeho adaptace na skupinu dětí, na prostředí třídy a školy. Ze své dlouholeté praxe vím, že vyslovit „univerzální“ postup, vedoucí k bezproblémové adaptaci, není možné. Více než kde jinde bychom zde měli uplatňovat výchovné zásady postupnosti, přiměřenosti a individuálního přístupu. Dalším prostředkem k podpoře psychické pohody dítěte je přítomnost rodičů nebo osoby, kterou dítě důvěrně zná (např. chůva) během spontánních her a dopoledních činností. Při kontaktu s rodiči dítěte cizinců i s dítětem samotným je nejdůležitější najít formu komunikace. Měla by být oboustranná snaha, kdy spolu s dítětem a jeho rodiči přichází do MŠ chůva či rodič jiného dítěte stejné národnosti, který zvládá funkci překladatele. V době adaptačního období jinojazyčného dítěte je třeba mít na paměti, že dítě nám nerozumí a my nerozumíme jemu. V těchto situacích se mi velmi osvědčila především nonverbální komunikace – gesta, mimika – ale také třeba hudební doprovod pohybových aktivit.

2.3.3 Pomůcky a organizace

Pro aplikaci multikulturní výchovy je velice důležité mít dostatek názorných pomůcek. Jejich charakter však určuje národnostní složení skupiny dětí. Pokud ve třídě není dítě jinojazyčné, volíme např. charakteristické hračky z různých oblastí, fotografie, pohledy, knihy s příběhy jiných kultur, obrázkové encyklopedie. Pokud při volbě pomůcek

vycházíme z národnosti či etnické příslušnosti dítěte cizince, volíme pro přiblížení jeho vlasti ostatním dětem typické předměty pro danou lokalitu, můžeme využít ukázek národních krojů, šperků, hraček, hudebních nástrojů, ovoce, zvířat... Především při použití hraček nebo etnické hudby můžeme narazit na jeden problém. V dnešní době globalizace ekonomiky a trhu se nám může stát, že typická národní hračka či hudební ukázka bude exotická stejně jako pro děti české národnosti, tak pro dítě národnosti jiné.

Pokud se ve skupině vyskytuje dítě jiné národnosti, které neovládá český jazyk, měla by tuto skutečnost učitelka při organizaci práce zohlednit. Marxová (In www.rvp.cz) doporučuje zprvu bezprostřední blízkost dítěte u učitelky, aby mu mohla nonverbálně nebo za pomoci jednoduchých pokynů v jeho řeči pomoci. Žádoucí je také požádat ostatní děti o maximální pomoc. Během cvičení či při jednoduchých úkonech a v každodenních činnostech, je vhodné využívat piktogramů a neustále pojmenovávat věci z okolí dítěte, protože časté opakování jednotlivých slov vede dítě k porozumění.

2.3.4 Cesty spolupráce s dítětem a s rodiči

Při vstupu dítěte do prostředí mateřské školy kde nerozumí, je důležité ponechat dítě v roli pozorovatele, poskytnout mu dostatek času i prostoru pro zapojení se do her a ostatních činností. Stejně jako ostatním dětem, mu nabízíme různé příležitosti, jak se zapojit do hry a jiných aktivit. Měli bychom zde však ve větší míře využívat metody názorně demonstrační, metody praktické a především neverbální komunikaci (gesta, úsměv, pohlazení, oční kontakt), ale s povědomím, jak jsou tyto neverbální projevy v určité komunitě přijímány. Pokud dítě pochopí z naší ukázky nebo předvádění činnosti a ještě lépe z pozorování činnosti ostatních dětí, získá rychleji odvahu a pozvolna se do aktivity zapojí.

Formy organizace práce s jinojazyčným dítětem volíme s ohledem na individuální zvláštnosti dítěte. Zpočátku bude jistě vhodné volit individuální přístup k dítěti a párovou spoluprací, posléze využít poznatky strukturovaného i participačního pozorování k pedagogické diagnostice a postupně dítě začleňovat do spolupráce s celou skupinou dětí, např. při rytmickém doprovodu písně, při tanci, pohybových hrách, dramatizacích atd. Významným prvkem je rovněž častá pochvala pokroků dítěte učitelkou i ostatními dětmi.

Úzká spolupráce mezi učitelkou a rodiči dítěte je velmi důležitá. Předcházet by jí mělo studium dostupné literatury a příprava didaktického materiálu. Velmi intenzivním zážitkem

pro všechny bude, pokud poznatky a vědomosti o původní komunitě dítěte, předávané učitelkou, doplní autentickými postřehy a osobní přítomností jeho rodiče.

2.3.5 Přijímání odlišností dětmi předškolního věku

Podle Vančurové (1999) se mnozí dospělí mýlí, když se domnívají, že malé děti nevnímají rasové nebo etnické odlišnosti u svých vrstevníků a u jiných lidí kolem sebe. S tímto názorem mohu souhlasit jen částečně. Že děti vnímají odlišnosti svých vrstevníků, je pravda, ale jako odlišnosti rasové či etnické je vnímáme my, dospělí. Dítě si určitě všimne, že jeho kamarád při hře mluví jiným jazykem, že má jinou barvu pleti, vlasů, očí. To však ještě neznamená, že je to známka předsudku. Ten vznikne v případě, pokud dítě začne vnímat negativní postoje dospělých s těmito odlišnostmi spojené.

Dítě prochází určitými vývojovými fázemi uvědomování si odlišností. **Dvouleté děti** vnímají především fyzické aspekty identity a při setkání s výrazně odlišným etnickým znakem se může projevit strach nebo rozladěnost, ale také zvědavost, pokud se setkají např. s jazykovými rozdíly. Primárním úkolem **dětí tříletých a čtyřletých** je vytváření vlastní identity. Začínají se však zajímat, proč dva lidé s různou barvou pleti mohou být považováni za součást jedné skupiny nebo jestli zůstává barva vlasů a očí stejná při stárnutí. **Pětileté děti** mohou objevovat celou škálu rozdílů mezi rasovými a etnickými skupinami, ale i škálu podobností mezi nimi. V podstatě lze říci, že děti se o změny a odlišnosti zajímají, ale berou je jako přirozenou součást života a společnosti. (Vančurová 1999; Kořátková 2008)

Pokud bych měla shrnout své zkušenosti a pozorování z praxe, nezbyvá než souhlasit s Rabiňákovou (2000), která uvádí, že se dítě předškolního věku při hře více než o rozdíly v barvě pleti či jazyka zajímá, zda se s ním kamarád rozdělí o hračku, o sladkost, nebo jestli mu pomůže dostavět hrad v písku. Je důležité, aby se děti odlišných kultur a etnik naučily vnímat vzájemné odlišnosti. Ale i zde platí zásada přiměřenosti. Domnívám se, že vývoj a přijímání odlišností dětmi ovlivňují podmínky a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Na rasové, etnické nebo národnostní odlišnosti bude reagovat jinak dítě, které se v tomto multikulturním prostředí od narození pohybuje (větší města, pohraniční oblasti apod.) a jinak dítě z malé vesničky.

Jak dále Rabiňáková (2000) uvádí, pokud je dětem soustavně připomínáno, že pocházejí z jiného prostředí, z jiných zemí a kultur, může být pro ně proces zařazení mezi ostatní děti v kolektivu obtížný, někdy se mohou děti začít uzavírat do sebe, případně

je celá situace nutí k provokativnímu chování vůči ostatním. Zjistí-li ale, že se v mnohém s ostatními dětmi shodují, dokáží pak snadno překonávat jazykové bariéry a navazují s ostatními pozitivní vztahy. Posiluje se jejich adaptabilita, přizpůsobení se novým podmínkám i potřebná sebedůvěra. S tímto názorem nemohu jinak, než souhlasit.

2.3.6 Osobnost pedagoga v multikulturní výchově

Osobnost každého jedince je neopakovatelná, jedinečná. A stejně taková je osobnost učitele. Obzvlášť pedagogovi dětí předškolního věku jeho společenská role ukládá, aby svou osobnost znal a rozvíjel. V multikulturní společnosti je to právě učitel, který se svými projevy a chováním významně spolupodílí na formování osobnosti dítěte a rozvíjí jeho schopnost přijímání odlišností. Proto se učitel nemůže opírat jen o vlastnosti, které považuje za žádoucí, ale musí počítat s celou svou osobností, se svým spontánním jednáním.

Přikláním se k názoru, že pokud chceme být dobrými průvodci dítěte na cestě do života multikulturní společnosti, měli bychom mít na paměti toto desatero učitele:

1. **Respektovat odlišnost a nalézat stejnosti** a vést k tomu i děti, rozvíjet a podporovat vědomí identity každého dítěte. Projevit v kontaktu s dítětem (ale i s rodiči) interkulturní senzitivitu a vcítit se do cizí mentality.
2. Podporovat a rozvíjet vzájemnou **kommunikaci** mezi dětmi, učitelkou a rodiči dětí. Pomocí otázek by měl zjistit co nejvíce informací o zvyklostech v dané kultuře, o tom, co je přípustné a co nikoli, co daná rodina od instituce očekává.
3. Snažit se odbourat negativní **předsudky** a stereotypy především svým chováním.
4. Podporovat při učení smích, humor, emoce a dobrou náladu. **Vytvářet ve třídě příjemnou atmosféru pro všechny.**
5. **Přijímat a vyslyšet názory** dětí, obhájit svůj názor a podat argumenty, vhodně názory dětí usměrňovat a podporovat vyjadřování názorů mezi dětmi navzájem.
6. Poskytovat všem dětem ve třídě pocit **bezpečí**, rozeznávat a potlačovat známky nenávisti, intolerance, diskriminace, rasismu.
7. Využívat v edukačním procesu **znalosti** individuálních zvláštností jednotlivých dětí, informace o odlišných sociokulturních skupinách, orientovat se v základních interkulturních pojmech a používat je. Přijmout vztahový rámec dítěte a snažit se vidět problémy jeho očima.

8. Poskytovat každému dítěti **dostatečný prostor** k vyjádření svých pocitů, názorů a emocí.
9. Vést děti k **samostatnosti i spolupráci**. Sledovat, zda dítě není z kolektivu vylučováno. Může dojít k tzv. obraně (uzavření kolektivu), kdy děti jasně odlišují mezi „my a oni“. Tato fáze obrany většinou sama odezní, ale pokud přetrvává delší dobu, představuje určité riziko. Dítě si pak stigma vetřelce a sociálně nechtěného s sebou nese nadále. Může to být i živnou půdou pro šikanu.
10. Znat, respektovat a dodržovat **práva každého dítěte**. (volně jsem vycházela z Beránková, Mrázová 2008; Morgensternová, In Mertin, Gillernová 2010)

Ani ten nejlepší metodický systém, moderní učebnice a literatura, exotické pomůcky, poučování a mentorování nenahradí v multikulturní výchově osobní příklad učitele. Domnívám se, že jeho osobní nasazení, nadšení, kouzlo osobnosti, vůle, schopnosti a především profesionalita je při přípravě dětí k životu v multikulturním společenství to rozhodující.

2.4 Multikulturní výchova v pedagogickém projektu

Obecně znamená pojem projekt (z latinského slova *pro-jicio, pro-iectum*, návrh, rozvrh) zpracovaný záměr, rozvrh nebo plán nějaké budoucí činnosti nebo jejího výsledku či časově ohraničené úsilí, směřující k vytvoření unikátního produktu nebo služby. (www.wikipedia.cz)

Edukačním projektováním, je podle Burkovičové (2008), způsob řešení identifikovaného, pojmenovaného problému, který řešíme didakticky připravenými činnostmi podle určitých zásad. Jednotlivé projekty organizujeme a koordinujeme pomocí projektového řízení, projektové výuky a využíváme projektovou metodu, na níž je založeno projektové vyučování.

Vztahy mezi teorií a praxí interkulturního vzdělávání jsou **předmětem** reflexe, studia a výzkumu ve všech oblastech společenského života. Obvykle dochází k rozdílu mezi teoretickými projekty, modely, návrhy a jejich praktické realizaci. Vždy je nutné počítat s některými danými skutečnostmi. Mnohé nové znalosti, nebo prezentované myšlenky, postoje, hodnoty se mohou dostat do konfliktu s dosavadními znalostmi a zkušenostmi dítěte. Učitel musí počítat při práci s tématy multikulturní výchovy s tím,

že si děti přinášejí z dosavadního života již získané určité postoje a předsudky a u nich samých dochází ke konfrontaci osobních postojů, hodnotového systému a předsudků s obecně platnými normami, morálními hodnotami, s realitou každodenního života. (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur 2006; Havlíková, In Pelcová 2009)

Při integraci multikulturní výchovy do vzdělávání musí učitel zvážit řadu okolností. Především si musí uvědomit, v jakém školním prostředí integruje multikulturní výchovu do vzdělávání a výchovy a co je podstatou multikulturalismu. Dalším důležitým prvkem je jeho obeznámenost s individuálními zkušenostmi dětí při setkávání s odlišností a předsudky. Učitel by měl rovněž zvažovat, zda má zůstat vždy objektivní, nebo zda může prezentovat svůj osobní postoj, které konkrétní znalosti a dovednosti pomohou dětem ke zvládnutí složitých situací, do nichž se v reálném životě mohou dostat a jak může pomoci dětem rozvíjet pozitivní přístup k probíraným tématům. (Havlíková, In Pelcová 2009)

Domnívám se, že právě edukační projekt, který vychází z komplexního přístupu k dítěti, tedy se vzájemného propojení jeho dosavadních znalostí, zkušeností a životních zážitků, je pro multikulturní výchovu jeden z nejvhodnějších způsobů výchovně vzdělávacího působení. Umožňuje zapojení dítěte do procesu, je schopen ho aktivizovat a tím i přirozeně motivovat pro další bádání. Spojením přírodního a společenského prostředí dětí pomáhá v pochopení nejen fyzických rozdílů, ale zároveň ho učí chápat člověka jako součást sociokulturního systému.

2.4.1 Pedagogické projektování v mateřské škole

Jak ukazují současné poznatky vývojové psychologie a předškolní pedagogiky, velmi efektivní formou předškolního vzdělávání je pedagogická práce založená na **pedagogických projektech**.

Tvorba pedagogického projektu probíhá v pěti fázích: analýza, návrh, vypracování, realizace a ověření. Podstatné je pojmenování a formulace pedagogického problému (ve fázi analýza). Jeho řešení se projeví v návrhu a vypracování edukační části pedagogického projektu. (Burkovičová 2008)

Jak uvádí Kořátková (2008), základ projektu je v činnosti dětí – pokusy, experimenty, všestranné aktivity dětí. Tím by měl být naplňován předpoklad, že z činnosti se odvíjejí zkušenosti dětí, které se více udržují v paměti a bude je možné přenést lépe do života. Projekt má mít podobu integrovaného celku složeného z různých vzdělávacích oblastí,

stimulující psychické procesy dětí, obsahovat tvořivost i zážitky, individuální aktivitu i skupinovou kooperaci. Měl by nabízet různá tajemství, problémy, pokládat otázky. Projekt směřuje k vytvoření konkrétního výstupu, produktu, který vzniká ve spolupráci všech dětí a který obsahuje vedle individuálního přínosu i sílu společného potenciálu skupiny – podporuje a posiluje prožití sounáležitosti, přijetí všech svých členů.

Námět projektu mohou učitelce poskytnout děti nebo se stane námětem výchovně vzdělávací cíl, který chce naplnit. Na základě námětu dětí učitelka volí cíle, kterých chce prostřednictvím takto vzniklého tématu u dětí dosáhnout. Zohlední časovou náročnost, možnosti pro jeho realizaci, dosavadní vědomosti dětí a představu o výstupu projektu. Z těchto předpokladů se odvíjí náměty pro (větší množství) činností, postupně nabízených dětem. Pokud se námětem stane prvotní cíl učitelky, předchází vytvoření projektu hledání vhodného tématu, který může být sám o sobě silným nositelem vzdělávacích možností. Na jeho základě konkretizuje učitelka nejprve cíl obecný a pak cíle dílčí. (Kořátková 2008)

Cíl je jednou z nejdůležitějších kategorií edukace, který má svou hierarchii náročnosti. Při jeho plnění postupujeme od cílů nižší úrovně po cíle úrovně vyšší. V současnosti je při formulaci cílů nejčastěji uplatňována Bloomova taxonomie cílů, která je rozpracována pro oblast kognitivní, psychomotorickou a afektivní a jejich struktura by měla splňovat kritéria komplexnosti, konzistentnosti, kontrolovatelnosti, přiměřenosti. (Burkovičová 2008)

Nabídnout vyčerpávající a jednoznačný vzor pro postup tvorby pedagogického projektu, jenž by se mohl použít vždy a za každých okolností, nelze. A nelze ani ideálně připravit pedagogický projekt a snad ani jeho dílčí části. Složení, vztahy a vzdělanostní profil dětské skupiny se neustále mění, stejně jako se mění učitelky MŠ a materiální podmínky pro realizaci projektu. (Burkovičová 2008)

Ve své praxi se s projektovou metodou setkávám denně. Tato metoda bere ohledy na potřeby dětí získávat nové zkušenosti, poznatky a schopnosti. Navozuje cílenou vzdělávací činnost, a to nejen teoretickou, ale především praktickou. Je inspirující nejen pro děti, ale i pro učitelku. Umožňuje pružně a operativně reagovat na momentální nálady, potřeby a zájmy dětí. Je to metoda velmi náročná a vyžaduje uplatňování všech pedagogických kompetencí, ale veškerá náročnost je bohatě zúročena. Odpovídá, podle mého názoru, modernímu pojetí práce v mateřské škole a umožňuje uplatňovat osobnostně orientovaný model výchovy.

3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ DÍTĚTE

Osobnost člověka je jedinečný, v podstatě neopakovatelný psychický celek, který se od ostatních liší, ale zároveň se jim v mnohém podobá.

Když pomůžeme dětem z rozdílných kultur a prostředí nacházet podobné nebo i stejné společné znaky, potřeby a zájmy s ostatními, posílíme jejich sounáležitost a dobré vztahy. Jejich odlišné kulturní hodnoty vyjdou na povrch samy, a to v podobě, která bude pro ně nezraňující, přijatelná a pro všechny bude znamenat obohacení a nové zkušenosti. (Rabiňáková, et. al. 2000)

Dítě v předškolním věku je již obecněji chápáno jako utvářející se osobnost. Dědičné dispozice zakládají určitý typ osobnosti a vybavenost pro mnohvrstevnou oblast inteligence na jedné straně, ale neobejdou se ani bez přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí na straně druhé. Dítě by se mělo stát aktivně myslícím, flexibilním jedincem, se schopností vytvářet si vlastní názor, respektovat názory jiných, se schopností tolerovat jiné, jejich práva, svobody, rozmanitost lidí, jiné kulturní, etnické, národnostní či náboženské přesvědčení, se schopností rozhodovat se a přebírat zodpovědnost za vlastní jednání. Dítě a jeho dovednosti je nutné potom rozvíjet tak, aby bylo schopné komunikovat a žít spolu s jinými, naučit se být tolerantní k jiným, osvojit si schopnost respektovat identitu, autonomii a rozhodnutí jiných. Je to proces dlouhodobý, který závisí i od toho, do jaké míry se škola, rodina a společnost sociomorálním cílům věnuje a tento rozvoj efektivně podporuje. (Koťátková 2008; Kolláriková, Pupala 2001)

Rozvoj dítěte, ať již po stránce osobnostní či sociální, silně ovlivňuje prostředí, ať již prostředí fyzické, či sociokulturní. Pro zdárný osobnostní vývoj každého dítěte jsou důležité především sociokulturní faktory, které velkou mírou přispívají k rozvoji specifických lidských projevů, jakými jsou např. komunikace, osvojování určitých sociálních norem, kulturních vzorců, norem a zvyků. Tento proces, který se odehrává v přímé interakci s jinými lidmi, se nazývá socializace. (Vágnerová 2008)

Socializace je charakterizována jako postupné začleňování člověka do společnosti. Je to celoživotní proces, ve kterém se člověk adaptuje na stále nová sociální prostředí a stává se členy nových sociálních skupin. V průběhu života se několikrát socializujeme na základě sociální změny. Touto sociální změnou může být v životě dítěte i příchod do cizí, neznámé země.

Každé dítě vyrůstá v určitém sociokulturním prostředí, ve kterém si osvojuje specifické vzorce chování, normy i zvyky, které se pak projeví v jeho socializaci. Toto sociokulturní prostředí se může lišit nejen mentalitou, chováním či zvyklostmi jiné kultury, ale v poslední době rovněž ekonomickou či vzdělanostní úrovní rodinného prostředí. Domnívám se, že socializace dítěte, je v předškolním věku stěžejní etapou v celém tomto procesu. Mateřská škola má nezastupitelnou roli v multikulturní společnosti jako místo, kde se odehrává první institucionální socializace jedince jak majoritní, tak minoritní skupiny.

3.1 Mezilidská interakce a interakcionismus

Interakcí rozumíme vzájemné řízení, působení a výměnu informací, hodnot apod., ale také vzájemné působení osobnosti a prostředí. Pojem sociální interakce v sobě zahrnuje jak poznávání druhých lidí a sebe sama v síti sociálních vztahů, tak komunikaci mezi členy lidské společnosti a jejich vzájemné působení. (Šobáň 2009)

Slaměník (1997, In Čížková 2001) zdůrazňuje, že interakce s jinými lidmi je důležitá pro jedince z mnoha důvodů. Kontakt s jiným člověkem nám poskytuje možnost ověřit a potvrdit si žádoucí prosociální chování, poskytuje nám mnohé podněty pro srovnání, osvojování si nových poznatků a zpětnou vazbu ve vztahu k vlastnímu chování. Uspokojení nám přináší spolupráce s jinými a společné dosahování výkonu v různých činnostech. Těsné interpersonální vztahy dávají člověku pocit bezpečí, protože ve složitých životních situacích se může obrátit o pomoc k lidem, o nichž ví, že mají o něho starost a že jsou ochotni mu pomoci.

Jak uvádí Keller (2010), **interakcionismus** se jako směr sociologie zajímá, jak se člověk chová, když se cítí nejvíce sám sebou a zjišťuje, že k tomu potřebuje být mezi svými. Tento proces se uskutečňuje prostřednictvím přejímání sociálních rolí. Podstata sociální role netkví v tom, co určitý člověk dělá, nýbrž v tom, jak na něj druzí lidé pohlížejí, co od něho očekávají. Schopnost přejímat role je budována v několika stupních, a to již od raného věku, v průběhu dětských her. Nejdříve se dítě učí napodobovat konkrétní role, zejména rodičovské a profesní. V průběhu napodobování svých „významných druhých“ si uvědomuje, jaká očekávání jsou s konkrétními rolemi spojována. Později je schopno přejímat a uvědomit si roli „generalizovaného druhého“, což znamená,

že od každého člověka v jisté pozici druzí něco očekávají a že ani ono není a nebude výjimkou.

Myslím si, že pokud se na mezilidskou interakci a interakcionalismus podíváme z pohledu multikulturního prostředí, kterým mateřská škola je, zjistíme, že pro dítě z jakéhokoliv sociokulturního prostředí neexistuje optimálnější příležitost, jak se výše jmenovaným atributům lidského soužití naučit a využívat je pak i v dalších životních etapách.

3.2 Humanistické pojetí skupiny

Sociální skupina je jeden ze základních pojmů sociologie a sociální psychologie, používaný i v pedagogice. Za skupinu je obvykle považován soubor dvou nebo více osob, které sdílejí pocit příslušnosti ke skupině a jsou k sobě vázány relativně stabilními vzorci sociální interakce. Z pedagogického hlediska jde obvykle o tzv. formální skupiny (třída žáků, učitelský sbor aj.) vyznačující se specifickými druhy vztahů, např. vztah učitel – žák. Změnou tohoto pedagogického vztahu se zabývá **humanistická pedagogika**, která směřuje k přirozené a méně násilné výchově, autenticitě a seberealizaci člověka. (Průcha 1995)

Každé dítě si do mateřské školy přináší určité vědomosti, dovednosti, návyky a své zkušenosti, které se často odlišují od ostatních vlivem zaměření rodiny a prostředí, ve kterém vyrůstá.

Pokud se nám podaří ve třídě vytvořit takové klima, které vede děti k respektování odlišností (ať už národnostních, kulturních či vzhledových) mezi sebou, mohou se pak učit od sebe navzájem a stát se tak plnohodnotnými členy skupiny, která akceptuje odlišné názory, myšlenky, představy o světě, respektuje snahy dítěte, jeho zájmy a individuální potřeby.

3.3 Role rodiny v osobnostním rozvoji dítěte

Je obecně známo, že **rodina**, coby primární sociokulturní prostředí dítěte, hraje v utváření každé osobnosti významnou roli. To se odráží i u dětí se sociálním znevýhodněním, kdy je to právě rodina, kdo způsobuje jeho znevýhodnění a má to velký vliv na jeho začlenění mezi vrstevníky.

Jednotlivá etnika a národy mají odlišné kulturní vzorce i styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale také v nahlížení na děti a mládež, na integrační vztahy,

komunikaci aj. Např. typická výchova dětí v českých rodinách je spíše autoritativní, kdežto v britských či holandských rodinách je velmi liberální apod. Různé výzkumy prokazují, že jednotlivá etnika a národy mají své specifické normy a vzorce pro výchovu dětí jak v rodině, tak i v institucích předškolní výchovy. (Průcha 2001)

Donedávna byly styly rodinné výchovy popisovány pouze z pohledu jednoho etnika či národu. Teprve v posledních dvou desetiletích se začaly systematicky provádět výzkumy rodinné výchovy v transkulturní komparaci. Jak prokázaly analýzy v projektu *IEA Preprimary Study* (IEA – Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků – sdružení výzkumných ústavů a týmů z více než 30 zemí, které realizují různé projekty – od 90. let je do těchto aktivit zapojena i ČR), rodiče mají odlišné představy o tom, na co mají ve výchově svých dětí předškolního věku klást důraz. Bylo zjištěno, že např. finská rodičovská veřejnost klade důraz na skutečné dětství a výchovu sociální kooperace, kdežto rodiče v asijských kulturách považují předškolní výchovu jako přípravu na školu. (Průcha 2001)

Výchova čínských a vietnamských dětí je charakteristická přísnou disciplínou, vedením k podřízenosti autoritám, potlačení impulzivity, důrazem na plnění povinností a pravidel. Ve vztahu k vrstevníkům jsou čínské děti vedeny k přizpůsobení se skupině. Vzdělání představuje pro Vietnamce vysokou životní hodnotu a rodiče se snaží vést děti k tomu, aby se dobře učily. Čínská tradice vede děti zejména k osobní skromnosti a větší míře sebekritičnosti. (Vágnerová 2005; Průcha 2006)

Muslimské rodiny mohou mít velmi rozdílný postoj k obecným hodnotám v České republice. Obecně lze říci, že výchova dětí se zaměřuje především na dodržování rodinných tradic a vztahů, a pro některé rodiny může být česká škola málo přijatelná. Velké rozdíly bývají např. v diferenciaci genderových rolí, kdy ženská role je chápána jako podřízená. Rušivým projevem v české škole může být živost a impulzivita chlapců, kteří nejsou zvyklí na některá omezení příp. mají jiné pracovní návyky. V muslimském společenství není také obvyklé vyjadřovat své názory, přání příp. kritiku přímo, za slušnější se považuje nepřímé sdělení. (Vágnerová 2005)

Ruské a ukrajinské děti, které chodí do českých škol, pocházejí z různých sociálních a vzdělanostních vrstev, a proto jsou rozdílné i jejich výkony a motivace k učení. Rodiče mnohdy vyvíjejí velký tlak na děti, aby se dobře učily, neboť jsou hodně stresováni nejistotou vlastního postavení. Rodiče většinou umí česky jen částečně, a proto nemohou

svému dítěti pomáhat s přípravou do školy. Problémem také někdy bývají různé traumatické zážitky z původního domova a dočasné ztráty širší rodiny. (Vágnerová 2005)

Romská menšina je v mnoha směrech odlišnou od majoritní společnosti. Příčinou je zejména odlišný styl života a dodržování vlastního normativního systému. Chování romských dětí bývá často hodnoceno jako nevhodné, což je dáno zejména odlišnou sociální zkušeností. U dětí pozorujeme nedostatečné ovládnutí citových projevů, které je dáno odlišným temperamentem. Romové kladou velký důraz na svou komunitu, což oslabuje jejich individuální úsilí, protože se spoléhají na ostatní. (Vágnerová 2005)

3.4 Sociální podstata učení

Učení je proces získávání a utváření jedince v průběhu života. Učením se rozvíjejí a proměňují vrozené schopnosti a vzorce chování, takže může vzniknout a být předávána kultura, odlišná v různých společnostech. (www.wikipedia.cz)

Významnými specifickými podobami sociálního učení je učení se napodobováním, identifikací s druhým člověkem, zvnitřňováním vnějších požadavků apod. V sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování.

Zpočátku se dítě učí napodobováním, které je založeno na empatii. Jednou z nejjednodušších forem sociálního učení je sociální posilování, kdy určité chování nebo jednání je posíleno odměnou v podobě sociální akceptace. Být přijímán je velmi významná a silná lidská potřeba, u dětí ještě silnější než u dospělých. (Kollariková, Pupala 2001; Řezáč 1998; Kopřiva et al. 2008)

Další formou sociálního učení je identifikace. Na rozdíl od napodobování, kdy je přejímáno pouze určité chování modelu, při identifikaci se vybírá objekt nápodoby. Model je jedincem vnímán a přejímán jako celek, bez výběru jeho jednotlivých aktů chování a jednání. Přebírány jsou tak často i ty způsoby chování či projevy, kterým dítě ani nerozumí. Přebírání způsobu chování je tu totiž založeno na silném citovém vztahu k modelu, nikoliv na kontrole účelných nebo neúčelných projevů jeho chování. (Řezáč 1998)

Děti prožívají mezilidské vztahy intenzivně již od útlého dětství a jsou tudíž v tomto směru otevřené jak spontánnímu, tak záměrnému a cílevědomému působení. Rozvoj schopnosti přijímání odlišností můžeme proto chápat jako významný stimul socializace dětí z různých sociokulturních podmínek v prostředí a v podmínkách mateřské školy.

Dospělí pomáhají dětem jak záměrným výchovným působením, tak rovněž nezáměrně, příkladem, vzorem, využívají k tomu všech forem sociálního učení.

Pokud dítě pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, funguje mateřská škola jako místo, kde dítě poznává kulturní zvyklosti a společenské normy. Děti z majoritní společnosti mají prostřednictvím mateřské školy možnost potkávat a poznávat se i s dětmi např. z jiného etnika, dětmi s postižením apod. To je významné také proto, že předškolní věk je označován jako doba nejvhodnější pro výchovu k toleranci. V tomto věku děti přijímají v podstatě bez větších potíží a rozpaků děti s jakýmkoli druhem postižení, s jakoukoli odlišností (i etnickou, barvou pleti apod.). (Matějček 2005)

Adaptace na sociální prostředí vyžaduje, aby člověk dokázal přijímat podněty ze svého okolí a přizpůsoboval se podmínkám, které na něj působí. Současně člověk svými aktivitami a chováním dokáže sociální prostředí ovlivňovat. Zajímavou skutečností je, že děti z odlišných národnostních menšin často inklinují k rychlému přebírání kultury majoritní společnosti, protože se většinou obávají posměchu a přehlížení za svoji odlišnost nejen ze strany vrstevníků majority. Domnívám se, že se tak děti cizinců mnohem lépe začlení a proces socializace je pro ně mnohem jednodušší. Často se potom stává, že své zkušenosti ze školního prostředí přenášejí do své rodiny a stávají se tak v podstatě „učiteli“ svých rodinných příslušníků, kterým začleňování a přijímání odlišností činí problémy vzhledem k tomu, že mají zafixovány a upevněny odlišné kulturní vzorce a na rozdíl od svých dětí se nedokáží tak rychle a snadno přizpůsobit a změnit pohled na odlišnosti jiných.

3.5 Spolupráce v dětské skupině

Spolupráce je sociální dovedností, která se rozvíjí kontaktem jedince se svým okolím a není snadná v žádném životním období. Už jako děti se musíme naučit vycházet s ostatními, protože jen tak můžeme být později v životě úspěšní. Dítě předškolního věku se spoluprací učí pokusem a omylem, osvojením vhodných a vyloučením nevhodných přístupů. Dítě se učí brát ohled na přání i názory druhého, učí se úctě k druhým a respektování jejich práv. Dochází tak k utváření morálního jednání. (Warner 2005; Koťátková 2008; Zelinková 1997).

Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, které ovlivňují nejen osobnostní charakteristiku dítěte, ale i v úroveň jeho rozumového a sociálního

vývoje. S dovedností spolupracovat se nerodíme, ale učíme se ji celý život. Mezi vývojová specifika dítěte předškolního věku řadí odborníci egocentrismus a soutěživost. Když se takové dítě ocitne ve skupině ostatních, kteří jsou nositeli stejných vývojových charakteristik, nemůžeme po něm chtít, aby se ze dne na den stalo vstřícným a ochotným pomáhat i respektovat. Je to „běh na velmi dlouhou trať“, při kterém se mi v pedagogické praxi nejvíce osvědčil citlivý a individuální přístup, nenásilnost, postupnost a přiměřenost, stejně tak i osobní příklad.

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, dítě se učí především napodobou. Pokud mu svým přirozeným zapojením do hry umožníme napodobit všechny atributy spolupráce, můžeme si být jisti, že se je dřív nebo později naučí uplatňovat také. Aby skupina mohla dobře fungovat a rychle se posunovat, je zapotřebí všechny její členy přijmout, což je vynikajícím předpokladem pro podvědomé přijetí principů tolerance i k osobám odlišného etnického, náboženského aj. smýšlení.

3.6 Prvky kooperace v mateřské škole

Význam kooperace, jako uspořádání výukových vztahů i jako hodnoty, spočívá ve vytváření návyku přijímat společný cíl a principiální toleranci vůči individuální i skupinové odlišnosti. Využívá jedinečnost individuí k dosahování cílů, nikoliv k jejich hodnocení a kategorizaci na lepší a horší, buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky celé skupiny. Je etnickou normou, která lépe než soutěživost odpovídá uspořádání vztahů v pluralitní, rozmanité a zároveň rovnostářské společnosti. (Interkulturní vzdělávání 2005, In Švingalová 2007)

Není pochyb o tom, že určitá tendence ke kooperativnosti může být vrozená, ale člověk se ve velké míře kooperaci **učí zkušeností**. Odlišnými socializačními tlaky ze strany rodičů, učitelů a jiných činitelů v raném dětství, se vysvětlují určité interkulturální rozdíly. (Kasíková 1997)

Interakce mezi kooperací jako povahovým rysem a cílovou strukturou osobnosti je komplexní. Děti se ve skupině učí, **jak jednat s vrstevníky**, jak reagovat, domluvit se, prosazovat i ustupovat. **Negativní zkušenosti** jsou pro dítě rovněž přínosem, protože pozná, jakého chování se má vyvarovat a jaké je přijímáno. Rodič by měl reagovat porozuměním a oporou, ale ne hned zasahovat. Dítě se tak učí zodpovědnosti za sebe. (Koťátková 2008)

V mateřské škole pracujeme spíše s tím, že se snažíme dětem připravit situace a činnosti, aby mohly být využity prvky kooperace. Mezi ně patří **vzájemná komunikace, řešení dětských konfliktů, naslouchání, vyjádření souhlasu či nesouhlasu a pomoc.**

Tyto prvky samozřejmě můžeme rozvíjet téměř ve všech hrách a činnostech nejrůznějšího charakteru, při konstruování ze stavebnic, ale i při společných výtvarných projektech, pracovních, pohybových a především v činnostech hudebních a hudebně pohybových. A ty přece do výuky zařazujeme velmi často, aby děti viděly výsledek své práce a měly z něj skutečnou radost. Děti si tak postupně uvědomují důležitost sociální komunikace i s těmi, kteří se od nich nějak odlišují, protože při plnění úkolu jsou na své skupině závislí a osobně zodpovídají za svůj výkon. Domnívám se, že právě to pro děti představuje dobrou přípravu pro aktivní spolupráci a odstraňování negativních reakcí na jinakost, protože si uvědomují, že pokud jeden člen selže nebo bude vyloučen, je tím ohrožena celá skupina.

3.6.1 Vzájemná komunikace, vyjádření souhlasu a nesouhlasu

Děti potřebují komunikovat s ostatními dětmi nejrůznějšími způsoby – jako partneři v páru i jako členové skupiny. Děti sdílejí pocit sounáležitosti s určitou skupinou, současně chtějí nalézt svou identitu a pěstovat sebedůvěru a sebeúctu. Každý jedinec také potřebuje občas prověřit a přehodnotit svůj způsob myšlení a své činy, konfrontovat se s vlastními předsudky a změnit uvažování tak, aby jednáním prokazoval stejnou úctu všem lidem. (Bruceová 1996)

Potřeba a schopnost komunikace je u minority dětí závislá nejen na věku, ale rovněž na znalosti jazyka majoritní společnosti a na osobnostních zvláštěnostech dítěte. Z vlastní zkušenosti vím, že v čím útlejším věku dítě přichází do nového prostředí mateřské školy, tím zvládá lépe nejen adaptaci, ale i komunikaci. Se začleňováním jinojazyčného dítěte do skupiny dětí příliš zkušenosti nemám, protože před rokem 1989 sice navštěvovaly mateřské školy děti národnostních menšin, ale všechny hovořily česky. Stejně tak je tomu v současnosti, kdy dítě např. vietnamské národnosti, vyrůstající od narození v našem kulturním prostředí, hovoří díky české chůvě, případně starším sourozencům navštěvujícím české školy, často lepší češtinou, než děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí.

Při nástupu starších dětí cizí národnosti do mateřské školy je však často situace jiná. Mohou se projevit negativní postoje vůči neznámému prostředí, strach či agrese. Je to dáno i tím, že se dítě s ostatními nedokáže domluvit, což je pro děti v 6 letech velmi důležitá

složka pro navazování vztahů. V těchto případech se mi velmi osvědčilo přidělení dítěti jednoho či dvou dětí (tutory), kteří pak byli novému kamarádovi nápomocni nejen při zvládnání běžných činností, ale především při zapojování se do hry ostatních dětí ve skupině. Vždy mně udivuje, když jsem svědkem takové situace, jak se děti bez jakékoliv znalosti cizího jazyka, dovedou domluvit. V osobním kontaktu s jinojazyčným dítětem jsem využívala především spojení verbální komunikace (například pohyby hlavou při vyjádření souhlasu či nesouhlasu), obrázkový slovník či názornou demonstraci činnosti nebo předmětu.

3.6.2 Řešení konfliktů

Výraz konflikt označuje takovou situaci, při které dochází ke vzájemnému střetu protichůdných sil, tendencí nebo motivů dvou nebo více sociálních subjektů. Konflikty se vyskytují všude okolo nás. Mohou být interpersonální a intrapersonální. Konfliktní vztahy vznikají samozřejmě i mezi dětmi, a to především mezi dětmi s protichůdnými vlastnostmi a mezi dětmi s různými vývojovými úrovněmi. Do této sociální interakce vstupuje dítě nedobrovolně a je aktérem bez vlastního rozhodnutí. Nejdůležitější pro dítě je umět vyřešit konflikt prostřednictvím vyjednávání a jednacích strategií ke spokojenosti všech zainteresovaných stran. Pokud konflikt mezi dětmi nepřeroste do fyzického ohrožení, doporučuje se jak rodičům, tak učitelkám, ponechat dětem možnost vyřešit si stávající situaci samostatně a nezasahovat. (Kolláriková, Pupala 2001; Košťátková 2008)

Domnívám se, že konflikty v dětské skupině v poslední době často vznikají i díky odlišnosti v řeči, v neschopnosti dorozumět se, vyjádřit se. Smutné je, že problémy v této komunikační rovině se týkají nejen dětí s odlišným mateřským jazykem, ale i dětí majoritní společnosti, jejichž komunikační dovednosti jsou ovlivněny jazykovým a kulturním kódem rodiny.

3.6.3 Naslouchání

Nejvyužívanější komunikační dovedností je naslouchání, které spočívá nejen v porozumění obsahu sdělení, ale i emocionálnímu stavu. Jak dokazují četné domácí a zahraniční výzkumy, je umění naslouchat věnována v našich školách jen velmi malá pozornost. Učitelům v praxi i studentům stále chybí soustavnější teoreticky podložené

a zároveň prakticky orientované poučení o tom, jak umění naslouchat u dětí rozvíjet. (Kořátková 2008; Palečárová, Šebesta 2006)

Při práci s dětskou skupinou musíme počítat s tím, že pro dítě, které nám nerozumí nebo se nedokáže soustředit na mluvené slovo, je nutné mít připraveny jednodušší úkoly, jež dítěti sdělujeme postupně, s využitím přiměřených jazykových prostředků a především s výrazným emocionálním podtextem.

3.7 Faktory ovlivňující kooperaci

Mezi faktory, které ovlivňují kooperaci v dětské skupině, patří nepřijetí odlišnosti jedince, ať už se jedná o odlišnost kulturní, jazykovou, vzhledovou či zdravotní postižení. Děti odmítání skupinou nerozumí a těžce jej nesou, protože si svou vadu (odlišnost) neuvědomují, dokud je na to okolí neupozorní. (Rabiňáková, et. al. 2000)

Dalším faktorem ovlivňujícím kooperaci je „negativní naprogramování“, které lze jasně rozpoznat i u dětí v mateřské škole. Dítě se drží stranou od ostatních dětí, vypadá smutně a rozrušeně a nereaguje na nabídky přátelství od ostatních dětí. Dítě se sice zapojuje mezi ostatní, ale má-li se něčemu naučit, nechce to zkusit. Je-li přímo osloveno, vypadá ustrašeně nebo roztěkaně. Dítě bije ostatní a reaguje nepatřičně, když se na něj mluví (například káráte-li ho, směje se). Nemá pozitivní kontakty s ostatními dětmi. (Biddulph 1998)

Prvkem ovlivňujícím kooperaci je rovněž určitý stupeň intelektového, ale i sociálního vývoje a určitá sociální dovednost. K dalším faktorům patří dominantní dítě ve skupině, postup při začleňování slabšího či ostýchavého dítěte. (Kasíková 1997)

Za významný faktor ovlivňující kooperaci rovněž považují věk dětí. Mladší děti vzhledem k vývojovému stupni nedokáží spolupracovat, ale mohou při kooperaci pozorovat děti starší. Z tohoto pohledu spatřuji významný vliv heterogenních skupin v mateřské škole. Pokud však pracujeme s homogenní skupinou starších dětí, usnadníme dětem uplatňovat prvky kooperace vytvářením dvojic a postupným rozšiřováním skupiny do maximálního počtu pěti dětí, kde existuje reálný předpoklad, že bude zachována zásada možnosti ovládnout se ve skupině očním kontaktem.

4 OVLIVŇOVÁNÍ DĚTSKÉHO POHLEDU NA SVĚT POMOCÍ HUDBY

Hudba ve svých různorodých podobách, vždy ve společnosti existovala a plnila v ní mnoho důležitých funkcí. Ve vztahu ke společnosti přispívá k její integraci v rámci různých subkultur, jako jsou místní, regionální, nebo spojené s určitou skupinou společnosti. Ve vztahu k národu přispívá k zachování národní identity. Ve vztahu k jedinci stimuluje hudba celkový rozvoj osobnostní a estetický. (Standardy edukacii kulturalnej 2008)

Za **hlavní funkce** hudby lze považovat zvláštní způsob poznávání a hodnocení světa a specifický, mimořádně vydatný způsob lidské seberealizace, spjatý s aktivací všech úrovní člověka a společnosti a se všemi úrovněmi pohybu. **Rozhodující úlohou** hudby je vytváření lidského zvukového prostředí. Mezi další využitelné funkce hudby v MŠ patří funkce fyziologická, biologicko-regenerační, stimulační, koordinační, terapeutická, relaxační, sugestivní, diagnostická, harmonizační, výchovná, formativní, vzdělávací, zábavná, poznávací, vyjadřovací, subjektivně výrazová, emocionální, náladotvorná, znaková, sdělovací, komunikativní, umělecká, estetická, sociální, sjednocovací, pochodová, taneční. (Poledňák 1984)

Domnívám se, že hudba má schopnost vyvolat v dítěti již od nejútlejšího věku různé pocity a ovlivňovat jeho kognitivní i emocionální prožívání. Hudba je odedávna důležitá pro lidskou společnost nejen jako forma zábavy, zdroj potěšení a příjemných pocitů, ale při správném výběru a využití může mít také významný vliv na naše zdraví, vzdělávání, tělesnou soustavu, ovlivňuje náš životní styl. Od hudby dostáváme víc, než jen potěšení z jejího poslechu.

4.1 Emocionální a sociální aspekty poslechu hudby

Pokud chceme úspěšně využívat poslechu hudby, je potřeba dbát na obě stránky poslechu – stránku rozumovou i citovou. Nejprve je účinek hudby spontánně emocionální, dítě reaguje na hudbu bezprostředně, přičemž se nechá strhnout většinou vnitřním hudebním pohybem – rytmem, tleská, pleská, poskakuje, vykřikuje. Tyto projevy bychom neměli potlačovat, ale postupně pro děti vytvářet takové podmínky, aby hudba dítěti řekla víc. (Strnadlová, Zezula 1988)

K výše uvedenému bych si ráda dovolila uvést jeden příklad z praxe. Když jsem při hudebně pohybové aktivitě zařadila hudební ukázkou africké hudby, děti se bez jakéhokoliv předchozího avizování chopily různých kostek, začaly v rytmu afrických bubnů pochodovat v prostoru herny a bubnovat, tleskat a podupávat. Jejich reakce byla naprosto spontánní. Když jsme si pak společně nad obrázky z encyklopedie povídali o zvláštích a odlišnostech černošského etnika, ale i o podobnostech (stejně, jako černošským dětem i dětem jiné barvy pleti se líbil rytmický pohyb a zvuk bubnů), přijaly děti tyto informace mnohem lépe, než „suchým“ mentorováním.

Myslím si, že uvedený příklad je potvrzením výroku Kodejšky (1991), který uvádí, že *„...estetický zážitek podněcuje aktivitu, pozornost, tvořivé projevy, racionální myšlenkové operace, posiluje estetické cítění, ovlivňuje vkus a smysl pro krásu, upevňuje vůli, přináší i psychoterapeutické účinky a utváří na elementární úrovni vztah dítěte k okolní realitě“*. (Kodejška 1991, s. 35-36)

Při poslechu hudby může docházet nejen ke změnám somatickým, ale hudbou určitého typu je možno uklidňovat, stimulovat, uvolňovat, jejím prostřednictvím určitým způsobem unikat ze strastí každodenního života.

Za mimořádně významnou úlohu hudby je považováno řadou autorů uspokojování potřeby seberealizace člověka. Hudba může za určitých situací měnit chování a rozhodování člověka. Proto se předmětem zájmu současné sociální hudební psychologie stává otázka, zda poslech vybraných žánrů hudby může ovlivnit sociální chování dětí a dospívajících. (Poledňák 1984; Franěk 2005)

Domnívám se, že hudba podobně jako jiné druhy umění, může zasahovat do života každého jedince a tím i společnosti. Z pedagogické i osobní zkušenosti vím, že reakce dětí na hudební působení jsou velmi různorodé a mají jak uvědomělý, tak i intuitivní charakter. Hudba může být podnětem i prostředkem ke zlepšení mezilidských vztahů.

4.2 Působení hudebních podnětů na dítě

Osobnost je celek duševního života člověka představující otevřený systém, který je determinován jednotnou duševního a tělesného, jednotou všech dílčích psychických funkcí a jednotou duševního života a společenského prostředí. Nejdůležitější dimenzí osobnosti je výchova k tvořivosti a demokratickému cítění. (Holas 2001; Kodejška 2002)

Pokud hudbu prožíváme, začleňujeme vnímané hudební podněty a jevy do obsahu svého vědomí a tyto hudební prožitky se pak stávají součástí naší životní zkušenosti. Jak intenzivně a hluboce hudební dílo prožíváme, závisí na celé řadě faktorů, jako je například charakter, osobnostní a typologické zvláštnosti vnímajícího subjektu, optimální úroveň pozornosti a také způsob interpretace. (Sedlák 1990)

Specifickou a přirozenou činností dítěte předškolního věku, která ovlivňuje rozvoj osobnosti po stránce biologické, psychické i emocionální, je hra. Podle mého názoru a zkušeností, je hudba pro dítě v tomto vývojovém období sama o sobě hrou. Dítě na znějící hudbu spontánně reaguje pohybem nebo pobrukováním. Hudba napomáhá, stejně jako hra, rozvíjet fantazii a představivost, schopnosti, dovednosti a vědomosti. Správně volené hudební činnosti působí na rozumovou a sociální stránku dítěte. Hudba svou melodií, rytmem či dynamikou rozvíjí citovou oblast dítěte. Seznamuje jej s kulturními hodnotami jeho národa prostřednictvím říkadel a písní, přispívá ke zdravému tělesnému vývoji dítěte.

Setkala jsem se s názorem, že pro většinu populace představuje hudba především zdroj zábavy, jakousi zvukovou kulisu dne, kterou často ani nevnímají a může být až na obtíž. Řada odborníků za tuto „obtížnou“ hudbu považuje především současnou populární hudbu, která se tím, že se na nás takzvaně „valí ze všech stran“ stává masovou záležitostí, ubíjející a pohlcující aktivní tvůrčí přístup k hudbě a nemůže člověku přinést hlubší hudební prožitek.

S tímto názorem mohu souhlasit jen částečně. Je pravdou, že populární hudbu slyšíme na každém kroku, avšak jako pedagog musím s touto skutečností počítat a vycházet z reality, která děti obklopuje. Dnes se asi jen výjimečně setkáme s rodinou, která by navštěvovala s dítětem koncerty vážné hudby, poslouchala s oblibou moravskou cimbálovou muziku nebo si společně zaspívala lidovou píseň. Všechny tyto hudební prožitky však můžeme dětem poskytnout v mateřské škole. Ale nejen to. Pokud vybereme vhodnou populární hudbu, která opravdu děti provází od malička, umožníme jim ji pohybově ztvárnit a doprovodit rytmickými nástroji, poskytneme tak dítěti nejen radostný pocit z pohybu a poslechu, ale posílíme i jeho sebevědomí a, trůfám si tvrdit, ovlivníme jeho vkus i vztah k hudbě do budoucna.

4.3 Hudba jako prostředek rozvíjení schopnosti přijetí odlišností mezi dětmi a lidmi

Každé setkání s neznámou hudbou limituje kvalitu probíhajících operací a silně motivuje zájem. Setkáváme se s hudbou, aby na nás působila, abychom jí potřebovali, abychom jí vyhledávali právě pro její nezastupitelná obsahová sdělení. Mnohá z nich vytušíme napoprvé, k jiným se budeme vracet po celý život. (Herden, Jenčková, Kolář 1992)

V mateřské škole i mimo ni se děti setkávají s dětmi z různých etnických skupin a národnostních menšin. Jednou z diskutovaných otázek je problematika rasové nesnášenlivosti. Možnosti učitele přispět ke změně stereotypů k odlišnostem, jsou omezené. Odlišnosti představují velice často značnou hodnotu, protože dodávají celé společnosti tvořivou rozmanitost a přinášejí nové pohledy a formy kulturního sebevyjádření. (Lišková 2007; Fontana 1997)

Přikláním se k názoru Chaloupkové (2005), že řada z nás ani netuší, jak jsou různé hudební styly označovány jako world music, ovlivněny smíšením prvků různých tradic neevropských kultur, často lidových, a prvků západní populární hudby.

Pokud se na hudbu podíváme z tohoto úhlu pohledu, je v podstatě ovlivňováno naše přijímání odlišností pokaždé, jakmile si pustíme rádio nebo přehrajeme oblíbené CD s populární hudbou. Proto se domnívám, že využití hudebních aktivit v mateřské škole je jednou z výborných možností, jak lze děti přístupnou formou seznámit s okolním světem. Můžeme s dětmi zpívat písně cizích národů, poslechem etnické hudby učit děti poznávat cizokrajné nástroje i zvláštnosti hudebních stylů a žánrů ze všech koutů světa a podněcovat tak děti k zjištění, že i když jsme navenek odlišní, hudbu můžeme vnímat, prožívat i ztvárňovat velmi podobně.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce (Navrátilová 2009) se zaměřením na poslech hudby v mateřské škole, bylo v průběhu realizace pedagogického projektu zjistit a popsat pohybové a hudební reakce dětí na poslech etnické hudby.

V praktické části této diplomové práce bude zjišťováno, jaký je stav multikulturní výchovy (dále MKV) na mateřských školách v moravskoslezském regionu v závislosti na počtu dětí jiné, než české státní příslušnosti, národnosti a dětí ze smíšených partnerství. Dále bude ověřováno, zda lze prostřednictvím etnické hudby v rámci pedagogického projektu realizovat MKV se zaměřením na přijímání odlišností dětmi a na jejich spolupráci.

5 CÍLE VÝZKUMU

Cíl výzkumu č. 1:

Zjistit, jaký je v mateřských školách Moravskoslezského kraje početní stav dětí jiné, než české státní příslušnosti ve sledovaném období 2008 – 2012 a jaká je četnost těchto dětí v MŠ ve školním roce 2011/2012.

Cíl výzkumu č. 2:

Zjistit, zda učitelky v mateřské škole realizují MKV a je-li realizace MKV v mateřské škole závislá na přítomnosti dětí jiné než české státní příslušnosti, jiných národností či dětí ze smíšených partnerství ve třídě MŠ.

Cíl výzkumu č. 3:

Zjistit, zda intenzita a způsob realizace MKV učitelkou MŠ je ovlivněna délkou její pedagogické praxe.

Cíl výzkumu č. 4:

Zjistit, zda lze realizovat MKV prostřednictvím etnické hudby v rámci pedagogického projektu zaměřeného na přijímání odlišností dětmi a na jejich spolupráci.

5.1 Hypotézy

Hypotéza vztahující se k cíli výzkumu č. 1

H1: Domnívám se, že v mateřských školách Moravskoslezského kraje ve sledovaném období 2008 – 2012 vzrostl počet dětí jiné, než české státní příslušnosti.

Hypotézy vztahující se k cíli výzkumu č. 2

H2: Předpokládám, že MKV je uplatňována v těch třídách mateřských škol, do nichž docházejí děti jiné, než české státní příslušnosti a národnosti, případně děti ze smíšených partnerství.

H3: Ve třídách mateřských škol, kde děti jiné, než české státní příslušnosti a národnosti, případně děti ze smíšených partnerství nebudou, nebude také MKV realizována.

Hypotéza vztahující se k cíli výzkumu č. 3

H4: Intenzita a způsob realizace MKV učitelkou MŠ jsou ovlivněny délkou její pedagogické praxe.

Hypotéza vztahující se k cíli výzkumu č. 4

H5: Předpokládám, že lze realizovat MKV prostřednictvím etnické hudby v rámci pedagogického projektu zaměřeného na přijímání odlišností dětmi a na jejich spolupráci.

5.1.1 Výzkumné metody

K objasnění cíle výzkumu č. 1 byla využita analýza statistických dat dětí zapsaných k předškolnímu vzdělávání v mateřských školách Moravskoslezského kraje, ve školních letech 2008/2009 až 2011/2012. Počty zapsaných dětí k předškolnímu vzdělávání jsou uvedeny v tabulkách č. 1 – 5, grafy k tabulkám č. 1 – 5 znázorňují nejvyšší procentuální zastoupení dětí s určitou státní příslušností v daném školním roce.

Metoda dotazování prostřednictvím dotazníků pro učitelky MŠ byla zvolena pro objasnění cílů výzkumu č. 2 a č. 3. Znění otázek dotazníku bylo ověřeno předvýzkumným interview s učitelkami MŠ, kdy respondentky vysvětlily, jak porozuměly každé otázce.

Dotazník tvoří celkem jedenáct otázek, z nichž některé jsou uzavřené, jiné vyžadují stručnou odpověď respondenta. Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 1. Vyhodnocení dotazníků pro učitelky MŠ je procentuálně znázorněno v grafech č. 1 – 17 a v tabulce č. 6. Komparace výsledků vyhodnocení dotazníků dle přítomnosti dětí jiné než české státní příslušnosti, jiné národnosti, případně dětí ze smíšených partnerství a dle délky pedagogické praxe respondentek, je zaznamenána v tabulkách č. 7 – 8.

Cíl výzkumu č. 4 byl ověřován realizací třídního pedagogického projektu ve třídě mateřské školy v průběhu školního roku 2011/2012. K diagnostikování pedagogického problému byla využita metoda přímého strukturovaného a zúčastněného pozorování.

K zaznamenání četnosti vytyčených jevů afektivního charakteru byl vytvořen pozorovací arch (viz příloha č. 2). Přímé strukturované pozorování proběhlo na počátku a v závěru projektové praxe v prostředí třídy mateřské školy. Předem vytyčené jevy byly průběžně pozorovány během realizace pedagogického projektu a popsány v pedagogické reflexi. Vyhodnocení pozorování je zaznamenáno v tabulkách č. 9 – 10, výsledky jsou zpracovány numericky a graficky znázorněny v grafu k tabulkám č. 9 – 10.

6 VLASTNÍ VÝZKUM

Realizace výzkumu je rozdělena do tří částí. První část se zabývá analýzou získaných dat ze statistických údajů. Byl zjišťován počet dětí jiné, než české státní příslušnosti, zapsaných k předškolnímu vzdělávání v moravskoslezském regionu se zaměřením na nejvyšší procentuální zastoupení dětí s určitou státní příslušností.

Druhá část výzkumu je zaměřena na dotazníky pro učitelky MŠ, pomocí kterých bylo zjišťováno, zda je uplatňování multikulturní výchovy ve třídách mateřských škol moravskoslezského regionu závislé na přítomnosti dítěte (dětí) jiné, než české státní příslušnosti, národnosti či ze smíšených partnerství a zda délka pedagogické praxe učitelk MŠ ovlivňuje způsob a intenzitu realizace multikulturní výchovy v praxi. Rovněž proběhlo předvýzkumné interview s učitelkami MŠ.

Pedagogický projekt, který tvoří třetí část výzkumu, byl ověřován realizací ve skupině 28 dětí ve věku 5 až 7 let ve třídě mateřské školy. Tento projekt vycházel ze školního vzdělávacího programu MŠ. Byl zaměřen na spolupráci dětí při hudební činnosti s multikulturní tematikou a na prohloubení schopnosti dětí přijmout odlišnosti různých kultur a národností. Po nastudování odborné literatury a analýze dětské skupiny byl

stanoven pedagogický problém (viz podkapitola 6.3), jenž byl řešen integrovanými činnostmi.

6.1 Zpracování statistických dat

O poskytnutí statistických dat ke zpracování údajů o zapsaných dětech k předškolnímu vzdělávání ve vztahu k dětem jiné, než české státní příslušnosti v Moravskoslezském kraji, byla požádána elektronickou cestou vedoucí oddělení správy škol, odboru školství, mládeže a sportu Moravskoslezského kraje a referentka pro databázi škol, statistické výkaznictví a školské matriky téhož odboru.

Poskytnuté údaje, které jsou předávány každoročně ke dni 30. 9. příslušného školního roku ke zpracování Ústavu pro informace ve vzdělávání, byly zpracovány formou numerických údajů v níže uvedených tabulkách. Grafy k tabulkám č. 1 – 5 procentuálně zobrazují zastoupení dětí s určitou státní příslušností v daném školním roce, jejichž počet je 9 a více.

Tabulka č. 1

Počet zapsaných dětí v mateřských školách Moravskoslezského kraje - školní rok 2008/2009

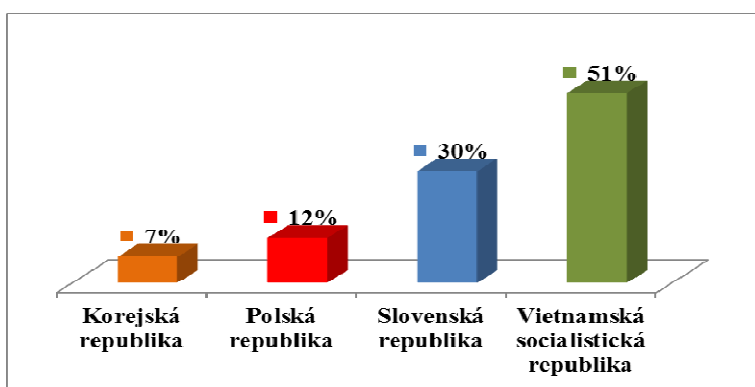
Počet mateřských škol	470
Arménská republika	1
Bulharská republika	3
Česká republika	35 437
Indická republika	1
Italská republika	1
Jemenská republika	2
Korejská lidově demokratická republika	1
Korejská republika	9
Kubánská republika	1
Maďarská republika	1
Polská republika	15
Republika Kazachstán	2
Ruská federace	3
Slovenská republika	36
Spojené království Velké Británie a Severního Irsku	3
Spojené státy americké	3
Spolková republika Německo	6
Syrská arabská republika	1
Španělské království	1
Tchaj-wan, čínská provincie	2
Ukrajina	8
Vietnamská socialistická republika	62
Děti celkem	35 599
Celkový počet dětí cizinců	162
Počet cizích státních příslušností	21

Komentář k tabulce č. 1:

K 30. 9. 2008 uvedlo 470 mateřských škol moravskoslezského regionu celkově 35 599 zapsaných dětí k předškolnímu vzdělávání. Z tohoto celkového počtu bylo evidováno 162 dětí z jednadvaceti různých států. Mezi nejpočetnější skupinu dětí cizinců patřily děti se státním občanstvím Vietnamské socialistické republiky (celkem 62 dětí), Slovenské republiky (36 dětí) a 15 dětí s polskou státní příslušností.

Graf k tabulce č. 1

Procentuální znázornění dětí v MŠ s určitou státní příslušností, školní rok 2008/09



Ve školním roce 2008/2009 tvořily nejvyšší procentuální zastoupení dětí se státní příslušností VSR (51 %), 30 % dětí ze Slovenské republiky, 12 % dětí z Polské republiky a 7 % děti z Korejské republiky.

Tabulka č. 2

Počet zapsaných dětí v mateřských školách Moravskoslezského kraje - školní rok 2009/2010

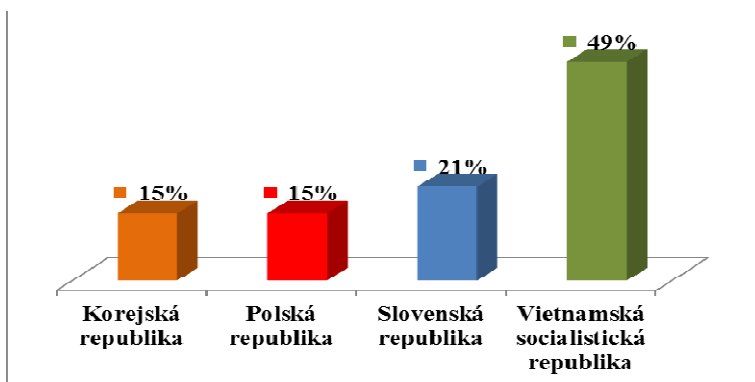
Počet mateřských škol	468
Albánská republika	1
Arménská republika	2
Běloruská republika	2
Bulharská republika	5
Bývalá jugoslávská republika Makedonie	1
Česká republika	36 649
Čínská lidová republika	2
Italská republika	2
Jemenská republika	1
Korejská republika	17
Kostarická republika	1
Maďarská republika	2
Polská republika	17
Republika Kazachstán	2
Republika Kyrgyzstán	1
Ruská federace	5
Slovenská republika	24
Spojené království Velké Británie a Severního Irska	4
Spojené státy americké	2
Spolková republika Německo	6
Tchaj-wan, čínská provincie	2
Ukrajina	3
Vietnamská socialistická republika	57
Děti celkem	36 808
Celkový počet dětí cizinců	166
Počet cizích státních příslušností	22

Komentář k tabulce č. 2:

K 30. 9. 2009 bylo ve 468 mateřských školách moravskoslezského regionu zapsaných celkově 36 808 dětí k předškolnímu vzdělávání, z toho 166 dětí z dvaadvaceti různých států. Se státním občanstvím VSR bylo zapsáno 57 dětí, ze Slovenské republiky 24 dětí, 17 dětí s korejskou státní příslušností, 17 dětí polské státní příslušnosti.

Graf k tabulce č. 2

Procentuální zastoupení dětí s určitou státní příslušností v MŠ, školní rok 2009/10



Nejvyšší procentuální zastoupení mezi dětmi s určitou státní příslušností patřilo ve školním roce 2009/2010 dětem z VSR (59 %), i když oproti školnímu roku 2008/2009 se o 2 % snížilo. O 7 % méně dětí, než v předchozím školním roce, bylo ze Slovenska (21 %). Děti z Polska tvořilo 15 % (o 3 % více, než v předcházejícím školním roce). Oproti školnímu roku 2008/2009 došlo k nárůstu dětí z Korejské republiky ze 7 % na 15 %.

Tabulka č. 3

Počet zapsaných dětí v mateřských školách Moravskoslezského kraje – školní rok 2010/2011

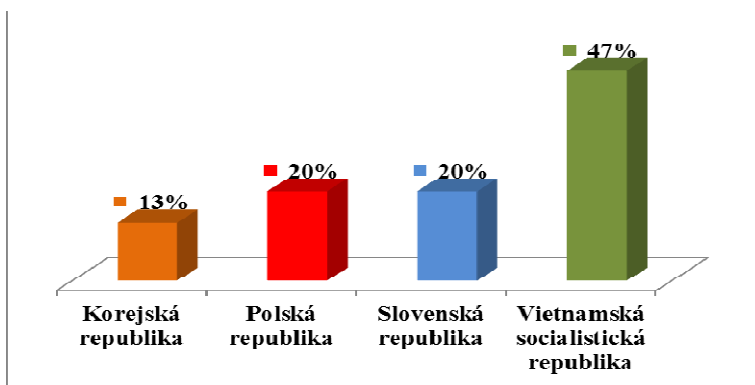
Počet mateřských škol	468
Albánská republika	1
Arménská republika	3
Běloruská republika	1
Bulharská republika	4
Česká republika	37 978
Čínská lidová republika	2
Chorvatská republika	1
Italská republika	2
Korejská republika	14
Maďarská republika	1
Mongolsko	1
Nizozemské království	1
Polská republika	23
Republika Kazachstán	2
Ruská federace	7
Slovenská republika	23
Spojené království Velké Británie a Severního Irska	3
Spojené státy americké	3
Spolková republika Německo	5
Ukrajina	8
Vietnamská socialistická republika	53
Děti celkem	38 136
Celkový počet dětí cizinců	158
Počet cizích státních příslušností	20

Komentář k tabulce č. 3:

Z celkového počtu 38 136 zapsaných dětí k předškolnímu vzdělávání ve 468 mateřských školách Moravskoslezského kraje, bylo ve školním roce 2010/2011 53 dětí z VSR, 23 dětí s polskou a 23 dětí se slovenskou státní příslušností a 14 dětí z Korejské republiky. Celkově bylo v tomto školním roce zapsáno 158 dětí z dvaceti cizích států.

Graf k tabulce č. 3

Procentuální zastoupení dětí s určitou státní příslušností v MŠ, školní rok 2010/11



V roce 2010/11 bylo nejvyšší procentuální zastoupení dětí cizinců se státní příslušností VSR (47 %), dětí ze Slovenské republiky bylo 20 % a z Polské republiky rovněž 20 %. Děti se státní příslušností Korejské republiky tvořilo 13 %. V porovnání se školním rokem 2009/2010 došlo ke zvýšení procentuálního zastoupení dětí z Polska (o 5 %) a z VSR o 2 %. Mírný pokles se projevil v procentuálním zastoupení dětí z Korejské republiky (o 2 %) a Slovenska (o 1 %).

Tabulka č. 4

Počet zapsaných dětí v mateřských školách Moravskoslezského kraje - školní rok 2011/2012

Počet mateřských škol	466
Arménská republika	1
Běloruská republika	4
Bulharská republika	5
Česká republika	39 154
Čínská lidová republika	1
Dánské království	1
Chorvatská republika	1
Italská republika	1
Korejská lidově demokratická republika	2
Korejská republika	24
Mongolsko	1
Polská republika	22
Republika Kazachstán	1
Rumunsko	1
Ruská federace	8
Slovenská republika	31
Spojené království Velké Británie a Severního Irsku	2
Spojené státy americké	3
Spolková republika Německo	4
Španělské království	1
Ukrajina	5
Vietnamská socialistická republika	60
Děti celkem	39 333
Celkový počet dětí cizinců	179
Počet cizích státních příslušností	21

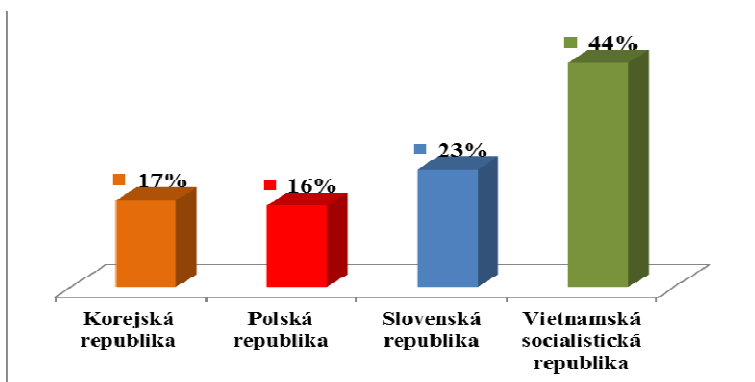
Komentář k tabulce č. 4:

K 30. 9. 2011 bylo ve 466 mateřských školách Moravskoslezského kraje zapsáno 39 333 dětí. Z tohoto celkového počtu bylo 179 dětí se státní příslušností jednadvaceti států. S vietnamskou státní příslušností bylo zapsáno 60 dětí, 31 dětí ze Slovenské republiky, 24 dětí z Korejské republiky a 22 dětí s polskou státní příslušností.

Největší počet je po dobu čtyř let dětí s vietnamskou státní příslušností, dále pak děti ze Slovenské republiky a postupně se na třetím místě největšího zastoupení objevily děti z Polska a Korejské republiky, tj. posun ve prospěch dětí mimo EU.

Graf k tabulce č. 4

Procentuální zastoupení dětí s určitou státní příslušností v MŠ, školní rok 2011/12



Ve školním roce 2011/2012 tvořily nejvyšší procentuální zastoupení dětí z Vietnamu (44 %), 23 % dětí ze Slovenské republiky, 17 % dětí z Korejské republiky a 16 % z Polské republiky. Ve srovnání s předchozím školním rokem došlo opětovně k poklesu procentuálního zastoupení dětí z VSR (o 3 %) a Polska (o 4 %). Ke zvýšení došlo u dětí z Koreje (o 4 %) a ze Slovenska (o 3 %).

Tabulka č. 5

Souhrnný přehled počtu dětí cizinců a nejvyššího procentuálního zastoupení dětí s určitou státní příslušností v mateřských školách Moravskoslezského kraje za sledované období 2008 – 2012.

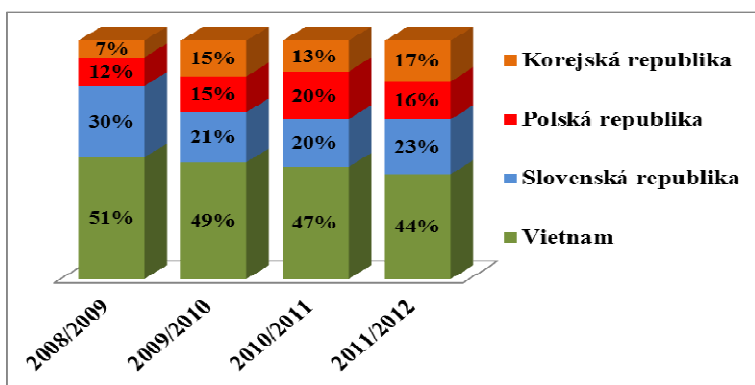
Školní rok	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Počet mateřských škol	470	468	468	466
Celkový počet zapsaných dětí	35 599	36 808	38 136	39 333
Celkový počet dětí cizinců	162	166	158	179
Nejvyšší procentuální zastoupení dětí s určitou státní příslušností.				
Vietnamská socialistická republika	51 %	49 %	47 %	44 %
Slovenská republika	30 %	21 %	20 %	23 %
Polská republika	12 %	15 %	20 %	16 %
Korejská republika	7 %	15 %	13 %	17 %

Komentář k tabulce č. 5:

Ve sledovaném období 2008 – 2012 se počet dětí s jinou, než českou státní příslušností zvýšil ze 162 dětí na 179. Z procentuálního znázornění dětí s určitou státní příslušností, jejichž počet v daném školním roce byl 9 a více vyplývá, že o 7 % klesl počet dětí jak s vietnamskou státní příslušností (z 51 % na 44 %), tak se slovenskou státní příslušností (z 30 % na 23 %). U dětí z Polské republiky se ve sledovaném období v procentuálním znázornění projevil mírný vzestup (z 12 % na 16 %). Celkově měl nejstrmější vzrůst ve sledovaném období počet dětí z Korejské republiky. Ze 7 % ve školním roce 2008/09 se jejich počet zvýšil na 17 % (tedy o 10 %) ve školním roce 2011/12.

Graf k tabulce č. 5

Nejvyšší procentuální zastoupení dětí v MŠ s určitou státní příslušností ve sledovaném období 2008 – 2012.



Procentuálně nejvyšší zastoupení dětí cizinců patřilo ve sledovaném období dětem z VSR, Slovenské republiky, z Polské republiky a Korejské republiky. Jak vyplývá z grafického znázornění, dochází ve sledovaném období k poklesu procentuálního zastoupení dětí se státní příslušností VSR.

I když se nám jeví, že počet dětí s vietnamskou národností v mateřských školách klesá, nemusí tomu tak být. V tomto poklesu se projevuje fakt, že státní občanství je možné nabýt narozením, pokud má alespoň jeden z rodičů trvalý pobyt na území České republiky. Pokles či nárůst počtu dětí ze Slovenska a z Polska zřejmě souvisí jak s pracovními příležitostmi jejich rodičů, tak rovněž se skutečností, že děti narozené v ČR se do statistických údajů jako děti cizinců neuvádí. Nárůst procentuálního zastoupení dětí z Korejské republiky od školního roku 2009/2010 souvisí s pracovními příležitostmi jejich rodičů v moravskoslezském regionu.

6.2 Vyhodnocení dotazníků pro učitelky MŠ

Během února 2012 proběhlo předvýzkumné interview. Jeho hlavním cílem bylo zjištění srozumitelnosti otázek pro respondenty, které byly později využity k dotazníkovému šetření. Rozhovoru se zúčastnilo 20 učitelek MŠ. Průměrný věk respondentek byl 45 let. Nejmladší respondentce bylo 25 let, nejstarší 57 let.

Všechny dotázané působí jako učitelky v mateřské škole. Sedm respondentek má ukončené vysokoškolské vzdělání, dvě odpovídající studují bakalářský program učitelství pro MŠ a management ve školství. Průměrná délka pedagogické praxe dotazovaných je 25 let. K jednotlivým rozhovorům docházelo v ředitelně mateřské školy.

Uskutečněné rozhovory posloužily jako cenný zdroj pro vlastní sestavení dotazníku. Odpovědi respondentek měly formu otevřených odpovědí a na jejich základě byly formulovány navržené možné odpovědi do uzavřených otázek dotazníku.

Závěry předvýzkumného interview

Vyhodnocení všech dvaceti předvýzkumných rozhovorů vedlo k zjištění, že otázky jsou srozumitelné.

Výzkumné dotazníkové šetření probíhalo v měsících březnu – dubnu 2012, kdy bylo do vybraných mateřských škol Moravskoslezského kraje distribuováno 400 dotazníků, zpět se však vrátilo 100 zpracovaných dotazníků, z toho 4 musely být vyloučeny pro neúplnost ve vyplňování. Respondentky byly osloveny elektronickou cestou a osobně. Údaje zjištěné dotazníkem jsou zpracovávány v programu Microsoft Excel 2010. Procentuální znázornění výsledků je graficky vyjádřeno sloupcovými grafy, souhrnné výsledky jsou zaznamenány v tabulkách.

Vyhodnocení položek dotazníků pro učitelky MŠ vztahující se k přítomnosti dítěte (dětí) jiné než české národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ.

Jedním ze dvou sledovaných kritérií při zpracování údajů z dotazníků, bylo zjistit, zda učitelky MŠ realizují multikulturní výchovu (dále jen MKV) a je-li realizace MKV v MŠ závislá na počtu dětí jiné než české státní příslušnosti, jiných národností, případně

dětí ze smíšených partnerství v jejich třídě. Pro ověření tohoto zjištění byly respondentky rozděleny do dvou skupin.

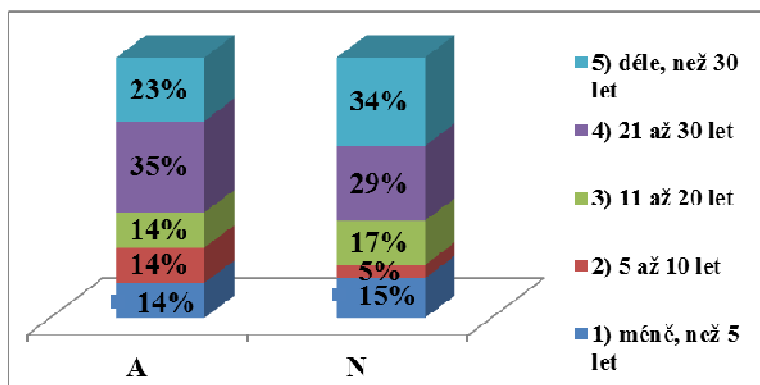
Skupinu A tvoří učitelé, jejichž třídu v MŠ ve školním roce 2011/12 **navštěvovalo** dítě (děti) jiné, než české státní příslušnosti, jiných národností, případně ze smíšeného partnerství, skupinu N tvoří učitelé, jejichž třídu toto dítě (děti) **nenavštěvovalo**.

Otázka č. 1

Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

Graf č. 1 vztahující se k otázce č. 1

Obsahem tohoto grafu je procentuální znázornění délky pedagogické praxe respondentek obou skupin.



Komentář ke grafu č. 1:

- 1) méně, než 5 let uvádí délku pedagogické praxe 5 respondentek (14 %) ze skupiny A a 9 (15 %) učitelek MŠ skupiny N.
- 2) 5 až 10 let pracuje v MŠ 5 respondentek (14 %) skupiny A, 3 respondentky (5 %) skupiny N.
- 3) 11 až 20 let uvádí délku praxe 5 učitelek MŠ (35 %) skupiny A a 10 respondentek (29 %) skupiny N.
- 4) 21 až 30 let pracuje v MŠ 9 respondentek (23 %) skupiny A, ve skupině N 17 dotázaných (29 %).
- 5) déle, než 30 let pracuje 9 učitelek MŠ (23 %) skupiny A a 20 respondentek (34 %) skupiny N.

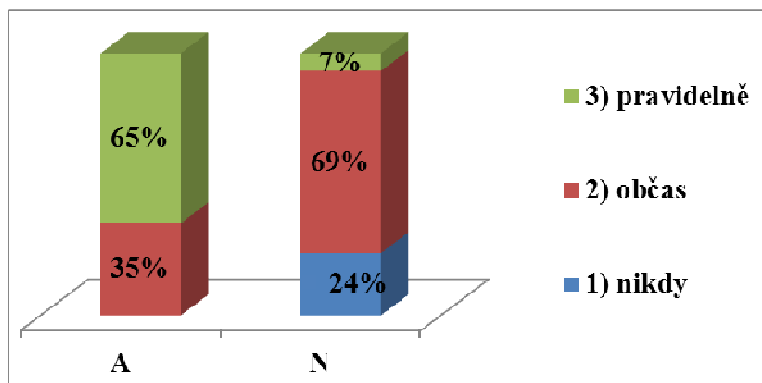
Jak z grafu vyplývá, je ve skupině A nejčetnější zastoupení učitelek MŠ s délkou pedagogické praxe 21 – 30 let, ve skupině N s praxí v MŠ delší, než 30 let.

Otázka č. 2

Setkala jste se při své pedagogické praxi s dítětem (dětmi) jiné státní příslušnosti, než české, jiné než české národnosti či ze smíšených partnerství?

Graf č. 2 vztahující se k otázce č. 2

Tento graf znázorňuje četnost setkání respondentek obou skupin s dítětem (dětmi) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či s dítětem (dětmi) ze smíšených partnerství.



Komentář ke grafu č. 2:

- 1) **nikdy** se s dítětem (dětmi) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství nesešlo 14 respondentek (24 %) skupiny N.
- 2) **občas** se s tímto dítětem (dětmi) setkává při své pedagogické praxi 13 dotázaných (35 %) skupiny A a 41 učitelek MŠ (69 %) skupiny N.
- 3) **pravidelně** se s těmito dětmi setkává 24 respondentek (65 %) skupiny A a pouze 4 učitelky MŠ (7 %) skupiny N.

Procentuálně nejčtenější odpovědi obou skupin se liší. Respondentky skupiny A se z velké části s dítětem (dětmi) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství setkávají pravidelně. Respondentky skupiny N se s tímto dítětem (dětmi) setkávají občas.

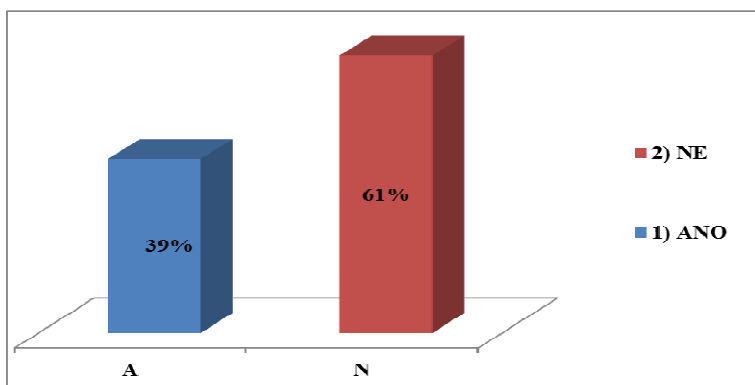
Překvapivé bylo zjištění, že ze 14 učitelek MŠ skupiny N, které uvedly, že se s dítětem jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství ještě nikdy nesešly, uvedlo 5 respondentek délku praxe 21 – 30 let a 5 učitelek MŠ praxi delší, než 30 let. Tyto respondentky zřejmě po celou dobu své pedagogické praxe působí v mateřské škole v lokalitě, které rodiny cizinců nevyhledávají.

Otázka č. 3

Navštěvuje v tomto školním roce Vaši třídu dítě (děti) jiné než české státní příslušnosti, jiné národnosti, či ze smíšených partnerství?

Graf č. 3 vztahující se k otázce č. 3

Tento graf znázorňuje četnost respondentek, jejichž třídu v MŠ ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo nebo nenavštěvovalo dítě (děti) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství.



Komentář ke grafu č. 3:

- 1) ANO uvedlo z celkového počtu 96 respondentek 37 dotazovaných (39 %).
- 2) NE uvedlo 59 respondentek (61 %).

Počet učitelek skupiny A není v porovnání se zamítavou odpovědí respondentek skupiny N příliš vysoký. Přesto v konečném výsledku bylo zjištěno, že třídy v MŠ navštěvovalo ve školním roce 177 dětí jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti, případně ze smíšeného partnerství.

Respondentky uváděly děti s národností vietnamskou, polskou, bulharskou, ruskou, ukrajinskou, anglickou, německou, mongolskou, dítě původem z Indie, Senegal a USA. Učitelky MŠ uváděly rovněž děti romského etnika. Přesný počet dětí určitých státních příslušností či národností nebylo možné uvést z důvodu nepřesných údajů.

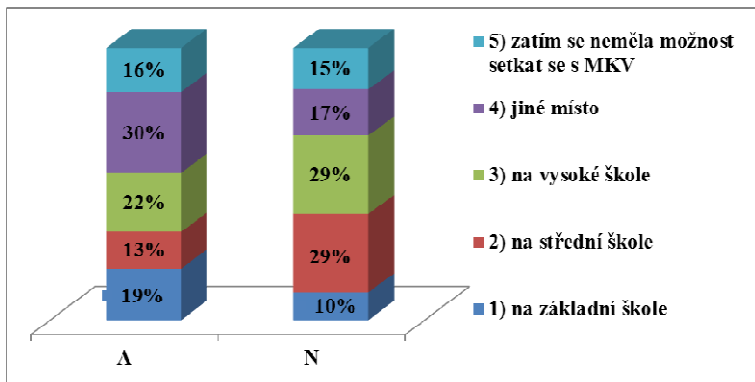
U dětí ze smíšených partnerství uvedlo 6 respondentek, že matka je české národnosti, otcové pak byli národnosti arabské, vietnamské, italské, anglické, izraelské, polské a slovenské. V jednom případě byla uvedena matka vietnamské národnosti a otec národnosti české. Přesný počet dětí ze smíšených partnerství rovněž nebylo možné určit pro nepřesnost údajů.

Otázka č. 4

Kdy a kde jste se poprvé setkala s multikulturní výchovou? (dále jen MKV)

Graf č. 4 k otázce č. 4

Graf č. 9 procentuálně znázorňuje, místo a čas prvního setkání respondentek obou skupin s MKV.



Komentář ke grafu č. 4:

- 1) **na základní škole** se s MKV setkala 7 respondentek (19 %) skupiny A a 6 učitelek MŠ (10 %) skupiny N.
- 2) **na střední škole** se s MKV poprvé setkala 5 respondentek (13 %) skupiny A, ve skupině N uvedlo tuto odpověď 17 dotázaných (29 %).
- 3) **na vysoké škole** se poprvé setkala s MKV 8 učitelek MŠ (22 %) skupiny A a 17 respondentek (29 %) skupiny N.
- 4) **jiné místo** prvního setkání s MKV uvedlo 11 učitelek MŠ (30 %) skupiny A. Ve skupině N tuto odpověď volilo 10 respondentek (17 %).
- 5) Ve skupině A uvedlo 6 respondentek (16 %), že se **zatím neměla možnost setkat se s MKV**. Ve skupině N volilo tuto odpověď 9 učitelek MŠ (15 %).

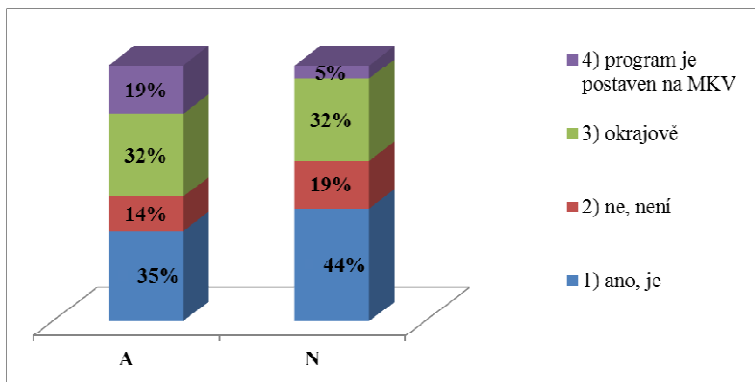
Nejčtenější odpovědi respondentek obou skupin na místo a čas prvního setkání s MKV se liší. Respondentky skupiny A se poprvé setkaly s MKV při zahájení své pedagogické praxe v MŠ nebo na odborných seminářích. Respondentky skupiny N nejčastěji uváděly jako první místo setkání s MKV střední a vysokou školu.

Otázka č. 5

Je MKV obsažena ve vašem Školním vzdělávacím programu? (dále jen ŠVP).

Graf č. 5 k otázce č. 5

Graf č. 10 znázorňuje, v jaké míře je MKV obsažena ve ŠVP respondentek.



Komentář ke grafu č. 10:

- 1) 13 respondentek (35 %) skupiny A uvedlo, že v jejich ŠVP je MKV **obsažena**. Stejně odpovědělo 26 učitelek MŠ (44 %) skupiny N.
- 2) MKV **není obsažena** v ŠVP u 5 respondentek (14 %) skupiny A a u 11 respondentek (19 %) skupiny N.
- 3) **okrajově** je MKV obsažena v ŠVP u 12 učitelek MŠ (32 %). Ve skupině N volilo tuto odpověď 19 respondentek (32 %).
- 4) 7 respondentek (19 %) skupiny A uvedlo, že jejich **program je postaven na MKV**. Ve skupině N je ŠVP postaven na MKV u 3 učitelek MŠ (5 %).

Procentuálně nejčtenější odpovědi v obou skupinách jsou téměř shodné. MKV je v ŠVP obsažena, obsažena okrajově nebo je ŠVP na MKV postaven u 81 % respondentek skupiny N a u 86 % respondentek skupiny A, jejichž třídu ve školním roce 2011/12 navštěvovalo dítě (děti) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství.

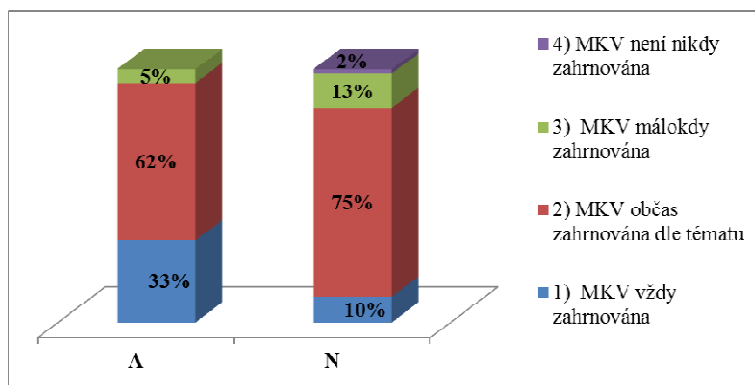
Pozoruhodné je, že i ve skupině A 14 % respondentek uvádělo, že v jejich ŠVP MKV obsažena není.

Otázka č. 6

Zařazujete MKV do tematických bloků třídního vzdělávacího programu?

Graf č. 6 k otázce č. 6

Obsahem tohoto grafu je procentuální znázornění intenzity, s jakou učitelky MŠ zahrnují MKV do tematických bloků třídního vzdělávacího programu (dále jen TVP).



Komentář ke grafu č. 6:

- 1) **MKV vždy zahrnuje** do tematických bloků TVP 12 (33 %) respondentek skupiny A a 6 učitelek MŠ (10 %) skupiny N.
- 2) 23 respondentek (62 %) skupiny A **zahrnuje MKV občas dle tématu**, stejně jako 44 učitelek MŠ (75 %) skupiny N.
- 3) **málokdy zahrnují MKV** do tematických bloků TVP 2 respondentky (5 %) skupiny A a 8 dotázaných (13 %) skupiny N.
- 4) **MKV nikdy nezahrnuje** pouze 1 respondentka (2 %) skupiny N.

V obou skupinách se **odpovědi respondentek téměř shodují**. Ve skupině A, kde učitelky MŠ uvedly přítomnost dítěte (dětí) cizinců, jiné národnosti či ze smíšených partnerství, je MKV vždy zahrnována 33 % respondentkami, oproti 10 % učitelek MŠ skupiny N, jejichž třídu toto dítě nenavštěvovalo.

Celkově je však nutné zdůraznit, že MKV do TVP zařazuje 95 % respondentek skupiny A a 85 % učitelek MŠ skupiny N. Tato skutečnost ukazuje, že se respondentky obou skupin MKV zabývají v dostatečné míře. Rozdílný však bude přístup dotazovaných.

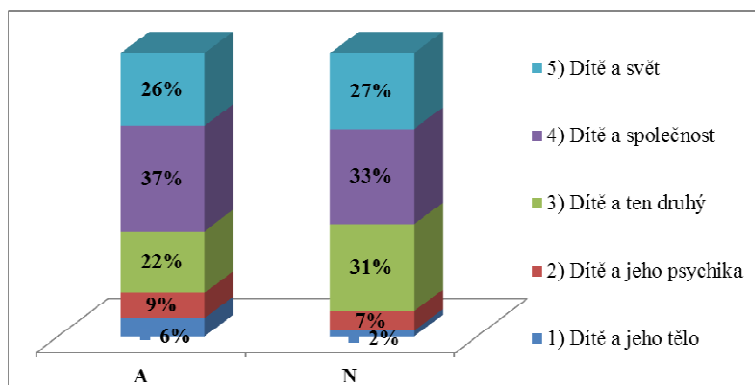
Respondentky skupiny A uplatňují, vzhledem k přítomnosti dítěte cizinců či jiné národnosti, přístup multikulturní, učitelky skupiny N se zaměřují na vztahy ve skupině, tzn. že uplatňují přístup spíše interkulturní.

Otázka č. 7

Ve které vzdělávací oblasti z RVP PV používáte MKV nejčastěji?

Graf č. 7 k otázce č. 7

Tento graf zobrazuje, ve kterých vzdělávacích oblastech RVP PV používají učitelky MŠ MKV nejčastěji.



Komentář ke grafu č. 7:

- 1) MKV ve vzdělávací oblasti RVP PV **Dítě a jeho tělo** nejčastěji využívá 5 respondentek (6 %) skupiny A a 2 učitelky MŠ (2 %) skupiny N.
- 2) **Dítě a jeho psychika** je nejčastěji využívanou vzdělávací oblastí RVP PV pro MKV 7 respondentkami (9 %) skupiny A a 7 učitelkami MŠ (7 %) skupiny N.
- 3) 17 respondentek (22 %) skupiny A MKV nejčastěji používá ve vzdělávací oblasti **Dítě a ten druhý**. Tutéž oblast preferuje 31 respondentek (31 %) skupiny N.
- 4) MKV nejčastěji používá ve vzdělávací oblasti RVP PV **Dítě a společnost** 29 učitelky MŠ (37 %) skupiny A a 34 respondentek (33 %) skupiny N.
- 5) Ve vzdělávací oblasti RVP PV **Dítě a svět** MKV nejčastěji používá 20 respondentek (26 %) skupiny A a 27 učitelky MŠ (27 %) skupiny N.

Multikulturní přístup v uplatňování MKV se u respondentek skupiny A projevil v **procentuálně nejčastějším využívání vzdělávacích oblastí RVP PV Dítě a společnost a Dítě svět**. Oblast Dítě a ten druhý je oproti odpovídajícím skupiny N využíván méně.

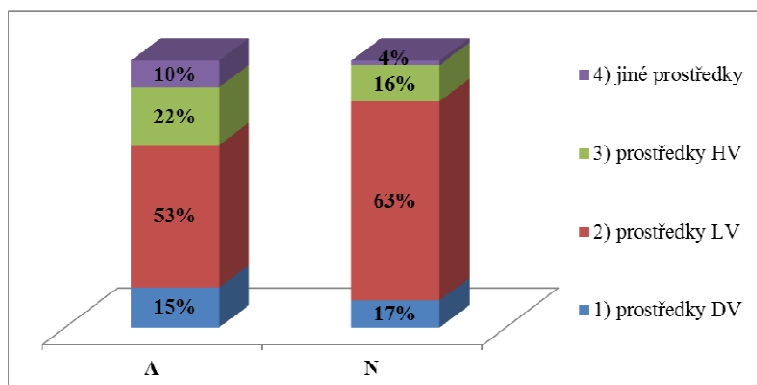
Učitelky MŠ skupiny N rovněž preferují vzdělávací oblasti RVP PV **Dítě a společnost a Dítě a svět**, ale **interkulturní přístup, kterým jsou posilovány prosociální vztahy ve skupině dětí, se projevil v této skupině druhou nejčastěji využívanou vzdělávací oblastí RVP PV Dítě a ten druhý**. Je nutno dodat, že všechny dotazované uváděly dvě a více oblastí RVP PV.

Otázka č. 8

Které prostředky používáte k MKV v MŠ nejčastěji?

Graf č. 8 k otázce č. 8

Tento graf znázorňuje, které prostředky nejčastěji využívají učitelky v MŠ k MKV. Respondentky uváděly, zda používají prostředky literární výchovy (dále jen LV), prostředky dramatické výchovy (dále jen DV), prostředky hudební výchovy (dále jen HV) či jiné prostředky.



Komentář ke grafu č. 8:

- 1) **Prostředky DV** používá k MKV 9 respondentek (15 %) skupiny A a 8 dotázaných (17 %) skupiny N.
- 2) 32 respondentek (53 %) skupiny A uvedlo, že nejčastěji používá k MKV **prostředky LV**. Stejně prostředky používá 44 učitelek MŠ (63 %) skupiny N.
- 3) Nejčastěji používá k MKV **prostředky HV** 13 učitelek MŠ (22 %) skupiny A a 6 respondentek (16 %) skupiny N.
- 4) **Jiné prostředky**, jako např. seznamování dětí s jídlem dané kultury, spolupráce s rodiči dětí cizinců nebo využívání osobních zkušeností z cest do zahraničí uvedlo 6 respondentek (10 %) skupiny A. Ve skupině N uvedla poze 1 učitelka MŠ (4 %), že využívá jiné prostředky, avšak tyto prostředky nebyly respondentkou konkrétně jmenovány.

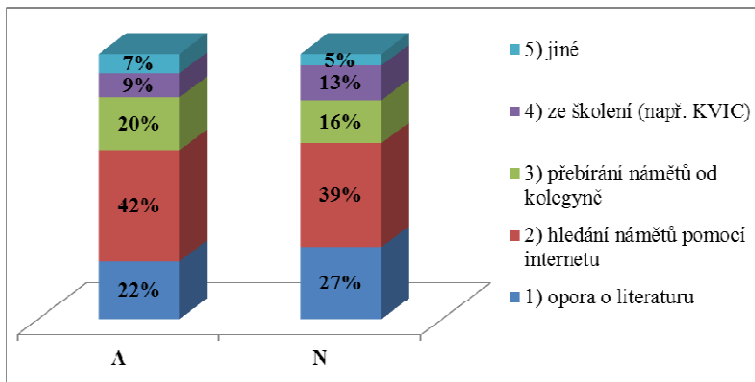
Nejčastěji k MKV používají respondentky obou skupin prostředky literární výchovy. Žádná respondentka nevolila pouze jeden prostředek k MKV, vždy byly uváděny dva a více používaných prostředků.

Otázka č. 9

Kde čerpáte náměty pro MKV?

Graf č. 9 k otázce č. 9

Procentuální vyjádření v tomto grafu znázorňuje četnost respondentkami využívaných zdrojů námětů pro MKV.



Komentář ke grafu č. 9:

- 1) **Opora o literaturu** představuje zdroj námětů pro 12 respondentek (22 %) skupiny A a 15 (27 %) učitelek MŠ skupiny N.
- 2) K **hledání námětů pomocí internetu** se přiklání 23 učitelek MŠ (42 %) a 36 respondentek (39 %) skupiny N.
- 3) 11 respondentek (20 %) skupiny A **přebírá náměty od kolegyně**. Ve skupině N využívá tuto možnost čerpání námětů pro MKV 15 učitelek MŠ (16 %).
- 4) **Ze školení (např. KVIC)** čerpalo náměty pro MKV 5 respondentek (9 %) skupiny A a 12 učitelek MŠ (13 %) skupiny N.
- 5) **Jiné** zdroje námětů pro MKV uvedly 4 respondentky skupiny A (7 %) a 4 učitelky MŠ (5 %) skupiny N.

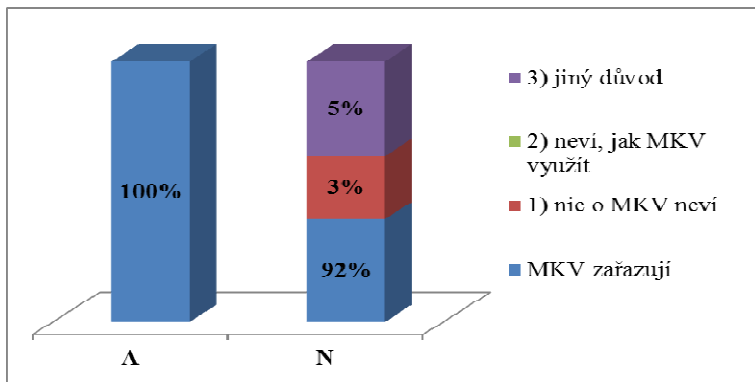
Respondentky skupiny A i skupiny N čerpají náměty pro MKV nejčastěji pomocí internetu. Mezi jiné zdroje námětů uvedly respondentky skupiny A, jejichž třídu navštěvovalo dítě cizinců, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství vlastní nápady a zkušenosti. Respondentkami skupiny N nebyly tyto jiné zdroje konkretizovány. Všechny učitelky MŠ uváděly dvě a více možností čerpání námětů pro MKV.

Otázka č. 10

Pokud MKV nezařazujete, tak, prosím, uveďte proč.

Graf č. 10 k otázce č. 10

Obsahem tohoto grafu je procentuální vyjádření odpovědí respondentek na důvod, proč MKV nezařazují.



Komentář ke grafu č. 10:

- 1) **Nic o MKV neví** 2 respondetky (3 %) skupiny N.
- 2) **Neví, jak MKV využít** – tuto možnost odpovědi nevolila ani jedna respondetka.
- 3) **Jiný důvod** uvedly 3 respondetky (5 %) skupiny N.

Důvodem, proč není MKV zařazována, byla nepřítomnost dítěte (dětí) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství.

Otázka č. 11

Napište, prosím, Vámi využívanou literaturu (jiný zdroj) k zařazení prvků MKV do edukační činnosti učitelky směrem k dítěti.

Tato otázka se vztahuje k otázce č. 9 (*Kde čerpáte náměty pro MKV?*). Odpovědi respondentek nejsou členěny podle přítomnosti či nepřítomnosti dítěte (dětí) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či dětí ze smíšených partnerství.

Tabulka č. 6 k otázce č. 11

Souhrnný přehled literatury a jiných zdrojů, využívaných učitelkami MŠ skupiny A i skupiny N k zařazení prvků MVK do edukační činnosti učitelky směrem k dítěti.

Počet	Internetové zdroje:
3x	- www.RVP.cz
3x	- Internet - nespecifikováno
1x	- www.predskolaci.cz - Multikulturní výchova: praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ
Odborná literatura:	
2x	- J. Průcha: <i>Multikulturní výchova</i> - Cílková E., Schönerová P. <i>Náměty pro multikulturní výchovu</i>
1x	- P. Navrátil: <i>Romové v české společnosti</i> , Portál - Ševčíková, V. <i>Sociokulturně a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby</i> . OU O Ostrava, 2003. ISBN 80-7042-282-3 - Cílková, E. <i>Hrajeme pohádky z celého světa</i> - nakladatelství Portál – Multikultura (autor neuveden) - knihy z nakladatelství Portál, zakoupené pro potřebu pedagogů v MŠ - publikace <i>Multikulturní výchova v MŠ</i> (autor neuveden) - Běla Jensen: <i>Kdyby všechny děti světa</i> - RABIŇÁKOVÁ, D., et al. <i>Ty + já = kamarádi : Hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu</i> . 1.vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2000. 152 s. ISBN 80-85866-76-5. - Šišková, T. <i>Výchova k toleranci a proti rasismu</i> - <i>Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy</i> . (autor neuveden) - <i>Náměty pro multikulturní výchovu – poznáváme jiné národy</i> (autor neuveden) - nakladatel Corvina Press- <i>Odkud jsou</i> (autor neuveden) - <i>Kompetentní učitel 21. století – mezinárodní profesní rámec kvality ISSA</i> (Step by Step Česká republika, o.s., Praha 2011) – materiál pro vnitřní potřebu škol s programem Začít spolu
Literatura pro děti:	
1x	- <i>Moje první encyklopedie</i> (autor neuveden) - <i>Pohádky z celého světa</i> (autor neuveden) - <i>Knihy „Příběhy z blízka i dále“</i> (autor neuveden) - <i>Polské pohádkové knihy</i> (autor neuveden) - <i>Knihy otázek a odpovědí</i> (autor neuveden) - Liewellyn., C.: <i>Svět v kufříku</i> - Langerová, A., Droopová, C.: <i>Felix na návštěvě u dětí z celého světa</i>
Encyklopedie, atlasy pro děti:	
1x	- Encyklopedie – nespecifikováno - <i>Ilustrovaný atlas světa</i> (autor neuveden) - <i>Encyklopedie pro nejmenší</i> (autor neuveden) - Stingl, M. : <i>Dětský atlas světa aneb Alík na cestách</i> , Meliantu.

Časopisy, odborné články:	
1x	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Informatorium pro mateřské školy</i> - odborné články, zdroj MŠMT - dětský časopis <i>Sluníčko</i> - dětský časopis <i>Báječná školka</i> - Časopisy – nespecifikováno - polské časopisy pro děti - nespecifikováno
Metodické materiály:	
3x	<ul style="list-style-type: none"> - G + M. Příkrylovy: <i>Náš domov a EU</i>, 2002 - KAFOMET = katalog forem a metod pro práci učitelek
2x	<ul style="list-style-type: none"> - Metodické listy z RAABE
1x	<ul style="list-style-type: none"> - Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků – Národní program PHARE 2000, ČR CZ 00-02-03, Podpora romské integrace - Projekt Zdravá abeceda (metodický materiál) - Play time - pracovní listy
Mediální nosiče – CD, DVD, PC	
1x	<ul style="list-style-type: none"> - CD <i>Letem světem s písničkou</i> - CD muzikály pro děti - Watato CD s příručkou - prezentace na PC - různá DVD
Semináře, DVPP	
1x	<ul style="list-style-type: none"> - KVIC – podklady ze studií - školení Centrum Pedagogicznego v Českém Těšíně - semináře DVPP
Spolupráce s organizace, společnostmi, reciproční setkání	
1x	<ul style="list-style-type: none"> - spolupráce s agenturou Afrikána.cz - spolupráce s občanským sdružením Humanitas – africká společnost sídlící v Ostravě - spolupráce s neziskovou organizací „Člověk v tísni“ - návštěva z Kazachstánu v MŠ (společně s vedoucí odboru školství) - reciproční setkání učitelů MŠ z Ostravy a Košic
28x	<ul style="list-style-type: none"> - respondentky využívanou literaturu nebo jiný zdroj neuvedly

(názvy využívané literatury a zdrojů jsou uvedeny ve tvaru, které uvedly respondentky v dotaznících).

Interpretace údajů v tabulce č. 6:

Téměř třetina respondentek neuvedla využívanou literaturu či jiný zdroj. Přesto rozmanitost uvedených zdrojů a literatury, svědčí o kreativitě a obeznamenosti učitelek MŠ Moravskoslezského kraje s problematikou MKV.

Komparace vyhodnocení položek dotazníků pro učitelky MŠ vztahující se k přítomnosti dítěte (dětí) jiné než české národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ.

Tabulka č. 7

Souhrnný přehled odpovědí respondentek skupiny A a skupiny N.

Sledované oblasti	Skupina A Přítomnost dítěte jiné národnosti ve šk. r. 2011/2012		Skupina N Nepřítomnost dítěte jiné národnosti ve šk. r. 2011/2012	
	Počet respondentek	procentuální vyjádření	Počet respondentek	procentuální vyjádření
	37	39%	59	61%
Délka pedagogické praxe.				
méně, než 5 let	5	14%	9	15%
5 – 10 let	5	14%	3	5%
11 – 20 let	5	14%	10	17%
21 – 30 let	13	35%	17	29%
déle, než 30 let	9	23%	20	34%
Četnost setkání s dítětem jiné národnosti, etnika, smíš. partnerství				
nikdy			14	24%
občas	13	35%	41	69%
pravidelně	24	65%	4	7%
První setkání s MKV.				
na základní škole	7	19%	6	10%
na střední škole	5	13%	17	29%
na vysoké škole	8	22%	17	29%
jiné místo (v praxi, školení)	11	30%	10	17%
ještě se s MKV nesetkala	6	16%	9	15%
Je obsažena MKV v ŠVP?				
Ano, je	13	35%	26	44%
Ne, není	5	14%	11	19%
Jen okrajově	12	32%	19	32%
ŠVP je postaven na MKV	7	19%	3	5%
Zahrnování MKV do témat. bloků TVP				
MKV vždy zahrnována	12	33%	6	10%
občas zahrnována dle tématu	23	62%	44	75%
MKV málokdy zahrnována	2	5%	8	13%
MKV nikdy není zahrnována	x		1	2%

Nejčastěji používané vzděl. obl. RVP PV pro MKV				
Dítě a jeho tělo	5	6%	4	2%
Dítě a jeho psychika	7	9%	7	7%
Dítě a ten druhý	17	22%	31	31%
Dítě a společnost	29	37%	34	33%
Dítě a svět	20	26%	27	27%
Nejčastěji využívané prostředky				
prostředky DV	9	15%	6	17 %
prostředky LV	32	53%	44	63%
prostředky HV	13	22%	8	16%
jiné prostředky	6	10%	1	4%
Zdroj námětů pro MKV				
literatura	12	22%	25	27%
internet	23	42%	36	39%
náměty od kolegyně	11	20%	15	16%
školení	5	9%	12	13%
jiné zdroje	4	7%	4	5%
Důvod nezařazování MKV				
o MKV nic neví	x		2	3%
neví, jak MKV využít	x			
jiný důvod	x		3	5%

Skupinu A byla vytvořena z 37 učitelek MŠ, které uvedly, že jejich třídu v MŠ navštěvovalo ve školním roce 2011/2012 dítě (děti) jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství. Skupinu N tvořilo 59 učitelek MŠ, jejichž třídu v MŠ tyto děti nenavštěvovaly.

Poprvé se respondentky skupiny A setkaly s MKV při zahájení své pedagogické praxe v MŠ. Školní vzdělávací program jejich MŠ obsahuje (nebo obsahuje okrajově) či je na MKV postaven. Tuto výchovu pravidelně či občas zařazují do tematických bloků TVP ve vzdělávacích oblastech RVP PV Dítě a společnost a Dítě a svět, dále pak ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý. Nejčastěji k MKV používají prostředky LV a náměty čerpají prostřednictvím internetu. Všechny respondentky MKV během své pedagogické praxe uplatňují.

Respondentky skupiny N nejčastěji uváděly, že délka jejich pedagogické praxe je 21 – 30 let. S dítětem jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství, se při své pedagogické praxi občas setkávají. Poprvé se respondentky této skupiny setkaly s MKV na střední a vysoké škole. Školní vzdělávací program obsahuje MKV (obsahuje okrajově a je na MKV postaven) a do tematických bloků TVP MKV občas zařazují, nejčastěji ve vzdělávací oblasti RVP PV Dítě a společnost, následně

do vzdělávacích oblastí Dítě a ten druhý a Dítě a svět. Učitelky preferují používání prostředků LV a náměty čerpají prostřednictvím internetu. Z celkového počtu 59 respondentek této skupiny uvedlo pouze 5 učitelek MŠ, že MKV neuplatňují. Jako důvod uvedly 3 respondentky nepřítomnosti dítěte jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství a 2 respondentky uvedly, že o MKV nic neví. Je pozoruhodné, že i tyto respondentky všechny předchozí otázky, týkající se MKV, zodpověděly.

Souhrn vztahující se k cíli č. 2

Porovnáním procentuálně nejvyšších výsledků jednotlivých sledovaných oblastí dotazníku je možné dojít k závěru, že **výsledky obou skupin respondentek jsou téměř shodné**, až na oblast četnosti setkávání se s dítětem jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství a důvodu, proč MKV neuplatňují.

Vyhodnocení položek dotazníku vztahujících se k délce pedagogické praxe v MŠ.

Druhým kritériem, které jsem při zpracování údajů z dotazníků sledovala, byla délka pedagogické praxe respondentek. Abych zjistila, zda je intenzita a způsob začleňování MKV do pedagogické práce učitelky MŠ ovlivněna délkou její pedagogické praxe, rozdělila jsem navrácené dotazníky do pěti skupin A – E.

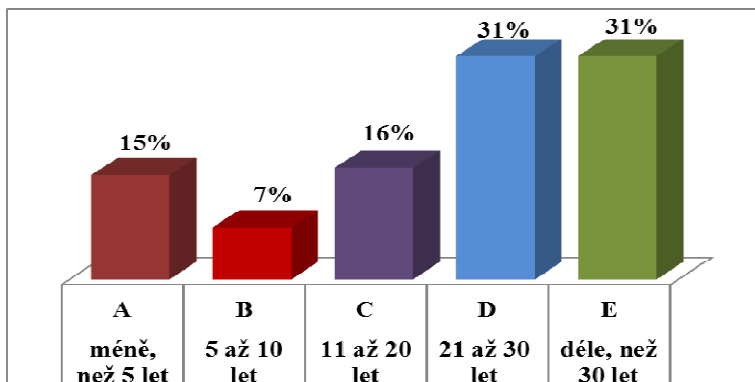
Skupinu **A** tvoří dotazníky učitelek MŠ s pedagogickou praxí **kratší, než 5 let**. Dotazníky skupiny **B** tvoří odpovědi učitelek MŠ s délkou pedagogické praxe **5 – 10 let**. Skupina **C** zahrnuje dotazníky respondentek s délkou pedagogické praxe **11 – 20 let**. Odpovědi učitelek praktikujících v MŠ **21 – 30 let** tvoří skupinu **D** a skupina **E** obsahuje dotazníky učitelek MŠ s délkou pedagogické praxe **více, než 30 let**. K vyhodnocovaným položkám patřily otázky č. 1, č. 5 – č. 10.

Otázka č. 1

Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

Graf č. 11 k otázce č. 1

Účelem tohoto grafu je procentuálně znázornit délku pedagogické praxe respondentek.



Komentář ke grafu č. 11:

- A) Méně, než 5 let pracuje v MŠ 14 respondentek (15 %).
- B) 5 až 10 let je délka pedagogické praxe 7 učitelek MŠ (7 %).
- C) 11 až 20 let pracuje v mateřské škole 15 respondentek (16 %).
- D) 21 až 30 let je délka pedagogické praxe 30 respondentek (31 %).
- E) Déle, než 30 let pracuje 30 dotazovaných (31 %).

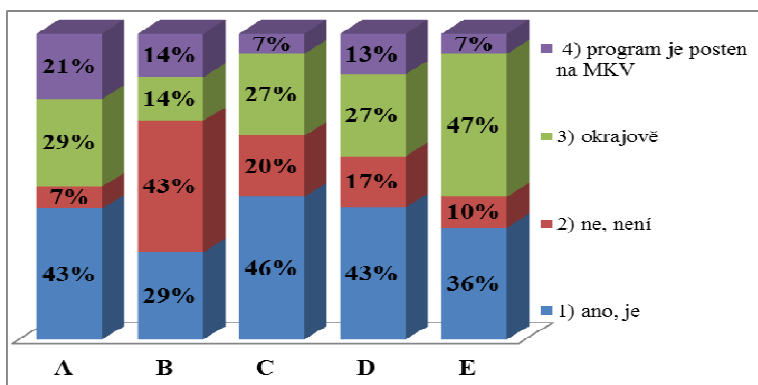
Nejvyšší procentuální zastoupení z celkového počtu 96 respondentek patří respondentkám s pedagogickou praxí delší, než 30 let a s délkou praxe 21 – 30 let. Nižší procentuální zastoupení se týká učitelek s délkou pedagogické praxe 11 – 20 let a s praxí kratší, než 5 let. Respondentky s délkou pedagogické praxe 5 – 10 let tvoří nejmenší skupinu z celkového počtu zúčastněných.

Otázka č. 5

Je MKV obsažena ve vašem Školním vzdělávacím programu?

Graf č. 12 k otázce č. 5

Procentuální údaje v tomto grafu znázorňují, do jaké míry je MKV obsažena ve školních vzdělávacích programech respondentek.



Komentář ke grafu č. 12:

- 1) Ano, MKV je obsažena v našem ŠVP uvedlo 6 respondentek (43 %) skupiny A, 2 respondentky (29 %) skupiny B, 7 respondentek (46 %) skupiny C, 13 učitelek MŠ (43 %) skupiny D a 11 učitelek MŠ (36 %) skupiny E.**
- 2) Ne, MKV není obsažena v našem ŠVP uvedla 1 respondentka (7 %) skupiny A, 3 respondentky (43 %) skupiny B, 3 učitelky MŠ (20 %) skupiny C, 5 učitelek MŠ (17 %) skupiny D a 3 respondentky (10 %) skupiny E.**
- 3) Okrajově je MKV obsažena v ŠVP u 4 respondentek (29 %) skupiny A, 1 respondentky (14 %) skupiny B, 4 učitelek MŠ (27 %) skupiny C, 8 respondentek (27 %) skupiny D a 14 učitelek (47 %) skupiny E.**
- 4) Že je program postaven na MKV uvedly 3 respondentky (21 %) skupiny A, 1 respondentka (14 %) skupiny B, 1 učitelka MŠ (7 %) skupiny C, 4 respondentky (13 %) skupiny D a 2 učitelky MŠ (7 %) skupiny E.**

Ve všech pěti skupinách respondentky uvádějí, že jejich ŠVP obsahuje MKV. Stejně jako 93 % respondentek skupiny A, které uvedly, že MKV je v ŠVP jejich mateřských škol obsažena (obsažena okrajově, ŠVP je na MKV postaven) odpovídlo i 80 % učitelek MŠ skupiny C, 83 % respondentek skupiny D a 90 % respondentek skupiny E.

Ve skupině respondentek s praxí 5 – 10 let 43 % učitelek MŠ odpovědělo, že jejich ŠVP MKV neobsahuje, ale 57 % respondentek uvedlo, že ŠVP jejich mateřských škol obsahuje MKV, obsahuje okrajově či je na MKV postaven. Ve skupině učitelek s delší, než třicetiletou praxí jsou překvapivě procentuálně nejčastější odpovědi, že jejich ŠVP

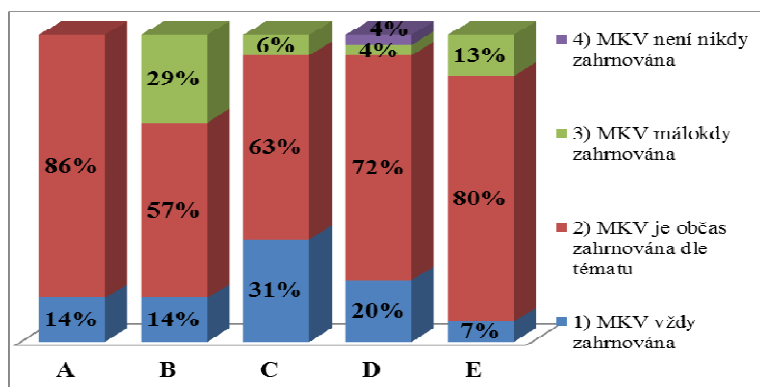
obsahuje MKV jen okrajově. Zjištění, že ŠVP je postaven na MKV procentuálně nejčastěji ve skupině učitelek s menší, než pětiletou praxí vede k předpokladu, že respondenty jsou hlouběji obeznámeny s problematikou MKV jak po stránce teoretické, tak díky osobním zkušenostem ze života v multikulturní společnosti.

Otázka č. 6

Zařazujete MKV do tematických bloků třídního vzdělávacího programu?

Graf č. 13 k otázce č. 6

Účelem tohoto grafu, je procentuálně znázornit četnost zařazování MKV do tematických bloků třídních vzdělávacích programů (dále jen TVP).



Komentář ke grafu č. 13:

- 1) **MKV vždy zahrnují** do tematických bloků TVP 2 respondenty (14 %) skupiny A, 1 respondentka (14 %) skupiny B, 5 učitelek MŠ (31 %) skupiny C, 6 respondentek (20 %) skupiny D a 2 učitelky MŠ (7 %) skupiny E.
- 2) **MKV občas zahrnuje dle tématu** 12 respondentek (86 %) skupiny A, 4 respondenty (57 %) skupiny B, 9 učitelek MŠ (63 %) skupiny C, 22 učitelek MŠ (72 %) skupiny D a 24 respondentek (80 %) skupiny E.
- 3) **MKV málokdy zahrnují** do tematických bloků TVP 2 respondenty (29 %) skupiny B, 1 respondentka (6 %) skupiny C, 1 odpovídající (4 %) skupiny D a 4 respondenty (13 %) skupiny E.
- 4) **MKV nikdy nezahrnuje** do tematických bloků 1 respondentka (4 %) skupiny D.

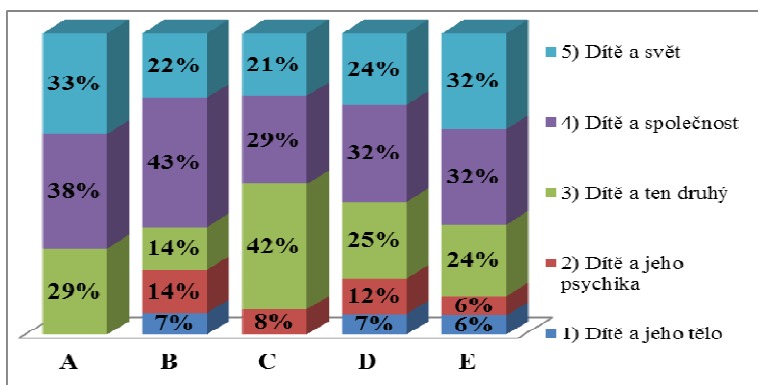
Nejvyšší procentuální zastoupení má ve všech skupinách respondentek odpověď, že MKV občas zařazují do tematických bloků TVP. V menší míře pak učitelky zařazují MKV do tematických bloků TVP pravidelně nebo málokdy. Pouze v jedné skupině respondentka uvedla, že MKV nezařazuje nikdy.

Otázka č. 7

Ve které vzdělávací oblasti z RVP PV používáte MKV nejčastěji?

Graf č. 14 k otázce č. 7

Tento graf procentálně znázorňuje vzdělávací oblasti RVP PV, v nichž je MKV nejčastěji používána.



Komentář ke grafu č. 14:

- 1) **Dítě a jeho tělo** používá k MKV nejčastěji 1 respondentka (7 %) skupiny B, 4 respondentky (7 %) skupiny D a 4 odpovídající (6 %) skupiny E.
- 2) **Dítě a jeho psychika** patří k nejčastěji používané vzdělávací oblasti RVP PV pro MKV u 2 respondentek (14 %) skupiny B, 2 respondentek (8 %) skupiny C, 7 respondentek (12 %) skupiny D a 4 respondentky (6 %) skupiny E.
- 3) **Dítě a ten druhý** nejčastěji používá pro MKV 6 respondentek (29 %) skupiny A, 2 respondentky (14 %) skupiny B, 10 učitelek MŠ (42 %) skupiny C, 15 učitelek MŠ (25 %) skupiny D a 15 respondentek (24 %) skupiny E.
- 4) **Dítě a společnost** nejčastěji využívá k MKV 8 respondentek (38 %) skupiny A, 6 respondentek (43 %) skupiny B, 7 respondentek (29 %) skupiny C, 19 učitelek MŠ (32 %) skupiny D a 20 respondentek (32 %) skupiny E.
- 5) **Dítě a svět** je nejpoužívanější vzdělávací oblastí 7 respondentkami (33 %) skupiny A, 3 respondentkami (22 %) skupiny B, 5 respondentkami (21 %) skupiny C, 14 učitelkami MŠ (24 %) skupiny D a 20 respondentkami (32 %) skupiny E.

Nejčastěji MKV používají učitelky MŠ ve vzdělávací oblasti RVP PV Dítě a společnost, v menší míře pak ve vzdělávacích oblastech Dítě a svět a Dítě a ten druhý. V oblastech Dítě a jeho psychika a Dítě a jeho tělo, je používána MKV učitelkami MŠ nejméně. Tato skutečnost zřejmě souvisí s uplatňovaným přístupem k MKV (přístup multikulturní v případě přítomnosti dítěte cizince či přístup interkulturní, pokud

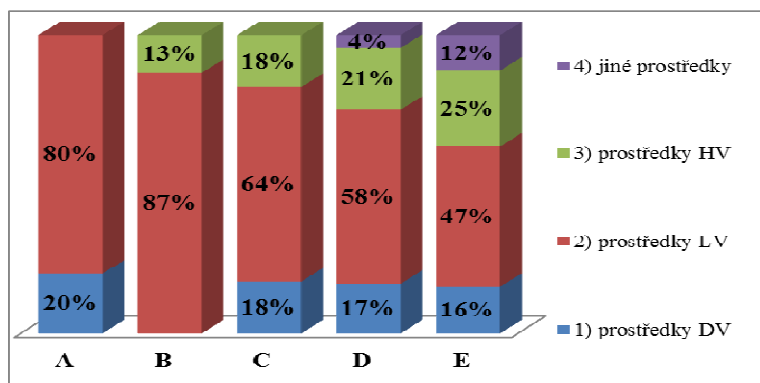
jinojazyčné dítě přítomno není). Ve všech pěti vzdělávacích oblastech RVP PV používá MKV pouze 9 respondentek.

Otázka č. 8

Které prostředky nejčastěji používáte k MKV v MŠ?

Graf č. 15 k otázce č. 8

Graf č. 22 znázorňuje nejčastěji využívané prostředky k MKV v mateřské škole.



Komentář ke grafu č. 15:

- 1) Prostředky DV** nejčastěji využívají 3 respondentky (20 %) skupiny A, 4 respondentky (18 %) skupiny C, 8 učitelek MŠ (17 %) skupiny D a 8 učitelek MŠ (16 %) skupiny E.
- 2) Prostředky LV** nejčastěji k MKV v MŠ využívá 12 respondentek (80 %) skupiny A, 7 respondentek (87 %) skupiny B, 15 respondentek (65 %) skupiny C, 28 učitelek MŠ (58 %) skupiny D a 24 učitelek MŠ (47 %) skupiny E.
- 3) Prostředky HV** k MKV v MŠ nejčastěji využívá 1 respondentka (13 %) skupiny B, 4 odpovídající (17 %) skupiny C, 10 respondentek (21 %) skupiny D a 13 učitelek MŠ (25 %) skupiny E. Respondentky skupiny A tento prostředek neuvádí.
- 4) Jiné prostředky** využívají 2 respondentky (4 %) skupiny D a 6 učitelek MŠ (12 %) skupiny E.

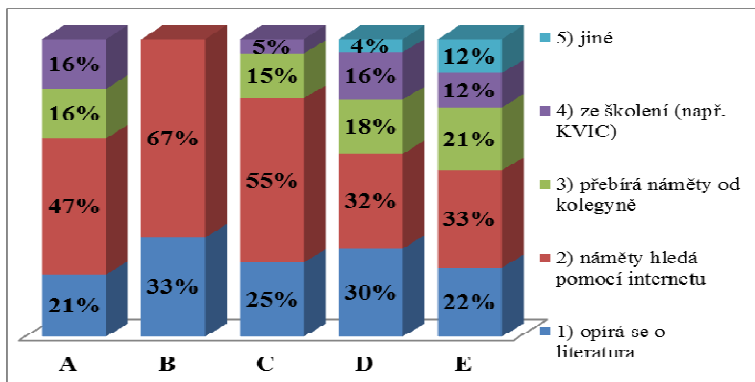
Prostředky literární výchovy patří k nejčastěji využívaným k MKV v MŠ ve všech skupinách respondentek. Prostředky HV a DV učitelky MŠ využívají k MKV v mnohem menší míře. Dá se předpokládat, že využívání prostředků LV souvisí se snadnější dostupností didaktického materiálu (pohádkové knihy, dětské ilustrované encyklopedie apod.). Jiné prostředky využívané k MKV uváděly pouze respondentky s pedagogickou praxí 21 let a déle (např. spolupráci s rodiči dětí cizinců nebo seznamování s jídlem jiných národů). Všechny respondentky uváděly více, než jeden prostředek k MKV.

Otázka č. 9

Kde čerpáte náměty pro MKV?

Graf č. 16 k otázce č. 9

Zdroj čerpání námětů pro MKV.



Komentář ke grafu č. 16:

- 1) O literaturu se opírá** 5 respondentek (21 %) skupiny A, 3 učitelky MŠ (33 %) skupiny B, 5 učitelek MŠ (25 %) skupiny C, 13 respondentek (30 %) skupiny D a 12 respondentek (22 %) skupiny E.
- 2) Náměty hledá pomocí internetu** 11 respondentek (46 %) skupiny A, 6 respondentek (67 %) skupiny B, 11 učitelek MŠ (55 %) skupiny C, 14 respondentek (32 %) skupiny D a 17 respondentek (33 %) skupiny E.
- 3) Od kolegyně přebírají náměty** 4 respondentky (16 %) skupiny A, 3 dotazované (15 %) skupiny C, 8 respondentek (18 %) skupiny D a 11 učitelek MŠ (21 %) skupiny E.
- 4) Ze školení (např. KVVC)** čerpají náměty 4 respondentky (17 %) skupiny A, 1 respondentka (5 %) skupiny C, 7 respondentek (16 %) skupiny D a 6 učitelek MŠ (12 %) skupiny E.
- 5) Jiné** zdroje uvedly 2 respondentky (4 %) skupiny D a 6 respondentek (12 %) skupiny E.

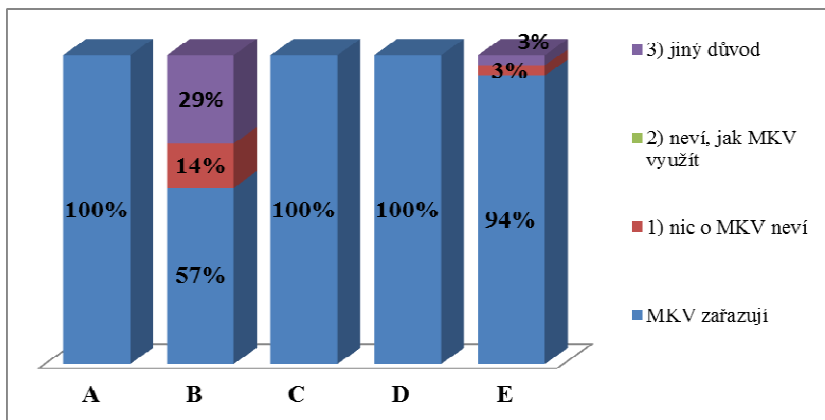
Nejčastěji všechny respondetky čerpají náměty pro MKV z internetu. Vzhledem k snadné dostupnosti k tohoto masmédiu není výsledek nijak překvapivý. Literaturu, nápady kolegyně a školení (např. KVVC), využívá k hledání námětů mnohem menší počet respondentek. Mezi jiné zdroje námětů pro MKV učitelky MŠ uváděly především vlastní zkušenosti ze zahraničních cest a setkáním s jinou kulturou.

Otázka č. 10

Pokud MKV nezařazujete, tak, prosím, uveďte proč.

Graf č. 17 k otázce č. 10

Důvod nezařazování MKV.



Komentář ke grafu č. 17:

- 1) **Nic o MKV neví** 1 respondentka (14 %) skupiny B a 1 učitelka MŠ (3 %) skupiny E.
- 2) **Neví, jak MKV využít** – tento důvod neuváděla ani jedna respondentka.
- 3) **Jiný důvod** uvedly 2 respondentky (29 %) skupiny B a 1 učitelka MŠ (3 %) skupiny E.

Pouze tři respondentky skupiny B a dvě učitelky MŠ skupiny E z celkového počtu 96 zúčastněných uvedly, že MKV nezařazují. Důvod, že nic o MKV neví, který uvedly 2 respondentky byl velmi překvapující jak vzhledem k tomu, že všechny předchozí dotazy tyto respondentky zodpověděly, tak vzhledem k délce jejich pedagogické praxe (5 – 10 let a více než 30 let).

Jiným důvodem, proč MKV neuplatňují, byla pro tři respondentky skutečnost, že jejich třídu v MŠ nenavštěvuje dítě jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství. Předchozí otázky však i tyto respondentky zodpověděly.

Komparace vyhodnocení položek dotazníků pro učitelky MŠ vztahující se k délce pedagogické praxe.

Tabulka č. 8
Souhrnný přehled odpovědí skupiny A – E.

Sledované oblasti	Skupina A méně, než 5 let		Skupina B 5 – 10 let		Skupina C 11 – 20 let		Skupina D 21 – 30 let		Skupina E déle, než 30 let	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
	14	15%	7	7%	15	16%	30	31%	30	31%
Je MKV obsažena v ŠVP?										
ano, je	6	43%	2	29%	7	46%	13	43%	11	36%
ne, není	1	7%	3	43%	3	20%	5	17%	3	10%
jen okrajově	4	29%	1	14%	4	27%	8	27%	14	47%
ŠVP je postaven na MKV	3	21%	1	14%	1	7%	4	13%	2	7%
Zařazování MKV do témat. bloků TVP										
vždy	2	14%	1	14%	5	31%	6	20%	2	7%
občas	12	86%	4	57%	9	63%	22	72%	24	80%
málokdy			2	29%	1	6%	1	4%	4	13%
nikdy							1	4%		
Nejčastěji používané vzděl. obl. RVP PV pro MKV										
Dítě a jeho tělo			1	7%			4	7%	4	6%
Dítě a jeho psychika			2	14%	2	8%	7	12%	4	6%
Dítě a ten druhý	6	29%	2	14%	10	42%	15	25%	15	24%
Dítě a společnost	8	38%	6	43%	7	29%	19	32%	20	32%
Dítě a svět	7	33%	3	22%	5	21%	14	24%	20	32%
Nejčastěji využívané prostředky										
prostředky DV	3	20%			4	18%	8	17%	8	16%
prostředky LV	12	80%	7	87%	15	65%	28	58%	24	47%
prostředky HV			1	13%	4	17%	10	21%	13	25%
jiné prostředky							2	4%	6	12%
Zdroj námětů pro MKV										
literatura	5	21%	3	33%	5	25%	13	30%	12	22%
internet	11	46%	6	67%	11	55%	14	32%	17	33%
náměty od kolegyně	4	16%			3	15%	8	18%	11	21%
školení	4	17%			1	5%	7	16%	6	12%
jiné							2	4%	6	12%
Důvod nezařazování MKV										
nic o MKV neví			1	33%					1	50%
neví, jak MKV využít										
jiný důvod			2	67%					1	50%

Komentář k tabulce č. 8:

Skupinu **A** tvořilo 14 respondentek, jejichž pedagogická praxe je **kratší než 5 let**. Ve školní vzdělávací programu 93 % respondentek je MKV obsažena (obsažena okrajově, ŠVP je na MKV postaven). Tuto výchovu všechny respondentky této skupiny vždy nebo občas zařazují do tematických bloků TVP.

Nejčastěji používají respondentky MKV ve vzdělávacích oblastech RVP PV Dítě a společnost a Dítě a svět, méně pak ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý a využívají prostředků literární výchovy. Náměty pro MKV hledají učitelky MŠ nejčastěji pomocí internetu. V této skupině ani jedna respondentka neuvedla důvod, proč MKV nezařazuje.

Délku praxe **5 – 10 let** uvedlo 7 respondentek skupiny **B**. Školní vzdělávací program 57 % respondentek této skupiny MKV obsahuje (obsahuje okrajově či je na MKV postaven), 43 % učitelek MŠ však uvedlo, že jejich ŠVP MKV neobsahuje.

Do tematických bloků TVP je však MKV občas zařazována. Vzdělávací oblast RVP PV Dítě a společnost patří v této skupině k nejpoužívanějším pro MKV, stejně tak jako prostředky literární výchovy. Náměty pro MKV čerpají učitelky z této skupiny prostřednictvím internetu.

Jako důvod, proč MKV není zařazována, uvedla jedna respondentka, že o této výchově nic neví a dvě respondentky nepřítomnost jinojazyčného dítěte, dítě jiné, než české národnosti či ze smíšeného partnerství. Přes tyto uvedené důvody byly těmito učitelkami zodpovězeny všechny předešlé otázky dotazníku.

Do skupiny **C** bylo zařazeno 15 učitelek MŠ s délkou praxe **11 – 20 let**. 80 % respondentek uvedlo, že ŠVP jejich mateřské školy obsahuje (obsahuje okrajově) či je na MKV postaven.

Do tematických bloků TVP respondentky MKV zařazují převážně občas ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý, méně pak v oblastech Dítě a společnost a Dítě a svět. K nejpoužívanějším patří v této skupině prostředky LV a zdrojem námětů pro MKV je internet. Důvod, proč by MKV nezařazovala, neuvedla ani jedna respondentka této skupiny.

Skupinu **D** tvoří 30 učitelek MŠ s délkou praxe **21 – 30 let**. ŠVP 83 % respondentek obsahuje MKV (obsahuje okrajově nebo je na MKV postaven), kterou občas (málokdy nebo pravidelně) zařazuje 80 % respondentek do tematických bloků TVP.

K nejpreferovanější vzdělávací oblasti RVP PV, kde zařazují učitelky MŠ této skupiny MKV patří Dítě a společnost. Vzdělávací oblasti Dítě a svět a Dítě a společnost používají respondentky již méně.

Stejně jako v ostatních skupinách využívají respondentky prostředky LV. Náměty čerpají učitelky MŠ z internetu. Všechny respondentky MKV uplatňují. Důvody, proč by MKV nezařazovaly, nejsou uvedeny.

Do skupiny **E** bylo zařazeno 30 učitelek MŠ, jejichž praxe je **delší, než 30 let**. Ve ŠVP respondentek je MKV obsažena převážně okrajově (je obsažena, či je na MKV ŠVP postaven) u 90 % učitelek MŠ. Do tematických bloků TVP je MKV zařazována 80 % respondentek občas. K nejčastěji používaným vzdělávacím oblastem RVP PV pro MKV patří Dítě a společnost a Dítě a svět, o něco méně pak vzdělávací oblast Dítě a ten druhý.

Prostředky LV patří k nejpoužívanějším. Internet patří i v této skupině k nejpreferovanějšímu zdroji námětů pro MKV. Z celé skupiny 2 učitelky MKV nezařazují.

Jedna respondentka uvedla, že o MKV nic neví, protože po dobu její pedagogické praxe byla na podobných principech, jako MKV uplatňována mravní výchova. Druhá respondentka MKV neuplatňuje z důvodu absence dítěte jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšeného partnerství ve své třídě v MŠ. Přes tyto důvody obě respondentky zodpověděly všechny otázky dotazníku.

Souhrn vztahující se k cíli č. 3

Porovnání procentuálně nejčtenějších odpovědí skupin A – E je možné dojít k závěru, že respondentky s **rozdílnou délkou pedagogické praxe shodně** uvádějí, že vycházejí ze ŠVP svých škol, které obsahují MKV (okrajově či je ŠVP na MKV postaven), zařazují tuto výchovu do tematických bloků TVP ve vzdělávacích oblastech RVP PV Dítě a společnost, Dítě a svět a Dítě a ten druhý s využitím prostředků LV a náměty pro MKV hledají pomocí internetu.

6.3 Pedagogický projekt v mateřské škole

Na základě prostudované literatury k danému tématu byl vypracován a realizován pedagogický projekt ve třídě 5-7letých dětí v Mateřské škole Ostrava. Zvolené téma i námět souvisely se spoluprací při poslechu etnické hudby a snahou bylo uplatnit jak získané teoretické vědomosti, tak zkušenosti z dlouholeté pedagogické praxe.

V plánování projektu, resp. v jeho jednotlivých cílech, vycházely vybrané činnosti z hlavního záměru, kterým bylo rozvíjení schopnosti dětí spolupracovat a přijímat odlišnosti mezi dětmi a lidmi prostřednictvím poslechu etnické hudby, rozvoj prosociálního chování na základě vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

Formulace pedagogického problému:

Může etnická hudba přispět k rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností dětmi pomocí volby vhodných aktivit v pedagogickém projektu?

6.3.1 Charakteristika třídy a dětské skupiny

Třída mateřské školy, ve které byl pedagogický projekt realizován, se nachází v pětileté MŠ. Věcné podmínky mateřské školy byly plně vyhovující. Ve třídě děti měly k dispozici encyklopedie, pohádkové knihy s jinojazyčným textem, obrázkové časopisy s multikulturní tematikou. Postupně byly vytvářeny námětové výstavy s předměty charakteristickými pro určitý národ či kontinent. Prostředí třídy bylo postupně doplňováno a obměňováno tradičními i netradičními hudebními nástroji, na jejichž výrobě se děti často podílely. Spojovací koridor budovy děti postupně společně vyzdobily svými výtvarnými pracemi s multikulturní tematikou.

Skupinu ve školním roce 2011/2012 tvořilo 28 dětí ve věku 5 – 7 let. Pro pět dětí s odloženou školní docházkou, byly připraveny plány individuální podpory, které vznikly na základě pedagogické diagnostiky. Tři děti ve skupině byly romského etnika, jedna dívka vietnamské národnosti a jedna bulharské národnosti se státní příslušností Bulharské republiky. Obě dívky rozumí a hovoří česky, jelikož jejich rodiče pobývají v ČR již více než 15 let a obě dívky se zde narodily.

Mezi dětmi s odloženou školní docházkou, dívkami, které nastoupily k předškolnímu vzdělávání ve školním roce 2011/12 a skupinou dětí, které přešly z jiné třídy MŠ,

nevznikaly závažnější potíže, pokud byly pro plánovanou činnost vytvořeny dětské skupiny formálně. Při neformálním utváření skupin se při hrách i řízených činnostech projeví problémy se vzájemnou komunikací mezi dětmi, v respektování nápadů toho druhého, naslouchání a domlouvání se, či ochotě střídat se ve vedoucí roli. Důvodem realizace projektu byla snaha výše jmenované problémy vyřešit.

6.4 Vlastní pedagogický projekt

Pedagogický projekt s názvem „S písničkou za zvířátky celého světa“, vychází ze školního vzdělávacího programu s názvem „Cesta kolem světa“. Tento program byl schválen pedagogickou radou dne 30. 8. 2010 s platností do 31. 8. 2013. ŠVP je sestaven v souladu s Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Činnosti nejrozličnějšího zaměření se maximálně přizpůsobují vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Zvláštní důraz byl kladen na spontánní činnosti dětí.

Zde se děti mohly plně realizovat, rozvíjet svou fantazii, tvořivost, jazykové dovednosti a schopnosti receptivní i produktivní. Bylo využíváno jak situační učení, tak především hudební činnosti k rozvoji schopnosti spolupráce, spolupodílení se, řešení různých situací domluvou, navazování kontaktů s kamarády, přijímání odlišností.

K výchovně vzdělávací činnosti byly využívány částečně řízené aktivity, estetické a tematicky zaměřené činnosti. Nabídka vzdělávacích podnětů se promítla jak do individuální práce s dítětem, tak do námětových her.

Při poslechu etnické hudby, realizaci hudebně pohybových činností, experimentů, pozorování, rozhovorů, vyprávění, poslechu pohádek jiných národů, dramatizaci a v dalších činnostech byl plněn hlavní záměr pedagogického projektu. Průběžně sledovaná úroveň her dětí a jejich zájmy vedly k realizaci didakticky zacílených činností, kladení dílčích cílů, které byly pro děti přiměřené a zajímavé.

K uskutečnění vytýčených cílů byly využívány jak hromadné, tak individuální a individualizované formy práce. Preferována však byla skupinová organizační forma vyučování. Snahou bylo podporovat aktivní účast dítěte, založenou na smyslovém vnímání, prožitkovém, kooperativním a interaktivním učení. Ve všech didakticky zacílených činnostech byla využívána především metoda hry, situačního učení a experimentu s ohledem na tvořivost dětí a osobnostně orientovaný model výchovy.

Hlavní motivací celého projektu se stala lidová píseň „Prší, prší“. Spolu s touto písní za dětmi přilétala kukačka, která je seznamovala se zvláštnostmi z různých koutů světa, s odlišnostmi, ale i s tím, co máme všichni společného.

Námět, téma projektu: Musíme si pomáhat.

Typ projektu: třídní, komplexní, dlouhodobý, vícečinnostní, vícesložkový, integrovaná témata, kombinovaná prostředí

Doba realizace projektu: školní rok 2011/2012

6.4.1 Záměr a cíl pedagogického projektu

Záměr pedagogického projektu:

Seznámit děti s etnickou hudbou a s některými typickými znaky určité etnické skupiny, rozvíjet a upevňovat schopnost spolupracovat a přijímat odlišnosti mezi dětmi a lidmi, rozvíjet úctu k životu ve všech jeho formách a schopnost žít ve společenství ostatních, i když se od nás nějakým způsobem odlišují.

Cíl pedagogického projektu:

Zjistit, popsat a ověřit možnosti rozvoje spolupráce dětí při poslechu etnické hudby formou používaných metod práce, předem stanovených cílů a úkolů. Na tomto základě pedagogicky diagnostikovat a vytvářet další upřesňující cíle pro dítě i učitelku. Rozvoj schopnosti spolupracovat, přijímat odlišnosti dětí i lidí, prosociálního chování, vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

6.4.2 Hlavní vzdělávací cíle pedagogického projektu

Kognitivní a myšlenkově operační:

- Vytváření elementárního povědomí o existenci různých národů a kultur prostřednictvím etnické hudby.
- Rozvoj a kultivace smyslového vnímání prostřednictvím hry na etnické hudební nástroje.
- Vytváření základů pro práci s informacemi.
- Rozvoj verbálních i neverbálních komunikativních dovedností.

Afektivní:

- Prostřednictvím etnické hudby posilování přirozených poznávacích citů – zvědavost, radost, zájem.
- Rozvoj fantazie a tvořivosti taneční improvizací a vytvářením jednoduchých etnických hudebních nástrojů.

Psychomotorické:

- Zdokonalování grafomotorické dovednosti při aktivních činnostech.
- Rozvoj pohybových schopností a dovedností hudebně pohybovými činnostmi.

Somaticko – pohybové:

- Rozvoj základních pohybových dovedností a prostorové orientace.

Volní:

- Rozvoj schopnosti vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení.

Sociální:

- Posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému v dětské herní skupině.
- Rozvoj schopnosti respektu a přizpůsobivosti ve vztahu k druhému.
- Rozvoj kooperativních dovedností.
- Poznávání sebe sama, rozvoj uvědomění si vlastní identity.

Axiologické:

- Rozvoj základních kulturně společenských postojů dítěte.
- Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách prostřednictvím poslechu etnické hudby.
- Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností.

6.4.3 Průběh pedagogického projektu

Hlavní motivace k celému pedagogickému projektu:

Lidová píseň „Prší, prší“ – loutka kukačky – přilétá za dětmi do mateřské školy i do školy v přírodě – seznamuje děti s novými kamarády, s jejich hudbou a písněmi.

Předpokládaný výstup pedagogického projektu:

Předpokládaným výstupem projektu bude spolupráce dětí při hudebních činnostech s multikulturní tematikou v neformálně utvářených skupinách a společná prezentace lidové písně „Prší, prší“ s upraveným textem v bulharském, italském, slovenském a českém jazyce (viz příloha č. 5)

Jelikož je celý projekt značně rozsáhlý, je u jednotlivých tematických celků uveden pouze stručný přehled realizovaných didakticky zacílených činností, zaměřených na rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností mezi dětmi.

Tematické celky pedagogického projektu

Celoroční projekt byl rozdělen do pěti dvoutměsíčních tematických celků s názvy:

- Jedna, dvě, Honza jde...
- Ho, ho, watanay
- Sněží, sněží
- Dráček Mráček
- Aladinova kouzelná lampa

Dvoutměsíční úvodní tematický celek s názvem „*Jedna, dvě, Honza jde...*“ byl zaměřen na seznámení dětí s prostředím třídy, mateřské školy, s ostatními dětmi a učitelkou prostřednictvím českých, moravských a slovenských lidových i umělých písní. Záměrem participačního pozorování bylo zjistit, jaké mají děti znalosti o sobě a své rodině, co je zajímavé, jak jsou zdatné ve výtvarných, hudebních, jazykových, pohybových činnostech.

Stručný přehled realizovaných didakticky zacílených činností tematického celku Jedna, dvě, Honza jde.., se zaměřením na české a moravské písně:

Činnosti hudebního charakteru:

- zpěv známých lidových a umělých písní s doprovodem na dětské hudební nástroje (dále jen DHN)
- seznámení se slovenskými lidovými písněmi (zpíváné učitelkou)
- hudebně pohybové hry „Na Elišku“, „Šel zahradník do zahrady“
- poslech CD „Zpěvník do dětské kapsy“ – zhudebněná lidová říkadla
- poslech písní z českých filmových pohádek (zpěv učitelky)
- společný rytmický doprovod vybraných písní
- pohybové ztvárnění lidové písně „Prší, prší“
- seznámení se slovenskou a romskou písní prostřednictvím sledování videozáznamu zpěvu dětí MŠ v Košicích a MŠ Lunik II (melodie české lidové písně „Prší, prší“, text ve slovenském a romském jazyce).

Činnosti sociálního charakteru:

- společné experimenty, pozorování „Na badatele“
- hry s maňásky a loutkami – dramatická improvizace (domlouvání se na pravidlech)
- společenské hry s pravidly.

Činnosti pohybového charakteru:

- psychomotorická hra „Kukačko, zakukej“ – orientace v prostoru, reakce na domluvený zvukový signál
- grafomotorická činnost - „Moje ruce“ – obkreslování rukou (nejprve vlastní, pak ruky vybraného kamaráda – porovnávání)
- konstruktivní hra kooperativního charakteru – „Náš dům“ – procvičování manipulačních dovedností, procvičování prostorových pojmů.

Činnosti kognitivního charakteru:

- didaktická hra „Na architektky“ – rozvíjení záměrné pozornosti dětí při plnění úkolů ve skupině

- slovní hra „Jak se jmenuješ“ – procvičování znalosti vlastního jména, značky v šatně
- rozhovor „U nás doma“ – seznamování skupiny s tradicemi a zvyky v rodinách jednotlivých dětí
- sledování DVD s videozáznamem pohybové hry a hudební činnosti dětí slovenské národnosti a romského etnika.

Tematický celek „*Ho ho watanay*“ probíhal v listopadu a prosinci. Byl zaměřen na utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému. Prostřednictvím indiánské hudby a vánočních koled různých národů byla podporována dětská přátelství, navazování vztahů mezi dětmi, vzájemná komunikace a spolupráce ve skupině.

Stručný přehled realizovaných didakticky zacílených činností tematického celku *Ho, ho, watanay*, se zaměřením na indiánskou hudbu a vánoční koledy různých národů:

Činnosti hudebního charakteru:

- zpěv písně *Ho, ho, watanay* (klavírní doprovod učitelky, hra na DHN)
- poslech písní z amerických kreslených filmů (DVD nosiče)
- taneční improvizace na indiánskou hudbu (www.youtube.com – ethnomusic)
- hra na bubínky a chrastítka (vytvořená dětmi – činnost ve dvojicích)
- poslech relaxační hudby (CD s přírodními zvuky – lesa, vody, zvířat)
- zpěv vánočních koled, umělých vánočních písní (zpěv učitelky s klavírním doprovodem, zpěv dětí s hrou na DHN)
- poslech vánočních koled jiných národů (www.youtube.com – České a světové koledy od Bambini di Praga).

Činnosti sociálního charakteru:

- tvoření z přírodních materiálů (skupinová činnost)
- poslech pohádek, dramatická improvizace
- didaktická hra „Na stopaře“ – vedení dětí k přijímání kompromisů
- společný výtvarný projekt – vánoční výzdoba třídy

- manipulační činnost – hra s těstem – vánoční cukroví – příprava pohoštění na vánoční besídku, dárek pro kamaráda.

Činnosti pohybového charakteru:

- pohybová hra „Indiáni na lovu“ – procvičování koordinace těla při plížení, běhu
- grafomotorická činnost kooperativního charakteru – „Zdobíme kánoe“
- modelování přírodního materiálu (sněhu) - „Koulovaná“ – procvičování hodů horním obloukem.

Činnosti kognitivního charakteru:

- práce s pracovními listy – vytváření skupin se stejnými vlastnostmi
- gymnastika mluvidel, rozhovor, rozšiřování slovní zásoby
- seznamování s lidovými vánočními tradicemi a s tradicemi jiných národů.

V tematickém celku s názvem „*Sněží, sněží*“ se děti prostřednictvím inuitské hudby, pomocí her, experimentů, pozorování, prohlížení knih a poslechu pohádek dozvídaly, nejen jaká zvířata žijí v oblastech věčného ledu a sněhu, ale především, jak je důležitá spolupráce v extrémních přírodních podmínkách.

Stručný přehled realizovaných didakticky zacílených činností tematického celku *Sněží, sněží*, se zaměřením na inuitskou hudbu:

Činnosti hudebního charakteru:

- rozlišování intenzity zvuků a tónů – procvičování sluchového vnímání (hra učitelky na tradiční i netradiční hudební nástroje – při pobytu venku – zvuk ledu)
- taneční improvizace (hudba z filmů Happy Feet, Doba ledová)
- zpěv písně „Sněží, sněží“ (zpěv dětí s oporou o hlas učitelky, klavírní doprovod, instrumentální improvizace – skupinová práce)
- napodobování zvukové stránky inuitského jazyka (nápodoba učitelky)
- poslech nahrávek inuitské hudby (www.youtube.com - Tanya Tagaq – nejznámější současná inuitská umělkyně)

- hudební hra „Katajait“ (hra ve dvojicích – střídavé opakování slov či slabik bez významu, jako např. hamna, hamna, ula ula apod. Vyhrává ten, kdo se později rozesměje).

Činnosti sociálního charakteru:

- hra v roli – „Jak tučňáci hledali potravu“ – projevy kladných citů, sebekontrola, sebeovládání
- pohybová hra „Ledové sochy“ – při záměrném pozorování seznamování s odlišnostmi každého z dětí
- konstruktivní hra kooperativního charakteru – „Královské iglú“ – posilování prosociálního chování ve skupině, činnost spojená s poslechem inuitské hudby.

Činnosti pohybového charakteru:

- pohybová hra „Zimní cesta“ – upevňování schopnosti dětí dodržovat složitější pravidla pohybové hry
- grafomotorická činnost – „Tučňák Mambo“ – práce s pracovním listem ve dvojicích
- pohybová hra kooperativního charakteru „Psí spřežení“ (běh ve skupině – tažení saní).

Činnosti kognitivního charakteru:

- funkční hra „Sněží, sněží“ – označování přírodních jevů (mráz, sníh, vítr)
- rozhovor „Co by dělal tučňák Mambo, kdyby...“ – gramatická správnost při tvoření podmiňovacího způsobu
- didaktická hra „Eskymo ve školce“ – uplatnění získaných informací k učení (práce s dětskou encyklopedií).

Tematický blok „**Dráček Mráček**“ byl zaměřen na seznámení dětí s vítáním jara v Bulharsku a Vietnamu. Děti se prostřednictvím kooperativních her, besedy s rodiči dětí s jinou národností, poslechem bulharské a asijské hudby seznámily s jejich kulturou.

**Stručný přehled realizovaných didakticky zacílených činností tematického celku
Dráček Mráček, se zaměřením na asijskou a bulharskou hudbu:**

Činnosti hudebního charakteru:

- poslech a sledování lidového tance na videozáznamu bulharského dětského souboru Vetrinče (www.youtube.com)
- poslech bulharské lidové hudby (CD Bulgarian voices, Vocal traditions of Bulgaria)
- poslech vietnamské hudby, sledování etnického tance (CD, www.youtube.com – Vietnam folk music)
- hudebně pohybové činnosti – taneční a pohybové improvizace (Lví tanec)
- instrumentální činnosti – hra na zvonkohru, bubínky, DHN
- zpěv písně „Prší, prší“ s bulharským textem.

Činnosti sociálního charakteru:

- dramatická hra „Kabuki“ (stínové divadlo)
- pracovní činnost kooperativního charakteru „Martenečky“ – výroba náramků z bílé a červené nitě
- společné experimenty s vodou - „Naše moře“.

Činnosti pohybového charakteru:

- pohybová hra „Dráček Mráček“ – překračování překážek ve dvojicích, trojicích
- vytrhávání menších kousků papíru určitého tvaru – procvičování jemné motoriky, koordinace zraku a pohybu rukou
- manipulační činnost kooperativního charakteru – „Hrad pro dráčka Mráčka“ – práce s přírodním materiálem.

Činnosti kognitivního charakteru:

- sluchová hra „Dračí zvonění“ – rozlišování zvuků a tónů
- společný experiment „Dračí putování“ – poznávání vlastností přírodního materiálu (písek, voda, větve)
- pozorování, experiment – (péče o květiny ve třídě, na školní zahradě, pěstování řerichy) – seznámení s významem koloběhu vody.

Závěrečný dvouměsíční tematický blok „*Aladinova kouzelná lampa*“ byl zaměřen na založení elementárního povědomí o vlivu člověka na životní prostředí. Při poslechu africké hudby, hudebně pohybové i pěvecké činnosti se děti učily spolupracovat, naslouchat, vnímat jeden druhého, prosazovat své názory s ohledem na druhého.

Stručný přehled realizovaných didakticky zacílených činností tematického celku *Aladinova kouzelná lampa*, se zaměřením na africkou hudbu:

Činnosti hudebního charakteru:

- poslech africké etnické hudby (CD s etnickou hudbou)
- hudebně pohybová činnost – taneční a pohybová improvizace na etnickou hudbu
- zpěv a pohybové ztvárnění písně „Fanga a lafia“ a Ada adives (Lišková, M.: *RVP PV a hudební výchova*, 2007)
- zpěv písně „Prší, prší“ (v bulharském, italském, slovenském a českém jazyce)
- zpěv písně „Aladin“ s rytmickým doprovodem
- rytmická činnost – „Africké bubnování“ – instrumentální improvizace
- rytmická hra „Ramsese“ (Šimanovský, Z.: *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, 2007).

Činnosti sociálního charakteru:

- nácvik tanečního a pěveckého vystoupení na školní akademii
- společenské hry a hrové činnosti ve škole v přírodě
- výtvarný projekt kooperativního charakteru „Cesta pouští“ – barevné obtisky chodidel na balicím papíru.

Činnosti pohybového charakteru:

- pohybová hra „Letadlo v mlze“ – procvičování sluchové percepce, spolupráce ve dvojicích
- pohybová hra „Přenášena“ – zdokonalování techniky sportovního běhu, skupinová spolupráce.

Činnosti kognitivního charakteru:

- smyslová hra „Aladin čaruje“ – záměrně pozorovat, všímat si nového, chybějícího, změněného
- funkční hra „Hledáme poklad“ – elementární poznatky o okolním prostředí, o existenci různých národů a kultur
- smyslová hra „Myčka aut“ – posilování sebedůvěry, orientace v prostoru.

6.4.4 Vyhodnocení pozorování

K diagnostikování pedagogického problému, který spočíval v objasnění, zda může etnická hudba přispět k rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností dětmi, byla využita metoda přímého strukturovaného a zúčastněného pozorování. Pro strukturované pozorování byl vytvořen pozorovací arch pro zaznamenávání výskytu předem stanovených kategorií pozorovaných jevů afektivního charakteru během hudebních činností:

- aktivní činnost ve skupině (dítě spolupracuje, zapojuje se do činnosti, je iniciativní, předkládá návrhy řešení úkolu)
- pasivní činnost ve skupině (dítě přihlíží, nenavrhuje, nezapojuje se)
- komunikuje (dítě vyjadřuje své myšlenky, domlouvá se)
- nekomunikuje (dítě se zapojuje do činnosti, ale nevyjadřuje slovně svůj názor, verbálně se neprojevuje, nedomlouvá se).

Stanovené jevy byly pozorovány průběžně a opakovaně při činnostech hudebního charakteru jednotlivých skupin. Strukturované pozorování bylo zaznamenáno během pozorování č. 1 – 3. na počátku a v závěru projektové činnosti. Použitá metoda strukturovaného pozorování se jeví jako adekvátní vzhledem k její výpovědní hodnotě a stala se podnětným prostředkem pro vlastní diagnostiku pedagogického problému.

I. Počáteční pozorování

Počáteční pozorování spolupráce dětí ve skupinách při činnostech hudebního charakteru bylo realizováno na počátku pedagogického projektu, v průběhu měsíce října 2011. Záměrem bylo zjistit, do jaké míry jsou jednotlivé děti při hudebních činnostech ve skupině aktivní či pasivní, zda děti ve skupině komunikují nebo nekomunikují.

Skupina 28 dětí ze třídy byla rozdělena pro plánovanou činnost do pěti formálních skupin podle klíče, kterým byl sledovaný edukační cíl – naučit děti spolupracovat a předcházet potížím, které se projevovaly mezi dětmi v neformálně tvořených skupinách (viz kapitola 6.3.1). V každé skupině bylo maximálně šest dětí. Ve snaze podněcovat děti ke kooperaci, byly zpočátku tyto početnější skupiny rozděleny do dvojic.

Stanovené jevy byly pozorovány při tanečním ztvárnění písně „Prší, prší“ (pozorování č. 1), při rytmickém doprovodu písně „Prší, prší“ (pozorování č. 2) a během konstruktivní hry kooperativního charakteru „Na architektky“ (pozorování č. 3).

Do pěti připravených pozorovacích archů (pro každou skupinu) byly čárkovací metodou zaznamenávány výsledky všech tří pozorování. Jednotlivé pozorovací archy jsou zpracovány do tabulky č. 9.

Tabulka č. 9

Výsledky počátečního pozorování stanovených jevů.

Pozorované jevy				Aktivní ve skupině			Pasivní ve skupině			Komunikuje ve skupině			Nekomunikuje ve skupině		
				Počet dětí při pozorování:			Počet dětí při pozorování:			Počet dětí při pozorování:			Počet dětí při pozorování:		
	Počet dětí ve skupině:			č.1	č.2	č.3	č.1	č.2	č.3	č.1	č.2	č.3	č.1	č.2	č.3
Pozorování:	č.1	č.2	č.3												
Skupina A	6	5	6	2	2	3	4	3	3	2	2	3	4	3	3
Skupina B	5	4	4	2	2	3	3	2	1	2	2	3	3	2	1
Skupina C	5	5	4	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2
Skupina D	5	3	4	3	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2
Skupina E	5	5	4	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2
Celkem ve skupině:	26	22	22	12	9	12	14	13	10	12	9	12	14	13	10
Celkem při pozorování:	70			33			37			33			37		

Komentář k tabulce č. 9

Počáteční pozorování č. 1 probíhalo při tanečním ztvárnění písně „Prší, prší“. Skupina 26 dětí byla rozdělena do 5 formálních skupin A – E. Každá skupina měla za úkol pohybově ztvárnit lidovou píseň. Během této činnosti bylo ve všech skupinách 12 dětí aktivních a komunikovaly – uplatňovaly své nápady pohybového ztvárnění, byly iniciativní, vyjadřovaly své myšlenky, domlouvaly se. 14 dětí bylo pasivních a nekomunikativních – činnost sledovaly, nekomunikovaly s ostatními členy skupiny, do činnosti se zapojily až po povzbuzení učitelkou.

Počáteční pozorování č. 2 probíhalo během činnosti hudebního charakteru. Děti ve skupinách měly za úkol zazpívat a vymyslet rytmický doprovod písně „Prší, prší“. Z celkového počtu 22 dětí, rozdělených do skupin A – E, bylo 9 dětí aktivních při činnosti, komunikovaly s ostatními členy ve své skupině, 13 dětí bylo pasivních a nekomunikovaly.

Počáteční pozorování č. 3 bylo uskutečněno při konstruktivní hře kooperativního charakteru „Na architekty“. 22 dětí v jednotlivých skupinách měly za úkol postavit společně z dřevěných nebo umělohmotných kostek domeček. Ve všech pěti skupinách bylo aktivních 12 dětí (projevovaly své nápady a iniciativu), 10 dětí se do činnosti sice zapojilo, ale nenavrhovaly a neuplatňovaly své nápady, podílely se na činnosti skupiny, ale verbálně se neprojevovaly.

V průběhu počátečního pozorování č. 1 – 3. převažovaly negativní hodnoty. Z celkového počtu 70 dětí bylo 33 dětí aktivních a komunikativních, 37 dětí bylo pasivních a nekomunikovaly.

II. Závěrečné pozorování

Závěrečné pozorování spolupráce dětí ve skupinách při činnostech hudebního charakteru bylo realizováno na konci pedagogického projektu, v průběhu měsíce června 2012. Jednotlivé pozorovací archy jsou zpracovány do tabulky č. 10. Cílem bylo ověřit, zda aktivity, spojené s pěti na sebe navazujícími projekty, přispěly k rozvoji spolupráce a přijímání odlišností dětmi. Během strukturovaného pozorování byly sledovány tytéž jevy, jako na počátku pedagogického projektu. Děti se pro plánovanou činnost, oproti počátečnímu pozorování, rozdělily samy, podle vlastního výběru, do pěti neformálních skupin. Každá skupina byla tvořena maximálně šesti dětmi. Stanovené jevy byly pozorovány při pohybové improvizaci na etnickou hudbu (pozorování č. 1), při instrumentální improvizaci „Africké bubnování“ (pozorování č. 2) a během výtvarného projektu kooperativního charakteru „Cesta pouští“ (pozorování č. 3).

Tabulka č. 10

Výsledky závěrečného pozorování sledovaných jevů.

Pozorované jevy				Aktivní ve skupině			Pasivní ve skupině			Komunikuje ve skupině			Nekomunikuje ve skupině		
				Počet dětí při pozorování:			Počet dětí při pozorování:			Počet dětí při pozorování:			Počet dětí při pozorování:		
	Počet dětí ve skupině			č.1	č.2	č.3	č.1	č.2	č.3	č.1	č.2	č.3	č.1	č.2	č.3
Pozorování:	č.1	č.2	č.3												
Skupina A	5	6	5	4	5	4	1	1	1	4	5	4	1	1	1
Skupina B	6	4	5	5	4	3	1	0	2	5	4	3	1	0	2
Skupina C	4	5	5	3	4	4	1	1	1	3	4	4	1	1	1
Skupina D	5	4	6	3	3	5	2	1	1	3	3	5	2	1	1
Skupina E	5	5	6	4	3	5	1	2	1	4	3	5	1	2	1
Celkem ve skupině:	25	24	27	19	19	21	6	5	6	19	19	21	6	5	6
Celkem při pozorování:	76			59			17			59			17		

Komentář k tabulce č. 10

Závěrečné pozorování č. 1 proběhlo během činnosti hudebně pohybového charakteru. Během poslechu etnické hudby měly jednotlivé skupiny dětí za úkol vymyslet a domluvit se na taneční choreografii. Děti se podle vlastního výběru rozdělily do pěti skupin a 19 dětí z celkového počtu 25 projevilo při plnění úkolu iniciativu, domlouvaly se na realizaci

svých nápadů, postřehla jsem i řadu kompromisů. Pouze 6 dětí se do činnosti sice zapojilo, ale buď jen přihlížely nebo ostatní ve skupině napodobovaly.

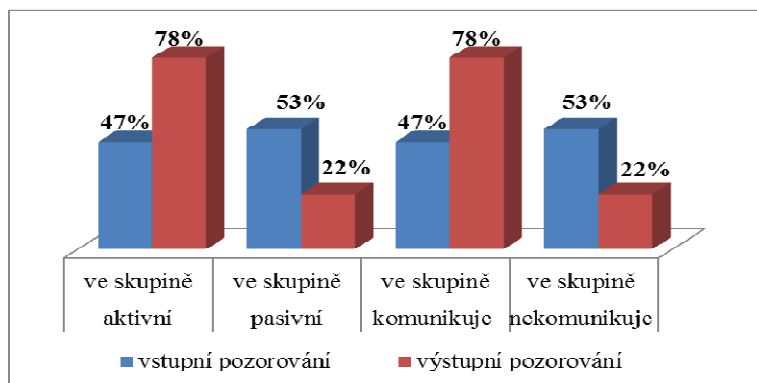
Závěrečné pozorování č. 2 proběhlo během činnosti hudebního charakteru. Každá z pěti neformálně vytvořených skupin měla za úkol vytvořit krátký rytmický výstup. Pouze 5 dětí se do činnosti jednotlivých skupin nezapojilo – 3 děti hře ostatních dětí na rytmické nástroje přihlížely, 2 děti zvolily jinou činnost. 19 dětí ve skupinách byly iniciativní, domlouvaly se, děti ve skupině B vyřešily zadaný úkol tak, že se ve hře na rytmické nástroje postupně vystřídaly – společně splnily úkol, ale přitom každé z dětí uplatnilo své nápady.

Závěrečné pozorování č. 3 bylo uskutečněno během výtvarného projektu kooperativního charakteru „Cesta pouští“. Děti v pěti neformálně vytvořených skupinách měly za úkol obtisknout nabarvená chodidla na balicí papír. Z celkového počtu 27 dětí se během činnosti 21 dětí aktivně podílelo na plnění úkolů, děti ve skupinách komunikovaly, domlouvaly se, navrhovaly různá řešení zadaného úkolu. Pouze 6 dětí se činnosti ve skupině jen zúčastnilo, ale neprojevovalo svůj názor, ani nenavrhovalo vlastní řešení.

V průběhu závěrečného pozorování č. 1 – 3. převažovaly pozitivní hodnoty. Z celkového počtu 76 dětí bylo 59 dětí aktivních a komunikativních, 17 dětí bylo pasivních a nekomunikovaly.

Graf k tabulkám č. 9 a č. 10

Procentuální znázornění výsledků počátečního a závěrečného pozorování stanovených jevů.



Z porovnání výsledků vstupního a výstupního pozorování vyplývá, že aktivita a komunikace dětí ve skupinách vzrostla během pedagogického projektu o 31 % .

6.4.5 Pedagogická reflexe

Pedagogický projekt na námět „Musíme si pomáhat“ s názvem „S písničkou za zvířátky celého světa“ byl zaměřen na řešení pedagogického problému: *Může etnická hudba přispět k rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností dětmi pomocí volby vhodných aktivit v pedagogickém projektu?*

Jádrem pedagogického problému bylo rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností ve skupině 28 dětí třídy MŠ ve věku 5 – 7 let. **Výstupem** projektu bylo přijímání odlišností, spolupráce dětí v neformálně tvořených skupinách a společný zpěv písně „Prší, prší“ s upraveným textem v bulharském, italském a slovenském jazyce, která byla prezentována při vystoupení dětí na školní akademii.

Hlavním záměrem projektu bylo zjistit a popsat možnosti rozvíjení schopnosti přijetí odlišností mezi dětmi a lidmi při spolupráci poslechem etnické hudby, rozvoj prosociálního chování a vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

Domnívám se, že **záměr projektu byl z velké části naplněn**. Vhodně zacílenými didaktickými činnostmi, převážně hudebního charakteru, s odpovídajícím úkolem i obsahem jsem dospěla k tomu, že děti v neformálně tvořených skupinách respektovaly odlišnosti jednotlivých dětí a uplatňovaly některé prvky kooperace.

Je však nutno zdůraznit, že tento záměr je tak rozsáhlý a široký, že by mu měla být věnována pozornost nejen v jednom školním roce v třídním vzdělávacím projektu, ale nacházet další možnosti, jak schopnost dětí spolupracovat a přijímat odlišnosti dále rozvíjet.

Hlavní edukační cíle pedagogického projektu byly stanoveny dle Blooma a dle rovin rozvoje dítěte. Cíle projektu byly rozpracovány v jednotlivých edukačních činnostech. Jednalo se o cíle kognitivní a myšlenkově operační, afektivní, psychomotorické, somaticko – pohybové, volní, sociální a axiologické.

V průběhu projektu jsem se zaměřila především na cíl kognitivní a myšlenkově operační, který směřoval k vytváření elementárního povědomí o existenci různých národů a kultur prostřednictvím etnické hudby.

Při plnění tohoto hlavního edukačního cíle se děti seznamovaly v činnostech hudebního, či hudebně pohybového charakteru prostřednictvím her, poslechem etnické hudby, hrou na tradiční i netradiční rytmické nástroje, s elementárními poznatky o kulturních tradicích různých národů a kultur. Domnívám se, že záměr byl adekvátně

naplněn. Děti plnily dílčí cíle v jednotlivých činnostech s ohledem na samozřejmé individuální rozdíly.

K nejpreferovanějším rovněž patřil cíl afektivní, kterým jsem chtěla prostřednictvím etnické hudby posilovat přirozené poznávací city dětí – zvědavost, radost, zájem. Tento cíl se prolínal celým projektem a děti v něm zaznamenaly největší úspěch. Aktivně se zúčastňovaly téměř všech didakticky zacílených činností, při řadě činnosti hudebně pohybového charakteru projevovaly děti velmi spontánní reakci nejen pohybem, ale i improvizovanými kostýmy nebo využitím hraček k rytmickým projevům. V řadě činností děti soustředěně spolupracovaly, byly zvědavé, zajímaly se o vnímané jevy i předměty a spontánně projevovaly zájem o veškeré dění.

Cíle sociální, kterými jsem sledovala posilování prosociálního chování dětí ve vztahu k druhému v dětské herní skupině, rozvoj schopnosti respektu a přizpůsobivosti ve vztahu k druhému, rozvoj kooperativních dovedností a poznávání sebe sama, rozvoj uvědomění si vlastní identity, patřily v celém projektu k těm nejhlavnějším a nejfrekventovanějším. Na tyto cíle jsem se soustředila ve všech činnostech s různým zaměřením a obměnami tak, aby byly pro děti především atraktivní, přínosné, zajímavé a aby je tedy v požadovaném rozsahu rozvinuly.

Zaznamenala jsem řadu individuálních rozdílů ve všech oblastech prosociálního chování dětí, ať už při hrách nebo také při vnímání etnické hudby, sebe sama, vnímání celého kontextu se vztahy ve skupině souvisejícími. V podstatě lze říci, že děti cíle určitým způsobem plnily ve všech didakticky zacílených činnostech, kde jsem se snažila propojit prosociální chování s rozvíjením ostatních složek osobnosti dítěte. Některé individuální rozdíly byly patrné při týmových či skupinových činnostech.

Axiologickými cíli jsem se snažila u dětí rozvíjet úctu k životu ve všech jeho formách prostřednictvím poslechu etnické hudby a vytvořit povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností.

Tyto cíle byly plněny pomocí motivace. V podstatě většina činností obsahovala prvky směřující k plnohodnotnému plnění cíle s tímto specifickým zaměřením. Motivovaná činnost v sounáležitosti s tímto cílem byla uskutečňována jak při seznámení dětí se zpěvem a tancem slovenských a romských dětí, tak při hře kooperativního charakteru „Martenečky“, či u činností hudebního charakteru „Fanga a lafia“ a „Africké bubnování“.

Veškeré naplánované **didakticky zacílené činnosti** směřovaly k řešení stanoveného pedagogického problému. Při plánování těchto činností jsem vycházela ze zkušeností, z práce a znalosti atmosféry v dětské skupině i s ohledem na individuální zvláštnosti jednotlivých dětí.

Za nejefektivnější a stěžejní považuji tyto didakticky zacílené činnosti (dále jen DZČ) a hry: činnost hudebně pohybového charakteru „Kukačka“ (DZČ kognitivní), činnost hudebního charakteru „Fanga a lafia“ (DZČ afektivní), výtvarný projekt „Chodníček k domečku“ (DZČ sociálního charakteru), hra kooperativního charakteru „Královské iglú“ (DZČ sociálního charakteru), hra kooperativního charakteru „U moře“ (DZČ kognitivní), činnost pracovního charakteru „Martenečky“ (DZČ afektivní), dramatická činnost „Karkulka“ (DZČ kognitivní) a hra kooperativního charakteru „Můj kamarád“ (DZČ sociálního charakteru).

Z chování, nadšení a spontánních reakcí zúčastněných dětí soudím, že většina činností byla volena vhodně a směřovaly k řešení pedagogického problému.

Při práci s dětmi jsem vycházela z široké škály **metod** dle Maňáka. Používala jsem tyto metody: metoda slovní – rozhovor, metoda monologická, dialogická. Metody názorně demonstrační – pozorování předmětů a jevů, (předvádění předmětů, modelů, pokusů, činností), metody praktické – nácvik pohybových a pracovních dovedností, grafické a výtvarné činnosti, metody sdělovací, motivační, diagnostické, kombinaci metod s vyučovacími pomůckami. Ve zpětné sebereflexi si myslím, že metody jsem vesměs zvolila správně. Často jsem také improvizovala. Z původně plánované metody jsem situačně přešla na metodu jinou, vhodnější.

Během projektové činnosti jsem využívala tyto **organizační formy**: individuální, hromadnou, skupinovou, týmovou a párovou.

Párovou organizační formu jsem velmi často využívala především na počátku projektu, ale i v jeho průběhu. Nejvíce se mi osvědčila v didakticky zacílených činnostech sociálního charakteru. Podle mého názoru, tato organizační forma vede k získávání sociálních kompetencí, které pak děti dokáží aplikovat i v početnější skupině.

Individuální organizační formu jsem používala v kombinaci s jinými organizačními formami s ohledem na vývojové zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí. Co se týče reakce dětí, tak mám s touto organizační formou práce velmi dobré zkušenosti. Děti jsou nadšené, že se právě jim věnuji, že společně řešíme vzniklou situaci, problém a společnými silami jsme dosáhli jeho vyřešení (splnění cíle).

K hromadné organizační formě jsem se přikláněla především při pohybových a hudebně pohybových aktivitách. Rovněž jsem děti touto organizační formou motivovala k činnostem, které následně buď individuálně, párově či skupinově řešily.

Se skupinovou organizační formou vzdělávací aktivity mám dlouholeté a velmi kladné zkušenosti. Ve své pedagogické praxi se ji snažím preferovat ve všech činnostech, jelikož je, podle mého názoru, jednou z nejvhodnějších a neúčinnějších forem vzdělávání v preprimární edukaci. Děti ve skupinách spolupracovaly, komunikovaly, mohly uplatňovat své nápady, dosavadní získané či vlastní zkušenosti, učily se respektovat a přijímat odlišnosti ostatních dětí.

K týmové organizační formě jsem přistupovala v rámci činností kooperativního charakteru, které vyžadovaly spolupráci jednotlivých skupin dětí. Je to forma, podle mého názoru, náročnější jak pro děti, tak pro učitelku, ale velmi dobře využitelná především při prohlubování prosociálních vztahů v širším pojetí, protože se tak děti učí spolupracovat nejen ve skupině, ale i mezi skupinami.

Zvolené materiálně **didaktické prostředky**, které jsem v projektové činnosti využila, považuji za vhodné. Spolu s běžně používanými pomůckami, které jsou součástí materiálního vybavení MŠ (obrazový materiál, encyklopedie, tradiční i netradiční hudební nástroje, DVD, PC), jsem využila i didaktické pomůcky, které si děti samy vyrobily (např. jednoduché etnické nástroje) nebo které si přinesly z domova (encyklopedie, CD nahrávky, obrázkové knihy, hračky, pohlednice ze zahraničních cest apod.).

Projekt měl své velmi zdařilé části, na které jsem pyšná a u kterých jsem se zaujetím pozorovala spontánní reakce dětí. Byly to především reakce dětí na africkou hudbu. Rytmus bubnů, netradiční frázování hudby a další hudební zvláštnosti podporovaly u dětí spontánní reakce, které mně, i přes dlouho pedagogickou praxi, překvapily.

K méně zdařilým částem patřil poslech asijské hudby. Její charakter se osvědčil více jako relaxační prvek, než podnět ke spolupráci. Za nejméně zdařilou část projektu považuji tematický celek zaměřený na inuitskou hudbu. Tato opravdu velmi zvláštní a pozoruhodná hudba děti příliš nezaujala.

Souhrn k cíli č. 4

Zaměřila jsem se na poměrně široký, netradiční problém. Dosaženým výstupem projektu jsem si však ověřila, že cílené a promyšlené činnosti, které vedou ke spolupráci a přijímání odlišností dětmi při poslechu etnické hudby jak ve spontánních, tak didakticky

zacílených činnostech, je velmi důležité a nezbytné zařazovat po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy.

Řešením mého pedagogického problému při seznamování dětí prostřednictvím etnické hudby s některými typickými znaky určité etnické skupiny, rozvíjení a upevňování schopnosti dětí spolupracovat a přijímat odlišnosti, rozvíjení úcty k životu ve všech jeho formách a schopnost žít ve společenství ostatních, **je nabízet činnosti tak, aby byly různorodé, zajímavé, umožňující dětem interaktivní, autonomní i autentické projevy.**

Myslím si, že jednotnou odpověď na stanovený pedagogický problém ani po realizaci projektu nelze vyřknout. V první řadě bych poukázala na individuálnost a na fakt silného rodinného působení v tomto směru, o kterém jsem se za dobu své praxe přesvědčila.

Samotná **odpověď na pedagogický problém** je, že **etnická hudba může přispět k rozvoji spolupráce a přijímání odlišností dětmi pomoci volby vhodných aktivit v pedagogickém projektu.**

Výsledky řešení pedagogického problému hodnotím jako zdařilé, ovšem ne v plném rozsahu, který jsem si stanovila. Připravené a realizované činnosti by bylo vhodné doplnit především bohatším materiálním vybavením (etnické hudební nástroje).

Během projektu se děti měly možnost seznámit s videozáznamy z prostředí mateřských škol Luník IX a MŠ Šafárikova trieda 4, pořizenými PaedDr. Nicoll Pauerovou, ředitelkou mateřské školy.

Dalším významným okamžikem části projektu byla beseda s maminkou dívenky s bulharskou státní příslušností. Seznámila děti se svou kulturou předčítáním pohádky „O Červené karkulce“ v bulharském jazyce, poslechem bulharské lidové hudby, děti ochutnaly různá bulharská jídla. Nejpůsobivější však bylo seznámení se starým bulharským zvykem oslav příchodu jara – pletením červeno-bílých náramků a jejich významem. O této návštěvě paní Mariety pak informoval své čtenáře v bulharštině měsíčník „Bulgari“ (viz příloha č. 4).

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Ověření hypotézy H1.

Domnívám se, že v mateřských školách Moravskoslezského kraje ve sledovaném období 2008 – 2012 vzrostl počet dětí jiné, než české státní příslušnosti.

Hypotéza H1 se potvrdila.

Porovnáním statistických dat o zapsaných dětech jiné, než české státní příslušnosti k předškolnímu vzdělávání v Moravskoslezském kraji v letech 2008 – 2012, se prokázalo, že se počet dětí cizinců v mateřských školách zvýšil, i když ne příliš významně. Ze 166 zapsaných dětí ve školním roce 2008/2009 vzrostl počet na 179 zapsaných dětí jiné, než české státní příslušnosti ve školním roce 2011/2012.

Ze statistických dat, která jsou předávána k 30. 9. příslušného školního roku ke zpracování Ústavu pro informace ve vzdělávání, počet dětí jiné, než české národnosti, či ze smíšených partnerství, nelze určit. Vzhledem k tomu, že národnost dětí není statisticky sledována, jelikož tento údaj nejsou zákonní zástupci povinni uvádět, byl počet dětí jiné národnosti a ze smíšených partnerství zjišťován pomocí dotazníku pro učitelky MŠ. Z tohoto zdroje vyplynulo, že mateřské školy Moravskoslezského kraje ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo 177 dětí jiné, než české národnosti, případně ze smíšených partnerství.

Ověření hypotézy H2.

Předpokládám, že MKV je uplatňována v těch třídách mateřských škol, do nichž docházejí děti jiné, než české státní příslušnosti a národnosti, případně děti ze smíšených partnerství.

Hypotéza H2 se potvrdila.

Učitelky mateřských škol, do jejichž třídy v MŠ docházejí děti jiné, než české státní příslušnosti, národnosti a děti ze smíšených partnerství, uplatňují MKV s využitím prostředků literární výchovy ve vzdělávacích oblastech RVP PV Dítě a společnost a Dítě a svět ve větší míře v multikulturní rovině, než učitelky MŠ ve třídách mateřských škol, kde tyto děti nejsou. I v těchto třídách však, jestliže učitelky MŠ MKV uplatňují, tak využívají srovnatelné prostředky a vzdělávací oblasti RVP PV.

Ověření hypotézy H3.

Ve třídách mateřských škol, kde děti jiné, než české státní příslušnosti a národnosti, případně děti ze smíšených partnerství nebudou, nebude také MKV realizována.

Hypotéza H3 se nepotvrdila.

Učitelky ve třídách mateřských škol, kde děti jiné, než české státní příslušnosti, národnosti či děti ze smíšených partnerství nebyly, uplatňují MKV prostřednictvím literární výchovy ve vzdělávacích oblastech RVP PV Dítě a společnost a Dítě a ten druhý stejně četně, jako ve třídách MŠ, kde tyto děti jsou, avšak v rovině interkulturní.

Ověření hypotézy H4.

Intenzita a způsob začleňování MKV do pedagogické práce učitelky MŠ jsou ovlivněny délkou její pedagogické praxe.

Hypotéza H4 se nepotvrdila.

Z porovnání výsledků vyhodnocení dotazníků pro učitelky MŠ vyplývá, že MKV je občas zařazována s využitím prostředků literární výchovy ve vzdělávací oblasti RVP PV Dítě a společnost jak učitelkami s délkou pedagogické praxe kratší než 5 let, tak učitelkami MŠ s praxí 5 – 10 let, 11 – 20 let, 21 – 30 let i učitelkami s praxí delší než 30 let. Intenzitu a způsob začleňování MKV do pedagogické práce učitelky MŠ délka její pedagogické praxe neovlivňuje.

Ověření hypotézy H5.

Předpokládám, že v MŠ lze rozvíjet přijímání odlišností mezi dětmi a podnítit jejich spolupráci prostřednictvím etnické hudby v rámci pedagogického projektu.

Hypotéza H5 se potvrdila.

Porovnáním výsledků vyhodnocení strukturovaného pozorování na počátku a v závěru pedagogického projektu i z průběžného zúčastněného pozorování vyplývá, že cíleným používáním etnické hudby jako prostředku rozvoje přijímání odlišností mezi dětmi, došlo k výraznému zlepšení spolupráce u celé sledované skupiny 28 dětí. Projevilo se to zejména v nárůstu aktivity a komunikace během činnosti ve skupině o 31 % a poklesem pasivity a nekomunikativnosti během skupinových činností.

8 DISKUSE

Jak z analýzy statistických dat, týkajících se počtu dětí cizinců v mateřských školách Moravskoslezského kraje, tak z vyhodnocování odpovědí dotazníku pro učitelky MŠ a realizace pedagogického projektu, vyplynuly některé podněty k diskusi, které se většinou vztahují k ověřovaným hypotézám.

Jedním ze zajímavých zjištění pro mne bylo, jak problematické je získat přehled o četnosti dětí jiné, než české národnosti či ze smíšených partnerství. Oficiálně udávaná statistická data se zabývají pouze dětmi, které nejsou občany ČR. Podle těchto statistických údajů je počet dětí cizinců v mateřských školách velmi nízký při porovnání s celkovým počtem dětí zapsaných k předškolnímu vzdělávání. Podle mého názoru je však počet dětí jiné, než české národnosti v mateřských školách daleko vyšší a z toho vyplývá potřeba uplatňovat multikulturní výchovu v daleko větší míře než doposud.

Zajímavé podněty k zamyšlení vyvstaly při zpracování výsledků dotazníků pro učitelky MŠ. Překvapilo mě zjištění, že intenzita a způsob realizace MKV je porovnatelná jak v mateřských školách, které děti cizinců, děti jiné, než české národnosti či ze smíšených partnerství navštěvují, tak ve školách, kde tyto děti nejsou.

V obou případech je tato výchova realizována ve stejné míře učitelkami MŠ s různou délkou pedagogické praxe. Toto zjištění mě vede k názoru, že intenzita začleňování MKV do pedagogické práce na délce pedagogické praxe nezávisí. Vzhledem k tomu, že průzkum byl proveden jen v moravskoslezském regionu, předkládám k uvážení otázku: Je to tak i v jiných regionech?

Avšak způsob realizace MKV na přítomnosti dítěte jiné národnosti závislý je. K tomuto závěru jsem došla porovnáním preferovaných vzdělávacích oblastí RVP PV, do kterých učitelky MŠ MKV zařazují. Vzdělávací oblast Dítě a společnost, Dítě a svět, méně pak Dítě a ten druhý, nejčastěji uváděly učitelky MŠ, jejichž třídu navštěvovalo dítě jiné národnosti. Domnívám se, že při své práci realizovaly MKV v multikulturní rovině.

Učitelky MŠ, které děti jiné národnosti ve třídě neměly, rovněž uváděly vzdělávací oblast Dítě a společnost jako nejvyužívanější k zařazování MKV, stejně tak jako oblast Dítě a ten druhý, méně pak vzdělávací oblast Dítě a svět. Toto zjištění mě vede k názoru, že i učitelky, jejich třídu dítě jiné národnosti nenavštěvoval, MKV realizovaly, ale více v rovině interkulturní. Podnětem k zamyšlení je rovněž, podle mého názoru, jak způsob a intenzitu realizace MKV ovlivňuje osobnost učitelky MŠ.

Již v předvýzkumném interview se projevilo, jak je pro učitelky MŠ obtížné orientovat se mezi pojmy multikulturní nebo interkulturní výchova. Námítky z řad učitelské veřejnosti, že je nedostatečně informována, že by přivítala více programů a námětů pro multikulturní výchovu, jsou podle mého mínění oprávněné jen částečně.

Faktem je, že problematika interkulturního vzdělávání je velmi rozsáhlá a k vzhledu do této problematiky rozhodně nepřispívá rozcházející se výklad některých pojmů z řad odborníků. Domnívám se, že výše jmenované problémy tak přispívají k nesnadné orientaci v obsahu multikulturní výchovy a ztěžují tak její uplatnění v míře, které si tato složka výchovy zaslouhuje.

Řadu podnětů k zamyšlení mi rovněž přinesla realizace pedagogického projektu. Během školního roku, kdy pedagogický projekt probíhal, jsem se přesvědčila, jak je důležité pro spontánní vytváření neformálních, spolupracujících skupin, poskytnout dětem dostatek příležitostí a prostoru poznávat se i v jiných, než v projektových činnostech.

Rovněž jsem si v jeho průběhu uvědomila, že využívání etnické hudby v mateřské škole úzce souvisí s postojem učitelky k hudbě jako takové. Čistě z pedagogického hlediska bych realizaci pedagogického projektu ohodnotila jako velkou zkušenost s uplatňováním multikulturní výchovy prostřednictvím poslechu netradiční, a i pro mnohé dospělé, nezvyklé hudby.

Dalším postřehem bylo zjištění, že ani rodičům dětí jiné národnosti není příliš blízká hudba jejich etnika. V dnešní době „univerzálního žánru“ pop-music, bylo problematické i přes jejich ochotu spolupracovat, získat autentické nahrávky lidových písní. Z tohoto úhlu pohledu pak nebylo až tak překvapivé, že dětem zněly dudy stejně exoticky, jako asijská zvonkohra.

Další podnět, který bych ráda vznesla pro diskusi, není ničím novým, ale podle mého mínění stále aktuální. Po dobu své třicetileté pedagogické praxe pozoruji změny ve vnímání hudby předškolními dětmi a jejich schopnosti vyjadřovat se tímto neverbálním prostředkem komunikace. Během realizace pedagogického projektu jsem se přesvědčila o tom, že využívání etnické, ale především národní hudby s využitím řady dalších aktivizačních metod, by mohlo být přínosem při řešení této situace.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se v teoretické i praktické části zabývala tematikou multikulturní výchovy v mateřské škole. V teoretické části jsem shromáždila poznatky o interkulturním vzdělávání a multikulturní výchově. Věnovala jsem se problematice kooperativního chování dětí předškolního věku a možnostem hudby v osobnostním a sociálním rozvoji dítěte. V praktické části jsem se zabývala analýzou statistických dat o počtu dětí cizinců v mateřských školách Moravskoslezského kraje a zjišťováním faktorů ovlivňujících uplatňování multikulturní výchovy v mateřských školách. Rovněž jsem vytvořila a realizovala pedagogický projekt, který promyšleně využíval etnickou hudbu k rozvíjení schopnosti dětí přijímat odlišnosti a spolupracovat.

Analýzou statistických dat o zapsaných dětech k předškolnímu vzdělávání ve vztahu k dětem jiné, než české státní příslušnosti v Moravskoslezském kraji, které jsou předávány každoročně ke dni 30. 9. příslušného školního roku ke zpracování Ústavu pro informace ve vzdělávání a vyhodnocením údajů z dotazníků pro učitelky MŠ, týkajících se počtu dětí jiné, než české státní příslušnosti, jiné národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ ve školním roce 2011/2012, byl zjišťován početní těchto dětí. **Toto zjištění naplnilo podstatu cíle výzkumu č. 1.**

Vyhodnocením dotazníků pro učitelky MŠ jsem zjistila, že uplatňování multikulturní výchovy v mateřských školách moravskoslezského regionu převážně není závislé na přítomnosti dítěte (dětí) jiné, než české státní příslušnosti, národnosti či ze smíšených partnerství ve třídě MŠ a délka pedagogické praxe učitelek MŠ neovlivňuje způsob a intenzitu realizace multikulturní výchovy v praxi. **Toto zjištění naplnilo podstatu cíle výzkumu č. 2 a č. 3.**

V praktické části jsem rovněž vytvořila a realizovala pedagogický projekt, který komplexně vzdělával promyšleně cíleným využíváním etnické hudby při realizaci MKV. Metoda strukturovaného a zúčastněného pozorování byla využita k diagnostikování pedagogického problému, který spočíval v objasnění, zda může etnická hudba přispět k rozvíjení spolupráce a přijímání odlišností dětmi. Zkoumání jsem prováděla na počátku, v průběhu a v závěru realizace projektu, poté vyhodnotila. Porovnáním výsledků počátečního a závěrečného strukturovaného pozorování jsem zjistila, že realizace MKV prostřednictvím etnické hudby v rámci pedagogického projektu rozvíjí schopnost přijímání odlišností dětmi a jejich spolupráci. **Toto zjištění naplnilo podstatu cíle výzkumu č. 4.**

Nové poznatky, postřehy a zjištění mi pomohly získat hlubší vhled do problematiky multikulturní výchovy, což využiji ve své pedagogické praxi. Opětovně jsem si uvědomila, jak rozhodující je vliv osobnosti učitelky MŠ při uplatňování multikulturní výchovy v mateřské škole.

Připravujeme děti do života, ve kterém se mohou setkat s neochotou chápat jeden druhého, se vzájemným nedorozuměním, s etnickou, nacionální, náboženskou či sociální nesnášenlivostí. Domnívám se, že hudba, jako estetický fenomén, který má silný společenský význam, může dítěti napomoci tato úskalí života lépe zvládat. Pokud dítě bude hudbu vnímat jako zdroj bohatých zážitků, jako možnost realizovat se a jako formu mezilidské komunikace, přispějeme tak k jeho plnohodnotnému životu v multikulturní společnosti.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

AMBROSEWICZ-JACOBS, Jolanta. *Tolerancja : Jak uczyć siebie i innych*. Wyd. II. Kraków: VILLA DECIUS, 2004. 102 s. ISBN 83-88292-78-1.

BERÁNKOVÁ, Kamila; MRÁZOVÁ, Eva. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme! : (metodické náměty pro multikulturní výchovu)*. Vyd. I. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7414-052-5, CD 33 stran.

BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. I. Praha: Portál, 1998. 139 s. ISBN 80-7178-155-X.

BURKOVICHOVÁ, Radmila. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. Vyd. II. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 84 s. ISBN 978-80-7368-538-6 (brož.).

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova : deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Vyd. I. Praha: Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. dotisk Vyd. I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 181 s. ISBN 80-244-0150-9.

DERMAN-SPARKS, Louise. *Anti-bias kurikulum. Louise Derman-Sparks ; Z angličtiny přeložila Marta Vančurová*. Vyd. I. Praha: Vzdělávací a kulturní centrum Židovského muzea, 1999. 31 s.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. Vyd. I. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. I. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-246-0965-7.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie : (aktualizované témata pro studující učitelství)*. Vyd. I. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. 194 s. ISBN 80-7290-054-4.

HERDEN, Jaroslav; JENČKOVÁ, Eva; KOLÁŘ, Jiří. *Hudba pro děti*. Vyd. I. Praha: Karolinum, 1992. 194 s. ISBN 80-7066-522-X.

HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Vyd. I. Praha: Akademie múzických umění v Praze, hudební fakulta, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. I. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. V. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 204 s. ISBN 978-80-86429-39-7.

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku II*. Vyd. I. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1991. 131 s. ISBN 80-7066-488-6

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-7290-080-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA Branislav (eds). *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. I. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7

KOPŘIVA, Pavel, et. al. *Respektovat a být respektován*. Vyd. III. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě v mateřské škole*. Vyd. I. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

LAUNIKARI, Mika; PUUKARI Sauli. *Multikulturní poradenství: Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě*. Vyd. I. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance, 2009. ISBN 978-80-87335-07-9.

LEWOWICKI, Tadeusz; SZCZUREK-BORUTA, Alina; GRABOWSKA, Barbara. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna : problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Vyd. I. Kraków: Impuls, 2005. 388 s. ISBN 83-7308-523-8.

LEWOWICKI , Tadeusz ; OGRODZKA-MAZUR, Ewa. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Vyd. I. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski, 2005. 290 s. ISBN 83-88410-28-8.

LEWOWICKI, Tadeusz; OGRODZKA-MAZUR, Ewa. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Vyd. I. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski, 2006. 270 s. ISBN 83-924006-0-7.

LIŠKOVÁ, Marie. *Rámcově vzdělávací program MŠ a hudební výchova*. Vyd. I. Ostrava: MONTANEX,a.s., 2007. 76 s. ISBN 80-7225-220-8.

MATEJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Vyd. I. dotisk. Praha: Karolinum, 2005. 209 s. ISBN 80-246-0892-8 (brož.)

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. II. 248 s. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PALENČÁROVÁ, Jana, ŠEBESTA, Karel. *Aktivní naslouchání při vyučování : rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 102 s. ISBN 80-7367-101-8.

PELCOVÁ, Naděžda, et al. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Vyd. I. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2009. 227 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

PETRASOVÁ, Alice. *Kriticky myslící učitel' - tvorca kvality školy*. Vyd. II. rozšířené. Prešov: Rokus, 2009. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.

PETRUCIJOVÁ, Jelena. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Vyd. I. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. 66 s. ISBN 80-7368-083-1.

POLEDŇÁK, Ivan. *Stručný slovník hudební psychologie*. Vyd. I. Praha: Supraphon, 1984. 459 s.

PONIEDZIALEK, Piotr. *Wielokulturowość na co dzień : materiały dla nauczycieli*. Wyd. I. Kraków : VILLA DECIUS, 2006. 47 s. ISBN 83-88292-34-X.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Vyd. I. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova : Teorie - praxe - výzkum* . Vyd. I. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova : Příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. I. Praha: TRITON, 2006. 264 s. ISBN 80-7254-866-2.

RABIŇÁKOVÁ, Dana, et al. *Ty + já = kamarádi : Hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. Vyd. I. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 152 s. ISBN 80-85866-76-5.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

Standardy edukacji kulturalnej : materiały do konsultacji środowiskowych. Wyd. I. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, 2008. 150 s. ISBN 978-83-928411-0-4.

STRNADOVÁ, Karla, ZEZULA, Jiří. *Hudební výchova v mateřské škole : dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko, 1988. 187 s.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. III. Praha: Portál, 2007. 246 s. ISBN 978-80-7367-339-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Kompendium sociální a pedagogické psychologie*. Vyd. I., Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. 93 s. ISBN 80-7042-365-X

ŠIŠKOVÁ, Tatjana., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu : Multikulturní výchova v praxi*. Vyd. II. aktualizované. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola : teorie a praxe 1*. Vyd. I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

ŠOBÁŇ, Tomáš. *Sociální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 95 s. Dostupné z: http://www1.osu.cz/~soban/studmat_sops.pdf

ŠVARCOVÁ, Eva. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Vyd. I. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2008. 58 s. ISBN 978-80-7041-251-0.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Vyd. I. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. I. V Praze: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. I. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

WARNER, Penny. *6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Praha: Portál, 2005. 186 s. ISBN 80-7178-902-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Vyd. I. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Články:

GENČEVA, Minka. „Babička Marta“ poprvé v České školce. *Bulgari: Periodikum bulharské menšiny v České republice*. 2012, roč. 11, č. 1, s. 15.

CHALOUPKOVÁ, Helena. Akulturační, subkulturační a jiné procesy v populární hudbě 20. století. *Opus Musicum*, 2005, roč. 37, č. 5, s. 12-18.

Internetové zdroje

České a světové koledy od Bambini di Praga. *Youtube.com* [online]. 2005 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=_yyZVzzpevM.

Český výbor pro ÚNICEF. *Úmluva o právech dítěte*. [online]. 2004-2010 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <http://www.unicef.cz/>.

Dětský soubor Vetrinče. In: *Youtube.com* [online]. 2005 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=-Yi1KzyKpOY>

HABART, Tomáš A VARIANTY (Kol.). *Varianty.cz: Krok za krokem k inkluzi* [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2010 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_84.pdf.

Chayagcz-Ethnomusic. In: *Youtube.com* [online]. 2005 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: http://www.youtube.com/results?search_query=ethnomusic.

MARXOVÁ, Marie. Multikulturní výchova v mateřské škole. In: *www.rvp.cz* [online]. 11.5.2005 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/231/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

Multikulturní výchova. In: *Multikultura.cz: Výukové programy přibližující žákům a studentům 7 minorit žijících na území ČR* [online]. 2008 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <http://www.multi-kulti.cz/multikulturni-vychova.html>.

Občanské sdružení META. In: *Inkluzivní škola.cz: informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. 2006 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/multikulturni-vychova>.

Práva dítěte. In: *Quick.cz/areka* [online]. 2010 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: http://web.quick.cz/areka_opava/prava_ditete.html.

Projekt. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Projekt>.

Sociální učení. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soci>.

Songs of The Inuit - Throat Singing. In: *Youtube.com* [online]. 2005 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=t8QuNdfb-Yw&feature=related>.

Vietnam folk music. In: *Youtube.com* [online]. 2005 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: http://www.youtube.com/results?search_query=Vietnam+folk+music.

Warforum. In: *Music - World Music. Ethic | Tribal |. Tradiční hudba nezápadních kultur*. [online]. 2006-[cit. 2009-01-14] Dostupné z: <http://www.warforum.cz/viewforum.php?f=259>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: *MŠMT*. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

CD nosiče:

CD Vocal Traditions of Bulgaria. *Bulgarian village traditional song from the archives of Radio Sofia*. England: Saydisc Records, 1992.

CD Bulgarian Voices. France: Popeye, BIEM/STEMRA, 1996

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitelky MŠ.

Příloha č. 2: Pozorovací arch.

Příloha č. 3: Metodické zpracování vybraných didakticky zacílených činností z pedagogického projektu „S písničkou za zvířátky celého světa“.

Příloha č. 4: Článek z časopisu „Bulgari“.

Příloha č. 5: Text lidové písně „Prší, prší“ v bulharském, italském, slovenském a českém jazyce.

