

Postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin

Monika Fojtů

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Fojtů**
Osobní číslo: **H130297**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z problematiky práce učitele MŠ s dětmi národnostních menšin.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování, vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace a doporučení pro praxi mateřských škol.

Zpracování výzkumných problémů, cílů výzkumu a hypotéz.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. Sociální psychologie. Praha: Portál, 2006.

ISBN 80-7367-092-5.

HLADÍK, Jakub. Multikulturní výchova. Zlín. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN

80-7318-424-9.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN

978-80-247-1369-4.

JANDOUREK, Jan. Slovník sociologických pojmů. Praha: Grada, 2012. ISBN

978-80-247-3679-2.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 2009. ISBN

978-80-200-1679-9.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2006. ISBN 978-80-7387-502-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Petrů Puhrová**

Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce: **14. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2016


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ... 14. 1. 2016

.....
Teplová Monika

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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 33 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko – výzkumný charakter. Zaměřuje se na zjištění postojů učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin. V teoretické části se zabýváme postoji, jejich utvářením a změnou. Dále nahlížíme na problematiku vybraných národnostních menšin i na předškolního pedagoga a jeho roli ve třídě, v níž je přítomno dítě z menšinové skupiny. Empirická část předkládá výsledky výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé mateřských škol k dětem národnostních menšin. Výzkumné šetření založené na kvantitativním přístupu je realizováno metodou dotazníku. V závěru shrneme výsledky výzkumu, jež naznačují, že učitelky mateřských škol, jsou ve většině případů nakloněny přítomnosti menšinového dítěte ve třídě a považují jej za přínos pro další pedagogickou práci. Na závěr taktéž uvádíme doporučení pro praxi.

Klíčová slova: Postoje, předsudky a stereotypy, národnostní menšiny

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical – research character. It focuses on attitudes of ethnic minorities. In theoretical part we deal with attitudes, their formation and change. Furthermore we look at issue of selected national minorities. We also look at preschool teachers, her or his role in classroom, in which a child from a minority group is present. Empirical part present the result of research. Whose main aim is to find out what attitudes of kindergarten teachers to the children of national minorities are. Research survey is based on quantitative approach. It was conducted by questionnaire. In the end we summarize the result of research which suggest that kindergarten teachers, in most cases, are in favour of minority child presence in the class and they consider it as a benefit for their following teaching practice. In conclusion we also mention recommendations for practice.

Keywords: Attitudes, prejudices and stereotypes, ethnic minorities

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Barboře Petřů Puhrové za přínosné rady a odborné vedení. Dále bych ráda poděkovala ředitelkám mateřských škol, které mi umožnily provést dotazníkové šetření i celé své rodině za trpělivost a podporu.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POSTOJE, PŘEDSUDDKY A STEREOTYPY	12
1.1 POSTOJE	12
1.1.1 Funkce a složky postojů	13
1.1.2 Utváření postojů	14
1.1.3 Změny postojů.....	15
1.2 PŘEDSUDDKY A STEREOTYPY	15
1.2.1 Předsudky	15
1.2.2 Stereotypy	17
2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY, ETNIKUM	18
2.1 ETNIKUM.....	18
2.2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINA	18
2.2.1 Vybrané národnostní menšiny žijící na území ČR.....	19
2.2.1.1 Romská menšina	19
2.2.1.2 Vietnamská menšina	20
2.2.1.3 Ukrajinská menšina.....	21
3 MNOHOKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	23
3.1 MNOHOKULTURNÍ VÝCHOVA DLE RVP PV	23
3.2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
3.2.1 Role učitele v multikulturní třídě	25
3.2.2 Cesty spolupráce s menšinovým dítětem	26
3.2.3 Cesty spolupráce s rodiči	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 VÝZKUM	29
4.1 CÍL VÝZKUMU	29
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY:.....	30
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
4.4 VÝZKUMNÁ METODA.....	31
4.4.1 Realizace dotazníkového šetření	31
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT	33
5.1 DOTAZNÍK – DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	33
5.2 DOTAZNÍK – POLOŽKY 1 - 6.....	37
5.3 DOTAZNÍK - POLOŽKY 7 - 16.....	40
5.4 POLOŽKY 17 - 20.....	47
5.5 VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	48
5.6 SHRnutí VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ:	52
5.7 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	53
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	60

SEZNAM GRAFŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Počet příslušníků národnostních menšin i cizinců se v naší zemi neustále zvyšuje. Taktéž stoupá i počet menšinových dětí ve vzdělávacích institucích. Do mateřských škol a dalších vzdělávacích zařízení k nám stále častěji přichází děti rodičů, kteří v naší republice žádají o azyl, děti rodičů hledajících pracovní příležitost či žijících ve vlastní zemi na velmi nízké životní úrovni. Nesmíme také opomenout děti menšin, které žijí na našem území již delší čas. Většina rodičů, bez ohledu na sociální postavení, se snaží svým dětem zajistit vzdělání. Děti z menšinových skupin musí v naší republice často překonávat nejen jazykovou, ale i kulturní, náboženskou bariéru a stejně také my pedagogové narážíme na odlišné návyky, se kterými tyto děti přichází. Tyto odlišné návyky na nás mohou mnohdy působit negativně. Ústředním tématem této práce jsou postoje, jež mají psychologický základ. Při setkávání s příslušníky národnostních menšin zaujímají postoje významnou roli, stejně jako předsudky a stereotypy. Na jejich vzniku se podílí i hodnotový systém a kultura, ze které člověk pochází.

Národnostní menšiny jsou již nedílnou součástí české společnosti a setkat se s nimi, alespoň s některými, není ani v malých městech nic neobvyklého. Mnozí nakupujeme ve vietnamských obchodech, tržnicích, za pokladnami supermarketů narážíme na pracovníky hovořící ruským přízvukem, navštívujeme asijská bistra s rychlým občerstvením a podobně. Společné žití s lidmi jiných kultur bývá mnohdy vnímáno jako problematické, nezřídka z důvodu neznalosti, nevědomosti provázené předsudky. Při komunikaci mezi menšinou a většinou vznikají bariéry, které bývají častým zdrojem nedorozumění, konfliktů i nenávnosti. Je ovšem potřeba přijmout skutečnost a naučit se žít s faktem, že se naše společnost stává společností mnohokulturní (Marádová, 2006).

Současná situace je taková, že nám tuzemské i zahraniční zprávy v médiích stále intenzivněji a častěji přináší informace o menšinách, přistěhovalcích a v neposlední řadě také o uprchlících, kteří přináší mnoha lidem „naší“ země nemalé obavy. Strach z něčeho, co pochází odjinud, evokuje nesnášenlivost, neúctu k jiným lidem, k jiným způsobům chování, k jiným názorům. Nabízí se otázka, jak se situace bude vyvíjet dál? Budeme schopni žít v mnohokulturní společnosti bez strachu o budoucnost naší či našich dětí? Dokážeme vedle sebe žít, studovat, pracovat?

Důvodem k přemýšlení o výběru tématu této práce se staly děti, dvojčata vietnamské národnosti, která navštěvovala „naší“ mateřskou školu. V době jejich nástupu do MŠ jsem

ve třídě působila jako asistent pedagoga a měla jsem možnost dětem pomáhat s adaptací a více se jim věnovat. Velmi mne tehdy překvapil způsob komunikace mezi námi pedagogy a rodiči těchto dětí. Rodiče s námi komunikovali prostřednictvím svých potomků, protože český jazyk téměř neznali. Vietnamské děti nám zase předávaly potřebné informace od svých rodičů a stejně tak překládaly informace od nás směrem k nim. Na otázku, kdo je učil českému jazyku, jsem dostala od vietnamských dětí odpověď, že je naši řeč učily „české babičky,“ tedy chůvy důchodového věku, které s nimi trávily většinu dne, protože rodiče pobývali v zaměstnání až do večerních hodin. Tento fakt mě přiměl k uvažování nad tím, jak vlastně učitelé mateřských škol vnímají příslušníky menšinové společnosti? Jaké jsou jejich postoje, názory na jejich odlišnost?

Mé dosavadní zkušenosti z praxe v mateřské škole prozatím naznačují a také mne utvrzují v názoru, že v mateřské škole není dítě pocházející z odlišného prostředí příliš velkým problémem. Doufám, že nám práce alespoň částečně přispěje k potvrzení či vyvrácení mého názoru.

Cílem této práce je tedy zjistit postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin. Blíže se zaměřujeme na oblast Vsetínska. V první kapitole teoretické části se zabýváme postoji, předsudky a stereotypy, jejich zdroji a utvářením. V druhé kapitole nahlédneme na vybrané národnostní menšiny, zejména na Vietnamce, Ukrajince a Romy, které se v dané lokalitě nejvíce vyskytují. Krátce popisujeme jejich legislativní ukotvení v ČR, hodnoty a způsob života. Třetí kapitola se zaměřuje na předškolního pedagoga, jeho roli při výchově a vzdělávání v mnohokulturní třídě. Na teoretickou část navazuje část praktická, ve které zjišťujeme výše uvedené postoje učitelů MŠ k dětem národnostních menšin. Dále jejich ovlivnění zkušenostmi s dítětem z menšinového uskupení i vliv médií na tyto postoje. Výzkum je realizován prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření. Zjištěná data budou statisticky zpracována a interpretována. V závěru této práce uvádíme také doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTOJE, PŘEDSUDKY A STEREOTYPY

1.1 Postoje

V následující kapitole se budeme věnovat postojům, které tvoří hlavní komponentu této práce, dále předsudkům a stereotypům.

Důležitým aspektem, jenž ovlivňuje situaci národnostních menšin v naší společnosti, jsou postoje zaujímané k menšinové skupině. Z mnoha definic postojů, které nabízí řada autorů, jež se danou problematikou zabývají, uvádíme následující:

Nakonečný (2009) uvádí: „*Postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení, vyjadřují-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoli, tento objekt hodnotím.*“

Jandourek (2007) postojem nazývá naučenou dispozici jedince, který reaguje pozitivně či negativně na nějaký objekt, (ideu, osobu, předmět), určitými pocity, hodnocením představami a způsoby chování. Postoj je hypotetický konstrukt, který nelze pozorovat přímo, ale usuzujeme na něho z chování a vyřčených mínění. Na rozdíl od bezprostředních motivů působících na jednání je postoj rázu trvalejšího, protože se konstruuje opakovanými reakcemi na tentýž podnět. Souhrn osobních postojů vytváří osobní ideologii např. etnocentrismus – názor povyšující kulturu vlastní skupiny nad kulturu jiných uskupení, tvrdí že je správnější, morálnější, více odpovídá požadavkům zdravého rozumu.

Musil (2005) popisuje postoj jako připravenost chovat se jistým způsobem a rozeznává tři druhy postojů – mínění, akční a spontánní verbální postoje. Postoje navazují na potřeby, mají blízký vztah k hodnotám. Mezi vlastnosti postojů řadí autor i intencionalitu (zaměření), pozici, intenzitu, frekvenci, protikladnou polaritu, dlouhodobé či krátkodobé trvání, obsahovou, výrazovou stránku a komplexitu. Musil rozlišuje tyto formy postojů:

1. kognitivně akcentovaný postoj (smýšlení)
2. emotivně akcentovaný postoj (víru)
3. iracionálně převzatý postoj (předsudek)
4. verbalizovaný postoj (mínění)
5. postoj s dominancí představové složky (názor)
6. neuvědomovaný postoj stabilnější v čase (tendenci)

7. trvalejší vědomý postoj (záměr)

Předmětem postojů, dle Nakonečného (2009), může být cokoliv. (Postoj k druhému pohlaví, k práci, k vlasti, k životu, politice, ke zvířatům, zdraví, k manželství a podobně). Mohou být konkrétní či abstraktní, může jít o osoby, skupiny, neživé věci. Specifické názvy postojům přiřazujeme dle toho, o jaký objekt postoje se jedná.

Postoje mají souvislost s hodnotami člověka. Hodnoty jsou poměrně stálé osobní předpoklady, které spočívají v samém základu postojů. Týkají se obecných principů, jako například toho, co je sociálně potřebné a morální. Ve většině případů vychází z primární hodnotové soustavy jedince (Hayes, 2009).

1.1.1 Funkce a složky postojů

Postoje mají více funkcí. Je to především funkce znalostní, která nám napomáhá organizovat, řídit zpracování informací. Tato funkce slouží také k lehčí orientaci ve společnosti, k uspořádání poznatků o světě. Další funkcí je funkce utilitární, která řídí naše chování tak, aby byly tresty minimální a odměny naopak maximální. Kladné, pozitivní postoje má člověk spojené s odměnami, negativní má spjaty s tresty či očekáváním potrestání. Následující je funkce sociální identity, znamená identifikaci jedince s konkrétní vztaznou skupinou, kdy jedinec sdílí postoje, názory s lidmi z referenční skupiny. Neméně důležitá je funkce udržování sebeúcty, která je funkcí ochrannou. Může jedince ochránit před nejistotou a ztrátou sebeúcty (Hewstone, Stroebe, 2006).

Kořa (2013) uvádí, že postoje obsahují složky kognitivní (poznávací), afektivní (citová) a behaviorální (konativní).

1. Afektivní, citová neboli emocionální složka - obsahuje pozitivní či negativní emoce, které si jedinec utváří k určitým lidem, předmětům, k nimž se postoj jedince vztahuje. Tato složka obsahuje to, co k nim cítíme a dává tedy postojům důrazný a dynamický ráz.
2. Konativní neboli behaviorální složka - obsahuje dispoziční či pohotovost k určitému typu jednání.
3. Kognitivní či poznávací složka - obsahuje veškerá přesvědčení, myšlenky, ale i způsob výkladu, jaký si každý člověk vytváří o objektech.

Emocionální složka, jak uvádí Nakonečný (2009), udává sílu postoje, protože mu propůjčuje subjektivní význam. Extrémně pozitivní či negativní postoje jsou nejsilnější a souvisí s osobností jedince. Intenzita postoje může být vyjádřena pozicí v prostoru kontinua, od extrémně pozitivního přes neutrální, k extrémně negativnímu postoji. Neutrální postoje se týkají bezvýznamných objektů, případně objektů, o kterých subjekt nemá žádné informace. Ale například výrokem vyjádřené extrémní postoje – například výroky „jsem pro zavedení euthanasie, či trestu smrti,“ jsou nejintenzivnější a jsou také nejvíce odolné proti změně.

1.1.2 Utváření postojů

Utváření postojů se vysvětluje principy sociálního učení, tzn. vlivy individuální zkušenosti – bezprostřední i zprostředkované, například komunikací s jinými osobami, vlivem masmédií atd. Jde tedy o vliv zkušenosti s objekty, (svět můžeme vnímat jako obklopující nás objekty, ze kterých jsou nejvýznamnější lidé), s nimiž se setkáváme. Mezi zkušenostmi a postoji existuje oboustranný vztah, protože zkušenost postoje produkuje a zároveň již vytvořené postoje ovlivňují získávání zkušeností (Nakonečný, 2005).

Řezáč (1998) shrnuje základní zdroje postojů:

- Specifické zkušenosti (např. pozitivní zkušenosti s jedním člověkem navozuje tendenci k pozitivnímu postoji).
- Sociální komunikace (přebírání názorů, mínění).
- Modely (vliv nápodoby a identifikace).
- Institucionální a skupinové faktory (normy a hodnotící systémy skupin, institucí, které mají na jedince vliv, zvláště referenční skupiny).

Ve vývoji postojů u dítěte zaujímá prvenství rodina, která má od jeho narození velký vliv na utváření jeho osobnosti. V rodině se rozvíjí prvotní sociální vnímání dítěte, utváří se vztahy k druhým lidem. Děti postupně přejímají názory dospělých a začínají si budovat postoje nejen k sobě, ale i k druhým lidem, posléze k národům, etnickým uskupením.

Za hlavní vlivy působící na jedince v rodině, jsou dle Vágnerové (2009), považovány: věk, vzdělání, způsob výchovy, životní styl, sociální postavení rodičů, jejich hodnoty

a charakterové vlastnosti. Od raného dětství hraje významnou roli identifikace. Děti se identifikují se svými rodiči, napodobují jejich pozitivní i negativní vzory chování, přejímají hodnoty, názory, postoje, a to především, pokud je rodiče rozumnou formou zdůvodňují. Toto učení má vliv na jejich morální vývoj, utváření charakteru. V předškolním věku dítě stále přejímá názory od emocionálně významných osob, kterými jsou ve většině případů rodiče, blízké osoby. Dané postoje, hodnoty přebírá dle modelu, se kterým se ztotožňuje bez další diferenciaci a nerozlišuje, zda jsou tyto vzorce chování správné.

1.1.3 Změny postojů

Postoje, jakožto produkty sociálního učení se mohou za určitých okolností i měnit. Postoje významného charakteru se většinou nemění, a pokud se změní, předchází tomu nějaká výrazná životní zkušenost, kterou může být například psychický otřes či životní krize. Ovšem s pokusem o změnu postoje se jedinec setkává poměrně často, například když je vystaven působení náboženského uskupení, propagaci politické strany apod. Vlivu na změnu postoje se člověk brání, především pokud jde o změnu v protiklad. Více pravděpodobné je zesílení či zeslabení postoje, tedy změna jeho intenzity (Nakonečný, 2009).

1.2 Předsudky a stereotypy

Předsudky a stereotypy taktéž zaujímají významnou roli při zabývání se národnostními menšinami žijícími v naší společnosti. Někteří odborníci chápou tyto dva pojmy jako synonyma, jiní je zase od sebe odlišují.

1.2.1 Předsudky

Podle Jandourka (2007) je předsudek silně emocionálně zbarvený úsudek o druhých osobách, skupinách, záležitostech, který je možné jen velmi obtížně změnit na základě nových informací a zkušeností. Jde o druh stereotypu. Často se zakládá na nepravdivých či neúplných informacích. Typickým příkladem může být předsudek vůči národnostní skupině, který vzniká generalizováním nějakého jednotlivého úsudku (například nepřesná zpráva z médií, seznámení s osobou). Myšlení, založené na předsudku považuje vlastní způsoby chování i hodnoty za obecně platné. Podporuje vědomí sounáležitost skupiny a posiluje její převahu.

Allport (2004) ve své publikaci O povaze předsudků uvádí, že vznik předsudků můžeme přisuzovat dvěma faktorům – nepřátelství a mylné generalizaci. V lidském životě je utváření předsudků běžným procesem. Nejčastěji se jedná o generalizaci, vytváření kategorií a představ, které smíme rozdělit na racionální kategorii, která se opírá o zkušenosti z první ruky. Naproti tomu na základě iracionální kategorie si jedinec vytváří předsudky, které se ve většině případů nezakládají na pravdě, protože se skládají pouze z toho, co se obecně říká, nebo co člověk projektuje skrze svou fantazii a emoce. Další kategorií mohou být předsudky, které vznikají na základě našich osobních hodnot. Tato kategorie však obvykle vede k vytváření pozitivních předsudků, ty nenávistné se utvářejí až druhotně, ale mohou být odrazem právě těch negativních. Allport také vymezil 5 níže uvedených stádií etnických předsudků, které se mohou ve společnosti objevit, či dokonce podporovat rasismus.

1. osočování (pomluvy, nepřátelské řeči, rasisticky orientovaná propaganda)
2. vyhýbání se, izolace (oddělování etnické skupiny od té většinové, segregace)
3. diskriminace (upírání občanských práv a zaměstnání příslušníkům etnických menšin)
4. fyzické napadení (násilí vůči osobám a jejich majetku)
5. vyhlazování (nejvyšší stupeň, zahrnuje násilné projevy předsudků, lynčování, pogromy, genocida)

Změna zažitých předsudků je neméně složitá, jako změna postojů.

Hayesová (2009) uvádí, že redukce předsudků má 5 hlavních podmínek:

1. rovnoprávné postavení zúčastněných
2. příležitost ke spolupráci
3. kontakt s nestereotypními jedinci
4. podpora společnosti
5. příležitost k osobnímu kontaktu

1.2.2 Stereotypy

Stereotypy mají u předsudků důležitou úlohu, protože jsou představami v rámci kategorie, na které se osoba odvolává, aby ospravedlnila své pozitivní či negativní předsudky. Dané představy se vytváří na základě opakované zkušenosti s nějakou kategorií objektů, často právě s určitým uskupením lidí (Allport, 2004).

Hayesová (2009) popisuje také termín stereotypizace, která je procesem, při kterém klasifikujeme jiné osoby, dle předem daných kritérií, například dle barvy pleti. K jevům, které o daném uskupení jedinců víme, si často ještě přikládáme vlastnosti, které se s nimi vyskytují dohromady. Nebereme pak ohled na to, jaký jedinec či uskupení je, ale zařadíme je do předem připravené třídy. Téměř každý člověk stereotypizaci podléhá, hlavně pokud se jedná o příslušníky jiných etnik, s jiným náboženským vyznáním či odlišnou barvou pleti.

Průcha (2010) uvádí, že etnické či rasové předsudky mají univerzální podobu, provází vztahy mezi lidmi na celém světě. Vznik těchto předsudků je často podmíněn historicky a mnohdy nemají reálné opodstatnění v současnosti. Vyznačují se však vysokou mírou setrvačnosti a předávají se z generace na generaci v podobě stereotypů.

U široké veřejnosti, jak popisuje Jandourek (2012), jsou v souvislosti s národnostními menšinami známy pojmy xenofobie a z ní vycházející rasismus. Xenofobie je odmítavý, nepřátelský postoj jedince, který se vyznačuje strachem z něčeho cizího, z něčeho, co přichází odněkud mimo vlastní sociální uskupení. Jejím středem je nedůvěra k odlišnostem jedinců i skupin. Toto odmítání je zapříčiněno mnohými důvody, například sociálními, náboženskými, etnickými, kulturními, ekonomickými. Jako taková tvoří xenofobie základ nenávistných ideologií, jakou je i rasismus. Rasismus rozděluje lidi na biologické entity a hlásá, že některé entity jsou jiným nadřazené.

Problematikou postojů se zabývá celá řada domácích i zahraničních autorů. První výzkumy, jež se zabíraly postoji, byly realizovány již počátkem 20. století v USA. Postupně se postojům věnovaly mnohé výzkumy z oblasti sociologie, sociální psychologie (Ajzen, 2005). Později se implementovaly i do výzkumů pedagogických.

2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY, ETNIKUM

V této kapitole nahlížíme na národnostní menšiny, jejich legislativní ukotvení, a zastoupení v České republice. Zabýváme se vybranými národnostními menšinami, o kterých se nejvíce v souvislosti s tímto tématem hovoří a vysvětlujeme taktéž pojmy etnikum, etnická skupina a rasa, které mají taktéž vztah k dané problematice.

2.1 Etnikum

Etnikum, jak uvádí Jandourek (2012), představuje uskupení lidí, kteří se od ostatních liší svou etnicitou čili souhrnem kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových faktorů. Dále se různí svou historií, sebepojetím, vědomím společného původu i tím, že jsou jako etnický odlišní vnímáni druhými lidmi.

Etnická skupina se vyznačuje takzvaným etnickým vědomím, což znamená uvědomování si, pocíťování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity či rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, povahu, úlohu vlastního etnika i na jeho místo mezi etniky ostatními (Balvín, 2012).

Jak popisuje Jandourek (2007), etnikum se od pojmu rasa liší tím, že jeho příslušníci nemají tak výrazné fyzické znaky, kterými by se od ostatních lišili. Naproti tomu rasa, označuje skupinu lidí, kteří se od ostatních odlišují svými somatickými a biologickými rysy. Přesvědčení upřednostňující hodnotu vlastní rasy a podceňování ras ostatních je označováno rasismem.

2.2 Národnostní menšina

Národnostní menšina – je skupina lidí, která se odlišuje jistými znaky (jazyk, kultura, mentalita, tradice, geografický původ) a v daném území jsou v početní menšině.

Zákon č. 273/2001 sbírky o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů udává: „Národnostní menšina - je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“

Příslušníkem národnostní menšiny je i občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti (ČESKO, 2001).

V České republice je legislativně uznáno 13 národnostních menšin – bulharská, chorvatská, srbská, maďarská, polská, německá, řecká, rusínská, ruská, slovenská, ukrajinská, vietnamská a romská (Vláda ČR).

Celkový počet těchto „odlišných“ obyvatel není přesně znám a dostupné údaje se velmi liší. Například počet Romů je v ČR odhadován na 150 000 – 300 000 osob. Počet osob, které se při posledním sčítání lidu, přihlásili k romskému etniku, byl neúměrně nízký a neodpovídal stavu dané populace (Průcha, 2015).

2.2.1 Vybrané národnostní menšiny žijící na území ČR

K nejčastěji zmiňovaným menšinám na našem území patří, kromě Slovenské, menšina Vietnamská, Ukrajinská a samozřejmě Romská, která patří v celé republice k těm nejdiskutovanějším.

2.2.1.1 Romská menšina

Romové, dle Marádové (2006), žijí na našem území po mnoho generací, a i když mnohdy dokáží mluvit česky, jsou velmi odlišní. Jejich jednání se řídí jiným žebříčkem hodnot. Všechno, co vede k zachování života má pro Romy obrovskou hodnotu, to co život omezuje či ohrožuje, vnímají velmi negativně. Uctívají své předky a svou sebedůvěru nestaví na vzdělání, profesi, postavení ve společnosti, ale spíše na své rodině. Jejich budoucností a pokračováním rodu jsou děti a jejich láska k nim je pro ně příznačná, zvláště malé děti jsou až nekriticky hýčkány. Nositelem jejich tradic je tedy romská rodina, velký počet dětí a společné vícegenerační soužití, vzájemná úcta, zdvořilost, rodinná pohostinnost a místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke stáří. Romové přikládají důležitost především současnosti a minulosti, budoucnost má pro ně malou hodnotu. Často jim přisuzovaná lhavost je podmíněna sníženou schopností rozlišovat realitu, vzpomínky, fantazii a sny. Fantaziím a snům přikládají obdobný význam jako skutečným životním událostem. Často se nám snaží říkat to, co chceme slyšet, protože říkat lidem nepříjemné věci mnozí považují za projev neúcty.

Romské dítě je ve většině případů vychováváno s větším počtem sourozenců. V rodinách chybí pevná struktura, vymezení osobního prostoru i osobních věcí. Nepravidelně jedí,

nepravidelně chodí spát, děti si dělají, co sami chtějí, což se později, v základním vzdělávání, projevuje záškoláctvím, pozdními příchody, touláním a podobně. Sami rodiče těchto dětí nemají velkým zájem o školní vzdělávání. Romské děti bývají po emoční stránce impulzivní, výbušné, vzrušivé, což je zajisté také dáno odlišným temperamentem. Nemají potřebu individuálního rozvoje, je v nich poměrně těžké vzbudit zájem o samotné učení. V některých případech se romské děti formálně smíří s normami většinové společnosti, ale neidentifikují se s nimi (Unucková, 2011).

Český stát, jak popisuje Průcha (2015), vynakládá značné finanční prostředky na vzdělávání romských dětí i mládeže, ale úspěšnost je velmi nízká. A stejně tak, žádné etnické skupině žijící v ČR, nebylo věnováno tolik pozornosti ze stran psychologů, pedagogů, sociologů a dalších odborníků jako právě Romům.

Ze strany Čechů je Romům vyčítána velká hlučnost, špatné sousedské vztahy, lenost, nevzdělanost, špatná pracovní morálka, nečestné jednání, agresivita. Samotná menšina je považována za velmi problematickou, nepřizpůsobivou. Zajisté k tomu přispívá i zveřejňování a medializování této problematiky.

2.2.1.2 Vietnamská menšina

Vietnamská kultura, dle Hladíka (2006), se od té naší velmi odlišuje. Nejvýznamnější je pro ně národní hrdost a vlastní tradice. Velký důraz kladou na pospolitost rodin a vztahy mezi příbuzenstvem. Jejich typickým znakem je jistá „uzavřenost, izolovanost,“ která je zřejmě důsledkem jazykové bariéry. U Vietnamské menšiny je možno vyzdvihnout jejich pracovitost. Vietnamci preferují Českou republiku, protože je zde pro ně lepší ekonomická situace. Ve většině případů je pro ně důležité zde pilně pracovat, vydělat peníze, aby zabezpečily své rodiny ve Vietnamu. Vietnamci, stejně jako i příslušníci jiných národnostních menšin, etnik, mají svá náboženská, kulturní specifika (zejména v oblasti neverbální komunikace), na která je potřeba si navyknout a stejně tak se potýkají i s jazykovou bariérou.

Vietnamské děti jsou v naší zemi v mnoha případech vychovány českými „babičkami, dědečky či strýci a tetami,“ záleží na jejich věku, kteří jsou při pracovní vytíženosti rodičů nepostradatelní. Vietnamští rodiče si je většinou vybírají na základě doporučení svých známých. Tyto české „chůvy“ tráví s vietnamskými dětmi většinou celé dny, proto se tyto děti, poměrně rychle, naučí naší řeč (Vrbová, 2013).

Průcha (2015), ve své publikaci *Česká vzdělanost* uvádí, že vietnamští občané kladou velký důraz na vzdělání svých potomků. Co se týká základního i středního vzdělávání vietnamských dětí, nejsou s nimi žádné velké obtíže, pokud jde o prospěch, kázeň, postoje k učitelům ze strany těchto žáků. Zároveň celá řada vietnamských studentů úspěšně studuje i na vysokých školách, což dokládá i většina výzkumů z oblasti interkulturní psychologie, které byly prováděny v mnoha zemích.

2.2.1.3 Ukrajinská menšina

Ukrajinská migrační komunita, patří vedle Slovenské, k nejpočetnější v ČR.

V současnosti pobývají na celém území našeho státu. Ukrajinci přichází do naší země především za prací a zlepšením ekonomické situace (Leontieva, 2006).

Motivaci k migraci z Ukrajiny, dle Marádové (2006), zajisté také napomáhá i její geografická blízkost a poměrně malé kulturní a jazykové bariéry.

Typickou črtou ukrajinské populace je například uctivý postoj mladší generace ke starší. Na Ukrajině byly vždy jasně rozděleny matčiny a otcovy povinnosti. Zvláštním rysem ukrajinské rodiny je dodnes výjimečná role matky ve výchově dětí i při řešení rodinných problémů. K charakteristickým vlastnostem Ukrajinců patří pohostinnost, emocionalita, religiozita, pořádnost, zdvořilost, vysoká úroveň sexuální morálky, udržování dlouholetých přátelství, úzké vztahy rodičů s dětmi (nejen morální podpora, ale v případě potřeby i nezištná materiální pomoc). Vysoká emocionalita ukrajinského obyvatelstva, a to bez ohledu na věk, se projevuje i při neverbální komunikaci. Ukrajinci jsou velmi pohostinní. V ukrajinské společnosti se udržují blízké přátelské vztahy a navzájem si pomáhají. To vše ovlivňuje i chování ukrajinských dětí. V ZŠ se neprojevují u ukrajinských žáků žádné výrazné odlišnosti. Se svými slovanskými spolužáky ve třídě nemají žádné potíže. Velmi rychle splývají s novým prostředím, i když nadále pocítují svou příslušnost k rodné zemi, s jejími zvyky a tradicemi (Šindelářová a kol., 2013).

Problematice národnostních menšin se věnovala ve svých publikacích a výzkumných pracích řada autorů. Také například, výzkumný ústav sociologický, provedl v rámci svých pravidelných šetření výzkum, na zjištění vztahu české veřejnosti k národnostním menšinám, žijícím v ČR. Šetření se zúčastnilo 1053 respondentů ve věku nad 15 let. Z výsledku výzkumu vyplynulo, že největší sympatie chovají Češi ke Slovákům, s jistým odstupem následují Poláci, pak Židé, Němci, Maďaři, Bulhaři, Srbové, Vietnamci, Rusové, Číňané, Rumuni, Ukrajinci, Albánci a poslední příčka v žebříčku sympatií patřila Romům

(Červenka, 2012). Jak je možné z dostupných výzkumů vysledovat, vztahy Čechů k menšinám jsou různé, záleží na konkrétní národnostní menšině.

3 MNOHOKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Ve třetí kapitole se zabýváme pohledem na předškolního pedagoga a jeho úlohu při výchově a vzdělávání v mnohokulturní třídě.

Děti, jejichž rodiče jsou občany členských zemí EU, mají přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako děti české. U občanů třetích zemí, musí rodiče nejpozději v den nástupu dítěte do MŠ, prokázat legálnost svého pobytu na území ČR. Dle výsledků České školní inspekce bylo v roce 2014/2015 v českých mateřských školách přes 10 000 dětí s odlišným mateřským jazykem. Často vyrůstají v rodinách, kde komunikují ve svém mateřském jazyce a s češtinou se mohou poprvé setkat až v mateřské škole. Největší podíl těchto dětí je samozřejmě v hlavním městě Praze (Linhartová, 2016).

Zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon), který zahrnuje i předškolní vzdělávání, vymezuje mateřským školám cíl, jehož obsahem je vzdělávání a rozvoj osobnosti dítěte, které by mělo být vybaveno poznávacími, sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami. Vzdělávání je postaveno na zásadách rovného přístupu, bez diskriminace z důvodu barvy pleti, pohlaví, jazyka, národnosti, etnického, sociálního původu, majetku atd. Dále je zaměřeno za zohledňování potřeb jednotlivce, respektu, vzájemné úctě, názorové snášenlivosti, solidaritě všech účastníků vzdělávání. Dalším cílem je utváření vědomí národní a státní příslušnosti, respektu ke kulturní, národnostní, jazykové, náboženské identitě každého jedince. Seznamovat děti se světovými i evropskými kulturními hodnotami a tradicemi.

Mnohokulturně orientovaná výchova v mateřské škole představuje výchovu, která přijímá kultury všech národností dětí ve třídě. Začít se seznamováním dětí s odlišnými kulturami již v předškolním věku je velmi důležité, protože děti kolem tří let věku si ještě dostatečně neuvědomují rozdíly a ani nemají předsudky. Teprve postupem času si utváří postoje, které jim předkládají dospělí, starší děti, prostředí. Kladnými příklady i vytvářením kamarádkých, přátelských vztahů napomáháme utváření základů kladných postojů na celý život.

3.1 Mnohokulturní výchova dle RVP PV

Rámcové cíle a záměry, které dle RVP PV souvisí s výchovou a vzděláváním v multikulturní společnosti:

- utvářet základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu dětí

- podpořit schopnost být sám sebou a zároveň se umět přizpůsobit životu v sociální komunitě v kulturní a multikulturní společnosti
- dokázat jednat v duchu etických hodnot a základních lidských práv – to vše na úrovni, která je přizpůsobena věku předškolních dětí (Marxtová, 2005).

Výchova a vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v MŠ situována do pěti vzdělávacích oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Některé oblasti se více zaměřují na problematiku společného soužití v mnohokulturní společnosti. Jedná se o oblast Dítě a ten druhý – ve které jde o podporu vzájemné spolupráce, přátelských a prosociálních vztahů, podporu komunikace s ostatními vrstevníky i dospělými. Dítě a společnost – v níž se snažíme o seznamování se společenskými, kulturními návyky, dovednostmi a vzájemném respektu. Dítě a svět – kde jde o vytváření povědomí o jiných zemích, zvycích, kulturách. Děti učíme vnímat, jak je svět pozoruhodný, rozmanitý, má svůj řád, je nekonečně pestrý a různorodý. Klíčové kompetence v RVP PV zastupují cílovou kategorii a tu vyjadřují výstupy. Mnohokulturní (multikulturní) výchova rozvíjí především kompetence sociální, personální, činnostní a občanské. Jde v podstatě o souhrn dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou důležité pro uplatnění jedince v každodenním životě, ve společnosti (Smolíková, 2004).

3.2 Učitel mateřské školy

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. V pedagogickém slovníku, (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), je uvedeno, že učitel *„je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“*

Učitelka mateřské školy by měla mít především osobnostní předpoklady. Za samozřejmost je pokládána láska k dětem, s nimiž každý den pracuje. Dětem by měla jít příkladem ve svém chování, vést je k toleranci, úctě a vzájemnému respektu. Také je potřeba, aby se učitelka snažila o vytváření příjemného klimatu ve třídě. Důležitá je i komunikativnost a smysl pro spravedlnost.

Předškolní pedagog by se měl při svém vzdělávání usilovat o vytváření klíčových kompetencí u dětí. Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější

a tím i využitelnější. Dle RVP PV se jedná se o kompetenci k učení, k řešení problémů, o komunikativní kompetenci, o sociální a personální kompetenci, činnostní a občanskou kompetenci (Svobodová a kol., 2010).

Kořátková (2008) řadí mezi nejvýznamnější charakteristiky učitelky mateřské školy ochotu s dětmi komunikovat, mít k nim lásku a citovou angažovanost. Důležité je, aby učitelka přijímala dětské chápání, vnímání světa, považovala je za inspirující, ne unavující či obtěžující. Aby také dětem přirozeně a ráda poskytovala oporu v mnoha jejich projevech a vytvářených situacích. Taktéž, aby se zajímala se o to, co dítě říká, jak se ptá, jak komentuje a utváří život kolem sebe. Nestavila se k dětem odmítavě, pomáhala jim přirozeně dle jejich aktuálních potřeb a snažila se o individualizaci. Zpětně vědomě nahlížela na vlastní pedagogickou práci, zlepšovala ji a hodnotila.

3.2.1 Role učitele v multikulturní třídě

Přijetí cizojazyčného, menšinového dítěte do MŠ přináší pedagogům zvýšené nároky na jejich práci a vyžaduje určitě velké úsilí. Ovšem situace je složitá i pro rodiče a dítě samotné. Po dobu prvních dnů, týdnů potřebuje odlišné dítě vysokou míru péče pedagoga, který nemusí vždy tuto situaci bez problému zvládnout v počtu až 25 dětí, někdy i více (Kožíšková, 2006).

Linhartová a Stralczyńska (2014) podotýkají, že nároky na předškolního pedagoga nejsou v žádném případě malé, je od něj vyžadována velká míra pozitivní motivace, podpory, citlivý, profesionální přístup. Děti pocházející z jiného jazykového i kulturního prostředí přirozeně potřebují specifický přístup, který odpovídá jejich potřebám. Tyto děti jsou mnohdy poprvé odloučeny od své rodiny, ocitají se v novém, neznámém prostředí a jsou zcela odkázáni na pomoc učitelů. Učitelé mají obrovskou zodpovědnost za to, jak se dítě bude v mateřské škole cítit, rozvíjet a získávat kompetence pro život, pro další stupně vzdělávání. Každé dítě je jedinečné, má rozdílnou úroveň dovedností a vyžaduje individuální přístup. Tato problematika se týká nejen cizojazyčného dítěte, ale jde o práci s celou třídou, s ostatními pedagogy a samozřejmě s rodiči.

Za nejdůležitější je všeobecně považováno naučit děti vzájemnému respektu, empatii. Také vést děti k tomu, aby se dívaly na věci i z hlediska toho druhého, naslouchaly mu, což je důležitým faktorem pro rozvoj jejich osobnosti. Děti by měly být vedeny ke vzájemné toleranci, vstřícnosti a respektu k odlišnostem. Pokud se s nimi vhodně pracuje a rozvíjíme

je v těchto oblastech, dáváme jim významný vklad i do budoucího života a vytváříme prostředí, ve kterém se každé dítě cítí dobře.

3.2.2 Cesty spolupráce s menšinovým dítětem

Nyní se pokusíme osvětlit vnímání odlišností u dětí předškolního věku. Kořátková (2008) popisuje, že vnímání odlišností u předškolních dětí prochází fázemi. Děti dvouleté vnímají především tělesné znaky. Při setkání s odlišným jedincem, se u nich může projevit strach, ale zároveň i zvědavost, upřená například k rozdílům v řeči. Děti tří a čtyřleté si již utváří svou vlastní identitu. Při kontaktu s odlišným jedincem začínají přemýšlet nad tím, proč dvě osoby s odlišnými znaky, jsou součástí jedné skupiny. Děti pětileté vnímají rozdíly i podobnosti dvou jedinců již naprosto zřetelně. Z toho důvodu je možno říci, že předškolní děti odlišnosti registrují, zajímají se o ně, ale zároveň je berou jako přirozenou součást života ve společnosti.

Začlenění kulturně odlišných dětí do kolektivu je pro ně zcela zásadní a velmi ovlivní jejich celkový rozvoj. Odlišné dítě vnáší do třídy novou dynamiku a změní se i požadavky na pedagoga. Při práci se skupinou dětí je potřeba se zaměřit i na zohlednění přítomnosti dítěte či dětí, které nerozumí či zcela nerozumí naši řeči. Úspěšnost začlenění dítěte do kolektivu závisí na mnoha faktorech. Svou roli hraje především celkové klima třídy. Významně zaleží na přístupu a způsobu práce učitele s dětským kolektivem. Učitel se podílí na vytváření příležitostí pro navazování přirozených přátelských vztahů. Podporuje spolupráci dětí, hledá společné zájmy, vhodnou formou přibližuje dětem naši kulturu i kulturu dětí odlišných. Učitel se významně podílí na utváření pravidel chování ve třídě, dbá na jejich respektování, podporuje pozitivní chování, ohleduplnost jednoho k druhému a sám je pro děti vzorem.

3.2.3 Cesty spolupráce s rodiči

Významnou složkou pedagogické práce je komunikace s rodiči. Rodiče, i ti z jiného etnika, potřebují mít přístup k informacím o provozu a organizaci MŠ, o obsahu a průběhu docházky jejich dítěte, i o jeho pokrocích, úspěších či obtížích. Vést účelnou, jasnou a vstřícnou komunikaci však nemusí být vždy snadné. Zásadním problémem je mnohdy jazyková bariéra. Svou roli hrají i další faktory, jako je náboženství, kulturní odlišnosti, různý pohled na výchovu a vzdělávání, rozdílná očekávání a podobně. Také rodiče z odlišného prostředí nemusí znát ani naši kulturu, zvyklosti či způsob vzdělávání. Je tedy potřeba přistupovat profesionálně a s maximální vážností. Pokud je jazyková bariéra

nepřekonatelná, nabízí se možnost vyhledání služby tlumočnicka, pro sdělení důležitých informací rodičům a opětovně získání potřebných informací o jejich dítěti.

Postoje, jež tvoří hlavní náplň této práce, mají psychologický základ. Odráží to, co si myslíme, prožíváme. Utváří se během procesu vrůstání do společnosti. Je zřejmé, že etnicky orientované postoje, se dotýkají i předškolních pedagogů a hrají jistou roli v předškolní výchově menšinových dětí. Tyto postoje se budují díky kultuře, ze které člověk pochází i hodnotovému systému každého jedince. Předškolní věk je stěžejním obdobím pro utváření kladných postojů i pozitivních mezilidských vztahů. Učitelé mateřských škol, mohou svým působením, významnou měrou podpořit utváření těchto kladných postojů, vztahů ke všem dětem, i těm kulturně odlišným.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část bakalářské práce jež navazuje na předchozí teoretickou část, zjišťuje postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin, žijících na území České republiky. Blíže se zaměřuje na postoje předškolních pedagogů ve Vsetíně a blízkém okolí. Předmětem zkoumání jsou především postoje k vybraným národnostním menšinám - Ukrajincům, Vietnamcům a Romům, které se v této lokalitě, dle výsledků ČSÚ, nejvíce vyskytují. Dané téma je v současnosti stále aktuální. Oblast Vsetínska, v níž byl výzkum proveden, se potýká zejména s romskou problematikou.

Již zrealizovaná výzkumná šetření jsou zaměřena na odlišné skupiny respondentů a taktéž na různé národnostní menšiny, jež na našem území žijí. Mnoho prací, se taktéž zabývá stále aktuálním tématem specifické národnostní menšiny, tedy Romy. Co se týká výzkumů, které mají v popředí svého zájmu, přímo postoje předškolních pedagogů k dětem menšin, těch u nás není velké množství, spíše je zaostřeno na postoje pedagogů k menšinovým žákům v prostředí základní školy. Dokladem může být i disertační práce Martiny Hurtové z pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Jedním z dílčích cílů její práce bylo zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé 1. stupně ZŠ k minoritám žijícím v ČR a také zmapovat postoje k vietnamské menšině. Výzkumný soubor tvořilo 107 učitelů plně organizovaných i malotřídních ZŠ v ČR a studenti dálkového oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Výsledky výzkumného šetření Hurtové odhalily, že postoje učitelů 1. stupně ZŠ k minoritám žijícím v ČR se zásadně neliší od postojů k majoritě. Dále je z jejího výzkumu patrné, že nás mohou tyto skupiny obohatit o nové poznatky, jež se týkají kultury, historie apod. Obdobná interpretace náleží i vietnamské menšině (Hurtová, 2010).

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin, žijících na území České republiky. Dále bychom se chtěli dovědět, jaké mají učitelé zkušenosti s příslušníky národnostních menšin. Naším zájmem je také porovnat, zda existuje rozdíl v postojích k menšinovým dětem u učitelů žijících na vesnici a ve městě. Taktéž nás zajímá, zda učitelé, kteří mají zkušenost s výukou menšinových dětí, vnímají tyto děti jako přínos pro ostatní děti ve třídě. A zda se ve svých názorech a postojích k menšinám nechají ovlivnit médii. Na základě cíle výzkumu jsme si stanovili hlavní a dílčí výzkumné otázky.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy:

Hlavní výzkumná otázka tedy zní:

Jaké jsou postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin žijících na území ČR?

Dílní výzkumné otázky:

- Jaké jsou postoje učitelů MŠ Vsetínska k národnostním menšinám - především k Vietnamcům, Ukrajincům a Romům?
- Jak ovlivňuje postoje učitelů MŠ zkušenost s dětmi pocházejícími z daných národnostních menšin?
- Jak se liší postoje k menšinovým dětem u učitelů žijících ve městě a na vesnici?

Po vytyčení cílů výzkumu a definici výzkumných otázek, jsme si stanovili tři hypotézy. V hypotéze H1 dáváme do vztahu bydliště respondentek a otevřenost k menšinovému dítěti ve třídě. V hypotéze H2 zjišťujeme, zda učitelky, jež mají zkušenost s menšinovým dítětem, jej také považují za přínos pro ostatní děti. V hypotéze H3 ověřujeme, zda místo bydliště respondentek má vliv na četnější negativní zkušenosti učitelek s příslušníky menšiny.

Hypotéza 1 – Učitelky MŠ, žijící ve městě, jsou otevřenější přítomnosti menšinového dítěte ve třídě, než učitelky, které žijí na vesnici.

Hypotéza 2 - U učitelek žijících ve městě je negativní zkušenost s příslušníkem menšiny častější, než u učitelek z vesnice.

Hypotéza 3 - Učitelky, které získaly ze své praxe zkušenost s menšinovým dítětem, jej považují za přínos pro ostatní děti, naproti těm, které tuto zkušenost nemají.

4.3 Výzkumný soubor

Pro výzkum jsme vybrali 13 mateřských škol ze Vsetínska. Dostupný výzkumný vzorek původně mělo tvořit 90 učitelů z těchto vybraných mateřských škol. Pro danou lokalitu (Vsetínsko), jsme se rozhodli z důvodu zájmu o postoje a názory předškolních pedagogů na děti z menšin právě z této oblasti. V popisovaném regionu se vyskytuje tolik zmiňovaná romská populace a taktéž, dle zdrojů ČSÚ, menšina vietnamská a ukrajinská. Z důvodu

odmítnutí výzkumu ve třech z původně zamýšlených 13 mateřských škol, výzkumný vzorek nakonec tvořilo 70 učitelů z 10 mateřských škol Vsetínska.

4.4 Výzkumná metoda

Výzkumné šetření bakalářské práce je založeno na kvantitativním přístupu a pro získání potřebných informací jsme použili metodu dotazníku vlastní konstrukce.

Dotazník je zcela anonymní, v úvodu představujeme téma práce, význam respondentových odpovědí i účel, ke kterému je určen. Dále se dotazník skládá z 6 položek, které obsahují demografické údaje a tážá se na zkušenost učitele s dítětem z menšinového uskupení. V další části se respondenti vyjadřují k 20 výrokům, na numerické, pětibodové Likertově škále, která se často užívá k zjišťování postojů, názorů osob. Položky jsou formulovány v pozitivním i negativním znění (Gavora, 2012).

Škálové položky jsou koncipovány od **1– 5**, přičemž číslo 1 na škále označuje vyjádření - naprosto souhlasím, 2 spíše souhlasím, 3 neutrální postoj (neutrální vyjádření), 4 spíše nesouhlasím a 5 naprosto nesouhlasím. Dále jsou položky rozděleny do tří oblastí. První skupina výroků je zaměřená na soužití většinové a menšinové společnosti všeobecně, na soužití s vybranými národnostními menšinami (Ukrajinci, Vietnamci a Romy), na zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny (pozitivní i negativní). V další skupině výroků se respondenti vyjadřují k práci s dětmi národnostních menšin ve třídě, a poslední část dotazníku sleduje vliv médií na postoje učitelů MŠ k národnostním menšinám. Některé z položek jsou doplněny otevřeným prostorem pro respondentovo bližší vyjádření. Například, pokud má respondent negativní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny, tak mohl k položce doplnit i národnost této osoby, případně stručně popsat o jakou negativní zkušenost se jedná (vzor dotazníku v příloze P1).

4.4.1 Realizace dotazníkového šetření

Před realizací samotného dotazníkového šetření bylo potřeba provést předvýzkum k zjištění časové dotace pro vyplňování, porozumění jednotlivým položkám a odhalení případných nedostatků. Do předvýzkumu bylo zařazeno 10 respondentů, tedy učitelek z jedné nejmenované mateřské školy ve Vsetíně, které jsem z dalšího zkoumání vyřadila. Na základě zjištění z předvýzkumu jsem upravila znění některých položek a přepracovala škálovou stupnici. Tento předvýzkum byl realizován ke konci měsíce ledna 2016.

Samotný výzkum, prováděný metodou dotazníku, byl realizován v průběhu měsíce února 2016. Dotazníky byly v tištěné podobě osobně předány k vyplnění do 13 vybraných mateřských škol ve Vsetíně a blízkém okolí ředitelkám MŠ. Z původního záměru rozdat 90 dotazníků, což je počet učitelů ve 13 MŠ, jich bylo nakonec rozdáno pouze 70, protože ve třech MŠ mi byl výzkum zamítnut, přímo ředitelkou příslušné MŠ. Nemohu však říci, že v ostatních deseti mateřských školách by dotazníky přijali s ochotou, ale po vysvětlení tématu, zdůvodnění jejich významu i jednoduchosti a časové nenáročnosti při vyplňování, mi dotazníky nakonec přijali. Domnívám se, že v tomto případě se osvědčila osobní účast při předávání dotazníků, protože návratnost by byla zřejmě ještě nižší.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Data získaná z dotazníkového šetření byla zadána a zpracována pomocí programu MS EXCEL, většina z nich je předvedena v grafické podobě, doplněná o legendu grafu. Grafickou podobu výsledků, jež jsou popisovány pouze slovně, je možné nalézt v příloze této práce. K testování hypotéz byl použit statistický test dobré shody Chí – kvadrát s danou hladinou významnosti 0,05.

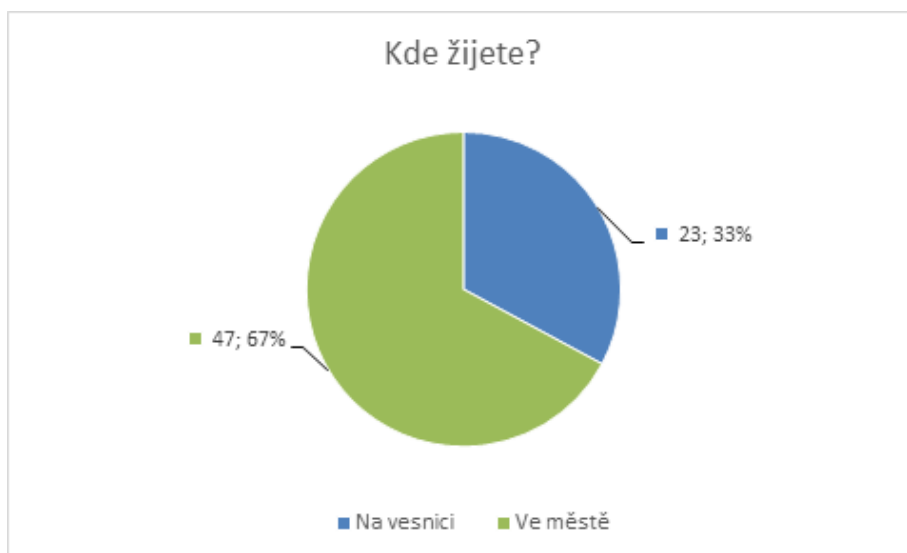
5.1 Dotazník – demografické údaje

V první části dotazníku respondenti odpovídali na šest položek, jež se zaměřují na zjištění bližších údajů o respondentovi. Pro snadnější přehlednost jsme si při popisu výsledků tyto položky označili písmena a – f, (přesto, že v dotaznících takto označeny nejsou).

a) Jaké je Vaše pohlaví?

První položka dotazníku se týkala pohlaví. Jak se dalo předpokládat, všech 100% dotazovaných, tedy 70 respondentů uvedlo, že jsou ženského pohlaví. Z toho důvodu již dále hovoříme pouze o **respondentkách, učitelkách MŠ**.

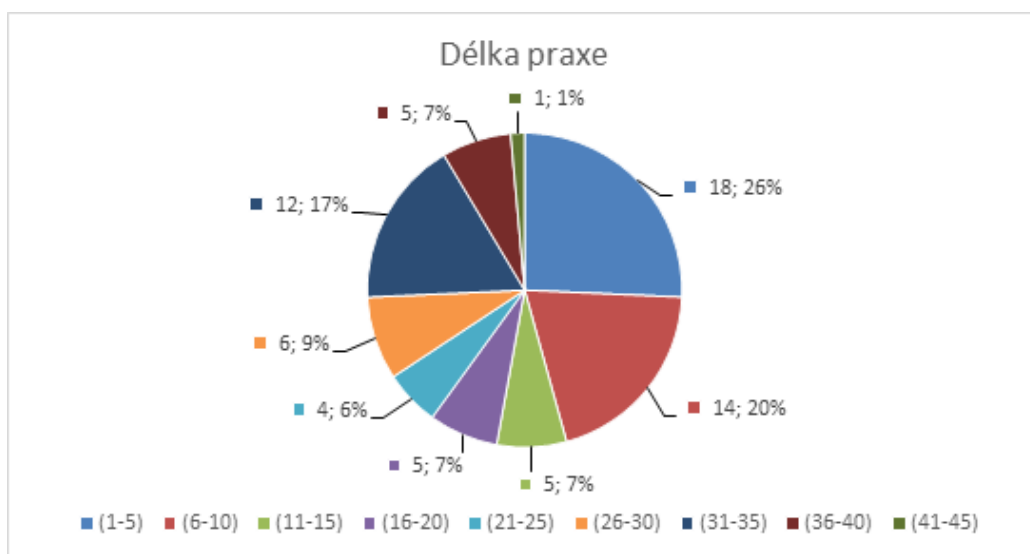
b) Kde žijete?



Graf 1: Bydliště respondentek

Následující položka sleduje bydliště respondentek. Jak je zřejmé z grafu č. 1, z celkového počtu 70 respondentek jich 33% uvedlo, že žijí na vesnici a zbylých 67% respondentek žije ve městě. Převážná část učitelek MŠ tedy žije ve městě.

c) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



Graf 2: Délka pedagogické praxe

Z grafu č. 2 můžeme vyčíst délku pedagogické praxe respondentek. Pro větší přehlednost jsme rozdělili délku pedagogické praxe respondentek do skupin: 26% čili 18 respondentek je ve skupině 1-5 let praxe, 20%, 14 respondentek tvoří skupinu 6-10 let, 7%, 5 dotázaných je ve skupině 11-15 let, dalších 7%, 5 dotázaných náleží skupině 16-20 let praxe, 6%, 4 respondentky jsou ve skupině 21-25 let, 9%, 6 respondentek tvoří skupinu 26-30 let, 17%, 12 respondentek je zastoupeno ve skupině 31-35 let, 7%, tedy 5 respondentek náleží skupině 36-40let a pouze 1%, 1 z respondentek spadá do skupiny s délkou praxe od 41-45 let. Dle výsledků můžeme poznamenat, že polovina dotázaných má délku své pedagogické praxe kratší než 15 let.

d) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogické oblasti?

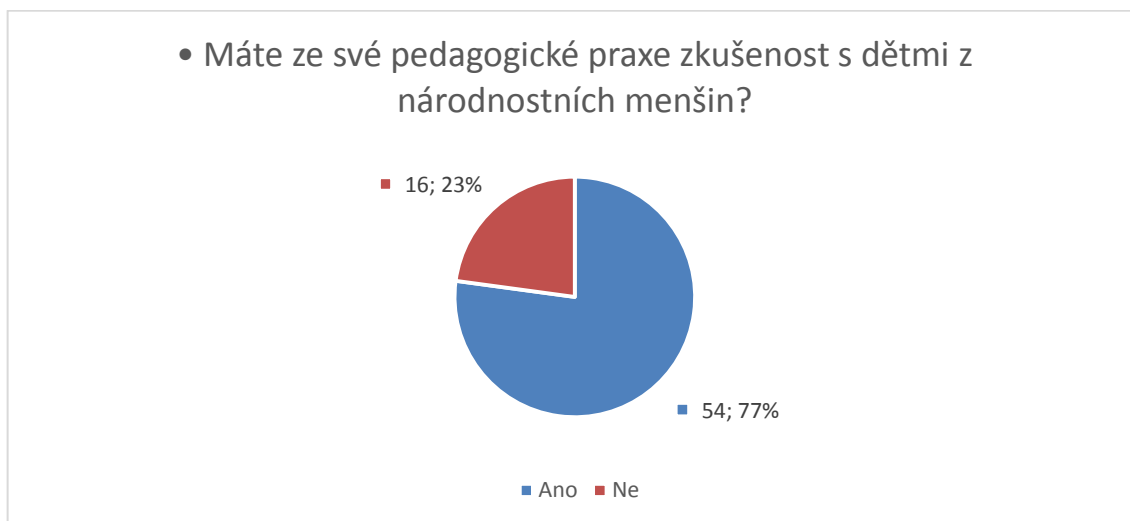
Tabulka 1: Nejvyšší dosažené vzdělání

Vzdělání	Počet	%
Středoškolské	54	77%
Vyšší odborné	5	7%
Vysokoškolské	10	14%
Žádné	1	1%
Celkový součet	70	100%

V tabulce č. 1, je možné vidět, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentek v pedagogické oblasti. Přičemž středoškolského vzdělání dosáhlo 77%, 54 respondentek, vyšší odborné je zastoupeno v 7%, 5 respondentkami, vysokoškolské vzdělání má 14% čili

10 dotazovaných a zatím žádné vzdělání v pedagogické oblasti nemá 1%, tedy 1 respondentka. Z toho vyplývá, že v mateřských školách Vsetínska u učitelek mateřských škol převládá středoškolské vzdělání.

e) Máte ze své pedagogické praxe zkušenost s dětmi národnostních menšin?



Graf 3: Zkušenost s dětmi národnostních menšin

Jak můžeme vidět, graf č. 3 předkládá odpovědi respondentek, které během své praxe získaly zkušenost s dítětem z menšinového uskupení. Převážná většina dotazovaných, tedy 54 respondentek, což je 77% tuto zkušenost má a pouze 23% - 16 respondentek uvedlo, že nemají ze své pedagogické praxe zkušenost s dítětem z menšinového uskupení. Dále respondentky uváděly i národnost dětí, s nimiž se během své pedagogické praxe setkaly. Tato skutečnost je zaznamenána níže, v tabulce č. 2.

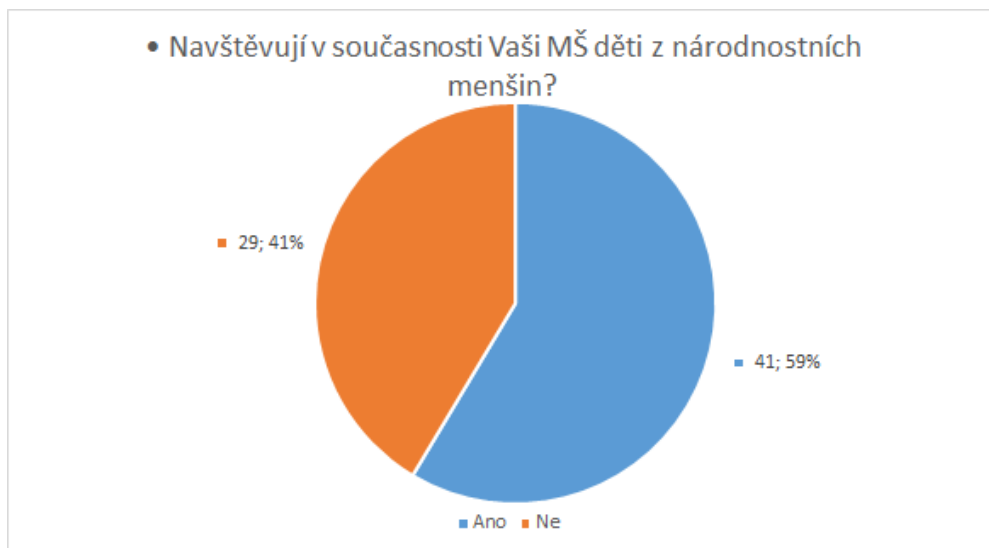
Tabulka 2: Národnost dětí a počty respondentů

Národnostní menšina	Počet respondentů
Romové	49
Ukrajinci	26
Vietnam	27
Jiná	28

Tabulka č. 2 ukazuje počty respondentek – učitelek, jež mají ze své praxe v MŠ zkušenost s menšinovým dítětem, a zároveň dokládá národnost dětí, se kterými se respondentky nejčastěji setkávaly. Nejvíce učitelek má ze své praxe zkušenost s romskými dětmi, což uvedlo 49 respondentek, 26 jich má zkušenost s Ukrajinci, 27 respondentek uvedlo ukrajinskou národnost a 28 učitelek se během své praxe v MŠ setkalo s jinou národností,

než je prezentována v tabulce. Jednalo se zejména o příslušníky mongolské, běloruské, řecké a slovenské národnosti.

f) Navštěvují v současnosti Vaši MŠ děti z národnostních menšin?



Graf 4: Přítomnost menšinových dětí v MŠ

Tato položka se dotazuje respondentek, zda v současnosti navštěvují jejich mateřskou školu děti z menšinového uskupení. Z celkového počtu 70 dotázaných uvedlo 59%, tedy 41 z nich, že v současnosti jejich MŠ navštěvují děti z národnostních menšin, naproti tomu 41%, 29 respondentek menšinové děti v současnosti v MŠ nemá. Rozdíl v zastoupení odpovědí Ano a Ne, jak můžeme vidět v grafu č. 4, není tak markantní, přesto můžeme konstatovat, že z větší části v současnosti menšinové děti navštěvují dané mateřské školy. Tato položka opět skýtala prostor pro navýšení informací od respondentek, které mohly doplnit položku o národnost dětí, které v současnosti jejich MŠ navštěvují. Vyjádření respondentek je zaznamenáno níže, v tabulce č. 3.

Tabulka 3: Děti navštěvující MŠ a jejich národnost

Národnostní menšina	Počet dětí
Romové	26
Ukrajinci	11
Vietnamci	8
Jiná národnost	11

Tabulka č. 3 poskytuje doplňující údaje o tom, jakou národnost mají menšinové děti, které v současnosti navštěvují dané mateřské školy. 26 respondentek uvedlo, že v současnosti jejich MŠ navštěvují děti z romské menšiny, 11 respondentek má v MŠ děti z ukrajinské

menšiny a 8 respondentek uvedlo, že v současnosti navštěvuje jejich mateřskou školu 8 dětí vietnamské národnosti a 11 dotazovaných uvedlo národnost jinou, než je zaznamenána v tabulce.

5.2 Dotazník – položky 1 - 6

Následně uvádíme výsledky dotazníkového šetření, v němž se respondentky na pětibodové, Likertově škále vyjadřovaly k předkládaným výroky. Položky, výroky **1-6** jsou zaměřeny všeobecně na postoje učitelek k národnostním menšinám, zejména k Ukrajincům, Vietnamcům a Romům.

Položka 1 - Soužití Vietnamců a většinové společnosti je bezproblémové.

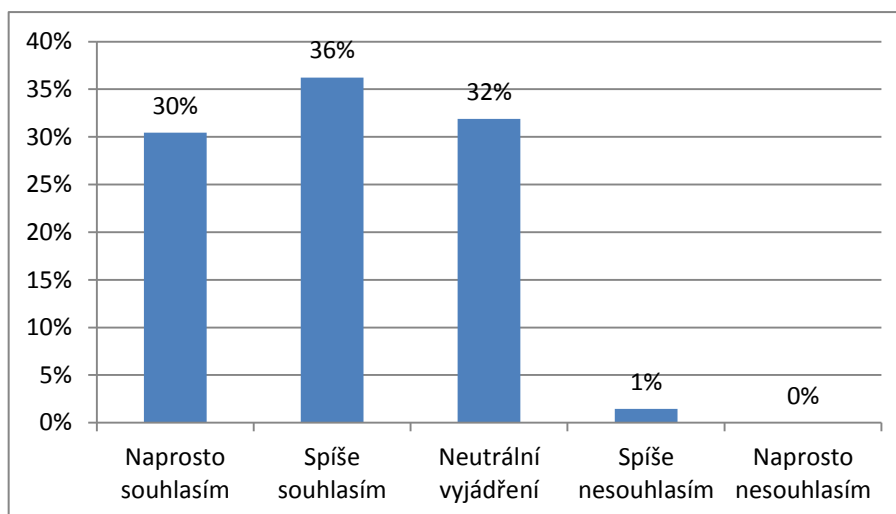
Výsledky ukazují, že z celkového počtu 69 dotázaných, jich 52%, tedy 36 respondentek s tímto výrokem naprosto souhlasí, 30%, 21 jich spíše souhlasí, 14%, 10 zaujalo neutrální postoj, 3%, 2 z celkového počtu respondentek spíše s tímto výrokem nesouhlasí. Jedna z respondentek se k položce nevyjádřila vůbec. Můžeme říci, že většina respondentek považuje soužití Vietnamců a většinové společnosti za bezproblémové.

Položka 2 - Soužití Ukrajinců a většinové společnosti je bezproblémové.

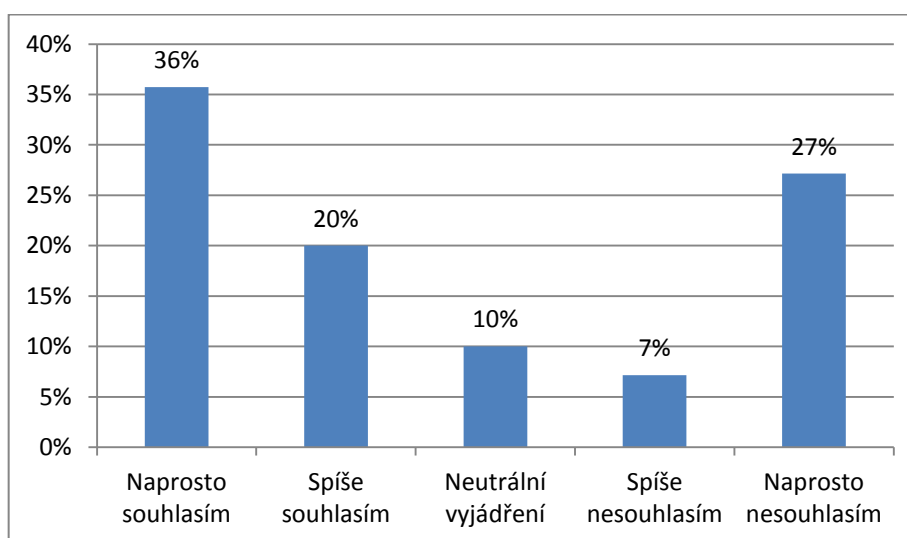
S tímto výrokem v počtu 69 respondentů naprosto souhlasilo 19%, 13 dotázaných, 20%, 14 respondentek spíše souhlasí, 48%, 33 respondentek zaujímá k výroku neutrální postoj, 10%, 7 respondentek s daným tvrzením spíše nesouhlasí a 3%, tedy 2 respondentky s tvrzením naprosto nesouhlasí. Jedna respondentka se k položce nevyjádřila. U tohoto výroku je zjevná nerozhodnost dotazovaných a zaujímá k Ukrajincům neutrální postoj.

Položka 3 - Soužití Romů a většinové společnosti je bezproblémové.

K této položce se vyjádřilo opět 69 dotazovaných. Jedna respondentka odpověď nevedla. Vyjádření naprosto souhlasím, nevedla žádná z respondentek, spíše souhlasilo 6%, tedy 4 dotazované, 13%, 9 respondentek zaujalo neutrální postoj, 36%, tedy 25 respondentek spíše nesouhlasilo a 45%, 31 respondentek uvedlo, že s tímto výrokem naprosto nesouhlasí. Jak je možné z výsledků vyčíst, většina respondentek zaujímá negativní postoj k soužití s romskou menšinou.

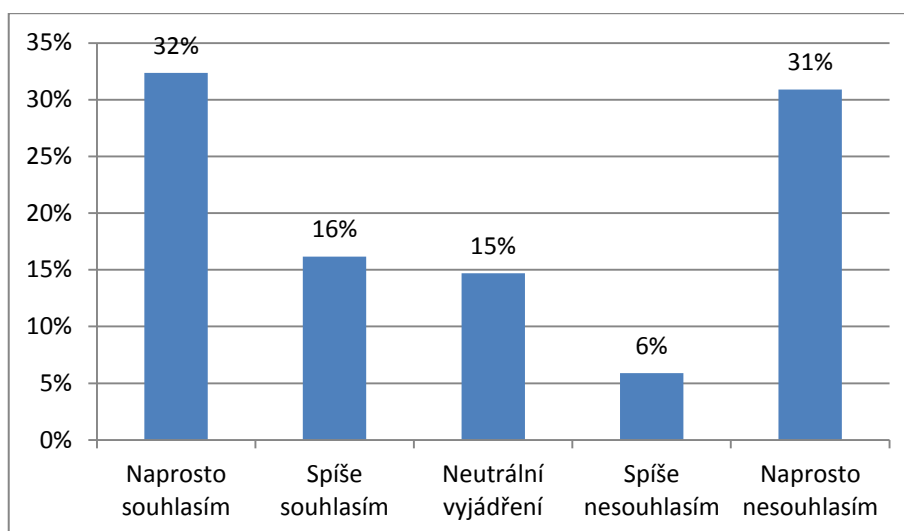
Položka 4 - Jsem tolerantní k příslušníkům národnostních menšin.*Graf 5: Tolerance k příslušníkům národnostních menšin*

Tato položka sleduje toleranci respondentů k národnostním menšinám. Z celkového počtu 69 respondentek, (jedna respondentka se nevyjádřila), s tímto výrokem naprosto souhlasí 30%, tedy 21 dotazovaných, 36%, 25 respondentek spíše souhlasí a 32%, 22 dotázaných zaujímá k výroku neutrální postoj. Spíše nesouhlasilo pouze 1%, 1 z dotázaných. Můžeme tedy říci, že většina respondentek národností menšiny toleruje. Můžeme tedy konstatovat, že většina respondentek národností menšiny toleruje a podstatně menší část respondentek k nim zaujímá neutrální postoj.

Položka 5 - Mám negativní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny.*Graf 6: Negativní zkušenost s příslušníkem menšiny*

Tato položka zjišťovala, zda mají respondentky nějakou negativní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny. Naprostý souhlas s tímto tvrzením vyjádřilo 36%, tedy 25 respondentek, 20%, 14 respondentek spíše souhlasí s výrokiem, 10%, 7 dotázaných zaujalo k výroku neutrální postoj, 7%, 5 respondentek spíše nesouhlasí s tvrzením a 27%, 19 dotázaných s tímto výrokiem naprosto nesouhlasilo. Převážná část dotázaných se vyjádřila, že má negativní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny. Tuto položku mohly respondentky taktéž doplnit stručným popisem dané negativní zkušenosti. Některé s respondentek uvedly i národnost příslušníka, který byl příčinou negativní zkušenosti. Negativní zkušenost se týkala zejména romské populace. Respondentky uváděly příklady negativních zkušeností s Romy, především se jednalo o nepřizpůsobivost, nespolehlivost, nedodržování pravidel, vulgárnost, nespolupráce, hlučnost, bezohlednost, urážky na stranu většiny, slovní napadání, drzost, špatná komunikace, nízká docházka romských dětí do MŠ, netolerance, krádeže, vyhrožování a ubližování ostatním dětem ve třídě. Co se týká negativní zkušenosti s dalšími menšinami, respondentky uváděly v těchto případech „pouze“ jazykovou bariéru.

Položka 6 - Mám pozitivní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny.



Graf 7: Pozitivní zkušenost s příslušníkem menšiny

Položka 6 se dotazuje na pozitivní zkušenost respondentek s příslušníkem národnostní menšiny. K tomuto výroku se z celkového počtu 70 dotazovaných vyjádřilo 32%, tedy 22 respondentek, které s výrokiem naprosto souhlasí, spíše souhlasím, uvedlo 16%, 11 respondentek, 15% tedy 10 z dotázaných zaujímá k výroku neutrální postoj, 6%, což jsou 4 respondentky, které uvedly, že spíše nesouhlasí s výrokiem a naprosto s ním nesouhlasí 31%, tedy 21 respondentek. Z výsledků se dá usoudit, že pozitivní zkušenost

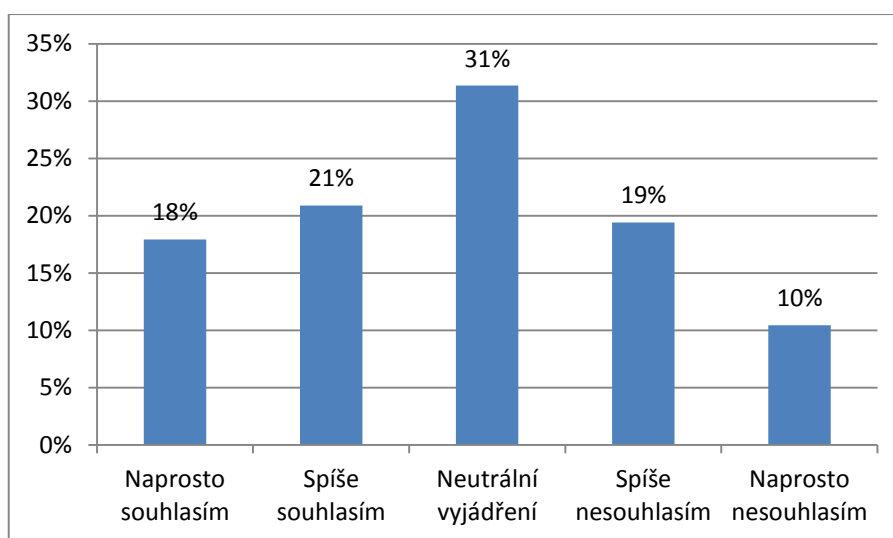
s příslušníkem národnostní menšiny má téměř polovina dotazovaných. U položky číslo 6 měly respondentky možnost doplnit stručnou informaci, o jakou pozitivní zkušenost se jedná, či uvést národnost příslušníka, který byl zdrojem pozitivní zkušenosti. Pozitivní zkušenost měly respondentky především s příslušníky vietnamské menšiny. V interakci s Vietnamci uváděly učitelky především: slušnost, úslužnost, vstřícnost, komunikativnost, respektování pravidel, dobrou spolupráci, obdarovávání, dobrou adaptaci na prostředí MŠ, poctivost, slušné chování, pravidelnou docházku, srdečnost. V interakci s Ukrajinci učitelky vyzdvihovaly dobrou spolupráci s rodiči, slušné jednání. Ve třech případech jsme zaznamenali i pozitivní zkušenost s romskými dětmi, které adoptovala česká rodina.

Položky 1 – 6 zjišťovaly postoj respondentek k národnostním menšinám všeobecně, zejména pak k Vietnamcům, Ukrajincům a Romům. Z výsledků je patrné, že postoj k soužití s Vietnamci je převážně pozitivní, k Ukrajincům respondentky zaujímají neutrální postoj a co se týká romské menšiny, převládá negativní postoj.

5.3 Dotazník - položky 7 - 16

V následující části práce budeme popisovat výsledky výroků, které se týkají přímo práce předškolního pedagoga s dítětem z menšinového uskupení v mateřské škole. Jedná se o položky 7 - 16.

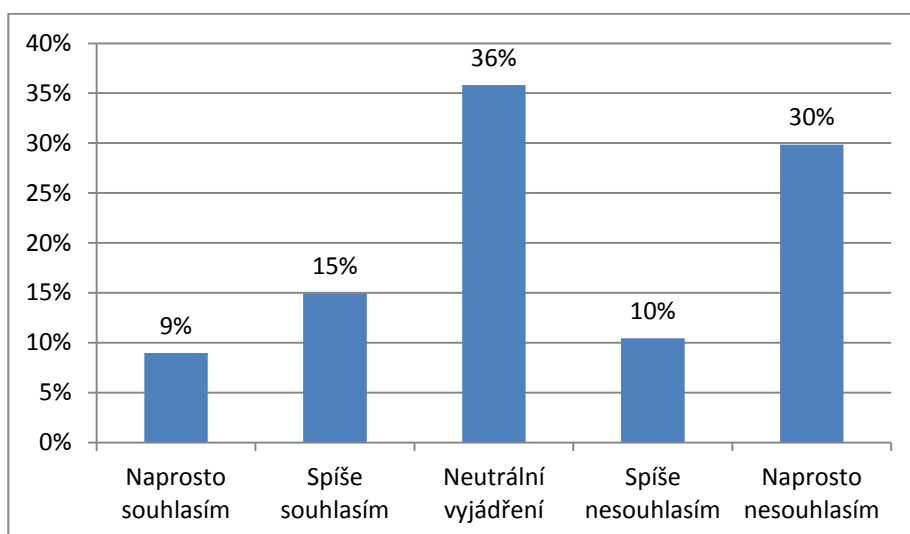
Položka 7 – Pokud je ve třídě přítomno dítě z menšinové společnosti, zvyšuje to náročnost mé pedagogické práce.



Graf 8: Zvyšující se náročnost pedagogické práce

Jak vidíme v grafu č. 8, s tímto výrokem naprosto souhlasí 18% tedy 12 dotázaných, spíše souhlasí 21%, což je 14 respondentek, 31%, 21 respondentek zaujímá neutrální postoj, 19%, tedy 13 respondentek spíše nesouhlasí a 10%, 7 respondentek naprosto nesouhlasí. Tři respondentky se k výroku vůbec nevyjádřily. Můžeme podotknout, že část respondentek potvrdila, že jim přítomnost menšinového dítěte zvyšuje náročnost jejich pedagogické práce, téměř stejná část respondentek tento názor nesdílí a taktéž shodná část se nerozhodla, zaujala neutrální postoj.

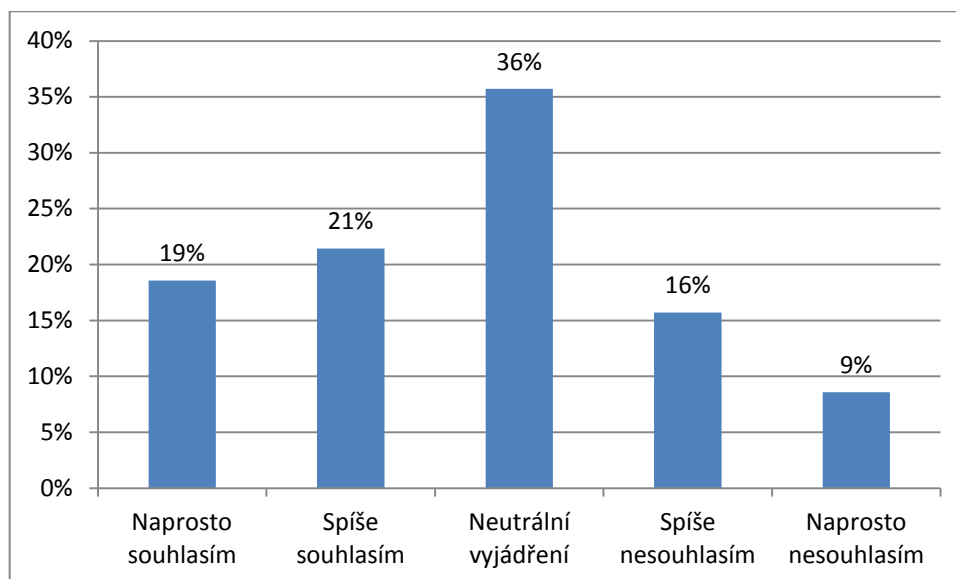
Položka 8 - Při jednání s dítětem, pocházejícím z menšinové společnosti, měním svůj přístup k němu.



Graf 9: Změna přístupu k dítěti

Jak graf č. 9 napovídá, s tímto výrokem naprosto souhlasí 9%, tedy 6 dotazovaných, 15% čili 10 respondentek s ním spíše souhlasí, neutrální postoj zaujímá 36%, což je 24 respondentek, 10%, čili 7 respondentek s tímto výrokem spíše nesouhlasí a 30%, tedy 20 dotázaných se přiklonilo k odpovědi, naprosto nesouhlasím. K výroku se vyjádřilo 67 respondentek, tři svou výpověď neuvedly. Z výsledků lze vysledovat jak nerozhodnost respondentek, tak z téměř stejné části učitelky svůj přístup k menšinovému dítěti nemění.

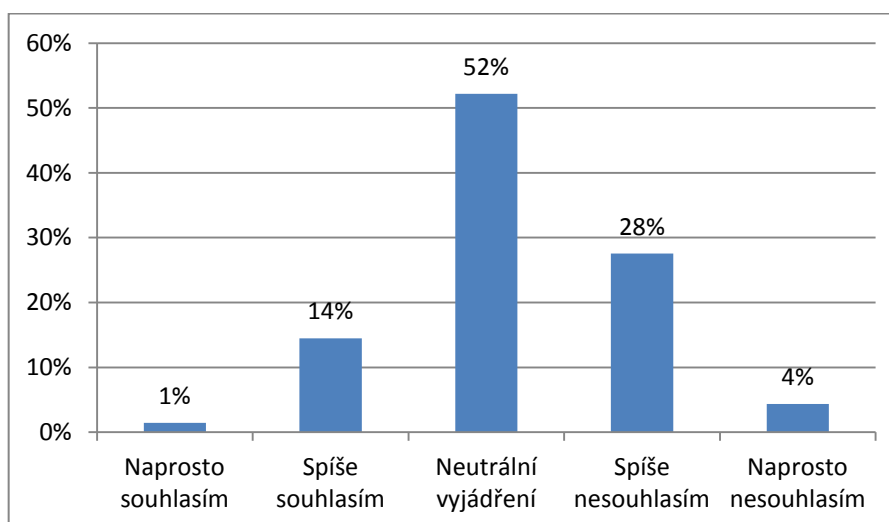
Položka 9 - Přítomnost menšinového dítěte ve třídě považují za přínos pro další pedagogickou praxi.



Graf 10: Přínos pro pedagogickou práci

K této položce se vyjádřilo všech 70 dotazovaných. Z 19%, což je 13 dotázaných s tímto výrokiem naprosto souhlasí, 21%, 15 respondentek uvedlo, že s výrokiem spíše souhlasí, 36% tedy 25 dotázaných se vyjádřilo neutrálně, 16%, 11 respondentek s výrokiem spíše nesouhlasí a 9%, 6 respondentek s ním naprosto nesouhlasí. Můžeme říci, že učitelky považují menšinové dítě ve většině případů za přínos pro další pedagogickou práci, menší část učitelek se přiklání k neutrálnímu postoji.

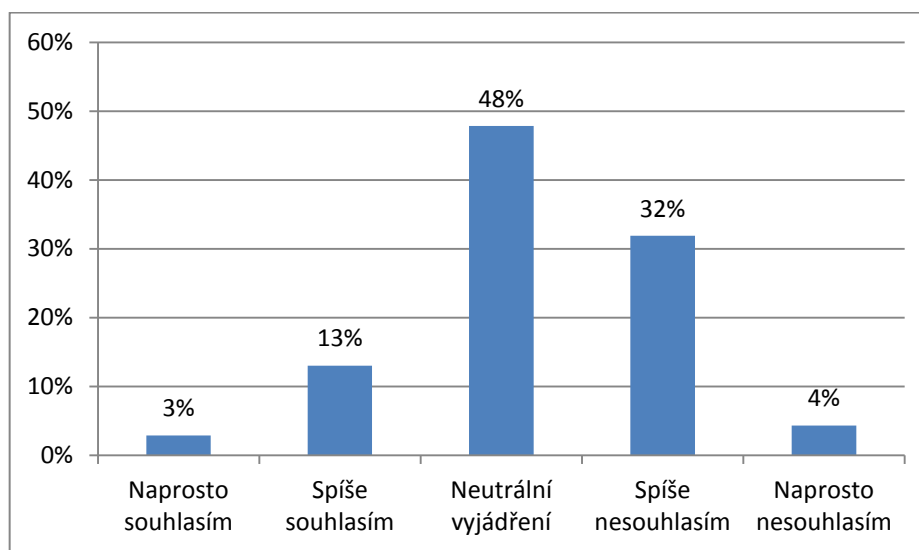
Položka 10 - Při výuce dítěte z národnostní menšiny vznikají časté výchovné obtíže.



Graf 11: Výchovné obtíže menšinových dětí

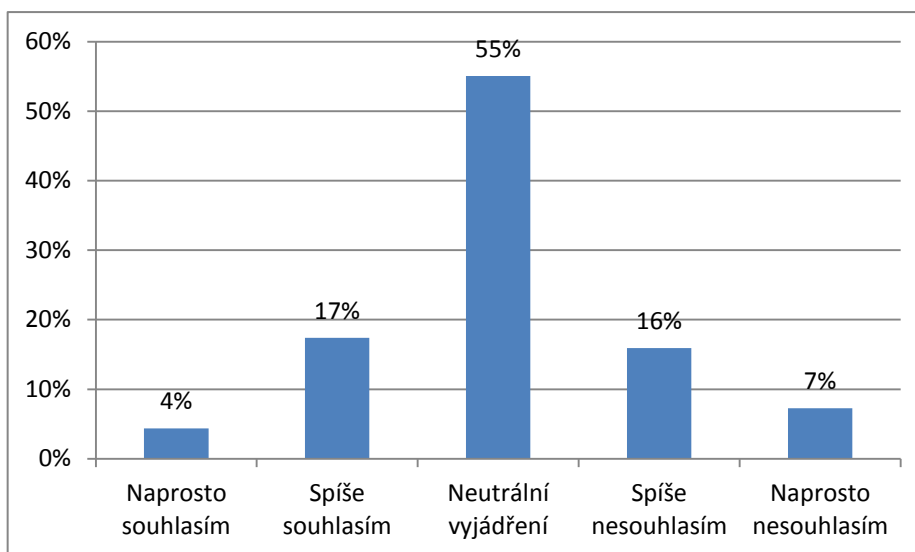
K danému výroku se vyjádřilo 69 respondentek, jedna z nich svou odpověď neuvedla. Naprosto zanedbatelné 1%, tedy 1 z dotázaných s tímto výrokiem naprosto souhlasí, 14%, 10 respondentek udává, že spíše souhlasí, 52%, 36 respondentek, tedy převážná část, zaujímá k tvrzení neutrální postoj, spíše nesouhlasí 28%, 19 dotázaných a 4% čili 3 respondentky s tímto tvrzením naprosto nesouhlasí. Většina učitelek zaujala neutrální postoj k tomuto tvrzení a menší část učitelek nepovažuje menšinové dítě za zdroj výchovných obtíží.

Položka 11 - Adaptace dítěte z národnostní menšiny na MŠ je bezproblémová.

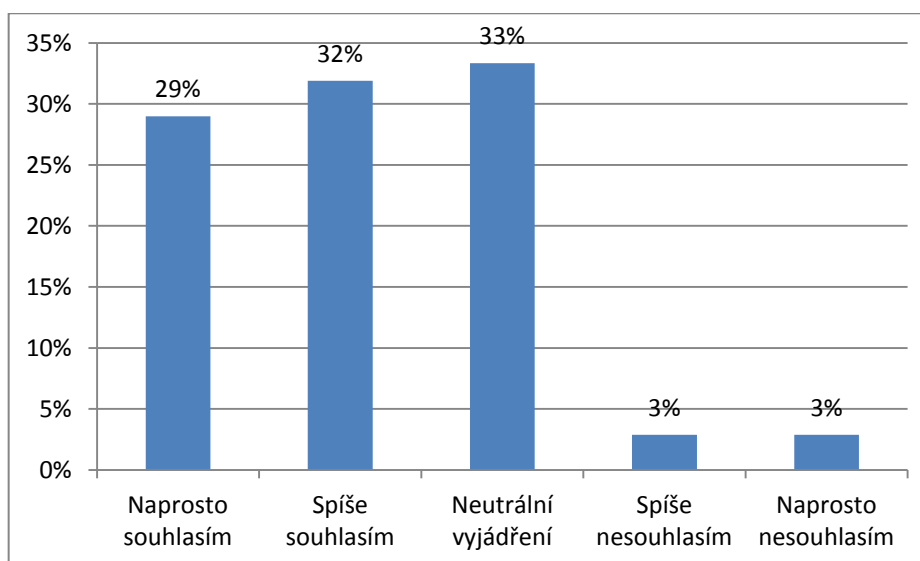


Graf 12: Adaptace menšinového dítěte

K tomuto výroku se nevyjádřila jedna respondentka. Ze zbylých 69 dotazovaných 3% čili 2 respondentky s tímto výrokiem naprosto souhlasí, dalších 13% tedy 9 respondentek s výrokiem spíše souhlasí, 48%, tedy 33 dotázaných se přiklání k neutrálnímu vyjádření, 32%, což je 22 respondentek, s tvrzením spíše nesouhlasí a naprosto s tvrzením nesouhlasí 4% dotazovaných, tedy 3 respondentky. Z výsledků lze konstatovat, nadpoloviční většina učitelek zaujímá k adaptaci menšinových dětí neutrální postoj a menší polovina učitelek se přiklání k názoru, že při adaptaci menšinových dětí se vyskytují problémy.

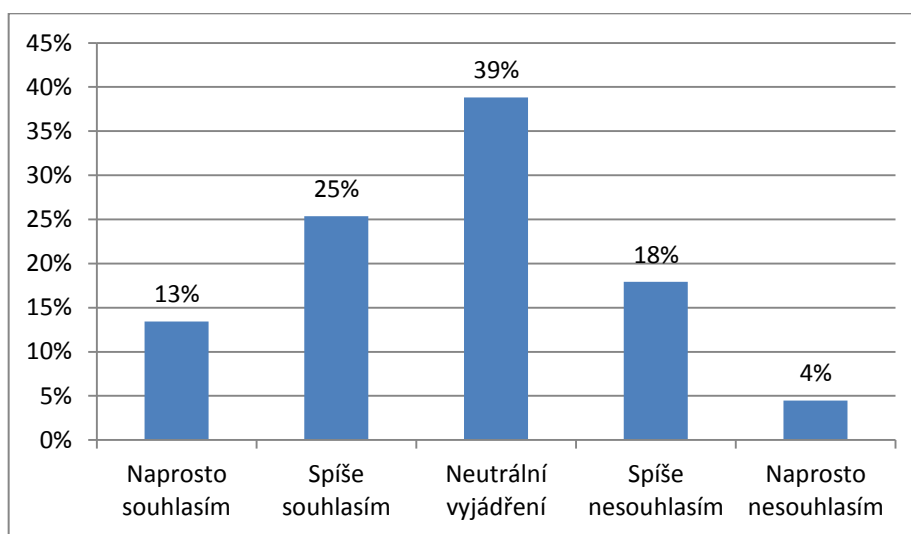
Položka 12 - Dítě z menšinové skupiny má obtíže v kolektivu.*Graf 13: Obtíže v kolektivu*

Tuto položku hodnotilo 69 respondentek ze 70. Tři respondentky čili 4% dotázaných s výrokem naprosto souhlasí, dalších 17% čili 12 respondentek s ním spíše souhlasí, největší počet respondentek, celých 55% tedy 38 respondentek z celkového se vyjádřilo neutrálně, 16% čili 11 respondentek s tvrzením spíše nesouhlasí a zbylých 7%, 5 respondentek s výrokem naprosto nesouhlasí. Můžeme podotknout, že většina učitelek se k obtížím menšinových dětí v kolektivu zaujala nerozhodný, neutrální postoj.

Položka 13 - Jsem otevřená/ý přítomnosti menšinového dítěte v MŠ.*Graf 14: Otevřenost k přítomnosti menšinového dítěte*

K položce 13 se vyjádřilo 69 dotazovaných. Z nich 32%, čili 20 respondentek s výrokem naprosto souhlasí, dalších 32% čili 22 dotazovaných s výrokem spíše souhlasí, 33%, tedy 23 respondentek se vyjádřilo neutrálně a zanedbatelné 3% se vyjádřily, že spíše nesouhlasí a naprosto nesouhlasí, v obou případech se jednalo o 2 respondentky. Jak ukázaly výsledky, naprostá většina učitelek zaujímá pozitivní postoj k přítomnosti menšinového dítěte v MŠ a menší část se staví k přítomnosti menšinového dítěte neutrálně.

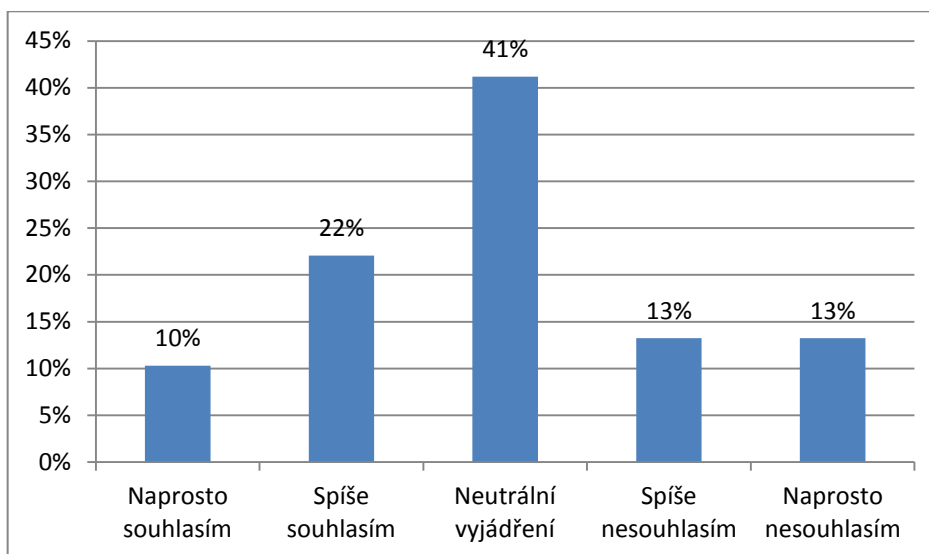
Položka 14 - Přítomnost menšinového dítěte ve třídě je pro ostatní děti přínosem.



Graf 15: Přínos menšinového dítěte pro ostatní děti

Položka 14 zjišťuje, zda je menšinové dítě pro ostatní děti ve třídě přínosem. Z celkového počtu 67 respondentů, odpovědělo 13% z nich, což je 9 respondentek, že s tímto výrokem naprosto souhlasí. Dalších 25% tedy 17 dotazovaných s výrokem spíše souhlasí, 39% čili 26 respondentek zaujímá neutrální stanovisko, spíše nesouhlasí s daným výrokem 18% tedy 12 respondentek a 4%, 3 dotazované s výrokem naprosto souhlasí. Z celkového počtu 67 učitelů, se 26 z nich přiklání k přínosu menšinového dítěte pro ostatní děti, u stejného počtu učitelů je patrná nerozhodnost, neutrální postoj.

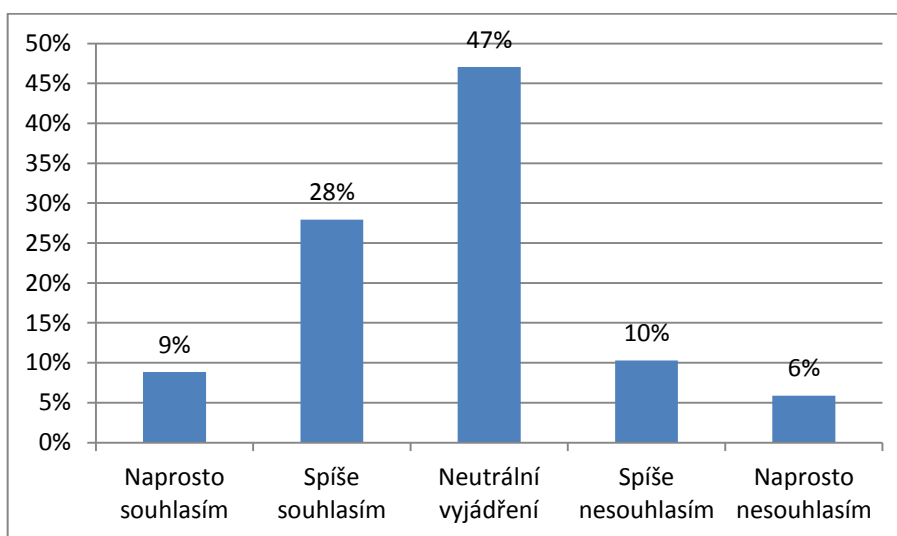
Položka 15 - Přítomnost dítěte z menšinové skupiny považuji za zdroj vyšší psychické zátěže.



Graf 16: Vyšší psychická zátěž

V položce 15 odpovídalo 68 respondentek, 2 svou odpověď neuvedly. Nejvyšší zastoupení - 41%, čili 28 respondentů se opět vyjádřilo neutrálně, což je patrné i z grafu č. 16. Dalších 10%, čili 7 respondentek s tímto výrokiem naprosto souhlasí, 22%, 15 z nich s ním spíše souhlasí, 13% tedy 9 respondentek s vyjádřením spíše nesouhlasí a shodný počet dotazovaných naprosto nesouhlasí. Z výsledku lze usoudit, že ke zdroji vyšší psychické zátěži (pramenící z přítomnosti menšinového dítěte) se většina učitelek staví nerozhodně, neutrálně.

Položka 16 - Spolupráci s rodiči těchto dětí považuji za obtížnou.



Graf 17: Spolupráce s rodiči

Graf č. 17 znázorňuje výrok o spolupráci učitelů s rodiči menšinových dětí. K výroku se vyjádřilo 67 dotazovaných. Nejvyšší počet respondentek se znovu přiklonilo k neutrálnímu postoji, celých 47%, tedy 32 dotazovaných, 9% čili 6 respondentek s výrokem naprosto souhlasí, 28%, 19 dotazovaných spíše souhlasí, 10%, 7 respondentek spíše nesouhlasí a 6% tedy 4 respondentky s tvrzením naprosto nesouhlasí. Z grafu č. 17 je opět znát, že téměř polovina učitelek zaujímá ke spolupráci s rodiči neutrální stanovisko, zbylá větší část považuje spolupráci s rodiči za obtížnou a nejméně početná část učitelek nepovažuje spolupráci s rodiči za obtížnou.

5.4 Položky 17 - 20

Poslední série položek, složená ze čtyř výroků, se zaměřuje na média a jejich vliv na postoje učitelů k národnostním menšinám.

Položka 17 - Média (internet, TV, tisk), ovlivňují můj názor na menšinovou společnost.

K tomuto výroku se vyjádřilo všech 70 respondentek. S výrokem naprosto souhlasilo 10% tedy 7 dotazovaných, 19% čili 13 respondentek spíše souhlasilo s výrokem, 27% tedy 19 respondentek uvedlo neutrální vyjádření, 17% čili 12 respondentek spíše nesouhlasilo a 19 dotázaných shodně jako u neutrálního vyjádření uvedlo, že s výrokem naprosto nesouhlasí. Můžeme tedy konstatovat, že větší část učitelů se nenechá ovlivnit v názoru na menšiny médii.

Položka 18 - Média prezentují menšinové obyvatelstvo převážně v negativním světle.

K položce 18 se vyjádřilo 68 respondentek. Nejvyšší počet respondentek, 41% což je 28 z nich se přidalo k neutrálnímu vyjádření, 9%, tedy 6 dotázaných s výrokem naprosto souhlasilo, 26% čili 18 respondentek spíše souhlasilo s výrokem, 13% tedy 9 dotázaných spíše nesouhlasilo s tvrzením a naprosto s ním nesouhlasilo 7 respondentek, čili 10% dotazovaných. Z výsledku je zřejmé, že nejvyšší počet učitelů se opět přiklání k neutrálnímu vyjádření. Z větší části se učitelé přiklání k názoru, že média prezentují menšiny převážně v negativním světle.

Položka 19 - Nezajímám se o prezentaci národnostních menšin v médiích.

K této položce se vyjádřilo 68 respondentek. Polovina z nich, tedy 34 respondentek se přiklonilo k neutrálnímu vyjádření. S tímto tvrzením naprosto souhlasilo 12%, 8 respondentek, 16%, 11 dotázaných uvedlo, že s výrokem spíše souhlasí, 13% čili 9

respondentek spíše nesouhlasí a 9% tedy 6 respondentek s výrokem naprosto nesouhlasilo. Čtvrtina respondentů se nezajímá o to, jak média prezentují menšiny, a druhá čtvrtina sleduje prezentaci menšin v médiích.

Položka 20 - Ztotožňuji se s prezentací národnostních menšin v médiích.

K závěrečné položce se vyjádřilo 68 respondentek. Nadpoloviční většina z dotazovaných (53%) čili 36 respondentek se vyjádřila neutrálně, zanedbatelné 1%, 1 respondentka s výrokem naprosto souhlasí, nepatrná část 3%, 2 respondentky spíše souhlasí s tvrzením, spíše nesouhlasí 22%, 15 respondentek a 21% čili 14 respondentek s výrokem naprosto nesouhlasí. Z výsledků můžeme konstatovat, že téměř polovina učitelek se neztotožňuje s prezentací menšin v médiích.

(Grafickou podobu položek 1, 2, 3, 17, 18, 19, 20 je možné nalézt v příloze této práce).

5.5 Výsledky testování hypotéz

Hypotéza 1: Učitelky, žijící ve městě, jsou otevřenější přítomnosti menšinového dítěte ve třídě, než učitelky žijící na vesnici.

Kde žijete? A) Na vesnici b) Ve městě

Položka 13 – Jsem otevřená/ný přítomnosti menšinového dítěte v MŠ.

Tabulka 4: Bydliště / vyjádření - otevřenost k menšinovým dětem

Položka 13			
Bydliště	souhlasím	nesouhlasím	Celkový součet
Na vesnici	13	1	14
Ve městě	29	3	32
Celkový součet	42	4	46

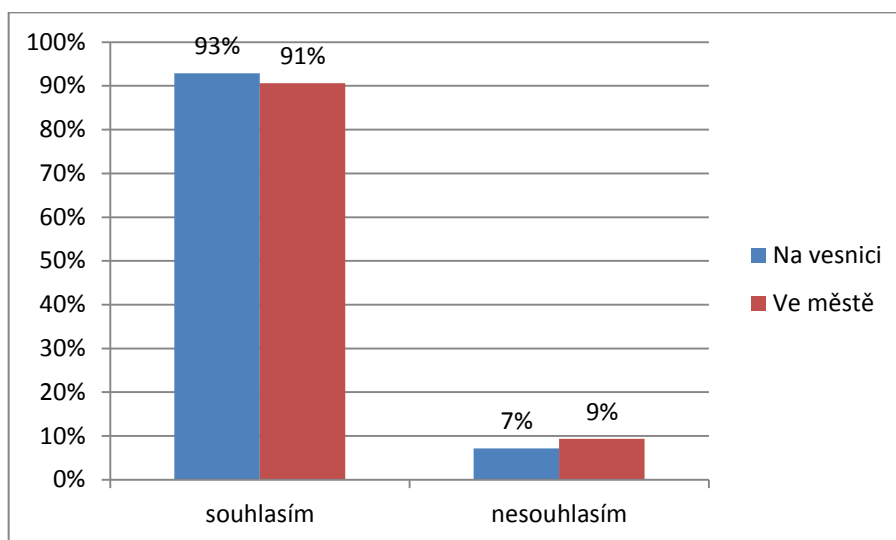
Tabulka 5: Bydliště / vyjádření - otevřenost k menšinovým dětem v %

Položka 13			
Bydliště	souhlasím	nesouhlasím	Celkový součet
Na vesnici	93%	7%	100%
Ve městě	91%	9%	100%

Tabulka 6: Test dobré shody

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	p-hodnota
0	1	1

Tabulka č. 6 prezentuje výsledky testu dobré shody, kdy p – hodnota, (závislost odpovědi položky 13 na kategorii bydliště), je tedy **vyšší než 0,05** což znamená, že zde není statistická závislost. Proto můžeme konstatovat, že hypotéza (H1) se nepotvrdila. Nelze tedy říci, že by učitelky z města byly více nakloněny přítomnosti menšinového dítěte v MŠ, než učitelky, které žijí na vesnici.



Graf 18: Bydliště / vyjádření – otevřenost k dítěti

Z grafu č. 18 taktéž není zřejmý rozdíl mezi těmito dvěma skupinami.

Hypotéza 2: U učitelek žijících ve městě je negativní zkušenost s příslušníkem menšiny častější, než u učitelek z vesnice.

Kde žijete? A) Na vesnici b) Ve městě

Položka 5 - Mám negativní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny.

Tabulka 7: Bydliště / Negativní zkušenost učitelek

Položka 5			
Bydliště	souhlasím	nesouhlasím	Celkový součet
Na vesnici	10	11	21
Ve městě	29	13	42
Celkový součet	39	24	63

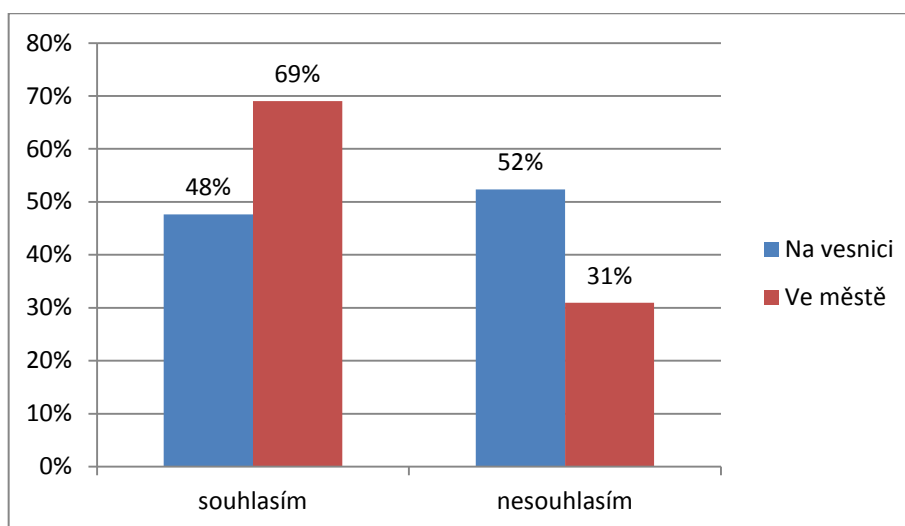
Tabulka 8: Bydliště / Negativní zkušenost učitelek

Položka 5			
Bydliště	souhlasím	nesouhlasím	Celkový součet
Na vesnici	48%	52%	100%
Ve městě	69%	31%	100%
Celkový součet	62%	38%	100%

Tabulka 9: Test dobré shody

Chí-kvadrát statistika	Stupně volnosti	p-hodnota
2,73	1	0,09

Tabulka č. 9 ukazuje výsledky Chí-kvadrátu, testu dobré shody, kdy p-hodnota je větší jako 0,05, na 5% hladině významnosti není statistická závislost, ale zároveň na 10% hladině významnosti můžeme hovořit o statisticky významné závislosti, protože p-hodnota je **menší** jako **0,10**. Můžeme tedy shrnout, že učitelky žijící na vesnici mají skutečně častěji negativní zkušenost s příslušníkem menšiny než učitelky žijící ve městě. Tuto skutečnost ukazuje i graf č. 19.



Graf 19: Bydliště / Negativní zkušenost učitelek

Hypotéza 3: Učitelky, které získaly ze své praxe zkušenost s menšinovým dítětem, jej považují za přínos pro ostatní děti, naproti těm, které tuto zkušenost nemají.

Máte ze své pedagogické praxe zkušenost s dětmi národnostních menšin? (ANO/NE)

Položka 14 - Přítomnost menšinového dítěte ve třídě je pro ostatní děti přínosem.

Tabulka 10: Zkušenost s dítětem / Přínos pro ostatní děti

Položka 14			
Zkušenost	souhlasím	nesouhlasím	Celkový součet
Zkušenosti ano	23	11	34
Zkušenosti ne	3	4	7

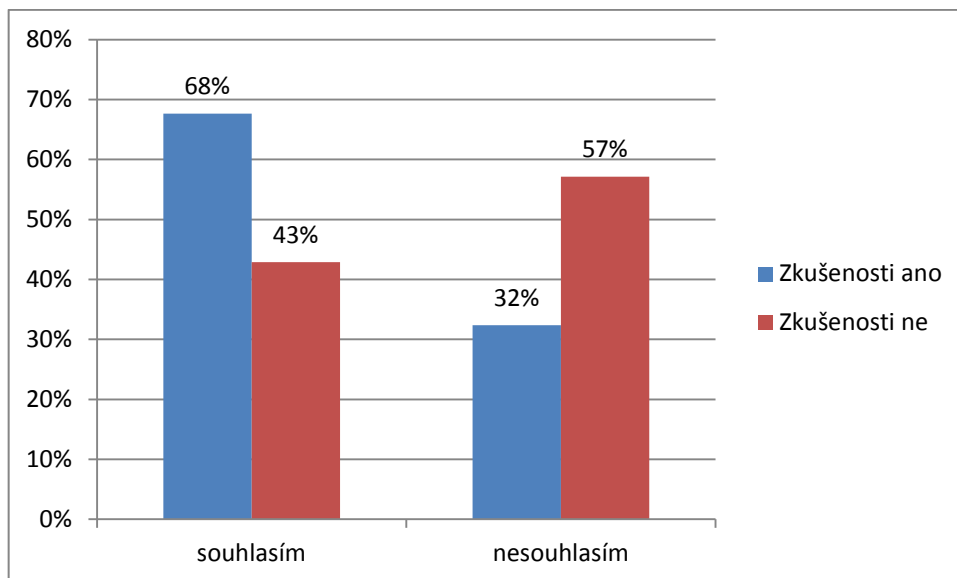
Tabulka 11: Zkušenost s dítětem / přínos pro ostatní děti v %

Položka 14			
	souhlasím	nesouhlasím	Celkový součet
Zkušenosti ano	68%	32%	100%
Zkušenosti ne	43%	57%	100%

Tabulka 12: Test dobré shody

Chí-kvadrát	Stupně volnosti	p-hodnota
1,54	1	0,21

V tabulce č. 12 jsou k vidění výsledky testu dobré shody, kdy p – hodnota (závislost položky 14 na kategorii zkušenost s menšinovým dítětem), je i v tomto případě **vyšší než 0.05**, z toho vyplývá, že opět zde není statistická významnost a hypotéza (H3) se taktéž nepotvrdila. Proto tvrzení, že učitelky, které mají ze své praxe zkušenost s menšinovým dítětem, jej považují za přínos pro ostatní děti, můžeme vyvrátit. Grafickou podobu výsledků hypotézy (H3) je možno vidět v grafu č. 20.



Graf 20: Prínos pro ostatní děti / Zkušenost učitelek

5.6 Shrnutí výsledků šetření:

Výzkumné šetření ukázalo, že většina učitelek mateřských škol je tolerantní k menšinovým skupinám. Předškolní pedagogové Vsetínska mají k soužití s vietnamskou menšinou pozitivní vztah, k ukrajinské menšině zaujímají neutrální postoj a negativní postoje mají k menšině romské. Taktéž negativní zkušenosti s příslušníky národnostních menšin směřovaly směrem k romské populaci, naproti tomu vietnamská menšina byla spojována se zkušenostmi pozitivními. Vietnamce považují učitelky za jedince vstřícné, ochotné, úslužné a přizpůsobivé, naproti tomu Romové jsou pro učitelky zdrojem negativních zkušeností. Jedná se především o lži, slovní útoky, krádeže, vulgárnost, hlučnost, nepřizpůsobivost, nedodržování pravidel a podobně. Učitelky jsou ve většině případů nakloněny přítomnosti menšinového dítěte ve třídě a také jej považují za přínos pro další pedagogickou činnost. K náročnosti pedagogické práce a přístupu k menšinovému dítěti se učitelky staví spíše nerozhodně, neutrálně. Větší část učitelek nepovažuje samotné menšinové dítě za zdroj četnějších výchovných problémů. Co se týká adaptace menšinových dětí, v polovině případů se učitelky přiklonily k názoru, že není vždy bezproblémová. Ke spolupráci s rodiči těchto dětí se učitelky staví neutrálně či se přiklání k názoru, že je mnohdy obtížná. K prezentaci menšin a vlivu médií se učitelky taktéž staví nerozhodně či se vůbec o tyto informace nezajímají.

Shrnutí výsledku hypotéz:

Postoje učitelek k menšinovému dítěti se neliší v závislosti na místě jejich bydliště. Co se týká negativních zkušeností, s příslušníkem menšiny, jsou častější u učitelek žijících ve městě, než u učitelek z vesnice. Obdobný názor na přínos menšinového dítěte, pro kolektiv ostatních dětí, mají učitelky, které při své pedagogické práci získaly zkušenost s menšinovým dítětem, i ty, jež tuto zkušenost zatím nemají.

5.7 Diskuze a doporučení pro praxi

Jedním z hlavních úkolů mateřské školy je předávat kulturu nastávající generaci a uspokojovat socializační potřeby dětí. Dalším významným úkolem je, aby připravila takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, měla by respektovat všechny děti bez rozdílu. Dále by se měla snažit o zajištění prostředí bez předsudků k odlišným jedincům. Měla by učit toleranci a dávat dětem z jiné kultury najevo, že jejich odlišnost je obohacením. Učitel sám by měl být pro děti pozitivním vzorem a přijímat všechny děti bez ohledu na jejich barvu pleti, sociokulturní statut či jinou odlišnost.

Osobně považuji za nejdůležitější úkol pedagogů naučit děti vzájemnému respektu, empatii, a dívat se na věci z hlediska toho druhého, naslouchat mu, což je důležitým faktorem pro rozvoj jejich osobnosti. Taktéž se domníváme, že je nutné, aby měli pedagogové informace o kultuře dané země či menšinovém prostředí, ze kterého „jiné“ dítě pochází, aby mohli ostatním dětem ve třídě, vhodnou formou přiblížil tradice, kulturu a způsob života v dané zemi. Po domluvě s kolegyní ve třídě například zařadit i do třídního vzdělávacího programu aktivity, které danou kulturu charakterizují. Inspiraci lze nalézt v mnoha publikacích, které se zabývají náměty pro multikulturní výchovu.

Považujeme taktéž za důležité hledat cesty spolupráce i s romskou menšinou, která je dle výsledků šetření, zdrojem mnoha negativních zkušeností a negativních postojů učitelek. Snažit se poznat jejich kulturní prameny, z kterých mnohdy vychází i jejich velmi specifický způsob jednání a chování. Přesto, že víme, že v této lokalitě (na Vsetínsku), je cesta k hledání vzájemného porozumění velmi svízelná. Oblast Vsetínska se již dlouhodobě potýká s romskou problematikou. Pochopit jejich způsob jednání, které vychází z žebříčku hodnot a jejich kultury, není pro všechny jednoduché. K vzájemnému porozumění je složitá cesta, ale možná, pokud bychom se seznámili s jejich kulturními či sociálními kořeny, tak učiníme první krok k poznání a pochopení této specifické skupiny.

Pro dítě pocházející z odlišné kultury, jak vyplývá i z našeho výzkumu, je adaptace na mateřskou školu mnohdy obtížná, proto je vhodné zavést pro tyto děti tzv. „adaptační plán,“ a pomoci jim tak překonávat počáteční obtíže. Užitečné odkazy a náměty, které se týkají začleňování předškolních dětí z odlišné kultury, je možné nalézt například na webových stránkách inkluzivní školy. Další důležité informace poskytuje i metodická příručka s názvem – „Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách,“ od autorek Linhartové a Stralczyňské. Zde můžeme najít ukázkou již zpracovaného adaptačního plánu a zjistit, na co je potřeba myslet před nástupem odlišného dítěte do MŠ. Jakýkoliv adaptační program by však neměl vůbec žádný význam, pokud by pedagogové měli bariéry, plné předsudků, sami v sobě. Proto je nutné s těmito předsudky bojovat a přijímat všechny děti bez rozdílu (Těthalová, 2008).

ZÁVĚR

Postoje, jak předkládá odborná literatura, jsou velmi komplikované a provází nás po celý život. Jejich komplikovanost a obtížnost měření je dána tím, že jsou multidimenzionální, tedy dotýkají se nejen našich poznatků, názorů ale i emocí a chování k předmětu postoje. Všechny tyto složky postojů ovlivňují i mnohokulturní soužití a pohled na národnostní skupiny.

Ústředním tématem bakalářské práce byly tedy postoje učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin. Blíže jsme upřeli svou pozornost na předškolní pedagogy Vsetínska a jejich postoje k dětem z národnostních menšin.

Úvodní část této práce byla zaměřena na teoretická východiska spjatá s problematikou postojů. Pohlédli jsme také na kulturu vybraných národnostních menšin i na učitele mateřské školy a specifika jejich práce ve třídě, kde je přítomno dítě z menšinového uskupení.

Empirická část navazovala na předchozí teoretickou. Předmětem výzkumu bylo zjistit, za pomoci dotazníkového šetření, jaké postoje zaujímají předškolní pedagogové k menšinovým dětem, zejména k Ukrajincům, Vietnamcům a Romům. Ze získaných informací vyplývá, že učitelky mateřských škol nespatřují velký problém v přítomnosti menšinového dítěte ve třídě. Dokonce jej mnohé považují za přínos pro další pedagogickou práci. Co se týká všeobecného postoje k soužití s menšinou, jsou učitelé nejvíce nakloněni vietnamské populaci, k ukrajinské se staví neutrálně a negativní postoj náleží Romům, se kterými mají i mnoho negativních zkušeností.

Domnívám se, že se nám stanovené cíle podařilo naplnit, i když informace získané z našeho šetření nelze generalizovat, spatřujeme přínos v pohledu na námi zvolenou lokalitu. Pokud bychom měli možnost ve výzkumu dále pokračovat, myslíme si, že by bylo přínosné jej obohatit o kvalitativní přístup, tedy hlubší poznání zkoumané reality.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AJZEN, Icek, 2005. *Attitudes, personality, and behavior*. 2nd ed. New York: Open University Press.
- [2] ALLPORT, Gordon Willard, 2004. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Překlad Eduard Geissler. Praha: Prostor, 2004, Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.
- [3] ČERVENKA, Jan. *Vztah Čechů k národnostním menšinám žijícím v ČR - Březen 2012: Tisková zpráva* [online]. In: Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6808/f3/ov120413.pdf
- [4] ČESKO, 2001. Zákon č. 273 ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi*. 2001, částka 104. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>
- [5] ČESKO, 2004. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [6] HAYES, Nicky, 2009. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 5. Praha: Portál, 166 s. ISBN 9788073676391.
- [7] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 73 s. ISBN 80-7318-424-9.
- [8] HEWSTONE, Miles (ed.) a Wolfgang STROEBE (ed.), 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- [9] HURTOVÁ, Martina. *Vzdělávání etnik jako jedna z možností začleňování do společnosti v České republice*. 2010. Dostupné také z: theses.cz/id/i1lful/Disertan_prce-Martina_Hurtov.pdf. Disertační práce. Univerzita Palackého Olomouc. Vedoucí práce Alena Vavrdová.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007 *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

- [11] JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [12] JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [13] KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 - 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, s.r.o., 2006, (5), 28 stran. ISSN 1210-7506.
- [14] KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ, 2013. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-029-7.
- [15] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- [16] LEONTIYEVA, Yana, 2006. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-098-2.
- [17] LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. In: Praha, 2014 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf
- [18] LINHARTOVÁ, Tereza. Dítě potřebuje při překonávání jazykové bariéry podporu. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 - 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2016, (2). ISSN 1210-7506.
- [19] MARÁDOVÁ, Eva, 2006. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-82-2.
- [20] MARXTOVÁ, Marie. *Multikulturní výchova v mateřské škole* [online]. In: 2005 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/231/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html/>
- [21] MUSIL, Jiří, 2005. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 126 s. ISBN 80-7318-292-0.

- [22] NAKONEČNÝ, Milan, 2005. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 225 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0577-X.
- [23] NAKONEČNÝ, Milan, 2004. *Psychologie téměř pro každého*. Vyd. 1. Praha: Academia, 318 s. ISBN 80-200-1198-6.
- [24] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [25] PRŮCHA, Jan, 2015. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-675-4.
- [26] PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [28] SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- [29] SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [30] ŠINDELÁŘOVÁ, J. a S. ŠKODOVÁ. *Vliv interkulturních rozdílů na edukační klima ve školní třídě* [online]. In: 2013 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUH/17459/VLIV-INTERKULTURNICH-ROZDILU-NA-EDUKACNI-KLIMA-VE-SKOLNI-TRIDE.html/>
- [31] TĚTHALOVÁ, Marie. *Jiná barva, jiná řeč. Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 - 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2008, (1), 28 stran. ISSN 1210-7506.
- [32] TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ, 2013. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.
- [33] UNUCKOVÁ, Michaela. *Jak žít úspěšně vedle sebe. Ikaros* [online]. 2011, ročník 15, číslo 5 [cit. 2016-03-22]. urn:nbn:cz:ik-13636. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/13636>
- [34] ÚŘAD VLÁDY ČR, Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny, 2012. *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2012* [online].

Praha [cit. 2016-04-09]. ISBN 978-80-7440-079-7. Dostupné z:

http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumentyrady/zprava_2012.pdf

- [35] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [36] VRBOVÁ, Daniela. *Zaostřeno na cizince: Vnoučata českých babiček* [online]. In: 2013 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z:
http://www.rozhlas.cz/plus/zaostreno/_zprava/vietnamska-vnoucata-ceskych-babicek--1210808

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	Číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠ	Mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Tzv.	takzvaný

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Bydliště respondentek	33
Graf 2: Délka pedagogické praxe	34
Graf 3: Zkušenost s dětmi národnostních menšin.....	35
Graf 4: Přítomnost menšinových dětí v MŠ	36
Graf 5: Tolerance k příslušníkům národnostních menšin.....	38
Graf 6: Negativní zkušenost s příslušníkem menšiny.....	38
Graf 7: Pozitivní zkušenost s příslušníkem menšiny	39
Graf 8: Zvyšující se náročnost pedagogické práce	40
Graf 9: Změna přístupu k dítěti.....	41
Graf 10: Přínos pro pedagogickou práci	42
Graf 11: Výchovné obtíže menšinových dětí	42
Graf 12: Adaptace menšinového dítěte.....	43
Graf 13: Obtíže v kolektivu	44
Graf 14: Otevřenost k přítomnosti menšinového dítěte.....	44
Graf 15: Přínos menšinového dítěte pro ostatní děti.....	45
Graf 16: Vyšší psychická zátěž.....	46
Graf 17: Spolupráce s rodiči	46
Graf 18: Bydliště / vyjádření – otevřenost k dítěti.....	49
Graf 19: Bydliště / Negativní zkušenost učitelek	50
Graf 20: Přínos pro ostatní děti / Zkušenost učitelek.....	52

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Nejvyšší dosažené vzdělání	34
Tabulka 2: Národnost dětí a počty respondentů	35
Tabulka 3: Děti navštěvující MŠ a jejich národnost	36
Tabulka 4: Bydliště / vyjádření - otevřenost k menšinovým dětem	48
Tabulka 5: Bydliště / vyjádření - otevřenost k menšinovým dětem v %	48
Tabulka 6: Test dobré shody	49
Tabulka 7: Bydliště / Negativní zkušenost učitelek	49
Tabulka 8: Bydliště / Negativní zkušenost učitelek	50
Tabulka 9: Test dobré shody	50
Tabulka 10: Zkušenost s dítětem / Přínos pro ostatní děti	51
Tabulka 11: Zkušenost s dítětem / přínos pro ostatní děti v %	51
Tabulka 12: Test dobré shody	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník – naskenovaný originál

Příloha P2: Graf – položka č. 1

Příloha P3: Graf – položka č. 2

Příloha P4: Graf – položka č. 3

Příloha P5: Graf – položka č. 17

Příloha P6: Graf – položka č. 18

Příloha P7: Graf – položka č. 19

Příloha P8: Graf – položka č. 20

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – NASKENOVANÝ ORIGINÁL

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku Fakulty humanitních studií na UTB ve Zlíně. V současné době provádím výzkum zaměřený na zjištění **postojů učitelů mateřských škol k dětem národnostních menšin**, (zejména k Ukrajincům, Vietnamcům, Romům), a tímto bych Vás chtěla požádat o spolupráci při jeho realizaci. Prosím o upřímné vyplnění anonymního dotazníku, který bude sloužit pouze pro účely této bakalářské práce. Předem děkuji za ochotu k jeho vyplnění.

Monika Fojtů

Zde prosím zakroužkujte či dopište zvolenou odpověď.

- Jaké je Vaše pohlaví? A) Žena b) Muž
- Kde žijete? A) Na vesnici b) Ve městě
- Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?let. (prosím napište)
- Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogické oblasti?
a) Středoškolské b) Vyšší odborné c) Vysokoškolské d) Žádné
- Máte ze své pedagogické praxe zkušenost s dětmi z národnostních menšin?
(Pokud ano, prosím dopište národnost dětí).
a) Ano
b) Ne
- Navštěvují v současnosti Vaši MŠ děti z národnostních menšin?
a) ano
b) ne
(Pokud ano, uveďte prosím jejich národnost)
.....
.....

V následujících tvrzeních prosím zakroužkujte, pomocí škály 1 – 5, zda souhlasíte či nesouhlasíte s daným výrokem:

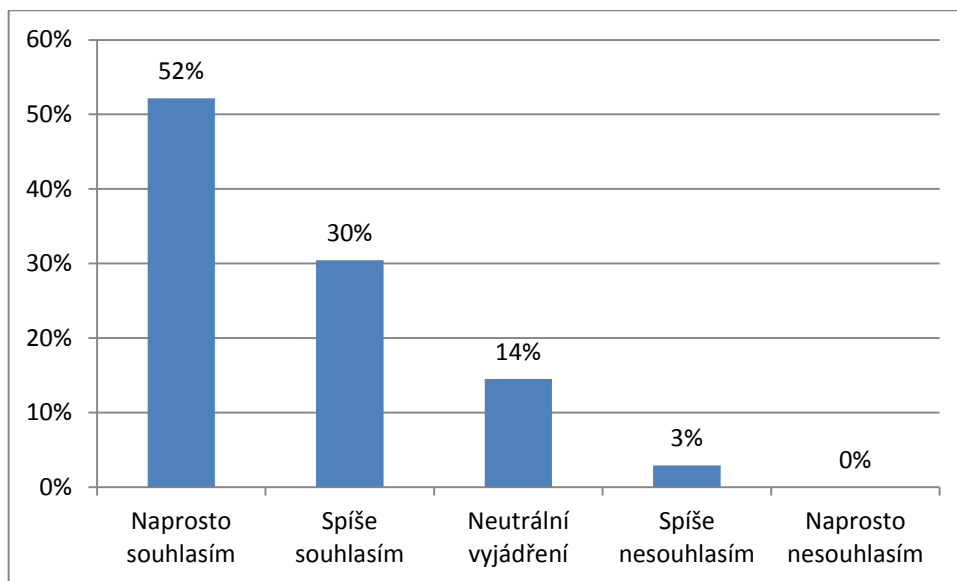
Naprostou souhlasím 1 2 3 4 5 Naprostou nesouhlasím

1. Soužití Vietnamců a většinové společnosti je bezproblémové. 1 2 3 4 5
2. Soužití Ukrajinců a většinové společnosti je bezproblémové. 1 2 3 4 5
3. Soužití Romů a většinové společnosti je bezproblémové. 1 2 3 4 5
4. Jsem tolerantní k příslušníkům národnostních menšin. 1 2 3 4 5
5. Mám negativní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny. 1 2 3 4 5
(Pokud souhlasíte, prosím stručně napište jakou).
.....
6. Mám pozitivní zkušenost s příslušníkem národnostní menšiny. 1 2 3 4 5
(Pokud souhlasíte, prosím stručně napište jakou).
.....
7. Pokud je ve třídě přítomno dítě z menšinové společnosti, zvyšuje to
náročnost mé pedagogické práce. 1 2 3 4 5
8. Při jednání s dítětem pocházejícím z menšinové společnosti, měním
svůj přístup k němu. 1 2 3 4 5
9. Přítomnost menšinového dítěte ve třídě považuji za přínos pro další
pedagogickou práci. 1 2 3 4 5
10. Při výuce dítěte z národnostní menšiny vznikají časté výchovné obtíže. 1 2 3 4 5

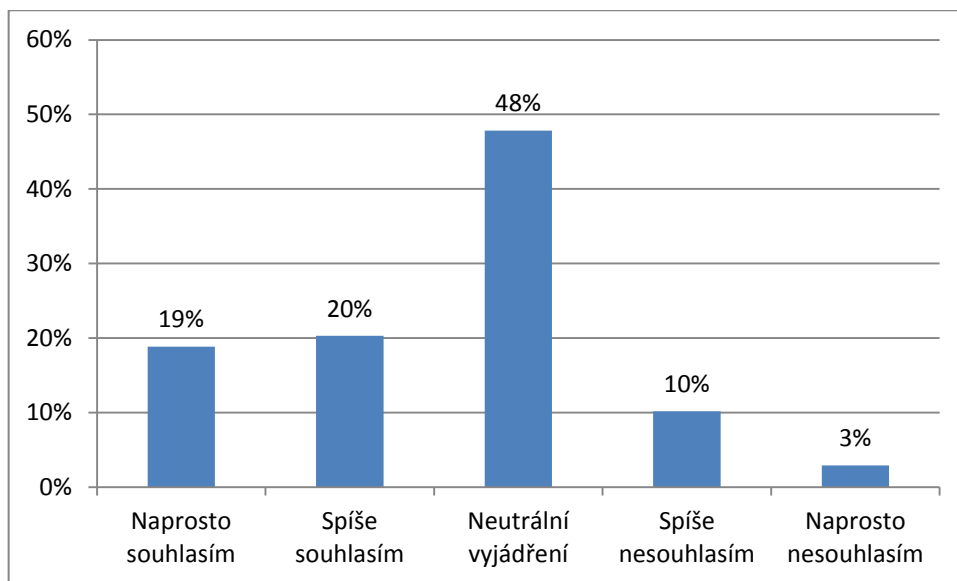
11. Adaptace dítěte z národnostní menšiny na MŠ je bezproblémová. 1 2 3 4 5
12. Dítě z menšinové skupiny má obtíže v kolektivu. 1 2 3 4 5
13. Jsem otevřená/ý přítomnosti menšinového dítěte v MŠ. 1 2 3 4 5
14. Přítomnost menšinového dítěte ve třídě je pro ostatní děti přínosem. 1 2 3 4 5
15. Přítomnost dítěte z menšinové skupiny považuji za zdroj vyšší psychické zátěže. 1 2 3 4 5
16. Spolupráci s rodiči těchto dětí považuji za obtížnou. 1 2 3 4 5
17. Média, (internet, TV, tisk), ovlivňují můj názor na menšinovou společnost. 1 2 3 4 5
18. Média prezentují menšinové obyvatelstvo převážně v negativním světle. 1 2 3 4 5
19. Nezajímám se o prezentaci národnostních menšin v médiích. 1 2 3 4 5
20. Ztotožňuji se s prezentací národnostních menšin v médiích. 1 2 3 4 5

Děkuji za Váš čas, Monika Fojtů.

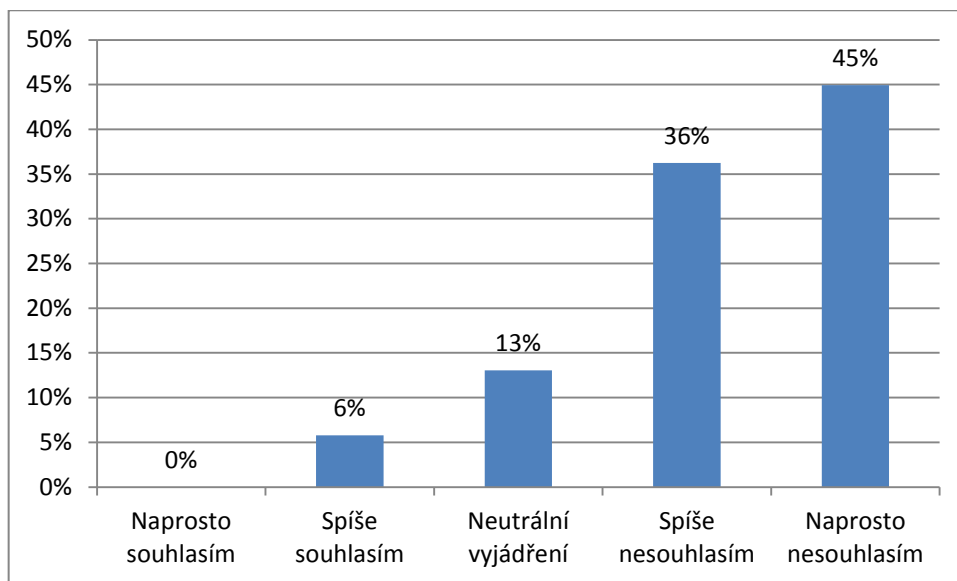
PŘÍLOHA P 2: GRAF – POLOŽKA Č. 1



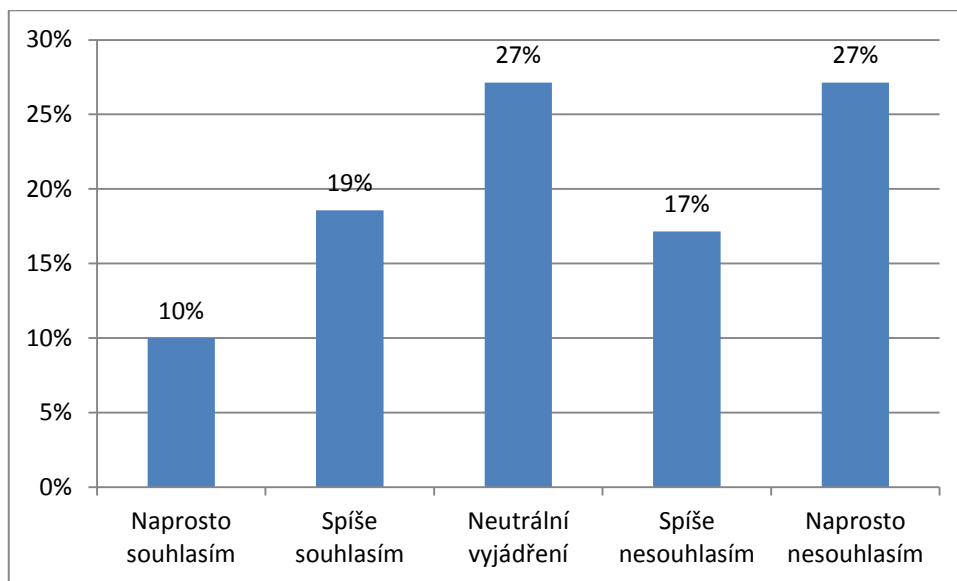
PŘÍLOHA P 3: GRAF – POLOŽKA Č. 2



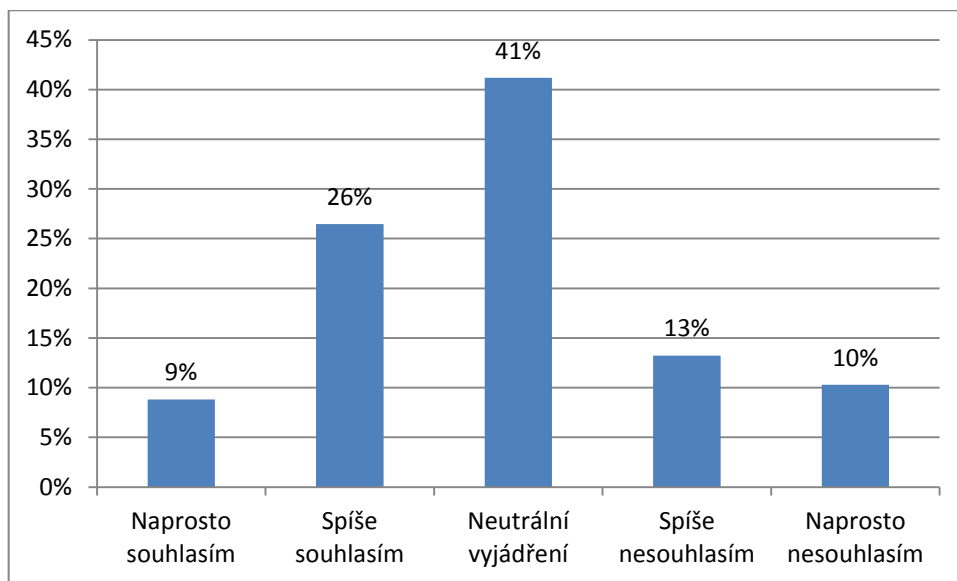
PŘÍLOHA P 4: GRAF – POLOŽKA Č. 3



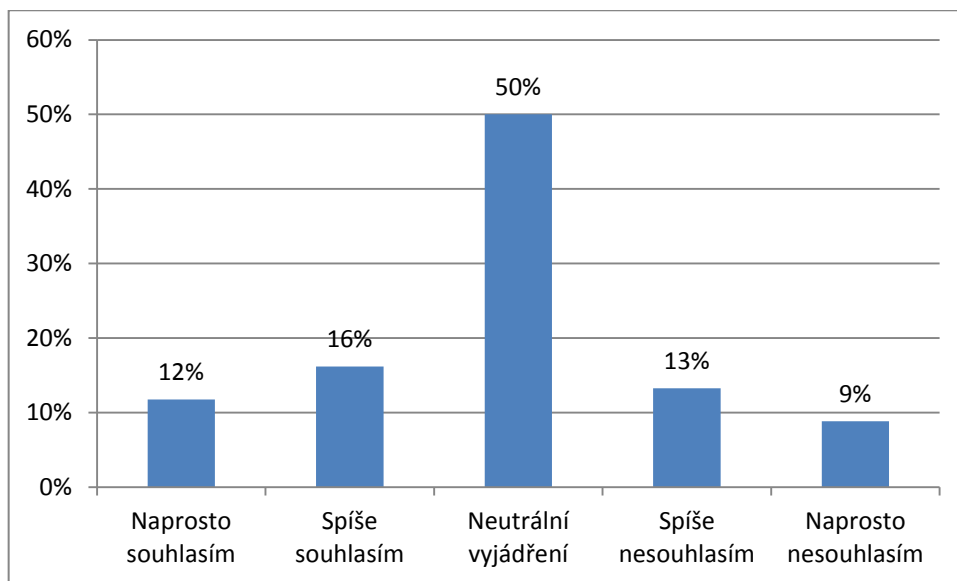
PŘÍLOHA P 5: GRAF – POLOŽKA Č. 17



PŘÍLOHA P 6: GRAF – POLOŽKA Č. 18



PŘÍLOHA P 7: GRAF – POLOŽKA Č. 19



PŘÍLOHA P 8: GRAF – POLOŽKA Č. 20

