

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Didaktické hry jako aktivizující metody v rámci multikulturní výchovy

Bakalářská práce

Autor: Barbora Müllerová

Studijní program: BUSVma-BCJ Společenské vědy se zaměřením na
vzdělávání

Studijní obor: Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

Forma studia: prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Hradec Králové, 2023

Zadání bakalářské práce

Autor: Barbora Müllerová

Studium: F20BP0345

Studijní program: B0114A100001 Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Didaktické hry jako aktivizující metody v rámci multikulturní výchovy**

Název bakalářské práce AJ: Didactic games as helping methods towards active demeanour in multicultural education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se věnuje didaktické hře jako aktivizující metodě v rámci multikulturní výchovy v předmětu společenské vědy. Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat dle Rámcového vzdělávacího programu. V teoretické části je uvedeno, co je to didaktická hra a její klasifikace. Další kapitola teoretické části je věnována průřezovým tématům a jejich zasazení v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Cílem bakalářské práce je vytvořit soubor metodických námětů didaktických her v oblasti multikulturní výchovy, který je součástí praktické části.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN isbn978-80-7387-502-2.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Zadávací pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Oponent: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 9. 5. 2023

Poděkování

Děkuji Mgr. Kamilovi Janišovi Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při zpracování této práce.

Anotace

MÜLLEROVÁ, Barbora. Didaktické hry jako aktivizující metody v rámci multikulturní výchovy. Hradec Králové: Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 50 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje didaktické hře jako aktivizující metodě v rámci multikulturní výchovy v předmětu společenské vědy. Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat dle Rámcového vzdělávacího programu. V teoretické části je uvedeno, co je to didaktická hra a její klasifikace. Další kapitola teoretické části je věnována průřezovým tématům a jejich zasazení v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Cílem bakalářské práce je vytvořit soubor metodických námětů didaktických her v oblasti multikulturní výchovy, který je součástí praktické části.

Klíčová slova: multikulturní výchova, didaktická hra, aktivizující metoda, vzdělávání, průřezová témata

Annotation

MÜLLEROVÁ, Barbora. Didactic games as helping methods towards active demeanour in multicultural education. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2023. 50 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis is devoted to a didactic game as an activating method within multicultural education in the subject of social sciences. Multicultural education is one of the cross-sectional themes according to the Framework Educational Programme. In the theoretical part a didactic game and its classification is stated. The next chapter of the theoretical part is devoted to the cross-cutting themes and their setting in the Framework Educational Programme for grammar schools. The aim of the bachelor thesis is to create a set of methodological themes of didactic games in the field of multicultural education, which is included in the practical part.

Keywords: multicultural education, cross-cutting themes, methodological themes

Obsah

Úvod.....	9
1 Multikulturní výchova.....	10
1.1 Charakteristika multikulturní výchovy	10
1.2 Vymezení základních pojmů.....	11
1.2.1 Kultura	11
1.2.2 Etnikum a národ	12
1.2.3 Stereotypy, předsudky a postoje.....	13
1.2.4 Diskriminace.....	15
1.3 Přístupy k multikulturní výchově.....	16
2 Multikulturní výchova ve školní praxi	18
2.1 Rámcový vzdělávací program.....	18
2.1.1 Školní vzdělávací program	19
2.1.2 Průřezová témata	19
2.1.3 Klíčové kompetence	20
3 Charakteristika aktivizujících metod.....	22
3.1 Cíle aktivizujících metod	22
3.2 Klasifikace aktivizujících metod.....	23
3.3 Výhody a nevýhody aktivizujících metod.....	26
3.4 Překážky pro zavádění aktivizujících metod.....	27
4 Didaktická hra	29
4.1 Klasifikace didaktických her.....	29
4.2 Vliv didaktických her na rozvoj žáka.....	30
4.3 Didaktická hra a učitel	32
4.4 Rozdělování žáků do skupin	33
5 Náměty didaktických her.....	35
5.1 Riskuj	35

5.2	Doplňovačka	36
5.3	Kahoot!.....	37
5.4	Minutka	38
5.5	Mluvicí talisman.....	39
5.6	Trimino – Evropská jídla	40
5.7	Simulace imigrace	41
5.8	Kdo jsem?.....	42
5.9	Bingo	43
5.10	Uprehlíci.....	44
	Závěr.....	46
	Seznam použité literatury	47
	Seznam příloh.....	50

Úvod

Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat stanovených kurikulárním dokumentem Rámcovým vzdělávacím programem. Se všemi průřezovými tématy by se měl žák setkat během svého studia na základní i na střední škole. Multikulturní výchova je pro žáky důležitá, protože se v každodenním životě setkávají s lidmi jim odlišnými, které musí tolerovat a respektovat.

Hra je součástí lidského života již od dětství, a právě proto by měla být i součástí vyučovacího procesu. Stěžejním rozdílem mezi hrou a didaktickou hrou spočívá v účelovosti. Hru můžeme hrát bez specifitěji určených cílů, kdežto didaktická hra má naplňovat předem vytyčené výchovné a vzdělávací cíle. Didaktická hra přispívá k osobnostnímu rozvoji žáka.

Didaktická hra je zábavnější možností, jak žáky vtáhnout do výuky, protože právě oni jsou hlavními aktéry takové metody.

Téma je zvoleno, protože mě již od prvního ročníku studia zajímají didaktické předměty, zejména pak metody, které dělají výuku zábavnější a efektivnější. Právě pomocí metod tak může dojít ke zlepšení vztahů kolektivu třídy včetně učitele nebo se předmět může stát pro žáky atraktivnějším. Ve své budoucí praxi bych proto ráda vedla výuku, jejíž neodmyslitelnou součástí budou právě aktivizující metody.

1 Multikulturní výchova

„Multikulturní výchova je nejčastěji užívaným termínem pro oblast výchovy, která se systematicky zabývá rozvojem lidské schopnosti poznávat, chápat a respektovat kultury odlišné od naší vlastní.“¹

1.1 Charakteristika multikulturní výchovy

Hlavním cílem multikulturní výchovy je, aby lidé různých národů, etnik, ale i rasových a náboženských skupin dokázali spolupracovat, žít a respektovat se. Kromě práce s postoji a hodnotami lidí různých orientací, je další složkou multikulturní výchovy práce s vědecky podloženými teoriemi a výzkumy.² Poznatky jsou přejímány například z oboru psychologie, lingvistiky, sociologie, antropologie a podobně.³

Ve světě je koncept multikulturní výchovy rozvíjen od druhé poloviny minulého století v reakci na existenci multikulturního společenství. V oblasti školství jde hlavně o úsilí přichystat studenty k životu v národnostně, etnicky, nábožensky, kulturně a podobně heterogenním prostředí.⁴ Studenti se učí přijímat rozmanitost jako příležitost pro obohacení a rozvoj, a tím přispívat k vytváření harmonické a respektující společnosti.

V České republice se pojem multikulturní výchova objevil v 90. letech minulého století z anglického *multicultural education*. V anglickém jazyce slovo „education“ můžeme chápat ve dvojí rovině, jako „edukace“ a také jako „pedagogika“. Problémem je, že u nás se s tímto pojmem setkáme pouze ve významu „výchova“, což není zcela správné. Převládající složkou multikulturní edukace je proces vzdělávání, který můžeme charakterizovat jako vědomé

¹ VACEK, Pavel, Daniela VRABCOVÁ. K problematice multikulturní výchovy. In KREJČOVÁ, Věra, a kol. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 65-67.

² PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. 263 s. První pomoc pro pedagogy, s. 15-22. ISBN 80-7254-866-2.

³ VACEK, Pavel, Daniela VRABCOVÁ. K problematice multikulturní výchovy. In KREJČOVÁ, Věra, a kol. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 65.

⁴ ŠVINGALOVÁ, Dana. Úvod do multikulturní výchovy. Liberec: Jirí Uhlíř-IRBIS, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

a záměrné osvojování si poznatků, postojů a dovedností.⁵ Pro téma multikulturní výchovy jsou důležité znalosti v souvislostech a dovednost jejich správného využití. Například tak, aby žáci chápali příčiny migrace nebo podíl silných ekonomik na globální chudobě.⁶ V jejich každodenní praxi je důležité, aby se chovali adekvátně a bez předsudků vůči lidem jiných etnik, ras a podobně.

1.2 Vymezení základních pojmů

K tomu, abychom mohli s tímto tématem pracovat, beru jako nezbytné vymežit a vysvětlit pojmy, které jsou bezpodmínečně spjaty právě s tématem multikulturní výchovy a multikulturního společenství.

1.2.1 Kultura

Termín kultura nese dva hlavní významy:

- Vše, co je materiálně i nemateriálně vytvořeno lidmi.
- Systém hodnot, zvyků, norem a symbolů respektovaný příslušníky daných společností.

Podle Vacka a Vrabcové *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole* je pro téma multikulturní výchovy zásadní kulturní antropologie, vědní obor věnující se výzkumu a teorii kultury v odlišných společenstvích, na jehož základě lze zhruba odvodit, kolik kultur a národů existuje. Číslo však není zcela přesné.⁷

V 19. a 20. století došli antropologové k odlišení rasy od kultury a také k tomu, že kulturu a její prvky si každý jedinec osvojuje v průběhu života. Další myšlenkou antropologů je existence rozmanitosti příslušníků odlišných ras k jedné kultuře, a naopak také odlišnost kultur v rámci jedné rasy, například Aztékové a Tarahumarové.

⁵ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. 263 s. První pomoc pro pedagogy, s. 15-16. ISBN 80-7254-866-2.

⁶ ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Jiří Uhlíř-IRBIS, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5

⁷ VACEK, Pavel, Daniela VRABCOVÁ. K problematice multikulturní výchovy. In KREJČOVÁ, V., a kol. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 60-61.

V současné době je na každodenním pořádku migrace a význam hranic již není takový, jaký byl v minulosti, a je mnohem snazší se přes ně dostat, hlavně v rámci Evropy. Státy ale stále většinou nesou názvy podle majoritní skupiny obyvatel, která v nich žije. Po boku majoritních skupin žijí skupiny minoritní, které se od majoritních odlišují jazykem, vírou či rasou. Každá země má přístup k minoritním obyvatelům jiný, a to i v závislosti na míře odlišnosti.⁸

1.2.2 Etnikum a národ

Slovo etnikum označuje skupinu lidí, kteří mají společnou kulturu, řeč a rasový původ. S etnikem úzce souvisí „etnické vědomí“, které je determinováno emocemi a prožíváním, v některých případech může být silnější než racionální složka vědomí.

Etnologové se domnívají, že stěžejními znaky etnika bývá jazyk a území. Do praxe z toho vyplývá, že například v jazykové oblasti se v rámci jednoho etnika mluví společnou řečí: Maďaři maďarsky, Švédové švédsky. Existují i výjimky, zejména u jazyků, které jsou ve světě hojněji užívány, jako je španělština, angličtina nebo francouzština, kterými mluví jak etničtí příslušníci, tak příslušníci jiných etnik. Oproti tomu tu máme i etnika, která využívají dva jazyky souběžně, například v Belgii se používá holandština a francouzština.

Pojem národ definuje společenství lidí sdílejících kulturní a historické prvky. Základními kritérii pro existenci národu jsou: jazyk, území a vědomí o příslušnosti k národu.

Zásadní pro téma multikulturní výchovy jsou pojmy „národnostní menšina“ a „národnost“. První zmíněný pojmenovává národy, které nemají vlastní území a stávají se tak součástí států jiných. Typickým příkladem je romský národ, žijící po celé Evropě, ale i mimo ni. Stejně tomu je tak s židovskou menšinou, jenom s tím rozdílem, že se nejedná o rasovou, ale o náboženskou menšinu.

⁸ VACEK, Pavel, Daniela VRABCOVÁ. K problematice multikulturní výchovy. In KREJČOVÁ, V., a kol. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 61-62.

Pro Evropu je typická národnostní homogennost, s výjimkou Portugalska, Irska nebo Islandu je zastoupena ve většině států, mnohdy i čteně. Pro uvedení příkladu početných menšin v rámci nějakého území nemusíme chodit daleko, protože hned na Slovensku žije cca 11 % maďarské populace a 5–9 % romské populace.⁹

1.2.3 Stereotypy, předsudky a postoje

Pojmy stereotypy a předsudky můžeme definovat jako představy, postoje nebo názory o určité skupině lidí, jednotlivcích či objektech. Zmíněné předpoklady jsou často generalizované a mohou být v rozporu s realitou, což je jeden z nejzávažnějších problémů v rámci multikulturní výchovy. Tyto předpoklady jsou všeobecnými představami, které nejsou ověřeny a jsou pouze šířeny mezi lidmi bez posuzování jednotlivců a jejich reálných charakteristik, ale na základě příslušnosti etnika či národa. Může se jednat například o předsudek vůči kriminálnímu životu a lenosti Romů. Předsudek se dotýká neoprávněně všech příslušníků etnika, což není založeno na pravdivé praxi.

Rozdíl mezi stereotypy a předsudky je ten, že první uvedený nese jak pozitivní, tak negativní, ale i neutrální vztah. Oproti tomu předsudky jsou spojovány s negativními, až nepřátelskými vztahy vůči jiným. Mezi typické příklady předsudků a stereotypů můžeme zařadit ty, které se vztahují vůči různým národům¹⁰. Průcha ve své studii *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum* uvádí tyto konkrétní: „*Němci – pilní, pracovití, agresivní; Francouzi – galantní, jednající se šarmem; Italové – hluční, veselí, nespolehliví, ...*“.¹¹ Stejně tak se dá předpokládat, že ostatní národy mají vytvořené stereotypy vůči Čechům.¹²

Na vznik předsudků mohou mít vliv rodiče dětí, prostředí, ve kterém žijí, ale i školní půda. Ve škole je to například metoda učení, ve které žáci jen opakují, co

⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV), s. 20-26. ISBN 80-85866-72-2.

¹⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV), s. 36-37. ISBN 80-85866-72-2.

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV), s. 36. ISBN 80-85866-72-2.

¹² PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV), s. 36. ISBN 80-85866-72-2.

jim bylo řečeno, klima školy nebo vliv spolužáků. Proto je důležité, aby pedagogové toto téma vysvětlovali, věnovali se mu a argumentovali. Pokud tomu tak není a diskriminační vtipy či poznámky jsou přehlíženy, může se zdát, že předsudky vůči různým rasám, etnikům, náboženstvím a národnostem jsou v pořádku.¹³

Postoj je trvalý systém pozitivních i negativních hodnocení, emocionálního cítění a sklonu k určitému chování vůči objektu či objektům postoje. Podstatnou složkou postojů je složka emocionální, která je podpořena hodnotovým systémem jedince. Formulovány jsou čtyři podmínky, které formují postoj:

- individuální zkušenost jedince,
- difúzní postoj se může změnit dle zkušeností,
- stabilní postoj může být zformován výsledkem traumatické zkušenosti
- na zprostředkování postojů jedince může mít vliv chování přátel, rodičů.

Postoje jsou popisovány třemi dimenzemi, díky kterým pak vzniká jeden celek. Tyto dimenze jsou:

- kognitivní – zahrnuje názory, myšlenky a informace, které jedinec zaujímá vůči objektu postoje,
- afektivní – zahrnuje emoce a to, co jedinec cítí k objektu postoje, týká se to pozitivního i negativního hodnocení,
- behaviorální – dotýká se tendencí chování či činů k objektu postoje.

Pokud známe například kognitivní stránku jedince k objektu postoje, lze z ní předpokládat odlišné jednání než u jedince s jinými daty kognice.

Individuální postoje vychází z hodnotových struktur a celkového já jedince. V případě, že se postoj stane součástí hodnotového systému jedince, emocionální složka se stává silnější. Například pokud mají pro někoho vysokou hodnotu peníze,

¹³ PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 154-157. ISBN isbn978-80-244-3287-8.

jedinec pak hledá práci, kde by se mu dostalo vyššího příjmu, a to i za cenu zhoršení pracovních podmínek jako například úbytek klidu a pohodlí k výkonu práce.

Postoje úzce souvisí s tím, do jakých sociálních skupin se jedinec včleňuje. V rámci jedné sociální skupiny je totiž typické stejné smýšlení jejich členů. Každá skupina má své normy, které určují chování a postoje. Řízení se normami dopomáhá k regulaci činností členů skupiny.¹⁴

1.2.4 Diskriminace

S diskriminací se můžeme setkat ve dvojí rovině, konkrétně s diskriminací pozitivní a diskriminací negativní. Negativní diskriminace zahrnuje negativní chování vůči osobám na základě jejich rasy, etnicity, národnosti, věku, pohlaví, sexuální orientace, víry a podobně. Odborníci se jednomyslně shodují na tom, že tento způsob chování není správný a je odmítán.¹⁵ Pozitivní diskriminace má za cíl, aby minoritní jedinci měli stejné šance a přístup, například k zaměstnání či vzdělávání, jako majoritní společnost. Na pozitivní diskriminaci jsou různorodé pohledy jak od odborníků, tak od laiků. Kromě podpory pozitivní diskriminace se ale objevují i argumenty, že kvůli ní může docházet k vytváření nových nespravedlností a nerovností, ačkoliv její podpora spočívá v dobrém úmyslu.

Za cíle pozitivní diskriminace můžeme považovat:

- zvýhodňování sociálních skupin ve sférách, kde docházelo k negativní diskriminaci na základě pohlaví, rasy, sexuální orientace, náboženství a podobně,
- odstraňování nerovností,
- zajištění rovných přístupů ke zdrojům, pozicím a příležitostem,
- řešení a předcházení sociálního vyloučení těchto skupin.

¹⁴ LAŠEK, Jan. *Kapitoly ze sociální psychologie I.: pracovní texty pro studenty Doplňkového pedagogického studia č. 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. s. 50-52. ISBN 80-7041-533-9.

¹⁵ ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Jirí Uhlíř-IRBIS, 2007. s. 15. ISBN 978-80-903953-0-5.

Kromě pozitivní a negativní diskriminace se můžeme setkat i s diskriminací přímou a nepřímou. Přímá diskriminace znevýhodňuje jedince například na základě rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku.¹⁶ U nepřímé diskriminace dochází k znevýhodnění na základě ustanovení, které se může jevit jako neutrální, ale má nepříznivé dopady na příslušníky určitých sociálních skupin. Pokud je toto ustanovení odůvodněno legitimním cílem, není za diskriminaci považováno. Nepřímou diskriminaci můžeme spatřit například, když jsou odmítnuta speciální opatření pro osobu zdravotně postiženou, aby měla přístup k určitému zaměstnání, výkonu práce či využití služeb určených veřejnosti.¹⁷

Od roku 2007 je v České republice schválen Antidiskriminační zákon č. 198/2009 Sb., jehož náplní je rovnoprávnost a zákaz diskriminace v právních věcech, jako například zaměstnání, přístup k povolání, přístup ke zdravotní péči, přístup ke vzdělání, přístup ke zboží a službám a podobně, včetně výhod, které tato práva obsahují.¹⁸

Výše vysvětlené pojmy jsou těmi hlavními, se kterými se v multikulturní výchově setkáme, a je tedy důležité rozumět jejich významu, abychom s nimi ve výuce mohli pracovat.

1.3 Přístupy k multikulturní výchově

Podle Moore a Janské *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* jsou známy dva přístupy k multikulturní výchově, a to: *Kulturně-standardní* a *Transkulturní*.¹⁹

¹⁶ ČESKO. § 2 odst. 3 zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) - znění od 1. 1. 2018. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 11. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198#p2-3>

¹⁷ ČESKO. § 3 odst. 1 zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) - znění od 1. 1. 2018. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 11. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198#p3-1>

¹⁸ ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Jirí Uhlíř-IRBIS, 2007. s. 14-18. ISBN 978-80-903953-0-5.

¹⁹ MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. s. 23. ISBN isbn978-80-86961-61-3

Myšlenka *kulturně-standardního* přístupu vychází z toho, že pro vylepšení vztahů v kulturně heterogenní společnosti je podstatné znát kulturní rozdíly, uvědomovat si je a respektovat je. K tomu je nezbytné porozumět charakteristikám jednotlivých kultur, jejich typickým zvykům a historii. Cílem je předejít předsudkům a stereotypům při setkání s odlišností. Tento koncept má i negativní stránku v podobě kategorizování, kdy jsou jednotlivé charakteristiky uváděny pouze pro příslušné kultury právě na základě stereotypů. Jako další negativum lze vnímat, že se tento koncept zabývá pouze vnějšími znaky, jako je oblečení, tradice, jídlo či rituály. Znaky vnitřního charakteru, jakožto hodnoty a normy, jsou přehlíženy.

Transkulturní přístup vychází přímo ze zkušeností lidí žijících v multikulturním prostředí. Tento přístup klade důraz na porozumění různým způsobům chování a myšlení mezi různými kulturami a snaží se o vzájemný respekt. Oproti kulturně-standardnímu přístupu, který předpokládá, že příslušníci jednotlivých skupin si jsou velice podobní, transkulturní přístup tvrdí, že je nutné si i v rámci jedné skupiny uvědomovat nejen rozmanitost zkušeností, ale i pocitů a prožitků každého jednoho člena skupiny.²⁰

Na základě těchto přístupů lze studenty uvést do tematiky multikulturní výchovy. Podle mě je vhodné přístupy kombinovat, začít s charakteristikami kultur a následně přejít k případům jednotlivců, kteří z příslušných skupin vybočují.

²⁰ MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. s. 23-29. ISBN isbn978-80-86961-61-3.

2 Multikulturní výchova ve školní praxi

Multikulturní výchova je ve školách vyučována jako jedno z *Průřezových témat*, které jsou zakotveny v kurikulárním dokumentu, konkrétně v Rámcovém vzdělávacím programu. Tato témata nemají vlastní předmět a musí být vyučována v rámci ostatních předmětů. U multikulturní výchovy je nejčastější vazba na předměty: občanská výchova, zeměpis, dějepis, či předměty jazykové.²¹

2.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program, dále jako RVP, je kurikulární dokument, který stanovuje cíle, formy a povinný obsah vzdělávání na státní úrovni. Kromě toho v něm můžeme najít klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané.²²

Výše zmíněné je ukotveno v zákoně, kde je mimo jiné zdůrazněno, že by vyučování mělo být směřováno tak, aby bylo obsahově přiměřené pedagogickým a psychologickým trendům současnosti.²³

U nás existuje RVP pro různé stupně a obory vzdělávání, například RVP pro základní vzdělávání, RVP pro střední vzdělávání nebo RVP pro gymnázia. Tyto dokumenty jsou vytvářeny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a jsou platné pro všechny školy v České republice.²⁴

Cílem RVP je zajistit, aby vzdělávání na jednotlivých stupních a oborech bylo soudržné a aby studenti získali potřebné znalosti, dovednosti a kompetence pro svůj život a uplatnění v praxi.

²¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. s. 23-25. ISBN 80-7254-866-2.

²² VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 93-95. ISBN isbn978-80-247-3357-9.

²³ MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. s. 37. ISBN isbn978-80-86961-61-3.

²⁴ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 93-95. ISBN isbn978-80-247-3357-9.

2.1.1 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program, dále jako ŠVP, je dokument, který vychází z RVP, oproti němu má však účinnost nikoli na státní úrovni, ale pouze na školní. Učitelé se tak přímo podílejí na vytvoření tohoto závazného dokumentu na základě vlastních zkušeností a představ.²⁵

Jedním z důvodů vzniku tvorby ŠVP je úvaha, že zkušenosti ze školních lavic, které přímo nesouvisí s výukou, mají na studenty mnohdy větší vliv než samotný kognitivní proces. Zájem se tak přesunul přímo k podmínkám jednotlivých škol a místo osnov, které definovaly, kdy se bude co učit, se rámcový program snaží přiblížit k potřebám žáků.²⁶

ŠVP mimo jiné zpravidla obsahuje výčet všech povinných, nepovinných a volitelných předmětů, základní charakteristiku školy, organizační záležitosti, vztah školy, potažmo učitelů s rodiči.²⁷

2.1.2 Průřezová témata

Průřezová témata v rámci RVP pokrývají aktuální společenská témata a rozvíjejí kognitivní schopnosti a klíčové kompetence žáků. Mimo to dopomáhají k vytvoření postojů, názorů a hodnot žáků vůči danému tématu. Průřezová témata jsou nedílnou součástí vzdělávání a musí být zahrnuta v každém Školním vzdělávacím programu. Formy, kterými jsou žákům předávány, jsou ale zcela v kompetenci škol. Stejně tak mají školy ve své kompetenci to, v jakém ročníku, jakým způsobem a s jakou časovou dotací jsou vyučovány. Realizace může probíhat například v rámci vyučovacích hodin, besed, projektových dní, kurzů a podobně.

²⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 95. ISBN 978-80-247-3357-9.

²⁶ DVORÁK, Dominik. *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. s. 51. ISBN 978-80-7290-601-7.

²⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 300. ISBN 978-80-262-0403-9.

V České republice jsou v RVP pro gymnázia specifikována tato průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,
- enviromentální výchova,
- mediální výchova.²⁸

Průřezová témata mají v RVP zajistit, aby vzdělávání neznamenal pouze předávání znalostí a dovedností, ale aby se studenti učili také o důležitých tématech, která jsou relevantní pro celou společnost, a hlavně pro jejich vlastní životy.

2.1.3 Klíčové kompetence

V souvislosti s průřezovými tématy byly zmíněny klíčové kompetence, které by měly být u studentů rozvíjeny. Jako klíčové kompetence označujeme praktické požadavky na žáky/studenty, které se promítají v jejich každodenním životě. Ve výuce pro ně není určena časová dotace a měly by se rozvíjet v rámci všech předmětů. S definováním klíčových kompetencí se formulovaly vzdělávací cíle, které jsou všeobecného charakteru, tedy v rámci celoživotního učení, formálního a neformálního vzdělávání.²⁹

Pro gymnázia jsou dle RVP stanoveny tyto kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence komunikativní,
- kompetence občanská,
- kompetence k podnikavosti.³⁰

²⁸ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN isbn978-80-87000-11-3

²⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 124-125. ISBN 978-80-262-0403-9.

³⁰ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN isbn978-80-87000-11-3

Tyto kompetence jsou v dnešním světě neodmyslitelnou součástí vzdělávání a je nutností je ovládat a rozvíjet. Proto je při vytváření aktivit do výuky nutné se zamyslet nad tím, které z výše uvedených kompetencí aktivita rozvíjí.

3 Charakteristika aktivizujících metod

Metody jsou tedy v didaktice nástrojem, pomocí kterého je předáván obsah a dosahuje se jimi stanovených cílů výuky. První metody vytvořené lidmi můžeme datovat už do období antického Řecka, odkud pochází například metoda přednášky či rozhovoru. Metody se měnily s časem v závislosti na tom, jaké byly aktuální podmínky vyučování. Aktivizační metody dostávají pozornost od posledních desetiletí 20. století.³¹

Aktivizační metody lze také označit jako inovativní či alternativní, a to proto, že do vzdělávání přináší nové výukové postupy a metody. Oproti tradičním výukovým postupům je způsob jejich přípravy náročnější po materiální i časové stránce. Žáci se v rámci aktivizačních metod učí například pracovat s informacemi nebo týmové práci a všemu, co obnáší.³² Důraz je kladen především na seberealizaci každého jednoho žáka, vychází z jejich osobních zkušeností a vede je k vlastní odpovědnosti.³³ Jeden z hlavních rozdílů oproti tradiční výuce můžeme tedy shledávat v tom, že aktivizační metody jsou soustředěny především na žáka a náročnější na jeho činnost, kdežto v tradičním pojetí výuky je role žáka spíše pasivní a hlavním aktérem vyučovací jednotky je učitel.³⁴

3.1 Cíle aktivizujících metod

Kurikulární reforma ve školství vede pedagogy k tomu, aby u žáků rozvíjeli již zmiňované klíčové kompetence. S tím velice úzce souvisí aktivizující metody, jež vedou k osvojování si poznatků samotnými žáky. Je dokázáno, že pokud si žák něco sám vyvodí či vyzkouší, je to pro něho nejlépe zapamatovatelné. S touto myšlenkou přišel už J. A. Komenský, který aktivní učení sám podporoval. Díky

³¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). s. 166-167. ISBN 80-85866-33-1.

³² ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 55. ISBN 978-80-247-4100-0.

³³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). s. 167. ISBN 80-85866-33-1.

³⁴ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. s. 9. ISBN 978-80-262-0404-6.

kurikulární reformě a existenci školního vzdělávacího programu je na každém učiteli, jaké formy a metody bude volit pro naplnění stanovených cílů ve výuce s ohledem na potřeby žáků, požadavky rodičů a podmínky školy.

Hlavním cílem aktivizujících metod je dynamická forma výuky, která doplní, nebo případně zcela nahradí formu monologickou. Studenti se tak stanou aktivními činiteli vyučovacího procesu. Dalším cílem je změna vztahu učitele a žáka ve třídě, kdy se pedagog sice nevzdává svého dominantního postavení, ale dává žákům větší prostor k jejich rozvoji.

Využíváním aktivizujících metod lze dosáhnout vyšší motivace u žáků, protože díky nim může například již u úvodní hodiny do tématu dojít ke zvýšení zájmu a pozornosti.

Schopnosti argumentace, komunikace a sebereprezentace jsou v každodenním životě velmi důležité a aktivizujícími metodami můžeme přispět k jejich rozvoji. Pokud budou žáci například pracovat v týmech, ve kterých budou řešit dané problémy, naučí se nejen týmové spolupráci ale i zmíněným sociálním dovednostem.³⁵

3.2 Klasifikace aktivizujících metod

Na dělení aktivizujících metod se lze dívat z odlišných úhlů pohledu. Podle Kotrby a Laciny *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*³⁶ je praktické dělit metody tímto způsobem:

- časová náročnost v rámci vyučování,
- náročnost přípravy (čas, materiály, pomůcky),
- zařazení do kategorií (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy),

³⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 47-52. ISBN 978-80-7485-043-1.

³⁶ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. s. 81. ISBN 978-80-87029-12-1.

- účel a cíl použití (k diagnostice, opakování, motivaci, formy výkladu, odreagování).³⁷

Vališová a Valenta v *Pedagogika pro učitele*³⁸ zmiňují, že je členění metod problematické a jejich klasifikace tak není vždy jednotvárná. I přesto přináší dělení metod podle hlediska didaktického, psychologického, logického, procesuálního a aplikačního.

Dělení z **didaktického aspektu** přináší v této podobě:

- metody slovní (monologické, dialogické, práce s učebnicí, písemné práce),
- metody názorně-demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění předmětů a činností, projekce),
- metody praktické (nácvik pohybových a praktických dovedností, pokusy a laboratorní činnosti, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti).

Dělení aktivit z **hlediska psychologického**:

- metody informativně-receptivní, heuristické, stimulačně-receptivní, badatelské, problémový výklad.

Zde je možné ještě dělit metody dle způsobu zapojení žáků do aktivit:

- heuristické (heuristický rozhovor, beseda),
- diskusní (brainstorming, diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová),
- situační (řešení konkrétního případu),
- inscenační a simulační (hraní situace v simulovaných podmínkách),

³⁷ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. s. 81. ISBN 978-80-87029-12-1.

³⁸ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 193. ISBN isbn978-80-247-3357-9.

- didaktické hry (učební – slovní, grafické, pohybové, inscenační, stimulační),
- projektové (krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé),
- výzkumné (samostatné řešení úkolu).

Dalším aspektem pro dělení aktivit je **aspekt logický**, který přináší postupy:

- srovnávací,
- induktivní,
- deduktivní,
- analytický,
- syntetický.

Předposledním hlediskem, které je zde zmíněno na základě **procesuality**:

- metody motivační,
- expoziční,
- fixační,
- diagnostické a hodnotící,
- aplikační.

Aspekt aplikační, dotýkající se teoreticko-praktické roviny je klasifikován takto:

- teoretické metody (přednáška, cvičení, seminář),
- teoreticko-praktické (problémové metody, diskusní metody, programová výuka),
- praktické metody (práce, stáž, asistování).³⁹

Klasifikace, která by zahrnovala přehled veškerých metod a jejich dělení bohužel není.⁴⁰

³⁹ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 193-194. ISBN isbn978-80-247-3357-9.

⁴⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 22. ISBN 978-80-247-4100-0.

3.3 Výhody a nevýhody aktivizujících metod

Před prací s aktivizujícími metodami by každý pedagog měl být seznámen s výhodami a nevýhodami, které přináší.

Nevýhody práce s aktivizujícími metodami spočívají například v časové náročnosti, která je u těchto metod vyšší než u metod klasické výuky, a to jak při přípravě, tak při aplikaci ve výuce. Dalším negativním faktorem jsou vyšší požadavky na zkušenosti, vědomosti a dovednosti učitele.

Mezi **výhody** a přínosy aktivizujících metod lze zařadit například možnost plnění výchovných a vzdělávacích cílů dle taxonomií. U žáků díky těmto metodám dochází mimo jiné k rozvoji logického myšlení, představivosti, tvořivosti. Tyto metody také podporují rozvoj zodpovědnosti vůči vlastní práci a práci kolektivu. Díky získání dovedností a rozvoji zmíněných kompetencí se mohou žáci cítit sebevědoměji a jejich vztah k vyučovanému předmětu může být kladnější.⁴¹

Takto jsou shrnuty základní výhody a nevýhody rozebírané tematiky aktivizujících metod, se kterými se pedagogové setkají v rámci přípravy i aplikace ve výuce. Je vhodné, aby o nich měl pedagog povědomí, a věděl tak, jaká úskalí ale i benefity mohou tyto metody mít.

Pro multikulturní výchovu můžou být zvláště přínosné hry simulační a scénické, díky kterým se žáci vžijí do určité situace, čímž mohou danou problematiku lépe uchopit a vcítit se do ní.

Nevýhoda je opět v náročné časové přípravě a provedení, protože opět zejména hry simulační a scénické vyžadují vyšší časovou dotaci. Na každém učiteli je, kolik času aktivitám budou chtít věnovat, protože kurikulární dokumenty to neurčují.

⁴¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 39-40. ISBN 978-80-247-4100-0.

3.4 Překážky pro zavádění aktivizujících metod

Kromě výhod a nevýhod, které přináší aktivizující metody, je tu i řada překážek, s nimiž se pedagog může při zavádění těchto metod setkat.

Překážky **ze strany učitele** mohou tkvět v jeho psychických zábranách k využití aktivizujících metod například z důvodu nedostatku zkušeností, dalším problémem může být zkrátka neochota pedagoga inovovat výuku.

Kromě překážek u samotného pedagoga může nastat problém i u **vedení školy**, které může demotivovat pedagogy, kteří aktivizující metody využívají. A to konkrétně tím, že nejsou ohodnoceni jinak než pedagogové, kteří tyto aktivity nevyužívají. Vedení by proto mělo vést pedagogy k zavedení těchto metod například i kvůli vyšší prestiži celé školy.

Překážky **ze strany studentů** mají jádro v averzi žáků učit se něčemu novému či neobvyklému. Dalším bodem je nepochopení užití aktivizující metody, která má vést k novému poznání ze strany studentů, zatímco oni ji vnímají pouze jako uvolnění tradiční výuky.

Již v kapitole o výhodách a nevýhodách aktivizujících metod jsem uváděla jako jednu z nevýhod **časovou náročnost**, která může být další překážkou společně s **organizační náročností**. Aktivizující metody vyžadují ve výuce více času než klasické, a může tak dojít k potížím s dodržáním tematického plánu.

Překážky týkající se **materiálu a techniky** jsou obvykle jednou z nevelkých potíží, ale i přesto je potřeba na ně upozornit. Pro realizaci aktivit většinou není potřeba neobvyklých pomůcek, učitelé si vystačí s tabulí, fixami, křídami, nakopírovanými materiály nebo počítači či projektory. Mnohem důležitější pro aplikaci aktivizujících metod je nápad a neobvyklé zprostředkování probírané látky žákům.

S otázkou materiálu a techniky úzce souvisí **finance**, které jsou mnohdy potřeba pro nákup lepšího vybavení nebo pro odměnění pedagogů za zlepšování výuky.⁴²

Takto jsou shrnuty základní překážky, které se pojí s aplikováním aktivizujících metod. Na každém pedagogovi je, jakým způsobem se s nimi vypořádá a protlačí je, aby se výuka stala co nejefektivnější.

⁴² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. s. 50-51. ISBN 978-80-87029-12-1.

4 Didaktická hra

Dříve bylo považováno za problém, když byl ze tříd slyšet smích, u některých pedagogů to vyvolávalo zášť. Pomocí her ale mohou být žáci intenzivněji vtaženi do výuky a také se zvýší míra jejich zájmu o téma, díky čemuž se dostaví i motivace a žáci si tak mohou předmět jako takový oblíbit.⁴³

Při zařazování didaktických her do výuky je důležité vědět, jak žáci hru vnímají. V dnešní době si totiž mnozí z nich pod pojmem hra vybaví spíše hry počítačové, konzole či nějaké hračky. Pro hry v moderním světě je typická soutěživost a konkurence a didaktické hry, tedy hry, které nemají vítěze, nejsou pro žáky poutavé. Učitel by se tedy měl snažit o přirozenější propojení her a učení. Pokud je hra přítomna ve výuce, je nutné, aby měla určený cíl, ke kterému pedagog vede. Mimo to je podstatné, aby hry rozvíjely různé kompetence žáků. Podstatným faktem je kontrast hry a učení, který spočívá v tom, že hra nesleduje žádný specifický cíl, kdežto výuka je na cíle zaměřena. Při práci s didaktickou hrou ale nesmí vyučovací cíle zastínit podstatu hry. Na druhou stranu je nutné dbát na to, aby cíle ze hry nevymizely, protože by pak její využití postrádalo smysl.⁴⁴

Hra má důležitou funkci v životě každého člověka, a právě proto by se měla brát jako důležitá metoda ve vyučovacím procesu. Zejména pak u mladších žáků.⁴⁵

4.1 Klasifikace didaktických her

Didaktické hry lze klasifikovat dle různých aspektů:

- doba trvání (krátkodobé, dlouhodobé),
- místo (třída, mimo ni),
- zaměření (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti, rozvoj sociálních dovedností),
- co se hodnotí (kvalita, kvantita, čas),

⁴³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. s. 188. ISBN 978-80-7367-427-4.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s.126-128. ISBN 80-7315-039-5.

⁴⁵ HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. s. 64-65. ISBN 80-900704-9-3.

- kdo hodnotí (porota složená ze žáků, učitel),
- kdo je připravuje (žáci, učitel, někdo jiný).

Jako nejvhodnější hry jsou uvedeny hry v podobě soutěží, které zvyšují frekvenci vyučování a vedou k dělení práce ve skupině tak, aby žáci dosáhli co nejlepšího výsledku.⁴⁶

Didaktické hry mohou mít podobu různých aktivit, mezi ty nejčastější patří hry interakční, scénické a simulační.

Interakční hry mají podstatu v interakci s hračkami nebo hráči a jsou na bázi svobodných her. Dále sem například řadíme hry společenské, myšlenkové či strategické. **Hry scénické** navazují na divadelní hry, využívá se v nich rekvizit, jeviště i specifického oblečení pro dané téma.⁴⁷ U **simulačních her** lze napodobit například situace či prostředí a také řešení různých případů.⁴⁸

Každá didaktická hra je specifická, a to je důvodem, proč realizace každé z nich vyžaduje rozdílné podmínky. V každém předmětu lze využít odlišné hry a pro každého učitele bude užitečné vytvoření vlastního souboru her, se kterým bude v praxi pracovat.⁴⁹

4.2 Vliv didaktických her na rozvoj žáka

Didaktická hra jako vyučovací metoda plní tři funkce: instrumentální, diagnostickou a existenciální. **Instrumentální** funkce rozvíjí poznávací procesy a pomáhá k osvojování dovedností. Funkce **diagnostická** je prostředkem diagnózy a autodiagnózy. **Existenciální** funkce působí na komunikaci, tvořivost a vnímavost žáka.

⁴⁶ JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. s. 100. ISBN 80-04-23-209-4.

⁴⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 128. ISBN 80-7315-039-5.

⁴⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s. 66. ISBN 978-80-247-4100-0.

⁴⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 128. ISBN 80-7315-039-5.

Didaktické hry působí a přispívají k rozvoji kognitivity, motivace, aktivizace, emocionality, socializace, kreativity a komunikace žáka.

Poznávací činnost, tedy **kognitivita**, je v rámci didaktických her rozvíjena díky produktivním aktivitám a myšlení. Dalším důležitým bodem je schopnost řešení problémů, což je také podstatou většiny didaktických her. Se schopností řešit problémy souvisí **kreativita**, kdy se žáci snaží přijít na to, jak úkol zvládnout.

Pro mladší žáky je učení hrou **motivující**, a to i díky tomu, že není tak náročné jako u klasických postupů probírání učiva. Důležité jsou pocity, které žáci během aktivity zažívají, a pokud jsou kladné, tak zvyšují motivaci.

Aktivizace pak znamená žáky přimět k práci, která směřuje k výchovně-vzdělávacím cílům.

Prostřednictvím didaktických her je rozvíjena u žáků i **emocionalita**, a to zejména soutěžení. Právě v nich je podstatná role pedagoga, který dohlíží na někdy i nepřiměřené emoce žáků a reguluje je. Žák se totiž jednak snaží o úspěch pro sebe či svoji skupinu, ale na opačné straně je nutné, aby žáci dodržovali principy férové hry a zvládali ovládat vlastní emoce vůči ostatním, ať už jsou v něčem lepší či horší. Ovládnutím emocí žáci porozumí nejen sami sobě, ale i svému okolí.

Žáci v rámci didaktických her musí dodržovat pravidla, díky čemuž dochází k **socializaci**. Poznají tím sami sebe a své dovednosti, které jsou schopni porovnávat s dovednostmi svých spolužáků. Záplem do hry se u všech žáků více odhalí nejen jejich dovednosti a schopnosti, ale i charakteristické vlastnosti.

Vše výše zmíněné souvisí s dovedností **komunikace**, přičemž žáci v rámci her vyslovují své myšlenky, vyměňují si informace a naslouchají tomu, co říkají ostatní.⁵⁰

⁵⁰ *Didaktická hra a její význam při vyučování* In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: 2011 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-%20VEVYUCOVANI.html>.

4.3 Didaktická hra a učitel

Pokud chce učitel aplikovat ve výuce didaktické hry, měl by dodržet pravidla určená pro využívání her ve škole. Mezi to patří například **organizace** (jestli žáci budou hrát všichni společně, jednotlivě či ve skupinách). Učitel by se dále měl zamyslet nad tím, jestli jsou jeho otázky nebo úlohy **srozumitelné** a **pochopitelné**. Před aplikací didaktických her by měl být stanoven konkrétní **výchovný a vzdělávací cíl** hry (rozvoj prožívání, spolupráce, poznání apod.), dále jestli je hra založena na produktivitě či reproductivitě.

Žáci by se ve třídě měli cítit bezpečně. Aby k tomuto jejich pocitu opravdu došlo, měl by učitel zajistit následující:

- seznámit žáky s cílem hry,
- připomínat žákům, že každý má jiný pohled na svět a svoji pravdu a je potřeba se navzájem respektovat,
- žáci se nebojí vyjádřit své pocity
- je vedena diskuse o průběhu hry, chování a prožívání žáků.

Kromě toho, že učitel hry připravuje a zajišťuje speciální pomůcky a podmínky, by měl v průběhu hry projevovat zájem o dění (žáci by měli vidět, že učitel jejich postoje a názory přijímá a respektuje), dále by měl nechat prostor k projevu názorů a prožitků žáků. Důležité je si uvědomovat hranice role učitele tak, aby byli žáci vedeni k samostatnosti, ale zároveň odhadnout, kdy zasáhnout do toho, jak se hra vyvíjí. Kromě výše zmíněného by měl učitel tolerovat a respektovat postoje, znalosti i zkušenosti žáků.

Hry vybírá pedagog podle toho, jaká je probíraná látka, a co je cílem hodiny. Podstatné je i to, v jaké fázi hodiny je hra aplikována, a to i v souvislosti s tím, jestli je hra určena spíše pro představení či zopakování látky. Učitel by neměl trvat na tom, že hra musí proběhnout, ale měl by se přizpůsobit aktuálním podmínkám ve třídě.

Učitel se potýká se dvěma fázemi didaktických her, fáze přípravná a fáze aplikační. Přípravná fáze vyžaduje určení organizační formy, místa, času, výběru hry a zajištění pomůcek. Aplikační fáze se týká přímo vyučovacího procesu. Učitel

žákům nejprve zadá instrukce ke hře (vysvětlí smysl a časovou dotaci), průběh hry a poté reflexi hry.

Učitel musí dbát na to, aby se ze hry nevytratil cíl, který má být naplněn, a měl by dát žákům prostor pro přemýšlení nad odpověďmi a snažit se, aby žáci neměli obavy z prezentování svých názorů.⁵¹

4.4 Rozdělování žáků do skupin

Většina aktivizačních metod je založena na spolupráci žáků v pracovních skupinách, týmech či soutěžních skupinách. Možností, jak žáky rozdělit, je mnoho, ale všechny se shodují na tom, že skupiny by měly být heterogenní. Jedno z doporučení pro tvorbu malých skupin je, že pro skupinu 5–6 žáků se doporučuje, aby byli členy alespoň jeden výborný student, dva až tři průměrní a jeden až dva podprůměrní.

Žáky může učitel rozdělit do skupin na základě náhody například losováním nebo náhodným výběrem, cíleně potom dle potřeb složení skupiny.

Náhodně lze žáky rozřadit na základě seřazení do řady dle předem určeného principu: dle velikosti, data narození, abecedy. Dalším způsobem může být losování lístečků, které na sobě mají jména pohádkových dvojic. Losování lístečků se může držet i vyučovaného předmětu, lístečky tak mohou obsahovat autora + dílo; vlajky států + začlenění; názvy sloučenin + schémata, na jejichž základě se žáci musí rozdělit. Žáci si pro náhodné rozdělení mohou losovat i karty, rozdělí se pak buď podle barev či druhů karet.

Cílené rozdělování vyžaduje zohlednění několika faktorů pro vyvážení skupin, co se týče znalostí, komunikačních dovedností a inovačního myšlení tak, aby nebyly některé skupiny příliš silné a neodradily od aktivit ostatní žáky.

⁵¹ *Didaktická hra a její význam při vyučování* In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: 2011 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-%20VEVYUCOVANI.html>.

Základní kritéria pro vytváření skupin jsou:

- výkonnost (prospěch, specifické dovednosti, rychlost myšlení, slabiny v předmětech),
- sociální a kamarádské vztahy (pozorování žáků),
- zájem studentů.

Pro rozřazování do týmů by měl učitel znát osobnost každého žáka, aby odhadl, kdo s kým zvládne spolupracovat, protože spolupráce někoho, kdo mezi sebou nemá dobré vztahy, nemusí vést k dobrým výsledkům. Na učiteli je vyhodnocení situace, jestli se pokusí vytvořit takovou skupinu, u které není jisté, že bude spolupracovat, a riskuje tím, že se případná nesnášenlivost prohloubí. V opačném případě může spojení takových žáků vést k vzájemnému respektu a toleranci.

V praxi je časté rozdělování studentů podle toho, kde sedí. Toto rozdělení není efektivní, protože žáci u sebe často sedí na základě sympatií. Pro žáky spolupráce v takových skupinách není žádnou změnou a nevyžaduje tak součinnost v rámci třídního kolektivu.

Důležitým faktorem jsou mentální a rozumové schopnosti studentů. Podle odborníků skupinu nejvíce obohacují průměrní studenti, kteří dokáží kolektiv stmelit. K tomu se pojí kreativita a neobvyklé způsoby myšlení, které aktivizační metody a zejména simulační hry vyžadují.

Rozdělení do skupin může být stálé i nestálé, u stálých skupin lze spatřit nevýhody ve stereotypní komunikaci, navyklém rozdělení rolí a celkové ustálenosti vazeb ve skupině. Naopak výhodou je vyšší souhra, díky které skupina dosahuje lepších výkonů. Z praktického hlediska je vhodné, aby žáci uměli pracovat v nestálých skupinách. Naučí se vycházet s různými lidmi, přijímat názory ostatních a argumentovat názory své.⁵²

⁵² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

5 Náměty didaktických her

Níže vypracovaný soubor didaktických her je určen pro žáky gymnázií, potažmo pro žáky středních odborných škol. Didaktické hry lze využít pro výuku multikulturní výchovy. U námětu každé z her jsou napsány: název, cíle aktivity, rozvíjené klíčové kompetence, organizační forma, pomůcky, časová dotace, průběh aktivity a reflexe.

5.1 Riskuj

Tato didaktická hra je inspirována televizní soutěží „Riskuj!“. Žáci si vybírají otázky z vybraných témat s různou obtížností a různým bodovým ohodnocením dle náročnosti otázek. Za každou správnou odpověď dostávají body, které se v průběhu soutěže sčítají. Hra je vhodná pro zopakování probírané látky.

Cíl aktivity: žák rozumí pojmům z oblasti multikulturní výchovy

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikační, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: vytvořená hra, projektor, počítač

Časová dotace: 10 minut

Průběh aktivity: Učitel promítne připravenou hru. Žáci se rozlosují do týmů, ve kterých následně soutěží. Žáci si dle libosti vybírají políčka z „herního plánu“. Za každou správně zodpovězenou otázku dostane tým příslušný počet bodů, který se v průběhu jednotlivých kol sčítá. Pokud žák odpoví správně, volí si další otázku. Pokud je tomu naopak, hraje tým druhý. Hra končí v momentě, kdy jsou veškerá herní pole vybraná. Hra může být modifikována například změnou počtu týmů či odečítáním bodů za špatné odpovědi.

Reflexe: Hra není složitá na přípravu a je vhodná k zopakování probírané látky. Není časově náročná a je vhodné ji mít v záloze pro případ, že by v některé hodině zbyla chvíle času navíc. V žácích může hra probudit soutěživost, a proto je možné, že bude potřeba krotit jejich emoce. Jak jsem psala výše, hra umožňuje odečítání

bodů a je to jedna z modifikací, jak hru využívat. Sama bych toto ale nedoporučovala, aby nedošlo k demotivaci žáků.

Hru jsem vytvořila na stránkách <https://jeopardylabs.com/>.

Odkaz na vytvořenou hru: <https://jeopardylabs.com/play/multikulturn-vchova>

5.2 Doplnovačka

S doplňovačkou (případně s nějakou lehčí křížovkou) se dá v hodině pracovat dvojím způsobem. Jednak, že ji žáci obdrží od učitele a vyplňují ji, nebo ji sami vytváří. Při doplňování si žáci zopakují probírané pojmy. Při vytváření formulují otázky a procvičují slovní zásobu, takže aktivita má mezioborový vztah k předmětu českého jazyka. Hra může plnit motivační funkci na začátku vyučovací jednotky, například když tajenka uvede téma nadcházející hodiny.

Cíl aktivity: žák rozumí pojmům multikulturní výchovy

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problému

Organizační forma: frontální výuka

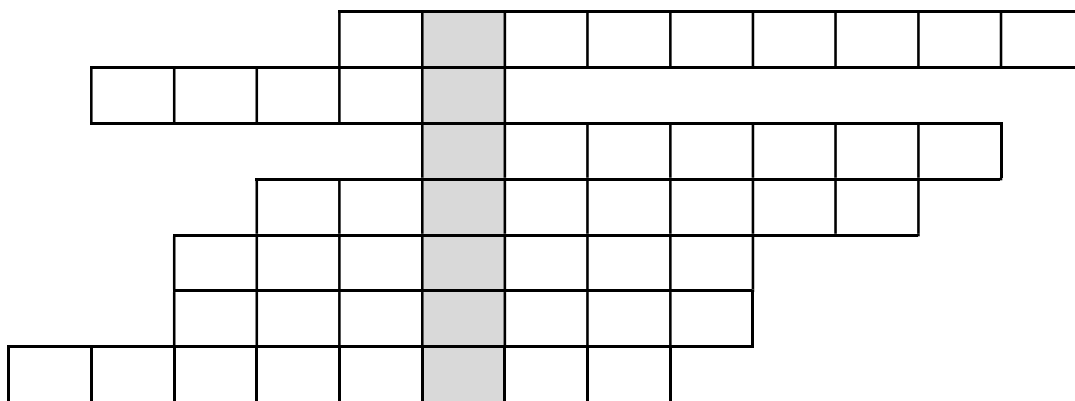
Pomůcky: papír s doplňovačkou, tužka

Časová dotace: 10 minut

Průběh aktivity: Každý žák obdrží od učitele doplňovačku, kterou vyplňuje dle zadání. Cílem je získat tajenku.

Reflexe: Aktivita slouží především k zopakování látky nenáročnou formou. Doplnovačka není časově náročná ani na přípravu ani na realizaci.

Příklad zadání:



1. Chování, které vede k nedůvěře a odporu vůči všemu cizímu.
2. Potomek bělocha a černocho.
3. Druh diskriminace, která není na první pohled zřejmá.
4. Opuštění země původu, přestěhování se do jiné.
5. Národ žijící převážně na severu Španělska.
6. Milodar, jeden z pilířů islámu.
7. Diskriminace na základě věku.

Tajenka: Etnikum – Označuje skupinu lidí, kteří mají společnou kulturu, řeč a rasový původ.

5.3 Kahoot!

Kahoot! je soutěžní hra, ve které se hodnotí rychlost a správnost odpovědí. Pro hru je potřeba připojení k internetu každého žáka.

Cíl aktivity: žák rozumí pojmům multikulturní výchovy

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problému

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: připravená hra, projektor, počítač, internet, telefon/tablet

Časová dotace: 5 minut

Průběh aktivity: Učitel na tabuli promítá připravenou hru Kahoot!, do které se žáci přihlásí dle vygenerovaného kódu na tabuli. Učitel dá žákům pokyn, zda se do hry přihlásí pod svým jménem, nebo mohou anonymně, například pod nějakým emotikonem či přezdívkou. Žáci postupně odpovídají na připravené otázky. Buď vybírají, jestli je zobrazená teze pravdivá či nikoliv, anebo vybírají z nabízených možností jednu či více správných odpovědí. Žáci vidí otázky a odpovědi na tabuli, ve svém zařízení odpovídají klikáním na geometrické tvary, kdy každý reprezentuje jednu odpověď. Ve hře se hodnotí jednak správnost ale i rychlost odpovědi. Za oba tyto faktory dostávají žáci body, které se postupně po každém kole sčítají. Každá otázka má časový limit, který učitel předem nastaví. Po vypršení limitu se žákům ukáže, zda na otázku odpověděli správně. Vhodné je žákům vysvětlit správné

odpovědi a případně položit doplňovací otázky. V průběhu hry žáci na tabuli vidí tři nejlepší hráče a ve svém zařízení vidí své pořadí. Na konci probíhá vyhodnocení.

Možná modifikace: V Kahoot! mohou tvořit i žáci, je tedy možné, aby vytvořili kvíz pro své spolužáky sami.

Reflexe: Hra je jednoduchá a rychlá na přípravu. Pro aplikaci v hodině je důležité si ověřit, že všichni žáci mají elektronické zařízení s připojením k internetu, případně ho zajistit, protože bez něho Kahoot! nemůže fungovat. Dále by měl učitel vyhodnotit, zda je pro soutěž v příslušné třídě vhodné klima. Soutěžení může vyvolat plno rozdílných emocí napříč třídou, někteří žáci nemusí mít rádi soutěžení, jiní ho mohou brát až příliš vážně. Úkolem učitele je dohlédnout na hladký průběh hry.

Hra je vytvořena na stránkách <https://create.kahoot.it/>. Hra je vytvořena v základní verzi Kahoot!, která je zdarma. Placená verze povoluje více typů, jak lze odpovídat na otázky, nebo umožňuje větší počet přihlášení hráčů.

5.4 Minutka

Minutka je soutěžní hra inspirovaná televizním pořadem Máme rádi Česko.

Cíl aktivity: žák prezentuje své vědomosti z multikulturní výchovy

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence občanské, kompetence sociální a personální

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: minutka

Časová dotace: 5 minut

Průběh aktivity: Žáci si mezi sebou postupně posílají načasovanou kuchyňskou minutku. Žák, který zrovna drží minutku v ruce, řekne něco k probíranému tématu, v našem případě k multikulturní výchově. Poté žák minutku pošle dalšímu spolužákovi. Ten, v jehož rukách minutka zazvoní, zopakuje všechny informace, které byly za celou dobu řečeny.

Možná modifikace: Učitel minutku umístí například do krabice, aby žáci neviděli, kdy přesně a u koho nejspíš zazvoní. Učitel může dle libosti měnit nastavený čas, pro žáky se hra stane napínavější.

Reflexe: Hra je rychlá, vhodná k opakování látky. Vhodné je, pokud žáci v rámci aktivity sedí v kruhu, hra má pak rychlejší spád. Není to ale podmínkou a dá se hrát i při tradičním uspořádání lavic.

5.5 Mluvicí talisman

Při aktivitě žáci prezentují své názory k položeným otázkám. Aktivita je vhodná pro uvedení do tématu, žáci jsou motivováni, protože pojmy a témata z oblasti multikulturní výchovy znají z běžného života.

Cíl aktivity: žák interpretuje svůj názor a zkušenost v oblasti multikulturní výchovy

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: třídní maskot či jiný předmět

Časová dotace: 20 minut

Průběh aktivity: Žáci se společně s učitelem posadí do kruhu. Učitel má předmět, například třídní talisman, který je tzv. mluvící, a to proto, že smí mluvit pouze ten, kdo ho drží v rukou. Učitel pokládá otázky k zamyšlení, na které žáci odpovídají, talisman si mezi sebou posílají podle toho, kdo se přihlásí ke slovu. Ostatní naslouchají tomu, co spolužák říká, případně se mohou přihlásit o talisman a podělit se o své zkušenosti či názory.

Aktivitu je možné upravit podle toho, kolik času jí chceme věnovat, a podle toho, jak bude žáky bavit a jak se do ní zapojí.

Reflexe: Pro hru je důležitá atmosféra a klima ve třídě. Žák by se měl cítit bezpečně, aby se nebál sdílet a obhájit své postoje a názory. V této aktivitě je důležitá úloha učitele, který musí být neustále ve střehu a případně usměrňovat debatu. Důležité je nehodnotit žákovy názory a postoje, protože každý má svoji pravdu. Podstatné je, aby si ji uměl obhájit.

Zadání:

1. Co jsou to předsudky?
2. Kdy a kde se s nimi setkáváme?
3. Jaká je Vaše osobní zkušenost s nimi?
4. Jak předsudkům předejít?
5. Byli jste někdy svědky negativní diskriminace?
6. Proč je migrace tak veliké téma v politice?
7. S jakými národními menšinami se v České republice běžně setkáváme?
8. Potřebujeme cizince? Proč?
9. Vyvolá ve Vás jiné pocity, když si k Vám do kupé přisedne romský mladík než dědeček českého původu? Jaké a proč?
10. „Ukrajinci nám berou práci.“ – co byste o tomto výroku řekli?
11. Je nějaká kultura, která Vám je blízká? Která a čím?
12. Slyšeli jste o pozdravech, které jsou specifické pro určité národy/státy?
Například Japonci, Číňani, Inuité, Francouzi
13. Jaké hodnoty jsou pro Vás důležité?

5.6 Trimino – Evropská jídla

Hra trimino funguje na stejném principu jako domino s rozdílem, že trimino má tvar trojúhelníku, a tedy se i skládá do tří stran.

Cíl aktivity: žák k sobě přiřadí zemi a jídlo, které k sobě patří

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problému

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: kartičky trimino

Časová dotace: 5–10 minut

Průběh aktivity: Učitel rozdá žákům připravené trimino. Žáci hledají typická jídla pro příslušné země, které k sobě přiřadí. Ze všech kartiček žákům vznikne jeden velký trojúhelník. Po skončení hry může učitel s žáky debatovat nad pokrmy, které vidí na kartičkách.

Možná modifikace: Žáci mohou spolupracovat ve dvojicích. Další možnou modifikací je záměna typických jídel za typické nápoje, zvyky, tradice a podobně.

Reflexe: Hra je rychlá pro přípravu i pro aplikaci v hodině. Není časově náročná, a proto je vhodné ji mít v záloze pro případ, že by v hodinách zbyla chvíle volného času.

Trimino je vytvořeno na stránkách <https://schule.paul-matthies.de/Trimino.php>.

Verze vytvořená autorkou práce je k nalezení jako Příloha 4.

5.7 Simulace imigrace

Tato hra se pomáhá žákům porozumět obtížím, které mohou imigranti zažívat při přesunu do nové země. Studenti se ve hře představují jako imigranti a snaží se najít způsob, jak se v nové zemi usadit. Tato hra podporuje empatii a chápání obtíží, které mohou imigranti zažívat.

Cíl aktivity: žák rozumí náležitostem, které řeší imigranti

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: papíry s vytvořenými identitami,

Časová dotace: 45 minut

Průběh aktivity: Žáci se rozlosují do skupin po 5 (je možné, aby se sami rozdělili, či aby je rozdělil učitel, ale rozlosování může přispět ke zlepšení vztahů třídního kolektivu). Každá skupina si vylosuje fiktivní identitu a zemi původu. Žáci dostanou seznam úkolů, k jejichž splnění mají k dispozici internet. Po splnění této části aktivity žáci vymyslí příběh života jejich identity v nové zemi. Na závěr každá skupina odprezentuje, jak naložili s vylosovanou identitou, a diskutují o tom, jak řešili problémy, se kterými se setkali.

Úkoly:

1. Kam se podává žádost k trvalému pobytu?
2. Co je nutné předložit společně s žádostí?
3. Potřebuje Vaše postava vízum? Proč?
4. Jaké mohou být důvody k neudělení povolení k trvalému pobytu?
5. Jaký je rozdíl mezi dlouhodobým a trvalým pobytem?
6. Z jakých stránek jste čerpali informace? Byly stránky přehledné?

Reflexe: Aktivita je časově náročná, je vhodné ji věnovat celou vyučovací hodinu. Studenti se v rámci hry vžijí do rolí, které dostanou, a tím lépe porozumí problémům, se kterými se imigranti setkávají. Hra může prohloubit týmového ducha, žáci si rozdělí role a úkoly, na kterých budou pracovat, a tím se naučí kolektivní spolupráci a zlepší své komunikační dovednosti.

Identity vytvořené autorkou práce jsou k nalezení jako Příloha 5.

5.8 Kdo jsem?

Hra „Kdo jsem?“ je hra, která se hraje i mimo školní prostředí. Do výuky se dá zařadit pro zpestření s osobnostmi souvisejícími s probíraným tématem.

Cíl aktivity: žák přemýšlí v souvislostech

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: papíry, tužky

Časová dotace: 10–15 minut

Průběh aktivity: Žáci se rozlosují do skupin po 3–4 členech, ve kterých napíší na lístečky jména významných osobností z různých kultur, o kterých se někdy učili – historických osobností, spisovatelů, objevitelů, vědců. Skupiny si mezi sebou lístečky vzájemně vymění a začínají postupně hádat, „kdo jsou“. Jeden žák si vylosuje lísteček a nalepí si ho na čelo. Zbytku skupinky pak pokládá uzavřené otázky, které mu pomáhají k odhalení identity. Po uhodnutí si lepí vylosovaný

lísteček na čelo další člen skupiny. Tak hra pokračuje, dokud se nevystřídají všichni žáci.

Možná modifikace: Žáci si píší čárky za každou položenou otázku, čímž se ze hry stává soutěž, kterou by vyhrál žák s nejmenším počtem položených otázek.

Další možnou modifikací je, že by žák znal obsah vylosovaného lístečku, a zbytek skupiny by se ptal na otázky, který mi se dozví „kým“ žák je. Došlo by tedy k prohození rolí ve hře.

Reflexe: Hra je rychlá na přípravu a vhodná k rozvoji komunikace ve třídě. Učitel by měl dohlédnout, že se zapojují všichni žáci, chodit mezi skupinkami a poslouchat je.

Do přílohy 6 přikládám návrhy osobností, které mohou být v hodině využity pro úsporu času. Žáci by tím přišli o první část aktivity a pouze by hádali, kým jsou.

5.9 Bingo

Hra bingo je inspirovaná klasickou hrou bingo, kde se vyvolávají číslíčky a hráči si škrtnou ta, která mají ve své tabulce. Bingo s didaktickým záměrem je pozměněno tak, že žáci chodí po třídě a zapisují do každého políčka jméno spolužáka, který má zkušenost s tím, co je v políčku napsáno. Hra končí v momentě, kdy mají žáci doplněna jména do všech políček.

Cíl aktivity: žák rozvíjí komunikační schopnosti

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: papíry, tužky

Časová dotace: 10–15 minut

Průběh aktivity: Žáci dostanou od učitele tabulku s pojmy či tématy týkajícími se multikulturní výchovy. Žáci chodí po třídě a ptají se spolužáků na to, co mají v tabulce. Jejich úkolem je do každého políčka napsat jméno spolužáka, který má s určitým políčkem v tabulce zkušenost, či o něm něco ví. V každém políčku musí mít žáci doplněna jiná jména spolužáků. Kromě toho, že si zapíší jméno, si ještě

doplní bližší informace, které se od spolužáka dozvědí. Žáci, kteří mají všechna políčka doplněna o jména spolužáků a informace, si sedají zpět na své místo. Následuje reflexe, kdy učitel přečte políčko a zeptá se některého ze žáků, jaké jméno má doplněné, a také, co mu sdělil. Takto se pokračuje, dokud nejsou probraná všechna políčka.

Možná modifikace: Hra končí ve chvíli, kdy mají první tři žáci vyplněnou tabulku, čímž se ze hry stává soutěž.

Reflexe: Hra není složitá pro přípravu ani pro organizaci. Žáci se v rámci aktivity mohou bavit i se spolužáky, se kterými se běžně nebaví. Úskalí může nastat v momentě, kdy si žáci budou sdělovat, jaká jména mají doplněna, v jakém políčku, a začnou si jména dopisovat bez toho, aby spolu s daným spolužákem mluvili. Proto by měl učitel pozorovat, jak hra probíhá a zda hrají všichni žáci poctivě.

Bingo vytvořené autorkou práce je pod Přílohou 7.

5.10 Uprchlíci

Hra uprchlíci je hrou simulační, ve které se žáci vžijí do situace nečekaného úprku ze země.

Cíl aktivity: žák se rychle rozhodne pod tlakem, žák se vcítí do situace uprchlíků

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: papíry, tužky

Časová dotace: 20 minut

Průběh aktivity: Žáci obdrží od učitele v rámci hry informaci, že jsou v ohrožení a musí co nejrychleji vycestovat do jiné země. S sebou smí mít pouze příruční zavazadlo, tedy nějaký batoh, a mají pouze omezený čas (4 minuty) na to, aby si s sebou sbalili ty nejdůležitější věci, které budou potřebovat. Žáci si seznam těchto věcí píšou na papír. Po uplynutí času, který mají žáci na „sbalení“ věcí, následuje diskuse, ve které se probírá:

- co si žáci sbalili,
- podle čeho se rozhodli, co si sbalí a co nechají,
- jak se postaví ke ztrátě věcí, které si nevzali
- co si zapomněli sbalit,
- zda by změnili obsah svého zavazadla po tom, co slyšeli, co si sbalili jejich spolužáci,
- zda si umí představit, že by tato situace opravdu nastala,
- co by mohlo být důvodem emigrace.

Možná modifikace: Žáci budou spolupracovat ve skupinách. Učitel stanoví počet věcí, které si smí sbalit na cestu. Žáci v rámci navrhnou, co si sbalí, a samozřejmě se neshodnou na všech věcech, každý může mít jiné priority. Jeden z cílů u této modifikace hry je, aby žáci argumentovali, proč by si měli sbalit zrovna to, co oni říkají, a zkusili k tomu přemluvit spolužáky. Následovala by podobná debata jako v prvním případě hry, a následně by žáci ještě přidali reflexi toho, jak se jim spolupracovalo ve skupině.

Reflexe: Při hře se žáci vžijí do situace, ve které musí učinit rychlá rozhodnutí. Důležitá je závěrečná reflexe, při které se zamyslí nad dalšími aspekty rychlého a nečekaného odchodu z domova.

Hra je inspirována hrou *Vžij se do role uprchlíka* z metodické příručky M. Čákrtové.⁵³

⁵³ ČAKRTOVÁ, Michaela. *Začneme třeba takhle*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2007.

Závěr

Bakalářská práce obsahuje teoretickou část, která je zaměřena na charakteristiku multikulturní výchovy, a vysvětlení základních pojmů souvisejících s ní. Dále je vysvětleno zařazení tohoto předmětu do školní praxe, a to v souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem. Charakterizována jsou průřezová témata, protože právě multikulturní výchova je jedním z nich. Teoretická část se zabývá také aktivizujícími metodami, jejich cíli, klasifikací, výhodami a nevýhodami pro jejich aplikaci ve výuce a možnými překážkami, které se v souvislosti s nimi mohou objevit. Poslední kapitola teoretické části je věnována didaktickým hrám, jejich klasifikaci a také tomu, jakou úlohu v nich mají učitelé. Kromě toho jsou zde rozepsány vlivy na rozvoj žáka v rámci průběhu didaktických her.

Cílem práce bylo vytvoření souboru námětů didaktických her pro výuku multikulturní výchovy tak, aby se žáci aktivně zapojili do výuky. Bakalářská práce obsahuje deset námětů připravených pro přímé využití či pro inspiraci pro pedagogy do výuky. Většina her je již existujících a přetvořených tak, aby splňovaly účel výuky multikulturní výchovy na gymnáziích. Náměty jsou vytvořeny tak, aby ušetřily práci pedagogům, kteří by chtěli tyto didaktické hry využít v rámci své výuky.

Seznam použité literatury

- BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN isbn978-80-87000-11-3.
- ČAKRTOVÁ, Michaela. *Začněme třeba takhle*. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2007.
- DVOŘÁK, Dominik. *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-601-7.
- HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3.
- JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23-209-4.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- LAŠEK, Jan. *Kapitoly ze sociální psychologie I.: pracovní texty pro studenty Doplňkového pedagogického studia č. 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-533-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN isbn978-80-86961-61-3.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. s. 188. ISBN 978-80-7367-427-4.

- PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN isbn978-80-244-3287-8.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. 263 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Jiří Uhlíř-IRBIS, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.
- VACEK, Pavel, Daniela VRABCOVÁ. K problematice multikulturní výchovy. In KREJČOVÁ, V., a kol. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005 s. 65-67.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3357-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

ČESKO. § 2 odst. 3 zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) - znění od 1. 1. 2018. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. ©

AION CS 2010-2023 [cit. 11. 3. 2023]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198#p2-3>.

ČESKO. § 3 odst. 1 zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) - znění od 1. 1. 2018. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. ©

AION CS 2010-2023 [cit. 11. 3. 2023]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198#p3-1>.

Didaktická hra a její význam při vyučování In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: 2011 [cit. 2023-03-20].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-%20VEVYUCOVANI.html>.

Seznam příloh

Příloha 1: Riskuj

Příloha 2: Řešení doplňovačky

Příloha 3: Kahoot!

Příloha 4: Trimino

Příloha 5: Simulace imigrace

Příloha 6: Kdo jsem?

Příloha 7: Bingo

Příloha 1: Riskuj

Diskriminace	Národ	Předsudky	Náhodné
100	100	100	100
200	200	200	200
300	300	300	300
400	400	400	400
500	500	500	500

MENU

Team 1	Team 2
0	0
+ -	+ -

Continue **ESC** Národ for 200 Reveal Correct Response **Spacebar**

Co je to etnikum?

MENU

Team 1	Team 2
0	0
+ -	+ -

Continue **ESC** Národ for 200 Reveal Correct Response **Spacebar**

Co je to etnikum?

Etnikum označuje skupinu lidí, kteří mají společnou kulturu, řeč a rasový původ.

MENU

Team 1	Team 2
0	0
+ -	+ -

Příloha 2: Řešení doplňovačky

				X	E	N	O	F	O	B	I	E
M	U	L	A	T								
				N	E	P	Ř	Í	M	Á		
		E	M	I	G	R	A	C	E			
		B	A	S	K	O	V	É				
		A	L	M	U	Ž	N	A				
A	G	E	I	S	M	U	S					

Tajenka – Etnikum

Příloha 3: Kahoot!



Jaká země je největším producentem kávy na světě?

14

15 Answers

▲ Vietnam

◆ Brazílie

● Kolumbie

■ Indonésie

Exit preview < 3 of 10 >

Portugalština je úřední jazyk v Mexiku.

13

20 Answers

◆ True

▲ False

Exit preview < 4 of 10 >

Stereotypy a předsudky jsou to samé.

4

10 Answers

◆ True

▲ False

Exit preview < 5 of 10 >

Je v České republice zákonem ošetřena diskriminace?

4

8 Answers

◆ True

▲ False

Exit preview < 6 of 10 >

Posvátná kniha islámu se nazývá Korán.

4

8 Answers

◆ True

▲ False

Exit preview < 7 of 10 >

Pojem nesouvisející s multikulturalismem.

14

20 Answers

▲ Tolerance

◆ Kultura

● Etnikum

■ Feminismus

Exit preview < 8 of 10 >

Co z uvedených není druh diskriminace?

13

22 Answers

Přímá

Pozitivní

Nepřímá

Neutrální

Exit preview < 9 of 10 >

Na vlajce USA je 50 hvězd a 12 pruhů.

13

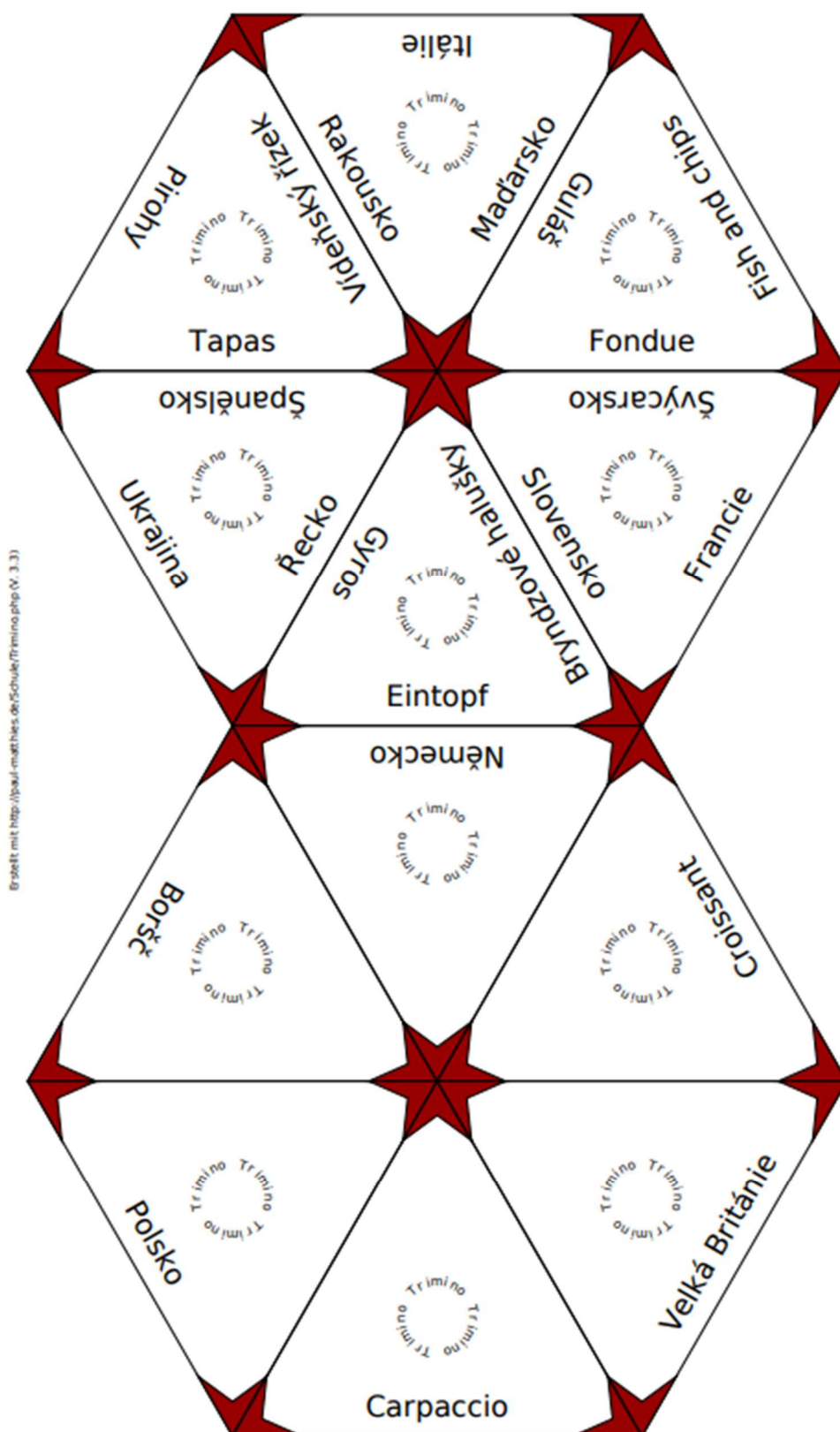
23 Answers

True

False

Exit preview < 10 of 10 >

Příloha 4: Trimino



Příloha 5: Simulace imigrace

<p>Nadiye je 39 a do minulého roku žila spokojený život v Kyjevě. Kvůli válce byl mobilizován její manžel, který už se z války bohužel nevrátil. Nadiya je teď sama na čtyři děti – nejstaršímu je 14, nejmladšímu 2 roky. Nadiya by se s dětmi ráda přestěhovala do České republiky. Má vystudovanou pedagogickou školu a praxi učitelky na prvním stupni základní školy.</p>
<p>Fatimě je 24 let, v Saúdské Arábii není spokojená a chtěla by se s manželem přestěhovat do České republiky. Děti spolu zatím nemají ale plánují je. Fatima je ženou v domácnosti, peníze pro oba vydělává jen manžel, který je lékařem v oblasti chirurgie.</p>
<p>Ducovi je 39 let a celý život věnuje obchodování. S rodinou by se rád přestěhoval do České republiky, kde by chtěli založit restauraci. Duc má manželku a 2 děti, které už mají dostudované školy a věnovali by se společně s rodiči podnikání.</p>
<p>Nicholasovi je 19 let a chtěl by studovat vysokou školu v České republice, protože v Řecku, odkud pochází se mu nelíbí úroveň školství. V České republice by chtěl po studiích zůstat. Je svobodný a bezdětný.</p>
<p>Ashley je 71 let a celý život žila v USA. Nyní už je v důchodu, stejně jako její manžel. Jejich jediný syn Todd ale před lety přestěhoval do České republiky, kde má nyní manželku a s ní dvě děti. Ashley s manželem by se rádi přestěhovali za nimi.</p>
<p>Mária má 32 let a nesouhlasí s politikou Maďarska, ze kterého by ráda emigrovala do České republiky. Je módní návrhářkou, její práce je pro ni velice důležitá, chce jí zasvětit život, a proto neplánuje děti ani partnera.</p>

Příloha 6: Kdo jsem?

Coco Chanel	Královna Alžběta II.	Kryštof Kolumbus
J. K. Rowling	Martin Luther	Kim Čong-un
Alfred Nobel	Vladimir Lenin	Otto von Bismarck
Charles Boudelaire	George Washington	Isaac Newton
Milan Kundera	Josif Vissarionovič Stalin	Emmanuel Macron
Princezna Diana	Magdalena D. Rettigová	Volodymyr Zelenskyj
Oscar Wilde	Reinhard Heydrich	Fidel Castro
Stephen Hawking	Steve Jobs	Usáma bin Ládin
Benito Mussolini	Dante Alighieri	Michail Gorbačov
Leonardo da Vinci	Charles Darwin	Zuzana Čaputová

Příloha 7: Bingo

Najdi někoho, kdo...

vyjmenuje 3 více zastoupené národnostní menšiny žijící v České republice.
zná alespoň dvě lidskoprávní organizace v České republice.
zná nějaký seriál/film, ve kterém se setkáváme s odlišnostmi.
v posledním měsíci využil cizí jazyk/y mimo školu.
cestoval v posledním roce za hranice.
se zná osobně s někým, kdo bydlí v zahraničí.
zná tradiční pokrmy alespoň pěti zemí.
slyšel příběh Rosy Parks.
měl někdy předsudky, které se mu nepotvrdily.