

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra antropologie a zdravotní vědy

ŠÁRKA VOJČÁKOVÁ

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství zdravotních a sociálních předmětů pro střední školy

**MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ JAKO PREVENCE
XENOFOBIE A RASISMU /AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE/**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Helena Skarupská Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 17. 6. 2010

Šárka Vojčáková

Touto cestou si dovoluji upřímně poděkovat vedoucí diplomové práce, paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení, poskytování cenných rad a vřelou vstřícnost.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Multikulturní výchova	8
1.1 Multikulturní výchova – teoretická východiska	10
1.2 Přístupy k multikulturní výchově	12
1.3 Pojetí a východiska MV	14
2 Multikulturní výchova v pojmech	16
3 Rámcově vzdělávací program.....	23
3.1 Klíčové kompetence	25
3.2 Průřezová témata	28
3.2.1 Přínos MV ve smyslu rozvoje osobnosti.....	29
3.2.2 Cíle Multikulturní výchovy.....	30
3.2.3 Obsah Multikulturní výchovy	32
3.2.4 Tématické okruhy průřezového tématu MV.....	33
3.2.5 Aplikace multikulturní výchovy	35
3.2.6 Pilíře multikulturního vzdělávání.....	38
4 Kritické myšlení	40
4.1 Prostředí pro kritické myšlení.....	42
5 E-U-R: třífázový model učení a myšlení.....	44
6 Vybrané metody, vhodné pro jednotlivé fáze E-U-R	48

6.1 Popis vybraných aktivizačních metod.....	49
6.2 Kritéria pro volbu metod.....	53
7 Metodika – aktivizační metody.....	57
7.1 Využití metodického materiálu ve výuce.....	58
8 Výzkum šetření o povědomí xenofobie, rasismu	
a rasové nesnášenlivosti.....	65
8.1 Výsledky výzkumu	67
8.2 Shrnutí výzkumu	79
9 Závěr	84
10 Seznam použitých zdrojů	86
11 Seznam příloh	89

ÚVOD

S rozvojem lidské civilizace vyvstává nutnost poznávání mezi národy, uvědomování si jedinečnosti a osobitosti jedince, etnika, rasy a jejich kultury. V současném světě se jeví jako nezbytnost vzájemný respekt jinakosti ve fázi sbližování, soužití, sjednocování a vzájemné spolupráce a pomoci.

Je však velmi obtížné a náročné prosazovat ideu vzájemné tolerance, respektu a porozumění.

Na jedné straně stojí uvědomění si lidstva o nutnosti odvrácení hrozby stupňujících se sporů, válek, okupací území, asimilací a likvidací etnik a jejich kultur. Na straně druhé existují doposud ve světě konflikty z důvodu odlišné náboženské víry, odlišného postavení muže a ženy ve společnosti, postavení minority vůči majoritní společnosti a jejím zákonům a v poslední době také z důvodu migrace obyvatelstva a statutu uprchlíka. Nadále vzrůstá brutalita, aktivita a agresivita. Sílí fanatismus teroristů s promyšlenými výpady na vybranou oblast a její obyvatelstvo. Prohlubují se sociální rozdíly mezi lidmi a životem v jejich zemi, který nazýváme chudobou či bohatstvím.

Výzkumy bylo prokázáno, že etnika a jejich kultury se specificky liší a jejich současný stav procházel historickým vývojem na určitém území, za určitých podmínek, nutných k životu. Různost se jeví v mnoha oblastech, jako je životní styl, komunikace a dorozumívání, tradice, zvyky, způsob rodinného života a postavení rodiny v dané společnosti, ve vzájemných společenských vztazích a vztazích k jiným společenským vrstvám, jinému etniku, odlišným komunitám. Taktéž nelze opomenout možnosti, které území, které daná společnost osidluje, nabízí, klima, které se zde vyskytuje a otevřenost světu.

Nelze tedy i přes uvědomění si nutnosti či zmírnění dopadů netolerance a nesnášenlivosti všeho, co je jiné a cizí, očekávat okamžité odvrácení těchto negativních jevů. Lze však a je přímo nutné poukazovat a posilovat vědomí jedinečnosti a specifík lidských společenství. Vzájemné poznávání, porozumění, chápání a respektování jinakosti a odlišnosti ať již ve smyslu globálních problémů či aktuálních situací v místě bydliště či zemi, ve které žijeme je úkolem výchovně vzdělávacího procesu ve školách.

Již J. A. Komenský doporučoval, aby vzdělávání mládeže bylo dokončeno a završeno cestováním, poznáváním cizích zemí, lidí a jejich obyčejů. Výchova a vzdělávání v oblasti multikulturní problematiky nabízí širokou škálu možností, jak přiblížit poznání, bořit bariéry a předsudky. Je však zapotřebí vnitřního přesvědčení o důležitosti myšlenky a úmyslu poukázat na žádoucí jev v podobě tolerance, spolupráce a vzájemného porozumění člověka člověku.

Je zřejmé, že je to běh na dlouhou trať. Důležitá je ale především existence běhu!

Cílem mé diplomové práce je přiblížit různosti, jinakosti, osobitosti a jedinečnosti každého člověka na naší planetě, prostřednictvím aktivizačních metod ve výuce. Mým úkolem je soustavou aktivizačních metod a různých forem práce zprostředkovat žákům obraz soužití a prolínání kultur, povědomí o charakteristických rysech lidských ras a taktéž hledání porozumění a tolerance existence odlišností. V souvislosti se širokou škálou a různorodostí, se kterou lze na tato témata poukázat, uchopit je a zpracovat, je mým cílem vytvořit a realizovat metodiku, která vychází z různých zdrojů výukových prostředků. Předem uvedené se snažím prezentovat prostřednictvím několika témat, která nejsou specifická pouze pro dané vyučovací předměty, ale lze s nimi pracovat i jako s průřezovými tématy, mezipředmětovými vztahy či je využít jako prostředek pro projektovou výuku. Tímto počinem je prezentována žákům výchova k toleranci a proti rasismu. Součástí diplomové práce je kvalitativní výzkum prostřednictvím metody otevřeného kódování, který je zaměřen na postoje, názory a povědomí žáků zaměřené na cizince, osoby jiné národnosti či vlastního vyjádření jinakosti.

1 Multikulturní výchova

V zahraniční pedagogice se setkáváme s termínem (angl. multicultural, intrcultural, multiethnic education aj.), který v české pedagogice má ekvivalent multikulturní výchova. Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.¹

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“²

Termín Multikulturní výchova je v posledních letech skloňován v mnoha oblastech. Souvisí nejen s každodenním děním, o kterém nás informují sdělovací prostředky a média všeho druhu.

S touto oblastí se setkáváme, aniž bychom si ji uvědomovali a cíleně vyhledávali. Svě místo zaujala ve vědecké oblasti, výchově a vzdělávání.

O vědecké základně multikulturní výchovy se zmiňuje Průcha, jenž objasnil její základy na určitých vědeckých teoriích. Teorie relevantní pro multikulturní výchovu jsou čerpány zejména z těchto disciplín:

Etnologie, poskytující multikulturní výchově teoretické poznatky o etnických skupinách, etnické identitě, etnickém vědomí.

Kulturní antropologie, která objasňuje, jak chápat „kulturu“, rozdílnosti mezi kulturami, procesy akulturace a adaptace ve styku rasových a jiných skupin.

Sociologie (etnosociologie) přinášející poznatky o etnickém profilu společnosti,

¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 129. ISBN 80-7178-772-8.

² PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 14. ISBN 80-7254-866-2.

o jejím aktuálním etnickém klimatu, o kulturních charakteristikách jednotlivých národů, postavení národnostních menšin aj.

Etnolingvistika zabývá se tím, jaké jsou vztahy mezi jazykem a etnickou identitou národnostních a jiných etnických menšin, jak jsou respektována jazyková práva menšin ve školách aj.

Historická věda představuje pro multikulturní výchovu rovněž zdroj poznatků, neboť dokládá jak historicky vznikalo a vyvíjelo se národní vědomí, jak se vyvíjely vztahy etnických či náboženských skupin uvnitř jednoho státu a mezi sousedními státy aj.³

Dalším zdrojem pronikajícím ze zahraničí je interkulturní psychologie, která popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, ras, národů, náboženských či jazykových skupin. Multikulturní výchova vznikla v důsledku událostí, společenských problémů a naléhavých situací, projevujících se v lidském soužití. První snahy o zmírnění konfliktů v důsledku rasové rozmanitosti se objevily v USA v 60. letech minulého století. Jednalo se o dešetrávající konflikty mezi bělošskou a černošskou populací a také nesrovnalosti mezi příslušníky jiných etnik, zejména imigrantů.

Problémy ve vztazích mezi původním obyvatelstvem a přistěhovalci se taktéž začaly projevovat v Kanadě, kde tak jako v USA se začaly rozvíjet programy a pokusy, které by vedly ke zlepšení vztahů mezi etniky a lidmi různých ras. Těmito činy se začala vytvářet a rozšiřovat teoretická koncepce multikulturalismu, po roce 1989 přítomna i v České republice.

*„Multikulturalismem rozumíme určitou teorii a ideologii, multikulturalitou reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických, náboženských skupin ve světě. Multikulturalismus je ideologie, kterou můžeme přijímat nebo odmítat, kdežto multikulturalita existuje objektivně a je nezávislá na našich názorech a stanoviscích“.*⁴

³ GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed), *Multikulturní výchova v teorii a v praxi*, Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, 2004, s.15. ISBN 80-86633-14-4.

⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.238. ISBN 80-7254-866-2.

1.1 Multikulturní výchova – teoretická východiska

Multikulturní výchova byla ovlivněna vybranými politickými teoriemi 20.století. Po druhé světové válce se jednou z nich stal multikulturalismus, který můžeme chápat jako:

Stav společnosti – ve které žijí vedle sebe rozmanité sociokulturní skupiny, jenž mají svá specifika ve svém uspořádání, tradicích, hodnotách.

Proces – při němž dochází k prolínání a ovlivňování kultur, případně vznik kultur nových.

Vědeckou teorii – jenž zkoumá a srovnává odlišné vidění světa, vnímání skutečnosti, chování, jednáním a způsoby komunikace a zabývá se kulturními rozdíly, které jsou výsledkem určitého a specifického přizpůsobení společnosti na různá prostředí.

Soubor praktických či edukativních strategií a postupů – prostřednictvím kterých bude dosahováno zejména vzájemné tolerance a respektu, které jsou stanoveny v politické vizi či cílu společnosti.

Politickou vizi nebo cíl společnosti – který usiluje o vytvoření takové společnosti, kde by bylo možno soužití různorodých skupin nebo jedinců, pocházejících z různých sociokulturních prostředí. Vzájemné soužití by bylo zde na principech rovnosti, tolerance, respektu, komunikace a spolupráce. Je však nutností vytvoření a zajištění spravedlivého rozdělení společenských zdrojů mezi jedince.⁵

V 60. letech dvacátého století se multikulturalismus rozdělil do lišících se směrů, o kterých se zmiňuje Buryánek:

Konzervativní multikulturalismus

vychází z tradic neokolonialismu, evolucionismu (všechny kultury jsou nižším vývojovým stadiem euroatlantické civilizace, proto je třeba civilizovat) a vědeckého pozitivismu (existuje jediná pravda, kterou objevují západní vědci, jiné náhledy na svět jsou primitivní pověry);

⁵MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008, s.17. ISBN 978-82-86961-61-3.

přesvědčení, že všichni by se měli lépe, kdyby přijali středně-třídní bělošské životní standarty → proklamovaným modelem soužití je asimilace odlišných; rasistický paradox: výzva k asimilaci není doprovázena strategií, která by asimilaci umožňovala, což vede k obvinění, že odlišní nejsou schopni asimilace, a tudíž si za diskriminaci můžou sami - „obviňování obětí“; výrazná opozice my (spravedliví, ctnostní, schopní, pracovití) X oni (neschopní, neslušní, líní, bezzásadoví, nebezpeční); rozdmýchávání strachu před „nimi“ a před kulturně pluralistickou politikou, ohrožení „národních zájmů“.⁶

Liberální multikulturalismus

klade důraz na občanskou rovnost před zákonem a stejnost (co je všem lidem společné) proklamovaným modelem soužití je integrace odlišných: veřejná sféra funguje jako etnicky a kulturně neutrální prostředí, kulturní specifika odlišných mají pouze v individuálním soukromém životě (francouzský model); soustředí se spíše na individua, nikoli na skupiny.⁷

Pluralistický multikulturalismus

klade důraz na odlišnost; kulturní rozmanitost je chápána jako hodnota sama o sobě, jako podmínka společenského vývoje; modelem soužití je integrace odlišných: příslušníci různých sociokulturních skupin si zachovávají svá specifika, veřejná sféra bere ohled na jejich skupinové identity, což se odráží i v politických, sociálních a ekonomických strategiích státu (britský model); chce pěstovat „multikulturní gramotnost“: všichni mají znát specifika sociokulturních menšin, příslušníci menšin se zase mají orientovat ve společenských mechanismech.⁸

Kritický multikulturalismus

klade důraz na překračování meziskupinových hranic; zabývá se mechanismy utváření individuálních i kolektivních identit; identitu chápe jako situačně

⁶ Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf>.

⁷ Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf>.

⁸ Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf>.

podmíněnou, meziskupinové hranice jsou výtvořem lidských společenství, jsou proměnlivé a je možné přeformulovat podle nových společenských potřeb; pedagogika usiluje o pochopení vlastní sociokulturní identity a zároveň o její relativizaci; snaží se o docenění rozdílnosti a sociokulturní rozmanitosti; modelem soužití je integrace odlišných: sociokulturní odlišnost ani nedominantní kolektivní identita překážkou účasti na všech aspektech (politických, ekonomických, symbolicky reprezentačních) společenského života; kolektivní identity nesmí bránit individuální rovnosti v rámci občanské pluralitní společnosti.⁹

Esenciální multikulturalismus

klade důraz na „autentičnost a čistotu“ utlačovaných skupin; chce pěstovat „národní hrdost“ u marginalizovaných skupin; zdůrazňuje jejich hrdinství a morální kvality“; formuluje „dějiny útlaku“; dominantní kultura = špatná x marginalizovaná kultura = dobrá.¹⁰

Teorie a směry multikulturality ovlivnily současnou podobu multikulturní výchovy.¹¹

1.2 Přístupy k multikulturní výchově

Multikulturní výchova byla ovlivněna potřebou rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny v kulturním složení společnosti.¹²

Multikulturní výchova určuje směr, jak se účastnit vzájemného soužití ve společnosti, které je ovlivněno rozvojem společenských vztahů, rozšířenou migrací obyvatelstva, napětím mezi etniky a vědomím kontrastu chudoby

⁹ Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/downoland/pdf/texts_10.pdf>.

¹⁰ Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/downoland/pdf/texts_10.pdf>.

¹¹ Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/downoland/pdf/texts_10.pdf>.

¹² MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008, s. 22. ISBN 978-82-86961-61-3.

a bohatství. Multikulturní výchova je formována samotnou společností, jejím bytím a změnami, kterými prochází. Společnost sama ovlivňuje a formuje oblast vzdělávání ve smyslu multikultury. Je žádoucí, aby budoucí generace měly nejen snahu o porozumění, toleranci a respekt nejen k sobě samým a k druhým osobám, ale také v souvislosti se současným propojením světa sami hledaly, nacházely popřípadě vytvářely vazby mezi jednotlivci či danou skupinou. Je žádoucí, aby každý člověk mohl, dokázal a byla mu umožněna šance kriticky nahlížet na vztahy ve společnosti, vazby, tradice.

V multikulturní výchově pracujeme s cíli, tématy a způsoby, kterými problematiku předkládáme. Tématikou multikulturní výchovy nejsou pouze náhledy na etnika či jeho kulturní zvláštnosti, ale i odlišnosti a jedinečnosti. Výchova se také poslední dobou zaměřuje na odlišnosti ve smyslu víry, pohlaví, věku či tělesného, psychického a sociálního znevýhodnění.

„Zásadní proměnou, kterou je z textů mnoha autorů věnující se multikulturní výchově možné vysledovat, je upouštění od příliš zjednodušené kulturní skupinové identifikace a kladení většího důrazu na osobnostní, individuální přístup, který dokáže reflektovat konkrétní situaci a kulturní zkušenosti každého jednotlivce. Dalším posunem je postupný odklon od čistě etnického pojetí multikulturní výchovy k rozpoznávání řady dalších typů odlišností. Stále častěji je například v rámci multikulturní výchovy pracováno s problematikou tenderu, náboženské příslušnosti nebo sociálního statusu“.¹³

¹³ MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008. s. 23. ISBN 978-82-86961-61-3.

1.3 Pojetí a východiska MV

Rozmanitost multikulturní výchovy si můžeme přiblížit na dvou přístupech, které označují autoři Bittl&Moore jako:¹⁴

Kulturně standardní přístup – zaměřen na skupiny.

Vychází z předpokladu, že etnické, národnostní a další skupiny mají specifické znaky. Tyto pak vytváří rozdíly a jsou příčinou nedorozumění v setkáváních. Tento přístup je založen na přesvědčení, že je nutné pochopit rozdíly a naučit se je respektovat. MV je zaměřena na seznámení se s charakteristikou, normami, regulativy, myšlenkami, vzorci chování jednotlivých skupin. Snahou je vysvětlit, proč takto jiní jednají. Cílem je uvědomění si, že náš pohled není pohledem, který sdílí všichni ostatní. Je zapotřebí vědět, že na jiné sociokulturní skupiny nahlížíme ovlivněni tím, jak žijeme, jakým způsobem a jaké máme zázemí a možnosti.¹⁵

Transkulturní přístup – zaměřen na jednotlivce

Je spojen s migrací obyvatelstva a s otevíráním světového trhu a prostoru k obchodování. Zabývá se uvažováním o tom, proč se lišíme, čím a kde jsou ony hranice jinakosti. Jaký vliv na jinakost má náboženství, sociální prostředí, etnická či národní příslušnost, pohlaví na rozdíly mezi námi, čili odlišnost? Tento přístup je založen na správném hledání příčin rozdílů, které vnímáme a dokázat je chápat. Zaměřuje se na prostředí, zkušenosti jednotlivce který je členem určité kultury, jehož je tvůrcem, které se při kontaktu s ostatními jeví jako jinakost, jako kulturní rozdíly.¹⁶

V návaznosti na předešlé charakteristiky přístupů se přikláním k tvrzení, že „*Transkulturní přístup z velké části pokračuje tam, kde kulturně-standardní přístup končí a dále jej problematizuje.*“¹⁷ Návaznost na seznámení se s údaji sociálněkulturních/etnických skupin – s jejich jazykem, historií a zvyky se tímto

¹⁴ MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008. s. 23-28. ISBN 978-82-86961-61-3.

¹⁵ MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008. s.23-29. ISBN 978-82-86961-61-3.

¹⁶ MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008. s.23-29. ISBN 978-82-86961-61-3.

¹⁷ MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008. s.26. ISBN 978-82-86961-61-3.

rozvíjí o individuální pohled, postoj, orientaci, zkušenosti a vytváření vnímání existence, vztahu, postoje a taktéž možného popření předsudku.

Multikulturní výchova vstupuje do České republiky do povědomí v devadesátých letech minulého století. Jakožto pedagogická disciplína, zařazená do Rámcově vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, je prováděna doposud krátkou dobu. Její zařazení do výuky je provázeno různou terminologií, která není jasně uchopena a jednotná. V této chvíli existuje škála publikací, které se problematice Multikulturní výchovy věnují, ať už z pohledu teorie či námětů k výuce. Taktéž byly knižně vydány rady pro praktické provedení. Prostřednictvím webových stránek prezentují organizace své aktivity, kde je možné využít postřehů, rad, zkušeností a databáze odkazů na související tematiku.

Multikulturní výchova jakožto termín byl převzat z angl. multicultural education. Z anglického jazyka termín „education“ lze přeložit jako: „edukace“ (tj. výchova a vzdělávání) a také jako „pedagogika“. V České republice se ujal pojem výchova, což není zcela přesný význam. Převládající složkou multikulturní edukace je vzdělávání, z čehož vyplývá, že pro naplnění této oblasti je nutné poznání, porozumění a respekt kultur, etnik, národů. V tomto smyslu je pak možné pohlížet na aspekty soužití a spolupráce.

*„Multikulturní výchova má nesnadný úkol. Na jedné straně má působit na to, co je hluboce zakotveno v postojích a hodnotových orientacích lidí, příslušníků různých etnických skupin a národů; na druhé straně se musí opírat o věrohodná objasnění různých jevů multikulturní reality, musí být tedy postavena na základě užitých teorií a výzkumných zjištění“.*¹⁸

Průcha charakterizuje Multikulturní výchovu jako:

- **praktickou edukační činnost** – realizovanou ve školní výuce, osvětově zaměřených projektech, muzeích, výstavách, festivalech, v publikacích, organizacích vládních, nevládních, národních i mezinárodních;
- **jako oblast vědecké teorie** – má interdisciplinární charakter a pohled;
- **jako oblast výzkumu** – empirické výzkumy (postoje příslušníků jedné etnické či jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných skupin, vnímání

¹⁸ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.19-20. ISBN 80-7254-866-2.

a respektování odlišností v komunikaci, vznik rasových předsudků u dětí a mládeže, vyučování dětí imigrantů atd.);

- **jako systém informačních a komunikačních aktivit** – vědecké organizace, informační centra, odborné knihy a časopisy jako podpůrná zařízení pro fungování vědy, výzkumu a edukační praxe.¹⁹

Multikulturní výchově předchází termín interkulturní, který u některých autorů či v některých zemích přetrvává a je prvotní. Interkulturní představuje vzájemnost vztahů, spolupráce, soužití kultur.

Multikulturní je chápáno jako bytí alespoň dvou kultur, sociokulturních skupin, menšin či majorit. Prvotní však nejsou vzájemné vztahy těchto skupin.

Vztahy mezi většinovou a menšinovou skupinou mohou existovat na základě vzájemné spolupráce, ovlivňování, obohacování, ale mohou se také projevit v diskriminaci některých skupin a jevech, které nejsou prospěšné žádné skupině.

2 Multikulturní výchova v pojmech

Jelikož je multikulturní výchova oblastí, která je založena na teorii a praxi, je nutné si vysvětlit některé z mnoha pojmů, se kterými tento obor pracuje a na čem je založen. Je žádoucí tyto pojmy objasnit, i když tento úkol nebude zcela jednoduchý. Problematika názvosloví, významu, chápání a porozumění je v této oblasti široká. Terminologie ve vztahu k multikulturní výchově se různí. V publikacích a jiných druzích médií se setkáváme s odlišnými citacemi významu slov. Odlišnost je dána podle toho, z jakých zdrojů autor čerpá. Doposud není jednotná koncepce terminologie, která by v oblasti multikulturní výchovy byla využita.

Multikulturalismus

Vývoj Multikulturní výchovy, její vývoj a jednotlivá východiska významně předurčil především multikulturalismus, který se stal po druhé světové válce jednou z vůdčích politických teorií proamerického světa. Termín

¹⁹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.20-21. ISBN 80-7254-866-2.

multikulturalismus je často používán v různých významových rovinách – stav společnosti, proces, vědecká teorie, politická vize či společenský cíl nebo soubor praktických či edukativních strategií a postupů.²⁰

Kultura

Univerzální vymezení pojmu „kultura“ není vytvořeno, ale v zásadě lze rozlišit různá pojetí kultury.²¹

Podle širšího pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace – tedy jednak materiální výtvořiny lidské činnosti, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, průmysl, dopravní a telekomunikační systémy a další, jednak duchovní výtvořiny lidí, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo aj.

Podle užšího pojetí (uplatňovaná v interkulturní psychologii) je pojem kultura vztahován spíše k projevům chování lidí – tedy kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachování tabu.

„Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvořů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování.“²²

Z antropologického hlediska je „Kultura nebo civilizace komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky, a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti“ – první vymezená formální antropologická definice kultury (E. B. Tylor, 1871).²³

²⁰ MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008, s.16-17. ISBN 978-82-86961-61-3.

²¹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.51. ISBN 80-7254-866-2.

²² Velký sociologický slovník. sv.1. Praha: Karolinum, 1996. s.548-549.

²³ SKARUPSKÁ, H. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: PdF UP, 2006, s. 9. ISBN 80-244-1509-7.

Národ

Velký sociologický slovník uvádí, že... „*Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území*“²⁴

Antropologie vymezuje národ (natio . plémě, lid) jako „*historicky vzniklou pospolitost lidí, vytvořenou působením různých národotvorných faktorů (jazyk, geografie, ekonomika, politika). Obvykle je založen na národním vědomí, vycházejícím z etnických vztahů*“²⁵.

Národnost

Národnost lze chápat jako příslušnost k národu nebo také jako příslušnost k etniku. Národnost se může prezentovat jako státní příslušnost jedince k určitému národu nebo etniku.²⁶

Etnikum

Etnikum (z řeckého ethnos, tj. lid) je pojem, kterým se běžně označuje jako historicky vzniklá skupina lidí, kteří údajně mají společný historický původ, rasový typ, jazyk, materiální a duchovní kulturu, mentalitu a tradice a obývají společné území; dá se tedy také srovnat s pojmem "kmen". Ve skutečnosti je představa společného genetického původu příslušníků jednoho etnika zavádějící, a to kvůli migraci a míšení různých etnik mezi sebou, a odborníci proto chápou etnikum spíše jen jako skupinu lidí, kteří sdílí společnou kulturu. Několik etnik může tvořit národ.²⁷

Termín etnikum je antropologický termín a ve vědách o člověku ho používáme od dob zámořských objevů. Příslušníci daného etnika mají název (ethnonymum) a povědomí vzájemné sounáležitosti a zároveň odlišnosti od jiných společenství.²⁸

²⁴ Velký sociologický slovník. sv.1. Praha: Karolinum, 1996, s.668-669.

²⁵ SKARUPSKÁ, H. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: PdF UP, 2006, s. 9. ISBN 80-244-1509-7.

²⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.37. ISBN 80-7254-866-2.

²⁷ Dostupné na WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Etnikum>>.

²⁸ SKARUPSKÁ, H. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: PdF UP, 2006, s. 9. ISBN 80-244-1509-7.

Rasa

Rasa je pojem používaný v biologii člověka a především ve fyzické antropologii již dlouho. Historicky se vyvinul v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie, kdy věda objevovala a upřesňovala, že lidský rod (*homo sapiens*) není jednotný, nýbrž odlišuje se určitými anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, tvar lebky a obličeje, výška a tělesné proporce. Vytvořila se antropologická teorie lidských ras či plemen, k jejímuž rozvoji významně přispěl český antropolog Aleš Hrdlička (1869-1943).²⁹

„Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii“. Původní geografické rozmístění plemen se značně pozměnilo přesídlováním příslušníků ras do jiných teritorií během historického vývoje. Nejpatrnější je to americkém kontinentu, kam se po původním obyvatelstvu mongoloidní rasy (Indiáni a Eskymáci) postupně přemísťovali lidé europoidní rasy (Evropané) a ti zase uskutečňovali nedobrovolné osídlování kontinentu lidmi negroidní rasy (černošští otroci z Afriky). Přes všechny mohutné přesídlovací vlny a přes početné křížení plemen si však dodnes lidské rasy uchovávají zcela zřetelné znaky.“³⁰

Xenofobie

Slovo xenofobie pochází z řeckého slova xénos (příchozí) a fóbos (bázeň, úzkost). Vyjadřuje strach z toho, kdo přichází z ciziny, z něčeho cizího, co stojí mimo vlastní sociální útvar. Je spojena se silným heterostereotypem (způsob posuzování jiných na základě tradice své etnické či národnostní skupiny) a tím i autostereotypem (způsob posuzování své vlastní etnické či národnostní skupiny). Xenofobie je základem různých nenávistných ideologií, jako je rasismus, šovinismus, nacionalismus, fašismus apod.³¹

²⁹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.51. ISBN 80-7254-866-2.

³⁰ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s.52. ISBN 80-7254-866-2.

³¹ ŠÍŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s.12. ISBN 978-80-7367-182-2.

To, co je cizí, subjektivně prožíváno jako špatné a nebezpečné, se stává obětním beránkem jakožto „snadno definovatelný“ původce nesnází (antisemitismus, genocida apod). Právní definice pro xenofobii neexistuje, protože xenofobie není jevem, který by mohl či měl regulovat právo – jde o pocit, či postoj. Teprve aktivní chování, jemuž je xenofobie prvotním základem, je předmětem právních úprav.³²

Rasismus

Rasismus je ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházejících ze strachu z cizího (xenofobie). Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen (ras) a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva. Rasismus byl v průběhu historie používán jako ideologický základ pro agresivní chování, expanzi, ovládnutí a vykořisťování. Rasové teorie byly založeny na existenci nižších a vyšších ras (podřízenost a nadřízenost).³³

Na rasismus můžeme pohlížet jako:

- na rasismus jako nevyhraněný společenský postoj (omezování, rozlišování, vylučování se společností, opovrhování). Jedná se o vztah společnosti k někomu či něčemu, kdo nebo co se nechová či nečiní podle společensky uznaných a zažitých pravidel, norem. Nejedná se o organizovaný postoj ani o skupinu či instituci. Jde o společenské mínění. Projevy nebývají rozeznatelné, nebo jenom velmi těžce. Nelze jim přisuzovat status nezdravého jevu.
- na rasismus jako na ideologii (fašismus, šovinismus, nacionalismus, apartheid apod). Členové či široká společnost je organizována ve společenských či politických seskupeních. Nositeli myšlenky se mohou stát státní orgány a instituce. Projevy jsou snadno rozpoznatelné. Ne všechny skupiny zaujímají postoj „tvrdošti“, ba dokonce s projevy rasové nesnášenlivosti nesouhlasí. Jsou však tichou komunitou, která se nezviditelňuje činy. Z právního hlediska můžeme projevy rasismu

³² ŠÍŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s.12-13. ISBN 978-80-7367-182-2.

³³ ŠÍŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s.13. ISBN 978-80-7367-182-2.

klasifikovat jako ničení, zášť, hanobení, podněcování, vyhrožování či rasové násilí.³⁴

Z hlediska práva není rasismus použit v žádných vnitrostátně platných předpisech. Je to postoj, v jehož důsledku může dojít k jednání a konání. Jestliže je rasismus projeven veřejně a aktivně činy, podléhající právním zákazům a sankcím, je v právních předpisech obvykle definován jako:

- rasová nenávisť (Mezinárodní pakt OSN o občanských a politických právech);
- rozlišování podle rasy (Mezinárodní pakt OSN o hospodářských, sociálních a kulturních právech);
- veřejné hanobení národa či rasy (Trestní zákoník);
- podněcování nenávisť k některému národu či rase (Trestní zákoník);
- ničení některého národa či rasy (Trestní zákoník);
- národnostní a rasová zášť (Trestní zákoník);
- národnostní a rasová nesnášenlivost (Vyhláška Ministerstva spravedlnosti ČR o výkonu vazby).³⁵

Aktivní chování, které je produktem rasismu je charakterizováno jako:

- rasová diskriminace;
- rasové násilí.³⁶

Rasová diskriminace

Jde o rozlišování v sociální oblasti, kde jsou neuznávána a popírána rovnost, stejná práva a zacházení všech členů společnosti. Jedná se především o neoprávněnou diferenciaci jedinců či skupin v souvislosti jejich příslušnosti k určité biologické, rasové, politické, profesní, náboženské či jiné kategorii a o znevýhodňování těchto skupin vůči druhým.

Projevy diskriminace se objevují u dominantních skupin, přičemž nemusí jít

³⁴ ŠIŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s.13. ISBN 978-80-7367-182-2.

³⁵ ŠIŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008 s.14. ISBN 978-80-7367-182-2.

³⁶ ŠIŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008 s.14. ISBN 978-80-7367-182-2.

o majoritu. Diskriminace jako projev rasismu je konání, kterým je vysvětlován vztah k jinakosti a vyrovnání se s odlišností. Takový vztah můžeme rozlišit jako diskriminaci přímou – vůči konkrétnímu člověku či nepřímou – vlastní státnímu systému či systému politik státu.

Rasovou diskriminaci definují: Mezinárodní úmluva OSN o odstranění všech forem rasové diskriminace a Směrnice č.2000/43/ES, zavazující členské státy Evropské unie.³⁷

Rasové násilí

Rasové násilí je charakterizováno násilným chováním, které má tentýž podtext. Objektem se stává člen rasově odlišné skupiny. Podstatou tohoto konání je napadení kohokoliv, patřící do této kategorie. Zákonem jsou postižitelné činy:

- úmyslné ublížení na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu,
- způsobení těžké újmy na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu,
- zničení úplně nebo částečně některé národní, etnické nebo rasové skupiny,
- způsobení škody velkého rozsahu někomu pro jeho národnost či rasu.³⁸

Předsudky

*Názory a postoje jednotlivců, společenských skupin, populací, národů, které odrážejí jejich neobjektivní, většinou negativní vztahy k jiným lidem a jevům. Jsou součástí kulturních vzorců.*³⁹

Předsudky lze chápat jako stanoviska, jejichž zdrojem je nedůvěra ke všemu cizímu. Tyto postoje jsou ovlivněny prostředím, výchovou. Velký vliv spatřujeme u uznávaných autorit. Pomocí předsudků lidé překonávají a reagují na vzniklé situace, které mohou být rozporu s jejich zažitým způsobem života. Předsudky dávají podnět pro vznik xenofobie.

³⁷ ŠÍŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s.15. ISBN 978-80-7367-182-2.

³⁸ ŠÍŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s.16. ISBN 978-80-7367-182-2.

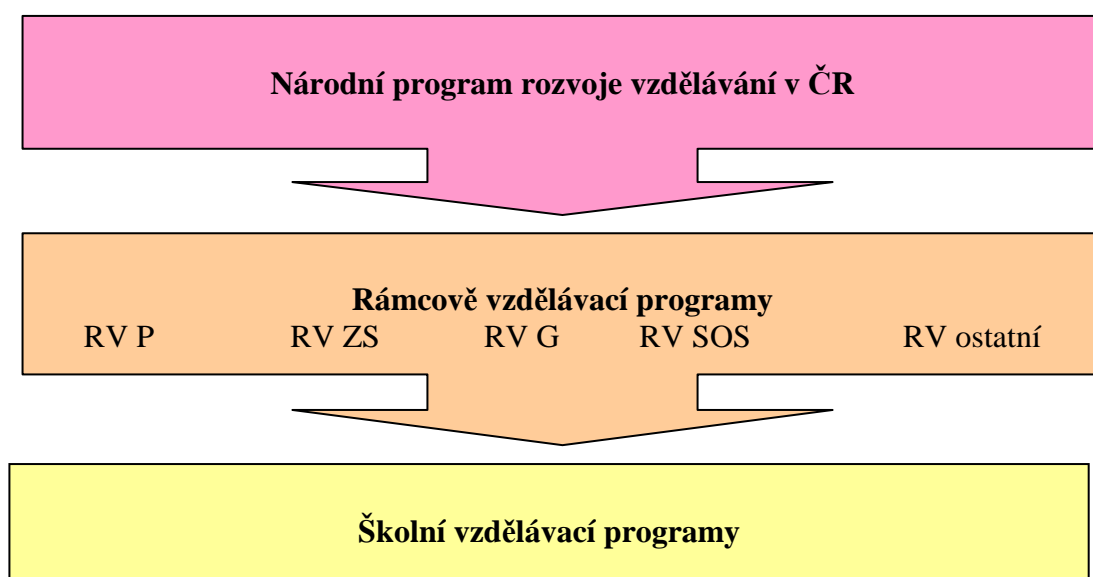
³⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, str.186. ISBN 80-7178-772-8.

Multikulturní výchova hraje důležitou úlohu při zlepšování vzájemného soužití mezi lidmi, které jsou ovlivněny měnícími se vztahy ve společnosti.

Je součástí společenského dění, jeho proměn, složení lidské společnosti, sociální nerovnosti a globálních problémů lidstva.

3 Rámcově vzdělávací program

V roce 2004 byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nové principy ve vzdělávání pro žáky od 3 do 19 let. Vznikají dva dokumenty, vytvářené na státní a školské úrovni. Bílou knihou je zastoupen Národní program pro rozvoj vzdělávání (Obrázek 1), který vymezuje vzdělávání jako celek. Druhým dokumentem jsou pak Rámcově vzdělávací programy, které obsahují závazné rámce pro druhy vzdělávání, jednotlivé etapy - předškolní, základní, gymnaziální, speciální a odborné. Jednotlivé školní úrovně tvoří Školní vzdělávací programy, podle kterých se tvoří a uskutečňuje výuka na jednotlivých typech škol.



Obrázek 1 **Systém nových principů vzdělávání**

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice - Bílé knize (2001) je zdůrazněno chápání a pojetí vzdělávání ve smyslu integrace oblastí: sociální, politické hospodářské, enviromentální a kulturní.

Tato myšlenka je zakotvena v Rámcově vzdělávacích programech (dále jen RVP).

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.⁴⁰

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se změnami provedenými k 1. 9. 2007. RVP vymezuje vše, co je nezbytné a společné v povinném základním vzdělávání žáků, určuje vzdělávací obsah a jeho očekávané výstupy, zařazuje průřezová témata a v neposlední řadě specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měly žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout.

RVP pro základní vzdělávání dále:

- navazují na RVP předškolní vzdělávání, je východiskem pro RVP střední vzdělávání;
- vymezují vzdělávací oblast – očekávané výstupy a učivo;
- zařazuje průřezová témata jako závaznou součást vzdělávání;
- podporuje komplexnost přístupu ke vzdělávání, co se týká výukových metod, postupů, forem výuky, propojení, použití podpůrných opatření vzhledem k individualitě žáků.

⁴⁰ RVP [online]. [cit.29.9.2008]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV2007-07.pdf>>.

3.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.⁴¹

Pomocí klíčových kompetencí by měli žáci dosáhnout takové úrovně, aby byli připraveni na své další vzdělávání a společenské uplatnění. Osvojování počíná již v předškolním vzdělávání, prolíná základním, středním i vzděláváním odborným, aby pak pokračovalo v každodenním bytí člověka. Je to déletrvající proces, jehož základy a postupné rozvíjení se uplatňují v soukromém i pracovním životě.

Pro rozvoj, vytváření a osvojení klíčových kompetencí není možné, aby jednotlivé oblasti působily zvlášť, izolovaně. Podstatou je prolínání všech oblastí vzdělávání i průběh činností a aktivit ve školním prostředí.

V základním vzdělávání se uplatňují následující klíčové kompetence:

a) Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá efektivní a vhodné způsoby učení, plánuje a řídí vlastní učení;
- projevuje ochotu k dalšímu učení;
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je dále využívá;
- propojuje poznatky z různých vzdělávacích oblastí do celků a vytváří si komplexní pohled;
- samostatně pozoruje a experimentuje, porovná, posoudí a vyvodí závěry;
- poznává smysl a cíl učení, posuzuje překážky, problémy, plánuje, zdokonaluje;
- zhodnotí výsledky svého učení.

⁴¹ RVP [online]. [cit.29.9.2008]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV2007-07.pdf>>.

b) Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná, pochopí, přemýšlí o problémech, dle vlastního úsudku a zkušeností problém řeší;
- vyhledá informace, podle kterých je vhodné problém řešit, objevuje varianty řešení, nenechá se odradit nezdarem;
- samostatně problémy řeší, volí vhodné způsoby a postupy řešení;
- ověří vhodný způsob řešení problému, aplikuje vhodné způsoby, sleduje své zdolávání problémů;
- je si vědom zodpovědnosti svých rozhodnutí, je schopen se obhájit.

c) Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a logicky vyjadřuje své myšlenky, výstižně, kultivovaně a souvisle se vyjadřuje jak v ústním, tak i v písemném projevu;
- naslouchá druhým, reaguje, diskutuje, obhajuje svůj názor, vhodně argumentuje;
- rozumí prostředkům komunikace, přemýšlí o nich, reaguje a využívá je;
- využívá informační, komunikační prostředky a jejich technologie ke komunikaci s okolním světem;

d) Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- podílí se na utváření příjemné atmosféry, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, poskytne pomoc, požádá o ni;
- spolupracuje ve skupině, podílí se společně na tvorbě pravidel, na základě poznání a rolím ovlivňuje společnou práci;
- přispívá k diskusi, chápe spolupráci;
- oceňuje, respektuje, čerpá poučení z konání jiných;
- vytváří pozitivní představu sebe samého, podporující sebedůvěru, ovládá své jednání a konání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

e) Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje druhé, váží si jejich hodnot, je schopen empatie, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavení se proti hrubému psychickému a fyzickému násilí;
- chápe základní principy zákonů a norem, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni;
- zodpovědně se rozhoduje, dokáže poskytnout pomoc, zodpovědně se chová v krizových situacích a v případě ohrožení člověka;
- respektuje, chrání a ocení kulturní tradice a historické dědictví, má pozitivní postoj k umění, aktivně se zapojuje do sportovních aktivit a kulturního dění;
- chápe ekologické souvislosti a související problémy, respektuje životní prostředí, rozhoduje o ochraně zdraví.

f) Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá materiály, nástroje a vybavení s ohledem na bezpečnost, dodržuje pravidla, závazky a povinnosti, adaptuje se na změnu;
- k výsledkům pracovní činnosti přistupuje z hlediska kvality, hospodárnosti, významu, funkčnosti, s ohledem na ochranu prostředí, kulturních a společenských hodnot;
- využívá znalosti a zkušenosti v zájmu vlastního rozvoje, rozhoduje se o dalším a profesním vzdělávání;
- orientuje se v problematice uskutečnění podnikatelského záměru, chápe smysl podnikání.⁴²

⁴²GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 175-178. ISBN 978-8085783-73-5.

3.2 Průřezová témata

Průřezová témata pro RVP ZV jsou charakterizována „jako okruhy aktuálních problémů současného světa, které se stávají významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Dále zdůrazňuje, že „jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci.“⁴³

Multikulturní výchova je zařazena v RVP ZV jako jedno z průřezových témat, tvořící povinnou součást vzdělávání:

- Osobností a sociální výchova.
- Výchova demokratického občana.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
- **Multikulturní výchova.**
- Mediální výchova.
- Enviromentální výchova.

Průřezová témata představují oblasti aktuální problematiky současnosti. Jsou příležitostmi pro rozvoj osobnosti, zejména v oblasti postojů a hodnot.

Obsah průřezových témat je členěn do tematických okruhů, z nichž každý obsahuje nabídku témat. V kompetenci školy je způsob zpracování těchto témat a také jejich výběr.

Každé průřezové téma obsahuje charakteristiku a přínos k rozvoji osobnosti žáka. Tematické okruhy průřezových témat propojují vzdělávací obsahy a prolínají vzdělávacími oblastmi. Jak uvádí Švingalová (2007), průřezových témat je možno využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.⁴⁴ Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se

⁴³ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s.84-85. ISBN 978-80-903953-0-5.

⁴⁴ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s.86. ISBN 978-80-903953-0-5.

vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.⁴⁵

Multikulturní výchova je propojena se všemi oblastmi vzdělávání, a to zejména s:

- Jazyk a jazyková komunikace.
- Člověk a společnost.
- Informační a komunikační technologie.
- Umění a kultura.
- Člověk a zdraví.
- Člověk a příroda.

Těmito oblastmi prolínají témata zaměřena na příslušníky národů a etnických skupin a jejich vzájemné vztahy.⁴⁶

3.2.1 Přínos MV ve smyslu rozvoje osobnosti

Multikulturní výchova ovlivňuje a rozvíjí osobnost jedince, a to v následujících oblastech:

Oblast vědomostí, dovedností a schopností:

- poskytuje žákům základní znalosti o etnických a kulturních skupinách, žijících v české a evropské společnosti;
- rozvíjí orientaci ve společnosti a schopnost využívat interkulturních kontaktů;
- učí komunikaci a bytí v odlišné sociokulturní skupině, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, toleranci odlišných zájmů, postojů a schopností druhých;
- učí přijetí druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomění si rovnocennosti etnik a kultur;

⁴⁵ RVP [online]. [cit.29.9.2008]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV2007-07.pdf>>.

⁴⁶ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s.86. ISBN 978-80-903953-0-5.

- rozvíjí schopnost poznání a tolerance odlišnosti a spolupráci;
- rozvíjí rozpoznání projevů rasové nesnášenlivosti;
- učí uvědomění si dopadů svých projevů a odpovědnosti za své jednání;
- poskytuje znalost multikulturní terminologie.

Oblast postojů a hodnot:

- pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu, reflektovat a uznávat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin;
- napomáhá uvědomění si vlastní identity, být sám sebou, reflektování vlastního zázemí;
- upevňuje, ovlivňuje a usměrňuje jednání a hodnotový systém žáků, učí vnímat odlišnosti jako obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu;
- pomáhá uvědomění si intolerance se životem v demokratické společnosti;
- vede k účasti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu;
- učí vnímání své osobnosti jako občana, podílejícího se na tvorbě vztahu společnosti k minoritě.⁴⁷

3.2.2 Cíle Multikulturní výchovy

Základním cílem Multikulturní výchovy a její podstatou je naučit se respektu a úctě k člověku i jeho jinakosti (ať již je dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou náboženstvím, zkušeností apod.) a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití. K tomu je třeba osvojení mnoha různých kompetencí (osobnostních, sociálních, občanských a interkulturních).⁴⁸

Cíli rozumíme to, čeho má být v rámci Multikulturní výchovy dosaženo. Cíle jsou zahrnuty v klíčových kompetencích RVP, průřezových tématech a ŠVP, které si stanoví každá škola jako prioritní, jelikož mohou být vázány na konkrétní situace, určitou společnost, region apod.

⁴⁷ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 86-88. ISBN 978-80-903953-0-5.

⁴⁸ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 44. ISBN 978-80-903953-0-5.

Cílem Multikulturní výchovy je:

- rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury;
- podporovat jejich integraci v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity spolu s respektováním základních lidských a občanských práv a mravních hodnot;
- vést žáky k tomu, aby si osvojovali tzv. interkulturní kompetence, tedy takové znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifit příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.⁴⁹

Dalšími cíli Multikulturní výchovy se jeví podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi minoritou a majoritou zaměřené především na uvědomění si zdůraznění rozmanitosti a různosti založených na bezpodmínečné rovnosti. Neméně významná je snaha poznání odlišných kulturních identit a respektování ve smyslu jejich rovnocennosti završená učením se řešit konflikty pokojnou cestou.⁵⁰

Cíl Multikulturní výchovy můžeme chápat jako získání či rozvíjení různých kompetencí, které se mohou prolínat. Tyto kompetence zahrnují oblast osobnosti, sociálního života, občanství a interkulturního chápání.

Rozvíjející se kompetence:

- **osobnostní** – respekt a úcta k člověku, obecně i k jinakosti, chápání odlišností (jinakosti) jako možnost vlastního obohacování, schopnost otevřenosti a aktivního přístupu v poznávání odlišností, rozvoj kritického myšlení, rozvoj postojů a názorů, hodnotová orientace, schopnost empatie a senzitivity;
- **sociální** – sociální schopnosti a dovednosti, které se uplatňují při prosazování vlastních práv a respektování práv druhých, rozvíjení dobrých a kooperativních mezilidských vztahů na základě ohleduplnosti, slušnosti, tolerance a úcty;
- **občanské** – dožadování vlastních práv a svobod, respektování práv

⁴⁹ Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek276/450>>.

⁵⁰ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 41 - 42. ISBN 978-80-903953-0-5.

a svobod ostatních, odmítání útlaku, hrubého zacházení a porušování lidské důstojnosti, ochrana a úcta k našim i jiným národním tradicím, kulturnímu i historickému dědictví;

- **interkulturní** – pochopení a porozumění kulturním odlišnostem příslušníků, jejich socioikulturních skupin a o tolerantní postoje k těmto odlišnostem.⁵¹

3.2.3 Obsah Multikulturní výchovy

Obsahem multikulturního vzdělávání je:

- předávání informací o menšinách a odlišných kulturních skupinách. Povědomí o kultuře a životním stylu vede k lepšímu pochopení „jinakosti“;
- pohled na události, dění a bytí nejen z perspektivy většinové společnosti.

Z hlediska konkrétních obsahů Multikulturní výchovy sem patří mnoho různorodých témat spojených se soužitím majoritní společnosti s lidmi z minoritních skupin a naopak: menšiny, jejich druhy a specifika, kultura, kulturní identita, národ, etnikum, migrace, integrace, diskriminace, sociální vyloučení, xenofobie, rasismu s a další. Lze předpokládat, že není v možnostech žádného učitele, aby obsáhl stejně dobře všechna témata, ale že si pedagogové budou vybírat pro výuku taková témata, která jim budou osobně nebo (a) osobně blízko.⁵²

Předem uvedený výčet různosti témat lze doplnit gender tematikou, tématem víry a náboženství či specifiky již zmíněné oblasti sociálního vyloučení (bezdomectví, azyl, nezaměstnanost...). Přikláním se k názoru, že se pedagog zaměří na téma, o kterém má jisté povědomí, je mu blízké či kde může čerpat z vlastních zkušeností, postřehů, zážitků či prožitku, jenž může být zprostředkován např. akreditovanými kurzy, přednáškami, projekty apod.

⁵¹ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 43 - 44. ISBN 978-80-903953-0-5.

⁵² ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 45. ISBN 978-80-903953-0-5.

3.2.4 Tématické okruhy průřezového tématu MV

Tematické okruhy Multikulturní výchovy čerpají z aktuálnosti dění ve škole, v místě školy a reflektují současnou situaci ve společnosti.

Výběr tématického okruhu a jeho realizace může být ovlivněna vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů či veřejnosti.

Okruhy jsou pojaty následovně:

Kulturní diferenciac – jedinečnost člověka, individualita, osobnost, člověk jako součást etnika, poznávání vlastní kulturní příslušnosti, respekt zvláštnosti, problémy sociokulturních rozdílů.

Lidské vztahy – právo na společný život a spolupráci, tolerance a spolupráce s jinými lidmi bez ohledu na jejich příslušnost, vztahy mezi kulturami, předsudky a stereotypy, integrace jedince, principy slušného chování, mezilidské vztahy, tolerance, empatie, lidská solidarita, osobní přispění při integraci žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu školy.

Etnický původ – rovnocennost etnik a kultur, odlišnost a rovnost lidí, postavení národnostních menšin, základní informace o etnických a kulturních skupinách, různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa, projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku

Multikulturalita – současný svět a jeho budoucnost, vzájemné obohacování, specifika jazyků a jejich rovnocennost, naslouchání a komunikace s příslušníky jiných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem, význam jazyka jako prostředku k dorozumívání a celoživotního vzdělávání.

Princip sociálního smíru a solidarity – odpovědnost a přispění jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám, nekonfliktní život, spolupodílení se na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin, lidská práva, základní dokumenty, týkající se lidských práv.⁵³

Multikulturní výchova dává možnost nahlédnout a seznámit se s určitou kulturou, životem jejich příslušníků. Zprostředkovává uvědomění si vlastní

⁵³ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 88-90. ISBN 978-80-903953-0-5.

identity jedince na pozadí poznání, zjištění a porozumění odlišného bytí. Nabízí cestu pochopení, tolerance, a respektu. Seznamuje majoritní skupiny s charakteristickými rysy menšinových společenství a napomáhá hledat u obou skupin souvislosti, spojitosti, prolínání ve smyslu vzájemné spolupráce a respektu. Hledá směr, jakým ukázat člověku vědomí a uvědomění si jedinečnosti, rovnosti a rovnoprávnosti. Je ukazatelem odlišnosti jako něčeho, co člověka obohatí, nikoli poskytne důvod pro opovržení, odvržení a nenávisť, projevující se konáním a činy.

Multikulturní výchova jako průřezové téma se taktéž věnuje a pracuje s mezilidskými vztahy a to nejen ve smyslu etnik, ale taktéž vztahy mezi žáky vůči sobě, žáky a učiteli, provozním personálem školy, mezi školou a rodinou či komunitou, se vztahy v místě bydliště apod.

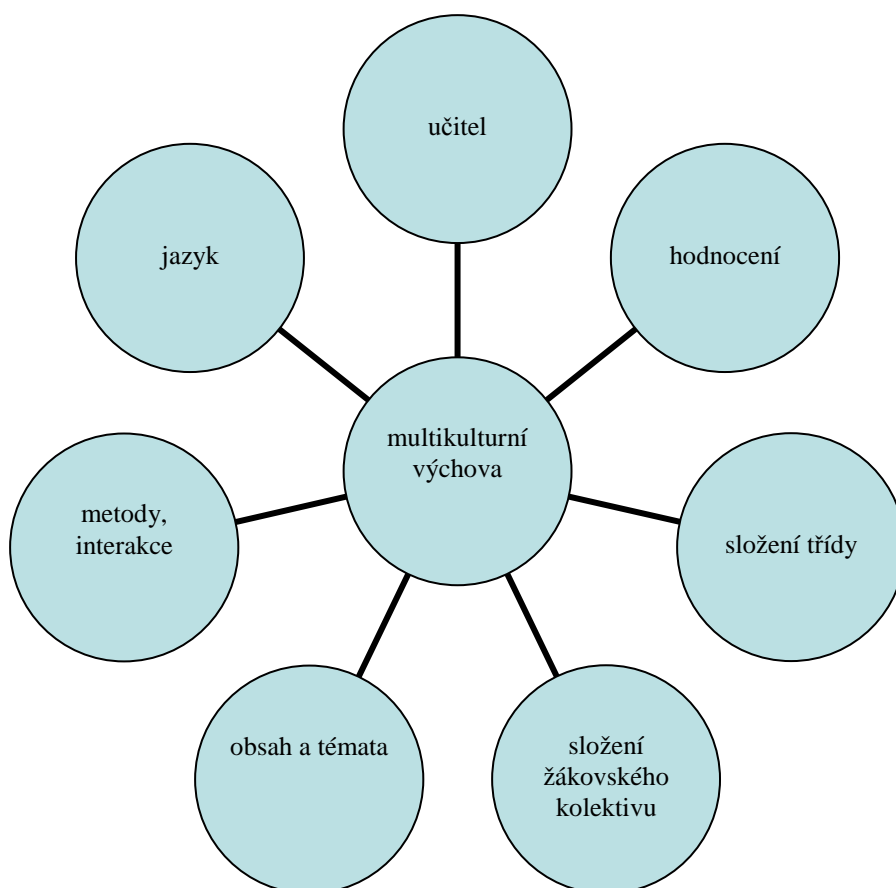
Společnými aspekty pojmu Multikulturní výchovy jsou:

- Důležitost a aktuálnost Multikulturní výchovy, založení na rovnoprávných příležitostech, důraz na děti a dospívající jako na účastníky setkávání s příslušníky jiných národností.
- Význam multikulturního dění a prostředí v naší republice i v jiných částech světa.
- Zdůrazňování vzájemného porozumění, respektu, tolerance, kooperace, nekonfliktního soužití, rovnosti a rovnoprávnosti mezi příslušníky majoritní společnosti a minorit. Podstatou je vzájemnost a soužití.
- Zdůrazňování významu vztahů a atmosféry ve třídě a škole při realizaci multikulturní výchovy.
- Zdůrazňování významu osobnosti učitele při působení na žáky a studenty prostřednictvím multikulturní výchovy.⁵⁴

⁵⁴ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 29 – 31. ISBN 978-80-903953-0-5.

3.2.5 Aplikace multikulturní výchovy

Multikulturní výchovu ovlivňuje celá řada faktorů (Obrázek 2):



Obrázek 2 **Faktory ovlivňující multikulturní výchovu**⁵⁵

Učitel – jeho úloha spočívá nejen v přenosu informací a způsobech, jakými je žákům předkládá, ale je také nositelem postojů, názorů a myšlenek. V první řadě spolu s profesionalitou pedagoga stojí také jeho osobnost. Ne každý vyučující má vztah k netradičním výukovým metodám a přístupům. Osobnost pedagoga by v této oblasti měla nést prvky kreativity, osobního zaujetí pro mezipředmětové vztahy, které multikulturou prolínají a schopností polemizovat, diskutovat. Není

⁵⁵ MOORE, D. a kol., *Než začneme s multikulturní výchovou, od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2008. s .78. ISBN 978-80-86961-61-3.

možné být jednostranně zaměřen, jelikož v této sféře není možné jediného přístupu. Je zapotřebí, aby učitel dokázal pracovat s jakoukoli skupinou, ať už věkového rozdílu či rozdílu pohlaví.

Složení třídy, žakovského kolektivu – multikulturní výchovu lze aplikovat ve třídách homogenního i heterogenního typu. Vyučující však musí volit vhodné formy a metody výuky. Ve výuce se mi osvědčila heterogenní skupina. Domnívám se, že obojí pohlaví dává na danou problematiku všestranný náhled. Dívky vkládají emoce, chlapci spíše hledají racionální řešení. Ne každý kolektiv či skupina je nakloněna pro práci ve skupinách, s netradičními výukovými metodami či různými formami práce. Záleží na osobnosti učitele i jeho zkušenostech, schopnostech motivace či znalostech kolektivu či třídy. Je na jeho volbě, jak bude problematiku multikulturní výchovy předkládat v souvislosti složením žáků.

Obsah a témata – konkrétní témata jsou dána zemí, ve kterých multikulturní výchova probíhá. Taktéž učební materiál v podobě učebnic plní stěžejní roli ve výuce. Obsah, ilustrace, obrazový materiál a texty by měly přinést obraz o kulturní, náboženské či jiné rozmanitosti, gender problematiky či povědomí o sociokulturních skupinách. V současné době a velkých možnostech v přístupu k široké škále periodik by neměl být problém vhodná témata vyhledat a přiblížit žákům. V posledních letech vznikla spousta organizací věnující se multikulturnímu vzdělávání. Předem uvedené nabízí nejen různé aktivity prostřednictvím svých pracovníků, ale vydávají učební materiál pro žáky, vyučující či jiné pracovníky. Přes tyto organizace lze získat metodiky, učebnice, pracovní texty, obrazový materiál až po zapůjčení výstavy či využití nabídky projektů, přednášek a filmových festivalů.

Ve výuce se mi osvědčila témata, která souvisí s právě probíhající výukou žáků – mezipředmětové vztahy, témata právě aktuální /světové dění/ či témata úzce související s blízkým okolím, bydlištěm, což se například žáků dotýká nejvíce a dává možnost např. ovlivnění situace či problému – vlastní aktivity.

Metody – multikulturní výchovu, její obsah, lze předávat různými způsoby. Je vhodné vědět, do jakého kolektivu učitel vchází, jaké metody je zde možné použít. Nejeftivnější zřejmě budou metody, kde bude využito vlastní aktivity

žáků. Důležitá je variabilita, např. frontální – skupinová práce, projektové výuky, hosté v hodinách, exkurze, simulační hry, hraní rolí, vlastní výzkum žáků. Výběr metod by měl vyučující sebekriticky zvážit, ať už k probíranému tématu či vlastní zkušenosti a vlastnímu vztahu k určitému stylu a formám výuky. Jak jsem již uvedla v části obsah a témata, existuje spousta možností, jak získat výukový materiál. Současné metodiky obsahují i prvky různých metod, kterými lze předat, poukázat, vyzkoušet, nahlédnout na zamýšlené téma. Mohu říci, že se mi velmi osvědčily alternativní metody – metody kritického myšlení, projektové vyučování doplněné o vlastní zážitky ať již činnostní výuka, účast hosta nebo exkurze.

Interakce – zahrnuje styl vedení, rovnost a jazyk. Vyučující by měl volit srozumitelná slova. Odborné názvy ihned žákům vyložit tak, aby jim byly pochopitelné. Pokud je to možné, měl by volit zjednodušování, uvádět příklady, předkládat důkazy. Žáci by neměli mít z vyučujícího dojem jako z dominantního předkladatele holých faktů, velmi odborných textů bez porozumění.

Jazyk – z hlediska pedagoga je nutné vědět, z jakých rodin ve smyslu jazykových schopností dítě pochází. V tomto směru nabízí spolupráce pomocí metod, pomůcek, které pomohou žáku v jazykové orientaci. Vyučující je povinen se seznámit se složením třídy a taktéž s možností specifik u jednotlivců, např. jazyková znevýhodnění - vady řeči, výslovnosti, specifické poruchy chování a učení apod.

Hodnocení – při hodnocení je třeba dbát opatrnosti. Nebezpečím jsou postoje pedagoga (menšina = slabší výkon). Společným cílem je dosažení stejného výsledku, ke kterému mohou vést odlišné cesty. Hodnocení ve výchovách je důsledkem naplnění jednotlivých cílů, v této oblasti převážně zaměřených na cíle afektivní a psychomotorické. Vyučující by měl rozvážit, čeho chce v hodině dosáhnout, čeho mají dosáhnout žáci, jelikož hodnocení v této oblasti se nedá měřit správností výkonu, jako je tomu v naučných předmětech. Je zapotřebí, aby i žákům byla jasná kritéria, co se bude hodnotit a jakým způsobem.⁵⁶

Za sporné body pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací reformě lze považovat především:

⁵⁶ MOORE, D. a kol., *Než začneme s multikulturní výchovou, od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2008. s . 78 – 85. ISBN 978-80-86961-61-3.

- Obecné vymezení multikulturní výchovy a jejích témat.
- Přílišný důraz na kognitivní cíle a malý důraz na kritické myšlení.
- Mizivou inspiraci v aktuálních zahraničních debatách a trendech.
- Nedostatečné zohledňování globální souvislosti.
- Jednostranné prosazování skupinového přístupu na úkor zkoumání identit jedinců.⁵⁷

RVP nenabízí konkrétní metody, jak multikulturní výchovu provádět, jak s ní pracovat. Je na roli pedagoga, jak dané téma uchopí, jak přiblíží situaci, děj apod., je na roli pedagoga, jakým způsobem pojme vyučovací proces, jaké zvolí formy práce, metody a jaké cíle si vytyčí. Smyslem multikulturní výchovy by nemělo být pouhé memorování získaných poznatků (kognitivní cíle), ale celkový rozvoj osobnosti (afektivní a psychomotorické cíle), prostřednictvím např. kompetencí kritického myšlení. V rámci multikulturní výchovy by měli být žáci informováni o aktuálním dění a mítí povědomí o událostech zdůrazňující globální souvislosti ve smyslu dopadu na společnost i jedince. V neposlední řadě by se Multikulturní výchova měla věnovat rozvoji jedince v sociální oblasti.

3.2.6 Pilíře multikulturního vzdělávání

Za základní pilíře interkulturního vzdělávání jsou považovány tyto proudy (Obrázek 3):

- Pedagogický konstruktivismus.
- Kritické myšlení.
- Interakce.
- Kooperace.⁵⁸

⁵⁷ MOORE, D. a kol., *Než začneme s multikulturní výchovou, od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2008. s .39 - 40. ISBN 978-80-86961-61-3.

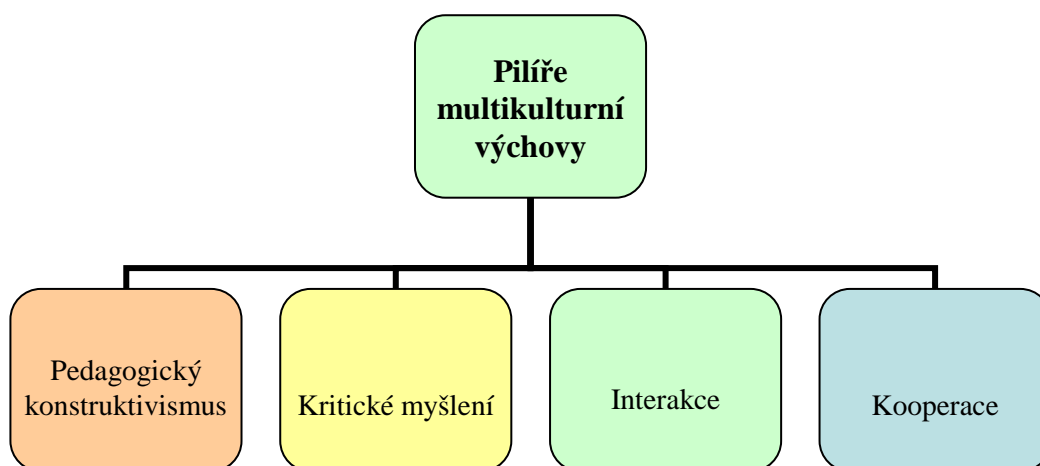
⁵⁸ ŠVINGALOVÁ, D., *Úvod do multikulturní výchovy*, Liberec. Liberecké romské sdružení, 2007. s. 34-40. ISBN 978-80-903953-0-5.

Pedagogický konstruktivismus – směr, který je zaměřen na procesy objevování, rozšiřování a přetváření obrazů světa v procesu učení. Podstatou vzdělávání je takové vedení žáka, aby byl schopen se orientovat ve velkém množství poznatků, informací a zdrojů a naučit se je správně využívat. Cílem pedagoga je, aby dal žákovi možnost zkoumat, zapojit nové poznatky mezi již existující, napomoci pochopení a způsobu, jakým bylo dosaženo. Pedagogický konstruktivismus je zaměřen jak na vědomosti, tak i na proces, jakým k nim dospět.

Kritické myšlení – kompetence, které zahrnují třídění informací, možnost vlastního úsudku, souhlasu či pochybení, tvorbu vlastního úsudku, stanoviska, postoje.

Interakce – Interaktivní výuka je edukační proces, který probíhá za spoluúčasti pedagogů a studentů. Jejich vztah je založen na principu partnerství a spolupráce. Student je aktivním subjektem, který má vliv na průběh a podobu tohoto procesu. Učitelova úloha je facilitovat – usnadňovat, umožňovat, napomáhat či podporovat.

Kooperace – je druh interakce, který lze chápat jako hodnotu, kdy se klade důraz na neškatulkování, nesoutěživost a záměrnou individualitu. Kooperace jako uspořádání výukových vztahů je založena převážně na skupinové práci, oproti frontální výuce.



Obrázek 3 **Pilíře multikulturního vzdělávání**

4 Kritické myšlení

Jedním z pilířů multikulturního vzdělávání je Kritické myšlení.

Kritické myšlení je pojem, který je v současné době využíván v souvislosti s charakteristikou lidí, kteří jsou schopni zhodnotit různá alternativní hlediska a možnosti, přijmout rozhodnutí a položit argumenty.⁵⁹

Kritické myšlení „critical thinking“ je podstatou mezinárodního programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking = Čtením a psáním ke kritickému myšlení), který byl vytvořen před zhruba deseti lety. Vychází z celosvětových zkušeností odborníků a pedagogů a výzkumných poznatků v oblasti učení.

Vzdělávací program je určen pro učitele se snahou o:

- spolupráci mezi pedagogy, rozvoj vztahů;
- posílení kritického myšlení žáků, jejich zodpovědnosti za vlastní; učení, tvorbu a obhajobu vlastních názorů, ohleduplnost;
- představení praktických metod výuky;
- vyškolení učitelů;
- posílení sebedůvěry účastníků programů.⁶⁰

Kritické myšlení je zaměřeno na realitu, její zkoumání, samostatné uvažování, vytváření názorů, hledisek, postojů a srovnávání s názory, hledisky a postoji jiných. Je směřováno na utváření vlastního obrazu světa na základě informací, jejich třídění a syntézu. Vede k utváření stanovisek a aktivitě při tvorbě vlastních názorů a jejich obhajobě.

Na pojem Kritické myšlení je možno nahlížet z mnoha směrů. Existuje celá škála vymezení z pohledu laika i odborníků filosofie, literárních teoretiků i pedagogů.

⁵⁹GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s.13. ISBN 978-8085783-73-5.

⁶⁰GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s.9. ISBN 978-8085783-73-5.

V pojetí projektu RWCT je kritické myšlení vnímáno jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces.⁶¹

Kritické myšlení je chápáno jako schopnost přijímání, zkoumání, porozumění informacím, jejich třídění, zpracovávání, srovnávání s jinými informacemi, dosavadními poznatky i opačnými názory.

V procesu kritického myšlení jedinec využívá všech úrovní myšlení, klade otázky, systematicky hledá odpovědi, pochybuje o hotových soudech, hodnotí, nalézá alternativy k obvyklým ustáleným postupům, následně pak dospívá k rozhodnutím, zaujetí určitých stanovisek, které dokáže racionálně obhájit a přijmout za ně zodpovědnost.⁶²

Metody kritického myšlení pracují s informacemi, analýzou, souvislostmi a myšlenkovými postupy. Vychovávají občany, kteří budou schopni vytvořit si vlastní názory, racionálně volit mezi myšlenkami, řešit problémy a debatovat o problémech.

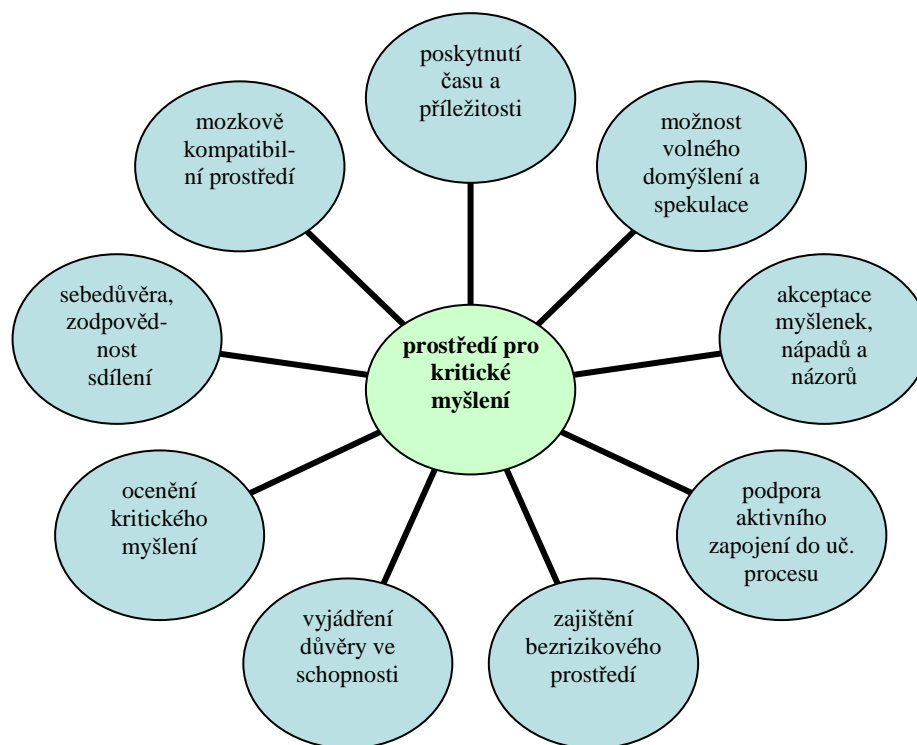
V roce 2005 jsem absolvovala vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení pod vedením Heleny Grecmannové a Evy Urbanovské v rozsahu 64 hodin. Metody, které jsme si vyzkoušeli sami na sobě doposud aplikuji v hodinách občanské a rodinné výchovy, výchovy ke zdraví, přírodopisu, multikulturní výchovy i v rámci přípravy metodiky v rámci projektových dnů s multikulturní tematikou (v letošním školním roce zaměřené na řeckou národnostní menšinu a projekt „Adopce na dálku“). Svě znalosti jsem pak rozšířila v rámci studia na Univerzitě Palackého prostřednictvím předmětu Aktivizační metody ve výuce, pod vedením Heleny Grecmannové.

⁶¹GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E.,*Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 13-14. ISBN 978-8085783-73-5.

⁶²GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E.,*Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 14-15. ISBN 978-8085783-73-5.

4.1 Prostředí pro kritické myšlení

Kritické myšlení je rozvíjeno tam, kde je pro jeho aplikaci příznivé prostředí. Jednotlivé aspekty tvoří podmínky, za kterých je kritické myšlení rozvíjeno.



Obrázek 4 **Prostředí pro aplikaci kritického myšlení**

Z následujícího grafu (Obrázek 4) je zřejmé, že:

- kritické myšlení je náročné na čas;
- žáci by měli být vyzýváni k volným myšlenkám, formulacím, hypotézám;
- je nutná akceptace myšlenek, názorů, (s ohledem na jedinou správnou odpověď – když jako jediná existuje);
- je žádoucí podpora aktivního zapojení žáků ve výuce;
- je zapotřebí zajistit takové prostředí, aby žáci neměli obavy vyjádřit své myšlenky;
- je nutné uznání a ocenění názorů a myšlenek žáků;
- je nutné ocenění kritického myšlení;

- dochází k vedení k zodpovědnosti, posílení sebedůvěry, sdílení, spolupodílení se, aktivní naslouchání;
- je zapotřebí zajistit nepřítomnost aspektů ohrožení, srozumitelné učivo, možnost výběru způsobu učení, přiměřený čas, podnětné prostředí, rozvoj sociálních dovedností a okamžitá zpětná vazba.⁶³

Účinné zapojení žáků do kritického myšlení předpokládá:

- rozvíjení sebevědomí, pochopení obsahu svých myšlenek, názorů, nápadů;
- aktivní účast a vlastní zapojení do výuky;
- respektování názorů jiných žáků a naslouchání druhým;
- vyjádření myšlenek, vyslovení názorů, zdržení se odpovědí, úsudku.⁶⁴

Zodpovědnost za učení a zapojení se do kritického myšlení nesou jednotlivci sami. Důležitým aspektem je prostředí, vlastní vůle žáků a jejich pochopení požadavků.

Pro stimulaci kritického myšlení ve třídě je třeba splnit následující podmínky:

- poskytnout čas a příležitost k vyzkoušení kritického myšlení;
- umožnit žákům volně domýšlet a vyslovovat domněnky;
- přijímat otevřeně rozmanité myšlenky, nápady a názory;
- podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu;
- zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu;
- vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky;
- oceňovat kritické myšlení.⁶⁵

I v tomto směru se jeví jako klíčová osobnost učitele, který by měl mít přehled o složení třídy, zkušenostech žáků s kritickým myšlením, volit vhodné prostředí učebny, třídy, volit metody a formy práce s ohledem na časovou dotaci a probírané téma. Velmi důležitá je důvěra žáků vůči sobě i učiteli a svoboda projevu myšlenek, názorů, nápadů a námětů. Nezapomenutelnou součástí by mělo být ocenění žáka(ů).

⁶³ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 59-64. ISBN 978-8085783-73-5.

⁶⁴ STEELOVÁ, J.L. a kol., *Rozvíjení kritického myšlení*, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka II., Kritické myšlení, Praha: 1997.s.4.

⁶⁵ STEELOVÁ, J.L. a kol., *Rozvíjení kritického myšlení*, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka II., Kritické myšlení, Praha: 1997.s.4.

5 E-U-R: třífázový model učení a myšlení

E-U-R: Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe, je třífázový model učení a myšlení, zakomponovaný do projektu RWCT. Jedná se o části, jejichž struktura je pevně daná, které na sebe navzájem navazují a určují tak vyučování pevný řád. V každé fázi tohoto modelu dochází k aktivitám vedoucím k poznávání, chápání, uvědomění, realizaci. Ve smyslu efektivity je nutné, aby byla dodržována návaznost částí. Třífázový model učení a myšlení napomáhá jak přípravě výuky, tak i její realizaci.⁶⁶ Lze ho aplikovat v naplňování cílů kognitivních, afektivních i psychomotorických. Je na zvážení pedagoga, jak tímto modelem pracovat, kde a kdy ho využít. Taktéž záleží na osobním postoji učitele či na jeho zkušenostech s praktikováním modelu ve výuce.

Základním rámcem v tomto programu je tzv. třífázový cyklus učení:

EVOKACE – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď.

Evokace je počínající fází cyklu. Jejím smyslem je docílit aktivního vybavení si žáků daného tématu (motivace). Vhodně zvolenou metodou kritického myšlení tak docílíme uvědomění si dosavadních znalostí, zkušeností, dojmů, představ, hypotéz.

V průběhu evokace se vyučující zdržuje vlastních myšlenek. Úkolem je nechat mluvit žáky, vést a podněcovat je k jejich myšlenkám a zaznamenávat vše z důvodu pozdějšího návratu a posouzení. Má-li být tento proces efektivní, je důležitá vlastní aktivita žáka, jeho samostatné přemýšlení či vyjádření myšlenek. Docílíme tak nastartování myšlenkových procesů.

Učitel si před touto fází pokládá tyto otázky:

- Jakým způsobem dovedeme studenty k tomu, aby formulovali vlastní otázky a cíle učení?
- Jak dosáhneme toho, aby se studenti soustředili na uvažování o tématu?

⁶⁶GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E.,*Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 31. ISBN 978-8085783-73-5.

- Jak vzbudíme jejich zvědavost?
- Jak jim připomeneme to, co už znají?
- Jak je dovedeme k tomu, aby se ptali?⁶⁷

Evokací není opakování učiva z předchozí hodiny.

Vhodnými metodami pro fázi evokace jsou: brainstorming /skupinový, ve dvojicích/, klíčové pojmy, zpřeházené věty, volné psaní, myšlenkové mapy, víme/chceme vědět/dozvěděli jsme se (V-CH-D), analýza věcných rysů (charakteristik).

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...);

V této fázi, se žáci setkávají s novými informacemi a myšlenkami. Ty samostatně a aktivně zpracovávají a srovnávají se svými dosavadními představami o tématu. Na základě vlastní činnosti si potvrzují nebo vyvracejí své původní domněnky a obohacují se o nové poznatky. Hledají a nacházejí odpovědi na své otázky. Tím je podporována jejich chuť učit se a objevovat nové věci.⁶⁸

V průběhu této fáze žáci vstřebávají nové poznatky, kterými rozšiřují oblast svých dosavadních znalostí. Je zapotřebí vést je k tomu, aby sami přemýšleli nad rozvojem vlastních poznatků a uvědomovali si, proč jsou pro ně informace důležité, jak rozvíjí dosavadní vědění a proč je toto obohacování nutné. Nutností je udržení zájmu žáka započatého v první fázi a to především vhodně zvolenými prostředky. Vyučující v této chvíli předkládá zdroje informací, např. text, výklad, projekce filmu, praktickou ukázkou. Ty by měly poskytovat žákům dostatek informací. Text, se kterým žák pracuje, by neměl být příliš náročný. Měl by nabízet porozumění, aby se nestal nudným či nebyla projevena neochota s ním pracovat.

Jaké otázky by si měl učitel klást:

- Jakým způsobem budou studenti zkoumat a osvojovat si obsah hodiny?
- Jaký obsah bude prezentován nebo zkoumán a proč?

⁶⁷ STEELOVÁ, J.L. a kol., *Plánování vyučovací hodiny*, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka IV, Kritické myšlení, Praha: 1997.s.9.

⁶⁸ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 34. ISBN 978-8085783-73-5.

- Co budou studenti během hodiny dělat, aby pochopili smysl předkládaného učiva?⁶⁹

REFLEXE – v závěrečné fázi se žáci „ohlížej zpět“ za procesem učení. Uvažují o tom, co nového se naučili a dále třídí, sjednocují, systematizují nové poznatky, upevňují je, přetvářejí svá původní vědomostní schémata. Dotvářejí si novou představu o tématu, uvědomují si nové poznatky, co ještě zůstalo nezodpovězeno, čemu se chtějí příště věnovat.⁷⁰

Reflexe je ohlédnutím se za proběhlou výukou. Žáci si prostřednictvím třídění myšlenek, nových poznatků a následným sjednocením uvědomují, jakého nového přínosu se jim dostalo. Cílem je vyjádření myšlenek vlastními slovy. Žáci rozšiřují svou oblast komunikace, argumentují, naslouchají myšlenkám a názorům druhých, přemýšlí nad nimi a připouští možnosti správnosti úsudku jiných. Je důležité, aby v této chvíli byla dodržena podmínka bezpečného prostředí, tolerance, respektu. Tato fáze není fází hodnotící ani konečná. Proces učení stále probíhá novým a novým poznáváním.

Vyučující se zamýšlí nad tím:

- Jak studenti použijí obsah a smysl toho, co se v hodině naučili?
- Jak je povedu k tomu, aby uvažovali o tom, co nového se dozvěděli?
- Jak je povedu k tomu, aby hledali odpovědi na otázky, které i po hodině zůstaly nezodpovězené a aby řešili to, co jim není jasné?⁷¹

Jednotlivé fáze přináší úskalí, na která bychom si měli dát pozor. Vlastní zkušeností při realizaci dojdeme k poznání, čeho se vyvarovat, co bychom mohli předpokládat, jaké informace bychom měli mít.

Učitel si musí dobře promyslet zadání pro evokaci vzhledem k cíli. Zadání či otázka by měly být formulovány konkrétně. Evokace není opakování a směřování k jedné odpovědi. Velký důraz je kladen na výběr vhodného zdroje (věrohodnost i možnost ověřování nových skutečností). Zdroj by měl poskytovat dostatek nových informací, obtížnost a délka musí volena vzhledem ke specifiku žáků. Ve fázi

⁶⁹ STEELOVÁ, J.L. a kol., *Plánování vyučovací hodiny*, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka IV, Kritické myšlení, Praha: 1997.s.10.

⁷⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc :2007, s. 36. ISBN 978-8085783-73-5.

⁷¹ STEELOVÁ, J.L. a kol., *Plánování vyučovací hodiny*, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka IV, Kritické myšlení, Praha: 1997.s.10.

reflexe by učitel neměl podávat delší výklad, sdělovat další nové informace. Závěry by si měl vytvářet žák sám.⁷²

Jestliže budeme v konkrétní vyučovací jednotce aplikovat tento model učení spolu s aktivizačními a rozvíjecími metodami, budeme vytvářet učební prostředí, ve kterém můžeme:

- aktivizovat myšlení žáků;
- stanovit záměry a cíle učení;
- inspirovat žáky k bohaté diskusi;
- motivovat žáky k učení;
- aktivně zapojovat žáky do učebního procesu;
- podněcovat změnu;
- vést žáky k hlubšímu promýšlení problémů;
- seznamovat žáky s různými názory;
- pomáhat žákům formulovat vlastní otázky;
- povzbuzovat žáky k sebevyjádření;
- ověřovat si, zda a jak zpracovali žáci nové informace;
- podporovat – usnadňovat kritické myšlení.⁷³

Do všech tří částí učebního rámce by měly být rozloženy metody k podněcování aktivního učení a samostatného, kritického myšlení.

E-U-R jako třífázový model učení a myšlení je struktura, která nabízí nejen fázi přijímání nových poznatků, jejich prověřování, ale i motivaci a vedení k vlastní aktivitě žáků. Nedílnou součástí jsou prožitky a prohlubování kompetencí v kognitivní i sociální oblasti. E-U-R pracuje s vlastními úsudky, postřehy, názory, zkušenostmi, vědomostmi či zážitky žáků. Úlohou pedagoga je pečlivě stanovit cíle výuky, závislé na obsahu a uvážlivě rozvrhnout jednotlivé fáze do vymezené časové dotace. V každé části modelu E-U-R lze využít široké škály aktivizačních metod, které uvádím v další kapitole.

⁷²GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str. 33-37. ISBN 978-8085783-73-5.

⁷³GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str. 38. ISBN 978-8085783-73-5.

6 Vybrané metody, vhodné pro jednotlivé fáze E-U-R

V jednotlivých fázích vyučování jsou vhodné tyto metody, jejichž vybraný přehled předkládám:

Evokace – brainstorming /ve dvojicích, skupinový/, klíčové pojmy, zpřeházené věty, volné psaní, myšlenkové mapy, vím – chci vědět – dozvěděla jsem se (V-CH-D), analýza věcných rysů/charakteristik.

Uvědomění si významu – I.N.S.E.R.T., řízené čtení s předvídáním, učíme se navzájem, pracovní list (studijní průvodce), podvojný deník, Vennův diagram.

Reflexe – brainstorming – shrnutí, klíčové pojmy – ověření, zpřeházené věty – ověření, myšlenkové mapy – ověření, V-CH-D – ověření, I.N.S.E.R.T. – ověření, pracovní listy – ověření, diskusní pavučina, poslední slovo patří mně, volné psaní, pětilístek, diamant, kostka.

Příklady metod využívaných v programu:

- volné psaní;
- učíme se navzájem;
- klíčová slova;
- řízené čtení s předvídáním;
- poslední slovo patří mně;
- diskusní pavučina;
- brainstorming;
- dvojitý zápisník;
- V – CH – D;
- I.N.S.E.R.T.;
- kostka;
- pětilístek;
- zpřeházené věty;
- skládankové učení;
- grafická schémata různých typů /(Vennův diagram, T – Graf. myšlenková mapa).⁷⁴

⁷⁴GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str.73-102. ISBN 978-8085783-73-5.

6.1 Popis vybraných aktivizačních metod

Následné aktivizační metody jsem vybrala tak, aby jimi bylo možné naplnit jakoukoli fázi E-U-R.

Volné psaní – smyslem metody je vyjádření myšlenek souvisejících se námětem. Žáci píšou po dobu pěti minut. Myšlenky mají plynout směrem dopředu, nevrací se k již napsanému. Po uplynutí limitu se práce prezentují s ohledem na téma. Žákům se zachovává intimita jejich myšlenek.

Učíme se navzájem – metoda, pomocí které získává žák/student zkušenost s rolí učitele. V rámci své nové role seznamuje své spolužáky s textem. Je vhodná pro texty informační či naučné. Metoda se provádí ve skupině čtyř až sedmi účastníků. Jednotliví členové skupiny mají kopii téhož textu a střídají se v roli učitele. Účastník, který hraje roli učitele musí po přečtení textu shrnout obsah textu, vymyslet otázku z textu plynoucí a položit ji „svým žákům“, objasnit to, čemu žáci neporozuměli, předvídat, jak bude text pokračovat dále a také vymezit, která část textu se bude číst dále.

Klíčová slova, pojmy – žáci/studenti obdrží před čtením textu nejdříve seznam klíčových pojmů. Jejich úkolem je předem odhadnout, jak spolu tyto pojmy souvisí.

Řízené čtení s předvídaním – metoda vhodná pro práci s uměleckým textem, lze využít i u odborného textu, podle úvahy či zkušenosti učitele s touto metodou. Metoda spočívá v kolektivním čtení textu s tím, že každý žák bude mít individuální zážitek, postřeh, myšlenku. Po zadání názvu textu se učitel zeptá žáků, o čem text bude, o co se jedná, o čem by psali oni, co se bude odehrávat, kde a proč. Žáci uvádí své nápady. Poté přichází na řadu četba první části textu, který učitel rozdělil do několika pasáží. Čtení tohoto úseku je společné všem žákům. Ti čtou, každý sám potichu, nebo čte jeden žák hlasitě. Jestliže mají žáci text přečtený, učitel pokládá otázky a rekapituluje již přečtené. Prostor je v této chvíli určen pro vyjádření myšlenek žáků. Po shrnutí této části jsou žáci směřováni k dalšímu úseku textu. Jak se bude děj odvíjet dál, co přijde, co se bude dít... Následuje čtení a opět rekapitulace. Za každým zhodnocením přečteného následuje předvídaní následujícího. Na závěr žáci hovoří o tom, jaké bylo

rozuzlení, jak to dopadlo, zda bylo splněno jejich očekávání, zda byli překvapeni a čím. Mohou uvést hlavní myšlenku, či technikou volného psaní vyjádřit tok svých myšlenek. Vhodnou pomůckou je také text, který je přímo rozpracován do pasáží, kdy po každé následuje otázka či otázky a je zde prostor na vlastní písemné vyjádření. Text je příslušnou úpravou tak možno poskládat tak, že žák nebude moci nahlédnout do textu, který následuje.

Poslední slovo patří mně – metoda, která dává prostor pro vyjádření úvah, myšlenek, názorů jak jednotlivci, tak i skupině. Lze použít jak pro texty naučné, informativní či umělecké. Žáci čtou samostatně text. Po přečtení si zvýrazní myšlenku, která je nejvíce zaujala, která je oslovila, se kterou se ztotožňují. Napíše ji a vyjádří se k ní. Záleží na svobodné volbě žáka, zda přečte před třídou to, co si zvýraznil, zatím bez vlastního komentáře. V této chvíli se mohou ostatní žáci vyjadřovat. Je nutné dbát na zásadách komunikace a držet se tématu. Diskusi uzavírá učitel tím, že požádá žáka, který myšlenku vybral, aby svůj komentář přečetl. Poslední slovo totiž patří jemu.

Diskusní pavučina – metoda založená na skupinové práci, zaměřená na vzájemné komunikaci, spolupráci, naslouchání, vzájemných argumentech, vyjadřování osobních názorů, sdělování zkušeností apod. Žáci diskutují nad problémem, který je vyjádřen otázkou. Ta se uvede na horní části listu. Pod otázkou si žáci rozdělí list vodorovnou čarou na dvě části, z nichž jedna část představuje plochu pro argumenty „ano“ a druhá pro „ne“. Metodu lze tvořit ve dvojici a následně zvětšovat skupinu. Následuje představení názorů, čtení pro i proti. Následuje výměna názorů, kdy je zapotřebí dodržovat pravidla komunikace. Diskusní pavučina je metoda s emotivním nábojem, jelikož dochází k různým myšlenkovým střetům žáků, projevům jejich temperamentu a složek osobnosti. Snadno tak může dojít ke střetu, kdy je na učiteli, aby připomněl pravidla práce a zklidnil vzniklou situaci. Je možné debatu přerušit a dát prostor ke shrnutí dosavadních myšlenek, názorů. Mnohdy se také žáci nechtějí přiklonit na jednu či druhou stranu a usilují o střední cestu. Vhodným řešením je poté zařadit debatu o tom, co vedlo žáky k tomuto názoru, kde získali vědomosti, mají svou vlastní zkušenost? Dáváme prostor pro všechny názory.

Branstorming – metoda, se kterou mohou pracovat jednotlivci, dvojice nebo celá třída. Žáci heslovitě zapisují či kreslí pomocí symbolů všechno, co je napadne k danému tématu. Mohou to být obecně platná fakta, pocity, domněnky ... Uvedená vyjádření se přijímají bez kritiky. Po uplynutí času se vyjádření přečtou, vytrídí se myšlenky, které jsou nevhodné. Ze zbylého textu či obrázků se formuluje odpověď. Žáci mohou zapisovat své myšlenky do sešitu, na tabuli či na flip, který může zůstat ve třídě a je možné se k tématu kdykoliv vrátet.

Dvojitý zápisník – metoda sloužící k záznamu myšlenek z přečteného textu a následných komentářů do sešitu. Následuje kolektivní vyhodnocení a diskuse. Vyučující si pro sebe připraví sled myšlenek, který je pro dané téma důležitý, a to pro případ toho, že by žáci tento důležitý postřeh opomněli

V – CH – D – žáci/studenti si vytvoří tabulku, která má tři sloupce. Do prvního sloupce zapíší, co o tématu vědí, do druhého, co by se chtěli dozvědět. Po této fázi probíhá fáze práce s textem a následné zápisy do třetího sloupce. Zde se uvádí poznámky, které se žáci/studenti dozvěděli.

I.N.S.E.R.T. – žáci/studenti vytvoří tabulku o čtyřech sloupcích a následujícími znaky: „fajfka“ (✓) značí informace, které již mají a které si četbou ověřili, mínus (-) jsou informace, které jsou v rozporu s tím, co si mysleli, plus (+) jsou důležité informace, o kterých žáci/studenti dříve nepřemýšleli a otazník (?) jsou informace, o kterých by se chtěli dozvědět více nebo jsou jim nejasné. Do předloženého textu si žáci/studenti zaznamenávají tyto symboly a následně vyplní označenými údaji tabulku. Lze nejprve provést rozbor textu a následně tvořit tabulku a vpisovat údaje.

Kostka – žáci podle uvedených pokynů – slov: (popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj) přemýšlí a vyjadřují se k tématu podle těchto hledisek, a to technikou volného psaní. Postupují od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, končí se argumentací. Vyučující má k dispozici kostku, na jejichž jednotlivých stranách jsou napsána slova – pokyny. Variantou kostky je také tabulka s pokyny, kterou žáci obdrží. Po vlastní práci si dvojice žáků sděluje své myšlenky. Posléze se práce zveřejňují před třídou. Žáci se mohou sami rozhodnout, kdo a které hledisko sdělí ostatním. Metoda je náročná, obtížnost

stoupá se stupňující se obtížností pojmů. Lze využít menší počet hledisek v souvislosti s obtížností tématu či s ohledem na věk žáků.

Pětilístek – metoda využívaná při individuální či skupinové práci žáků. Nad sděleným tématem žáci přemýšlí – lze využít nejprve brainstormingu (evokace) či shrnutí učiva, kdy bude pětilístek reflexí. Učitel zdůrazní nutnost postupování podle pokynů. Na tabuli či flip (může zůstat ve třídě jako návod), napíše „vzorec“ pětilístku. Na první řádek se napíše téma, které je vyjádřené jedním podstatným jménem. Na druhém řádku se objeví dvě přídavná jména (popis tématu, jeho vlastnosti). Na třetím řádku se uvádí dějová složka, vyjádřena třemi slovesy. Čtvrtý řádek je tvořen čtyřslovným textem, ve kterém by se měly objevit různé slovní druhy. Žáci tak vyjadřují tok svých myšlenek vztahujících se k tématu, jenž je uvedeno na prvním řádku. Na pátém řádku bude slovo, které je synonymem či asociací na klíčové, úvodní slovo. Při této metodě se hodnotí vybavení si souvislostí, originalita či tvůrčí přístup. Následuje čtení ve skupině, před třídou. Při skupinové práci se pak klade důraz na schopnost komunikace či akceptování myšlenek spolužáků.

Zpřeházené věty – aktivita rozvíjející schopnosti pro systematické a logické uspořádání informací. Podstatou je rozstříhaný text umělecký či odborný na věty, odstavce. Úkolem žáků je četba a skládání ústřížků tak, aby jejich sled dával smysl a měl výpovědní hodnotu. Poté vyučující předloží žákům původní text, podle kterého provedou kontrolu správnosti. Metoda usnadňuje zapamatování si informací.

Skládkové učení – metoda založená na samostudiu textu a jeho následné prezentaci spolužákům. Prohlubuje spolupráci, komunikaci a také zodpovědnost. Žáci vytvoří čtyřčlenné tzv. domovské skupiny. Každá skupina dostane kousek textu, který si jednotliví členové skupiny rozdělí a nastudují. Po čase jsou žáci rozdělení do tzv. expertních skupin – žáci se stejnou pasáží textu. Zde diskutují a sdělují si to, co nastudovali. Shrnou nejdůležitější informace, se kterými se vrací zpět do domovské skupiny. Získané vědomosti si navzájem předají a vytvoří zápis, který prezentují před třídou.

T – Graf – grafický prostředek pro znázornění a zaznamenání reakcí v diskusi („ano/ne“, „pro/proti“) či protikladů a srovnání.

Myšlenková mapa – univerzální technika. Pomáhá studentům vybavit si a shrnout znalosti, které doposud mají a které se váží k danému tématu. Myšlenkovou mapu lze pojmout jako graficky uspořádaný brainstorming. Do středu tabule či papíru se zaznamená téma, myšlenka, pojem, konstatování. Kolem se vytvoří elipsa. Do vnějšího prostoru žáci zapisují spojitosti s tématem, které se mohou taktéž graficky znázorňovat. Mezi jednotlivými pojmy, myšlenkami či konstatováními vznikají vzájemné spojitosti, které navzájem spojíme čarou.

Vennův diagram – grafický záznam myšlenkových struktur, který má podobu dvou či více částečně se překrývajících kruhů. Umožňuje zdůraznit shody a rozdíly.⁷⁵

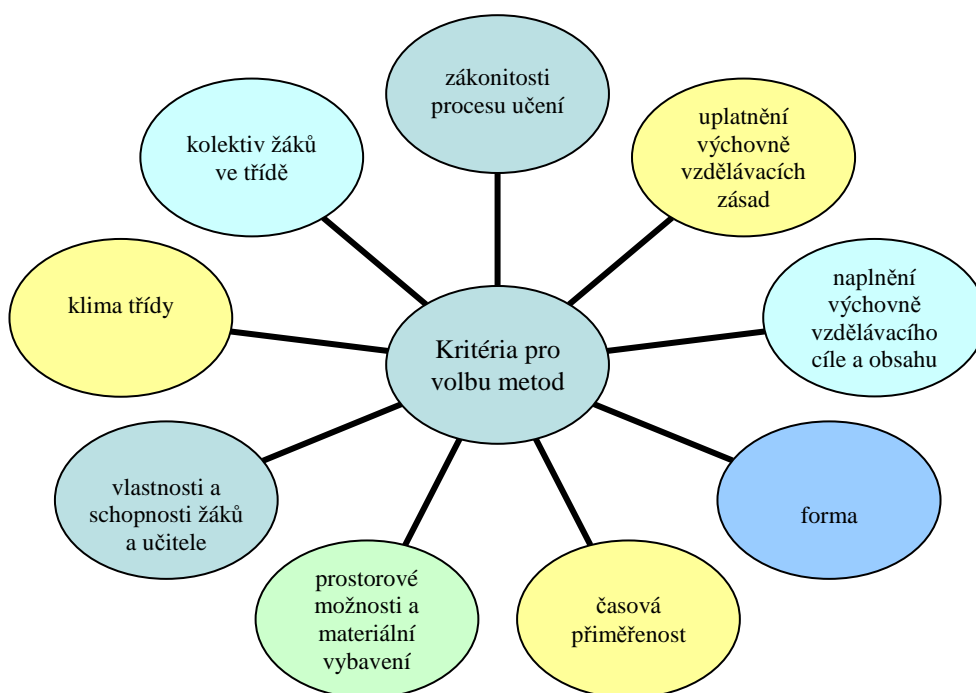
6.2 Kritéria pro volbu metod

Důležitým aspektem před započítím výuky, kdy se vyučující rozhodne aplikovat určitou metodu, je respektování následujícího:

- zákonitosti procesu učení;
- uplatnění výchovně vzdělávacích zásad;
- naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky;
- forma;
- časová přiměřenost;
- prostorové možnosti a materiální vybavení;
- vlastnosti a schopnosti žáků a učitele;
- kolektiv žáků ve třídě;
- klima školy.⁷⁶

⁷⁵GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str.73-102. ISBN 978-8085783-73-5.

⁷⁶GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str. 107. ISBN 978-8085783-73-5.



Obrázek 5 **Kritéria pro volbu metod**

Před započítáním výuky a volbou vhodné metody je snahou učitele sladit výše uvedená kritéria. Výchozím bodem je zajisté vytyčení cíle a úkolem je jeho naplnění prostřednictvím vhodných metod s ohledem na obsah a povahu učiva. Důležitým aspektem v naplňování výše uvedeného je čas, v našem případě školní vyučovací jednotka. Tě je nutné v prostředí školy podřídit jak obsah, tak i metody výuky či formu výuky. Výhodou je, pokud je v možnostech vyučujícího s ohledem na organizaci výuky či dohodou s kolegy či na povolení ředitele školy organizovat časovou dotaci tak, aby měl dostatek času na aplikaci jeho zvolených metod. V tomto směru je možné organizovat výuku jako je projektové vyučování napříč školou, prvním a druhým stupněm či ročníky. Tuto formu výuky lze realizovat prostřednictvím projektových dnů na dané téma či mezipředmětových projektů v určitém ročníku. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že dostatek času je často patovou situací, pokud si vyučující pečlivě nesestaví a nezvolí realizaci forem a metod výuky.

Kromě časové dotace mohou ovlivnit metody výuky taktéž podmínky týkající se prostoru výuky a materiální vybavení. Vyučující by měl při volbě metody předpokládat, jaké prostředky, předměty a možnosti poskytuje učebna, ve které se

bude s žáky nacházet. Taktéž by měl pomyslet na to, že je vhodné si učebnu dle možností připravit, obzvláště, pokud se jedná o video, CD techniku, dataprojektor apod.

Co se týče schopností žáků a role učitele, je žádoucí, aby byly brány v potaz zvláštnosti, schopnosti, věk, pohlaví či zdravotní a psychický stav žáků, složení kolektivu, počet dětí, pokud jsou mu známy vztahy v kolektivu a jiné aspekty, na které by měl brát zřetel při přípravě na výuku (žáci nadaní či s DYS poruchou či jakkoliv znevýhodnění). Velkou zkušenost jsem získala, když jsem ve Výchově ke zdraví při tématu „můj rodokmen“ zjistila (a předpokládala jsem), že spousta dětí ve třídě nemusí žít s biologickým otcem či matkou, popřípadě žijí v náhradní rodinné péči. Ne každý třídní kolektiv je taktéž naladěný na jisté formy a metody práce.

Způsob výuky, jeho volba a naplnění by měl učitel sestavovat s ohledem na své vědomosti, osobní postoj, zdravotní a psychický stav, osobnost i temperamentové vlastnosti. Ne každý vyučující se přiklání k určité metodě či formě výuky. Možnou bariérou jsou obavy z vlastního selhání, zábrana vyzkoušet nepoznané, nejistota výsledku, špatná zkušenost či zažité stereotypy. Je více než jasné, že hlavní roli jistě hrají zkušenosti pedagoga.

Aspektem klima školy, třídy a vyučovací klima se rozumí stav prostředí, ve kterém výuka probíhá. Klima školy ovlivňuje nejenom sociální prostředí žáků, ale také pracovníků školy. Pokud žáci vidí u učitelů nejistotu, nesoudržnost, soupeřivost a vnímají celkovou nepohodu či panující napětí, nemají motivaci k učení, chuť pracovat či se zapojovat do výuky a spolupráce. Tímto jsou jim také dávány příklady pro jejich další rozvoj. Neutěšené, bouřlivé a nejisté klima mezi žáky ve třídě vede k témuž, co je již popsáno výše. Učitel by měl rozpoznat patologické jevy, které se mohou ve třídním kolektivu vyskytovat. Jeho povinností by mělo být napomoci odstranění či řešení aktuální situace.

Není dobrá ani špatná metoda. Záleží jedině na učiteli, jakým způsobem k výuce přistupuje a jak vybírá či aplikuje vhodnou formu metody.

Každodenní rozhodování učitele o volbě adekvátních metod výuky může zahrnovat tyto otázky:

- Povedou k dosažení bezprostředních cílů?

- Umožňují jejich naplnění tím nejjednodušším způsobem nebo jsou zbytečně efektní?
- Přispějí k prohloubení znalostí, dovedností a směřují ke změně přístupu k učení?
- Mohou vyvolat učení ve více úrovních a ovlivnit víc složek osobnosti?
- Vyžadují nižší/vyšší stupeň znalostí, dovedností nebo postojů (přístupů k učení), než jakým disponují žáci?
- Kolik času zabere jejich aplikace?
- Kolik prostoru a jakého je třeba, aby se mohly používat?
- Jaké pomůcky je nutné zajistit? Jsou přístupné?
- Jaké zvláštní dovednosti se předpokládají u učitele? Zvládne postup?
- Jsou vhodné pro učitele, odpovídají stylu jeho práce?
- Jsou vhodné pro žáky? Odpovídají jejich očekávání?
- Vyvolávají u žáků pasivní nebo aktivní přístup k práci?
- Udávají pomalé či rychlé tempo?
- Vyžadují přiměřenou nebo příliš velkou míru kontroly?⁷⁷

Výše uvedené skutečnosti mohou vyvolávat dojem, že volba metod výuky je záležitostí pouze učitelů. Z praxe některých škol je známé, že na výběr způsobů, postupů a cest, jak bude výuka probíhat, jakými metodami se bude pracovat, se mohou podílet i žáci.⁷⁸

Z mé osmileté praxe učitelky mohu říci, že někteří žáci se přímo dožadují do zapojení se do organizace výuky. Tito žáci se již předem dotazují, nabízí pomoc, navrhují témata, popřípadě jejich rozšíření. Vyžadují doplňující informace, vyhledávají v médiích, informují své spolužáky a přichází s nápady na možnosti zařazení do vyučování či mimoškolních aktivit. Některé třídní kolektivy či skupiny žáků ve třídě navrhují inovaci metod, se kterými pomáhají ostatním spolužákům. Tímto se dokazuje aspekt individuality, zvláštnosti a schopností žáků.

⁷⁷GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str. 109. ISBN 978-8085783-73-5.

⁷⁸GRECMANOVÁ,H.,URBANOVSKÁ,E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007, str. 109. ISBN 978-8085783-73-5.

7 Metodika – aktivizační metody

Cílem mé diplomové práce je tvorba metodického materiálu, který lze ve výuce aplikovat prostřednictvím aktivizačních metod. Jak jsem již uvedla v úvodu, mou snahou je přinést povědomí o různosti, jinakosti, osobitosti či jedinečnosti každého člověka na naší planetě a taktéž vyobrazit soužití a prolínání kultur, charakteristiku lidských ras a směřovat tímto myšlení žáků ke hledání porozumění a tolerance existence odlišností.

K výše uvedenému cíli jsem zvolila metody Kritického myšlení. Následující metodický materiál obsahuje tyto tématické okruhy:

- Skinheads.
- Rasismus.
- Lidské rasy.
- Období lidského života.
- Diskriminace.
- Měření délky.
- Literatura (Jak byli stvořeni Romové, Bílý den).

Témata jsou směřována na aktuální problematiku současné společnosti a jsou zpracována podle metodických listů a publikací, které jsem obdržela od společností, věnujících se problematice lidského soužití a taktéž podle učebnic, které se používají na Základní škole ve Zlatých Horách. Téma – Měření délky je tématem doplňkovým, rozvíjející podstatu, vznik a různorodost jednotek délky z hlediska historie, současnosti i místa použití, jako naplnění obsahu Multikulturní výchovy.

Výše uvedené náměty jsem zpracovala formou následujících metod Kritického myšlení: studijní průvodce, brainstorming, myšlenková mapa, Vennův diagram, dvojitý zápisník, zpřeházené věty, skládkové učení, pětilístek, kostka, I.N.S.E.R.T., V-CH-D, T-graf, diskusní pavučina, poslední slovo patří mně a řízené čtení. Metodickému materiálu předchází typ fáze (E-U-R) a vytyčení kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů.

Za účelem nabídky některých z níže uvedených aktivizačních metod jsem vytvořila webové stránky, dostupné na WWW: <multivyuka.estranky.cz>.

7. 1 Využití metodického materiálu ve výuce

Výše uvedený metodický materiál jsem vyzkoušela či nechala vyzkoušet u svých kolegů na II. stupni Základní školy ve Zlatých Horách. Následný rozbor se tedy bude týkat mých vlastních zkušeností získaných z aplikace vybraných metod Kritického myšlení a taktéž zkušeností kolegů, kteří použili mnou nabídnutý materiál ve výuce.

Pracuji jako učitelka na II. stupni Základní školy. Jako neaprobovaný pedagog vyučuji Občanskou výchovu (7. – 9. ročník), Výchovu ke zdraví (6., 7. ročník), Přírodopis (7., 8. ročník), volitelný předmět Multikulturní výchovu (7. ročník) a Výtvarnou výchovu (7. ročník). Pro výuku do těchto předmětů (kromě Výtvarné výchovy) jsem zvolila, vypracovala a ve výuce aplikovala témata: rasismus, diskriminace, lidské rasy a skinheads. V hodinách Občanské výchovy jsem použila i témata, která jsem umístila pod položku literatura (metody: poslední slovo patří mně a řízené čtení).

K tvorbě metodického materiálu, jsem byla motivována jednak aktuálními problémy ve společnosti, častým řešením problémů v oblasti morálních a etických hodnot žáků, učitelů i obyvatel Zlatých Hor a přilehlého okolí, ale taktéž často se objevujícími předsudky ze stran dětí a dospělých. Zvolená témata taktéž vyplývají z tematických plánů a jsou směřována do oblasti globálních problémů lidstva a ochrany lidských práv.

Pro tvorbu metodického materiálu jsem použila učebnice pro základní školy, publikace společnosti při ČT, o.p.s. Člověk v tísni – Jeden svět na školách, Bohouš a Dáša za lidská práva či informace umístěné na internetové síti.

Vzhledem k tomu, že již některé z metod Kritického myšlení používám, sáhla jsem po těch, které se mi osvědčily, ale taktéž po těch, které se mi zdály být náročné a se kterými jsem doposud měla malé či žádné zkušenosti.

Aplikací různých metod jsem dospěla k tomuto závěru, který jsem rozdělila do několika okruhů:

- třídní kolektiv;
- klima třídy;
- věk;
- časová dotace;
- hodnocení;
- materiální vybavení a zabezpečení;
- příprava hodiny;
- osobnost učitele.

Třídní kolektiv: při aplikaci metod se mi velmi dobře pracovalo s kolektivem, který byl heterogenní, v počtu kolem dvaceti až pětadvaceti žáků a taktéž s těmi dětmi, které již na prvním stupni byly zvyklé pracovat podle aktivizačních metod. Při práci ve třídě, která byla spíše chlapeckou nebo spíše dívčí byly občas výsledky práce ovlivňovány buď racionálně nebo emotivně. S obtíží se aplikovaly metody Kritického myšlení ve třídě, která byla zvyklá pouze na frontální výuku spojenou

s výkladem učiva. Nové metody pak žáci přijímali těžce, s nevolí, někteří i odmítli takto pracovat. Ve velmi početné třídě – třicet a více žáků bylo velmi těžké udržet míru intenzity komunikace tak, aby se navzájem žáci nerušili a mohli pracovat. V závěrečné reflexi následně sami připomínali velkou hlučnost jako překážku v soustředění sebe samých, ale taktéž oceňovali možnost spolupráce ve skupině.

Klima třídy: práce žáků je taktéž ovlivnitelná klimatem třídy, které v něm panuje. Ve skupině, kde existuje mezi žáky důvěra, přátelství a vzájemná soudržnost je možná interakce a kooperace. Třída, kde je zjevné sociální rozvrstvení, škatulkování, možné sociálně patologické jevy či vzájemný nepřátelský vztah vůči sobě nebo učiteli je velmi těžké, mnohdy i nemožné pracovat tak, aby výuka pomocí výše uvedených metod byla efektivní. Klima třídy může být taktéž narušeno nečekanou událostí či klimatem předcházející vyučovací hodiny (např. matematika – frontální výuka – výklad, náročná písemná práce...). Svůj vliv má zajisté taktéž rozložení předmětů do vyučovacího dne, jejich pořadí či návaznost.

Věk: vzhledem k tomu, že na II. stupni základní školy se pohybují žáci procházející obdobím dospívání, je i z hlediska věku užívání aktivizačních metod ve výuce různorodé. Některé z metod jsou obtížnější pro mladší žáky, záleží na učiteli, jak je schopen žákům metodu přiblížit, objasnit, vysvětlit a jak je motivovat. Mladší žáci občas hledají obtížněji vhodné výrazy, slova, vysvětlení, či se ostýchají promluvit nahlas. Problémy dělá žákům i vyjádření vlastního názoru písemně – opět je na vyučujícím, jak naladí žáky k výkonu a jak jim dokáže určité téma přiblížit. Z hlediska věku musí učitel počítat i ze zkušenostmi žáků a taktěz z ostychem pracovat ve skupině či se do ní přiřadit.

Starší žáci velmi dobře přijímají metody, ve kterých vidí výzvu. Viditelný je menší ostych ve vyjádření se před kolektivem, třídou, skupinou. Na rozdíl od svých mladších spolužáků je již zřetelnější reálný pohled na svět a jeho dění i rozmanitost vlastních prožitků. Pozorují, že časté opakování metod se jeví žákům jako „okoukané“.

Časová dotace: z hlediska časové dotace vyučovací hodiny je mnohdy náročné splnit daný limit. Vzhledem ke třídnímu kolektivu, klimatu třídy a věku je zapotřebí předpokládat, jak dlouho budou žáci s danou metodou pracovat. I za těchto předpokladů je možné, že se ve třídě odkryjí skutečnosti, které prodlouží nebo naopak zkrátí čas potřebný pro splnění vytyčeného cíle hodiny. Mezi předem uvedené může patřit např. nečekaná událost, neznalost či nepochopení metodě, obtížnost tématu, potřeba delšího a důkladnějšího rozboru tématu, potřeba vyjádření se většího počtu žáků... Náročnost aspektu času spatřuji taktěz v četnosti žáků ve třídě a v následném neuskutečnění fáze reflexe. Neméně významným aspektem z hlediska času je také existence specifických poruch učení a počet žáků ve třídě, na něž má být v tomto ohledu brán zřetel.

Hodnocení: část výukového procesu, na kterou se žáci často před a po provedení metody dotazují. Osvědčilo se mi dopředu sdělit, jakým způsobem a kdy budu aktivitu hodnotit, pokud má být mnou hodnocena. Žáci se dotazují většinou na ohodnocení v podobě známky, což není vždy možné. Z hlediska sebehodnocení se žáci spíše přiklání k jeho písemné formě.

„Popisovat projevy a nehodnotit je jedna z nejtěžších lidských činností.“

J. Krishnamuti.

Materiální vybavení a zařízení: důležitým aspektem v aplikaci aktivizačních metod je materiální vybavení. Potíž je ve větší spotřebě materiálu (balící papíry, flipy, drobné, kancelářské potřeby apod), což se projevuje v nákladech na koupi a pořízení i v existenci limitů spotřeby. Výhodou se jeví fakt, že výukový materiál lze použít pro jiné skupiny žáků či ponechat je k dispozici ostatním pedagogům či pro příští školní rok. Co se týká zabezpečení, mohu konstatovat, že Základní škola ve Zlatých Horách disponuje dvěma učebnami výpočetní techniky, z nichž jedna je taktéž vybavena dataprojektorem. Žáci i učitelé mohou využít i dvě multimediální učebny, kde jsou umístěny interaktivní tabule a volné prostory v neobsazených učebnách, které jsou určeny pro dramatickou výchovu či výuku osobnostně sociální výchovy.

Příprava vyučovací hodiny: příprava na výuku multikultury je nelehká. Tvorba výukového materiálu, promyšlení a vhodná volba aktivizačních metod je časově náročná, ale jak jsem již uvedla, vytvořená příprava do výuky je snadno uchovatelná pro další jednotlivce, skupiny či ročníky. Příprava na výuku vyžaduje i hledání nových aktuálních informací, nacházení zdrojů v různých mediálních oblastech a rozvíjení vlastní osobnosti. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že ne vždy se mi podařilo dosáhnout plánovaného cíle, a to z důvodu obtížnosti tématu, většího rozsahu učiva, neuváženého množství aktivizačních metod či chybně odhadnutého času při aplikaci ve výuce. Prostřednictvím zkušeností se však mohu vyvarovat pochybení a omylů, kterých jsem se dopustila.

Osobnost učitele: Kritické myšlení přineslo v mém přístupu k procesu výuky několik změn. Nabídlo mi širokou škálu metod a forem práce a rozšířilo obzor v oblastech, kterými se dají žákům zprostředkovat mnohá témata. V oblasti postojů a vztahů k žákům mi otevřelo cestu k pochopení, možnosti vlastního vyjádření a přijetí kritického myšlení.

Z pohledu jednotlivých aktivizačních metod, které jsem sama použila mohu konstatovat následující:

- **brainstorming** – čteně užívaná metoda ve fázi evokace; různé způsoby modifikace: slova, věty, symboly, obrázky; lze se k ní vrátit ve fázi reflexe – zpětná vazba; možnost ponechání ve třídě (flip).

- **skládankové učení, zpřeházené věty** – metoda užívaná ve fázi uvědomění si významu; užívaná jednotlivci, dvojicí žáků či skupinou; po složení a kontrole správnosti může sloužit jako předloha zápisu do sešitu; u textu vyžadujícího posloupnost doporučuji číslovat věty; žáci pociťují úspěch v případě správného složení částí textu; metodu lze využít i za účelem prověření vědomostí či u žáků, vyžadujících specifický přístup; doporučuji volit délku textu přiměřeně ke věku žáků či jejich specifiku ve smyslu poruch učení; doporučuji taktéž promyslet velikost písma, počet jednotlivých částí textu, neopomenout počátek a konec věty (velké písmeno a tečka za větou); osvědčilo se mi vypracovat tentýž text ve větší velikosti písma a skládat ho spolu se žáky, přičemž se vše lepí na flip, který se ponechá ve třídě; použité části vět se mohou spojit sponkou, a tak uchovat pro další školní rok či jiné žáky; obohacením metody je kombinace textu s obrázky, které žáci kladně přijímají (nákladné jsou obrázky barevné, ale o to účinnější).
- **myšlenková mapa, Vennův diagram** – grafická znázornění myšlenek, použitelná ve fázi evokace i reflexe; výhodou je vizuální ztvárnění a jejich třídění i uspořádání; osvědčilo se mi pracovat s celou třídou (zápis na tabuli, flip) či formou skupinové práce žáků s jejich následnou prezentací; výsledky jejich práce lze opět ponechat ve třídě pro další využití či jen nahlédnutí na vlastní či kolektivní tvorbu, ale je možné je prezentovat ve společných prostorách školy pro širokou veřejnost.
- **diskusní pavučina** – metoda založená na názorech, zkušenostech, a také na vyjádření jednotlivce či skupiny se mi osvědčila při řešení problému v určité oblasti, na kterou žáci mnohdy upozornili sami; v tématu, jako je problematika skinheads, lze předpokládat silné emotivní naladění třídy; při volbě této metody jsem nejprve určité téma zpracovala prostřednictvím textu s následným studijním průvodcem a videoprojekcí, doplněnou zprávami z tisku (Reflex – rozhovor s Danielem Landou...) či rozбором textů písní s rasistickým podtextem (např. skupina Orlík); ne vždy se vytvoří dvě skupiny žáků s jednoznačným názorem. V tomto případě jsem

ponechala možnost vzniku třetí, nerozhodné skupiny, jejíž členové se však měli během diskuse rozhodnout, na kterou stranu se připojí.

- **T – graf** - metoda vyjádření pro a proti s následnou diskusí, kterou lze použít jak pro práci jednotlivce, tak skupiny žáků; jako úskalí se mi jeví nevhodně zvolené téma, které může být pro žáky obtížné či nesrozumitelné; složitost tématu je zapotřebí volit s ohledem na věk žáků.
- **I.N.S.E.R.T., V-CH-D** – metody použitelné ve fázi uvědomění si významu; obě formy práce s tříděním vědomostí a znalostí, s cílem dalšího s podporou vlastní aktivity žáka a vyhledávání nových poznatků, se mi osvědčily ve všech věkových kategoriích žáků na II. stupni základní školy; malou nevýhodou je záznam do sešitu, ze kterého se žáci obtížněji učí; velkou předností se souhrn již poznaného, toho co právě žáci poznali a taktéž toho, co by chtěli poznat či vyvstání otázek, na které je zapotřebí hledat odpovědi; oceňuji učení se práce s textem – analýzu s následnou motivací hledání a rozšíření učiva.
- **kostka** – metoda, která se mi osvědčila ve fázi reflexe; kostku lze použít s velmi pečlivě zvoleným tématem, neboť je náročnější, a to obzvláště v posledních dvou částech (aplikuj, analyzuj), jelikož je kostka sestavena tak, aby se jednodušší myšlenkové operace stupňovaly - (Bloomova systematika)⁷⁹; metodu lze použít postupným vyplňováním jednotlivých částí – od nejjednoduššího popiš po složitější analyzuj, či vyrobit z papíru (kartonu, krabice) kostku, její jednotlivé strany popsat příkazy a házet. Popisuje se pak padnoucí operace; při práci s kostkou se mi osvědčilo mít přichystanou tabulku, která bude na viditelném místě ve třídě, kde budou rozepsány a vysvětleny jednotlivé části kostky tak, aby byly žákům dobře srozumitelné a mohli se kdykoliv podívat a ověřit si, co právě mají provést; v praxi se mi osvědčilo nejprve pracovat kolektivně, posléze ve skupině (dvojici) a následně samostatně.
- **pětílístek** - metoda fáze evokace či reflexe; jako pozitivum vidím jednoduhost a srozumitelnost; pětílístek slouží nejenom k zopakování

⁷⁹ OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 53 – 54. ISBN 80-244-1360-4.

a upevnění slovních druhů, ale taktéž jako prostředek pro rozvíjení slovní zásoby a vlastního myšlení prostřednictvím následného vyjádření; pětilístek lze tvořit na různá témata a lze ho taktéž ztvárnit po výtvarné stránce; osvědčilo se mi vyvěsit „postup při tvorbě pětilístku“ na viditelném místě ve třídě, či ho zapsat se žáky na druhou stranu titulní stránky sešitu, aby kdykoliv mohli nahlédnout na postup tvorby.

- **poslední slovo patří mně** – metoda, se kterou mám velmi dobré zkušenosti, se mi osvědčila při jakémkoliv vhodně zvoleném tématu, jemuž předchází text, nebo podle mého uvážení by měl být žák textem motivován; metodu lze aplikovat i na text odborný i když podle mých zkušeností je tento směr obtížnější; poslední slovo patří mně aplikuji v různých fázích vyučovacího procesu; osvědčilo se mi pečlivě volit délku textu s ohledem na téma, obsah vyučovací hodiny a věk žáků; text pro aplikaci této metody je vhodné okopírovat či naskenovat, jelikož si žáci podtrhávají, vypisují myšlenky a vyjadřují se k nim. Pokud to není možné, lze pracovat i s učebnicí, žáci se vyjadřují do sešitu; zřetel by měl být brán na žáky se specifickou poruchou učení.
- **řízené čtení** – metoda řízeného čtení je velmi vhodná tam, kde je cílem vyučujícího rozvoj myšlení ve smyslu předvídání událostí; touto metodou se mi dostává zpětné vazby od žáků – rozvoj myšlení, fantazie či jejich vyjadřující schopnosti; volba textu (obtížnost a délka) je podle mého mínění závislá na věku žáků; zřetel by měl být brán na žáky se specifickou poruchou učení; náročnost metody vidím v přípravě textu, který by měl být podle volby vyučujícího rozpracován na volném listě tak, aby se s ním dalo pracovat. Z pohledu a zkušeností kolegů aplikující tuto metodu mohu konstatovat, že je velmi důležité soustředit se na volbu otázek. Ne vždy jsou pochopitelné pro všechny žáky; Jako modifikaci písemných odpovědí lze volit ústní formu či doplnit výtvarným zpracováním – např. komiks.

8 Výzkum šetření o povědomí xenofobie, rasismu a rasové nesnášenlivosti

Součástí Diplomové práce je průzkum povědomí o tématu xenofobie, rasismu a rasové či jiné nesnášenlivosti.

Své otázky jsem zaměřila na žáky Základní školy ve Zlatých Horách. Cílovou skupinou jsou chlapci a děvčata druhého stupně, konkrétně žáci šestých až devátých tříd včetně.

Základní školu ve Zlatých Horách navštěvuje 385 žáků. Město Zlaté Hory leží na hranici s Polskou republikou. Zlatohorská pahorkatina obklopuje území, které je sezónně četně navštěvováno turisty, avšak v poslední době je postiženo velkou nezaměstnaností. Zlaté Hory byly po druhé světové válce po odsunu německých rodáků osídleny lidmi z Rumunska, Řecka, Slovenska z území Oravy a z vnitrozemí České republiky. Bohužel z tohoto důvodu nemá město své tradice, folklór či společné kořeny. I přes soužití, které trvá několik desítek let, se zatím nepodařilo vytvořit společnou kulturu, která by pojila místní obyvatelstvo. Snahou různých místních spolků je podpořit soužití, vzájemnou pomoc či sociální cítění obyvatelstva, avšak situace posledních let – uzavření podniku na těžbu rudy a jejího průzkumu nutila opustit bydliště mnoho rodáků z důvodu ztráty zaměstnání a nemožnosti nalézt pracovní uplatnění. Také spousta rodičů našich žáků dojíždí za zaměstnáním do vnitrozemí. Město je z velké části živo z turistického ruchu – v zimě možnost využití lyžařského sportu, v létě širokou škálou turisticky značených stezek, a to i ve spolupráci s polským klubem turistů. V okolí byly zřízeny mezinárodní turistické stezky. Vybudováním hornického skanzenu Zlatorudné mlýny zaměřeného na historii rýžování zlata se místní obyvatelé snaží přilákat veřejnost z různých koutů naší země, ale i z jiných států. Ze sbírky veřejnosti, mnoha farností i přispěním německých rodáků bylo znovuoobnoveno poutní místo Maria Hilfe, které navštěvují nejen věřící. Město Zlaté Hory je zřizovatelem domova důchodců a pečovatelského domu. Tímto je povědomí o lidech jiných národností o lidech zdravotně znevýhodněných,

občanech, nacházejících se v období lidského života – stáří, či lidech různého náboženského vyznání, široké.

Struktura žáků základní školy je různorodá. Školu navštěvují také děti romské národnosti, jedna dívka vietnamské národnosti, jeden chlapec rumunské národnosti i děti, které potřebují ke své výchově a vzdělávání asistenta pedagoga. Řada dětí má předky z různých koutů Evropy. V rámci složení rodin bohužel začínají převládat rodiny neúplné nad rodinami úplnými.

Žákům na druhém stupni základní školy ve Zlatých Horách je oblast multikulturní výchovy prezentována zejména prostřednictvím těchto vyučovacích předmětů:

- volitelný předmět Multikulturní výchova;
- Občanská výchova;
- Výchova ke zdraví (podle ŠVP 6-8 ročníky);
- Rodinná výchova (9 ročník);
- Dějepis, Přírodopis, Zeměpis, Anglický jazyk, Německý jazyk.

Multikulturní výchova je zařazována také do projektů, které probíhají následovně:

- dva projekty na smluvené téma v roce, které trvají více než jeden den, dle dohody a přípravy;
(v tomto školním roce 2009/2010 proběhly projekty napříč školou na téma: Žijí s námi – věnované řecké národnostní menšině a Řemesla – zaměřené na historii řemesel ve Zlatých Horách)
- mezipředmětové projekty v jednotlivých ročnících, které jsou pojaty z hlediska různých vyučovacích předmětů na jedno určené téma. Podmínkou je multikulturalita;
(projekt: diskriminace, mezipředmětový projekt občanská výchova a volby povolání pro 9. ročník; projekt: rychlost, voda, čas a vesmír - mezipředmětový projekt pro jednotlivé ročníky II. stupně; člověk – lidské rasy, období lidského života, projektová výuka v osmém ročníku)
- projektová výuka v jednotlivých předmětech, zaměřená na dané téma dle volby učitele a obsahu výuky;

8.1 Výsledky výzkumu

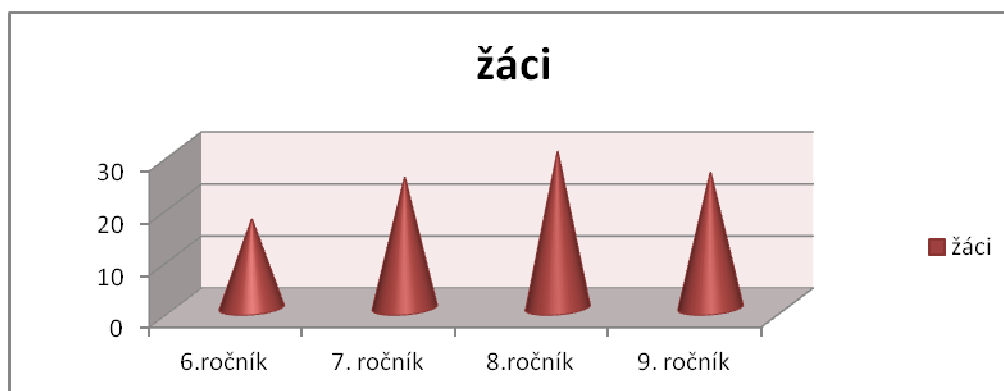
Cílem dotazníkového šetření žáků druhého stupně ve Zlatých Horách byla snaha získat přehled o povědomí žáků, který se týká informací o lidech, situacích, jevech či zkušenostech, kterých žáci nabyli v různých oblastech svého života, a to jak v rámci školního prostředí, tak i v soukromí. Složení dotazovaných respondentů je následující:

- věk dotazované skupiny žáků se pohybuje **od 11 do 16 let** včetně;
- celkový počet žáků, kteří se účastnili dotazníkového šetření je **98**;
- poměr dívek a chlapců je **46 : 52**;
- dotazník byl žákům předložen v rámci výuky, v hodině **občanské výchovy**;
- ani jeden žák neodmítl dotazník vyplnit, ani jeden žák ho neodevzdal prázdný.

Otevřené otázky byly směřovány na informovanost o lidech jiné národnosti, odlišnosti, místě pobytu a setkávání s nimi, či kladné a záporné zážitky s cizinci. V dotazníku se objevily otázky o porozumění a povědomí o jinakosti člověka, o rasismu, o charakteristice rasisty, projevu rasismu, na kom je páčán a proč. Žáci byli dotazováni na nebezpečí rasismu v souvislosti vyjádření vlastního názoru na tento jev. Dotazy směrem k žákům měly zjistit získávání informací ohledně cizinců, národnostních menšin, rasové nesnášenlivosti či vyučovacích předmětů, ve kterých se s touto tematikou setkávají. Dotazníkové šetření bylo provedeno metodou otevřeného kódování.

Obsahem následující stránky je grafické znázornění počtu žáků v jednotlivých ročnících, kteří se výzkumu povědomí účastnili a poměr chlapců a dívek z celkového počtu respondentů. Následně je uveden seznam otázek a výčet odpovědí, které se opakovaly nejčastěji, či jejich znění bylo ojedinělé – tyto odpovědi jsou psány kurzívou.

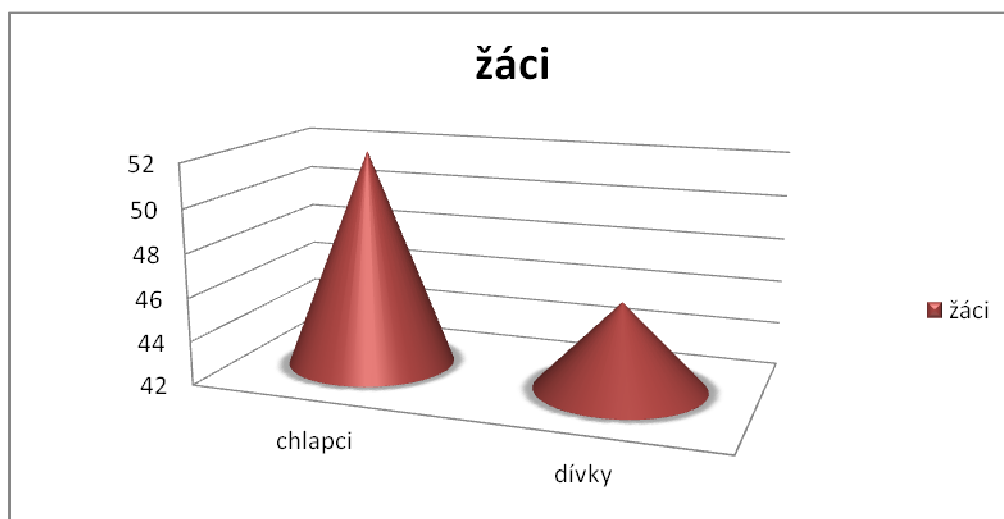
Obrázek č. 6 Počet žáků v jednotlivých ročnících



Tabulka č.1 Počet žáků v jednotlivých ročnících

Počet žáků podle ročníků:	
6. ročník	17
7. ročník	25
8. ročník	30
9. ročník	26
celkem	98

Obrázek č. 7 Počet žáků podle pohlaví



Tabulka č.2 Počet žáků podle pohlaví

Počet žáků podle pohlaví:	
chlapci	52
dívky	46
celkem	98

Následující odpovědi jsem uvedla doslova tak, jak byly zapsány v dotaznících, bez jakékoli úpravy textu.

Otázky a odpovědi:

1. Jakými způsoby získáváš informace o lidech jiné národnosti?

- dokumentární filmy nebo informace od bráchy;
- na internetu, popřípadě od některých lidí;
- nemám důvod o nich informace získávat;
- od učitelů, ze zpráv;
- od učitelky, zápisy, referáty;
- ve škole, v televizi;
- někoho se zeptám;
- od kamaráda, od rodičů;
- jenom, když se s ním setkám;
- na úřadě;
- venku;
- nezajímám se o odlišnosti nebo národnosti;
- nemám potřebu se informovat, nezajímají mě;
- *od známých;*
- *pomlouváním – všichni je pomlouvají, nenávidí je a nechtějí;*
- *z časopisů;*
- *z vlastních zkušeností;*
- *když se potkáme nebo je vidím;*
- *z knih;*
- *noviny - bulvár;*
- *porovnávám informace z více zdrojů, abych dosáhl objektivního názoru;*
- *hledám na internetu, a to jen v případě, že to dostanu za úkol;*

2. Žijí ve tvém blízkém okolí lidé jiné národnosti?

- ano;
- určitě;

- ano, Romové;
- ne;
- *ano, Angličané;*
- *ano, já sám jsem jiné národnosti;*
- *ano, je to sranda! Co na tom všichni vidí? Bavím se s Vietnamcem – je to normální člověk jako já;*
- *ano, Vietnamci;*
- *ano – Romové, Vietnamci, Řekové, Poláci a Němci;*
- *ano, ale je jich málo;*

3. Setkáváš se s lidmi jiné národnosti?

- ano;
- ano, hlavně ve škole;
- na veřejnosti;
- ano, ve škole i venku;
- ne moc často;
- někdy;
- občas;
- ano i ne;
- ne;

4. Tvůj kladný zážitek s cizinci...

- žádný;
- nakupování u Vietnamců;
- na výletě;
- zatím jsem v cizině nebyl;
- když jsme v zahraničí, kamarádím se s cizinci;
- na lyžařském výcviku s Poláky;
- *v Holandsku jsem jel autobusem, kde seděli černošské děti a jejich vychovatelka. Děti mluvily francouzsky a já jsem svému bratrovi řekl: „Hele, Francouzi“ a ta vychovatelka se otočila a řekla: „Já také umím česky!“*
- *chovají se úplně stejně jako ostatní*

- *v Itálii jsme si povídali s Italy v parku;*
- *jednou mi vrátili peníze, které jsem ztratil;*
- *měli jsme spolužačku Romku, v pohodě holka, škoda, že se odstěhovala;*
- *zatím jsem se setkala s těmi dobrými zážitky;*
- *ve fotbale – s jedním hraju;*
- *na dovolené v aqvaparku jsem poznala milou Slovenku. Byla s ní legrace;*
- *byla jsem o prázdninách na návštěvě u Poláků;*
- *v Polsku nám jeden pán poradil, kam máme jet;*
- *na dovolené jsem se seznámil s Chorvaty, ale moc jsem se nedomluvil;*
- *v Egyptě – nasmáli jsme se;*
- *moje rodina – to jsou skoro všichni cizinci;*
- *dokázala jsem se domluvit;*
- *někteří jsou velmi pohostinní;*
- *domlouvali jsme se rukama, nohama;*
- *mám plno kladných zážitků, ale ne s Romy;*
- *mám kamarádky Romky;*
- *pobavil jsem se s Angličanem a anglicky, a to mi pomohlo;*
- *ano, na dovolené v Řecku;*
- *při výměnném pobytu v Rakousku s Němci;*
- *poznala jsem moc milé lidi z Brazílie;*
- *na chatu jsem se pobavil anglicky s jedním Italem;*
- *v Řecku byli bezva lidé a bylo jich hodně;*
- *skauting;*
- *zážitky nelze škatulkovat na dobré a špatné;*

5. Tvůj záporný zážitek s cizinci...

- *někdy jsou dost nepříjemní a otravní;*
- *pořád o nich slyším v televizi;*
- *zatím jsem žádný neměl/a;*
- *při cestě do školy mě otravovali Romové;*
- *osobně se mi nic záporného nestalo;*
- *čekali jsme dvě hodiny na hranicích;*

- *pořvávali na mě: „Ty bílá vazelíno!“*
- *moc se s nimi neznám, takže žádný;*
- *hodili aktovku malého kluka do popelnice;*
- *když jsem byla v Olomouci, tak nám Romové říkali: „Nečum!“*
- *rasismus;*
- *okradli mě;*
- *Romové řvou a dělají binec;*
- *v Ostravě mě zmlátili Romové;*
- *Romové po mně řvali na ulici;*
- *jednou jsem praštil Roma, protože šel na mě s nožem. Druhý den na mě čekal jeho otec;*
- *hádky a napadení;*
- *v Polsku na volejbal se nám posmívali, že jsme prohráli;*
- *Romové dělali na ulici nepořádek a mluvili sprostě;*
- *byli na mě sprostí;*
- *Romové a Poláci hází pytle s odpadky kolem cest;*
- *Romové zbili mého kamaráda;*
- *poprala jsem se s Romkou na hřišti, byla na mě drzá;*
- *ani nevím;*
- *nepohodla jsem se v obchodě s Romy;*
- *nechtěl jsem dát Romům svůj mobil, chtěli mě zbít;*
- *v Budišově nad Budišovkou – Romové házeli kameny po tom, kdo kolem nich prošel, a to bezdůvodně;*
- *bitka ve škole;*

6. Když mluvíme o lidech, kteří jsou jiní, mluvíme o...

- *černých, žlutých;*
- *takových, kteří jsou jiné rasy, než ten, který o nich mluví;*
- *lidech jiné národnosti;*
- *neberu nikoho jako jiného, nedělám rozdíly;*
- *cizincích nebo věřících;*
- *sobě;*

- neznámých lidech;
- většinou o čínské národnosti a většina si z nich dělá srandu;
- Romech, Vietnamcích a Řecích;
- chudobě, jak vypadají;
- odlišnosti;
- znevýhodněných;
- zvláštních, nenormálních, jiných;
- lidech, kteří mají jiné tradice a zvyky;
- Romech, černoši mi nevadí;
- jiném člověku;
- lidech, kteří se jinak chovají a jinak vypadají, ale jsou to lidé jako my;
- odlišnosti od nás samotných;
- nejvíce nás odlišuje psychika a ne tělesná stavba;
- *tom, kdo není můj rodič;*
- *nemluvících;*
- *nich často hnusně;*
- *nich často neslušně;*
- *žádná komunita není jiná – máme stejné kořeny;*
- *každá rasa má jiné chování a já to respektuji;*
- *pro mě je člověk jiný, když se jinak chová. Jinak je člověk jako člověk;*
- *o člověku. Může za to, kde se narodil?;*

7. Jak vypadá člověk, který je jiný...

- liší se jinou barvou pleti;
- jinak – výstřední oblečení, barva pleti;
- mají jiné oblečení a zvyky;
- možná se liší jinou barvou pleti, ale pořád je to člověk, jako my;
- liší se rysem, barvou, ochlupením;
- většinou má jinou pleť, ale jinak je stejný;
- chová se jinak, má snědou pleť;
- odlišuje se svým chováním nebo svým vzhledem;
- jinak mluví a vypadá;

- liší se od normálních lidí;
- normálně, asi tak, jako já;
- jinak než já;
- *černý s bílými zuby;*
- *liší se vzhledem, ale jinak je úplně jiný/stejný v duši;*
- *šikmé oči, jiná pleť, nemocný;*
- *chová se jinak, má jiné názory;*
- *nejde určit, kdo je jiný a kdo ne. Každý se od každého nějak odlišujeme – jinou barvou pleti, myšlením...;*
- *každý jsme originál;*
- *vypadá jinak než Češi a má jiné zvyky;*
- *nijak, jsme stejní;*
- *chová se namyšleně a nadřazeně;*

8. Kdo je rasista?

- ten, kdo nenávidí odlišnou rasu než je ta jeho;
- člověk, který má záporný vztah k jiným rasám, než je on sám;
- ten, který cítí k odlišným lidem odpor;
- člověk, který odsuzuje jinou rasu;
- člověk, který nemá všech pět pohromadě;
- ten, kdo říká o lidech jiné národnosti něco nepěkného;
- neonacista;
- ten, kdo nadřazuje jednu rasu nad všechny ostatní;
- ten, který mlátí jinou rasu;
- ten, kdo nemá rád Romy;
- ten, kdo prosazuje pouze svoji rasu;
- ten, kdo říká, že kdo není stejné národnosti jako on, tak by měl zemřít;
- násilný člověk;
- ten, kdo má nějaký bezdůvodný důvod k jiným lidem;
- *já a sestra... jinak je to člověk, který má odpor k druhé barvě pleti;*
- *skoro všichni;*
- *ten, kdo napadá černochoy a ubližuje jim;*

- *já je jen nemám ráda, mám svůj názor a své zážitky. Rasista je ten, který odsuzuje jiné;*
- *ten, kdo má předsudky oproti jiným lidem;*
- *ten, kdo terorizuje jiné lidi;*
- *kdo začíná bezdůvodně provokovat;*
- *rasově netolerantní člověk;*
- *většina místních obyvatel;*
- *skinheads;*
- *je člověk, který se domnívá, že některé rasy jsou nadřazeny jiným. Některé podle tohoto přesvědčení i jednají;*

9. Jak se rasismus projevuje?

- jako skinheads, nenávist k ostatním;
- násilím, nadávkami, protesty;
- násilím vůči odlišným lidem;
- nenávistí;
- nadávkami, rvačkami;
- nadávkami, výhrůzkami, opovrhováním, urážkami;
- pomlouváním, ignorací;
- vyvyšuje svoji rasu nad ostatní;
- šikanou, výhrůzkami;
- nenávistí, mlácením;
- zesměšňováním;
- urážkami;
- hrubým násilím;
- bitím Romů;
- *napadají mě skinheads;*
- *demonstrace, názory skupiny na Facebooku;*
- *odsuzování jiné rasy kvůli předsudkům;*
- *například když si vyberu bělocha raději než černocho se stejným vzděláním;*

10. Na kom je rasismus páchán a proč?

- na Romech, cpou se k nám do Čech, nikdo je tu nechce;
- na lidech jiné národnosti, než je rasista;
- většinou na Romech, ale i jiných národnostních menšinách;
- hlavně na Romech, protože jsou jiní, vypadají jinak a někdy se chovají nevhodně;
- na Romech a na černoších, nevím, každý má svůj důvod;
- na lidech, kteří jsou jiní – barva pleti;
- na lidech jiné rasy – nenávisť vůči nim;
- na lidech jiné rasy, protože si každý myslí, že je lepší než on sám;
- na cizincích – jsou jiní;
- na Romech – podle toho, jak se chovají. Někdy si za to můžou sami, ale znám i velice hodné Romy;
- na lidech;
- na černoších;
- *na Romech, kteří si svým způsobem chování dělají nepřátele a kdysi na Židech;*
- *na Romech, protože jsou pro Čechy jiní;*
- *na lidech všech ras, jak v které zemi. Kvůli nevědomosti a zaslepenosti. Dá se říci, že je to kvůli lidské touze zobecňovat;*
- *na nikom, nevšiml jsem si toho;*
- *na dětech s psychickou poruchou, protože jsou bezmocné;*

11. Je rasismus nebezpečný? Pokud ano, jak?

- je, protože se bijí mezi sebou;
- ano, dokáže i zabít;
- ano, může se někdy jednat o velké násilí;
- ano, kvůli němu může přijít o život hodně lidí;
- ano, ale ne pro mě; projevuje se ublížením na zdraví;
- myslím že je, ale nevím jak;
- jak kdy;
- ano, může vést k šikaně či ublížení na zdraví;

- ano, rasisté ubližují lidem jiné národnosti;
- ano, jsou lidé, kteří mohou ublížit i zabít člověka odlišné rasy;
- *ano, ohrožuje fyzické a psychické zdraví;*
- *ano, mohou třeba i podpálit dům;*
- *ano, při útocích mohou zemřít lidé;*
- *ano, hodně;*
- *asi není;*
- *ano, viz. útok ve Vítkově;*
- *je hodně nebezpečný, ale nevím jak;*
- *samozřejmě že ano. Odpověď se nalézá v dějinách 20. století;*
- *ne;*

12. ... a tvůj názor na rasismus?

- lidé by neměli odsuzovat jiné, pokud je nepoznají;
- všichni jsme lidé;
- když se něco děje Romům, je to hned rasismus. Naopak to nefunguje;
- nikdo si nevybírám, do jaké rodiny se narodím. Nejsem rasistka;
- odsuzuji ho. Nikdo nemůže za to, odkud je a jak vypadá;
- mně je to jedno;
- nikdo není tak dokonalý, aby se mohl povyšovat, každý je člověk z masa a kostí;
- všichni lidé jsou stejní;
- nelíbí se mi to;
- neřeším ostatní, žiji si svůj život;
- odsuzuji ho;
- i lidé jiné barvy pleti jsou lidé jako my. Na barvě pleti nezáleží, záleží na tom, co má člověk uvnitř a ne jak vypadá;
- *rasismus, proč ne? Sám jsem rasista;*
- *v dnešní době se lidé chovají celkově špatně. Nevím, proč to dělají a je mi to jedno. Já to nedělám a nikdy dělat nebudu;*
- *určitě nezáleží na tom, jakou máme barvu pleti;*
- *je to špatné, mělo by se to řešit jinak;*

- *je to špatné, ale někteří si to zaslouží;*
- *nesmysl;*
- *neměl by být;*
- *mně je to jedno;*
- *žádný nemám. Se všemi se snažím vycházet dobře. Je jedno, jestli je to můj kamarád, nebo člověk jiné rasy;*
- *je to blbost;*
- *některé rasy neuznávám, jiné ano;*
- *snažím se nebýt rasista i když vím, že mi někteří lidé vadí;*
- *lepší je říci svůj názor v klidu;*
- *každý člověk je jiný – to je na povaze;*
- *myslím, že to nic neřeší, ale neodporuji mu. Kdo se tak občas nechová;*
- *některé Romy nemám rád, jiné ano, zvláště ty, co pracují. Rasismus vůči černochům nechápu;*
- *myslím si, že jsem taky trochu rasista;*
- *já se do toho nepletu;*
- *velice hrubé a kruté;*

13. Dostáváš ve škole informace ohledně cizinců, národnostních menšin a rasové nesnášenlivosti?

- ano;
- nevím;
- ano, někdy;
- celkem ano;
- ano, v rozhovorech s učiteli;

14. Pokud ano, ve kterých předmětech se setkáváš s těmito informacemi?

- v Občanské výchově a Výchově ke zdraví;
- v Přírodopise;
- v Dějepise;
- v předmětu Multikulturní výchova;
- ve většině předmětů;

8.2 Shrnutí výzkumu

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že žáci na druhém stupni Základní školy ve Zlatých Horách:

- mají povědomí o lidech jiných národností, kteří žijí v jejich městě;
- získávají informace o lidech jiných národností především v médiích, nejčastěji na internetu, dále také ve škole, od rodičů i prostřednictvím vlastních zážitků;
- setkávají se s lidmi jiné národnosti zejména na veřejnosti a ve škole. Někteří žáci se setkávají s lidmi jiné národnosti občas, zřídka či nikdy;
- mají kladné zážitky s cizinci, nejčastěji na dovolené, školních akcích, při nakupování a při setkávání s kamarády. Spousta žáků má individuální zážitky;
- řadí mezi negativní zážitky soužití s Romy, chování cizinců na veřejnosti či vyjadřují svou nespokojenost ze setkání s cizinci;
- vnímají člověka, který je jiný, jako člověka jiné rasy, národnosti, náboženského vyznání či člověka neznámého. Jinakost charakterizují jako národnosti, jako jsou Romové, Vietnamci a Řekové. Odlišnost, znevýhodnění, chování, psychická a fyzická stránka člověka se taktéž objevuje ve výčtu jinakosti. Někteří žáci si myslí, že jinakost neexistuje;
- spatřují jiného člověka jako člověka jiné barvy pleti, výstředního oblečení, jiných zvyků, jiného chování, jiné mluvy a celkového vzhledu. Současně se vyjadřují o lidech lišících se od ostatních, ale také stejných jako my;
- vnímají rasistu jako toho, kdo nenávidí a odsuzuje jinou rasu, člověka, který má záporný vztah k jiným rasám, cítí k odlišným lidem odpor, ubližuje různými způsoby, jako neonacistu či člověka se sklonem k násilí;
- uvádí projevy rasismu jako formu hrubého násilí vůči odlišným lidem, projevující se nadávkami, rvačkami, výhružkami, opovržením, urážkami, pomlouváním, ignorací, zesměšňováním či šikanou;
- uvádí jako nejčastější okruh osob, na kterých je rasismus páčán a jeho důvody následovně – na Romech, lidech jiné národnosti, lidech, kteří jsou

jiní či na cizincích, a to z důvodu nesnášenlivosti, nenávisti, jiného vzezření či chování (především nevhodného);

- vnímají rasismus jako nebezpečný jev ve společnosti. Charakterizují ho jako velké násilí, životu nebezpečný jev, projevující se ublížením na zdraví i s následkem smrti, a to nejen pro jednotlivce. Někteří žáci se domnívají, že je rasismus nebezpečný, ale netuší jak. V odpovědích žáků se také vyskytuje varianta: jak kdy;
- mají následující (často se opakující) názory na rasismus: neodsuzovat člověka před tím, než ho poznáme; všichni jsme lidé; nikdo nemůže za to, jak vypadá; nikdo není tak dokonalý, aby se mohl povyšovat, každý je člověk z masa a kostí; i lidé jiné barvy pleti jsou lidé jako my. Na barvě pleti nezáleží, záleží na tom, co má člověk uvnitř a ne jak vypadá; když se něco děje Romům, je to hned rasismus a naopak to nefunguje; mně je to jedno; Jelikož se tato část týká vlastního názoru žáka, je nejobsáhlejší, jsou zde tudíž uvedeny pouze odpovědi často se opakující;
- ve většině uvádí, že dostávají informace ohledně cizinců, národnostních menšin a rasové nesnášenlivosti;
- se setkávají s informacemi ohledně cizinců, národnostních menšin, rasové nesnášenlivosti a jinakosti v hodinách Občanské výchovy, Výchovy ke zdraví, Rodinné výchovy, Přírodopisu, Zeměpisu, Dějepisu, Multikulturní výchovy. Část žáků uvádí, že se s předem uvedenou problematikou setkává téměř ve všech předmětech.

Dotazník předložený žákům měl splnit úkol zjištění povědomí a přístupu žáků II. stupně základní školy k jinakosti.

Z výpovědí respondentů zjišťuji, že chlapci a dívky mají povědomí o jinakosti a spatřují ho vesměs v barvě pleti, odlišném způsobu chování a jednání. K hodnocení přistupují především z hlediska vlastních zkušeností, ze zkušeností osob z jejich blízkého okolí. Povědomí a názory na jinakost ovlivňuje nejen jejich osobní zkušenost, ale taktéž dění, které je prezentováno v oblasti médií. Téměř každodenně se ve školním prostředí setkávám s názory žáků, které jsou, jak sami tvrdí, ovlivňovány zkušenostmi jednak vlastnímu, tak i zprostředkovaně. Svě

postřehy a postoje k jinakosti dokáží prezentovat ve výuce i mimo výuku. Jako velký úkol vidím nejen z pozice role pedagoga, ale i z pozice člověka - zbourání předsudků. Je velmi obtížné narušit zažitá stereotypy, jelikož daný jedinec nedovolí přijmout jinou verzi, či může mít obavy z následné reakce prostředí, ve kterém žije. Je také zapotřebí, aby média prezentovala události tak, aby nebyly pouze jednostranné. Děti jsou velmi vnímavé vůči jakékoli nesprávnosti, nespravedlnosti či křivdě.

Velký přínos vidím v existenci výměnných pobytů, které na naší škole probíhají. Podle žákova vlastního rozhodnutí (se svolením rodičů) je možné uskutečnit pobyt v dánských a německých rodinách s následnou výměnou dětí. Chlapci a dívky si přinášejí velké poznatky o soukromém a školním životě jiných národností.

Dalším pozitivem v oblasti jinakosti a různorodosti je projektové vyučování, které prohlubuje komunikativní a interpersonální dovednosti mezi žáky a vyučujícími či lidmi, kteří do projektu vstupují. Jelikož naše město leží na hranici s Polskem, patří k téměř každodennímu setkávání s lidmi, se kterými máme tolik rozdílného, ale i tolik blízkého a společného.

V současnosti je kladen velký důraz na upevňování vztahů mezi žáky. Součástí výuky jsou kromě naučných předmětů také výchovy, které již podle svého přívlastku napovídají, o jakou oblast jde. Ve školním roce 2010/2011 je do výuky zařazen blok etické výchovy RVP/ ŠVP přinesl možnost průřezových témat, jejichž přínos je více než důležitý. Kromě těchto možností a za pomoci různých metod a forem práce s přispěním učebnic, vytvořených podle RVP, podle různých metodik, které nabízí společnosti věnující se multikulturní výchově, podle programů za tímto účelem vytvořeným, lze aplikovat multikulturní vzdělávání. Pedagogům se nabízí široká škála vzdělávání.

Mezi organizace, nabízející náměty, metodický materiál, videosnímky, projekty, semináře, které mohou doporučit pro aplikaci multikulturní výchovy patří následující:

- www.czechkid.cz
- www.varianty.cz
- www.clovekvtisni.cz

- www.jedensvetnaskolach.cz
- www.arpok.cz
- www.mvcr.cz – soutěž Svět očima dětí

Některé z výše uvedených organizací nabízí také provedení projektů prostřednictvím svých lektorů nebo zapůjčí vypracovaný materiál, který je možné doprovodit výstavou fotografií, úzce souvisící s projektovými dny. Společnost ARPOK v poslední době vydala publikaci Svět do všech předmětů, která je rozpracována metodami kritického myšlení a je možné ji použít například v matematice, zeměpise atd.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že se mi velmi dobře pracuje s metodickými materiály společnosti Jeden svět na školách, kde je dané téma provázeno videoprojekcí, doplněno textem a rozpracováno do různých forem a metod. V případě zájmu bych doporučovala registraci školy na portále společnosti z důvodu následného automatického zasílání novinek či možných slev.

K výuce se mi osvědčilo také použití několika publikací, ze kterých jsem čerpala náměty, které se dají individuálně rozvinout a rozpracovat. Nabízím zde mnou osvědčené tituly:

- Náměty pro multikulturní výchovu, Eva Cílková, Petra Schönerová
- Cvičení a hry pro globální výchovu 1 a 2, Graham Pike, David Selby
- Praktické využití aktivizačních metod ve výuce, Tomáš Kotrba, Lubor Lacina
- Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, B. Čechová a kol.

Z důvodu uchování nápadů do výuky ve smyslu multikulturní výchovy (směřováno do různých vyučovacích předmětů) byl na PC síti v naší škole zřízen disk T (jako Tržiště), kde pod jednotlivé složky schovají nápady, které lze kdekoli a kdykoli použít.

Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost vyzkoušet většinu z metodického materiálu, který jsem zpracovala (kromě matematiky a literatury), mohu konstatovat následující:

- Žáci kladně hodnotili přítomnost obrázků ve Skládankovém učení; problémem byla některých žáků délka textu a velikost písma.

- Kladné přijetí získala metoda ANO/NE, žáci neměli velké obavy ze selhání, dávají přednost tvrzení před otázkami – často u testování vědomostí a znalostí; velké problémy dělaly žákům tvrzení – negace, nevěděli jak odpovědět; žáci pocítovali úspěch.
- Vennův diagram je metoda, která získala velkou oblibu u žáků, pozorovala jsem ztrátu ostychu a strachu a přivítání možnosti vyjádření vlastního názoru; pokud jsme pracovali na flip či balící papír, uvítali či vyžadovali pověšení výtvoru ve třídě; totéž probíhalo při metodě Myšlenková mapa.
- Metody I.N.S.E.R.T. a V-CH-D byly přijaty jako zpestření práce s textem s následným rozvojem zájmu o danou problematiku; metoda se mi osvědčila při práci s odborným textem; jako nevýhodu žáci spatřují v nemožnosti učit se jako z běžného zápisu – požadují jako doplnění běžný zápis.
- Diskusní pavučina je metoda, na kterou se žáci těšili a vyžadovali při jakékoli možné problematice, která ve výuce nastala; pro vyučujícího je metoda náročná v možném usměrňování emocí žáků; totéž se ukázalo při používání metody T-graf.
- Studijní průvodce jako následující část textu usnadnila žákům práci, jelikož si mohli vypracovanou list nalepit do sešitu; důležité je však prověření správnosti doplněných údajů.
- Pětílístek přijímali kladně spíše mladší žáci, u starších se mi osvědčilo nezařazovat tuto metodu často; někteří žáci nepochopili slovo synonymum či měli problémy se slovními druhy.
- Řízené čtení aplikovala v hodině literatury paní učitelka Hana Výtisková u žáků v šestém ročníku; metoda byla některým žákům nesrozumitelná, složení jednotlivých částí se některým jevilo obtížné; problematické se ukázalo taktéž vyjadřování a předvídání událostí.
- Poslední slovo patří mně – tuto metodu použila v hodině literatury v osmém ročníku paní učitelka Marie Zajícová; metoda byly přijata velmi dobře, jako problém vidí žáci v nemožnosti vybrat jedinou myšlenku – potřebovali jich vybrat víc.

9 Závěr

„...První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy,

zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech.

Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...“

(J. A. Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských. III sv. Pampaedia)

Z citace Jana Amose Komenského je zřejmé, že přání býti vzdělán plně a k plnému lidství je přání prastaré. Zpracováním teoretické části diplomové práce poukazují na teorie, směry, přístupy k multikulturní výchově, její pojetí a východiska. Problematikou multikulturní výchovy se v současné době zabývá mnoho jednotlivců i společností. A ač je její myšlenka v naší společnosti aktivně rozvíjena kratší dobu, proto je více než aktuální. Z náhledu na dění v široké společnosti spatřuji význam multikulturní výchovy a následně její aplikaci ve škole jako více než přínosný. Dalším aspektem, kterému jsem se v této práci věnovala, je zařazení Multikulturní výchovy do Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako průřezového tématu. Pro její možnost aplikace do výuky jsem zvolila aktivizační metody. Jejich přínos vidím v rozvoji kritického myšlení nejen u žáků, ale i pedagogů. Oceňuji taktéž jejich variabilitu či uchovatelnost pro další potřebu, a to nejen vlastní.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvořit metodický materiál jako preventivní počin proti xenofobii a rasismu a taktéž zmapovat povědomí žáků na II. stupni základní školy ve Zlatých Horách o jinakosti, jejích projevech a setkávání se s ní.

Tvorbu výukového materiálu jsem pojala v rámci Kritického myšlení, jehož kurzu jsem absolventkou. Pětiletou praxí aplikací těchto metod jsem získala nemalé množství zkušeností, ať již pozitivních či negativních, jenž byly z části popudem na námět - zpracování různých témat použitelných k aplikaci v oblasti multikulturní výchovy. Některá z témat jsou nabídnuta široké veřejnosti na osobních webových stránkách.

Výsledky dotazníkového šetření mi naskytly obraz povědomí o životě žáků, o jejich vnímání skutečnosti, náhledu na dění z okolí jejich bydliště i osobních zkušeností při setkávání s lidmi a jejich činy.

Pevné základy povědomí o jinakosti, existenci člověka jako „*rovnoprávné živé bytosti*“ si děti odnáší jednak z oblasti soukromého života, prostředí rodiny a okolí ve kterém žijí, ale taktéž ze školního prostředí. Vzdělávání a výchova jako nedílná součást lidského bytí ovlivňuje kvalitu člověka a jeho lidství. Je více než žádoucí, abychom si v oblasti „člověčenství“ vytvořili povědomí, které nás bude opravňovat k tomu, abychom mohli o sobě hovořit jako o člověku. Je více než žádoucí, přiblížit dětem aktuální dění, nezkreslené informace a řešit s nimi události, které se netýkají pouze bezprostřední blízkosti jejich života. A je taktéž více než žádoucí, abychom nesoudili knihu podle obalu, jak říká jedno přísloví, ale abychom se naučili na tuto knihu podívat z dané oblasti, ze které pochází.

Při zpracování diplomové práce jsem získala mnoho cenných informací, které mi budou přínosem nejen v mé pedagogické praxi, ale taktéž v osobním životě. V aplikaci aktivizačních metod budu i nadále pokračovat, a to nejen v oblasti Multikulturní výchovy.

10 Seznam použitých zdrojů

Literatura:

1. BLAŽEVIČ, I. aj. *Jeden svět na školách*. Praha: Tiskárna Hugo, 2005. s.52-53. ISBN80-903510-8-5.
2. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: 2007. ISBN 978-8085783-73-5.
3. GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed), *Multikulturní výchova v teorii a v praxi*, Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
4. MOORE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Tiskárna HUGO, 2008. ISBN 978-82-86961-61-3.
5. JANÁČKOVÁ Z., FEJFUŠOVÁ M. *Čítanka pro 6. ročník*, Brno: Nová škola, 2007. ISBN 80-7289-079-4.
6. KANTOREK, J., JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. *Přírodopis 8*, PRAHA: PRODOS, 1999. ISBN 80-7230-040-7.
7. kol. autorů, *Bohouš a Dáša za lidská práva*, Praha: Člověk v tísni, o.p.s. 2008. ISBN 978-80-86961-52-1.
8. kol. autorů, *PŘÍRODOPIS BIOLOGIE ČLOVĚKA*, učebnice doporučená pro 8. ročník základních školy nebo tercie víceletých gymnázií, BRNO: Nová škola, 2009. ISBN 80-7289-111-1.
9. MOORE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou, od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*, Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
10. MACHÁČEK, M. *Fyzika pro základní školy a víceletá gymnázia 1.díl*, PRAHA: PROMETHEUS, 1998. ISBN 80-7196-123-X.
11. OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 53 – 54. ISBN 80-244-1360-4.

12. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
14. SKARUPSKÁ, H. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: PdF UP, 2006. ISBN 80-244-1509-7.
15. STEELOVÁ, J.L. a kol., *Plánování vyučovací hodiny, Kritické myšlení*, Praha: 1998.
16. STEELOVÁ, J.L. a kol., *Rozvíjení kritického myšlení, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka II., Kritické myšlení*, Praha: 1997.
17. ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy, Liberecké romské sdružení*, 2007.
18. *Interkulturní vzdělávání II: doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, ISBN 80-903510-5-0.
19. *Velký sociologický slovník*. 1. Praha: Karolinum, 1996.
20. VIEWEGHOVÁ, T., FEJFUŠOVÁ M., *Čítanka pro 8. ročník*, Brno: Nová škola, 2009. ISBN 80-7289-110-3.

Internetové zdroje:

21. RVP [online], [cit.2008-29.09]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV2007-07.pdf>>.
22. Osobní webové stránky zaměřené na multikulturní vzdělávání. Dostupné na WWW: <<http://www.mulivyuka.estranky.cz>>.
23. Skinheads v České Republice v 90. letech (archiv ČT2). Dostupný na WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=mi2Ntv3VKbE> part 1of2>.
24. Světové míry a délky. Dostupné na WWW: <<http://www.converter.cz/prevody/delka-stare-cizi.htm>>.

25. Teorie a směry multikulturality. [cit. 2008-01-12]. Dostupné na WWW:<http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf>.
26. Význam slova etnikum. Dostupné na WWW:
<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Etnikum>>.

11 Seznam příloh

- Příloha 1** - Skinheads
- Příloha 2** - Skinheads – 100% bílý – úvodní text
- Příloha 3** - Dvojitý zápisník /skinheads/
- Příloha 4** - I.N.S.E.R.T. /skinheads/
- Příloha 5** - Studijní průvodce /skinheads/
- Příloha 6** - T-graf /skinheads/
- Příloha 7** - Kostka /skinheads/
- Příloha 8** - Pětílístek /skinheads/
- Příloha 9** - Brainstorming ve dvojicích /skinheads/
- Příloha 10** - Diskusní pavučina /skinheads/
- Příloha 11** - Myšlenková mapa /skinheads/
- Příloha 12** - Rasismus
- Příloha 13** - Zpřeházené věty /rasismus/
- Příloha 14** - ANO – NE /rasismus/
- Příloha 15** - I.N.S.E.R.T. /rasismus/
- Příloha 16** - Lidské rasy
- Příloha 17** - V–CH–D /lidské rasy/
- Příloha 18** - Zpřeházené věty /lidské rasy/
- Příloha 19** - Pětílístek /lidské rasy/
- Příloha 20** - Vennův diagram /lidské rasy/
- Příloha 21** - Kostka: RASA /vybraná lidská rasa/
- Příloha 22** - Myšlenková mapa /pojmy/
- Příloha 23** - Brainstorming /lidské rasy/
- Příloha 24** - Období lidského života
- Příloha 25** - I.N.S.E.R.T. /období lidského života/
- Příloha 26** - ANO – NE /období lidského života/
- Příloha 27** - Skládankové učení /období lidského života/
- Příloha 28** - Vennův diagram: /období lidského života/
- Příloha 29** - Kostka: /vybrané období lidského života/

- Příloha 30** - Stejná práva pro každého ? /diskriminace/
Příloha 31 - Stejná práva pro každého? /diskriminace/
Příloha 32 - Zpřeházené věty/skládkové učení/ diskriminace
Příloha 33 - Brainstorming /diskriminace/
Příloha 34 - Zpřeházené věty - skládkové učení /diskriminace/
Příloha 35 - Diskusní pavučina /diskriminace/
Příloha 36 - Pětílístek /diskriminace/
Příloha 37 - Vennův diagram /diskriminace/
Příloha 38 - Měření délky
Příloha 39 - Měření délky - text
Příloha 40 - V-CH-D /měření délky/
Příloha 41 - Skládkové učení /měření délky/
Příloha 42 - Skládkové učení /měření délky/
Příloha 43 - Skládkové učení /měření délky/
Příloha 44 - Kostka /měření délky/
Příloha 45 - Skládkové učení /měření délky/
Příloha 46 - Literatura
Příloha 47 - Řízené čtení - Jak byli stvořeni Romové?
Příloha 48 - Poslední slovo patří mně - Bílý den
Příloha 49 - Dotazník

Příloha 1

Téma: SKINHEADS

Skinheads – 100% bílý – úvodní text



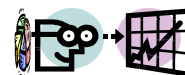
Dvojitý zápisník /skinheads/.....



I.N.S.E.R.T. /skinheads/.....



Studijní průvodce /skinheads/.....



T-graf /skinheads/.....



Kostka /skinheads/.....



Pětílístek /skinheads/.....



Brainstorming ve dvojicích /skinheads/.....



Diskusní pavučina /skinheads/.....



Myšlenková mapa /skinheads/.....

Příloha 2

Skinheads – 100% bílý

Historie vzniku hnutí skinheads.

Hnutí skinheads vzniklo v 60. letech minulého století v Anglii jako protipól k hnutí hippies. V doslovném překladu znamená „skinheads“, „kožené hlavy“, častěji se ale používá označení „holé lebky.“ Přívrženci této skupiny měli oproti hippies kladný vztah k násilí, vyznačovali se hrdostí na svůj dělnický původ, patriotismem, puritánstvím, distancovali se od drog a intelektualismu. Orientovali se nacionalisticky, ale neobjevoval se u nich ještě neonacistický a rasistický prvek. Tvořili a poslouchali hudbu, která byla inspirována hudbou přistěhovalců z bývalých britských kolonií v karibské oblasti – soulem, reggae a ska.

Koncem 70. let minulého století došlo k ekonomickému propadu anglické ekonomiky. Skinheads se začalo profilovat stále více xenofobně. Důvodem byl předpoklad, že rostoucí počet přistěhovalců bere mladým Angličanům práci. Podstatnou úlohu při formování skinheads sehrál hudebník Ian Start Donaldson, který založil v roce 1977 skupinu Skrewdriver. Silně rasistické texty plné násilí



v kombinaci s nápaditou hudbou měly za následek nejen značnou oblibu kapely, ale také rostoucí počet neonacistických skinheads. Ultrapravicová větev hnutí na sebe díky násilnostem páchaných na cizincích rychle strhávala pozornost médií a společnost začala skinheads stále více odsuzovat. V tomto směru se distancují i stále existující nepolitictí skinheads.

Skinheady dnes najdeme po celé Evropě, v každé zemi působí dvě větve – silně rasistická a nerasistická. Vnějšími znaky (stylem oblékání) se tyto dva proudy nijak neliší (alespoň na první pohled, rozdílné jsou pouze nášivky a placky, případně barva doplňků), mají však rozdílný program. V polovině 80. let vzniká v USA SHARP Skinheads, kteří bojují proti rozmachu rasismu uvnitř hnutí. Proti neonacistickým skinheads bojují jak prostřednictvím hudby a tiskovin, tak i násilným, vzájemným napadáním. Naproti tomu Red Skins jsou anarchisté a liší se rudou barvou oblečení.

V současnosti je pod označením skinhead vnímána především neonacistická odnož hnutí, hlavně díky agresivitě, brutalitě a extréměch v názorech. **Při užívání termínu skinhead je vhodné specifikovat, o jakou odnož se jedná.**

Jak lze rasistického skinheada rozeznat od nerasistického?

Pro rasistické skinheady jsou společné znaky, kterými se liší od okolí. Je to především vyholená hlava. V posledních letech mizí zažitý obraz skinheada v bomberu, maskáčích a v těžkých botách. Zčásti je to tím, že pro normální pohyb po ulici je toto známé oblečení stále více nebezpečné.

V současnosti nosí neonacističtí skinheads „normální“ oblečení. Zaměřují se však na konkrétní značky, jako je například Thor Steinar či Grassel. **Neonacisté používají symboly.** Jsou to především čísla, která zastupují písmena v abecedě: **88** (Heil Hitler), **18** (Adolf Hitler), **28** (Blood and Honour), **14** (tzv. 14 slov, která formulují základní myšlenku neonacistů; v překladu zní: My musíme chránit existenci našich lidí a budoucnost pro bílé děti. **Velkou tradici**



U neonacistických skinheads jde opět o nacistické motivy, obrázky čerpající z keltské mytologie apod.

Neonacističtí skinheads (užívá se také označení rasističtí skinheads) jsou stoupenci neonacismu. Vlastenectví hraje u nich jednu z nejdůležitějších rolí. Známa jsou jejich hesla například: „Čechy Čechům“ a „Nic než národ“. Tato skupina bojuje především proti přistěhovalectví, multikulturalitě a drogám. Chtějí společnost pouze pro bílé příslušníky vlastního národa.

Existuje také skupina rasistických skinheads, kteří odmítají německý nacismus a hlásí se pouze k vlastenectví. I pro ně je však typická rasová nesnášenlivost, xenofobie a obdiv k násilí.

Ne každý skinhead je oddaný neonacismu. Velkou část příznivců tvoří nedospělí lidé, děti, kterým je sympatická především skinheadská móda, mají nějakou špatnou zkušenost s Romy, jsou z neuspořádané rodiny apod.

Zdroj:

BLAŽEVIČ, I. aj. *Jeden svět na školách, projekt společnosti Člověk v tísni*. Praha: Tiskárna Hugo, 2005. s.52-53. ISBN80-903510-8-5.

Filmová produkce:

Jeden svět na školách [CD-DVD]. Praha: Tiskárna Hugo, 2005, rasismus, kazeta č.2, 100% bílý.

Skinheads v České Republice v 90. letech /archiv ČT2

Přístupný na WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=mi2Ntv3VKbE> part 1of2>.

Příloha 3

Dvojitý zápisník /skinheads/



/uvědomění si významu/

Užití:

Metoda slouží k záznamu myšlenek z přečteného textu a následných komentářů do sešitu či volného listu. Následuje kolektivní vyhodnocení a diskuse. Vyučující si pro sebe připraví sled myšlenek, který je pro dané téma důležitý, a to pro případ toho, že by žáci tento důležitý postřeh opomněli.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do podvojného zápisníku bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- definovat pojem skinheads;
- seznámit se s historií vzniku skinheads;
- uvést příčiny vzniku;
- popsat hlavní znaky této skupiny;
- rozeznat rasistické projevy;
- seznámit se se symbolikou rasistických skinheads;
- vybrat z textu myšlenky, které jej oslovily.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si nebezpečí působení neonacistických skinheads;
- vnímat neonacismus jako negativní jev společnosti;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- vybrat z textu hlavní myšlenky a připojit k nim vlastní komentář;
- zapisovat vybrané myšlenky a komentáře do tabulky podvojného zápisníku.

Příloha 4

I.N.S.E.R.T. /skinheads/



/uvědomění si významu/

Užití:

Samostatná práce s textem, procvičení si porozumění textu a studijní čtení.

Na základě předloženého textu si žáci s uvědoměním a pozorností čtou.

V průběhu čtení zaznamenávají nad jednotlivé myšlenky znaménka (viz.níže).

Po analýze textu žáci vepisují myšlenky do připravené tabulky. Následuje diskuse

/skupinová, v celé třídě/.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky I.N.S.E.R.T. bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- definovat pojem skinheads;
- objasnit historii vzniku skinheads;
- uvést příčiny vzniku;
- popsat hlavní znaky této skupiny;
- rozeznat rasistické projevy;
- popsat symboliku rasistických skinheads;
- vybrat z textu myšlenku, informaci;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si nebezpečí působení neonacistických skinheads;
- vnímat neonacismus jako negativní jev společnosti;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- vybrat z textu myšlenky a připojit k nim jednotlivá znaménka;
- zapisovat vybrané myšlenky a komentáře do tabulky I.N.S.E.R.T.

✓ (fajfka)	je pro mě známá informace, ověřil(a) jsem si svou domněnku
+ (plus)	je to pro mě nová, zajímavá či důležitá informace, nevěděl(a) jsem
- (mínus)	nesouhlasím s touto informací, protože je v rozporu s tím, co vím, nebo tato informace je v rozporu s jinou informací v textu
? (otazník)	nerozumím této informaci či bych se o ní rád(a) dozvěděl (a) více

I.N.S.E.R.T. /skinheads/

✓	+	-	?

Které informace se vám potvrdily?	
Které informace text vyvrátil?	
Co nového jste se dozvěděli?	

Příloha 5

Studijní průvodce /skinheads/



/ uvědomění si významu/

Užití:

Samostatná práce s textem, procvičení si porozumění textu a studijní čtení s následným doplněním do pracovního listu – studijního průvodce. Následuje kontrola správnosti. Text lze využít jako samostatnou či skupinovou práci v hodině, domácí přípravu či testování znalostí.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do studijního průvodce bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- definovat pojem skinheads;
- objasnit historii vzniku skinheads;
- uvést příčiny vzniku;
- popsat hlavní znaky této skupiny;
- rozeznat rasistické projevy;
- popsat symboliku rasistických skinheads;
- rozlišit prvky neonacismu;
- rozeznat rasistického skinheads od nerasistického;
- vybrat z textu myšlenku, informaci;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

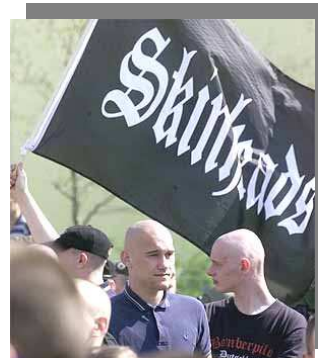
- uvědomovat si nebezpečí působení neonacistických skinheads;
- vnímat neonacismus jako negativní jev společnosti;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- vybrat z textu informace a doplnit je do studijního průvodce.



Studijní průvodce /skinheads/



Jaká je stručná historie vzniku hnutí skinheads?

Hnutí **skinheads** vzniklo v _____ v Anglii jako protipól k hnutí _____. V doslovném překladu znamená **skinheads** _____, častěji se ale používá označení _____.

Přívrženci této skupiny měli kladný vztah k _____, vyznačovali se hrdostí na _____, _____, **patriotismem, puritánstvím** a odmítali drogy. Byli hrdí na svůj národ, ale neobjevoval se u nich ještě _____ a _____. Tvořili a poslouchali hudbu, která byla inspirována hudbou přistěhovalců z bývalých britských kolonií, a to _____, _____ a _____. Při anglické krizi koncem 70. let se začali **skinheads** profilovat stále více _____. Důvodem byl předpoklad, že přistěhovalci berou Angličanům _____. Začaly vznikat hudební skupiny, jejichž _____ texty byly plné _____.

V kombinaci s nápaditou hudbou měly za následek rostoucí počet neonacistických _____.

Skinheady dnes najdeme po celé Evropě, v každé zemi působí dvě větve: **rasistická /neonacisté/** a **nerasistická**. Nosí typické oblečení.

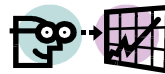
Jak lze skinheady rozlišit?

rasističtí
/neonacisté/

nerasističtí

Příloha 6:

T-graf /skinheads/



Užití:

Je grafický prostředek pro znázornění a zaznamenání reakcí v diskusi („ano/ne“, „pro/proti“) či protikladů a srovnání.

Lze provést po projekci dokumentu či před ním. Snímku může předcházet text.

Zdroj:

Jeden svět na školách, projekt společnosti Člověk v tísni

Skinheads v České Republice v 90. letech /archiv ČT2/

Přístupný na WWW: <<http://www.youtube.com/watch?v=mi2Ntv3VKbE> part 1of2>.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do studijního průvodce bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

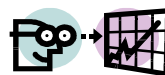
- popsat hlavní znaky této skupiny;
- rozeznat rasistické projevy;
- popsat symboliku rasistických skinheads;
- rozlišit prvky neonacismu;
- rozeznat rasistického skinheads od nerasistického;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si nebezpečí působení neonacistických skinheads;
- vnímat neonacismus jako negativní jev společnosti;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- do grafu zaznačí a zaznamená postřehy ze sledovaného snímku.



SKINHEADS

ANO _____ NE



Závěr:

Tvá myšlenka: _____

Příloha 7

Kostka /skinheads/



/reflexe/

Užití:

2-4 minuty

Technika volného psaní, vzájemné čtení, práce ve dvojicích, diskuse se třídou.

Uznání – otázka /U – O/

Jeden ze žáků přečte svou práci, druhý mu udělí U /jako uznání/ či O /zeptá se/. Tato písmenka přiřazujeme k jednotlivým vybraným nápadům, myšlenkám. Nehodnotíme takto celou práci. Vybízíme žáky, aby formulovali svá uznání či otázky konkrétně s vysvětlením. Součástí jejich uznání či otázek musí být také důvod, proč se takto rozhodli. Dobrovolníci – dvojice poté přečtou před třídou, co napsali.



Jak se ti pracovalo s kostkou?
Na kterou část se ti odpovídalo lehce?
Která ti naopak způsobila potíže?

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky – kostka, bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- popsat hlavní znaky této skupiny;
- porovnat s jinou skupinou, společenstvím;
- přirovnat ke skupině, jevu, symbolice;
- analyzovat skinheads;
- aplikovat na určitou událost, dění, situaci;
- nalézt a vyslovit argumenty;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si nebezpečí působení neonacistických skinheads;
- vnímat neonacismus jako negativní jev společnosti;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky, názory či postoje do tabulky – kostka.



1. popiš /jak vypadá, z čeho se skládá/	
2. porovnej /čemu je podoben, srovnání.../	
3. asociuj /co ti připomíná?/	
4. analyzuj /z čeho je, z čeho se skládá?/	
5. aplikuj /použij/	
6. argumentuj /pro a proti/	



Jak se ti pracovalo s kostkou?
Na kterou část se ti odpovídalo lehce?
Která ti naopak způsobila potíže?

Odpovědi na otázky:

Příloha 8

Pětilístek /skinheads/



/evokace, reflexe/

Užití:

5 – 7 minut

Metoda využívaná při individuální či skupinové práci žáků. Nad sděleným tématem žáci přemýšlí – lze využít nejprve brainstormingu (evokace) či shrnutí učiva, kdy bude pětilístek reflexí. Učitel zdůrazní nutnost postupování podle pokynů. Na tabuli či flip (může zůstat ve třídě jako návod), napíše „vzorec“ pětilístku. Na první řádek se napíše téma, které je vyjádřeno jedním podstatným jménem. Na druhém řádku se objeví dvě přídavná jména (popis tématu, jeho vlastnosti). Na třetím řádku se uvádí dějová složka, vyjádřena třemi slovesy. Čtvrtý řádek je tvořen čtyřslovným textem, ve kterém by se měly objevit různé slovní druhy. Žáci tak vyjadřují tok svých myšlenek vztahujících se k tématu, jenž je uvedeno na prvním řádku. Na pátém řádku bude slovo, které je synonymem či asociací na klíčové, úvodní slovo. Při této metodě se hodnotí vybavení si souvislostí, originalita či tvůrčí přístup. Následuje čtení ve skupině, před třídou. Při skupinové práci se pak klade důraz na schopnost komunikace či akceptování myšlenek spolužáků.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- nalézt vhodné slovní druhy vztahující se k tématu;
- sestavit větu vyjadřující problematiku tématu.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si charakteristiku daného tématu;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky do formace pětilístku;
- prezentovat pětilístek před spolužáky.

Pětilístek



První řádek – název /doslovný námět tématu/.

Druhý řádek – popis /je dvojslovný popis námětu, jaký je/.

Třetí řádek – co dělá /je sestaven ze tří sloves vyjadřujících dějovou složku námětu/.

Čtvrtý řádek – pocit /je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu/.

Pátý řádek – formulace podstaty /je snahou v jednom slově vystihnout podstatu tématu nebo ji obrazně pojmenovat – metaforou/.

Příklad:

SKINHEADS

praví, nepraví

bouřit se, vyhrožovat, bojovat

rasističtí skinheads budí strach

nejistota

Skinheads



Jak jste pětilístek tvořili?

Co jste si při tvorbě uvědomili?

Příloha 9 **Brainstorming ve dvojicích /skinheads/**



/evokace, reflexe/

Na začátku vyučovací hodiny požádáme žáky, aby utvořili dvojice /například tak, jak spolu sedí či podle různých metod utváření skupin/. Během čtyř až pěti minut budou žáci sepisovat vše, co vědí, nebo se domnívají, že o tomto tématu vědí.

Tématem je **skinheads**. Žáci poté vyberou pár myšlenek, které nahlas vysloví před třídou. Vyučující zapisuje slova na tabuli. Variantou je také možnost, aby žáci sami přicházeli k tabuli a své nápady na ni sepisovali. Uvádí se každá myšlenka. Žáci mohou místo slov používat krátké věty, otázky, symboly.

Na konci vyučovací hodiny můžeme zápisy na tabuli využít ve fázi reflexe. Doporučuji psát na flip či balící papír a ponechat ve třídě. K tomuto se lze kdykoliv vracet, žáci mohou informace doplňovat dle dalších nabytých poznatků.

Evokace – navrhujeme, říkáme, píšeme, kreslíme...

Reflexe – čteme, vyznačujeme, diskutujeme...

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- nalézt myšlenky, slova, věty, symboly;
- uvést asociace;
- vybrat negativní a pozitivní myšlenky;
- přiřadit důsledek negativ;
- vyjádřit souvislost s tématem.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si charakteristiku daného tématu;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky do sešitu, na papír, na tabuli, do tabulky;
- prezentovat své myšlenky před spolužáky.

Příklad:

Rasismus: rasa, ubližování, symboly, holocaust, bolest, nadřazenost, síla, tma, smrt, vítězství, utrpení, rozdíly, nespravedlnost, hrdost, jedinečnost, solidarita, pomoc, nesnášenlivost, terorismus, přátelství...

Modifikace:

- Z vybraných slov utvoříme dva sloupce, a to jeden, ve kterém budou slova pozitivní a druhý, ve kterém budou slova negativní. Pokusíme se s žáky tvořit dvojice tak, aby dávaly smysl a význam. O tvoření dvojic diskutujeme.

+	-
solidarita	nesnášenlivost
jedinečnost	holocaust
pomoc	bolest

- Předpokládá se, že většina slov bude negativního náboje. Požádáme žáky, aby do prvního sloupce psali slova, která si vyberou a přiřazovali k nim důsledky...O navrženém důsledku diskutujeme.

slovo	důsledek
nesnášenlivost	naschvály
holocaust	smrt Židů
utrpení	životní strádání



+	-

slovo	důsledek

Příloha 10

Diskusní pavučina /skinheads/



/možné náměty/

/evokace, reflexe/

Mýty okolo skinheads:

„Skinhead je rasista.“

/Podstata skinheads nikdy nesouvisela s rasismem, ba naopak byla spíše protirasistická/.

„Pokud skinhead nesmýšlí pravicově, smýšlí levicově.“

/Skinhead nemusí, ba ani by neměl být politicky korektní/.

„Skinheads vzniklo v Německu.“

/Skinheads vzniklo ve Velké Británii/.

„Bílé tkaničky značí skinheada rasistu a červené levicového skinheada.“

/Barva tkaniček je pouze věcí stylu. Např. bílé tkaničky nosili skinheads už v počátcích - když ještě nikdo neměl ani tušení, že se zrodí WP-Skins/.

„Každý skinhead u nás propaguje nacismus.“

/Díky médiím vznikl u veřejnosti dojem, že každý skinhead se každý večer opije a hajluje. Ve skutečnosti jsou neonacističtí skinheads u nás v menšině a dokonce vzbuzují odpor v komunitě nerasistických skinheads/.

„Jednou, když jsme šli s bratřenci z kina, potkali nás skinheadi. Vykřikovali: Čechy, Čechům, cikáni do plynu! Lidi, kteří šli kolem, se ani nezastavili. Mezi skiny jsem poznal kamaráda, s kterým jsme si jako malí kluci hrávali na dvoře. Když ke mně přistoupil, myslel jsem, že mě chce pozdravit. Místo toho mi řekl, že se naše rodina má odstěhovat, jinak nás vypálí.

Včera v noci nám na dvoře někdo nastříkal hákový kříž. Mám velký strach.“

Mirek, 12 let

Postup:

- a) žáci si ve dvojicích sepíší důvody pro a proti určitému tvrzení;
- b) dvojice se podělí se svou odpovědí s jinou dvojicí, vytvoří závěr;
- c) následuje debata nad různými závěry ve třídě.

Užití:

15 – 20 minut, práce ve skupinách, utvoření závěru, diskuse.

Vedení žáků je směřováno k:

- objasnění významu;
- předvedení důkazů;
- zvažování argumentů ostatních;
- jasnému vyjadřování;
- zapojení do hovoru a naslouchání sobě samým;
- atmosféře společného zájmu a zvědavosti namísto soutěžení.

Vyučující může navázat na debatu shrnutím argumentů a závěry. Soustředí se na důležitost, která směřuje k cílům, které si na začátku hodiny stanovil. Na místě je pochvala za dobré myšlení žáků.



Jak se vám pracovalo ve dvojici, skupině?
Jakým způsobem jste došli k závěru?
Jak jste se podíleli na jednotlivých argumentech...

Tabulku lze nalepit do sešitu či připojit k listu s diskusní pavučinou. Slouží k závěrečné reflexi.



Jak se vám pracovalo ve dvojici, skupině?	
Jakým způsobem jste došli k závěru?	
Jak jste se podíleli na jednotlivých argumentech?	



Číslo nebo název skupiny: _____

Členové skupiny: _____

Diskusní pavučina



ANO

NE

/Je každý skinhead rasista?/

Závěr diskusní pavučiny:

Příloha 11

Myšlenková mapa /skinheads/



/evokace, reflexe/

Použití:

Samostatná práce, ve dvojicích či skupinová/4 - 6 žáků/.

Stanovené téma výuky s vysvětlením cíle výuky /uspořádání vztahů a uvědomění si významu mezi nimi/. Úvodem k této metodě může být motivační text, či shlédnutí videoprojekce na téma skinheads. Poté následuje prezentace, vysvětlení. Závěrem je vhodná diskuse nad tím, jak žáci hodnotí svou vzájemnou spolupráci /shody, rozdíly/, co nového si při své práci uvědomili, na co přišli.

Výsledné práce lze použít jako učební pomůcky pro jinou skupinu, třídu, kolektiv či jako prezentaci třídy.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu či shlédnutí videosnímku jako předcházející motivace bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- sestavit myšlenkovou mapu;
- rozvinout myšlenkovou mapu;
- přiřadit k pojmům jednotlivé charakteristiky;
- charakterizovat jednotlivé pojmy;
- rozlišit a charakterizovat větve skinheads;
- popsat hlavní znaky této skupiny.

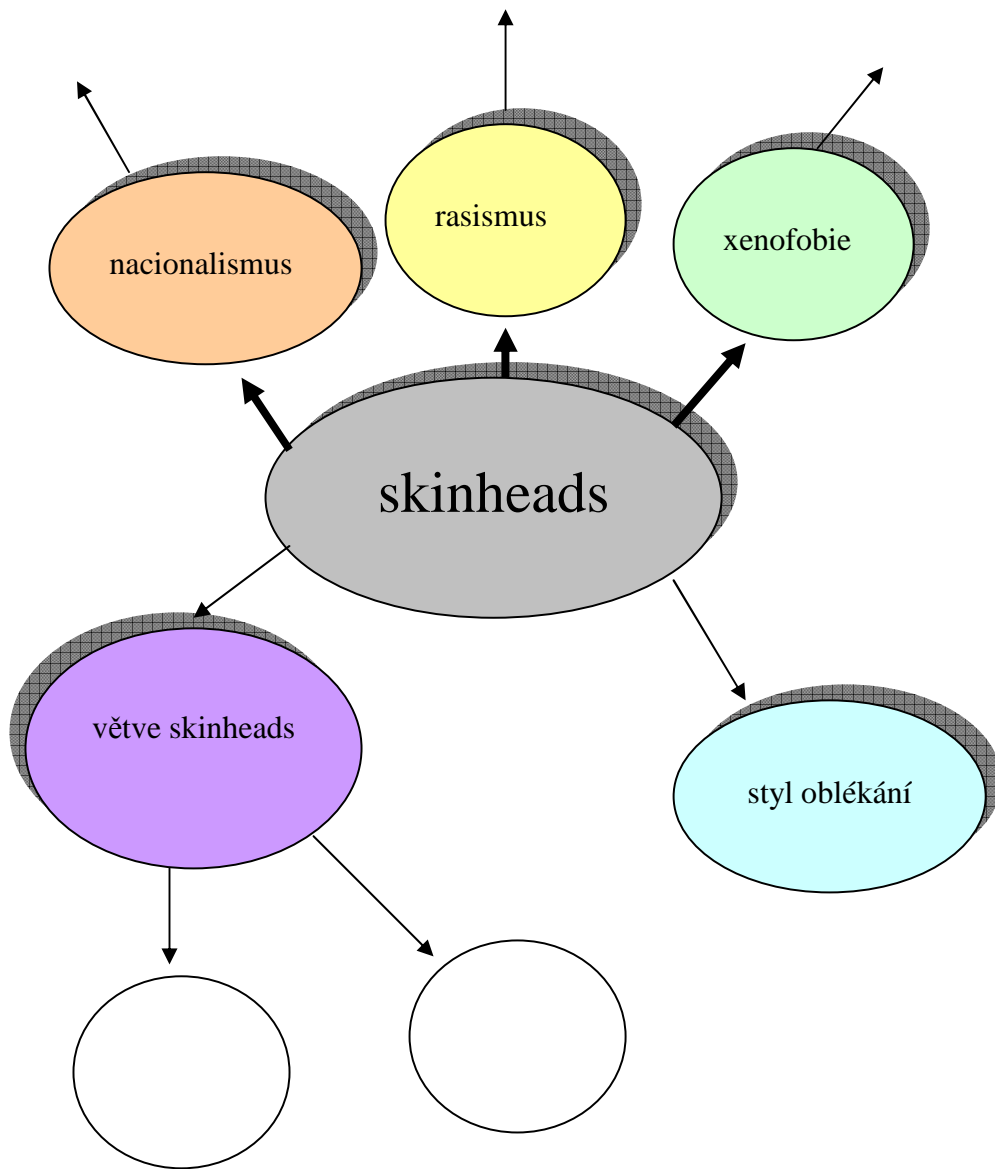
➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit grafické znázornění tématu;
- v případě skupinové práce zhodnotit činnost členů skupiny;
- uvědomovat si nebezpečí působení neonacistických skinheads;
- vnímat neonacismus jako negativní jev společnosti;
- zvažovat vztahy mezi jednotlivými pojmy a charakteristikami;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:


- graficky zaznamenávat myšlenkové pochody a jednotlivé vztahy ;

Myšlenková mapa /skinheads/




Příloha 12

Téma: Rasismus

Zpřeházené věty /rasismus/..... 

ANO – NE /rasismus/..... 

I.N.S.E.R.T. /rasismus/..... 

Příloha 13

Zpřeházené věty /rasismus/



/uvědomění si významu, reflexe/

Postup:

Práce ve dvojicích či celoskupinová aktivita. Jednotlivé části definice se skládají tak, aby obsah dával smysl. Poté vyučující zkontroluje a vyhodnotí správnost. Kontrolu mohou provést i žáci tím, že vyučující předloží po dokončení práce definici, kterou pro jednotlivé skupiny či jednotlivce nakopíruje.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu;
- sestavit souvislý text;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu.

Text:

Rasismus

je názor, který tvrdí, že někteří lidé jsou nadřazení a jiní méněcenní z důvodu příslušnosti k určité rase. Rasisti definují rasu jako skupinu lidí stejného původu. Rozlišují různé rasy podle fyzického charakteru, jako je barva kůže nebo kvalita vlasů. Slovo „rasismus“ se používá k označení agresivního či ponižujícího chování k příslušníkům „jiné rasy.“



1. **Rasismus** je názor, který tvrdí,

že někteří lidé jsou nadřazení a jiní méněcenní

z důvodu příslušnosti k určité rase.

2. **Rasisti** definují **rasu**

jako skupinu lidí stejného původu.

3. **Rozlišují různé rasy** podle fyzického charakteru,

jako je **barva kůže** nebo **kvalita vlasů**.

4. Slovo „**rasismus**“ se používá

k označení agresivního či ponižujícího chování k příslušníkům „jiné rasy“.

Příloha 14

ANO – NE /rasismus/



/evokace, reflexe/

Postup:

Práce samostatná, ve dvojicích, poté celoskupinová aktivita /kontrola/.

Žáci odpovídají na tvrzení podle správnosti: správné tvrzení ANO, chybné tvrzení: NE. Pokud uvedou žáci variantu NE, měla by následovat oprava.

Lze využít nejprve čtení textu poté, metoda ANO – NE či naopak. Přiloženého textu lze využít jako kontroly správnosti.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- doplnit souhlas či nesouhlas s tvrzením;
- vysvětlit důvod své volby – ANO,NE;
- opravit chybná tvrzení s uvedením správnosti;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

Text:

Rasismus

je názor, který tvrdí, že někteří lidé jsou nadřazení a jiní méněcenní z důvodu příslušnosti k určité rase. Rasisti definují rasu jako skupinu lidí stejného původu. Rozlišují různé rasy podle fyzického charakteru, jako je barva kůže nebo kvalita vlasů. Slovo „rasismus“ se používá k označení agresivního či ponižujícího chování k příslušníkům „jiné rasy.“

.....

Rasismus.

Rasismus je názor, který tvrdí, že někteří lidé jsou nadřazení a jiní méněcenní z důvodu příslušnosti k určité rase..... ANO....NE

Rasisti definují rasu jako skupinu lidí různého původu.....ANONE

Rasisti rozlišují různé rasy podle fyzického charakteru, jako je barva kůže nebo kvalita vlasů.....ANO NE

Slovo „rasismus“ se používá k označení přátelského a vstřícného chování k příslušníkům „jiné rasy“..... ANONE

Příloha 15

I.N.S.E.R.T. /rasismus/



/ uvědomění si významu/

Užití:

Samostatná práce s textem, procvičení si porozumění textu a studijní čtení.

Na základě předloženého textu si žáci s uvědoměním a pozorností čtou.

V průběhu čtení zaznamenávají nad jednotlivé myšlenky tato znaménka:

✓ (fajfka)	je pro mě známá informace, ověřil(a) jsem si svou domněnku
+ (plus)	je to pro mě nová, zajímavá či důležitá informace, nevěděl(a) jsem
- (mínus)	nesouhlasím s touto informací, protože je v rozporu s tím, co vím, nebo tato informace je v rozporu s jinou informací v textu
? (otazník)	nerozumím této informaci či bych se o ní rád(a) dozvěděl (a) více

Po analýze textu žáci vepisují myšlenky do připravené tabulky. Následuje diskuse /skupinová, v celé třídě/.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky I.N.S.E.R.T. bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- definovat pojem rasismus;
- popsat hlavní znaky této skupiny;
- vybrat z textu myšlenku, informaci;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si nebezpečí plynoucí s rasismu;
- vnímat rasismus jako negativní jev společnosti;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- vybrat z textu myšlenky a připojit k nim jednotlivá znaménka;
- zapisovat vybrané myšlenky a komentáře do tabulky I.N.S.E.R.T.

Rasismus

je názor, který tvrdí, že někteří lidé jsou nadřazení a jiní méněcenní z důvodu příslušnosti k určité rase. Rasisti definují rasu jako skupinu lidí stejného původu. Rozlišují různé rasy podle fyzického charakteru, jako je barva kůže nebo kvalita vlasů. Slovo „rasismus“ se používá k označení agresivního či ponižujícího chování k příslušníkům „jiné rasy.“

✓	+	-	?

Příloha 16

Téma: Lidské rasy

Metoda V-CH-D



Zpřeházené věty /lidské rasy/.....



Pětílístek /lidské rasy/.....



Vennův diagram /lidské rasy/



Kostka: RASA /vybraná rasa/



Myšlenková mapa /pojmy/.....



Brainstorming /lidské rasy/



Příloha 17

V–CH–D /lidské rasy/



Zpracováno podle:

KANTOREK, J., JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol., *Přírodopis 8*, Praha: PRODOS, 1999, s.52-53. ISBN 80-7230-040-7.

/uvědomění si významu/

Metoda V–CH–D (Vím- Chci se dozvědět – Dozvěděl(a) jsem se) pomůže žákům si uvědomit, co o daném tématu vědí a co naopak ne. Na začátku hodiny si každý žák nakreslí tabulku se třemi sloupečky V-CH-D. Pokud tabulku kreslíme do sešitu, je vhodné si sešit položit našíř. Variantou je také vytvořená tabulka učitelem ve formátu A4, kterou si žáci vlepí do sešitu, či si jednotlivé tabulky vyvěsí ve třídě.

Do prvního sloupečku „**V - Vím**“ každý žák sám pro sebe doplní, co již o daném tématu ví či si myslí, že ví. Poté žáci vytvoří dvojice a sdělují si mezi sebou vepsané poznámky. Společně pak dvojice vytvoří otázky, na které by rádi znali odpověď a zapíší do sloupečku „**CH – Chci se dozvědět**“. Společně se pak sepíší tyto otázky na tabuli. Na konci hodiny, poté co se žáci dozvedí nové informace, si tyto doplní i poslední sloupec „**D – Dozvěděl(a) jsem se**“. Se žáky se společně zaměříme na vypsání otázek na tabuli: dokážou na ně žáci nyní odpovědět? Pokud ne, je dobré se domluvit na dalším postupu hledání odpovědí (např. za domácí úkol či v některé z dalších hodin). Žákům můžeme taktéž doporučit zdroje, kde mohou nalézat odpovědi na otázky, na které doposud odpověď nenašli.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- vybrat v textu myšlenku a zapíše do příslušného sloupce;
- pojmenovat a charakterizovat lidské rasy;

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si, co o daném tématu ví, co se dozvěděl;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit tabulku;
- prezentovat před spolužáky.

text:

Člověk – lidské rasy

Vznik lidských ras je datován do úzké souvislosti s odchodem prvních vyspělých lidí z Afriky. V minulosti osídlily malé lidské skupiny různé části světa. Odlišné životní prostředí vedlo ke vzniku velké rozmanitosti vnějších tělesných znaků. Skupiny lidí s podobnými znaky se nazývají rasy.

Různé rasy lidí vznikly v průběhu osídlování světadílů. Skupiny lidí se přizpůsobovaly různému prostředí, do kterého přišly a ve kterém po desetitisíce let žily. Při tom se vytvářely vhodné a potřebné znaky pro život v podnebí různých částí světa. Znaky a vlastnosti se upevnily a staly se dědičné. Lidské rasy se od sebe odlišují těmito tělesnými znaky:

- barvou pleti, vlasů a očí
- tvarem nosu, rtů, očí a obličeje
- typem ochlupení a některými biochemickými rozdíly

Barva kůže je na první pohled nejnápadnější. Je dána tvorbou a množstvím ochranného pigmentu. Jeho přítomnost zvyšuje ochranu před UV zářením. Rozlišujeme tři základní rasy podle místa jejich vzniku a výskytu a podle vnějších znak:

Bílá (europoidní) rasa vznikla v chladnějších oblastech Evropy a jihozápadní Asii. Říká se jí také rasa euroasijská. Barva pleti, očí a vlasů kolísá od světlých až k velmi tmavým odstínům. Typickým znakem jsou vystupující úzký nos, silné ovlášení a ochlupení těla a vousy u mužů.

Černá (negroidní) rasa vznikala v oblastech kolem rovníku. Jejími představiteli jsou černoši a australští domorodci. Mají tmavou až černou barvu kůže, tmavé oči, tmavé kudrnaté vlasy, vypouklé čelo, velké rty a široký nos.

Žlutohnědá (mongoloidní) rasa vznikla v Asii a rozšířila se na území Nového světa. Proto se také nazývá asijsko – americká a patří k ní Indiáni. Lidé této rasy mají světle žlutou až tmavě hnědou kůži. Jsou pro ně typické rovné vlasy, malé ochlupení a široký obličej s vysedlými lícními kostmi.

V minulosti docházelo v omezené míře neustále mezi jednotlivými rasami k míšení populací. V každé rase proto najdeme odlišné skupiny. Naše civilizace míšení mezi lidskými populacemi značně zrychlila. Původ lidí v některých

populacích se už dá jen těžko vystopovat. Příkladem jsou typické imigrační země jako Spojené státy, Kanada nebo Kuba. To svědčí o tom, že lidstvo patří k jednomu živočišnému druhu. Příslušníci jednoho druhu se mohou mezi sebou libovolně křížit a jejich potomstvo je plodné.



dívka z Keni



vietnamská mládež



połští studenti

V-CH-D /lidské rasy/

vím	chci se dozvědět	dozvěděl/a/ jsem se

Otázky, na které jsem nenašel(a) odpověď:	
otázka:	odpověď:

Zdroj, ve kterém jsem odpověď našel(a):

Příloha 18

Zpřeházené věty /lidské rasy/



/uvědomění si významu, reflexe/

Postup:

Práce ve dvojicích či celoskupinová aktivita. Jednotlivé části definice se skládají tak, aby obsah dával smysl. Poté vyučující zkontroluje a vyhodnotí správnost. Variantou také může být vlastní reflexe žáků. Vyhodnotí správnost prostřednictvím úplného textu, který obdrží po složení jednotlivých částí.

Text:

Lidské rasy

Vznik lidských ras je datován do úzké souvislosti s odchodem prvních vyspělých lidí z Afriky. V minulosti osídlili malé lidské skupinky různé části světa. Odlišné životní prostředí vedlo ke vzniku velké rozmanitosti vnějších tělesných znaků. Skupiny lidí s podobnými znaky se nazývají rasy. Znaky a vlastnosti se upevnily a staly se dědičné. Lidské rasy se od sebe odlišují tělesnými znaky. Lidské rasy se liší barvou pleti, vlasů a očí. Lidské rasy se liší tvarem nosu, rtů, očí a obličeje.

Lidské rasy se liší typem ochlupení a některými biochemickými rozdíly. Podle místa vzniku a výskytu i podle vnějších znaků rozlišujeme tři základní rasy: bílou (europoidní), černou (negroidní) a žlutohnědou (mongoloidní).

KANTOREK, J., JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol., *Přírodopis 8*

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- pojmenovat a charakterizovat lidské rasy;
- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu popřípadě přiřadit obrázky;
- sestavit souvislý text;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu.



I. díl

.....
Lidské rasy

.....
1. Vznik lidských ras je dáván do úzké souvislosti

.....
s odchodem prvních vyspělých lidí z Afriky.

.....
2. V minulosti osídlili malé lidské skupinky

.....
různé části světa.

.....
3. Odlišné životní prostředí

.....
vedlo ke vzniku velké rozmanitosti vnějších tělesných znaků.

.....
4. Skupiny lidí s podobnými znaky

.....
se nazývají rasy.

.....
5. Znaký a vlastnosti se upevnily

.....
a staly se dědičné.

.....
6. Lidské rasy s od sebe odlišují

.....
tělesnými znaky.

.....
7. Lidské rasy se liší barvou pleti,

.....
vlasů a očí.

.....
8. Lidské rasy se liší tvarem

.....
nosu, rtů, očí a obličeje.
.....

9. Lidské rasy se liší typem

.....
ochlupení a některými biochemickými rozdíly.
.....

10. Podle místa vzniku a výskytu i podle vnějších znaků rozlišujeme tři základní rasy:

.....
bílou (europoidní), černou (negroidní) a žlutohnědou (mongoloidní).
.....



<p>černá negroidní rasa</p>	<p>Vznikala v oblastech kolem rovníku. Jejími představiteli jsou černoši a australské domorodci. Mají tmavou až černou barvu kůže, tmavé oči, tmavé, kudrnaté vlasy, vypouklé čelo, velké rty a široký nos.</p>	
<p>bílá europoidní rasa</p>	<p>Vznikala v chladnějších oblastech Evropy a jihozápadní Asie. Barva pleti a očí kolísá od světlých až k velmi tmavým odstínům. Typickým znakem je úzký nos, silné ovlášení a ochlupení těla a vousy u mužů.</p>	
<p>žlutohnědá mongoloidní rasa</p>	<p>Vznikala v Asii rozšířila se na území Nového světa. Nazývá se také rasa asijsko-americká a patří k ní i Indiáni. Lidé této rasy mají žlutou až tmavohnědou kůži. Mají rovné, tmavé vlasy, malé ochlupení a široký obličej s vysedlými lícními kostmi.</p>	

Příloha 19

Pětilístek /lidské rasy/



/evokace, reflexe/

Užití:

5 – 7 minut

Metoda využívaná při individuální či skupinové práci žáků. Nad sděleným tématem žáci přemýšlí – lze využít nejprve brainstormingu (evokace) či shrnutí učiva, kdy bude pětilístek reflexí. Učitel zdůrazní nutnost postupování podle pokynů. Na tabuli či flip (může zůstat ve třídě jako návod), napíše „vzorec“ pětilístku. Na první řádek se napíše téma, které je vyjádřené jedním podstatným jménem. Na druhém řádku se objeví dvě přídavná jména (popis tématu, jeho vlastnosti). Na třetím řádku se uvádí dějová složka, vyjádřena třemi slovesy. Čtvrtý řádek je tvořen čtyřslovným textem, ve kterém by se měly objevit různé slovní druhy. Žáci tak vyjadřují tok svých myšlenek vztahujících se k tématu, jenž je uvedeno na prvním řádku. Na pátém řádku bude slovo, které je synonymem či asociací na klíčové, úvodní slovo. Při této metodě se hodnotí vybavení si souvislostí, originalita či tvůrčí přístup. Následuje čtení ve skupině, před třídou. Při skupinové práci se pak klade důraz na schopnost komunikace či akceptování myšlenek spolužáků.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- nalézt vhodné slovní druhy vztahující se k tématu;
- sestavit větu vyjadřující problematiku tématu.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si charakteristiku daného tématu;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky do formace pětilístku;
- prezentovat pětilístek před spolužáky.



Jak jste pětilístek tvořili?
Co jste si při tvorbě uvědomili?

První řádek – název /doslovný námět tématu/.

Druhý řádek – popis /je dvojslovný popis námětu, jaký je/.

Třetí řádek – co dělá /je sestaven ze tří sloves vyjadřujících dějovou složku námětu/.

Čtvrtý řádek – pocit /je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu/.

Pátý řádek – formulace podstaty /je snahou v jednom slově vystihnout podstatu tématu nebo ji obrazně pojmenovat – metaforou/.

rasa



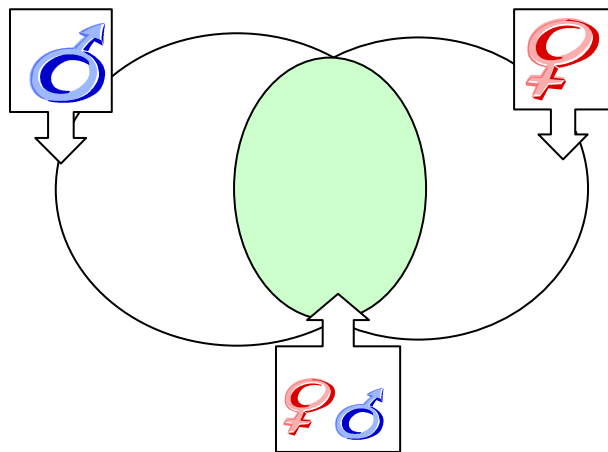
/evokace, reflexe/

Grafický záznam myšlenkových struktur – Vennův diagram, slouží k tomu, aby se zviditelnily myšlenkové procesy, které se odehrávají, když se pustíme do zkoumání tématu či látky. Pomáhá zpřesňovat myšlení pomocí převodu do vizuální podoby. Metoda pomáhá seřadit informace a začlenit nové myšlenky do již existujícího systému vědomostí.

Vennův diagram je tvořen dvěma či více částečně překrývajícími se kruhy. Jednotlivé části obrazce slouží k vyjádření charakteristiky určitých částí a hledání vzájemných souvislostí, shodných rysů, podob apod.

Metodu lze využít jak ve fázi evokace (úvodní motivace), či reflexe (závěrečné shrnutí informací). Na výstup z fáze evokace můžeme navázat při konečném hodnocení (doplnění Vennova diagramu – např. jinou barvou).

Příklad:



Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- nalézt jedinečnosti a souvislosti;
- sestavit větu vyjadřující problematiku tématu.

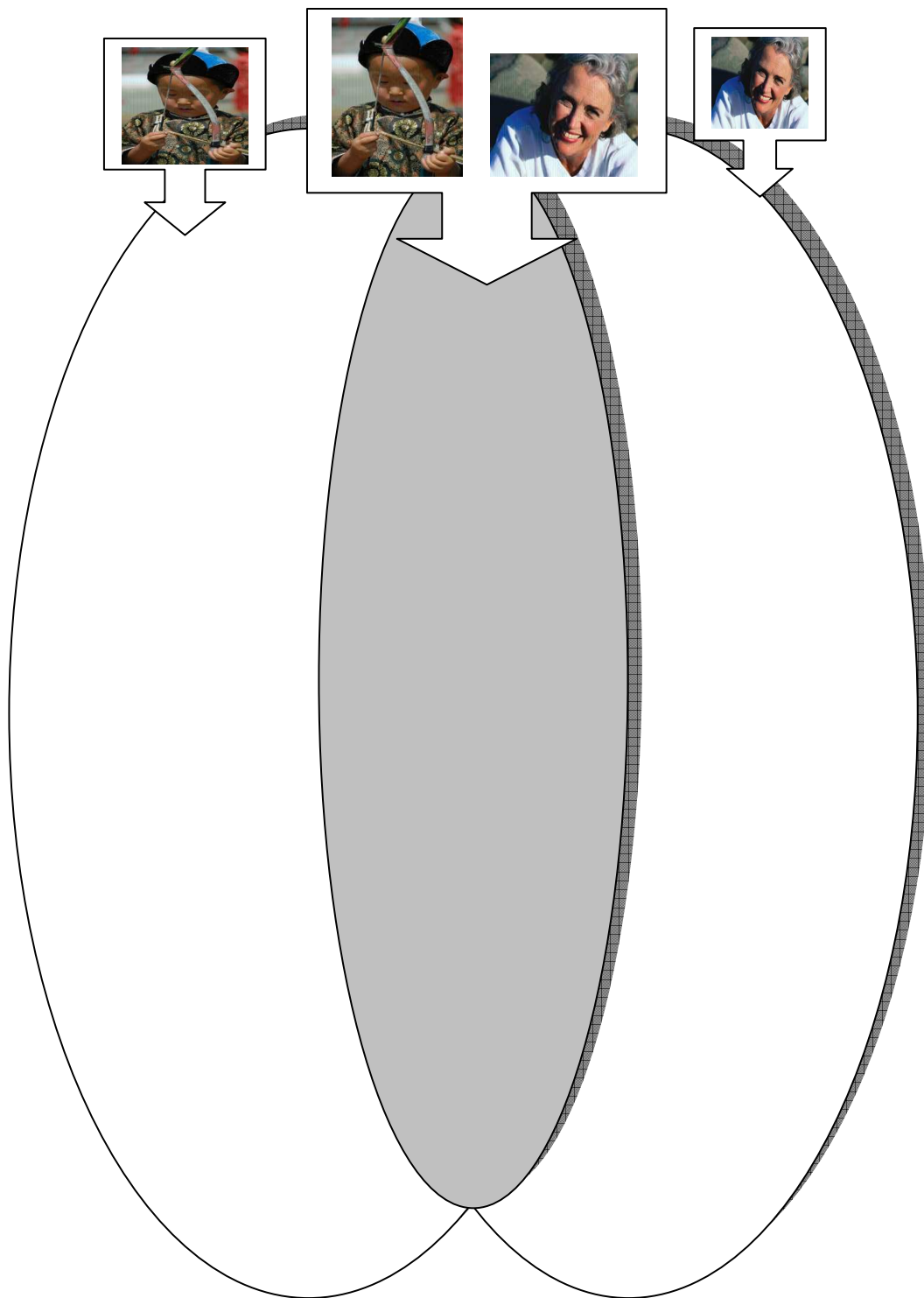
➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si charakteristiku daného tématu;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

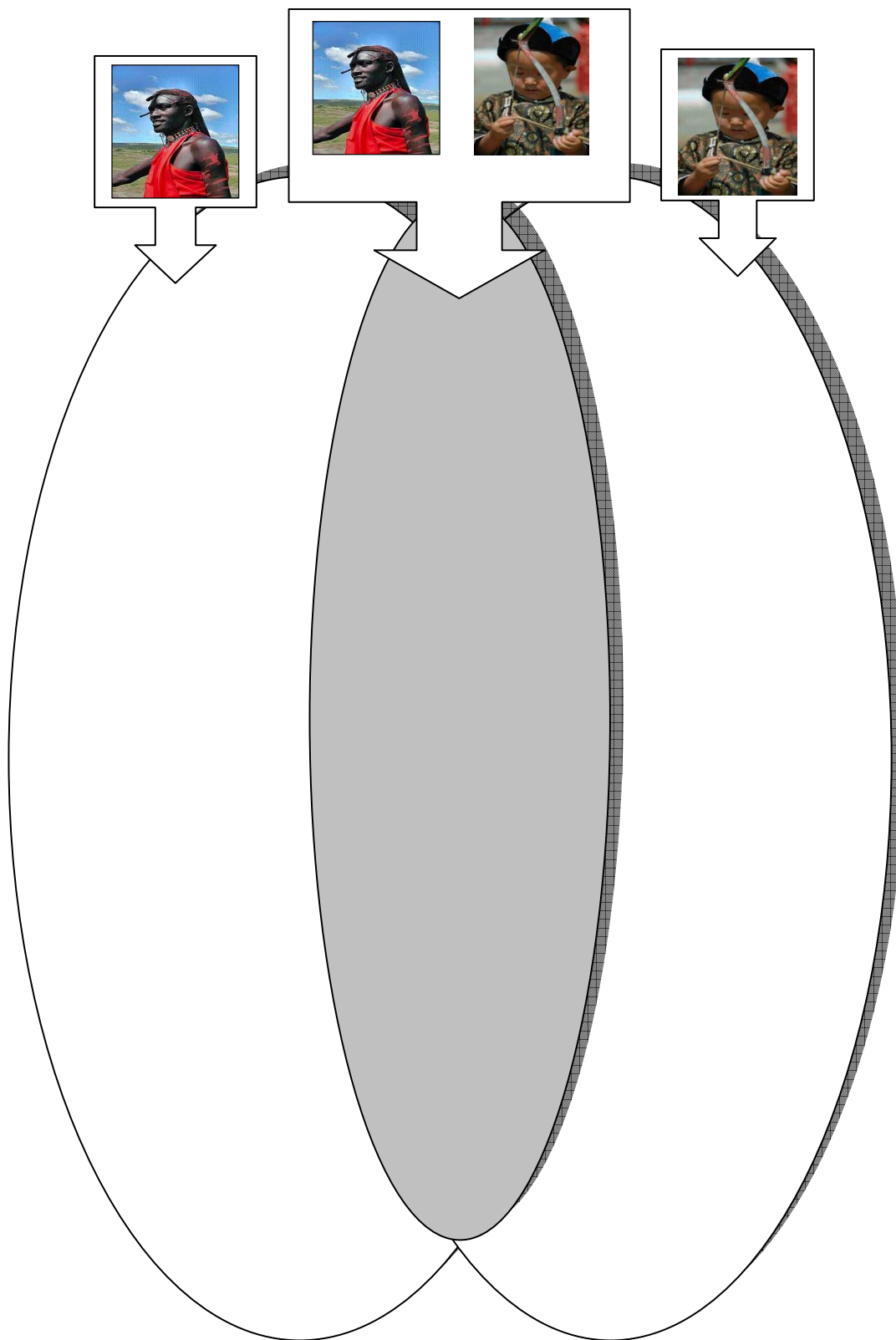
➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky do formace diagramu;
- prezentovat pětílístek před spolužáky.

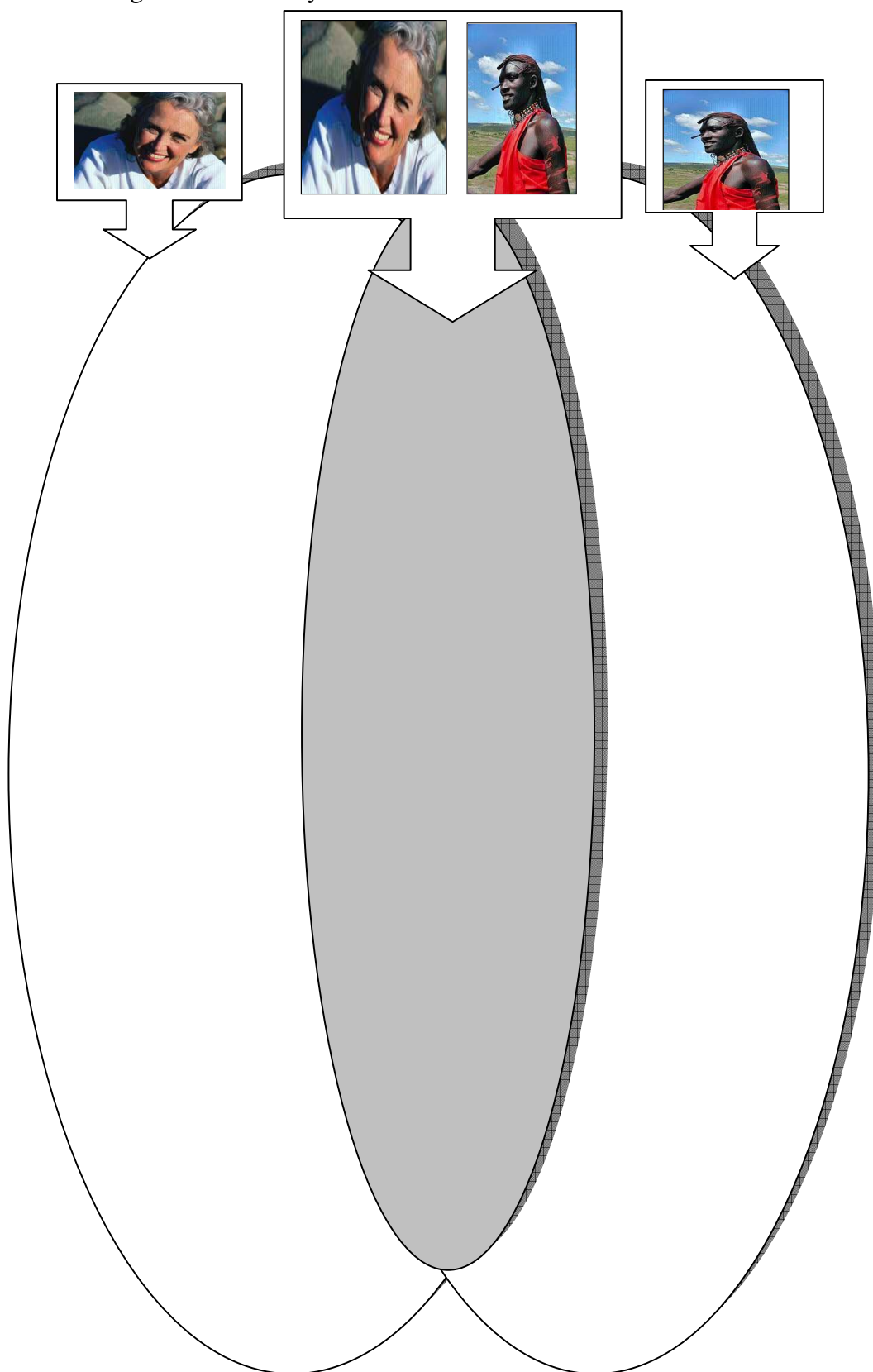
Vennův diagram: /lidské rasy/ - 1.díl



Vennův diagram: /lidské rasy/ 2.díl



Vennův diagram: /lidské rasy/ 3.díl





Užití:

5 minut kostka, U-O dle uvážení učitele, velikosti skupiny, klimatu třídy

Technika volného psaní, vzájemné čtení , práce samostatná či ve dvojicích, diskuse se třídou.

Uznání – otázka /U – O/

Jeden ze žáků přečte svou práci, druhý mu udělí U /jako uznání/ či O /zeptá se/. Tato písmenka přiřazujeme k jednotlivým vybraným nápadům, myšlenkám. Nehodnotíme takto celou práci. Vybízíme žáky, aby formulovali svá uznání či otázky konkrétně s vysvětlením. Součástí jejich uznání či otázek musí být také důvod, proč se takto rozhodli. Dobrovolníci – dvojice poté přečtou před třídou, co napsali.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky – kostka, bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- popsat hlavní znaky vybrané lidské rasy;
- specifikovat vybranou lidskou rasu;
- porovnat s jinou lidskou rasou;
- přirovnat k jiné lidské rase, jevu, symbolice;
- analyzovat lidskou rasu;
- aplikovat na určitou událost, dění, situaci;
- nalézt a vyslovit argumenty;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- vnímat jedinečnost i rozmanitost lidských ras;
- uvědomovat si jedinečnosti i rozdílnosti lidských ras;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- prezentovat své myšlenky před spolužáky či skupinou;
- zaznamenat své myšlenky, názory či postoje do tabulky – kostka.

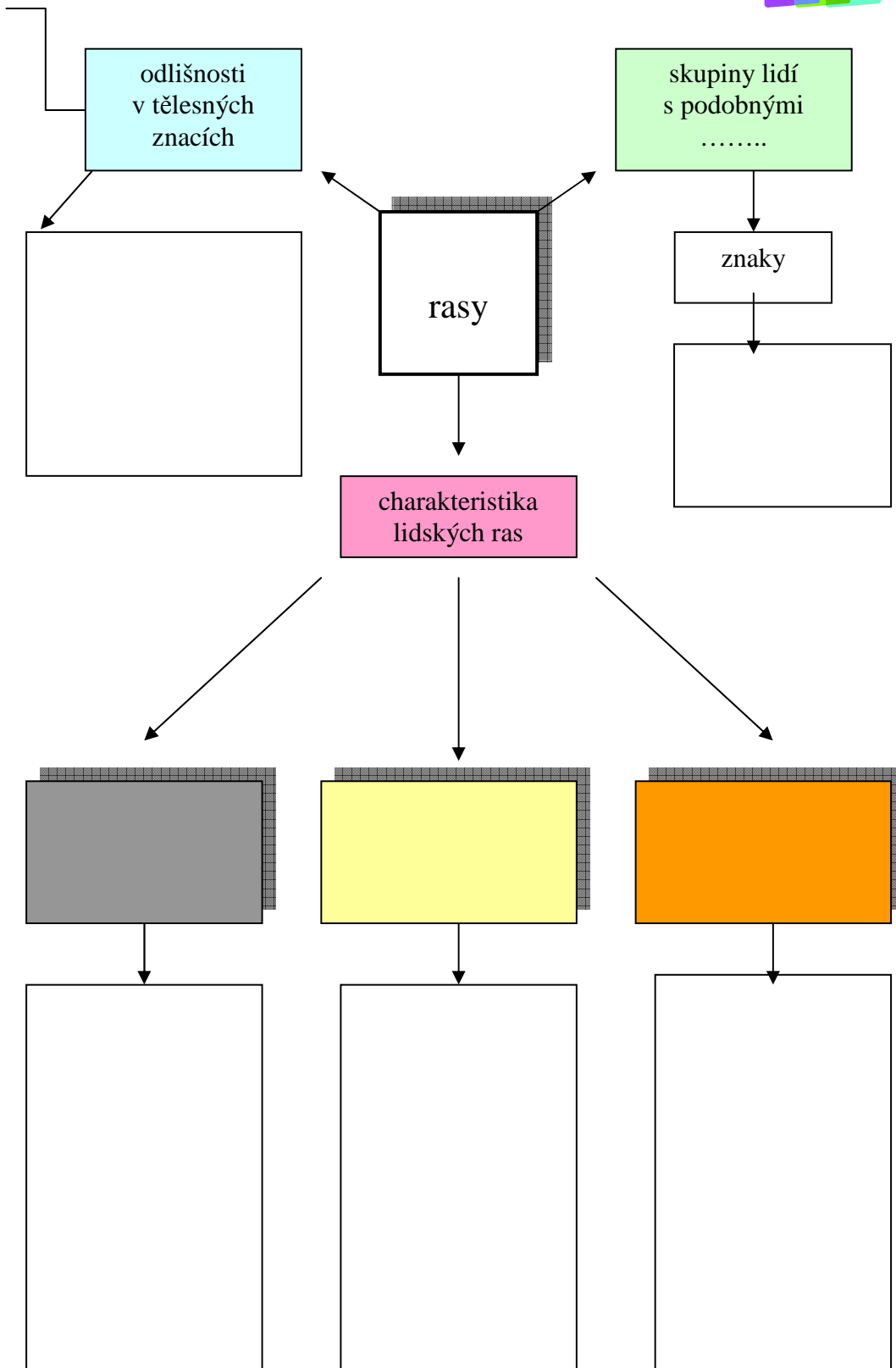
KOSTKA



popiš...	
porovnej...	
asociuj... Co ti připomíná?	
analyzuj... Z čeho je, z čeho se skládá?	
aplikuj...	
argumentuj... pro a proti	



Jak se ti pracovalo s kostkou?
Na kterou část se ti odpovídalo lehce, na kterou těžce?
Co ses díky kostce dozvěděl?





/evokace, reflexe/

K jednotlivým písmenům přiřaď slovo, které tě napadne, když se řekne ...
Jednotlivá slova musí začít daným počátečním písmenem. Asociací může být jakýkoliv slovní druh, či slovní druh vybraný, podle volby a zadání učitele. Tímto lze taktéž uskutečňovat mezipředmětové vztahy – český jazyk, cizí jazyk.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání a vypracování úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- popsat znaky vybrané lidské rasy;
- specifikovat vybranou lidskou rasu;
- porovnat s jinou lidskou rasou;
- přirovnat k jiné lidské rase, jevu, symbolice;
- analyzovat lidskou rasu;
- nalézt a vyslovit asociaci;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- vnímat jedinečnost i rozmanitost lidských ras;
- uvědomovat si jedinečnosti i rozdílnosti lidských ras;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- prezentovat své myšlenky před spolužáky či skupinou;
- zaznamenat své myšlenky, názory či postoje, asociace do připraveného pracovního listu.
- uvědomovat si jedinečnosti i rozdílnosti lidských ras;



Lidské rasy – brainstorming

R _____

A _____

S _____

I _____

S _____

M _____

U _____

S _____

.....

R _____

A _____

S _____

A _____

Charakterizoval(a) jsem následující lidskou rasu:

Při práci jsem si uvědomil(a):

Příloha 24

Období lidského života

I.N.S.E.R.T. /období lidského života/



ANO – NE /období lidského života/.....



Skládkové učení /období lidského života/.....



Vennův diagram: /období lidského života /.....



Kostka /vybrané období lidského života/



Příloha 25

I.N.S.E.R.T. /období lidského života/

Zpracováno podle učebnice: kol. autorů, **PŘÍRODOPIS BIOLOGIE ČLOVĚKA**, učebnice doporučená pro 8. ročník základních školy nebo tercie víceletých gymnázií, BRNO: Nová škola, 2009 ISBN 80-7289-111-1.

/uvědomění si významu/



Použití:

Samostatná práce s textem, procvičení si porozumění textu a studijní čtení.

Na základě předloženého textu si žáci s uvědoměním a pozorností čtou.

V průběhu čtení zaznamenávají nad jednotlivé myšlenky tato znaménka:

✓ (fajfka)	je pro mě známá informace, ověřil(a) jsem si svou domněnku
+ (plus)	je to pro mě nová, zajímavá či důležitá informace, nevěděl(a) jsem
- (mínus)	nesouhlasím s touto informací, protože je v rozporu s tím, co vím, nebo tato informace je v rozporu s jinou informací v textu
? (otazník)	nerozumím této informaci či bych se o ní rád(a) dozvěděl (a) více

Po analýze textu žáci vepisují myšlenky do připravené tabulky. Následuje diskuse /skupinová, v celé třídě/.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky I.N.S.E.R.T. bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- definovat období lidského života;
- vysvětlit a popsat změny, probíhající v období růstu a vývoji organismu;
- pojmenovat faktory, na kterých závisí růst a vývoj organismu;
- vybrat z textu myšlenku, informaci;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si změny, nastávající s růstem a vývojem organismu;
- vnímat změny tělesné i psychické sami na sobě;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- vybrat z textu myšlenky a připojit k nim jednotlivá znaménka;
- zapisovat vybrané myšlenky a komentáře do tabulky I.N.S.E.R.T.

I.N.S.E.R.T. /období lidského života/

Text:

Člověk během života prochází **různými obdobími**, pro které jsou typické určité změny. Až do dospělosti probíhá **růst organismu**. Dochází při něm ke zvětšování velikosti těla a jeho částí, buňky se množí a zvětšují. Současně s růstem probíhá **vývoj** jedince, který se zastavuje v okamžiku smrti.

Růst a vývoj jsou závislé na dědičných faktorech a na vlivu vnějšího prostředí. Podíl obou těchto složek není vždy stejný, při utváření některých znaků má větší vliv dědičnost, u jiných prostředí.

Ve světě je průměrná výška dospělého muže asi 178 cm, ženy 165 cm. Muži se v průměru dožívají přibližně 75 let, ženy 80 let. V ČR to v r.2007 bylo u mužů 74,69 roku, u žen 79,93 let (ČSÚ – demografický vývoj obyvatelstva).

PŘÍRODOPIS BIOLOGIE ČLOVĚKA, učebnice doporučená pro 8. ročník základních školy nebo tercie víceletých gymnázií.

✓	+	-	?



/evokace, reflexe/

Postup:

Samostatná práce, ve dvojicích, poté celoskupinová aktivita /kontrola/.

Žáci odpovídají na tvrzení podle správnosti: správné tvrzení ANO, chybné tvrzení: NE. Pokud uvedou žáci variantu NE, měla by následovat oprava.

Lze využít nejprve čtení textu poté metoda ANO – NE či naopak. Metodu ANO – NE lze po zvážení využít i jako metodu hodnocení žáka.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- doplnit souhlas či nesouhlas s tvrzením;
- vysvětlit důvod své volby – ANO,NE;
- opravit chybná tvrzení s uvedením správnosti;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

Člověk během života prochází **různými obdobími**, pro které jsou typické určité změny. Až do dospělosti probíhá **růst organismu**. Dochází při něm ke zvětšování velikosti těla a jeho částí, buňky se množí a zvětšují. Současně s růstem probíhá **vývoj** jedince, který se zastavuje v okamžiku smrti.

Růst a vývoj jsou závislé na dědičných faktorech a na vlivu vnějšího prostředí. Podíl obou těchto složek není vždy stejný, při utváření některých znaků má větší vliv dědičnost, u jiných prostředí.

Ve světě je průměrná výška dospělého muže asi 178 cm, ženy 165 cm. Muži se v průměru dožívají přibližně 75 let, ženy 80 let. V ČR to v r.2007 bylo u mužů 74,69 roku, u žen 79,93 let (ČSÚ – demografický vývoj obyvatelstva).

PŘÍRODOPIS BIOLOGIE ČLOVĚKA, učebnice doporučená pro 8. ročník základních školy nebo tercie víceletých gymnázií.

.....

Člověk během lidského života prochází stejnými obdobími..... ANO....NE

.....

Růst organismu probíhá pouze v dětství.....ANONE

.....

Při vývoji člověka dochází pouze ke zvětšování velikosti těla a jeho částí.
.....ANO NE

.....

Současně s růstem probíhá vývoj jedince, který se zastaví v okamžiku smrti.
.....ANONE

.....

Růst a vývoj nejsou závislé na dědičnostiANO.....NE

Které informace se vám potvrdili?	
Které informace text vyvrátil?	
Co nového jste se dozvěděli?	

Příloha 27 Skládankové učení /období lidského života/



/uvědomění si významu/

Postup:

Práce ve dvojicích či celoskupinová aktivita. Jednotlivé části (text a obrázek) se rozstříhají a vloží do obálky. Žáci ústřížky skládají tak, aby jednotlivé názvy období lidského života byly charakterizovány a doplněny příslušným obrázkem. Poté vyučující zkontroluje a vyhodnotí správnost. Kontrolu mohou provést i žáci tím, že vyučující předloží po dokončení práce souvislou tabulku, kterou pro jednotlivé skupiny či jednotlivce nakopíruje.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu;
- k příslušnému textu přiřadit obrázek;
- sestavit souvislý text;
- interpretovat text;
- definovat období lidského života;
- vysvětlit a popsat změny, probíhající v období růstu a vývoji organismu;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu.



1. díl

Období novorozenecké	do 28. dne	<ul style="list-style-type: none">- začne samostatně dýchat, trávit, vylučovat, krevní oběh začíná pracovat zcela samostatně- fungují základní reflexy- většinu času spí, budí se na krmení- počátek citové vazby na blízkou osobu
Období kojenecké	do konce 1. roku	<ul style="list-style-type: none">- potravou je hlavně mateřské mléko- rychlý růst, pohybový a duševní vývoj- kolem 6. měsíce se začínají prořezávat první zuby- pohybový vývoj – dítě se přetáčí, sedá, leze, stoupá si a začíná chodit- ke konci 1. roku říká první slova, rozumí jednoduchým pokynům
Období batolete	do konce 3. roku	<ul style="list-style-type: none">- růst se zpomaluje- chůze je zpočátku batolivá, nejistá, později začíná běhat a skákat- učí se základním hygienickým návykům- je velmi zvědavé, vyžaduje stálou pozornost- rozvíjí řeč
Předškolní věk	do konce 6. roku	<ul style="list-style-type: none">- rozvoj tvořivosti, paměti, představivosti- rozvíjí se jemná motorika /kreslení, zkouší psát své jméno/- ztenčuje se vrstva podkožního tuku, začíná být vytáhlejší- prodlužují se končetiny- formuje se sociální cítění
Mladší školní věk	do konce 11. roku	<ul style="list-style-type: none">- prořezávají se trvalé zuby- počátek školní docházky- vyšší nároky na soustředění, rozvoj duševních schopností- učí se zvládat jemné pohyby
Starší školní věk	do konce 14. roku	<ul style="list-style-type: none">- nastupuje puberta, období velkých tělesných a duševních změn spojených s dospíváním- rozvoj druhotných pohlavních znaků- začínají fungovat pohlavní žlázy
Dorostový věk	do 18. let	<ul style="list-style-type: none">- toto období se nazývá také adolescence- tělesný vývoj se zpomaluje, rozvíjí se duševní schopnosti (paměť, logická úvaha...)- výborně vyvinuté pohybové schopnosti

Plná dospělost	18 – 30 let	<ul style="list-style-type: none"> - vrchol tělesné výkonnosti - dozrávání osobnosti - osamostatnění, založení vlastní rodiny
Zralost	30 - 45 let	<ul style="list-style-type: none"> - tělesná i duševní zralost - získávání zkušeností - největší pracovní aktivita
Střední věk	45 – 60 let	<ul style="list-style-type: none"> - pokles tělesné výkonnosti - u ženy končí období plodnosti - předávání zkušeností mladším
Stáří	60 – 75 let	<ul style="list-style-type: none"> - činnost tělesných soustav se snižuje - zmenšuje se podíl vody v těle - řidnutí kostí
Vysoké stáří	nad 75 let	<ul style="list-style-type: none"> - stupňující se projevy stáří
Kmetský věk	nad 90 let	<ul style="list-style-type: none"> - ubývání tělesných i duševních sil



2. díl

<p>a)</p> 	<p>b)</p> 
<p>c)</p> 	<p>d)</p> 
<p>e)</p> 	<p>f)</p> 



g)



h)



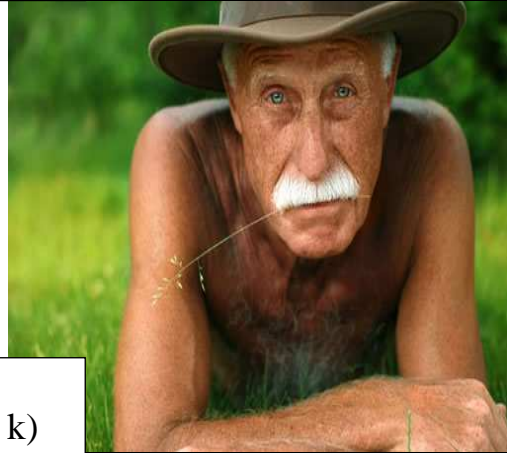
ch)



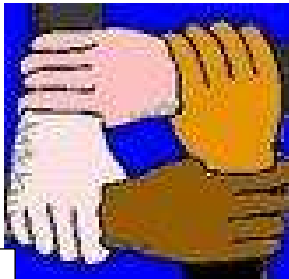
i)



j)



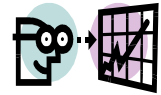
k)



?



l)



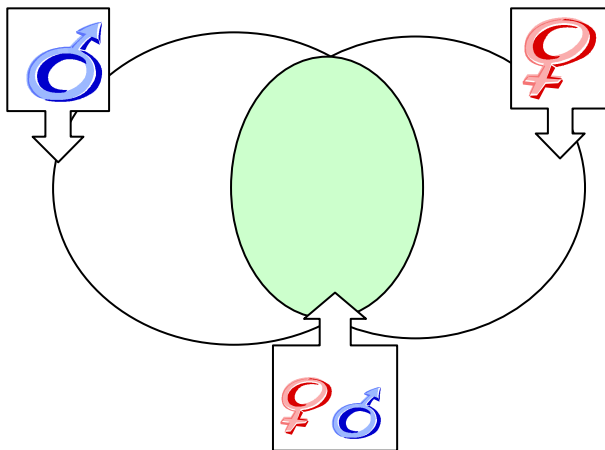
/evokace, reflexe/

Grafický záznam myšlenkových struktur – Vennův diagram, slouží k tomu, aby se zviditelnily myšlenkové procesy, které se odehrávají, když se pustíme do zkoumání tématu či látky. Pomáhá zpřesňovat myšlení pomocí převodu do vizuální podoby. Metoda pomáhá seřadit informace a začlenit nové myšlenky do již existujícího systému vědomostí.

Vennův diagram je tvořen dvěma či více částečně překrývajícími se kruhy. Jednotlivé části obrazce slouží k vyjádření charakteristiky určitých částí a hledání vzájemných souvislostí, shodných rysů, podob apod.

Metodu lze využít jak ve fázi evokace (úvodní motivace), či reflexe (závěrečné shrnutí informací). Na výstup z fáze evokace můžeme navázat při konečném hodnocení (doplnění Vennova diagramu – např. jinou barvou).

Příklad:



Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- nalézt jedinečnosti a souvislosti;
- charakterizovat vybrané období lidského života.

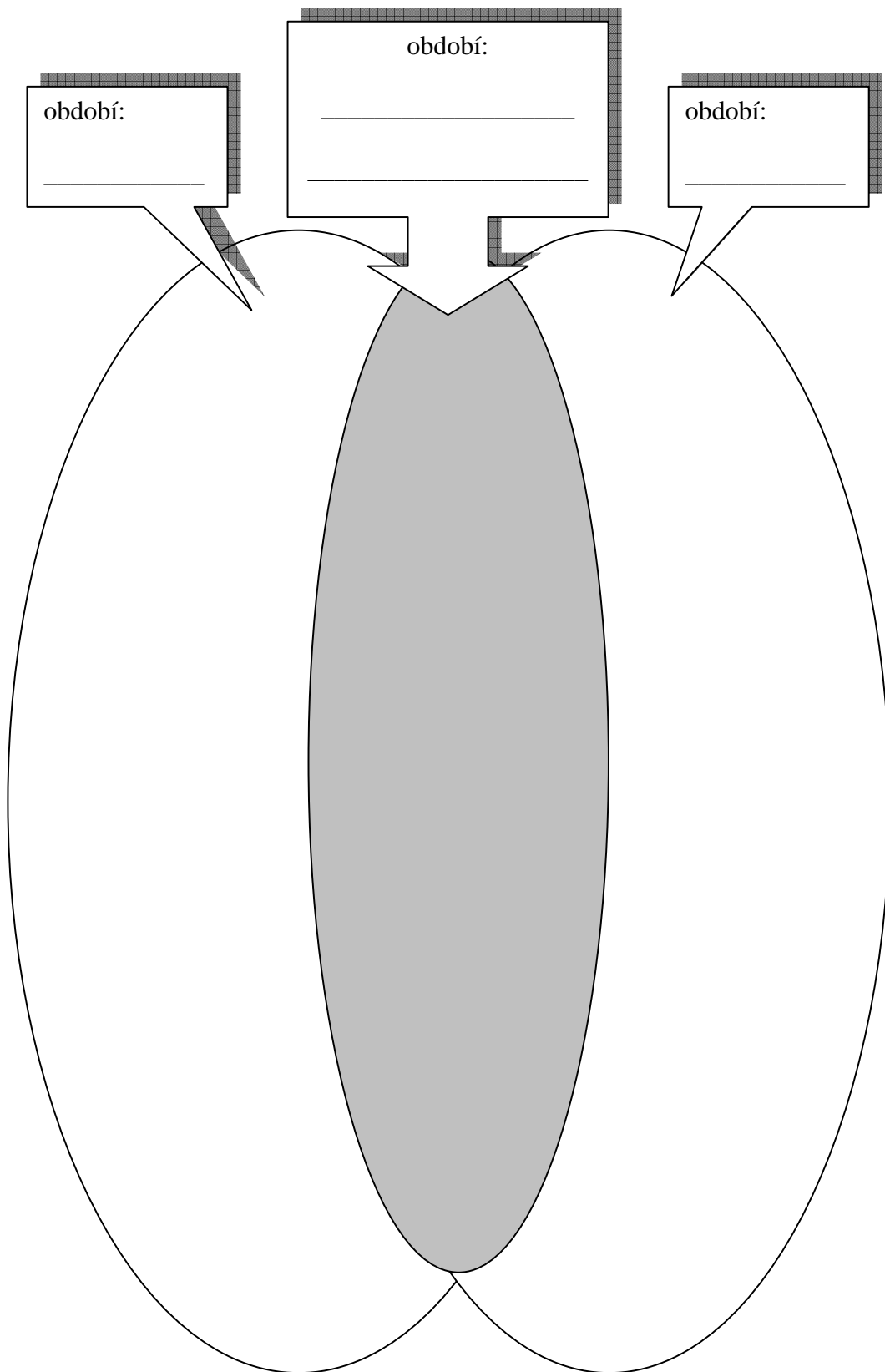
➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si charakteristiku vybraného období lidského života;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky do formace diagramu;
- prezentovat diagram před spolužáky.

Vennův diagram: /období lidského života/



Příloha 29 **Kostka: /vybrané období lidského života/**



Užití:

2-4 minuty

Technika volného psaní, vzájemné čtení, práce ve dvojicích, diskuse se třídou.

Uznání – otázka /U – O/

Jeden ze žáků přečte svou práci, druhý mu udělí U /jako uznání/ či O /zeptá se/. Tato písmenka přiřazujeme jednotlivým vybraným nápadům, myšlenkám. Nehodnotíme takto celou práci. Vybízíme žáky, aby formulovali svá uznání či otázky konkrétně s vysvětlením. Součástí jejich uznání či otázek musí být také důvod, proč se takto rozhodli. Dobrovolníci – dvojice poté přečtou před třídou, co napsali.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky – kostka, bude žák schopen:

- Kognitivní cíle:
 - popsat hlavní znaky této skupiny;
 - porovnat s jinou skupinou, s jiným obdobím lidského života;
 - přirovnat ke skupině, jevu, symbolice;
 - analyzovat období lidského života;
 - aplikovat na určitou událost, dění, situaci;
 - nalézt a vyslovit argumenty;
 - ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.
- Afektivní cíle:
 - uvědomovat vývoj a vývin člověka;
 - vnímat růst a vývoj jako přirozený jev;
 - diskutovat na dané téma;
 - obhájit svůj názor.
- Psychomotorické cíle:
 - zaznamenat své myšlenky, názory či postoje do tabulky – kostka.


1. popiš /jak vypadá/	
2. porovnej /čemu je podoben, srovnání.../	
3. asociuj /co ti připomíná?/	
4. analyzuj /z čeho se skládá?/	
5. aplikuj /použij/	
6. argumentuj /pro a proti/	





Jak se ti pracovalo s kostkou?
Na kterou část se ti odpovídalo lehce?
Která ti naopak způsobila potíže?


Odpověď na otázky:


Příloha 30 Stejná práva pro každého? /diskriminace/


Zpřeházené věty/skládkové učení/ 

Brainstorming /diskriminace/ 

Zpřeházené věty/skládkové učení/ 

Diskusní pavučina /diskriminace/ 

Pětílístek /diskriminace/ 

Vennův diagram /diskriminace/ 

Příloha 31 Stejná práva pro každého ? /diskriminace/

Použitá literatura:

kol. autorů, *Bohouš a Dáša za lidská práva*, Praha: Člověk v tísní, o.p.s. 2008, ISBN 978-80-86961-52-1.

Text:

Diskriminace

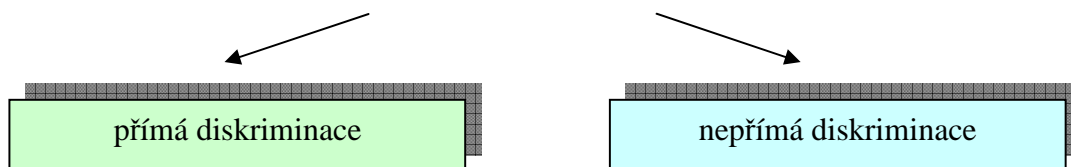
Právo nebýt diskriminován je jedním ze základních lidských práv, které **prochází napříč všemi lidskými právy**. Při jejich požívání je diskriminace zakázána. Tento zákaz vychází z principu **spravedlivého posuzování lidské bytosti** podle jejich vlastních schopností, kvalit, nikoliv podle její příslušnosti k určité skupině lidí. Důležité je si uvědomit, že **diskriminovány nejsou pouze osoby, které jsou ve společnosti v menšině**. Kupříkladu ženy, které jsou velmi často diskriminovány, jsou stejně početné jako mužská populace. Diskriminovaná skupina pak není schopna plnohodnotného života ve společnosti, protože jejím příslušníkům jsou bez legitimních důvodů odpírána práva, která jim náleží.

Diskriminaci však nelze ztotožňovat s odlišným zacházením. **Ne každé odlišné zacházení je diskriminací**. Tou je pouze odlišné zacházení, které nemá rozumné a objektivní ospravedlnění. Odlišné zacházení, tak musí sledovat legitimní cíl a musí být tomuto cíli přiměřené. Proto například pokud při přijímání do zaměstnání jsou upřednostňováni uchazeči s lepší praxí, jazykovým vybavením či dosaženým vzděláním tak o diskriminaci zpravidla nepůjde.

Zákaz diskriminace vychází z rovnosti lidí v důstojnosti a právech. Mezi hlavní cíle OSN patří **podpora a úcta k lidským právům a základním svobodám pro všechny bez rozdílu rasy, pohlaví, jazyka nebo náboženství**.

Druhy diskriminace

V zásadě můžeme rozlišit dva druhy diskriminace:



K přímé diskriminaci dochází v případě, kdy je s určitým člověkem jednáno odlišně – méně příznivě – na základě určitého diskriminačního důvodu než

s osobou, která se nachází ve srovnatelné situaci. Pokud je na stejné pozici muž a žena, která má nižší platové ohodnocení, půjde o přímou diskriminaci této zaměstnankyně.

Nepřímou diskriminací je naopak zdánlivě neutrální jednání, v důsledku kterého je znevýhodněna osoba ve srovnání s osobami jinými, a to opět z diskriminačních důvodů. U nepřímé diskriminace se nezkoumá diskriminační úmysl, ale dopad. O nepřímou diskriminaci by šlo například v případě, kdy by zaměstnavatel vyžadoval po všech žadatelích maturitu – i pro místa, která maturitní zkoušku nevyžadují a drtivá většina žadatelů o zaměstnání by byla černošské pleti bez dokončeného středoškolského vzdělání. Nabízená místa by pak dostali pouze běloši, kteří takové vzdělání ukončené mají.

Diskriminační důvody:

Mezi nejčastější diskriminační důvody patří: rasa, etnický původ (barva pleti, příslušnost k etnické menšině), pohlaví, věk, sexuální orientace, náboženství (víra nebo stav náboženského přesvědčení), národnost či politická příslušnost. Některé důvody však mohou být závažnější než jiné. Na mezinárodní úrovni je zvláštní pozornost věnována zejména diskriminaci na základě pohlaví a na základě rasy.



etnikum



náboženství



stáří

Diskriminace na základě pohlaví

Ve světě je z důvodu rozdílných tradic, historie a náboženství hluboce zakořeněna nerovnost v požívání stejných práv mužů a žen. Podřízená role žen je v některých zemích ilustrována nucenými potraty, nucenými sňatky, ženskou obřízkou, „vraždami ze cti“ atd. Faktem nadále zůstává, že různé kultury a náboženství často ospravedlňují upírání práva ženám (jako právo na cestování, výběr manžela, rozvod, vlastnit majetek, či právo být chráněn trestním právem

Příloha 32 Zpřeházené věty/skládkové učení/ diskriminace

(navazující na předchozí text)



/uvědomění si významu, reflexe/

Postup:

Práce ve dvojicích či celoskupinová aktivita. Jednotlivé části definice se skládají tak, aby obsah dával smysl. Poté vyučující zkontroluje a vyhodnotí správnost. Kontrolu mohou provést i žáci tím, že vyučující předloží po dokončení práce definici, kterou pro jednotlivé skupiny či jednotlivce nakopíruje, či si žáci správnost ověří v úvodním textu.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu;
- charakterizovat diskriminaci;
- uvést typy diskriminace;
- vyjmenovat skupiny a důvody pro které bývají diskriminovány;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu.



a) Právo nebýt diskriminován

.....
je jedním ze základních lidských práv.
.....

b) Diskriminovány nejsou pouze osoby,

.....
které jsou ve společnosti v menšině.
.....

c) Ne každé odlišné zacházení

.....
je diskriminace.
.....

d) Diskriminaci můžeme rozlišit na

.....
přímou a nepřímou.
.....

e) K přímé diskriminaci dochází v případě,

.....
kdy je s jedním člověkem jednáno odlišně než s člověkem jiným, přičemž oba jsou na stejné pozici – žádají například o stejné zaměstnání.
.....

f) Nepřímá diskriminace nastává tehdy,

.....
kdy například zaměstnavatel nabízí pracovní místa a má takové požadavky, které může splňovat jen určité etnikum /běloši ano, černoši ne/.
.....

g) Diskriminace na základě rasy

.....
vedla v minulosti k těm nejhorším porušením lidských práv.

h) Nejčastější důvody k diskriminaci jsou:

.....
rasa, etnický původ, pohlaví, věk, sexuální orientace, náboženství, národnost,
politická příslušnost.
.....

ch) Diskriminací dochází k porušení

.....
lidské důstojnosti.
.....



/evokace, reflexe/

K jednotlivým písmenům přiřadit slovo, které tě napadne, když se řekne ... Jednotlivá slova musí začít daným počátečním písmenem. Asociací může být jakýkoliv slovní druh, či slovní druh vybraný, volby a zadání učitele. Tímto lze taktéž uskutečňovat mezipředmětové vztahy – český jazyk, cizí jazyk.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání a vypracování úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- charakterizovat diskriminaci;
- specifikovat vybranou skupinu, u které dochází k diskriminaci
- porovnat s jinou diskriminovanou skupinou;
- analyzovat lidskou diskriminaci;
- nalézt a vyslovit asociaci;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- vnímat diskriminaci jako porušení lidských práv;
- uvědomovat si jedinečnosti i rozdílnosti člověka;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- prezentovat své myšlenky před spolužáky či skupinou;
- zaznamenat své myšlenky, názory či postoje, asociace do připraveného pracovního listu.
- uvědomovat si jedinečnosti i rozdílnosti lidských společenství;



D- _____

I- _____

S- _____

K- _____

R- _____

I- _____

M- _____

I- _____

N- _____

A- _____

C- _____

E- _____

Charakterizoval(a) jsem:

Při práci jsem si uvědomil(a):

Příloha 34 Zpřeházené věty - skládkové učení /diskriminace/ I.díl

/evokace, reflexe/



Postup:

Práce ve dvojicích či celoskupinová aktivita. Jednotlivé části definice se skládají tak, aby obsah dával smysl. Poté vyučující zkontroluje a vyhodnotí správnost. Kontrolu mohou provést i žáci tím, že vyučující předloží po dokončení práce definici, kterou pro jednotlivé skupiny či jednotlivce nakopíruje, či si žáci správnost ověří v úvodním textu. Přímou a nepřímou diskriminaci mohou žáci charakterizovat podle přiložených obrázků (2.část).

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

- Kognitivní cíle:
 - rozčlenit jednotlivé části textu;
 - seřadit jednotlivé části textu;
 - charakterizovat diskriminaci;
 - vyjmenovat skupiny a důvody pro které bývají diskriminovány;
 - přiřadit symbolický obrázek k druhu diskriminace;
 - interpretovat text;
 - zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.
- Afektivní cíle:
 - zhodnotit svou práci či spolupráci;
 - porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
 - diskutovat na dané téma;
 - obhájit svůj názor.
- Psychomotorické cíle:
 - sestavit jednotlivé části textu.



1. Diskriminace (lat. *discriminare* = *rozlišovat*) je termín

.....
označující nějaké rozlišování.
.....

2. Nejčastěji se používá v negativním významu rozlišování lidí

.....
na základě příslušnosti k nějaké obecné skupině
.....

bez ohledu na schopnosti konkrétního jedince.
.....

3. Podle konkrétního kritéria diskriminace

.....
se hovoří o diskriminaci na základě rasy,

.....
náboženského přesvědčení, pohlaví, věku apod.
.....

Správné znění textu ke kontrole:

Diskriminace (lat. *discriminare* = *rozlišovat*) je termín označující **nějaké rozlišování**.

Nejčastěji se používá v negativním významu rozlišování lidí na základě příslušnosti k nějaké obecné skupině bez ohledu na schopnosti konkrétního jedince. Podle konkrétního kritéria diskriminace se hovoří o diskriminaci na základě rasy, náboženského přesvědčení, pohlaví, věku apod.

II. díl



Přímá diskriminace

Paní BB je učitelkou českého jazyka, který učí převážně v kurzech určených pro romské studenty. Je totiž také Romka a uvědomuje si, jak je důležité pro romskou menšinu, aby dokonale ovládala jazyk majority. Po semináři pro učitele češtiny zašla do nedalekého rychlého občerstvení. Tamní obsluha ji požádala, jakmile se zařadila do fronty, aby odešla, protože v jejich podniku nechtějí Romy. Paní BB odešla a cítila se velmi ponížena.

Nepřímá diskriminace

Malé město na severní Moravě se rozhodlo, že nebude nadále podporovat nepřizpůsobivé občany a změnilo pravidla přidělování obecních bytů. Nově si mohl přihlášku o přidělení obecního bytu podat pouze dospělý občan České republiky s trvalým pobytem v tomto městě alespoň dva roky a s nejméně pět let čistým trestním rejstříkem. Podmínka čistého trestního rejstříku znemožnila 90% tamní romské komunity ucházet se o přidělení bytu.



Příloha 35 Diskusní pavučina /diskriminace/

/uvědomění si významu/



Postup:

- žáci si ve dvojicích sepíší důvody pro a proti určitému tvrzení;
- dvojice se podělí se svou odpovědí s jinou dvojicí, vytvoří závěr;
- následuje debata nad různými závěry ve třídě.

Užití:

- 15 – 20minut
- práce ve skupinách, utvoření závěru, diskuse
- vedení žáků je směřováno k:
 - objasnění významu;
 - předvedení důkazů;
 - zvažování argumentů ostatních;
 - jasnému vyjadřování;
 - zapojení do hovoru a naslouchání sobě samým;
 - atmosféře společného zájmu a zvědavosti namísto soutěžení.

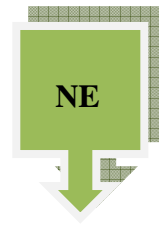
Vyučující může navázat na debatu shrnutím argumentů a závěry. Soustředí se na důležitost, která směřuje k cílům, které si na začátku hodiny stanovil. Na místě je pochvala za dobré myšlení žáků.



Jak se vám pracovalo ve dvojici, skupině?
Jakým způsobem jste došli k závěru?
Jak jste se podíleli na jednotlivých argumentech...

Tabulku lze nalepit do sešitu či připojit k listu s diskusní pavučinou. Slouží k závěrečné reflexi.





Vybrané téma:

Závěr diskusní pavučiny



/evokace, reflexe/

Užití:

5 – 7 minut

Metoda využívaná při individuální či skupinové práci žáků. Nad sděleným tématem žáci přemýšlí – lze využít nejprve brainstormingu (evokace) či shrnutí učiva, kdy bude pětilístek reflexí. Učitel zdůrazní nutnost postupování podle pokynů. Na tabuli či flip (může zůstat ve třídě jako návod), napíše „vzorec“ pětilístku. Na první řádek se napíše téma, které je vyjádřeno jedním podstatným jménem. Na druhém řádku se objeví dvě přídavná jména (popis tématu, jeho vlastnosti). Na třetím řádku se uvádí dějová složka, vyjádřena třemi slovesy. Čtvrtý řádek je tvořen čtyřslovným textem, ve kterém by se měly objevit různé slovní druhy. Žáci tak vyjadřují tok svých myšlenek vztahujících se k tématu, jenž je uvedeno na prvním řádku. Na pátém řádku bude slovo, které je synonymem či asociací na klíčové, úvodní slovo. Při této metodě se hodnotí vybavení si souvislostí, originalita či tvůrčí přístup. Následuje čtení ve skupině, před třídou. Při skupinové práci se pak klade důraz na schopnost komunikace či akceptování myšlenek spolužáků.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- nalézt vhodné slovní druhy vztahující se k tématu;
- sestavit větu vyjadřující problematiku tématu.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si charakteristiku daného tématu;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky do formace pětilístku;
- prezentovat pětilístek před spolužáky.



Jak jste pětilístek tvořili?
Co jste si při tvorbě uvědomili?

První řádek – název /doslovný námět tématu/.

Druhý řádek – popis /je dvojslovný popis námětu, jaký je/.

Třetí řádek – co dělá /je sestaven ze tří sloves vyjadřující dějovou složku námětu/.

Čtvrtý řádek – pocit /je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu/.

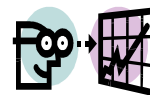
Pátý řádek – formulace podstaty /je snahou v jednom slově vystihnout podstatu tématu nebo ji obrazně pojmenovat – metaforou/.

Téma: diskriminace:

diskriminace

Příloha 37

Vennův diagram /diskriminace/



/evokace, reflexe/

Grafický záznam myšlenkových struktur – Vennův diagram, slouží k tomu, aby se zviditelnily myšlenkové procesy, které se odehrávají, když se pustíme do zkoumání tématu či látky. Pomáhá zpřesňovat myšlení pomocí převodu do vizuální podoby. Metoda pomáhá seřadit informace a začlenit nové myšlenky do již existujícího systému vědomostí.

Metodu lze využít jak ve fázi evokace (úvodní motivace), či reflexe (závěrečné shrnutí informací). Na výstup z fáze evokace můžeme navázat při konečném hodnocení (doplnění Vennova diagramu – např. jinou barvou).

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ **Kognitivní cíle:**

- nalézt jedinečnosti a souvislosti;
- sestavit větu vyjadřující problematiku tématu.

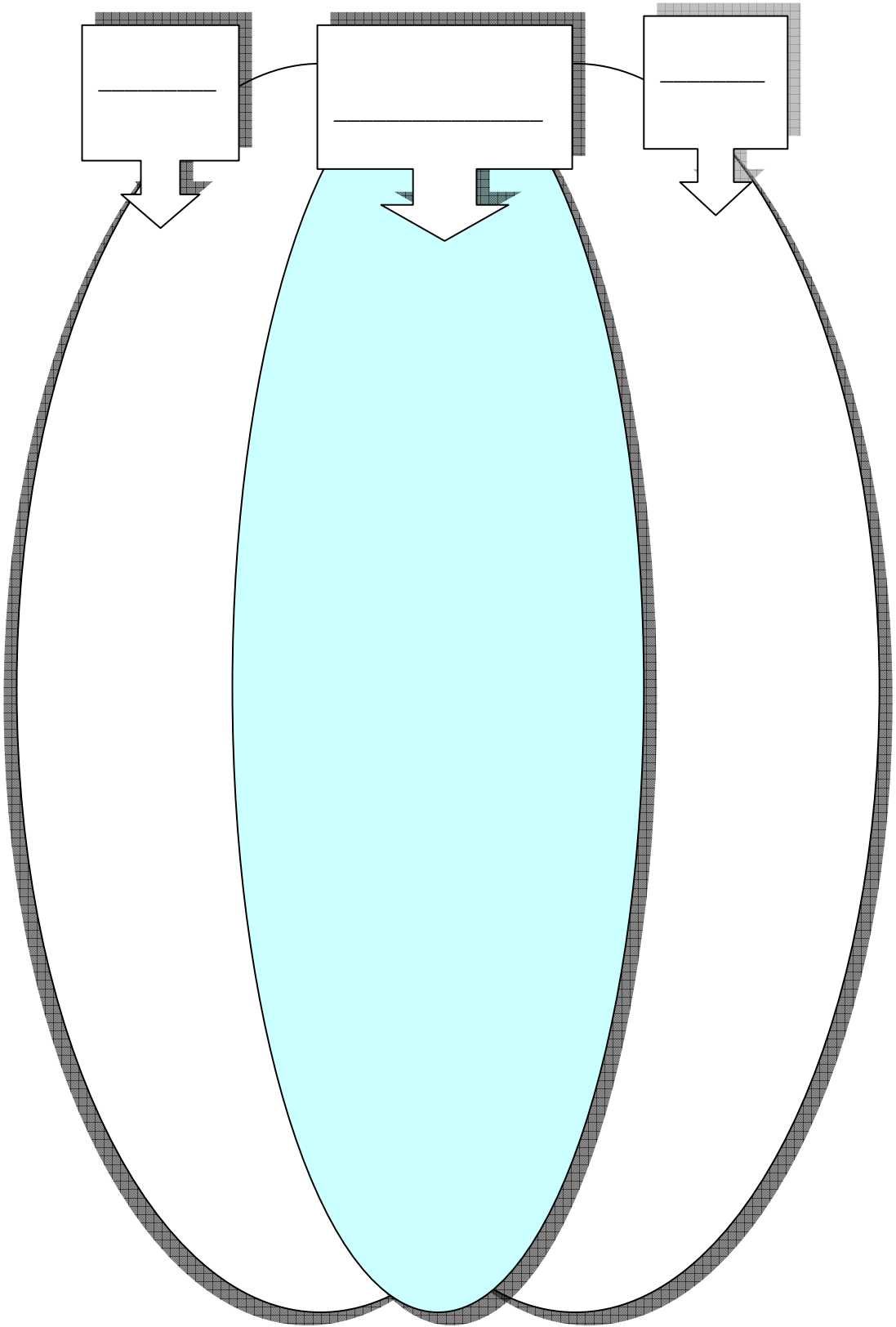
➤ **Afektivní cíle:**

- uvědomovat si charakteristiku daného tématu;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ **Psychomotorické cíle:**

- zaznamenat své myšlenky do formace diagramu;
- prezentovat pětílístek před spolužáky.

Vennův diagram:



Příloha 38

Měření délky

V-CH-D /měření délky/.....



Skládkankové učení /měření délky/.....



Skládkankové učení /měření délky/.....



Skládkankové učení /měření délky/.....



Kostka /měření délky/.....



Skládkankové učení /měření délky/.....



Učebnice: MACHÁČEK, M. *Fyzika pro základní školy a víceletá gymnázia 1.díl*, PRAHA: PROMETHEUS, 1998, s.50. ISBN 80-7196-123-X

Text:



Proč a jak vznikl metr?

Před 600 lety měli v Praze jinou míru na Starém Městě a jinou na Novém Městě. Obě se jmenovaly „loket“, ale každá byla jinak dlouhá. Dovedete si představit ten zmatek při nákupech?

A přece nechtěl nikdo ustoupit: Staroměstští chtěli měřit jen staroměstským loktem a Novoměstští jen svým loktem novoměstským.

Tehdy byly lidi na to své velice hrdí. Svou jednotku délky měli v každém větším městě. A v každém obyčejně jinou. Obchodníci museli všechny míry v každém městě přepočítávat nebo znovu přeměřovat.

Proto se asi před 200lety lidé dohodli, že zavedou novou jednotku délky, takovou, aby platila pro všechny. Rozhodli se, že to bude jedna desetimiliontina vzdálenosti od pólu k rovníku. Tuto jednotku nazvali **metr**. Název metr je odvozen z řeckého metron, což znamená měřidlo, míra.

Angličané a Američané měří dodnes délky ve stopách a yardech. Mají prostě rádi staré věci, a proto si stále nezvykli na nové jednotky – například na metr.

Stopu určili tak, že si šestnáct poctivých londýnských měšťanů stouplo těsně za sebou. Délku jejich stop změřili a rozdělili na šestnáct stejných dílů.

Yard je vzdálenost mezi palcem natažené ruky a nosem jednoho jejich krále. Jedna stopa má 12 palců. Staročeskou míli, pražský loket a píd' zavedl Přemysl Otakar II. Královská siaha je Slovenská (uherská) míra, stadion Starořecká délková míra, ater Staroegyptská, fuss Německá, favn Dánská, bracio Italská, veršok Ruská míra.



Metoda V-CH-D (Vím- Chci se dozvědět – Dozvěděl(a) jsem se), pomůže žákům si uvědomit, co o daném tématu ví a co naopak ne. Na začátku hodiny si každý žák nakreslí tabulku se třemi sloupečky V-CH-D. Pokud tabulku kreslíme do sešitu, je vhodné si sešit položit našší. Variantou je také vytvořená tabulka učitelem na formátu A4, kterou si žáci vlepí do sešitu, či si jednotlivé tabulky vyvěsí ve třídě.

Do prvního sloupečku „V - Vím“ každý žák sám pro sebe doplní, co již o daném tématu ví, či si myslí, že ví. Poté žáci vytvoří dvojice a sdělují si mezi sebou vepsané poznámky. Společně pak dvojice vytvoří otázky, na které by rádi znali odpověď a zapíší do sloupečku „CH – Chci se dozvědět“. Společně se pak sepíší tyto otázky na tabuli. Na konci hodiny, poté co se žáci dozvědí nové informace, si tyto doplní i poslední sloupec „D – Dozvěděl(a) jsem se“. Se žáky se společně zaměříme na vypsane otázky na tabuli: dokážou na ně žáci nyní odpovědět? Pokud ne, je dobré se domluvit na dalším postupu hledání odpovědí (např. za domácí úkol či v některé z dalších hodin. Žákům můžeme taktéž doporučit zdroje, kde mohou nalézat odpovědi na otázky, na které doposud odpověď nenašli.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- vybrat v textu myšlenku a zapsat do příslušného sloupce;
- pojmenovat a charakterizovat jednotky délky;
- objasnit vznik metru;
- odvodit délku jednoho metru.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si, co o daném tématu ví, co se dozvěděli;
- vnímat shodné či rozdílné postoje svých spolužáků;
- diskutovat, polemizovat.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit tabulku.

V-CH-D /měření délky/



vím	chci se dozvědět	dozvěděl/a/ jsem se

Otázky na které jsem nenašel(a) odpověď:	
otázka:	odpověď:

Zdroj, ve kterém jsem odpověď našel(a):

➤ _____

Příloha 41

Skládkové učení /měření délky/



/uvědomění si významu, reflexe/

Postup:

Práce ve dvojicích či celoskupinová aktivita. Jednotlivé části definice se skládají tak, aby obsah dával smysl. Poté vyučující zkontroluje a vyhodnotí správnost. Kontrolu mohou provést i žáci tím, že si správnost ověří v úvodním textu.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu;
- charakterizovat jednotky délky;
- odvodit dílčí jednotky metru;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu.



Měření délky

.....
1. Základní jednotkou délky je

.....
metr.
.....

2. Z něj jsou vytvořeny jednotky

.....
decimetr, centimetr, milimetr a kilometr.
.....

3. Všechny mají ve svém názvu metr, protože jsou buď

.....
násobky nebo díly metru.
.....

4. První část názvu pak ukazuje,

.....
jaké jsou to násobky nebo díly.
.....



/uvědomění si významu, reflexe/

Užití:

Rozstříhané proužky přiložíme do správného políčka tabulky s předponami. Lístky můžeme nalepit do tabulky, následně i do sešitu. Taktéž lze vložit do obálky a používat při procvičování.

Kontrolu mohou provést i žáci tím, že si správnost ověří v úvodním textu.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu;
- charakterizovat jednotky délky;
- odvodit dílčí jednotky metru;
- přiřadit k jednotlivým předponám charakteristiky;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu a nalepit je do tabulky, následně do sešitu.



Předpony:

mili	
centi	
deci	
kilo	

.....

je tisíc, proto *kilometr* je **tisíc metrů** /1 km = 1000m/

.....

je desetina, proto *decimetr* je **desetina metru** /10 dm = 1m/

.....

je setina, proto *centimetr* je **setina metru** /100cm = 1m/

.....

je tisícina, proto *milimetr* je **tisícina metru** /1000mm = 1m/

.....

Příloha 43

Skládkové učení /měření délky/



/uvědomění si významu, reflexe/

Užití:

Rozstříhané proužky přiložíme do správného políčka tabulky s předponami. Lístky můžeme nalepit do tabulky, následně i do sešitu. Taktéž je lze vložit do obálky a používat při procvičování. V barevné příloze žáci určují velikosti a veličiny.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- rozčlenit jednotlivé části textu;
- seřadit jednotlivé části textu;
- charakterizovat jednotky délky;
- odvodit dílčí jednotky metru;
- přiřadit k jednotlivým předponám charakteristiky či značky;
- interpretovat text;
- zkontrolovat správnost podle přiloženého textu.

➤ Afektivní cíle:

- zhodnotit svou práci či spolupráci;
- porovnat správnost textu s jinou skupinou či spolužákem;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- sestavit jednotlivé části textu a nalepit je do tabulky, následně do sešitu.



a) Každá předpona má svou značku...



Jak značíme?

k = kilo	
d = deci	
c = centi	
m = mili	

.....

pro to kilometr se značí **km**

.....

pro to decimetr se značí **dm**

.....

pro to centimetr se značí **cm**

.....

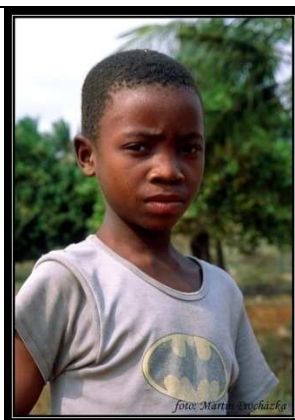
pro to milimetr se značí **mm**

.....

b) Každá předpona má svou značku...



Mao měří 85



Piere měří 145



Adéla měří 90



Vzdálenost:
Banská Bystrica – Brno
= 268



Vzdálenost:
Athény – Berlín
= 2400.....



Vzdálenost:
Londýn – Řím
= 1710.....



Obvod prstu ženy činí
50



Obvod prstu muže činí
58



Obvod dětského
ukazováčku činí 30



Užití:

2-4 minuty

Technika volného psaní, vzájemné čtení, práce ve dvojicích, diskuse se třídou.

Uznání – otázka /U – O/

Jeden ze žáků přečte svou práci, druhý mu udělí U /jako uznání/ či O /zeptá se/. Tato písmenka přiřazujeme jednotlivým vybraným nápadům, myšlenkám. Nehodnotíme takto celou práci. Vybízíme žáky, aby formulovali svá uznání či otázky konkrétně s vysvětlením. Součástí jejich uznání či otázek musí být také důvod, proč se takto rozhodli. Dobrovolníci – dvojice poté přečtou před třídou, co napsali.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po prostudování textu a následně zápisu do tabulky – kostka, bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- popsat hlavní znaky vybrané jednotky délky;
- porovnat s jinou jednotkou délky;
- přirovnat ke skupině, jevu, symbolice;
- analyzovat vybranou skupinu délky;
- aplikovat na určitou událost, dění, situaci;
- nalézt a vyslovit argumenty;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si význam jednotek délky;
- vnímat jednotky délky ve smyslu celosvětového významu;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

➤ Psychomotorické cíle:

- zaznamenat své myšlenky, názory či postoje do tabulky – kostka.



Jak se ti pracovalo s kostkou?
Na kterou část se ti odpovídalo lehce?
Která ti naopak způsobila potíže?

1. popiš	
2. porovnej	
3. asociuj Co ti připomíná?	
4. analyzuj Z čeho je, z čeho se skládá?	
5. aplikuj	
6. argumentuj pro a proti	



/uvědomění si významu, reflexe/

Světové míry a délky

Užití:

Rozstříhané části skládáme k sobě. Žák získá přehled o některých z mnoha světových jednotkách délky. Součástí názvu míry a jejímu koeficientu (délka převedená na metry) je taktéž informace o původu. Tabulku, která skládkové učení doplňuje, je možné využít pro propočty z různých druhů jednotek délky na metry. Záleží na vyučujícím, jakou veličinu dosadí. Jako kontrolu správnosti mohou žáci taktéž využít nakopírovaný přehled o mírách, koeficientech a státech, kde se míra používala či používá. Možnou variantou je taktéž mapa světa, kde žáci mohou umístit lístek s názvem míry na daný stát či určitou oblast.

Příloha: 1 /správné znění/

Dostupné na WWW: <<http://www.converter.cz/prevody/delka-stare-cizi.htm>>.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- popsat hlavní znaky vybrané jednotky délky;
- porovnat s jinou jednotkou délky;
- přirovnat ke skupině, jevu, symbolice;
- charakterizovat příslušnou jednotku délky;
- aplikovat na určitou událost, dění, situaci;
- převést jednotlivé jednotky délky na metry;
- nalézt a vyslovit argumenty;
- ověřit si informaci v jiných zdrojích /internet, tisk, ostatní média/.

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si význam jednotek délky;
- vnímat jednotky délky ve smyslu celosvětového významu;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.



jednotka	...metrů?
míle česká	7529 m
loket pražský	0,5967 m
míle poštovní (vídeňská)	7585,936 m
královská siaha	2,125 m
stadion	185,1152 m
ater	6283,2 m
fuss	0,31608 m
favn	1,88 m
braccio	0,7 m
věřšok	0,044 m



Staročeská jednotka zavedená Přemyslem Otakarem II. Její hodnota byla v různých dobách a na různých místech rozdílná.	Staročeská jednotka zavedená Přemyslem Otakarem II.
Vídeňská délková jednotka - u nás platná v letech 1764 až 1876.	Slovenská (uherská) míra platná do 1. čtvrtiny 18. století.
Starořecká délková míra (1 stadion = 600 pús). Velikost se lišila podle stadionů postavených v různých místech.	Staroegyptská délková míra (1 ater = 120 chet).
Tradiční německá stopa. 1 fuss = 12 zoll. Uvedená hodnota je přibližná.	Tradiční dánský sáh.
Tradiční italská míra. Uvedená hodnota je současná hodnota. Dříve 68 - 71 cm.	Stará ruská míra.

Kolik metrů ... ?

.....českých mílí	..... m
..... pražských loktů	..... m
..... míle poštovní (vídeňská)	..... m
.....královských siah	..... m
.....stadionů	..... m
..... aterů	..... m
.....fussů	..... m
..... favnů	..... m
..... brací	..... m
..... věřšoků	..... m

Příloha ke kontrole správnosti

Přehled o mírách, koeficientech, státech a místech...

jednotka	...metrů?	stát, místo
míle česká	7529 metrů	Staročeská jednotka zavedená Přemyslem Otakarem II. Její hodnota byla v různých dobách a na různých místech rozdílná.
loket pražský	0,5967 metru	Staročeská jednotka zavedená Přemyslem Otakarem II.
míle poštovní (vídeňská)	7585,936 metru	Vídeňská délková jednotka - u nás platná v letech 1764 až 1876.
kráľovská siaha	2,125 metru	Slovenská (uherská) míra platná do 1. čtvrtiny 18. století.
stadion	185,1152 metru	Starořecká délková míra (1 stadion = 600 pús). Velikost se lišila podle stadionů postavených v různých místech.
ater	6283,2 metru	Staroegyptská délková míra (1 ater = 120 chet).
fuss	0,31608 metru	Tradiční německá stopa. 1 fuss = 12 zoll. Uvedená hodnota je přibližná.
favn	1,88 metru	Tradiční dánský sáh.
braccio	0,7 metru	Tradiční italská míra. Uvedená hodnota je současná hodnota. Dříve 68 - 71 cm.
věřšok	0,044 metru	Stará ruská míra.

Příloha 46

Literatura

Jak byli stvořeni Romové.....
/řízené čtení/



Bílý den.....
/poslední slovo patří mně/



Příloha 47 Řízené čtení - Jak byli stvořeni Romové?



Učebnice:

JANÁČKOVÁ Z., FEJFUŠOVÁ M., *Čítanka pro 6. Ročník*, Brno: Nová škola, 2007, s 139, ISBN 80-7289-079-4.

(učebnice jsou vytvořené v souladu s RVP ZV)

Metoda určená pro práci s textem, kdy čtení probíhá v kolektivní formě.

Učitel připraví text. Rozdělí na několik pasáží. Jednotlivé oddíly je vhodné rozdělit tak, aby se text dal poskládat. Žáci tak neuvidí pokračování příběhu. Po zpracování jednoho úseku se přechází k úseku druhému, až do konce, kde na žáky čeká vyjádření k obsahu toho, co četli.

Žáci společně čtou jednotlivé pasáže, a to buď sami, nebo společně nahlas. Vyjádření k přečtenému je individuální, záleží na osobním postoji žáka, na jeho úvaze, myšlence, názoru či životní zkušenosti.

Učitel nejprve sdělí název příběhu. Poté požádá žáky, aby se vyjádřili k tomu, *o čem si myslí, že bude příběh, čeho se bude týkat. Kdyby byli autorem, o čem by psali?* Žáci píšou své odpovědi na otázky, na něž mají dostatek času. Po zápisu jsou žáci vyzýváni k diskusi a vyjádření vlastních myšlenek. Po shrnutí a analýze přečteného učitel směřuje pozornost na další část textu. Požaduje po žácích, aby se zamysleli nad tím, jak asi se bude příběh vyvíjet dále. Otázky může pokládat, nebo je uvede na konci pasáže přímo v textu. Za každým úsekem probírají žáci společně to, co přečetli a to co předvídají.

Na konci mají žáci prostor pro to, aby se vyjádřili k tomu, co bylo hlavní myšlenkou, jak vyústil příběh, k jakému rozuzlení došlo, popřípadě napíšou to, co jim příběh dal, jaké plyne z příběhu ponaučení apod. Závěrem můžeme řízené čtení doplnit obrázkem – ilustrací, komiksem či dramatizací.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- předvídat text;
- porovnat skutečnost s předpovědí děje;
- vyjádřit obsah děje;
- nalézt a vyslovit argumenty;

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si význam jedinečnosti člověka;
- vnímat atmosféru děje;
- diskutovat na dané téma;
- obhájit svůj názor.

JAK BYLI STVOŘENI ROMOVÉ?

Helena Demeterová

O čem bude příběh?

.....

Moje maminka byla velice moudrý člověk. Řekla mi: „Jenom hlupákovi záleží na tom, jakou má člověk kůži, a ne na tom, jaké má srdce.“ A vyprávěla mi starodávnou pověst, kterou slyšela ještě od své babičky...

.....

Babička vypráví:

.....

Na počátku byl Bůh na světě sám. Ale samotnému se těžko žije, a tak chtěl stvořit lidi. Uhnětl z těsta člověka a dal ho péct do pece. Jenomže neměl ještě zkušenost, jak se dělají lidé, a když toho člověka z pece vytáhl, byl celý černý, spálený. A tak Pánbůh řekl: „Dobrá, nechám tě žít tam, kde jsou vedra a pořád pálí slunce.“ Tak povstali černí lidé.

.....

Co se dělo dál?

.....

Potom udělal z těsta dalšího člověka a znovu ho vložil do pece. Tentokrát se ale bál, aby nebyl tak černý jako minule, a tak ho z pece vytáhl předčasně. Tenhle člověk byl nedopečený a bílý jako tvaroh. Bože, bože, co s tímhle tvorem udělám? Zpátky do trouby už ho strčit nemůžu. A tak Pánbůh povídá: „Budeš žít v takových místech, kde je spíše zima než teplo.“ A tak vznikli bílí lidé.

.....

Co myslíš, pokračoval Pánbůh v tvorbě dalšího člověka? Zkoušel to do třetice?

Jestliže ano, proč?

Pokud si myslíš, že ne, proč?

.....

Ještě jednou uhnětl Pánbůh člověka. Chtěl to vyzkoušet do třetice. Snad už se mu to tentokrát podaří, aby byl ten člověk akorát. Dal ho do trouby a dával pozor. Když ho vytáhl, nebyl ten tvor ani moc černý, ani moc bílý, ale pěkně do kávova, zkrátka akorát, jak má být. A tak mu Pánbůh povídá:

.....

Co asi mohl Pánbůh říct?

.....

„Ty můžeš žít všude, na všech místech. Můžeš žít tam, kde je teplo, i tam, kde je zima.“ A z těchhle tvorů jsme povstali my, Romové.

.....

... a na závěr tvoje myšlenka:

Obrázek:





VIEWEGHOVÁ, T., FEJFUŠOVÁ M., *Čítanka pro 8. ročník*, Brno: Nová škola, 2009, s.92, ISBN80-7289-110-3.

(učebnice jsou vytvořené v souladu s RVP ZV)

Učitel zvolí text ke čtení a analýze. Po samostatném či skupinovém přečtení textu si každý žák vybere jednu myšlenku, která jej při četbě zaujala. Podtrhne si ji a napíše do sešitu, na list s textem či kartičku a vypracuje k ní vlastní komentář či úvahu o tom, proč si vybral zrovna tuto myšlenku. Vyučující dá žákům dostatek času na to, aby se mohli vyjádřit.

Následující analýza spočívá v tom, že žáci, kteří chtějí jednotlivě přečtou myšlenku, která je zaujala. Ostatní žáci jsou vyzváni k tomu, aby se k ní vyjádřili. Učitel dbá na to, aby si žáci neskákali do řeči, neodbíhali od tématu, byli k sobě tolerantní a vyvarovali se jakýchkoli ironických poznámek. Žáci jsou v této chvíli vedeni k tomu, aby nesli zodpovědnost za svá sdělení, vyjádření a názor.

Diskuse k jednotlivé myšlence je uzavřena žákem, který ji přednesl. Poslední slovo totiž patří jemu. Následuje další citát a diskuse.

Metoda umožňuje svobodný projev jednotlivce, vlastní zamyšlení a taktéž orientaci v textu.

Výchovně vzdělávací cíle:

Po zadání úkolu bude žák schopen:

➤ Kognitivní cíle:

- analyzovat text;
- vybrat v textu myšlenku, která je mu blízká, která ho zaujala;
- vyjádřit obsah děje;
- vyslovit vybranou myšlenku a obhájit si svůj názor;
- zakončit diskuzi nad vybranou myšlenkou;
- nalézt a vyslovit argumenty;

➤ Afektivní cíle:

- uvědomovat si význam jedinečnosti člověka;
- vnímat atmosféru děje;
- diskutovat na dané téma;

BÍLÝ DEN

Táňa Fischerová

Někdy v sobě musíme svést boj s vlastním osudem a předsudky ostatních lidí. O tom, že život se znevýhodněným dítětem může být obohacující, píše česká herečka a spisovatelka Táňa Fischerová.



Mnohokrát jsem o něm mluvila i psala, zdálo by se, že o člověku s postižením fyzickým i mentálním muselo přece být všechno řečeno, když jeho možnosti jsou omezené. A přesto naše vzájemná překvapení a objevování nových souvislostí nikdy nekončí. Náš společný svět je polem dalších a dalších objevů. Znovu a znovu bývám ohromená tím, co moje koktavé dítě vlastně ví.

Ale především: i já se stále měním a spolu s hledáním jeho identity hledám i tu svou. Uvědomila jsem si například teprve teď, že on tu není náhodou. Představuji si podle spisovatele Maurice Maeterlincka místo, kde si duše vybírají, kam a komu se chtějí narodit. Než přijdou na svět, touží být lepší, a pak si vybírají podmínky, které jim k tomu mohou pomoci.

Kryštof si zřejmě vybral mne. Potřeboval mě pro svůj vývoj.

Ale to znamená nekonečnou odpovědnost. Mnohem větší, než jsem až dosud tušila. Věděla jsem, že máme na starosti svoje děti. Aby se nezranily, aby se učily. Ale já jsem odpovědná za tu duši. Aby prošla zemskou školou a sama se naučila odpovědnosti.

Takže – můj úkol je mnohem větší.

Jenomže – co když je to naopak? Co když nevychovávám já jeho, ale on mne? Co když naše děti přicházejí, abychom byli lepší my? Nebo vychováváme sebe navzájem? Možná. Pravdou je, že mnoho našich dialogů, mnoho jeho replik mě přivádí k úžasu.

O jeho slovech přemýšlím jednak proto, že na nich trvá s dojemnou tvrdohlavostí, ale i proto, že už dávno ho беру vážně.

Můj syn už přes rok navštěvuje školu a už dříve jsme spolu počítali. S drobnými výpadky počítá do sta. Ovšem, jakmile mu položím otázku kolik je jedna a jedna, zarazí se, chvíli přemýšlí a pak odpoví – tři.

„Prosím tě, podívej: máš jeden prst, tady je druhý, vidíš?“

„Jo.“

„No tak počítej: Jeden, dva ...“

„Tři,“ dodá Kryštof.

Protože na tom trvá celkem zásadně, víme už, co nikdy jiný netuší. Jedna a jedna jsou tři.

Není ale zcela vyloučeno, že to dělá schválně. Koho z nás by bavilo být neustále zkoušen? Neustále ho nutíme, aby nám podával důkazy, co jsme ho naučili.

Kolik je jeda a jedna? Jak se jmenuješ? Kolik je měsíců v roce? Co je to za skladbu? Stále nám musí dokazovat, jak jsme dobří, a tak se nadechne, usměje se a odpoví. Tři.

Nejen pro tyto otázky, ale i z jiných důvodů tenhle človíček nemá život tak úplně snadný. Téměř nic mu v životě nejde snadno a přece se strašně rád směje. Směje se sobě i nám, směje se často a rád. Směje se i tomu, co není k smíchu.

Koupeme se a vana je kluzká. Nejtěžší okamžik je vždycky dostat ho z vany ven. Musím za ním do vany, jeho vlhké tělo se smýká, zápasíme dva mokří klauni, hrozí nám pád a on se řehťá. „Teď se sakra nesměj a pomáhej mi, nebo se přerazíme.“ Na chvíli zvažní a pomáhá. Pak mě opatrně pohladí po ruce: „Sranda musí bejt.“ A dodá: „Při dobrý náladě.“

„Máš hezkej den?“

„Mám,“ říká a stále mě hladí, aby ze mne vyhladil ten zvýšený tón.

Sranda musí bejt, i když je smutno. Právě on většinou u nás doma udržuje dobrou náladu. Když my klesáme, on nás drží. Ale stejně jako se umí smát, umí i plakat. ...

A jeden dialog spolu vedeme po celou tu dobu, co žijeme vedle sebe. Co se naučil trochu mluvit, odehrává se každou noc před spaním stejný rozhovor. Noc neměl nikdy rád a já vlastně nevím proč, protože spí klidně a nemá důvod se noci bát.

Přesto od ranního probuzení počítá vteřiny i minuty dne, v poledne se zlobí, že už je poledne, odpoledne se ujišťuje, zda je teprve odpoledne a jeho rozhořčení vrcholí s příchodem tmy.

„Zase je večer, to je hrozný, zase je jeden den pryč!“ vzteká se. Je noc, oba už ležíme posteli a já zhasínám. Z jeho postele se ozývají zvuky nelibosti.

„Spi už, je čas na spaní.“

„Zase?“

„Zase.“

„Vždycky se zkazí počasí,“ zlobí se.

„Ne, je krásně, jenom je tma, je noc.“

„A přijde ráno?“ ptá se neměně patnáct let.

„To víš, že přijde. Co svět světem stojí; je to ta jediná skutečná jistota. Přijde ráno.“

„A bude bílej den?“

„Ano, bude den.“

Ráno se probudí a okamžitě se začne usmívat. „Maminko, je bílej den.“

Proč Kryštof nemá rád noc? Proč nazval sám od sebe den bílým dnem? Nikdy jsem ho něco takového neučila. Proč se raduje z každé vteřiny toho světla, o kterém nějak odněkud ví, že je vzácné a je tu jen na chvíli? Odkud ví, jak vzácné jsou okamžiky, které jsme dostali k životu?

Není vlastně on ten, kdo si mne přišel vychovat?

A máme společnou šanci.

Bílý den.

(Bílý den a jiné povídky)

Poslední slovo patří mně:

Příloha 49

Dotazník

jsem: dívkachlapec^{*)}
^{*)} škrtni, co se nehodí

je mi let

1. Jakými způsoby získáváš informace o lidech jiné národnosti či odlišnosti?
2. Žijí ve tvém blízkém okolí lidé jiné národnosti?
3. Setkáváš se s lidmi jiné národnosti ve škole či jinde?
4. Tvůj kladný zážitek s cizinci...
5. Tvůj záporný zážitek s cizinci...
6. Když mluvíme o lidech, kteří jsou jiní, mluvíme o ...
7. Jak vypadá člověk, který je jiný...

8. Kdo je rasista?

9. Jak se rasismus projevuje?

10. Na kom je rasismus podle tebe páchán a proč?

11. Je rasismus nebezpečný? Pokud ano, jak?

12. ... a tvůj názor na rasismus?

13. Dostáváš ve škole informace ohledně cizinců, národnostních menšin a rasové nesnášenlivosti?

14. Pokud ano, ve kterých předmětech se setkáváš s těmito informacemi?

Děkuji za tvou pozornost a spolupráci a přeji ti spoustu úspěchů ve školním i soukromém životě.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Vojčáková
Katedra:	Antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	PhDr. Helena Skarupská Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Multikulturní výchova na 2. stupni ZŠ jako prevence xenofobie a rasismu /aktivizační metody ve výuce/
Název v angličtině:	Multicultural education at the second stage of primary school as a prevention against xenophobia and racism /activation methods at lesson/
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na oblast multikulturní výchovy a její problematiku. V teoretické části je rozebrána její podstata, pojetí, východiska a pojmy s ní související. Pozornost je věnována rámcově vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, modelu E – U – R ve výuce a kritickému myšlení. Součástí diplomové práce je metodika pro multikulturní výchovu.
Klíčová slova:	Multikulturní výchova, rasismus, rámcově vzdělávací program, kritické myšlení, metodika k výuce multikulturní výchovy.
Anotace v angličtině:	This dissertation is focused on multicultural education. Principles, conception, resources and related terms are analyzed in a theoretical part. Attention is paid to the framework educational program for basic education, to the E-U-R educational model and critical mind. Main goal of the research is to check student's awareness about variety of different viewpoints. This dissertation involves a methodology for multicultural education.
Klíčová slova v angličtině:	Multicultural education, racism, framework

	educational program, critical mind, multicultural education methodology.
Přílohy vázané v práci:	<p>Skinheads</p> <p>Skinheads – 100% bílý – úvodní text</p> <p>Dvojitý zápisník /skinheads/</p> <p>I.N.S.E.R.T. /skinheads/</p> <p>Studijní průvodce /skinheads/</p> <p>T-graf /skinheads/</p> <p>Kostka /skinheads/</p> <p>Pětílístek /skinheads/</p> <p>Brainstorming ve dvojicích /skinheads/</p> <p>Diskusní pavučina /skinheads/</p> <p>Myšlenková mapa /skinheads/</p> <p>Rasismus</p> <p>Zpřeházené věty /rasismus/</p> <p>ANO – NE /rasismus/</p> <p>I.N.S.E.R.T. /rasismus/</p> <p>Lidské rasy</p> <p>V–CH–D /lidské rasy/</p> <p>Zpřeházené věty /lidské rasy/</p> <p>Pětílístek /lidské rasy/</p> <p>Vennův diagram /lidské rasy/</p> <p>Kostka: RASA /vybraná lidská rasa/</p> <p>Myšlenková mapa /pojmy/</p> <p>Brainstorming /lidské rasy/</p> <p>Období lidského života</p> <p>I.N.S.E.R.T. /období lidského života/</p> <p>ANO – NE /období lidského života/</p> <p>Skládkové učení /období lidského života/</p> <p>Vennův diagram: /období lidského života/</p> <p>Kostka: /vybrané období lidského života/</p>

	<p>Stejná práva pro každého ? /diskriminace/ Stejná práva pro každého? /diskriminace/ Zpřeházené věty/skládkové učení/ diskriminace Brainstorming /diskriminace/ Zpřeházené věty - skládkové učení /diskriminace/ Diskusní pavučina /diskriminace/ Pětílístek /diskriminace/ Vennův diagram /diskriminace/ Měření délky Měření délky – tex V-CH-D /měření délky/ Skládkové učení /měření délky/ Skládkové učení /měření délky/ Skládkové učení /měření délky/ Kostka /měření délky/ Skládkové učení /měření délky/ Literatura Řízené čtení - Jak byli stvořeni Romové? Poslední slovo patří mně - Bílý den Dotazník</p>
Rozsah práce:	90
Jazyk práce:	CZ