



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výchovy ke zdraví

Bakalářská práce

Využití projektové metody při multikulturní výchově na II. stupni ZŠ

Vypracovala: Marjana Spoustová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2020



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

University of South Bohemia in České Budějovice
Faculty of Education
Department of Health Education

Bachelor Thesis

Use of Project Methods in Multicultural Education at Elementary School

Author: Marjana Spoustová
Supervisor: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci „Využití projektové metody při multikulturní výchově na II. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem Mgr. Margarety Garabikové Pártlové, Ph.D., pouze s použitím zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby též elektronickou cestou byly, v souladu s uvedeným stanovením zákona č. 111/1998 Sb., zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokých kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Příbrami 1. 7. 2020

.....
Marjana Spoustová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za odborné vedení práce, za ochotu a její vynaložený čas.

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Marjana Spoustová

Název bakalářské práce: Využití projektové metody při multikulturální výchově na II. stupni ZŠ

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

Rok obhajoby bakalářské práce: 2020

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se věnuje projektové metodě při multikulturální výchově na druhém stupni základních škol. Teoretická část je zaměřena na čtyři hlavní části, jimi jsou multikulturalismus, minority, multikulturální vzdělání a projektová metoda v pojetí RVP a nakonec se zaměřuje na projektovou metodu jako takovou. Praktická část je věnována projektům, které si žáci sami na druhém stupni vypracovali. Práce proběhla na Základní škole v Mirovicích v týdenním časovém limitu. Projekty byly na téma multikulturalismus a jeho problematika s pozitivními i negativními důsledky. Výsledky projektů jsou chronologicky uváděny dle tříd.

Klíčová slova: multikulturalismus, multikulturální výchova, projektová metoda, rasismus, xenofobie, minority

Bibliographic identification

Autor's first name and surname: Marjana Spoustová

Title of Bachelor Thesis: Use of Project Methods in Multicultural Education at Elementary School

Department: Health Education, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice

Supervisor: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract:

This bachelor thesis deals with the project method in multicultural education at the second stage of elementary school. The theoretical part is focused on four main parts, which are multiculturalism, minorities, multicultural education and the project method in the concept of FEP, and finally focuses on the project method as such. The practical part is devoted to projects that students have developed themselves in the second grade. The work took place at the Primary School in Mirovice within a weekly time limit. The projects were on the topic of multiculturalism and its problems with positive and negative consequences. The final work from the projects is presented chronologically according to classes.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, project method, racism, xenophobia, minorities

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Teoretická část.....	9
2.1 Multikulturalismus	9
2.1.1 Multikulturní výchova.....	9
2.1.2 Politická teorie v multikulturalismu.....	10
2.1.3 Sociologický postoj v multikulturalismu	11
2.1.4 Xenofobie a rasismus	12
2.1.5 Multikulturalismus v současnosti ve školách.....	12
2.2 Minority v České republice	15
2.2.1 Cestování za domovinou	15
2.2.2 Ukrajinci.....	16
2.2.3 Vietnamci	16
2.2.4 Rusové.....	17
2.2.5 Slováci.....	17
2.2.6 Poláci.....	18
2.2.7 Němci	18
2.2.8 Romové	18
2.3 Multikulturní vzdělávání a projektová metoda v pojetí RVP na II. stupni ZŠ.....	20
2.3.1 Kulturní diferenciacce.....	21
2.3.2 Lidské vztahy	21
2.3.3 Etnický původ	21
2.3.4 Multikulturalita.....	22
2.3.5 Princip sociálního smíru a solidarity.....	22
2.3.6 Klíčové kompetence	23
2.4 Projektová metoda.....	24
2.4.1 Historie, pragmatická pedagogika.....	26

2.5	Projektová metoda v ČR	27
2.5.1	První reformní úsilí	27
2.5.2	Projektová výuka v 90. letech 20. století	27
2.5.3	Výhody aplikace projektového vyučování	28
2.5.4	Co by měl projekt obsahovat.....	28
2.5.5	Fáze postupu řešení projektu	29
2.5.6	Znaky, rysy projektové metody	30
2.5.7	Etapy projektu	31
3.	Praktická část.....	33
3.1	Výzkumné otázky.....	33
3.2	Cíle	33
3.3	Výzkumný vzorek	34
3.5	Výzkumný design.....	35
3.4	Témata	37
3.6	Průběh výzkumu.....	38
3.6.1	Motivace a plánování	38
3.6.2	Realizace	39
3.7	Výsledky výzkumného šetření	39
3.8	Hodnocení	52
3.8.1	Závěrečná reflexe	52
4.	Diskuse	54
5.	Závěr.....	56
6.	Seznam zdrojů.....	57

1. Úvod

Existujeme ve světě, kde se čím dál více propojujeme s celým světem. Máme více možností cestovat, jak na dovolenou, za vzděláním, tak i za prací. Není žádný problém se dostat i na druhý konec světa, pokud si to přejeme. Globalizace má hodně pozitivních, ale i negativních aspektů, kdy jedním z nich může být intenzivní migrace, která je jedním ze základních předpokladů multikulturní společnosti. Postoje k nově přicházejícím skupinám mohou být odmítavé a nedůvěřivé, což je do velké míry ovlivněno historickou zkušeností. Největší podíl na strachu a intoleranci má však nevědomost, která je samozřejmě minulostí ovlivněna, ale sama je teď a tady, přítomná. Velký vliv na postoje k cizincům a etnickým menšinám může mít i chování, přizpůsobování, či ekonomické postavení dané skupiny.

Velkou otázkou je, jak přistoupit ke vzdělávání žáků v rámci této problematiky. Multikulturní výchova zprostředkovává informace o kultuře, historii, učí nás sebereflexi, rozmanitosti a mnoho dalšího. Jak můžeme efektivně začlenit multikulturalismus do výchovně vzdělávacího procesu? Jak můžeme nejideálněji uplatnit multikulturní výchovu ve vyučovacích hodinách? Jaké taktiky vybrat? Tím by mohlo být využívání výukových metod, do kterých se žáci čile zapojují, a oním ideálním příkladem by se mohla stát projektová metoda. Po žácích se vyžaduje stále více vědomostí, ale jak mohou žáci vstřebat tolik informací, pokud je nemají vžitě? V současnosti je na školách využívána spíše teoretická výuka založená na přednášení, než aby pedagogové využívali více praktické metody.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké názory a postoje mají žáci druhého stupně základní školy k tématu multikulturalismu, a jak vnímají začlenění projektové metody do výuky. Bude sledováno zapojení žáků do vytváření projektů, a to především na základě metody pozorování.

Práce je koncipována do dvou částí. V první části se zaměříme na teoretický výklad pojmu multikulturalismu, a následně i projektové metody. Budou rozebrány jak samotný pojem v rámci různých oborů a přístupů, tak i problematika nejvíce se vyskytujícími menšinami na území ČR. Druhá fáze teoretické práce se pak zaměří na projektovou metodu vzhledem k rámcovému vzdělávacímu programu na druhém stupni základních škol, a následně probere i základní vývoj projektové metody v ČR. Zaměří se na historii, základní znaky a rysy metody, výhody projektů a obecné rámcové podoby této metody.

V druhé, praktické části bakalářské práce budou na základě metody pozorování představeny projekty, které vytvořili žáci druhého stupně základní školy v Mirovicích. Všechny projekty měly společného jmenovatele, a to téma multikulturalismu. Na základě těchto projektů bude zkoumáno, jaký postoj mají žáci jednak k tématu multikulturalismu, ale i k samotné projektové metodě.

2. Teoretická část

Na začátku bakalářské práce budou definovány jednotlivé klíčové pojmy, které jsou pro tuto práci důležité. Těmito pojmy jsou „Multikulturalismus“ a „projektová metoda“.

2.1 Multikulturalismus

Multikulturalismus se skládá z předpony *multi-*, což znamená mnoho nebo více. Kořen *kultura-* pak znamená komplex tělesných a duchovních statků, které lidstvo vybudovalo, a konečně přípona *-ismus* sděluje směr hnutí. Dohromady tedy z toho vyplývá, že multikulturalismus je myšlenkový směr, který se zaobírá rozmanitostí kultur. Multikulturalismus, jak o tom hovoří Linhart (2007), je propojení více kultur a přináší prospěch pro společnost a stát. Kultura, která je v separaci, stagnuje. Obecně platí, že nejsvižnější vývoj zaznamenaly kultury, které umožnily přístup i jiným civilizacím. Na multikulturalismus zároveň dle Taylora (2002) můžeme nahlížet jako na přání realizace tolerance a respektu k jinému a odlišnému. V tomto duchu je multikulturalismus nesplnitelnou možností, která zabraňuje různým podobám útlatku, bezmoci, vykořisťování a násilí. Podstatou rovnocenného uskutečňování multikulturalismu je přijetí rozdílů a odlišností jedinců či celých kultur.

K tématu multikulturalismu patří další dva pojmy, jimiž jsou „tolerance“ a „pluralismus“. Metodologicky významnou otázkou je jejich vzájemný vztah. Tolerance formuje dispozici pluralismu, přičemž odlišnost mezi nimi je ta, že tolerance uznává hodnoty jiných, kdežto pluralismus vydobývá vlastní hodnotu. Vychází z toho, že neidentické názory zeslabují člověka a jeho politickou obec. (Jirásková, 2006)

2.1.1 Multikulturní výchova

Samotný pojem „Multikulturní výchova“ se začíná velice často objevovat v masových médiích – v televizi, časopisech, rozhlasových pořadech apod., přesto tento pojem lidé zařazují do pedagogické sféry. Žáci by se měli v souladu s požadavky RVP ve školách vzdělávat, dostávat dovednosti a znalosti, které jim pomůžou si utvářet pozitivní postoj k odlišným kulturám. (Průcha, 2001)

To je ale velice omezené pojetí. Do multikulturní výchovy patří příprava člověka na život mezi různými sociokulturní skupiny s různými tradicemi, postoji a hodnotami, zvýšený zájem

o vytváření žádoucího klimatu školy a jednotlivých lidí. Rozlišujeme tyto oblasti multikulturní výchovy:

1) Vědecká teorie – jde o to, že pedagogická činnost není jedinou vědou účastníci se na rozvoji teorie. Tato teorie pracuje s názvem kultura, což je jev mnoha aspektů. Vědomosti a poznávací postupy, kterých člověk dosáhne a využije je v kulturní antropologii, interkulturní psychologii, sociolingvistice a historiografii, jsou důležité. Tudiž chceme-li náležitě chápat multikulturní výchovu, měli bychom přesahovat jednotlivé obory.

2) Výzkum – věda poskytuje objevy o dané sekci objektivní reality. Ve spojitosti s multikulturní výchovou se v cizině provádějí empirické výzkumy, jako například pozice členů jedné etnické či jazykové skupiny vůči členům odlišných etnických skupin nebo cítění a tolerance odlišností v mluvě jednotlivých etnických skupin.

3) Systém informační a řídicí infrastruktury – aby věda a výzkum mohly pracovat, opírají se o pomocná zřízení. Jimi jsou odborné časopisy, vědecké výzkumy, vědecké databáze aj., které se nacházejí v různých zemích.

4) Praktická vzdělávací činnost – vzdělávací oblast je jeden ze způsobů vzniku multikulturní výchovy. Uskutečňuje se především ve školním prostředí, kde v některých předmětech jsou vymezená témata o odlišných kulturách, o nezbytnosti respektování jiného etnika než původního a o poznávání jiných znaků národů a zemí. Kromě školního prostředí se také dá zúčastňovat programů zaměřených na osvětu, či národních a mezinárodních organizací sloužících k tomuto tématu, nebo výstavách. (Průcha, 2001)

2.1.2 Politická teorie v multikulturalismu

Nejvíce pozornosti získal multikulturalismus koncem 60. let ve Spojených státech, v Kanadě a Austrálii, především díky rasovým a etnickým menšinám, a také feministkám. Ve stejnou dobu se v Evropě vyskytovaly problémy s kulturním začleněním neevropských imigrantů. V Severní Americe a v Evropě od 60. let zesilují nacionalistická hnutí. (Barša, 2003)

Výrazem krize národního státu je v Evropě chápán rozvoj politiky identity. Národní stát v západní Evropě je dějepisným výsledkem slučovacích procesů, kdežto ve východní Evropě

vzniklo mnoho separátních skupin, které v průběhu 19. a 20. století formovaly nacionální státy právě na základě těchto dělících se tendencí.

Na představě shody politických a kulturních hranic stojí celá Evropa. Komplex jednotlivých občanů se shodnými právy a povinnostmi vydedukovanými z jejich univerzální lidskosti nebo kolektiv sjednocený krví a jazykem se předpokládá v obou případech s homogenizací společnosti, zrušení rozdílů v jednom národním kolektivu. (Barša, 2012)

2.1.3 Sociologický postoj v multikulturalismu

Multikulturalismus ze sociologického pohledu je dále rozlišován na historický, dobrovolný, vynucený a líný.

Historický

Lidé ho vnímají jako normální děj, protože se už do tohoto prostředí narodí. Příkladem je soužití židovského, německého a českého obyvatelstva v 19. století.

Dobrovolný

Lidé žijí s odlišnými národy dobrovolně, protože si to vybrali. Byla to jejich volba. Prvotně mluvíme oblasti mezilidských vztahů, hlavně na úrovni setkávání se v kulturních a vědeckých kruzích. Druhotně pak stojí na programově účelné migrační politice, která upřednostňuje tu eventuální migrující populaci, která je pro danou situaci a lidi nejbliže nebo nejprizpůsobivější.

Vynucený

Může být následkem běžných sociodemografických procesů. Ve svých dopadech však vede k tomu, že určité obyvatelstvo je donuceno přijímat členy odlišných etnik, národností, náboženského vyznání apod. Měli by být náhradou za úbytek vlastní populace bez šance ovlivnění stavby přicházejících migrantů. Etnicky odlišná společnost tak vzniká na základě socioekonomické nutnosti, které nejde uniknout.

Líný

Tento název vznikl v nedávné době, kdy v holandském deníku uveřejnili esej s názvem „Kultura tolerance se začíná blížit svému limitu.“ Tento esej vzbudil velký ohlas a je obecně

vzat za první úsilí o solidní vypořádání se s fenoménem líného multikulturalismu. Nejde o odepření tolerance ale o výzvu k tomu, aby i tolerance měla své hranice, které se musejí dodržovat. (Jirásková, 2006)

2.1.4 Xenofobie a rasismus

Lidé rádi žijí ve světě, který znají. Každá nová situace či věci jsou ze začátku podezřelé a potřebují si je vyzkoušet. Jakmile si uvědomí, že jim vyhovují, v lepším případě si je začlení do života, anebo ani něčemu takovému nedají šanci. Mají pocit nedůvěry a strach, že by je to nějakým způsobem mohlo ohrozit. Důvodem tohoto pocitu jsou většinou předsudky. Ty reprezentují nezvyklý komplex neopodstatněných postojů a názorů, které si lidé vytvářejí vlivem prostředí, či je přijmou od nějakého idola. S předsudky lze lehce zdolat obtíže, které provázejí vytváření vlastního názoru. Jakmile je člověku něco cizí, odemyká se možnost pro zrod postoje, jehož středem je strach z odchylek a rozdílností, které můžeme označit jako xenofobii. Ta se transformuje v rasismus.

Rasismus má dvě pozice - „lidovou“ a ideologickou. Obě mají tendenci vyústit do řízených akcí. První je méně riskantní, ale to neznamená, že by byla méně riziková. Spočívá v lehkém tahu. V psychologii je užíván termín stigmatizace, což znamená, že někdo, kdo se vymyká normálu, není začleňován do kolektivu, kdy vystihujícím příkladem může být holocaust. Vnějšími projevy jsou přisuzování podřadných charakterových vlastností nebo osobních dispozic příslušníkům jiných ras či etnik. To má regresivní účinek – tito lidé se začnou cítit odlišní, a dokonce se podle toho začnou chovat. Tato reakce je pak využita proti nim.

Druhá, ideologická forma rasismu je daleko riskantnější. Podoba ideologického názoru má mocenský a násilnický rozměr. Jednotlivé záležitosti jsou pouze potvrzením odlišnosti, a tak propagují radikální přizpůsobení nebo separaci, či dokonce likvidační programy pro jiná etnika či rasy. Zde se obě pozice rasismu prolínají. (Šišková, 1998)

2.1.5 Multikulturalismus v současnosti ve školách

Troufám si říci, že se nacházíme ve společnosti, kde se prolíná mnoho etnik, ras, kultur a náboženství. Tato situace vyžaduje toleranci a respekt, ale má mít své meze. To samé by se mělo vyžadovat po příslušnících jiných ras či etnik. Podle této situace bychom měli žáky základních škol připravovat na spolužití. Cílem je tedy prohloubit chápání a přijímání

rozdílností a přijímat rozdílnost jako užitečnou. Učitel má těžkou práci zvládat tento úkol, pokud žák přichází z prostředí, kde jsou rodiče netolerantní. Je třeba namotivovat žáky, aby se snažili aspoň vyslechnout jiný názor a rozšířili si tak své obzory. (Preissová, Štola, 2012)

Mluvíme-li o školácích a mládeži, nesmíme zapomenout na prostředí, ve kterém vyrůstají. Žijí stále rychleji a nestíhají se ani vyvíjet. Existují v uměle vytvořeném světě, kde mají všechno na dosah bez jakéhokoliv úsilí, jsou ovlivňováni televizí a reklamou, a nemají čas na otázky, kdo jsem, co chci a kam jdu. Nedokážou pracovat sami se sebou, natož aby respektovali lidi, kteří jsou tak moc odlišní a zároveň stejní. Vědecké výzkumy a rozvoj technologie nejdou současně s morálkou, a kvůli tomu ohrožují sebe sama, ale i okolí. Pokud máme problém s identitou, nastane chaos a jedinec se snaží svou identitu najít skrz separaci, a uchyluje se k projevům anonymního násilí a k netoleranci ke všemu, co se vymyká normálu, nebo čemu nerozumí.

Ze všeho nejdříve je třeba začít u rodiny – rodina je jádro. Jaké názory mají rodiče, přejímá i dítě do té doby, dokud si neudělá svůj vlastní názor. Postoje a hodnoty rodičů jsou pro dítě významné, dokonce rozhodující při formování vztahu k okolnímu světu. (Šišková, 1998)

Důležité je zmínit složení třídy, kde učitel musí přežít vyučovací hodinu. Jsou pouze dvě situace, které mohou nastat - učitel vejde z hlediska původu žáků do homogenní nebo heterogenní třídy. Pokud je třída stejnorodá, tak zde se multikulturní výchova začleňuje méně často. Nejsou zde žáci, kteří by mohli přispět se svou vlastní zkušeností, a tím pádem to může být obtížnější. Tady by bylo dobré vybrat např. projektovou metodu nebo rozhovor cizinců s žáky.

V různorodé třídě můžeme multikulturní výchovu lépe začlenit a žáci s jiným původem se rádi zapojí do diskuse s nějakými zajímavými tradicemi a zvyky. Problém nastává, pokud jsou neochotní nebo je tu jazyková bariéra. Pokud jsou žáci pracovití a ochotní, ani tento problém nemá roli.

Samozřejmě by při práci s různorodostí třídy mělo být zdůrazněno, že je to pro obohacení a zdokonalování vědomostí, které budou sloužit pro jejich rozvoj. Žáci by měli brát ohled na náboženské přesvědčení, sociální původ nebo také stáří cizince.

Přejeme-li si změnit postoj k osobě, situaci či věci, musíme působit na všechny složky postoje - emotivní, kognitivní a činný. Většinou se na to zapomíná a vymezujeme se na některých z nich. Postoje mají tři příčiny (Šišková, 1998) :

1. Aplikují se na něco
2. Jsou negativní, pozitivní nebo neutrální
3. Mají určitou sílu

Obrat postoje může být totožný, čehož se dá dosáhnout snadněji. Obrat může také být opačný, čehož se dosahuje namáhavěji. Méně často se můžeme setkat i s extrémním postojem, který je imunní vůči změnám. Postoje závisí na vztahu k osobnímu významu, na hodnotách a na kulturním stupni. Tyto postoje se mění jen těžko. Postoje se vytvářejí v průběhu sociálního učení.

Zdroje sociálního učení jsou:

1. Osobité zkušenosti (např. setkání milujícího člověka)
2. Sociální dorozumívání (např. potomek přebírá názory jeho rodičů)
3. Modely (např. ztotožňování s idolem)
4. Institucionální činitel (např. církev, politická náklonnost)

Ukázalo se, že mínění více lidí je vlivnější než mínění experta. To můžeme ukázat i v historii, kdy Galileo Galilei tvrdil, že nejsme středem vesmíru. Označili ho za lháře.

Názory osob na určitý postoj často nevyjadřuje jejich pravdivý názor ale mínění okolí. Důležité je, aby žák měl ujasněný vlastní postoj, byl pravdivý a počítal, že s ním někdo nemusí souhlasit. (Šišková, 1998)

Na druhém stupni základních škol autoritu přejímají spolužáci a vrstevníci. Bývá to záležitost oblékání, hudby, kouření, účesu aj. Názory skupiny mají mnohem vyšší váhu než rodičů nebo učitelů. Záleží na jednotlivé rodině, jak moc má pevný základ. Tam, kde je menší základ nebo žádný je pochopitelné, že autoritu převezme skupina, ve které se žák nachází. Pocit soudržnosti a opory jim dodají vrstevníci, kteří je chápou.

Žák si začne veškerý svůj volný čas organizovat podle kamarádů. Otevírá se mu nový pohled na svět a snaží se více zalíbit skupině než rodině nebo sourozencům. V tomto období je i sebelepší rodič nechápající bytost a jediný, kdo jim rozumí, jsou kamarádi. Jsou pro ně rodinou, kterou si vytvořili. (Šišková, 1998)

2.2 Minority v České republice

Po roce 1989 se Česká republika stala otevřenou, ekonomicky a politicky stabilní zemí. Předtím byla výlučně průjezdní zemí či zastávka na cestě, v současnosti je již zemí cílovou. Cizinci přicházejí z různých důvodů. Chtějí najít to, co ve své zemi nenašli. Pro některé to je náboženská svoboda, svoboda projevu, práce, zabezpečení rodiny po finanční stránce.

Do České republiky přijíždějí samotní nebo s rodinou. To znamená, že nepřicházejí jen dospělí lidé, ale i děti. Většina cizinců má snahu se začlenit do společnosti.

Děti jsou ve věku školní docházky. Ti, kteří jsou zde legálně, mají závazek chodit do školy a dále se učit. Děti odlišných národností přicházejí do škol s různou znalostí vyučovacího jazyka, nebo se stává, že ho neznají vůbec. I přes tuto jazykovou bariéru jsou začleněni do běžných tříd, a pak je to na učitelích, jak se s tím poperou. Samotný učitel s tím však bohužel nic nezmůže. (Vacková a kolektiv, 2016)

2.2.1 Cestování za domovinou

Kde jsou naše prvopočáteční kořeny? Jak mluvili naši předkové, odkud přišli, čím se živili či v čem vynikali. Možná i oni byli cizinci hledající svou vysněnou krajinu pro svůj domov.

Prostředí, ve kterém pobývali naši předkové, bylo určitě rozdílné od současného. Lidé byli více spjatí s přírodou, živili se jen tím, co jim příroda poskytla za plodiny. Začali lovit divokou zvěř a později se naučili pěstovat plodiny. Dnes věřím tomu, že bychom to nedokázali. Příliš jsme zpohodlněli. V obchodě si koupíme vše, na co si vzpomene, od jídla až po auto. Nepřemýšlíme, kde se vzala elektřina a teplá nebo studená voda a už ani nevíme, jak se věci vyrábějí nebo jak vznikly. Otočíme knoflíkem, nebo si dojdeme nakoupit a vše je na světě.

V současné době lidé odcházejí do různých zemí, protože ve svém kraji nemohou z mnoha důvodů žít. Nenacházejí práci, tudíž nemají finanční prostředky k uživení rodiny, trápí je útlak ze strany vlády, nacházejí se na území, kde jsou války, odcházejí za studiem, za podnikáním, nebo za vědeckým výzkumem.

Rodiče se svými dětmi odcházejí s vidinou lepšího života a klidného domova. Jak se jim plní sny? Nemusíme jít daleko, určitě každý zná nějakého cizince. Konec konců jsem jeden z

nich, ale mým domovem už je Česká republika. Mnoho cizinců se přizpůsobilo, chodí do školy, mluví česky, vypadají jako Češi. Mají zážitky ze stěhování, cestování. Můžou mít velmi bolestivé a špatné zkušenosti, ale také krásné. Cizinci nás mohou naučit, co je zajímavého a tajemného na jejich rodné zemi. Mohou nám ukázat tradice a zvyky, národní kuchyni, povědět jejich pohádky, o kterých ani nemáme tušení. (Vacková a kolektiv, 2016)

2.2.2 Ukrajinci

Od počátku 16. století přicházeli Ukrajinci jako studenti na univerzity v Praze a Olomouci. Počet se navýšil, když byla v roce 1918 připojena Podkarpatská Rus. Sovětský svaz si po druhé světové válce terorem připojil Podkarpatskou Rus a tím se museli někteří Ukrajinci vrátit. České občanství mají děti lidí, kterým se podařilo v České republice zůstat. Mnoho Ukrajinců má v dnešní době oprávnění k dlouhodobému či krátkodobému pobytu. Ukrajinci jsou dominantní skupinou v počtu obyvatel v České republice. Dle dostupných dat z roku 2015 jich žije na území České republiky 105,1 tisíc.

Lidé jezdí na Ukrajinu za krásnou přírodou a horskou turistikou. Na vesnici a ve městech můžeme cítit velký rozdíl z hlediska životní úrovně. Na vesnicích lidé mají vše domácí a žijí jednoduchý a spokojený život. Jediné, co si kupují, je cukr, sůl, mouka, těstoviny a rýže. Ve městech je velká chudoba. (Vacková a kolektiv, 2016)

2.2.3 Vietnamci

Od konce 70. let migrovali Vietnamci do Československé republiky. Převážně to byli studenti a menší část dělníci, kteří měli různé profesní zaměření. V roce 1995 získalo povolení k pobytu na území České republiky 10 000 Vietnamců. Byli to především lidé, kteří utíkali před totalitním komunistickým režimem. Informace o jejich počtu se v dostupných pramenech odlišují. Vietnamci jsou druhou nejpočetnější skupinou v počtu 56,6 tisíc.

Podle tradice se nejdříve zdraví muž, potom žena. Při oslovení skupiny se nejdříve zdraví pánové a potom dámy. Pokud chce Vietnamec prokázat úctu nebo si velmi váží dotyčné osoby, stiskne podávanou ruku a na chvíli ji přidrží v dlaních.

Usmívají se velice často i v situacích, kdy to není vhodné. Je to přirozená reakce, kdy nevědí, co mají dělat nebo nerozumí.

Někteří muži si nechávají dlouhý nehet na jednom nebo obou malíčcích ruky. Je to symbol toho, že nemusejí fyzicky pracovat, jsou bohatí a vysoce postavení.

Při jídle mlaskají, aby dali najevo, že jim pokrm velice chutnal. Nikdy nedojedí z talíře všechno, a pokud ano, znamená to, že jim musí hostitel přidat. Tím, že nechají na talíři zbytek pokrmu, dají najevo, že jsou sytí.

2.2.4 Rusové

Demografická data o počtu občanů ruské národnosti se mísila s daty o Ukrajincích. V roce 1991 bylo teprve jednotlivě posouzeno přihlášení k ruské národnosti. Přihlásilo se pouze 5 062 Rusů, ale tento počet musíme brát jako pouze orientační ukazatel.

Rusové migrují kvůli obrovské nezaměstnanosti, klesající životní úrovni, nárůstu chudoby, nekvalitní lékařské péči, snižující se kvalitě vzdělání a úbytku sociální jistoty. Motivací je také politický nerovnovážený stav, obavy o osobní bezpečnost a vzestup kriminality.

Rusové se charakterizují jako uzavření vůči majoritnímu českému obyvatelstvu. I přes tento uzavřený postoj nejsou žádné velké konflikty v soužití znatelné. Nejsou ochotni se učit český jazyk, spíše spoléhají na to, že Češi umí ruštinu z minulosti. Odlišná situace je u ruských dětí, které chodí do školy a český jazyk ovládají poměrně rychle. Je málo rodin, které se snaží žít v české společnosti v otevřeném vztahu. (Cílková, Borešová, 2007)

2.2.5 Slováci

Když československá federace zanikla a 1. ledna 1993 vznikla Česká republika, Slováci se stali národnostní menšinou. Slováci představují stálý prvek v demografické skladbě státu. V meziválečném období začala zřetelná vlna emigrace. Ještě větší vlna imigrace přišla po druhé světové válce do průmyslových oblastí. Většinou to byli mladí lidé, kteří neměli v úmyslu se zde trvale usídlit. Přijeli pouze za prací. V 80. letech byla zachycena největší vlna Slováků. V České republice se usadili v dopadu nepřetržité mezi republikové migrace. Češi nepovažují Slováky za menšinu, ba naopak starší generace je bere za své „bratry“. (Šišková, 1998)

2.2.6 Poláci

Poláci představují čtvrtou nejpočetnější národnostní menšinu. Poláci budují nápadně koncentrované osídlení podél státní hranice s Polskou republikou ve dvou okresech. Jimi jsou Frýdek – Místek a Karviná. Bydlí zde 75% polských občanů. V těchto oblastech se Poláci označují jako původní obyvatelstvo. Příčina jejich obydlení v této lokalitě závisí na historii Těšínska, kde Poláci přebývají už od 13. století. Území Těšínska se pokládá za jediný region v České republice trvale osídlený touto menšinou.

Odlišnost polské menšiny představuje ráznost na vzdělání v mateřském jazyce, zachování a rozvíjení kulturních tradic apod. Součástí státního školství v České republice je polské národnostní školství. Je to ale osamocený menšinový vzdělávací systém. Svým školám věnuje Polská menšina mimořádnou pozornost. Počet žáků se i přes státní podporu neustále minimalizuje. Jedním z důvodů je, že si Poláci berou partnerky s jinou národností a jejich děti později dají do české školy. (Vacková a kolektiv, 2016)

2.2.7 Němci

Z hlediska historické souvislosti mají Němci v českých zemích specifické místo. V roce 1918 po rozpadu Rakousko-uherské monarchie a počátku Československé republiky se značná část obyvatelstva souzněla s Němci. Množství Němců na celkovém složení obyvatelstva byl velmi výrazný. Podle výsledků prvního sčítání lidu v roce 1921 Němci zastupovali téměř 40 % veškeré populace. Postavení německé národnostní menšiny vyvolávalo ve společensko-politickém životě výrazný neklid. Rozporuplný historický vývoj mezi Němci a Čechy pokračoval i po druhé světové válce. V letech 1945–1947 bylo Německé obyvatelstvo vystěhováno z české země. Při komunistickém totalitním režimu nebyla připouštěna existence Němců v české zemi. Rozvoj emigrace začal od roku 1989. Také v tomto roce začíná ekonomická spoluúčast České republiky na obstarání aktivity německé národnostní menšiny, stejně tak jako u dalších národnostních menšin. (Šišková, 1998)

2.2.8 Romové

Z historie Romů toho moc nevíme, protože ji nikdo nezapisoval. V letopisech, archivech nebo kronikách jsou jen neúplné zprávy. Hmotné památky máme jen minimálně a z nich

nejde nic vyčíst. V dějinách Romů nenajdeme žádné bitvy, zakládání státu, slavné panovníky, zkrátka nic.

Romové mají původ v Indii, vycestovali odtud před více jak tisíciletím. V Indii žili po mnohá staletí a jejich jazyk, náboženská představa, kultura a normy se vytvářeli v tomto duchu. Mnoho věcí, co nemůžeme na Romech pochopit, bychom pochopili po několika dnech bytí v zemi jejich původu.

Indie je zemí mnoha tváří. Úroda se sklízí tři krát do roka. Na jednom stromě vidíme květy a na druhém už plody. Příroda byla velice úrodná a k přežití nebylo třeba vynaložit velké úsilí. Dnes to tak ale není kvůli přelidnění. Náhlé změny klimatu nedopřávají vytváření hmotných statků. Všechno se poddává rychlému rozkladu. Potraviny, oblečení a ani dům postavený převážně z palmového listí nevydrží dlouho. Je komplikované cokoli udržet, ale pro přežití to není důležité. Pro život jim stačilo hodně málo. V Indii žili Romové po mnohá staletí, než se vydali kočovat.

V 10. století začali aplikovat slovo cikán Řekové. Romové toto označení nepoužívají a vnímají to jako hanlivé.

„Cigánit“ je slovo, které znamená lhát. Zdroj lhaní u Romů je omezená způsobilost oddělovat realitu, fantazii, vzpomínky a sny. A druhý zdroj lhaní je protiřečení si. Aristotelova logika označila větnou stavbu tak, že protiřečení chápeme jako mluvnickou chybu. Pokud si někdo protiřečí, pocítujeme ho za lháře či blázna. Platí to pouze pro obyvatele, kteří ovládají dobře jazyk. Romové, kteří přemýšlejí jinak a své myšlenky jen tlumočí, se mohou nachytat do této logiky. (Šišková, 1998)

Rodina je nositelem tradic. Je obrovská, nejen pro mnoho dětí ale pro spolubydlení více generací. Romské děti žijí mezi více sourozenci ale i bratrance a sestřenicemi. Okolo sebe má rodiče, babičky, dědy, tety a strýce a proto má jiný pohled na rozměr rodiny. Výchova v evropské rodině je rozdílná oproti romské rodině. Dítě není vedeno k samostatnosti, protože kolem sebe neustále někoho má. Důraz je kladen na úctu ke starším. V rodině je hierarchie mužů a žen, starších a mladších, přesto každý jedinec může říci svůj názor na jakoukoli věc. (Šišková, 1998)

Školní prostředí je jeden z hlavních předpokladů výchovy a vzdělávání. Pro romského žáka vedle rodinného prostředí je škola nejvýznamnější místo. Výsledek vzdělávání záleží

především na školském prostředí. Škola má být místo, kde je jim zprostředkována jejich důstojnost a identita.

Stává se, že Romské děti neobstojí již v první třídě. Bud' opakují ročník, nebo se navrhuje přestup do zvláštních škol. Mínění, že svět romského a českého dítěte je stejný, je mylný. Pedagogové si myslí, že romské dítě je stejné, jako ostatní, jen je trochu „zaostalé“. Názor, že doplníme chybějící znalosti a žák se zlepší, je optimistické, možná až utopické. Jediný logický přístup musí vycházet z poznání osobnosti dítěte, z poznání metod a dějů v rodinách a ze znalostí osobního života a světa. Tyto znalosti se pedagogovi nepodaří získat, ale pokud se v průběhu let problémy svých žáků zaobírá, může tyto informace získat.

Romové se setkávají jen mezi sebou, s ostatními občany se potkají v práci či na ulici. Obě komunity žijí spíš vedle sebe, než dohromady. Často i čeští rodiče zakazují svým dětem, aby navázali kontakt s romskými dětmi.

Na prostředí současné české školy působí jako objektivní jev příval nových národností, které při střetnutí s tradičními menšinami formují nový úkaz. Vlivem toho nastávají odlišné situace, na které musejí učitelé i žáci reagovat. Multikulturální prostředí vytváří požadavek neustálého obnovení multikulturální výchovy. (Balvín, 2004)

Romové mají odlišné hodnoty, vzhled, jiný způsob života, vlastní kulturu a jazyk. V průběhu historie byli vyvražďováni, ponižováni, pronásledováni a diskriminováni. I přesto, že sídlí v České republice několik staletí, stále jim nerozumíme, co se týče jejich způsobu života, myšlení, pohledu na svět a rodových tradic. Bereme je jako celek, vulgárně a hanlivě vystupující, bez jakékoli snahy o hlubší porozumění. Mnoho Romů je nešťastných, že česká populace je bere jako celek. Tuto nevědomost bohužel zatím sami nezvládají odčinit.

2.3 Multikulturální vzdělávání a projektová metoda v pojetí RVP na II. stupni ZŠ

V této kapitole bude přesně a formálně správné využít přímou citaci z RVP ZV, jak je nahlíženo na tuto problematiku. Multikulturální vzdělávání patří k průřezovým tématům.

„Tematické okruhy Multikulturální výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou

učitelů, dohodou učitelů a žáků, učitelů a zákonných zástupců apod.“ (RVP. Část C, 6.4 Multikulturní výchova. MŠMT Praha 2017. s. 135).

Dle RVP ZP by tedy učitel měl v období, kdy žák navštěvuje základní školu pracovat s tématy, jako jsou kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity. Dále budou tyto jednotlivé termíny rozebrány.

2.3.1 Kulturní diference

Zahrnuje identitu každého člověka a jeho jedinečné schopnosti. Člověk je neoddělitelný celek tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika. Je správné identifikovat své kulturní upevnění a uznávání odlišností jiných etnik (zvláště členů etnik žijících v lokalitě školy a cizinců). Nakonec bychom neměli zapomenout na základní konflikty sociokulturních odlišností v České republice a v Evropě.

2.3.2 Lidské vztahy

Lidské vztahy obsahují právo jakéhokoliv člověka žít pohromadě a podílet se na spolupůsobení. Zachovávají přátelské vztahy a zlepšují spolupráci s cizími lidmi bez hlediska na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost. Poměry jsou mezi kulturami např. oboustranné obohacování jiných kultur, ale i neshody vznikající z jejich rozdílnosti, zaujatost a zaběhnuté stereotypy, které vedou k příčinám a dopadu diskriminace. Také významné zapojení jedince v rodinných, vrstevnických a pracovních vztazích. Začleňování zásady slušného chování, hlavně zásadní morální principy. Důležitost hodnoty mezilidských vztahů pro vyrovnaný rozvoj osobnosti. Nakonec snášenlivost, empatii, lidská soudržnost a přímé podílení se žáků z různého kulturního prostředí do skupiny třídy.

2.3.3 Etnický původ

Etnický původ zahrnuje rovnocennost všech, diferenciaci lidí ale i jejich rovnost. Obsahuje i postavení, základní informace o jiných etnických a kulturních seskupeních žijících v české i v evropské společnosti, odlišný styl života, myšlení a chápání světa, nebo také vyjádření rasové diskriminace, jejich rozeznávání a příčiny vzniku.

2.3.4 Multikulturalita

Do multikulturality patří multikulturalita dnešního světa a hypotetická evoluce v budoucnosti, multikulturalita jako nástroj oboustranného obohacování. Také obsahuje speciální znaky jazyků a jejich shodnost. Důležité je naslouchání jiným lidem, komunikace s členy odlišných sociokulturních společenství, ochotné postavení k odlišnostem a důležitost aplikování cizího jazyka jako pomůcka domluvení se a celoživotního vzdělávání.

2.3.5 Princip sociálního smíru a solidarity

Zahrnuje odpovědnost a podílení se každého člena na vymýcení diskriminace a zaujatosti vůči etnickým menšinám. Princip spočívá v tom, abychom žili život bez komplikací v multikulturní společnosti. Vede k zapojení se v iniciativním spolupodílení podle vlastních schopností na přeměňování společnosti. Měli bychom si všimnout požadavků minoritních skupin a otázky lidských práv. (RVP ZV, 2017)

K samotnému naplňování cílů RVP ZV dochází i za pomoci projektové metody.

„Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažít úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti.“ (RVP, Část C, 3.1, MŠMT Praha 2017, str. 8)

Samotné cíle základního vzdělávání jsou pak za pomoci RVP rozpracovány takto:

Základní vzdělávání pomáhá utvářet žákům klíčové kompetence a povolna je zdokonalují, aby dávaly spolehlivý základ všeobecného vzdělání zaměřeného hlavně na okolnosti blízké životu a na praktické konání. V základním vzdělávání se proto snaží o realizaci těchto cílů:

- Dovolit žákům naučit se postupy učení a inspirovat je pro celoživotní učení
- Vzbuzovat žáky ke kreativnímu myšlení, logickému přemýšlení a k řešení konfliktu
- Nasměřovat žáky k všeobecné, efektivní a otevřené komunikaci
- Rozšiřovat u žáků schopnost spolupracovat a přijímat práci a úspěchy druhých i vlastní
- Naučit žáky, aby se ukázali jako svébytné, svobodné a zodpovědné bytosti, prosazovali svá práva a plnili své povinnosti
- Budovat u žáků nutnost projevat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací. Zdokonalovat vnímavost a citové vztahy k jednotlivcům, prostředí a k přírodě.
- Vzdělávat žáky aktivně zdokonalovat a chránit fyzické, spirituální a sociální zdraví a být za ně zodpovědný
- Pobízet žáky ke snášenlivosti a ohleduplnosti k druhým lidem, jejich kulturám a spirituálním hodnotám, pobízet je žít pohromadě s druhými lidmi
- Podporovat žáky chápat a rozvíjet své schopnosti v harmonii s reálným potenciálem a zužitkovat je spolu s naučenými vědomostmi a zručností při určování o svých životních a pracovních cílech (RVP ZV, 2017)

2.3.6 Klíčové kompetence

Chceme-li objektivně posoudit využití projektové metody, je důležité vnímat, zda rozvíjí v co největší míře klíčové kompetence. Podle textu RVP ZV (2017) jsou klíčové kompetence souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou velmi důležité pro osobní rozvoj každého jedince, pomáhají mu se aktivně zapojit do společnosti, připravují ho a usnadňují mu uplatnění v životě. Osvojování klíčových kompetencí je pro žáka dlouhodobý a složitý proces, je důležité v něm respektovat úroveň, které je jedinec schopný dosáhnout. Klíčové kompetence nelze vnímat izolovaně naopak jsou multifunkční, prolínají se, prostupují všemi předměty a jejich získání je výsledkem celkového procesu vzdělávání. Vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, by tak měly vést k jejich získávání a rozvíjení.

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“ (RVP ZV 2017, STR. 10)

Zařazováním nejdůležitějších projektů tak vytváříme prostor nejen pro naplňování cílů vzdělávání a získávání klíčových kompetencí, ale i pro upevňování získaných a osvojování nových vědomostí a dovedností, pro rozvoj odpovědnosti, spolupráce, komunikace, vytrvalosti, samostatnosti, tvořivosti a schopnosti sebereflexe. Projekt nám umožňuje využívat mezipředmětové vazby a začleňovat do výuky průřezová témata.

Opatřit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni je smyslem a cílem vzdělávání. Kompetence by měly být dostupné a připravené na další vzdělávání a uplatnění. Ovládání klíčových kompetencí je běh na dlouhou trať. Proces je složitý a má svůj začátek už v předškolním vzdělávání, vyvíjí se v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Jejich stupně nelze brát za ukončené na konci základního vzdělávání. Tvoří pouze zanedbatelný základ žáka pro celoživotní učení a začátek osobního a pracovního procesu.

2.4 Projektová metoda

Žáky ve školách musíme vést k vědomostem a porozumění. Těchto dvou činností lze nejlépe dosáhnout tehdy, když je žákům udělena zodpovědnost, když musí stát sami za sebe a své činy. Zkrátka řečeno, když se žáky bude zacházet jako s odpovědnými jedinci, což bohužel samo o sobě ve školách nebo třídě to není možné. Aby bylo toto splnitelné měli by učitelé zadávat žákům úkoly, které zprostředkovávají mezi sebou spoluúčasť a spolupráci. Důležité je abychom žáky povzbuzovali k samostatnosti, ale na druhé straně současně vyhovili jejich potřebám. (Rýdl, 2003)

Východiskem by mohla být začlenit projektovou metodu do výuky.

Hlavním úmyslem projektové metody je řešení komplexních teoretických nebo praktických záležitostí na základě aktivní práce žáků. Tato metoda je v současnosti chápána jako zpestření, které pomáhá zdokonalit a rozšířit kvalitu učení a vyučování. Ve svých koncepčních základech se projektové vyučování zaměřuje nejvíce na zkušenosti žáka. Vystupuje z předpokladu, že předměty dostávají váhu, pokud se zařadí do lidských zkušeností. Zkušenosti jsou zaměřené na aktivním přístupu k přírodě, člověku či

společenském prostředí. V souvislosti s existencí, vznikají otázky, podněcuje se přirozený zájem o poznávání. Jde o rozmnožení, promyšlení, hodnocení a přepracování zkušeností a informace žáků. Toto pojetí předpokládá, že není možné oddělit poznání a činnost, práci rukou a hlavy. Nejvýznamnější prostředek je společná činnost, která přispívá k vzniku dispozic člověka. (Skalková, 2007)

Při definování samotného pojmu „Projektová metoda“, se dostáváme jednak k pojmu „projekt“, což lze chápat jako plán či záměr a k pojmu „metoda“, což chápeme jako určitý postup při předkládání obsahu vzdělávání. Přesnou definici pojmu projekt či projektovou metodu nelze naleznout. Každý autor se na tuto problematiku dívá z různých úhlů pohledu. Jednotné vymezení neexistuje.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je to metoda, v níž jsou žáci směřováni k individuálnímu vypracování určitých projektů a dosahují znalostí praktickou činností a zkoušením. Projekty mohou být v rozdílných formách – např. sjednocená témata, praktické problémy z vlastní zkušenosti, nebo činnost vedená k vyrobení výtvarného či slovesného produktu.

„Na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“ (J. Kratochvílová, 2006, str. 37)

Pro rozvoj projektového vyučování bylo určující jednak prostředí společnosti, jednak aby žáci překonali vzrůstající rozvoj vědních oborů. Společenský život vyžadoval novou výchovu a vzdělávání žáků. Pro pokrokové podmínky prostředí bylo třeba připravit mladou generaci jinými metodami než doposud. Škola se nestačí přizpůsobovat rychlosti změn v aktuálním životě žáků a není hlavním a jediným zdrojem. Jednotlivec je tlačěn k tomu, aby se neustále učil, ve vývoji života přijímal a zpracovával nové poznatky. Projektové vyučování svým mezioborovým pojetím umožňuje sjednocovat obsah vyučování a přispívá k pochopení souvislostí.

Projektové vyučování vychází z určitých okolností, které jsou zahrnuty v životech žáků. Je nutné se nad tím trochu zamyslet. Projekty zaznamenávají skutečné a současné problémy ve škole či mimo ni. Žáci se mohou v rozsahu svých schopností aktuálně a aktivně podílet na

jejich řešení. Projekty mohou směřovat i k pochopení a porozumění mezikulturního myšlení v okruhu školy i mimo ni.

2.4.1 Historie, pragmatická pedagogika

Za zakladatele projektového vyučování lze považovat Williama Killpatricka (1871-1965). W. Killpatrick vychází z amerického pragmatismu. Koncem 19. století a začátkem 20. století se začal rozvíjet první velký nezávislý proud pedagogického myšlení v USA. Jeho zakladatelem byl John Dewey. Tento proud je určován velkými změnami společnosti, kulturní a hospodářskou situací. Myšlenkový základ měl v pragmatické filozofii, a proto se tento směr nazývá pragmatická pedagogika. Nejznámějším spisem, který je stěženi pro pragmatickou pedagogiku, je dílo „Demokracie a Výchova“. (John Dewey, 1990)

Základem pragmatické pedagogiky je čin (pragma) a zkušenost. Výchova má mít cíl sama o sobě v získávání vědomostí a zkušeností, vykonáváním a přepracováním. Vzdělávací význam nemají vědomosti samy o sobě, ale slouží jako nástroj k řešení problémové situace. Tedy hodnota užitečnosti je aplikovaný výsledek uskutečnění, zatímco zkušenost potřebuje přímý vstup vlivu vrozených sil žáka a dosavadní zážitky s prostředím. To znamená, že není nečinně přijímaná, určuje proces myšlení a výchovy a opírá se o vzájemné působení dítěte a prostředí. Dewey říká, že výchova je imaginace, či změna zkušenosti, které rozšiřují význam, a zesilují schopnost další činnosti. Pragmatická pedagogika se opírá o pojem „celé“ dítě, což v realitě podotýká nezapomínat při výchově ani na jednu stránku osobnosti.

Zakladatelem projektové metody je William Killpatrick. Byl důvěrný spolupracovník Johna Dewey. Usiloval o nejvyšší rozvoj vědomostí, obratnosti a celkových předpokladů žáka. Projektová metoda mu přišla nejvíce vhodná ve způsobu formování povahy opravdového člena demokratické společnosti. Povahový charakter projektové metody, získávání určitých výsledků a získávání různých forem výuky během vyučování, ubezpečili Killpatricka o efektivní metodě učení v rámci projektů. (Kasper, Kasperová, 2008)

2.5 Projektová metoda v ČR

2.5.1 První reformní úsilí

V Československé republice se o projektové metodě začalo mluvit ve 30. letech 20. století. Začalo se nahlížet hlavně na individualitu dítěte ze společenského hlediska, což znamená, že výchova je brána jako nástroj k vývoji demokracie a k přeměně společnosti. Myšlenky americké pragmatické pedagogiky se shodovaly s názory českých pedagogů hlavně v kritice herbartovské školy a při objevování formy školy pro vznikající mladou demokratickou republiku. Herbartovské škole se vyčítalo, že škola nedovede podnítit zájem o základní věci, více klade důraz na pamětné učení než vyvozování, a že v učení převažuje verbalismus. Vytýkali také nedostatek názorných podmětů ve vyučovací hodině.

V 80. letech 19. století vystoupil jako první v Československé republice Jan Úlehla proti herbartovské škole. Školu odsuzoval za nepřirozenost a oddělení od skutečného světa. Pohlížel na zvědavost, vlastní zájem, činnosti a potřeby samostatnosti dítěte.

O projektovém vyučování se vedly významné diskuze. Při reformě měli čeští pedagogové úsilí přizpůsobit projektové vyučování českým pedagogickým a společenským okolnostem. Tradiční význam učení i přes snahy reformem zůstal nadále a projektové vyučování nikdy nenahradilo tradiční vyučování a učební podmínky. (Dvořáková, 2009)

2.5.2 Projektová výuka v 90. letech 20. století

Po roce 1989 přichází obrat reformou v oblasti politické a společenské. Do popředí se dostává myšlenka jiné výchovy a vzdělávání. Školství reagovalo z mnoha důvodů. Největší důraz byl kladen na kritiku pojetí učitele jako dominantní autority, podcenění dítěte, nepřiměřené a zaujaté metody vyučování a mnoho zbytečných informací. Po tomto roce nastalo mnoho organizačních a koncepčních změn. Vyjmenujme jen pár významných změn. (J. Kratochvílová, 2006)

- 1990–1991 redukce učiva
- 1996 obnova devítileté povinné školní docházky a znovu nastolení pětiletý první stupeň
- Školy vznikaly jako samostatné subjekty
- 1993 uveden projekt Obecná škola, k němuž mnoho škol se hlásilo, zvláště školy prvního stupně

- 1995 formálně akceptován MŠMT

2.5.3 Výhody aplikace projektového vyučování

Projektová výuka je vnímána jako velice výkonná, pokud jde o dodržování hlavních předpokladů určených v RVP. Projekty představují hlavně individuální práci žáku a ukazují určitý přístup k vypracování jistého sporu. Zahrnuje také mezipředmětové vazby a průřezová témata do vyučovacích hodin. Negativní stránkou může být, že hodina vyučovaná jen projektovou metodou může přinést žákům nekompletní a nesystematické vědomosti. Proto by tuto metodu bylo vhodné používat pouze jako doplňující. (Zormanová, 2012)

Žáci pracující na projektu mohou přijít na to, že obecně vnímaný problém, není problémem. Naopak ho vidí někde jinde. Tím se počáteční forma projektu může přesunout či přetvořit do jiné úrovně. Pro učitele mohou tyto postřehy a názory být zpestřením, které obohacuje porozumění tomu, jak žáci cítí a vidí daný problém.

Učitel by měl být pro žáky pomocníkem a kamarádem a nevlačovat osobní názory. Měl by se vyhnout přílišnému vedení a omezení práce žáků. Samozřejmě pokud nevybočí od daného projektu. Výraznou roli hraje také nabuzení žáků, pokud je projekt náročnější na čas a práci. (Jirásková, 2006)

Projektová výuka nemá jen pozitiva. Nejčastěji vyskytující se problém je nesystematičnost. Na praktické vyučování je kladen hlavní důraz a tím zanikají vědomosti, čímž u žáků dochází k separaci dvou světů. Jeden svět je založen na teorii a druhý je zaměřen na řešení úkolů. Další komplikace může nastat, pokud žák nemá ani tušení o daném tématu.

2.5.4 Co by měl projekt obsahovat

Každý projekt by měl mít určitou formu a znaky, co by měl zahrnovat. Zde uvádím, které se mnou nejvíce rezonovaly.

1. Zužitkování poznatků z jiných předmětů
2. Více dovedností než doposud- např. pátrat a získat nové znalosti a mezioborově je propojit. Více rozvinout dovednosti uspořádané práce.

3. Podněcování žáků- centrum činnosti na projektech se opírá o jednotlivého žáka. Na jeho činnosti, postoji, potencialu spolupráce, komunikace a houževnatosti záleží úspěch celého projektu.
4. Dovednost zkoumání a objevování schody a dovednost skupinové koordinované práce.
5. Zvýšení důvěry, že nabyté vědomosti, o jejichž praktickém a životním významu, žáci často mají pochybnosti. To je jeden z významných důvodů projektového vyučování. (Jirásková, 2006)

2.5.5 Fáze postupu řešení projektu

Samostatné fáze realizace projektu je nezbytné znát a provést. Projekt se vypracovává dle 4 základních postupů. (Z. Kalhoust, Obst, 2009)

Záměr, čili určení cíle – v této první fázi se přesně vymezuje účel a problém řešení daného problému, určíme hlavní myšlenku projektu a vytyčí se cíle. Projekty vznikají i nahodile ze strany žáka, kdy položí otázku či projeví zájem, určitou motivací, náhodně nebo mohou vznikat ze strany učitelů z pedagogického účelu. Námět projektu by měl záviset s probíranou látkou, která se ztotožňuje s žáky, vždy však překračuje do jiných předmětů. Vždy je nutné vyjádřit, o co v projektu přesně jde a za jakým účelem projekt vznikl.

Při druhé fázi, tj. plánu, vznikají otázky či témata, vytyčí se určité činnosti, které nasměrují žáky k odpovědím na otázky. Dále se určí čas na zpracování projektu, jak dlouho se na projektu bude pracovat, prostor, kde se to zrealizuje, jaké pomůcky je třeba sehnat, kdo všechno se bude podílet na práci, jakou budou hrát roli a kdo si vezme jaký úkol na starosti. Může se eventuálně prokonzultovat, kdo projekt předvede. Plánování mají na starosti hlavně žáci, pedagog je sleduje, nasměruje nebo vede k nejlepšímu možnému výsledku. Vhodné je také použít brainstorming, jejímž cílem je mít co nejvíce návrhu či nápadů řešení daného tématu a zvážit jejich přínos. Také je užitečné získávat informace z různých informačních zdrojů. Poté pedagog vede žáky k zamyšlení, zda všechny nápady je možné zrealizovat či nikoliv. Tato fáze je velice významná pro zdařilost celého projektu.

Ve fázi vypracování projektu jednáme podle připraveného postupu, do něhož zasahují i menší úpravy, které jsou v průběhu zpracovávání důležité. Pedagog vstupuje, pokud je ho třeba, jinak je osobou, která pozoruje, hodnotí, motivuje a dohlíží, aby žáci projekt dotáhli do

konce. Žáci zde mají nejvíce prostoru pro kreativitu, experimentování, dosahování svých názorů a učení se novým věcem. Nejdůležitější prvek projektu je předvedení. Výplod své práce žáci prezentují svým spolužákům, jiným třídám, rodičům či na veřejnosti, písemnou nebo ústní formou, jednotlivě či skupinově.

Vyhodnocení projektů je neoddelitelným prvkem vzdělávacího procesu. Hodnocení nás provází celý život, je běžnou součástí našeho učení. Žáci hodnotí sebe, ostatní ve škole, učitele, a učitelé hodnotí žáky. Hodnocení je velice důležité a každý člověk by měl umět adekvátně hodnotit jak sám sebe, tak i okolní svět. S touto způsobilostí se nenarodíme, ale učíme se v průběhu života. Jedním z úkolů školy je vzdělávat školáka procesům hodnocení a sebehodnocení. Ke splnění daných potřeb je třeba umístit projekty do výuky. Na hodnocení se účastní sami žáci i vyučující a hodnotí se veškeré fáze projektu, pátrá se po dalších nápadech a k naplánování nových projektů. Části hodnocení:

- Hodnocení sebe samými
- Hodnocení spolužáky
- Hodnocení vyučujícím
- Hodnocení pedagoga žáky
- Sebehodnocení pedagoga

Žáci hodnotí, co se jim podařilo, s čím byl problém, co se nového dozvěděli, apod. Vyučující zhodnotí a uzavře projekt. (J. Slavík, 1999)

2.5.6 Znaky, rysy projektové metody

Projektová metoda je složitá a obsahuje komplex činností, které slučují soubor vedlejších metod výuky a použití rozdílných forem práce. Z té příčiny je třeba ji popsat určitými znaky.

- Stanovení si cílů- uskutečnění projektu a následná prezentace
- Práce vychází ze současné situace, nelze dopředu naplánovat
- Práce na projektu potřebuje aktivitu a individualitu žáka
- Tvoření práce a zpracování změn ve vývoji projektu
- Samořízená činnost
- Teoretická i praktická práce prohlubující osobnost žáka a směřuje k odpovědnosti za následek.

- Z vědomostí a zkušeností získané z projektu, motivace žáka k podílení se na rozvoj jeho sebepojetí (J. Kratochvílová, 2006)

2.5.7 Etapy projektu

Dle mnoha autorů lze průběh projektu rozčlenit do čtyř základních etap, jejichž pojmenování se u samostatných autorů liší, obsah je však velmi blízký. Do této bakalářské práce byly vybrány etapy od Maňáka a Švece.

1. Stanovení cíle
 - Hlavní úloha je zajištění vhodného a realizovatelného záměru se zřetelem na dané podmínky, přičemž hlavní úloha je efektivní motivace žáků. Žáci by měli se zadaným tématem identifikovat a přijímat ho za své vlastní.
2. Vytvoření plánu řešení
 - Tato etapa reprezentuje hodnotící a rozhodující okamžik předurčující výslednou fázi. Důležité je důsledná konzultace plánů a volba úkolu pro jednotlivého žáka či celou skupinku. Patří zde pokud možno přesný obsah, který odhaduje spotřebu nepostradatelného materiálů, kalkulaci útraty, zabezpečení zodpovědnosti za splnění individuálních úkolů a také postup prezentace výsledků (např. zápisy a dokumentace, výroba výrobků, vytvoření modelů atd.). Účelem je vypracovat plán, který bude zpřístupněný všem, aby bylo možné kontrolovat plnění v průběhu práce.
3. Realizace plánu
 - Vypracovaný plán je hlavním bodem o který se opírá hodnocení na základě sledování a jeho plnění. Vedoucí projektu porovnává s aktuálním stavem. Uskutečňují se veškeré činnosti, které mají podle plánu zaručit předpokládané výsledky (např. vyhledávání nezbytných informací, opatření materiálů, realizování pozorování, měření, připravování exkurzí, interviewování významných osob, pořizování materiálů, předělání nepovedených akcí atd.). Žáky by se měli vést k zodpovědnému jednání, k zapojení všech smyslů, k učení citlivosti, pozornosti, pokusům, využívání sdělovacích prostředků atd.
4. Vyhodnocení
 - Projekt je ukončen sebekritikou a objektivním posouzením přínosu individuálních osob. Publikování výsledků společné závěrečné práce, úsilí a zhodnocení práce na

projektu je nepostradatelnou částí. Významný motivační vliv na řešitele je představení konkrétních výstupu projektů se školní či širší veřejností, protože řešitelům to přináší uspokojující pocit a zvýšení sebedůvěry ve vlastní schopnosti, což v klasické výuce, hlavně u slabších jedinců, se mnohdy nevybuduje. (Maňák, Švec, 2003)

3. Praktická část

Výzkum v rámci praktické části se zaměřil na využití projektové metody, a to v otázce multikulturní výchovy. Primárně byl výzkum zaměřen na druhý stupeň základní školy, konkrétně na základní školu v Mirovicích. Důvodem pro tento výběr byl fakt, že jsem sama výuku na této škole absolvovala.

Výběr tématu multikulturalismu motivoval fakt, že jsem cizinka, což vedlo k mnoha nejen osobním zkušenostem. Ty přinesly zájem téma probírat a hlavně zjistit, zda se během let změnil přístup dětí k této problematice. Projektová metoda pak měla za cíl dojít k co nejintenzivnějšímu vcítění žáků do „druhé strany“, rozšíření nebo potvrzení informací, a v neposlední řadě měla zužitkovat naučené informace k danému tématu i v reálném životě. Projektová metoda také byla využita proto, aby se žáci zapojili do interpretace a tvorby, což vede k hlubšímu zamyšlení nad daným tématem. Vstupním předpokladem bylo očekávání, že žáci budou k tématu přistupovat spíše negativně a pasivně.

Předem byla stanovena čtyři rámcová témata, ze kterých si mohli žáci vybrat, přičemž doplňkově byla k využití i možnost samostatné formulace tématu. Tato možnost otvírala žákům prostor pro kreativitu, kdy se fantazii nekladly meze. Jediným kritériem bylo setrvání u pojmu multikulturalismu a činnost na základě projektové metody. Ráda bych však zde zdůraznila, že žáci byli upozorněni na to, že tyto čtyři šablonové projekty jsou pouze doporučené, modelové, a že si témata mohou samozřejmě poupravit, jak chtějí.

3.1 Výzkumné otázky

1. Jak přijímají žáci druhého stupně základní školy v Mirovicích předložené projekty s tématem multikulturality?
2. Jak hodnotí žáci druhého stupně základní školy v Mirovicích přínos těchto projektů s tematikou multikulturality?
3. Jak hodnotí učitelky na druhém stupni základní školy v Mirovicích předložené projekty se zaměřením na téma multikulturality?

3.2 Cíle

Hlavním cílem výzkumu v praktické části bylo zjištění postoje žáků jak k multikulturalismu, tak k projektové metodě, a to prostřednictvím aktivního zapojení žáků do

vytváření projektů. Konkrétně měla práce zjistit, jak moc jsou žáci schopní tolerovat názory ostatních právě v otázce multikulturality společnosti, zda převládá tolerance či mají spíše tendenci ke xenofobii a rasismu z pohledu zkoumaného výzkumného vzorku. Výzkumným předpokladem bylo, že žáci budou k tématu a metodě přistupovat spíše pasivně, než že by měli zájem na projektu, s největší pravděpodobností z důvodu velkého množství zodpovědnosti a požadované aktivity.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl zaměřen na druhý stupeň základní školy a v rámci svého výzkumu jsem dostala možnost pracovat se všemi třídami, tj. od šesté třídy až po devátou. Vzhledem k menšímu počtu docházejících žáků je v každém ročníku vždy jen jedna třída.

V šesté třídě jsem v den návštěvy měla k dispozici 15 žáků z toho 6 chlapců, 6 dívek a 3 žáci s jinou národností a kulturou. Žáci byli velmi komunikativní, nebáli se otevřeně odpovídat na dané otázky. V tomto ročníku byl však zcela evidentní velmi silný kontrast v přístupu k multikulturalitě. Dívky volily spíše umírněný přístup, kdežto chlapci se stavěli razantně proti přijetí. Ač mě tento extrémní přístup překvapil, zachovala jsem si nestrannost.

Sedmá třída čítala ten den celkem 17 žáků. Chlapců bylo 5, dívek také 5 a 7 žáků s odlišnými kořeny. V této třídě jsem nejvíce pocítila nadšenost a zápal do daného tématu. Tento kolektiv byl velmi kreativní i vzhledem k faktu, že jako jediná třída pracovala s pátým, tedy libovolným tématem projektu. Této situaci nejspíše nahrával fakt, že ve třídě byl ze všech ročníků největší podíl cizinců na třídu. Žáci byli samostatní, nebylo třeba dalších vysvětlování a s kolektivem se mi velmi dobře pracovalo.

V osmé třídě na mě čekalo celkem 12 žáků. V kolektivu bylo 5 chlapců, 6 dívek a jeden cizinec. Žáci neměli problém se mnou komunikovat, a jejich přístup byl velmi hloubavý. Velký zájem o toto téma nás dovedl ke specifickému řešení situace – žáci se rozhodli, že nechtějí kolektiv rozdělovat a tvořit jednotlivé skupiny, ale že společnými silami vytvoří projekty na všechna čtyři zadaná témata společně. Výjimečnost situace ukázala, jak silná sehranost ve třídě panuje. Tento fakt také přispěl k tomu, že spolupráce mezi nimi a mnou byla více než příjemná.

Devátá třída se výzkumu účastnila v počtu 12 žáků. V této třídě byli pouze 3 chlapci, 7 dívek a 2 žáci z jiného etnika. Žáci byli na téma do jisté míry připraveni, protože se snažili

získat informace od nižších ročníků, které projekty již absolvovali. Tento fakt zapříčinil, že práce s nimi byla o dost hladší vzhledem k jejich letné přípravě na dané téma. Jistou roli hrála určitě i věková struktura. Starší žáci už o tématu měli větší přehled a dalo by se očekávat, že o tématu dost možná někdy přemýšleli i z vlastní iniciativy, nejen v rámci vyučování.

3.5 Výzkumný design

Pro získání výsledků k praktické části práce jsem použila kvalitativní výzkumné metody, a to jednak skupinový, částečně řízený (polostrukurovaný) rozhovor, a jednak zúčastněné pozorování.

V rámci rozhovoru byly předem stanoveny otevřené otázky, u kterých však nebylo nutné striktní dodržování jejich pořadí, což bychom mohli uvést jako jeden z klíčových bodů charakteristiky polostrukurovaného rozhovoru. (Jeřábek, 1992)

Pozorování můžeme definovat jako sledování jevů a konkrétních účastníků výzkumu, při kterém primárně využíváme ke sběru dat smyslového vnímání. V případě tohoto výzkumu můžeme hovořit o tzv. zúčastněném pozorování z toho důvodu, že jsem v rámci výzkumu byla bezprostředně součástí celé situace, což mi umožnilo sledovat nejen výsledky hodnocení, ale také sociální vazby, které jsou pro dané téma výzkumu také velmi hodnotné. Vzhledem k tomu, že žáci věděli o důvodu mé návštěvy a naší práce, můžeme pozorování označit za zjevné. (Jeřábek, 1992)

Primárním dějem pro pozorování byla tvorba žáků, a to samostatných projektů na téma multikulturalismu. Žákovské projekty probíhaly ústní formou, takže výstupem a konečným vyhodnocením výzkumu byla jakási závěrečná diskuse, jež byla opět vedena formou skupinového rozhovoru. Zde už rozhovor byl čistě nestrukurovaný – nebyly předem stanoveny žádné otázky, ani celková struktura rozhovoru. (Jeřábek, 1992)

Pro zodpovězení poslední výzkumné otázky, tedy otázky na postoj pedagogů, byla znovu využita forma rozhovoru, ale v tomto případě velmi nedirektivního. Otázky nebyly nijak strukturované, jednalo se o tematickou rozpravu, kdy oslovení pedagogové dostali prostor k vyjádření všech svých postřehů a myšlenek.

Příprava vycházela z faktu, že projekty budou vypracovávat žáci druhého stupně základní školy, od šestého až po závěrečný, devátý ročník, jež tedy byly předmětem pozorování. Samotnou přípravu jsem zahájila týden před návštěvou školy, kdy jsem si, vzhledem k dané projektové metodě, tedy snaze nechat žáky pracovat co nejvíce samostatně, stanovila základní výzkumné otázky a jakožto způsob pozorování jsem si určila čistě jen průběžné sledování práce a komunikaci se žáky, v rámci níž si vytvořím své soukromé poznámky. S každou třídou jednotlivě jsem pak dostala možnost pracovat dvě vyučovací hodiny. Projekty jsme vytvářeli s každou třídou v jiný den a měli jsme k dispozici vždy dvě poslední hodiny. Tvorba spadala do předmětů výchova k občanství a výchova ke zdraví, kdy dalšími průřezovými tématy, mimo hlavní téma multikulturalismu, byly například sociální výchova a kultura. V rámci každé třídy se žáci měli rozdělit na jednotlivé skupiny. Počet členů skupiny nebyl jednoznačně stanoven z toho důvodu, že pro výzkum bylo potřeba vytvořit minimálně 4 skupiny. Počet žáků ve skupině tedy závisel na počtu dětí ve třídě v daný den.

V rámci přípravy jsem vypracovala 10 otázek pro částečně řízený rozhovor s žáky, který měl být úvodem do naší hodiny. Otázky jsem formulovala tak, aby mi poskytly alespoň rámcový obraz povědomí jednotlivých žáků o tom, co je to multikulturalismus, multikulturní společnost, jaký postoj zachovávají k cizincům apod. Sestavila jsem tedy tyto otázky:

- 1) Víš, co znamená pojem multikulturalismus?
- 2) Jaký máš na to názor?
- 3) Myslíš si, že je v pořádku spojovat různé kultury dohromady?
- 4) Jak bys začlenil tyto žáky do třídního kolektivu?
- 5) Zajímala by tě i jejich kultura, jazyk, zvyky, ...?
- 6) Chtěl/a bys, abyste se tomuto tématu věnovali více i ve škole?
- 7) Víš, jaký názor na to mají tvoji rodiče, spolužáci, učitelé, ...?
- 8) Probírali jste toto téma někdy s rodiči?
- 9) Dokážeš si představit, jak se žák z jiného etnika cítí, když vstoupí do nového kolektivu a třeba nezná ani váš jazyk?
- 10) Víš, proč se ptám?

Tento rozhovor jsem měla připravený hned do úvodní části hodiny, abych nejen zjistila výše uvedené, ale i žáky trošku uvedla do děje.

Následné žákovské projekty měly být čistě samostatnou prací. Byla sice stanovena čtyři základní témata, rozepsaná výše, ale byl dostatečný prostor k seberealizaci. Předem stanovená

témata tak mohla být pouze návodnou strukturou k vytvoření zcela jiného konceptu. Jednalo se o kolektivní práci několika žáků a vypracování projektu bylo čistě ze školního prostředí. Na projekty byly stanoveny pouze zmiňované dvě hodiny, takže např. domácí příprava nebyla možná.

Jak již bylo zmíněno výše, žáci se měli sami rozřadit do několikačlenných skupin, kdy počet členů byl stanoven počtem žáků ve třídě. K dispozici měli mít pouze tužku a papír, a to jen na případné poznámky – v mém návrhu projektu nebyla jasně stanovená forma výstupu. Jediné, co jsem po žácích požadovala, byla následní ústní prezentace a případné rozpoutání debaty na dané téma. Z tohoto důvodu nebyly ani jiné pomůcky potřeba. I vzhledem k povaze výstupu, tedy vyjádření názorů a postojů, nebylo nutné poskytovat žákům přístup k informačním zdrojům, ať knižním či k informacím na internetu.

Výsledná prezentace byla stanovena na představení výstupu před celou třídou. Každá skupina měla vybrat svého mluvčího, který výtvar prezentoval. V souladu s celkovým harmonogramem jsem ve svém návrhu projektu stanovila délku prezentace na zhruba 5 až 10 minut, podle toho, jak bude celková práce probíhat. Součástí prezentace byla pak i diskuse třídy nad daným projektem. Pokud žáci měli nějaký výstup v písemné podobě a měli zájem ho odevzdat, mohli mi ho po prezentaci předat, nicméně tuto podmínku jsem předem nestanovila jako nutnou.

3.4 Témata

V úvodu hodiny jsem žákům nastínila vzorové projekty, jak by jejich práce mohla vypadat s důrazem na to, že témata mohou zpracovat zcela po svém. V rámci prvního tématu měli žáci za úkol sestavit charakteristiku jednotlivých skupin cizinců, kdy skupiny si žáci volili individuálně, na základě vlastní zkušenosti. Prezentace měla zahrnout tradice, způsob života, hodnoty a různé zajímavosti, které žáci o jednotlivých kulturách vědí.

Druhým tématem bylo začlenění fiktivního spolužáka-cizince. Úkolem bylo představení okolí školy a sestavení harmonogramu dne, např. organizace výletu. Primárním cílem bylo sledovat, jak by se žáci k cizinci zachovali a jaký přístup by k němu zvolili.

Třetí téma pak bylo zaměřeno na samotné vnímání fenoménu multikulturní společnosti. Šlo primárně o to, zda žáci samotný pojem multikulturalismu vnímají pozitivně, či negativně, a zda naší kultuře tento jev spíše bere nebo dává.

Poslední téma se zaměřilo velmi konkrétně, a to na prezentaci přístupu samotné základní školy v Mirovicích k cizincům jako takovým. Žáci se měli zaměřit na klima třídy a školy, a popsat, zda zde je a pokud ano, jak funguje multikulturní výchova na jejich škole. Pokud ne, měli žáci za úkol vymyslet vlastní přístup – jak by se k problematice postavili, co by změnili a jak apod.

3.6 Průběh výzkumu

3.6.1 Motivace a plánování

Při vstupu do třídy jsem se žákům představila i přesto, že o mém příchodu a účelu návštěvy byli informováni, a uvedla jsem i fakt, že jsem absolventkou této základní školy. Po krátkém představení mě samotné jsem žáky seznámila s konceptem výuky. Zdůraznila jsem, že následující dvě hodiny, které máme vymezené, budeme spolupracovat na daných tématech, nikoli věnovat systematické výuce, kterou běžně praktikují.

Spolupráci předcházela zjevná stydlivost, proto jsem se snažila ve třídě vytvořit přátelskou atmosféru. Snažila jsem se žáky ujistit v tom, že žádný názor v rámci tématu, které budeme společně probírat, není špatný, a především se primárním cílem těchto dvou hodin je dospět ke vzájemnému respektu názorů. Bylo jim přislíbeno, že „co řekneme ve třídě, zůstane ve třídě“.

Následně jsem žáky seznámila s mojí rolí v rámci konceptu. Upozornila jsem je, že do jejich přípravy, projektů a výstupů nebudu nijak zasahovat, a že v případě jakýchkoli dotazů jim jsem k dispozici. Zdůraznila jsem, že práce je samostatná, a výstupem je čistě jejich vlastní práce. Předpokládala jsem povědomí o národnostních menšinách.

Pro každou třídu bylo stanoveno stejné zadání v podobě čtyř výše zmíněných témat s možnou výjimkou. Absence odlišností měla mapovat, zda se věková struktura nějak promítne v rychlejší přijetí odlišných názorů, což se ve finále potvrdilo. Čím byl ročník starší, tím byl viditelný, byť malý, přesto znatelný posun k rychlejšímu přijetí odlišných názorů.

V první řadě jsem vysvětlila samotný pojem multikulturalismu a vymezila ho. Nastínila jsem základní psychologické problémy multikulturalismu, a i s tím spojeného nacionalismu. Po nástinu problematika jsem položila kontrolní otázku, zda žáci rozumějí vysvětleným pojmům, přičemž souhlasili.

První částí byl mnou sestavený dotazník. Žáci dostali papír, na kterém bylo vypsáno výše zmiňovaných 10 otázek. Žáci měli nejdříve za úkol samostatně odpovědět písemně, a pak proběhla veřejná diskuse nad jejich odpověďmi. Dotazník měl primárně sloužit k tomu, abych věděla, jaké povědomí o daném tématu mají, a co mám od následné práce čekat. Pro samotnou diskusi a probrání jednotlivých otázek bylo vyhrazeno 15 minut.

Ještě před zahájením projektu jsem znovu zdůraznila, že fantazii se meze nekladou. Žádný názor není špatný, jen může být např. zkreslený nedostatkem relevantních informací. Vyzvala jsem ke vzájemné toleranci.

3.6.2 Realizace

Třída se samostatně rozdělila do čtyř skupin, a na základě jejich vlastního výběru si každá z nich vybrala jedno ze čtyř zadaných témat projektu. Jak již bylo zmíněno výše, mohli využít variantu volného tématu, kdy si mohli přijít s vlastním nápadem. Před zahájením práce jsem ještě žáky upozornila, že zadané téma je spíše jen kostra, a nemusejí se bát žádných tvůrčích limitů. Jediným limitem pro jejich práci byl čas. K realizaci projektu byl stanoven limit 45 minut.

Práce byla samostatná, do tvorby jsem nijak cíleně nezasahovala. Třidu jsem pravidelně obcházela a kontrolovala, jak jednotlivým skupinám práce jde. V rámci obcházení jsem se všemi skupinami také komunikovala – jak jim práce jde, zda všechno zvládají a nepotřebují s něčím poradit apod. Ve většině případů žáci pracovali zcela samostatně, bez jakýchkoli dotazů.

K realizaci projektů nebyly stanoveny žádné specifické pomůcky. Jak bylo uvedeno v návrhu projektu, žáci využívali pouze papír a tužku. Mobilní telefony nebyly zakázány, nicméně žáci je k tvorbě projektu nevyužili.

3.7 Výsledky výzkumného šetření

Po uplynutí stanovené doby žáci přešli k představení jejich výstupů. Prezentace byla čistě ústní, nebyly vyžadovány žádné jiné podoby, např. písemné – papír byl žákům pouze pomůckou k zaznamenávání postřehů a nápadů, což ve finále nemuseli využít.

Struktura prezentace byla v zásadě odlišná a záležela na tom, které ze čtyř témat si žáci vybrali. Na celkovou prezentaci bylo třídě vymezeno půl hodiny, což odpovídá zhruba 7 minutám na jednu skupinu. Ve většině případů by skupina vybrala jednoho člena jako mluvčího, který za celou skupinu prezentoval jejich výstup. V následujících odstavcích budou rozebrány výstupy jednotlivých skupin v rámci tříd.

6. třída

První skupina se rozhodla vypracovat začlenění fiktivního spolužáka-cizince. Projekt si vyčlenili na jeden týden, kdy skupina v úvodu prezentace podotkla, že první týden je nejhorší.

1. Den	Každý žák by se představil, aby věděl nový člen kolektivu, kdo je kdo. Ukázali by nejdůležitější místa ve škole. (toaleta, šatna, klubovna, ...)
2. Den	Provedení celou školou a seznámení s řádem školy. Hlavně vysvětlit, jaké jsou učitelky.
3. Den	Seznámení s ostatními kamarády z jiných tříd.
4. Den	Vzali by nového spolužáka po vyučování ven, aby mu ukázali město, hřiště a nejlepší místa.
5. Den	Zeptali by se ho, jestli něco nechce dovysvětlit a pozvali by spolužáka, aby šel s ním o víkendu ven. Naučili by ho na skateboardu.

Druhá skupina v rámci 6. ročníku si vybrala třetí téma, tj. samotné vnímání fenoménu multikulturní společnosti. Vzali tento pojem a rozebrali pozitivní a negativní důsledky, co obnáší, když se mísí dvě a více kultur. V této skupině docházelo ke vcelku snadné dohodě na základě kompromisu. V této skupině byl žák z jiného etnika, který se snažil do diskuze intenzivně zapojit a snažil se prosadit vlastní názory a zkušenosti.

Pozitivní	Negativní
Předáváme si nový pohled na svět, protože známe jenom malý kousek světa	Přináší nemoci

Učíme se novým věcem jazyk, životní styl, zvyky...	Více nezaměstnaných
Přináší nové vynálezy	Pašeráci
Vylidňuje se jejich země	Využívají naší ochoty
Učíme se lépe léčit	Děti nechodí tolik do školy jako my a přesto jim to lépe prochází
Učíme se pomáhat si	Můžou být zlí, ubližují nám
Poznáváme nová zvířata a odlišné lidi	Nechtějí se učit náš jazyk
Česká republika je důležitá, protože je to jejich nový domov	

Třetí skupina se rozhodla pro specifickou cestu a rozhodla se, že vymyslí své vlastní téma. Svůj projekt pojmenovali „Pocity – Empatie“. Přišli s myšlenkou, že pořád řešíme, jak na cizince koukáme my „domorodí“. Upozornili však, že bychom se měli zamyslet, jak se cítí žák jiného etnika, který neměl na výběr a musel odjet do jiné země. Svoji prezentaci zvolili formou dopisu, který před třídou přečetli. Dopis je určený pro starší sestru, která zůstala doma a neodjela s rodinou do ciziny. Nutno podotknout, že v této skupině byli hned tři žáci jiné národnosti než české.

Milá sestřičko,

Dneska jsem byla ve škole. Když jsem vešla do třídy, každý se na mě koukal. Prohlíželi si mě, jako kdyby neviděli holku. Cítila jsem se trapně, ale v duchu jsem si zpívala naši písničku a díky tomu jsem začátek zvládla. Paní učitelka mě představila a posadila do první lavice uprostřed. Potom po mně chtěla, abych něco řekla, ale já nevěděla co, tak jsem mlčela. O přestávce jsem se bála vylézt i z lavice. Přišly za mnou moje dvě spolužačky a představily se mi. Ty budou moje nejlepší kamarádky. Máme ve třídě i moc hezkého kluka, ale ještě se mnou nemluvil. Rozuměla jsem tak půlku věcem, co mi někdo říkal. Paní učitelka mi nabídla doučování, ale musela jsem se zeptat maminky a od příštího týdne budu chodit i na doučování. Tenhle svět je úplně jiný, než jsem znala. Chybíš mi. Škoda, že jsi nemohla jet s námi. Mám tě ráda a neboj se o mě. Já všechno zvládnu a vrátím se za tebou!

Tvoje malá sestřička.

Poslední skupina taktéž zvolila projekt na téma samotné vnímání fenoménu multikulturní společnosti. Žáci ze skupiny se netajili, že jsou proti cizincům. Vypracovali projekt, kde popsali, co negativního přistěhovalci přinášejí a jaké by to bylo, kdyby tady přistěhovalci nebyli. Na začátku projektu řekli, že mají s cizinci špatné zkušenosti.

Ráda bych zde zmínila, že ve skupince nebyla ani jedna dívka. Chlapci se jeví jako „šéfové“ třídy. I přes snahy vyučujících zasáhnout jsem si samozřejmě i tuto prezentaci chtěla poslechnout.

Negativní přínos	Bez cizinců
Nemoci, špatné hygienické návyky	Nemuseli bychom se učit cizí jazyky
Nezaměstnanost	Jenom naše nemoci, které známe a postupně bychom byli úplně zdraví
Pocit strachu, hodně se mlátí a pijí	Všichni by měli práci
Dělají, že nerozumí, i když rozumí	Bílí lidi
Kradou všechno, co vidí dokonce i děti	Pořád se učíme něčemu novému, ale k čemu nám to je?
Nestydí se, nadávají sprostě	Česká republika jenom pro Čechy
Procházejí jim špatné věci	
Učí nás špatné věci a být zlí lidé, protože se jim bráníme, a tak jsme agresivní	
Kdyby byl každý ve své zemi, nebyly by problémy	

7. třída

První skupina vycházela z tématu charakteristiky jednotlivých skupin cizinců, a podle vzoru vytvořila projekt s názvem „Co si vybavíš, když se řekne...?“ Sepsali seznam věcí, které se jim vybaví jako první, když mají charakterizovat danou národnost. Pokusili se i vysvětlit, proč tomu tak je a co je k sestavení zrovna tohoto seznamu motivovalo. Do porovnání vložili i Čechy, u kterých se dané charakteristiky také pokusili zdůvodnit. Po přednesu sami uznali, že je každá charakteristika hodně subjektivní.

Ukrajinci	Vietnamci	Němci	Romové	Rumuni	Češi
Pracovití	Pracovití	Složité jazyk	Sprostí	Malého vzrůstu	Chytrí
Pijí	Hodní	Hodní	Negramotní	Divný jazyk	Pracovití
Negramoti	Moc nemluví	Sousedí	Agresivní	Kradou	Hezčí lidé
Hodní i zlí	Legrační	Pracovití	Jsou černí	Pracovití	Samostatní
Neumí řídit	Divná řeč	Bohatí	Kradou		Těžký jazyk
Vánoce slaví déle	Divné písmo		Hodně dětí		Milí
Věřící	Jiná pleť		Nezkazí legraci		

Žáci ve druhé skupině zvolili téma začlenění fiktivního spolužáka-cizince, a prezentovali projekt s názvem „fiktivní spolužák z ciziny“. Vytvořili víkendový program, kterým by nového spolužáka přivítali a vymysleli, co by mu vše ukázali z okolí. Víkend vybrali proto, aby mohli jet i na celodenní výlet.

Pátek	Po škole bychom si daly 2 hodiny na přípravu, najezení a úkoly. Místo srazu bychom pevně určili. Nejdříve bychom ho vzali za našimi kamarády, aby se s nimi seznámil, a hlavně trochu začlenil. Potom bychom si s ním zahráli nějakou seznamovací hru s míčem. Aspoň bude legrace. A na rozloučenou bychom mu pustili naši českou hymnu.
Sobota	Vzali bychom ho do našeho hlavního města do Prahy. Ukázali mu Pražský hrad, Karlův most... Kde bychom strávili skoro celý den. S tím, že bychom poprosili jednu z maminek, aby nám uvařila k večeři bramborový knedlík, špenát a vepřové, aby ochutnal typické České jídlo.
Neděle	Procházka na vyhlídku, kde bychom si mohli upéct špekáčky.

Třetí skupina de facto využila volného tématu, i když se do jisté míry inspirovala druhým předdefinovaným tématem. Projekt nazvali „Pohled do deníčku“ a zaměřili se na fiktivního spolužáka z ciziny, který si píše deník. Skupina posluchače uvedla do děje, a potom přečetli „záznam“, který si nový spolužák do deníčku napsal. Nutno ocenit a vyzdvihnout preciznost, a především detailnost zpracování projektu.

Obecný přehled

Nový žák Duven Bleik z Nizozemska zavítal do naší školy. Snažil se začlenit, a tak se přihlásil na kroužek fotbalu, ale neuměl mluvit česky. Ve škole ho šikanovali za to, že je odlišný od ostatních. Ve třídě se našel jeden nový hoch, kterému ho bylo líto. Jmenoval se Miloš Mecan.

Pohled osoby

Milý deníčku, dnes byl můj první den ve škole v České republice. Paní učitelka mě seznámila s třídou, ale blbě už na mě koukali a smáli se mi. O přestávce přišel ke mně kluk a řekl mi anglicky, že se jmenuje Miloš Mecan. Docela mi to pomohlo a zvedlo náladu. Prý ví, jak se cítím, že si také zažíval šikanoval od místního šikanátora Prokopa. Druhý den ke mně zavítal i Prokop a strčil do mě a něco mi česky říkal. Potom mi dal pěstí do břicha, plakal jsem. Začal jsem na sobě pracovat, abych se naučil rychle a dobře česky. Díky fotbalu jsem nabral hodně svalové hmoty a Prokop si mě už nevšímá.

Žáci ve čtvrté skupině vymysleli projekt, kterým chtěli své spolužáky motivovat k zamyšlení. Vysvětlili důvody, proč je dobré být odlišný, a přispěli různými zajímavostmi o cizích kulturách. Velmi přijatelnou formou se pokusili vyjádřit své názory, postoje a myšlenky. S touto skupinou třída celkově nejvíce komunikovala.

Úvod

Když se zamyslíme, každý člověk, co nás tady poslouchá je odlišný od toho druhého. Možná proto vznikly tolik kultur. Každá kultura je nějakým způsobem odlišná. Každá Země má své tradice a zvyky, které jí nemůžeme odepřít, ale spíše naopak měly bychom to respektovat, i když je nám to proti srsti. Např. V Indii je kráva posvátné zvíře, její zabití se trestá, ale u nás se hovězí maso normálně papá.

Rasismus

U nás v Česku je normální dělat si vtipy z jiné rasy nebo jim nadávat. Nikdo se ale nepozastaví, že to je protizákonné a neměly by to dělat. Tento způsob mluvy můžeme nazvat rasizmem. Ale to, že jiné národnosti nám nadávají nebo ubližují, tak taky se nikdo nad tím nepozastaví. Kde se stala chyba? Proč strach nás dělá, tak nerozumné bytosti? Uvedeme příklad, který se říká: „Když černej zmlátí bílého, tak se to neřeší, ale když je to naopak, tak je to hned rasismus. Neříkáme, že cizinci a etnika by neměli mezi námi být, ale měli by se přizpůsobit našim zvyklostem a nebojovat tolik proti nám. Vždyť oni jsou v naší zemi.

Cestování

Každá země má své kultury a zákony, které je dobré si zjistit, než se tam vypravíme. Např. V Severní Koreji je zakázáno nosit džíny. To samé i Česká republika má své zákony. Každý by si je měl uvědomovat a jednat podle svého svědomí. Cestování je skvělá věc. Přináší mnoho výhod, jedna z nejhlavnějších jsou peníze. Ale také i nevýhod například se přenášejí různé nemoci. V dnešní Asii zejména v Číně je Corona Vir. Obchodovat je sice dobré, ale stojí nám to za, že se můžeme nakazit a umřít? Proč si mnoho věcí nevyrobíme a nevypěstujeme sami? Vždyť nás cizinci učí mnoha věcem, tak proč se nenaučíme být více samostatní? Cestování je nádherná věc i my budeme chtít jednou vycestovat, ale nejdříve si zjistíme, jak to v té zemi chodí a jestli jsme ochotní dodržovat daná pravidla.

Je skvělé, že jsme odlišní a máme svobodu cestování. Můžeme se učit novým věcem, které neznáme ale vše s mírou.

Žáci z poslední skupiny se inspirovali tématem zaměřující se na pojetí multikulturní společnosti a nazvali svůj projekt „Multikulturalismus – ANO či NE“. Formulovali v něm pozitivní a negativní dopad na společnost a stát.

ANO	NE
Obchodování pro nás velice prospěšné, můžeme s ním zbohatnout	Nechtějí se přizpůsobit naším tradicím, zákonům, ...
Informace o cizokrajné kultuře, jazyku, zemi	Neumí jazyk, těžká domluva s nimi
Pracovitost jiných občanů větší než u nás	Nemoci – před cestou k nám by se měli nechat vyšetřit
Učíme se navzájem	Rasismus z obou stran
Pocitujeme na vlastní kůži být tolerantní	Někteří až moc odlišní od našeho myšlení
	Zkoušejí nás, co jim projde a co ne

8. třída

Jak již bylo zmíněno výše, práce s 8. třídou byla specifická. Ve třídě jsme neutvořili skupiny, ale celá třída pracovala de facto na všech čtyřech tématech společně, a nebála se ani, i když jen povrchně, bez propracování detailu a bez tvorby projektů, navrhnout další možná témata, která by stála za to zpracovat.

V rámci prvního tématu, které žáci společně zpracovali formou veřejné diskuse, byl samotný pojem multikulturalismu. Ve skupině byla viditelná odlišnost názorů, která však nebyla překážkou pro diskusi a nijak neznepríjemňovala projekt jako takový. Část třídy se ztotožnila s názorem, že multikulturalita ve společnosti je do značné míry přínosem pro ni samotnou. Každý národ má svá specifika, která mohou být k užítku zase jiným národnostem, které v tom či onom ohledu pokulhávají. Ti zas mohou být přínosem pro jiné národy zas v jiném ohledu a oboru. Můžeme se tak jeden od druhého učit. Zajímavý byl poznatek, že stěhování, a tím i míšení národů už z historie známe, takže to není nic nepřírozeného. Naopak proti tomu stály názory, že všeho moc škodí – přehnané míšení může být pak na obtíž, obzvláště v případě, že jsou lidé nepřizpůsobiví a nesnaží se začlenit do nového kolektivu. Závěrem této diskuse zazněl názor, že právě přizpůsobivost je stěžejní pro otázku přijetí či nepřijetí daného etnika. Pokud se s tímto jevem naučíme pracovat a vycházet, nevidí v tom problém.

Jako druhé téma se žáci rozhodli probrat začlenění spolužáka do kolektivu. Velkou změnou byla evidentní vlastní zkušenost. Žáci jako příklad uváděli začlenění konkrétních spolužáků, na jejichž příkladu pak popisovali i možné emoce, jak se tito žáci asi cítí. Velmi zajímavý byl příspěvek, který vyzdvihl, že spolužák cizinec je do jisté míry ve stejné situaci, jako jakýkoli jiný spolužák české národnosti. Žáci podotkli, že pokud není mezi nimi velká jazyková bariéra, je vlastně příchod nového spolužáka-cizince stejně těžký, jako příchod nového spolužáka Čecha. Stejně tak bylo zajímavé, když žáci přijali jistou zodpovědnost za začlenění spolužáka do kolektivu a důležitosti nastavení atmosféry třídy: „My jim to můžeme zpříjemnit, nebo taky znechutit.“

Právě na možnost zapojení celé třídy do začleňování nového spolužáka navázalo zpracování třetího tématu, a to hodnocení výuky s ohledem na multikulturalismus. Žáci podotýkali, že mu škola ve výuce nedává dostatečný prostor. Chybí jim seznámení s odlišnými kulturami a možností si téma „osahat“. Dle jejich názorů mají i spoustu spolužáků cizinců, takže by mohli vyprávět i z vlastní zkušenosti, což by také přidalo na atraktivnosti výuky. Přístup k žákům, kteří nepocházejí z České republiky však hodnotili více než kladně, a celkově ho zhodnotili jako „až moc vstřícný“. Učitelé k nim přistupují s respektem, někteří je dokonce mimoškolně doučují, především jazyk. Znovu však žáci zmínili, že i přesto, že je jejich škola velmi multikulturní, o této problematice se skoro vůbec neučí.

Posledním tématem, který žáci hromadně v rámci diskuse zpracovali, byla charakteristika jednotlivých skupin cizinců. Vzhledem k tomu, že diskuse byla okamžitá, konkrétní výběr určitých etnik byl spíše nahodilý v diskusi. Nutno však podotknout, že žáci opět z velké části vycházeli z vlastní zkušenosti. Obec Mirovice je místem, kde se z mnoha různých důvodů žáci setkávají se spoustou různých etnik. V této třídě se tedy našlo mnoho žáků, které tuto situaci velmi vnímá, a rozhodli se charakterizovat jednotlivé národnosti na základě vlastní zkušenosti z každodenního života.

Rumuni	Romové	Bulhaři	Ukrajinci	Vietnamci	Švýcaři	Němci
Malí a tmaví	Vychytralí pouze na co chtějí	Zvláštní jazyk	Hledají zde domov	Chytří	Velice bohatí	Hrozný jazyk
Kradou	Nevychovaní	Pracovití	Ženy ukřičené	Pokorní	Čistotní	Chladní a nepřístupní

Perou se	Na škole jim nezáleží	Snaží se začlenit	Pracovití a velmi snaživí	Výborní podnikatelé	Kvalitnější životní podmínky	Lepší pracovní podmínky
Hodně pijí	Věrní kamarádi	Mladí nedodržují své slovo, starší naopak	Když nechtějí tak líní a hrubí	Se všemi se snaží být za dobře	Otevření, rádi pomáhají	Z historie stále negativní vnímání
Neváží si naší republiky	Nemají úctu k nikomu a ničemu			Velice těžký jazyk	Učí se mnoho jazyků	Ošklivější ženy než v ČR

Vzhledem k tomu, že projekty byly vytvářeny na základě trochu jiné struktury, než jsem v návrhu, a především v rozložení časového harmonogramu předpokládala, zbyl nám ještě nějaký čas. Žáci se proto rozhodli využít i poslední, páté téma projektu, tedy volný prostor pro vyjádření jakýchkoli názorů a myšlenek.

Žáci v první řadě diskutovali o tom, co je vlastně onou příčinou migrace, a jak je možné, že k nám tolik cizinců proudí. Zamýšleli se nad tím, do jaké míry v tom hrají roli např. peníze a práce, vzdělání, nebo i politické situace v jejich rodné zemi. Zároveň však také trefně připomněli, že nejen kulturní odlišnosti tvoří člověka. Lidé jsou sami o sobě originál. Mají jedinečné vlastnosti, které mohou být do jisté míry podmíněny tím, odkud jsou, ale rozhodně jejich původ nemusí být jediným, co jejich charakter ovlivňuje.

V osmé třídě jsem byla mile překvapena právě jedním z témat v rámci poslední části diskuse, protože to byl jeden z mých sice vyšších, ale přesto však definovaných cílů. Chtěla jsem, aby žáci přinesli povědomí o této problematice i domů, ke svým rodičům, a i ti pochopili potřebu tolerovat názorové odlišnosti. Žáci v této části sami zmínili, že by bylo dobré a pro ně přínosné, kdyby toto téma rozebírali i doma. Pokud mají rodiče odlišný názor, je třeba i jejich odlišný přístup akceptovat, ale stejně takový přístup by měl jít i od nich.

Závěrem našeho povídání byl ještě jednou návrat k hodnocení výuky, i když už z trochu jiného pohledu. Žáci debatovali o tom, že by mnohem více uvítali větší detailnost. Mají zájem o informace o jednotlivých kulturách, chtějí podrobnější informace, chtějí zkrátka poznávat, a to dost možná i vzhledem k tomu, v jakém regionu se nacházejí. Co však bylo asi

nejpoutavější, byla touha žáků s učiteli více sdílet své názory a pocity. Jako příklad uvedli, že ne vždy je třídě příjemné násilně nového spolužáka začleňovat. Žáci tak působili, že by chtěli větší svobodu v rozhodování a větší důvěru v ně samé ze strany učitelů. Začlenění nového spolužáka chtějí mít spíše ve své režii a nejsou spokojeni s tím, že je učitelé k adaptaci vedou, dalo by se říct až „násilím“. Celou diskusi završil dovětek jednoho ze žáků: „My bychom byli rádi, kdyby se taky učitelé starali i o nás. Měli by si uvědomit, že když jsou nějaké spory, nemusíme za to vždycky automaticky jen my, ale občas za to může i třeba nový spolužák, kterého oni hájí“. Z názoru žáků tedy do jisté míry vyplývá, že učitelé často přistupují k novým žákům z pohledu pozitivní diskriminace – nového žáka obhajují s domněnkou, že prostě jen nastala chyba v adaptaci. Nepřijímají tedy fakt, že nový žák taky může činit problémy.

V závěru tohoto projektu bych chtěla vyzdvihnout, že tato třída se velice otevřela, a neměla zábrany mluvit o svých názorech a pocitech. Toto téma je evidentně zaujalo a po celou dobu se účastnil celý kolektiv žáků. Spolupráce byla perfektní. I samotní učitelé byli překvapeni reakcí žáků a uznali větší potřebu toto téma probírat, než jak téma bylo probíráno doposud.

9. třída

V deváté třídě jsem se setkala se zcela stejnou situací, jako v osmé třídě, jak bylo řečeno výše – žáci měli již zjištěno, co za práci tvořili nižší ročníky, a tudíž jaké bude téma mojí návštěvy. Stejně jako žáci v osmé třídě, i zde preferovali spolupráci celé třídy na jednotlivých projektech dohromady.

Jako první se diskuse rozproutila na téma samotného pojetí multikulturalismu. Žáci velmi kritizovali především to, že je toleranci nikdo zatím moc neučil. Strach, který je pro člověka přirozenou emocií, je pak, především z důvodu nedostatku informací, můstkem k odsuzování jiných národností a etnik, v extrémních případech pak vede i k samotnému rasismu. Zdůrazňovali to, že není důležité, jak člověk vypadá, jakou má barvu pleti, ale především na tom, jakou má povahu.

Druhým tématem a druhou částí projektů byl přístup školy a obecně vzdělávacího systému k pojmu multikulturalismu, i inkluzi jako takové, tedy začleňování dětí cizinců do klasického vzdělávacího systému. Na základě vlastní zkušenosti představili situaci, kdy byli svědky toho, jak nová spolužačka-cizinka měla problém nejen se začleněním, ale i se základními operacemi, které jsou otázkou nižších ročníků. Nastala tak situace, kdy dívka sice věkově

spadala do deváté třídy, úrovní znalostí však byla níže. Díky této zkušenosti si žáci uvědomili, že informace je sice znalostně posouvají dál, ale na druhou stranu vnímali dívku jako mnohem veselejší a šťastnější, než jsou oni. Vzápětí však podotkli, že si uvědomují, že vzdělání jim do života přináší větší kvalitu v otázce prestiže, peněz a obecně společenského postavení.

Následoval projekt, v rámci něhož měli žáci vytvořit program pro nového fiktivního spolužáka-cizince. Žáci nebyli úplně spokojeni s celým zadáním, které jsem na začátku hodiny nastavila, a proto se rozhodli ho přepracovat. Nejvíce měli problém vůbec s podstatou celého zadání, tedy s tvorbou harmonogramu. Žáci byli toho názoru, že není správné, aby se na nového spolužáka vrhli s nějakým programem a hned ho vyčerpávali výlety apod. Chtěli mu dát čas a prostor k tomu, aby se sám se třídou seznámil, a především aby měl sám prostor pro vyjádření svých zájmů, co má rád, nebo co ho baví. Jediným „ceremoniálem“, který by s ním absolvovali, je letmé představení budovy a seznámení nového spolužáka se základními pravidly školy, a předali by mu vlastní zkušenosti. Pak už mělo být na něm, s kým se začne bavit. Samozřejmě brali v potaz, že je těžké vstoupit jen tak bez ostychu do kolektivu několika dětí, které už se znají. Přijali fakt, že on je sám na celou třídu. Proto by mu usnadnili práci tím, že by se každý z nich jen velmi stručně představil – kdo je, co má rád, jakému se např. věnuje sportu, či jiným kroužkům. Pak už by on měl možnost oslovit jen ty spolužáky, kteří mu byli sympatičtí.

Poslední projekt, který žáci tvořili v rámci diskuse, měl za cíl shrnout základní charakteristiky jednotlivých cizineckých skupin. Výběr těchto konkrétních národností opět závisel na vlastní zkušenosti žáků. Znovu jsem zde pozorovala, jak se promítá do postojů žáků to, že jsou Mirovice místem „mnoha národů“. Oproti osmé třídě zde však přibyli Slováci a to z toho důvodu, že pár jedinců mělo na Slovensku příbuzné. Naopak z charakteristiky zmizeli Rumuni, z důvodů mně neznámých. Vzhledem k mému stanovenému pravidlu nezasahování jsem samozřejmě žádnou národnost nevnucovala. Žáci se rozhodli, že do tohoto porovnání vnesou i Čechy, aby porovnali sami sebe.

Češi	Němci	Vietnamci	Ukrajinci	Švýcaři	Romové	Slováci
Hodní	Chladní	Pokorní	Šetřiví	Čistotní	Negramotní	Sousedi
Těžký jazyk	Kvalitní potraviny	Nejtěžší jazyk	Velmi pracovití	Krásná příroda	Špatná hygiena	Nejblíže k nám
Vzdělání	Hitler	Pracovití	Neznalí	Bohatí	Netolerantní	Hodní
Nejlepší	Lepší platy	Dobře se	Berou	Neutrální	Mluví	Špatný

pivo		učí	práci	stát	společně	plat
Usedlí	Zbraně	Obchodníci	Hodní	Vzdělání	Ničí věci	Chudí
Nezávislí	Vzdělání	Ctižádostiví		Turistika	Kradou	Vtipní
Kvalitní lékařství	Krásná příroda			Eutanazie	Porušují zákony	Podobný jazyk
					Nebojí se	

V závěru kapitoly o výsledcích výzkumného šetření bych se chtěla vrátit k výzkumným otázkám a shrnula, zda a jak byly dané otázky v rámci mého výzkumu zodpovězeny. Důležitým faktorem pro přijetí projektů žáky byl fakt, že dané téma s nimi nebylo nikdy nějak výrazně probíráno. Žáci proto vnímali velmi pozitivně, že je předmětem jejich práce téma, na které se nikdy předtím nemohli více zaměřit. Hlavním důvodem, který žáky motivoval k intenzivnější práci, byla také svěřená odpovědnost, což vedlo k tomu, že jejich práce byla svědomitá. Projekty a celkovou práci také žáci přijali s nadšením proto, že jim umožňovala velkou volnost v otázce hodnocení, a to i spolužáků, ale především v otázce sebehodnocení a sebereflexe. Téma multikulturality pak bylo přijímáno s nadšením, především také proto, že jich samotných se téma bezprostředně týká – jak ji bylo zmíněno, v každé třídě se nacházel alespoň jeden žák pocházející z jiného etnika. Téma tak vnímali jako velmi přínosné nejen z obecného hlediska, ale i proto, že řešili tak říkajíc svůj vlastní problém.

Zajímavým tématem ke sledování v rámci mého výzkumu byl také přístup samotných pedagogů k dané problematice a k projektům. Jak již bylo zmíněno výše, pro zodpovězení třetí výzkumné otázky byl využit neformální, nestrukturovaný rozhovor. Vystává otázka, jak tento výzkum mohl i je samotné motivovat do budoucna. Pedagogové se mnou vstupovali do třídy s obavou, že výzkum bude zcela bezpředmětný a žáci vůbec nebudou chtít spolupracovat. Z předchozích rozhovorů bylo zřejmé, že se obávají i možného rasismu a xenofobie ze strany žáků. Průběh projektů je však velmi překvapil, a jejich očekávání z výzkumu vyšla jako mylná. Důležité je zmínit, že celý projekt vnímali i oni sami jako pozitivní, protože vnesl úplně jiné světlo do vnímání problematiky multikulturalismu samotnými žáky. Nikdy předtím se pedagogové, dle vlastních slov, nezabývali tím, jak studenti tento fenomén vnímají, nebo jak vůbec vnímají své vlastní spolužáky, kteří jsou jiné národnosti než české. Téma multikulturalismu tedy i je samotné obohatilo a nejspíše toto téma vloží i do své vlastní výuky. Nutno však podotknout, že je velkým otazníkem, zda pedagogové takto přistoupí i k dané metodě, tedy k projektům. Metodu vyhodnotili jako

časově velmi náročnou. Oproti přístupům, které volili doted, tj. ucelený výklad zcela v jejich režii, je projektová metoda časově mnohem obsáhlejší. V rámci uceleného výkladu je energie de facto jednosměrná, kdy pouze pedagog předává informace, a práce je tak mnohem svižnější. Pokud však aplikujeme projektovou metodu, znamená to jednak velmi intenzivní kontrolu samostatné práce žáků, a jednak vynaložení velkého množství energie pedagoga k tomu, aby žáky v tématu udržel. Mnohdy se totiž stává, že žákovo prvotní nadšení rychle vyprchá a už nemá zájem na projektu pracovat. Je pak na pedagogovi, aby ho v tématu a v pozornosti udržel. Časová kapacita, kterou pedagogové mají na celou výuku, na dlouhodobé projekty nestačí.

3.8 Hodnocení

Zmíněná diskuse měla sloužit k celkovému závěrečnému hodnocení. Z toho vyplývá, že jsem nebyla pouze já hodnotitelem jejich práce, ale měla se zapojit celá třída. Samotný výstup hodnotili žáci individuálně sami sebe i ostatní. Vzhledem k tomu, že prezentace spočívala ve vyjádření vlastních názorů, rozhodla jsem se prezentace neznámkovat. S ohledem na to, že cílem projektu byla i tolerance odlišnosti, což zmíním za chvíli, by nebylo hodnocení systémem známkování přijatelné.

Smyslem a záměrem výzkumu byla snaha o seznámení s pojmem multikulturalismu. Samotné vypracování projektů a následných prezentací však dodávalo tématu hlubší smysl, a to motivovat žáky k uvažování nad touto problematikou, nebát se diskutovat s okolím, a především akceptovat možnou odlišnost názorů, což byl i chtěný cíl praktické části práce. Chtěla jsem žáky motivovat k tomu, aby k dané problematice začali přistupovat s jistým respektem. Obě strany mají nějaký přístup, který nelze (mimo extrémů) nijak hanit, proto bychom měli v tomto ohledu jednat ohleduplně a akceptovat cizí názor, aniž bychom museli nutně hned převzít.

3.8.1 Závěrečná reflexe

Po prezentování každého projektu nastala otevřená diskuse mezi tvůrci a posluchači, kdy největší vášně většinou vzbudilo třetí téma, tj. samotné vnímání fenoménu multikulturní společnosti. Žáci si tedy byli do jisté míry vlastními kritiky navzájem. Z mé strany byla hodnocena především kreativita zpracování, a to ústně na konci každé prezentace.

Nejtěžejším momentem pro zhodnocení úspěšnosti práce bylo pak pozorování vzájemné diskuse mezi žáky – pokud přijali, především díky veřejným prezentacím, možnost odlišného názoru, byla práce úspěšná. Akceptace jiného názoru se tedy stala pozorovaným kritériem, které jsem z pedagogického hlediska ztotožnila s úspěchem dané aktivity.

Ve většině tříd došlo ke kýženému výsledku – každá prezentace přinesla jiný pohled na věc a žáci si tak nejen vyslechli i jiné argumenty než ty své, ale především jim tento odlišný přístup byl vysvětlen, takže k pochopení měli i jednodušší přístup. To celé je pak mohlo přivést k hlubšímu zamyšlení nad celou problematikou, ale také pochopení jinakosti v otázce přístupu. Jedinou třídou, ve které nedošlo k toleranci a pochopení, byla šestá třída, jinak ve všech ročnících výše prakticky došlo k porozumění. Lze uvést tyto příklady z pozorované rozpravy, které interpretuji jako shodu: jeden ze žáků sedmé třídy konstatoval, že Romové jsou nezdvořilí a sami netolerantní, načež v rámci jejich společné práce jeho spolužák Rom reagoval na tuto výtku tak, že je to jen stereotyp. Třída po krátkém zamyšlení a společné diskusi vyhodnotila, že by tak spolužáka opravdu neoznačila. Dalším příkladem může být neznalost jazyků – žákyně z deváté třídy konstatovala, že s cizinci je problém v tom, že neovládají český jazyk. Spolužák-cizinec reagoval na komentář se slovy, že česky umí, ale že problém byl v tom, že samotná vyučující tak žáka uvedla před třídou a nikdo už se nezajímal o to, zda žák česky umí nebo neumí. Každopádně je nutno podotknout, že nedošlo k žádným větším konfliktům. Zkrátka jen žáci neměli zájem přijmout stanovené cíle.

V závěru bych ráda zhodnotila celkovou práci všech tříd. Jako první bych ráda podotkla, že se mi se žáky pracovalo velmi dobře, dalo by se říci nad očekávání. Byla jsem připravena na možnost, že téma bude přijato velmi negativně a že výsledky práce bude těžké zpracovat, nejen v otázce tématu, ale i celkové kázně. Ve finále žáci velmi aktivně spolupracovali a při práci projevíli velkou kreativitu. Během tvorby projektů, ale i diskusí docházeli k závěrům, které pro mě byly milým překvapením. Milým překvapením pro mě bylo i vcelku přesné zvládnutí časového harmonogramu. Domnívala jsem se, že dvě vyučovací hodiny budou málo, témata jsme však stihli probrat v dostatečném rozsahu.

Žáci sami sebe i ostatní hodnotili velice pozitivně. Když se naskytla situace, kde si žáci nerozuměli, tak následná konverzace a vysvětlení vše urovnalo. Žákům se velice líbilo, že mohli podat reálný názor bez ohledu, jak na ně budeme s učitelkami koukat. Učitelky projektovou metodu hodnotily velice kladně a byly sami překvapeny projekty, které žáci vypracovali. Líbil se jim přístup žáků na odlišné názory a následné přijmutí.

4. Diskuse

Téma multikulturalismu je v poslední době tématem, které ve společnosti dosti rezonuje. Ať už ve spojitosti s globalizací a celkovým propojováním celého světa v oblasti ekonomické, sociální, kulturní či politické, nebo ve spojitosti v čím dál více se rozvíjející problematikou migrace, pojem multikulturalismus a téma mísení národů a jejich kultur je zcela jistě aktuálním tématem. O to více bychom se měli zajímat, jak je toto téma představováno dospívajícím, kteří si své hodnoty a postoje teprve tvoří, bez výrazné možnosti zatížení vlastní zkušenosti. Je tedy na místě sledovat, jak je dané téma probíráno na školách a jaké cesty jsou žákům v otázce poznání tohoto fenoménu otevírány. Vzhledem k tomu, že daná problematika je spíše o postoji a názoru jedince, než o základním balíčku znalostí pojmů, definic a memorovaných informací, zdá se být právě projektová metoda jako vhodným nástrojem pro zkoumání daného cíle.

První výzkumnou otázkou je, jak žáci přijímají projekty na téma multikulturality, tedy jak vnímají samotné téma multikulturalismu a jak přistupují k dané metodě, kdy předpokladem bylo, ať už z mojí strany, nebo ze strany pedagogů, že žáci budou jak k tématu, tak k metodě přistupovat spíše pasivně. Žáci však pracovali velmi intenzivně. Domnívám se, že k tomu vedly dva hlavní důvody: jednak z důvodu toho, že problematika se jich velmi úzce týká (vzhledem k situaci ve třídě ale i v samotném městě), a jednak díky tomu, že projektová metoda jim poskytla velkou míru odpovědnosti, která je motivovala svoji práci dělat pečlivě a poctivě. Žáky také motivoval fakt, že mohou diskutovat s někým, koho jejich názor zajímá.

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na hodnocení přínosu projektů, tedy zda žáci vnímali téma jako přínosné. Z hodnotících rozhovorů vyplynulo, že žáci přínos primárně shledali v tom, že oni sami jsou předmětem tématu, tedy že i jejich třída je multikulturní a je proto téma nutné probírat.

Poslední výzkumná otázka měla zpracovat problematiku pedagogů a jejich vnímání multikulturalismu, zkoumaného na základě projektové metody. Pedagogové toto téma s žáky nikdy neprobírali, což bylo evidentní i na reakci žáků. Výzkumné šetření vnímali jako přínosný, zajímavý a otevírající nové téma, které zatím nikdy nebylo předmětem výuky. Je tedy pravděpodobné, že téma multikulturalismu do výuky zařadí a bylo by do budoucna zajímavé tento posun prozkoumat – tedy absolvovat ještě jednou návštěvu školy a jakožto pozorovatel zhodnotit, zda a jak pedagogové s novým tématem pracují. Z reakcí však bylo

evidentní, že práce s tímto tématem již nejspíše nebude na základě projektů. Tuto metodu pedagogové vnímají jako velmi hodnotnou a zajímavou, ale časově velmi náročnou.

Právě v kontextu poslední výzkumné otázky bych ráda zmínila práci Jiráskové (2006), ve které se zaměřuje na nevýhody a úskalí využití projektové metody na školách. Jirásková zmiňuje, že práce na projektech je pro pedagoga náročná v otázce časového rozvržení, kdy oprava samostatné práce žáků je časově náročnější než holý výklad. Stejně tak je v projektové metodě důležité žáky neustále motivovat ve snažení a být jim oporou, což opět zabírá dost času. S otázkou času souvisí i pevně stanovené rozvržení projektu. Práce by měla být rozvržena na jednotlivé etapy, které je možné kontrolovat systematicky. Opět stojíme před požadavkem, který přidává na náročnosti celého procesu. Velkým úskalím je také velká multitematičnost projektů. Aby žáci pokryli dané téma, je třeba zasáhnout do různých oborů a předmětů, což samozřejmě vyžaduje i totožnou práci pedagoga. Jirásková zde poukazuje i na důležitost koležičtosti v rámci pedagogického sboru. Problémem projektové metody je určitě také zákonitá nerovnoměrnost v rámci skupiny – vždy se najde jeden žák, který aktivně pracuje, a zbytek se „veze“ na výsledcích.

K těmto úskalím a nevýhodám jsem dospěla i v rámci svého výzkumu. Pedagogové přiznali, že právě časová náročnost je problémem, který je od dané metody velmi odrazuje. Problém aktivity ve skupině byl pak problémem, kterého jsem si všimla i já sama při své práci. Nicméně našlo se pár bodů ve výzkumu Jiráskové, se kterými jsem se během své práce nesešla, jako například spolupráce s dalšími institucemi, nebo problematika hodnocení. Faktem však zůstává, že stanovené téma zkrátka jen tyto body nepokryly, proto nelze hodnotit, zda se výsledky práce s Jiráskovou rozcházejí, nebo jestli by v případě volby jiného tématu došla práce ke stejným problémům.

5. Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na využití projektové metody při multikulturní výchově. Teoretická část měla za cíl zpracovat samotný pojem multikulturalismu, který je vysvětlen a popsán na základě různých postojů autorů. Dále práce představila minority na území České republiky, kdy byly popsány nejčastěji se vyskytující etnika a jejich příchod na české území. Třetí fází teoretické části bylo téma multikulturního vzdělání a projektové metody v rámci pojetí rámcového vzdělávacího programu na druhém stupni základních škol, kde se práce zaměřila na vysvětlení metodiky. V závěru teoretické části práce představila samotnou projektovou metodu, kde je vysvětlen pojem z různých úhlů pohledu a všechny náležitosti, které k projektu patří.

Praktická část a samotný výzkum se zaměřily na vypracování projektů na téma multikulturalismu, kdy zkoumaný prvek byl sestaven ze žáků druhého stupně, konkrétně na základní škole v Mirovicích. Hlavním cílem bylo zjistit, jak se žáci staví k projektům a této jiné výukové metodě, a především jak vnímají pojem multikulturalismu.

Pro mne velice překvapivá byla práce s žáky, kteří vymýšleli projekty. Očekávala jsem spíše negativní a pasivní přístup a k mému překvapení vše proběhlo v naprostém klidu a pořádku. Velkou oporou mi byly učitelky a ředitelka školy. Byly mi nápomocné ohledně udržení kázně a pozornosti žáků. Téma multikulturalismu žáky velice zaujalo a každý z nich mi měl co povědět. Nebáli se být kreativní a vyjádřit své opravdové pocity a názory na toto téma. Mnoho žáků čerpalo informace ze své vlastní zkušenosti. Líbil se mi jejich přístup k odlišným názorům. Nejdříve je překvapily některé úhly pohledů ostatních spolužáků a snažili se nad daným názorem pozastavit, zamyslet se a popřípadě souhlasit nebo zavrhnout s pádnými argumenty. Do průběhu práce nijak nezasahovala.

Všem školám bych doporučovala vyzkoušet si projektovou metodu. Je to zpestření jak pro žáky, tak i pro samotné pedagogy. Jistě mnozí z nich odhalí myšlenky a názory žáků, se kterými se doteď nesetkali.

6. Seznam zdrojů

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. Politologická řada. ISBN 80-7325-020-9.

BARŠA, Pavel. *Krise v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi: kolektivní monografie*. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s katedrou kulturních a náboženských studií Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7405-188-3.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

DEWEY, John. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-662-5.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky, abecední seznam chemických prvků, jazykovědné pojmy : 30000 hesel*. Litvínov: Dialog, 2007. ISBN 80-7382-006-4.

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

PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA, ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 8086642178.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

VACKOVÁ, Jitka. *Sociální determinanty a jejich vliv na zdraví imigrantů žijících v České republice*. V Českých Budějovicích: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita, 2016. ISBN 978-80-7422-470-6.

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