

**UNIVERZITA PALACKÉHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY**

Multikulturní výchova na primární škole se zaměřením na romské etnikum

Diplomová práce

**Vedoucí diplomové práce
Alena Vavrdová Mgr.Ph.D.**

**Vypracovala
Mgr. Marcela Balážová**

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je v práci uveden. Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci, dne 30. 3. 2011

.....

Děkuji Aleně Vavrdové Mgr.Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a ochotnou pomoc při zpracování diplomové práce. Rovněž děkuji za pochopení a spolupráci učitelkám a ředitelům ZŠ.

OBSAH

Teoretická část

Úvod	6
1 Vymezení základní problematiky v multikulturní výchově a vzdělání	7
1.1 Základní pojmy a pojetí MKV (multikulturalita, multikulturní společnost a výchova, romské etnikum)	7
1.2 MKV v základním vzdělávání (cíle, metody, prostředky), RVP ZV	10
2 Činitelé, kteří působí v procesu MKV	14
2.1 Učitel romského žáka, asistent	14
2.2 Vztah školy a rodiny	20
2.3 Jazyková bariéra	22
2.4 Romská osobnost, osobnost dítěte	23
2.5 Identita	24
3 Výchovné, vzdělávací a společenské cíle současné transformované školy	27
3.1 Výchova k toleranci jako cíl transformované školy	29
3.2 Podpora rovných příležitostí pro všechny žáky	30
4 Příklady dobrých zkušeností z praxe s využitím MKV	32
4.1 Mimoškolní aktivity v oblasti MKV	32
4.2 Literární soutěž „Romano suno“	35
4.3 Metody diskuse, dramatizace a metoda projektová	36

Praktická část	39
5 Působení MKV na ZŠ prostřednictvím účasti na projektu MKV- 400x na ZŠ	39
5.1 Cíl a struktura projektové výuky	39
5.2 Plánování projektové výuky	39
5.3 Charakteristika technik šetření	40
5.4 Charakteristika objektů šetření	42
5.5 Realizace projektové výuky a mezipředmětové vztahy	43
5.6 Analýza šetření a výsledků dotazovaných	47
5.7 Projektová výuka ve třídách (mezipředmětové vztahy)	69
5.8 Prezentace projektové výuky a hodnocení	73
5.9 Závěry výsledků šetření a dosažených výstupů žáků v projektové výuce	75
Závěr	78
Seznam použité literatury	79
Seznam příloh	81
Anotace	105

ÚVOD

Multikulturní společnost je taková společnost, která je složena ze dvou nebo více kultur. V současnosti je skoro každá společnost multikulturní. Proto i u nás se setkáváme velice často s tímto pojmem. Multikulturní výchova (dále jen MKV) je součástí Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) jako průřezové téma. MKV je jedním z prostředků, jak toto soužití mnoha kultur uvnitř země zvládnout a je tedy velice důležitá i pro romské etnikum.

Cílem diplomové práce je zmapovat možnosti v působení MKV na vybraných základních školách a ověřit si projekt jako vhodnou metodu k plnění cílů MKV.

Diplomová práce je rozčleněna do pěti kapitol. V první kapitole dochází k vymezení základních pojmů.

Druhá kapitola se zabývá činiteli, kteří mají vliv na působení MKV, popisují v ní osobnost učitele, asistenta, romské osobnosti a vztah školy a rodiny.

Třetí část hovoří o vzájemné toleranci a cestě k rovným příležitostem pro všechny, což je cíl současné transformované školy.

Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny příklady možností dobré praxe, jako je doučování, metody besedy, diskuse, projektu a podobně.

Poslední část seznamuje s projektem a jeho cílem.

Teoretická část

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKY V MKV A VZDĚLÁNÍ

1.1 Základní pojmy a pojetí MKV

Multikulturalismus.

S MKV úzce souvisí pojem multikulturalismu. Jedná se o pojem, který se obecně týká problematiky rasy, socioekonomické třídy, rodové příslušnosti, jazyka, sexuální preference nebo tělesného a duševního omezení. Termínu se užívá v různých významových odstínech může označovat odlišné skutečnosti. Multikulturalismus znamená úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin.

Soužití je založeno na principech tolerance, respektu, dialogu a spolupráce. Důležitou složkou a nástrojem multikulturalismu je interkulturní (multikulturní) výchova. Multikulturalismus je v tomto případě společenským cílem.

Jádrem multikulturní integrace je budování duální identity. *„Duální identitu budou muset také rozvíjet Češi. Úspěšný kulturní pluralismus či multikulturalismus bude vyžadovat proměnu českého národního vědomí směrem k odlišení obecného občanského češství sdíleného s Romy a dalšími menšinami od zvláštního etnického češství, romství a dalších dílčích kulturně-skupinových příslušností. Uvolnění symbolického prostoru pro Romy v rámci české politické identity tedy předpokládá rozdělení češství samotného na univerzálnější rovinnu občanské identifikace na straně jedné a její partikulárnější rovinnu etnickou, místní či kulturní na straně druhé.“* (Barša 1999, s. 287)

Multikulturní společnost

multikulturní společností je taková země, ve které na společném území žije několik různých kultur, život v této zemi by měl směřovat k vzájemnému dobrému soužití na základě jakéhosi smíření těchto kultur. Kultura není třeba omezovat tak, aby se jedna podřizovala druhé, ale aby se vzájemně prolínaly a obohacovaly.

V poslední době se v různých debatách stále častěji objevuje výraz multikulturní společnost, někdy bohužel jako cosi, čemu bychom se měli zuby nehty bránit. Takové úvahy jsou dnes zbytečné, ať si o pohybu „cizinců“ na našem území myslíme cokoliv. Multikulturní společností už totiž dávno jsme. Jestli máme možnost řešení této skutečnosti, je i v našich rukách.

Měli bychom je nabídnout k spolupráci a posouzení ostatním. Jak? Jsme učitelé, proto snad nejlépe v našem povolání.

Multikulturní výchova

má důležité místo v současné společnosti založené na multikulturních vztazích. Je důležitá hlavně pro děti a mládež, kteří se připravují na život v prostředí, ve kterém se setkávají také s příslušníky jiných národností, etnik, ras, náboženství, s lidmi jiného životního stylu. „*Multikulturní výchova je definována jako proces, ve kterém si jednotlivci utvářejí představu o rozdílech a shodách svého vlastního kulturního systému a systémů jiných, učí se regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur.*“ (Multikulturní centrum 2004, s. 41)

Má za úkol rozvíjet porozumění žáků a podpořit jejich integraci v multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity. Součástí je respektování základních lidských a občanských práv a mravních hodnot.

Multicultural education je nejčastěji se vyskytující termín, uplatňovaný v USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii, ale i v mezinárodních publikacích, encyklopediích a sbornících, současně, „*vedle termínu multicultural education se můžeme setkat v zahraniční literatuře s termíny international education (mezinárodní výchova), global education (globální výchova), education for world citizenship (výchova k světovému občanství).* Tyto termíny jsou někdy používány ve stejném či blízkém významu jako multikulturní výchova, ale většinou obsahují určitý významový posun – v případě globální výchovy jsou zdůrazněny ekologické aspekty, v případě výchovy k světovému občanství jsou zdůrazněny právní a sociální aspekty.“ (Průcha 2000, s. 14).

Etnicita,etnikum

Pro teorii multikulturní výchovy je ústředním pojmem pojem etnicita. Může to být souhrn kulturních, rasových, jazykových a územních faktorů. Jde o představy o společném původu, které pěstují etnické vědomí člověka, jeho identitu.

Pojem etnikum je souhrn lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.

Romské etnikum

Počátkem 20. století byla provedena první moderní statistická šetření o počtu a životě romských obyvatel. V roce 1927 byl v Československu vydán zákon o potulných cikánech, který řešil romské otázky. Jeho ustanovení byla v rozporu s ústavou, diskriminovala potulné Romy. V červnu 1942 vychází výnos o potírání tzv. cikánského zlořádu, podle kterého policejní úřady a četnické stanice evidovaly všechny cikány a cikánské míšence. V roce 1958 byl vydán zákon č. 74/58 Sb., který zakazoval kočování Romů a nařizoval kontrolu jejich pobytu.

Na konci 80. let byla poprvé vysvětlena etnická svébytnost občanů cikánského původu a poprvé byl použit název Romové. Byla rovněž navržena podpora romské kultury. „*Romská kultura v širším slova smyslu je projevem zvláštností etnika této národnostní menšiny. V hmotné kultuře se projevují tradiční a specifické způsoby obživy a stravy, zaměstnání, bydlení i způsobu oblékání. Romská duchovní kultura to jsou rodinné a skupinové vztahy, charakter rodiny a komunity, víra a pověrečné představy, specifické zvyky a hodnotový systém romských skupin i každého jednotlivce.*“ (Davidová 2000, s. 80)

Romové byli mezi prvními, kteří se připojili k aktivitám Občanského fora v období sametové revoluce v roce 1989.

Před rozdělením federace na Českou a Slovenskou republiku byl přijat zákon o nabývání a pozbývání státních občanství. Romové s původem slovenským, i když se narodili v českých zemích, se automaticky stali slovenskými občany. Rok 1997 můžeme označit jako zlomový ve vládě vůči Romům. Byla zřízena první vládní instituce zaměřená na Romy, s názvem Mezirezortní komise pro záležitosti romské komunity.

V roce 2000 byla přijata Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.

Usnesením z roku 2001 se zřizuje Rada vlády pro národnostní menšiny. Podstatná část opatření se vztahuje na oblast sociální a vzdělávání.

Realizuje se řada projektů, romské divadlo, Muzeum romské kultury v Brně, festivaly romské hudby a tance, vydává se národnostní tisk. Tyto akce mají za cíl posílit sebevědomí Romů na svoji kulturu a tím je uvést na rovnocennou úroveň členů majoritní společnosti.

Interkulturní výchova

Možnostmi integrace jakýchkoliv menšin do společnosti se zabývá interkulturní výchova a vzdělání, které mají pro romské etnikum velký význam.

„*Zavedení interkulturního vzdělávání by mělo redukovat počet romských dětí na zvláštních školách, zároveň by děti dosahovaly lepších školních výsledků a v neposlední řadě by povinná školní docházka nemusela být noční můrou dětí i rodičů, čímž by se mohla zmírnit absence a záškoláctví.*“ (Balabánová 1999, s. 29) Cílem IKV je vypěstovat v žácích vstřícný postoj ke kulturním odlišnostem, naučit žáka orientovat se v multikulturní společnosti a rozumět jí. Pokud bychom si tyto požadavky přečetli bez předchozí průpravy, asi bychom těžko chápali, co se po nás bude ve škole chtít.

Ted' si však uvědomujeme, že stejným procesem změny, jaký jsme si stanovili pro sebe, bychom měli provést i své žáky.

Nepočítá se sice s tím, že by tomuto tématu byl na škole vyhrazen samostatný předmět, přesto se může stát, že při příští inspekci budeme nepříznivě hodnoceni právě kvůli nepřítomnosti prvků interkulturní výchovy.

Má jít totiž o téma průřezové, které se má integrovat do vyučovacích předmětů.

1.2 MKV v základním vzdělávání

Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí a hodnotami různých kultur a zároveň si uvědomovat svoji kulturní identitu a porozumět odlišným kulturám. Multikulturní výchova by měla u žáků rozvíjet smysl pro spravedlnost, toleranci. V ústředí zájmu jsou vzájemné vztahy mezi příslušníky různých společenských skupin. Velmi se dotýká mezilidských vztahů ve škole, mezi školou a rodinou. „*Multikulturní výchova se hluboce dotýká mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a mezi žáky navzájem, mezi školou a místní komunitou.*“ (Projekt MKV 2010, s. 1)

Cíle multikulturní výchovy

Obecným cílem multikulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi různými sociálními skupinami.

MKV má rozvíjet chápání a přijímání odlišnosti jako něco pozitivního.

Je třeba chápat rozdíly mezi příslušníky jiných kultur jako přínosné.

Pro život v dnešní kulturní a pluralitní společnosti mají být žáci připraveni pomocí tzv. multikulturních kompetencí.

Specifické cíle multikulturního vzdělávání lze tedy vyjádřit pomocí multikulturních kompetencí.

Tyto kompetence představují:

- znalosti a porozumění, to znamená vnímat sám sebe, reflektovat své slabé a silné stránky, vnímat se jako komplexní osobnost a být si vědom možností více pohledů na svět
- dovednosti a schopnosti, to je schopnost sebereflexe a analýzy vlastního chování, schopnost rozhodovat se, přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociálních skupin v prostředí občanské společnosti „*Těsná skupinová soudržnost nabízí řešení problémů s odcizením, samotou a fragmentací. Ale tato řešení jsou draze vykoupena. Respekt okolí je dnes jedním z nedostatkových chování, stejně jako schopnost spolupracovat a komunikovat, schopnost řešit problémy.*“ (Eriksen 2007, s. 57)

- **postoje** znamenají vcítit se do jiných lidí a kultur, učit se úctě k jiným lidem a kulturám, respektovat různé projevy odlišného chování lidí, tyto „*postoje společnosti k sociokulturně, etnicky, či rasově odlišným lidem bývají ovlivněny nedostatečnou informovaností, omezenými či nepříznivými zkušenostmi. Nízká informovanost vždycky vede k převaze emocionálního přístupu nad rozumovým. V české společnosti je tento rozdíl patrný zejména v postojích k uprchlíkům a k romskému etniku.*“ (Eriksen 2007, s. 60)

Možnosti vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy:

Tyto možnosti lze sumarizovat do tří rovin.

Teoretická rovina:

Skupinová diskuse

Filmy, naučné pořady v televizi, videokazety

Vedení ke kritickému myšlení

Obsahy jednotlivých předmětů

Teoreticko-praktická rovina:

Praktický zážitek s poučením

Vzdělávací programy realizovány na bázi tzv. zážitkové pedagogiky

Návštěva sociálních laboratoří

Praktická rovina:

Tréninkový moment – scénky, modelové situace, hra v roli, dramatizace

Reálný moment – inkluzivní škola, spolupráce školy s „odlišnými“ jedinci či skupinami

Metody multikulturní výchovy:

- musí být použity adekvátně k věku a úrovni vzdělání a to podle standardních didaktických zásad
- působení v této oblasti začíná už u dětí v předškolním věku

Úroveň vzdělávání	Metody
Předškolní vzdělávání	jednoduché hry
Základní vzdělávání	simulační hry, besedy, diskuze, využití videa, pracovní listy, dramatizace
Středoškolské vzdělávání	besedy, diskuze, projekty, kritické myšlení, brainstorming
Vysokoškolské vzdělávání	diskuze, projekty, analýzy dokumentů, mediální analýzy, brainstorming

Výukové metody a strategie využitelné při realizaci multikulturní výchovy:

Kooperativní učení, zadávání společných úkolů, projektové vyučování, projektové dny, práce ve skupinách, scénky, modelové situace, dramatizace, diskuze, individuální usuzování, práce s informacemi, myšlenkové mapování, vyprávění, kooperativní práce.

Metody kritického myšlení:

Model E-U-R (E = evokace = vybavení představy – na základě diskuse, obrázků, zážitků, pohádky, U = uvědomění si významu, R = reflexe – většinou to bývá závěrečná diskuse).

Praktické dovednosti mají vést žáky k uvědomění si prvního dojmu z negativní zkušenosti, mají napomoci vcítit se do situace člověka, modelově ji prožít a navrhnout řešení.

Zážitkové aktivity lze využívat jako evokaci nejenom k multikulturní výchově. Probouzejí vnímání a prožívání světa i vlastního těla. U dětí je důležité docílit prožitku. Žáci se sami vcítí do pocitů druhého člověka, ztotožňují se s danou rolí a získávají schopnost empatie

Proč se zabývat interkulturním vzděláním?

O interkulturním vzdělávání (IKV) se začíná hodně hovořit i v souvislosti se změnami, kterými české školství prochází. Ty nejpodstatnější změny byly publikovány v tzv. Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání, kterou v roce 2001 vydalo MŠMT ČR.

Další průběh IKV vychází z RVP ZV.

RVP ZV je rozdělen do 4 základních částí:

Část A

definuje východiska, pojetí a charakteristiku základního vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu.

Část B

v první části obecně definuje základní vzdělání, organizační podmínky, kompetence, obecné cíle programu a oblasti interkulturního základního vzdělání. V druhé části se již zabývá konkrétními předměty a jejich pojetím jako je jazyk a jazyková komunikace, člověk a společnost nebo člověk a umění. „*Hudba může otevírat dveře do historie a kultury Romů a zemí v nichž žili. Hudba se mnohokrát, nejen v historii, ukazuje jako vhodný a silný prostředník v procesu mezikulturního dialogu.*“ (Projekt MKV, s. 2) Ve třetí části se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývá se také vzděláváním mimořádně nadaných a talentovaných žáků.

Část C

se zabývá průřezovými tématy, jejich součástí je MKV.

Část D

je zaměřena na podpůrné prostředky, např. dramatickou výchovu apod.

Jak je vidět program není úzce specializovaný a zohledňuje nejen rómské děti ale i mimořádně nadané děti a další sociokultury.

Další aktivita spočívá v iniciaci a zavedení konkrétních školních projektů, jejíž cílem je začlenění interkulturního vzdělávání do života vybraných základních škol. (RVP ZV, 2007)

Bylo potvrzeno, že IKV do školy jednoznačně patří, protože:

- pomáhá naplňovat cíle formulované v Národním programu rozvoje vzdělávání,
- studenti si cení aktuálnost výuky řešící jejich problémy,
- učitelům i studentům IKV pomáhá v orientaci v sobě, v druhých, ve společnosti,
- klima třídy se začíná pozitivně měnit.

V průběhu devadesátých let umožnilo MŠMT ČR formou metodických pokynů, ale i změnami v zákonech školám zahájit několik významných „vyrovnávacích“ akcí pro lepší adaptaci romských dětí v základní škole.

Na základě současné legislativy může základní škola:

- otevřít přípravnou třídu pro děti ze „sociokulturně“ znevýhodňujícího prostředí, kde se „*přípravné ročníky při základních či zvláštních školách začaly zřizovat od školního roku 1993 / 94.*“ (Varianty 2002, s. 24)
- její součástí může být mateřská škola,
- může zaměstnat asistenta učitele,
- může pracovat podle vlastního rámcového vzdělávacího programu upraveného pro potřeby romských dětí,
- může přijmout dítě ze zvláštní školy, za určitých podmínek.

Nulté ročníky mají jistě svůj význam. Přispívají k lepší adaptaci dítěte na školu, odstraňují některé příčiny pozdějších neúspěchů. Aktivita, které tady probíhají, přispívají k rozvoji jazyka, řeči, logického myšlení, jemné motoriky. Jsou jen malým krokem při řešení problému vzdělávání romských dětí.

Myšlenku zaměstnávat na škole romské pedagogické asistenty začala prosazovat Mgr. Helena Balabánová, zakladatelka a první ředitelka soukromé základní školy Přemysla Pittra v Ostravě. To je škola, která jako jedna z prvních v republice začala přistupovat k romským dětem podle zásad, které respektují jejich speciální požadavky.

Setkáváme se i s názorem, že Romové jsou zvýhodněni „*Argument, že ve školství, Romy diskriminujeme, je používán. Já ale tvrdím, že to není pravda. Pokud by se mělo v souvislosti s nimi hovořit o diskriminaci, šlo by o tzv. pozitivní diskriminaci. Vždyť romské děti jsou výrazně zvýhodňovány proti ostatním žákům, kteří pocházejí také ze sociálně problémového prostředí. Například pro Romy máme romské asistenty, což žádná jiná sociálně znevýhodněná skupina nemá*“ . (Projekt Varianty 2002, s. 14)

Podporu romských pedagogických asistentů dále od počátku prosazovalo Společenství Romů na Moravě a Nadace Nová škola.

2 ČINITELE, KTERÍ PŮSOBÍ V PROCESU MKV

2.1 Učitel romského žáka, asistent

*„Nauč se pozorně poslouchat, co říká jiný
a ze všech sil se snaž vcítit do jeho myšlení“.*

Marcus Aurelius

Učitel v procesu MKV

Předpoklady k učitelské profesi nelze získat jen odborným studiem, ale musí být zakotveny v jeho osobnosti vrozené nebo osvojené praxí.

„Pedagogická způsobilost učitele není jen to co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele.“ (Průcha 2002, s. 32)

Současný trend výchovy a vzdělávání dětí a žáků klade na učitele nové stále náročnější požadavky. Jedná se např. o zvládání a využívání mediální a informační technologie, práci s internetem, studium cizích jazyků a nově i v potřebě multikulturního vzdělávání.

Čím by měli přispívat učitelé k multikulturní výchově?

Je to tolerance k odlišnostem mezi lidmi.

Měli by reagovat na projevy netolerance mezi žáky, na projevy nesnášenlivosti vůči lidem jiné kultury. Uvědomovat si, že dění ve společnosti je setkávání různých přístupů a názorů, je důležité:

- vnímat sám sebe, reflektovat své slabé a silné stránky, vnímat se jako komplexní osobnost,
- být si vědom možností více pohledů na svět,
- znát fyzické a psychické potřeby společné všem lidem,
- přispívat k nekonfliktnímu soužití lidí různých kultur národů a etnik

„Velká část Romů je dnes toho názoru, že těsné nebo uzavřené soužití vlastní komunity nepřináší mnoho dobrého. Výsledky šetření prokázaly, že třetina dotázaných Romů si výslovně přála žít rozptýleně mezi majoritní společností a nemít za sousedy ostatní členy vlastního etnika.“
(Baudyová 2000, s. 40)

Multikulturní výchova využívá především osobní zkušenost, a to jak učitele, tak žáka. Může být obohacena tématy vztahujícími se k zvláštnostem regionu jako je složení obyvatel.

Až 60% romských dětí navštěvuje zvláštní školy. Některé romské děti raději chtějí chodit do zvláštních škol než do standardních základních škol. Jindy rodiče na základě doporučení pedagogů podepíší přestup svého dítěte na základní školu. Tito rodiče často neví, jaký je rozdíl mezi speciální a základní školou. Romské děti také mohou být ze strany rodičů méně motivovány k dosahování lepších výkonů. Pokud rodiče sami mají špatné vzpomínky na svou školní docházku, nemusí dítě dostatečně podporovat. Jsou také proto ochotnější tolerovat nechuť dětí ke škole a jejich následnou absenci.

Potřebují romští žáci učitele se specifickými schopnostmi a dovednostmi?

Učitel, který přichází do kontaktu s romskými dětmi a mládeží, je postaven do netypických situací a musí hledat řešení, na které ho nikdo pedagogicky nepřipravoval.

Hodnoty uznávané majoritou nemusí být v souladu s hodnotami Romů. Jsou situace, ve kterých romské rodiny dobře míněné rady a pokyny učitelů ignorují.

Hodně učitelů má tendenci se ve vztahu k romským žákům stavět do pozice jakéhosi zachránce. Učitel by se měl osvobodit od představ, jak by romské dítě mělo vypadat, jaké by mělo být, jak by ho on sám chtěl vidět, jak by se mělo chovat. Při jeho edukaci nemá potírat jeho způsob života, kulturu, má vnímat odlišnosti rodinné výchovy. Učitel se má naučit romské dítě chápat a ne ho měnit. Kromě toho, že učitel musí dítě poznat, musí mu i porozumět. To znamená, že při jeho výchově musí umět využít všechno, co o dítěti ví.

Je třeba, aby věděl, jak je vychováváno, v jaké rodině žije, jak bydlí a podobně. Právě to ovlivňuje vývoj osobnosti a chování dítěte.

Dítě si ve třídě uvědomuje, že mezi výchovou ve škole a v rodině je velký rozdíl. Nerespektování výchovy učitele přináší vážné následky. Škola romské dítě do jisté míry omezuje i trestá. Pro dítě nastává zvláštní situace. Jazyk a svět, o kterém se v tomto jazyce musí učit, je mu vzdálený a chování, které jeho rodina podporovala a uznávala není ve škole respektované. Dítě je za toto chování napomínané a trestané.

Romština nemá ekvivalent k českému „ prosím “. Spojení „ prosím“a „ sedněte si “ se nedá doslovně do romštiny přeložit. Překládá se bez slova prosím. Pokud Rom někoho o něco žádá, svoji žádost formuluje do věty: „Paní učitelko, buďte tak hodná a udělejte to a to.“ Často tam chybí právě slovo prosím. Proto se může zdát, že Romové jsou málo zdvořilí a málo prosí. Romské děti, které neprošly mateřskou školou a jdou rovnou do první třídy, jsou často napomínané, že pokud něco chtějí, musí o to poprosit, protože je to slušné a když někdo neprosí, tak není slušný.

V romských rodinách se velice málo děkuje. Neděkuje se za jídlo, za věci. Děti rodičům, rodiče dětem, sourozenci mezi sebou a manželé si neděkují skoro vůbec. Pokud ano, je to za něco výjimečného. Místo děkování se spíše chválí. Dobré jídlo, dobře vykonaná práce se pochválí, ale neděkuje se.

Učit v klasických třídách při průměrném počtu žáků a se třemi romskými dětmi, je úplně jiné jako učit ve třídách s polovinou romských žáků nebo dokonce když je jich většina. Problémy, se kterými se potýkají učitelé romských žáků, jsou vesměs stejné. Jako hlavní problém uvádějí nezájem rodičů. Často jsou rodiče více problémoví než jejich děti. Je velice těžké učit, když se nemůžete spolehnout na pomoc rodičů.

Práce v tzv. romských třídách je velice těžká, náročná a vyčerpávající.

Frustrace, pocity marnosti a neúspěchu se objevují proto, že učitelé nevidí pozitivní výsledky své práce hned (někdy se nedostaví vůbec). Podobně jako jejich žáci zažívají pocity úspěchů jen zřídka. Navíc chybí pozitivní hodnocení ze strany rodičů a veřejnosti.

Školy s vyšším procentem romských žáků jsou vnímány neromskými rodiči jako školy druhé kategorie a v žádném případě nejsou srovnatelné s prestižními školami. To, co učitelé investují do svých romských žáků, málokdy žáci zhodnotí.

Přesto se setkáváme i s pozitivními ohlasy dětí, které na své učitele nedají dopustit a často na ně vzpomínají celý svůj život a vidí v nich své velké vzory, tak jak je tomu v ukázce tvorby ze soutěže „Romano suno.“

„Naše ředitelka

Do naší školy chodím odmalička. Je mi teď 15 let. Možná, že se divíte, proč píšu právě o naší ředitelce. Ale to byste ji museli znát, jaká je hodná. Moc se o nás, romské děti, stará. Vždycky, když něco potřebujeme, jdeme za ní. Nikdy neřekne, že nemá čas, a vyposlechne si všechno, co jí chceme říct.

Moje maminka měla velké starosti. Táta nás nechal, šest dětí samotné s mámou. Neměli jsme ani nic k jídlu a ona nám se vším pomohla. Když máme nějaké problémy ve škole, vždycky nám pomůže. Ted' jsme ve škole poslední rok. Příští rok jdu do učení a ona se o mě stará, vybírá, která škola je pro mne nejlepší, také abychom nemuseli tolik platit. Mimo školu chodíme i tancovat. Koupila nám krásné sukně. Je s námi všude, i když jdeme na vystoupení. Má moc ráda romské písničky a má radost, když vyhráváme. Nevím, jak přežiji ten příští rok, když už nebudu chodit do naší školy. Bude se mi po ní moc stýskat. Takovou skvělou ředitelku jako máme my, bych přála všem romským dětem.“ (Pape 2002, s. 5)

Tematické okruhy multikulturální výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, řeší aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu může být hodně ovlivněný vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů. Do školního vzdělávacího programu je třeba zařadit témata, která se týkají kulturní diference a hovoří o etniku, menšinách a cizincích.

Měli bychom se zabývat lidskými vztahy, tolerancí, spoluprací s jinými lidmi, předsudky, diskriminací.

Činnost ve třídě se musí přizpůsobit dětem. V případech, kdy jsou možnosti dětí značně omezené sociální situací nebo spíš životní situací, je možné uskutečnit to, co je v učebních plánech, ale i v náplni multikulturální výchovy, jenom částečně. V těchto případech je velice důležité chovat se „lidsky“. Je na učitelích, aby pro své žáky vytvářeli příjemné, bezkonfliktní a bezpečné prostředí.

Několik zásad, které mohou pomoci vést interaktivní hodinu:

- Zaměřujte pozornost na současnost, reagujte na to, co se ve třídě a v jejím bezprostředním okolí právě děje.

- Získejte od žáka svolení, abyste mu mohli pomáhat – tímto způsobem a v té chvíli, v souvislosti s tímto problémem.
- Vytvořte spojení, opravdový vztah založený na upřímnosti
- Určete na počátku smysl a zamýšlené výsledky interakce.
- Zůstaňte uvnitř dohodnutého prostoru pro zkoumání, to je zásadní pro vybudování důvěry.
- Neposuzujte. Jste tady jako odhadce, kritik nebo rodič. Nenechte zneužít svoje názory a hodnoty.
- Pokládejte otázky s otevřeným koncem, zkoumavé a zaměřené na objevování. Vyhněte se tomu, abyste měli v hlavě správnou odpověď.
- Buďte ochotní nevědět. Důvěřujte procesu. Buďte partnerem při zkoumání, ne odborníkem.
- Hledejte další vhodnou otázku, která vyplývá z předcházejícího tvrzení.
- Jste-li v rozpacích, co dělat, vraťte se k účelu interakce nebo k tomu, co považuje žák za potřebné.
- Oceňujte žáka, po celou dobu chvalte jeho úspěchy. (Canfield , 1998)

Asistent v procesu MKV

Jednou z cest, jak zefektivnit vzdělávání romských žáků a jak otevřít školu i romským rodičům, je zavedení funkce pedagogického asistenta (dříve romský asistent) na škole. „*Funkci asistenta pedagoga je možno na školách ustavit v návaznosti na změnu legislativy ve školství, s platností od 1. 1. 2005, a to pro žák se sociálním znevýhodněním a pro žáky se zdravotním postižením. O zřízení a financování pozice asistenta pedagoga rozhodují krajské úřady.*“ (Varianty 2002, s.14)

Všude tam, kde byl vybrán vhodný člověk na tuto pozici, učitelé hodnotí jeho působení pozitivně:

- zlepšila se komunikace s romskými rodiči (lépe přijímají kritiku od asistenta než od učitele),
- docházka romských žáků do školy,
- disciplína v hodinách,
- nastala aktivita v mimoškolních činnostech,
- je možné individuálně pracovat se slabšími nebo často nemocnými žák

Asistent pedagoga se může stát pro mnoho romských žáků pozitivním vzorem .

Důležité je také to, že český učitel a asistent Rom mohou vedle sebe pracovat, mohou se navzájem respektovat, mohou být kolegy, mohou tvořit tým. Toto vidí a pozitivně hodnotí jejich čeští i romští žáci a také jejich rodiče a tak o tom vyprávějí ve svých příspěvcích do soutěže.,, *Tenhle rok jsme měli chudé Vánoce. Měli jsme málo peněz, protože máma nedostala podporu od sociálky. Měli jsme co jíst, ale na dárky už máma neměla. Mně to ale nevadí, hlavně, že nám všem dal Pánbůh zdraví. Tatínka nemáme, zemřel nám mladý. Bylo mu 24 let. Maminka nás vychovává sama a přitom je ještě velice mladá, je jí 35 let. Někdy nám dojdou peníze a nemáme nikoho, kdo by nám pomáhal. Nevadí mi, že jsem nedostala dárky. Jsem ráda, že máme co jíst. Trošičku je mi líto, když slyším od jiných dětí, že ony mají všechno. Mám dva bratry. Říkají, že až vyrostou, půjdou do práce a přinesou mámě spoustu peněz. Až vyrostu já, chtěla bych studovat. Chtěla bych se stát romskou asistentkou jako naše teta Červeňáková, co pracuje u nás ve škole. Stará se o nás, jako bychom byly její děti. Proto chci být jako ona. Moc ráda bych pomáhala dětem, je mi líto chudých dětí, protože i já jsem velmi chudá. Jsem ráda, že mám takovou hodnou maminku.*“ (Pape 2002, s. 12)

Náplň práce romských asistentů a jejich postavení ve škole se v jednotlivých školách výrazně liší. V některých školách byly romské asistentky využívány pouze pro pomocné práce. Jejich typickou náplní byla příprava svačinek pro děti z celé školy a komunikace s romskými rodiči. Spolupracovaly na tom, když měly děti kázeňské problémy nebo neomluvené hodiny. V některých případech měly asistentky rovněž za úkol kontrolovat dětem pomůcky.

V jedné ze škol asistentka nejdřív vykonávala pouze pomocné práce, ale postupně se škola naučila ji využívat účelněji. Polovinu své pracovní doby trávila prací s dětmi, byla přítomná při řešení výchovných problémů, vypomáhala při výuce v 1. ročníku, suplovala za chybějící učitele. Druhou polovinu své pracovní doby trávila prací v terénu s rodiči.

Kromě jiného zjišťovala i situaci v rodině, pokud dítě mělo neomluvenou absenci.

V další škole se velmi osvědčilo, že škola při hledání asistentky požádala o doporučení romské rodiče. Doporučili velmi aktivní a motivovanou osobu, velkou výhodou bylo i to, že znala rodiče žáků školy i členy komunity. Na této škole asistentka mimo jiné připravovala v odpoledních hodinách děti na další den a poskytovala jim doučování ve spolupráci s jejich učiteli.

V jiné škole si získala romská asistentka respekt kolegů tím, že vedla soubor písní a tanců, který byl hojně navštěvován romskými i neromskými žáky. Nesmírně kladně jsou přijímáni například asistenti muži na II. stupni základních škol.

Pokud jsou to asistenti, a umí hrát na hudební nástroj nebo se věnují nějakému sportu, pak dokážou zapojit a organizovat většinu romských kluků. Mohou založit na škole romskou kapelu nebo vést sportovní kroužek.

Jedno i druhé je pro romské kluky přitažlivé. I tímto způsobem se dá zatraktivnit škola a může se z ní stát místo, kam budou romské děti chodit rády. Přítomností asistenta pedagoga se stává školní prostředí pro romské prostředím bezpečným.

Romských asistentů není stále dostatek, například *ve školním roce 2000 / 2001 působilo na základních a zvláštních školách 230 romských pedagogických asistentů, v roce 2003 pracovalo ve školských zařízeních – především v přípravných a prvních třídách základních a zvláštních škol, celkem 332 vychovatelů - asistentů učitele, v následujícím roce nastoupilo do škol 52 dalších. Skutečná potřeba asistentů je ale vyšší.*“ (Marádová 1999, s. 23)

Vzdělávání asistentů pedagoga se zaměřením na problematiku romské komunity poskytuje např.: Humanitas – Profes o.p.s. (Kurz pedagogického minima). Tito asistenti v současné době pracují v řadě škol a školských zařízení. V souladu s pokyny pedagoga pomáhají žákům s aklimatizací a usnadňují komunikaci pedagoga s žáky, jejich rodiči a případně celou romskou komunitou. Postupně se zvyšuje počet asistentů pedagoga, kteří dosáhli středoškolského a vyššího vzdělání nebo mají o dosažení vyššího vzdělání zájem.

Studiem pro asistenta pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacími hodinami. Ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

2. 2 Vztah školy a rodiny

„Moje rodina

Jsme čtyři děti a máma s tátou. Ani táta ani máma nemají práci. A když práci hledají, nikdo je nechce, protože jsou Romové. Chtěla bych, aby si práci našli, měli bychom více peněz. Až budu velká, půjdu pracovat a budu jim pomáhat. Proč si gadžové žijí tak dobře a Romové v bídě? Chtěla bych, aby už bylo na světě dobře.“ (Pape 2002, s. 29)

Rodina bývá definována jako lidské společenství v němž si lidé navzájem uspokojují své potřeby, lásku, osobní autonomii a sdílené hodnoty. Funguje-li rodina dobře, vytváří se v ní prostředí pravé vzájemnosti, důvěry, empatie a zároveň dochází k uspokojování potřeb všech jejích členů.

„Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické a tělesné potřeby, ale i pečovat o celkový rozvoj dítěte po stránce tělesné, citové, intelektuální a morální.“ (Pape 1997, s. 50)

Škola, která chce úspěšně vzdělávat romské děti, musí také najít cestu k jejich rodičům. Musí být iniciátorem procesu, který pomůže překonat onu vzájemnou bariéru nedůvěry a nepřátelství, a musí rodiče přesvědčit, že vzdělání je pro jejich děti opravdu důležité. Bez spolupráce s rodinou nemůže mít školní práce uspokojujivé výsledky.

Je tedy na učitelích, aby se snažili od počátku navázat s rodiči dítěte pozitivní vztah.

Měli by se pokusit jednat s rodiči jako s partnery, mluvit s nimi nejen o školních problémech, ale zajímat se o celou rodinu. Pomoci jim ve věcech, kde si sami rodiče nevědí rady (např. složitější jednání s úřady). Nedostatečné přizpůsobení rodičů školním požadavkům, jako je zajistit dítěti odpovídající školní pomůcky, pomoci mu s domácí přípravou, zajistit pravidelnou a včasnou docházku do školy, by škola měla zpočátku umět prominout. O problémech však s rodiči hovořit a postupně tak zvyšovat nároky na vzájemnou spolupráci.

Učitelé by se měli snažit poznat a pochopit rodinné prostředí dětí, rodiny navštěvovat, naučit se znát a respektovat jejich zvyky. Rodiče je třeba přesvědčit, že škola není nepřátelská instituce ani k dětem, ani k rodičům. Návštěvy učitelů v rodinách dětí jsou na drtivě většině dnešních škol považované za něco nad rámec, který si není možné z časových a ekonomických důvodů dovolit. Je to něco navíc. Přesvědčovat rodiče o nutnosti vzdělání se určitě vyplatí a poznáme to v budoucnu.

O své budoucnosti píšou děti i ve svých literárních pracích.

„Jaká bych chtěla být?

Už odmalička si přeji dvě věci. Nejdůležitější je, abych vystudovala střední s maturitou. Chtěla bych vystudovat, abych si pak mohla najít dobrou práci. A taky proto, že moje mamka nemá ani výuční list a je teď na podpoře a já taková nechci být. Chtěla bych dělat práci jako všichni ostatní, protože kdybych nepracovala, musela bych pořád sedět doma a toulat se po městě a to já nechci. A stejně, proč být doma na podpoře, když bych mohla pracovat a vydělat peníze.“

(Pape 2002, s. 24)

Jako hlavní problémy, se kterými se dítě začne brzy po příchodu do školy potýkat, lze označit:

- neúspěch při přechodu do prvního ročníku, většina dětí nebyla dostatečně připravena na zahájení školní docházky,
- nedostatečnou znalostí českého jazyka (děti hovoří v romském etnolektu „ já se bojím od psa, pustil mne vlak, babička mne nosí do školy “),
- nedostatečná podpora ze strany rodiny,
- nezvládnutí přechodu z pátého ročníku do šestého, změna stylu výuky,

- absence domácí přípravy,
- míra zameškaných hodin,
- absence,
- skryté záškoláctví,
- nedostatek času a prostoru na domácí přípravu,
- neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky,
- důležitější je pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole,
- nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění,
- neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe,
- nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní,
- neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě, a které děti získávají z knih a encyklopedií,
- jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale stále užívají etnolekt.

„ Zapomenout jeden jazyk není podmínkou pro to, aby si člověk osvojil jazyk druhý.“

Milena Hübschmannová

2.3 Jazyková bariéra

Mezi dětmi, které přichází do školy jsou značné rozdíly nejen ve slovní zásobě, ale i v obsahu, skladbě vět a v používání určitých slov. Platí to hlavně pro romské děti zejména, pokud nenavštěvovaly předškolní zařízení.

„Jednou z příčin školního selhávání Romů je nedostatečná znalost jazyka majoritní společnosti. Romské rodiny užívají zpravidla jednoho ze čtyř romských nářečí, nejčastěji jde o nespisovnou češtinu, či slovenštinu, s příměsí romštiny. Tato forma je označována jako romský etnolekt češtiny.“ (Balabánová 1995, s 42)

Tento handicap se projevuje zejména na začátku povinné školní docházky, kde ztěžuje dětem pochopení učební látky a zhoršuje výsledky v učení.

Problémem romských dětí ve škole je jazyková bariéra.

Romové, kteří mají většinou možnost komunikovat pouze mezi sebou, předávají svým dětem velice málo toho, co by rozvíjelo jejich rozumové schopnosti.

Hodně romských dětí přichází do prvního ročníku základní školy s tím, že hovoří romsky i česky. Často však ani jedním jazykem nemluví dobře, což je znevýhodňuje ve srovnání s jinými dětmi. Romských rodičů, kteří by mluvili na své děti jenom romsky, je velice málo. Většina romských rodičů učí děti češtinu tak, jak se ji naučili oni. „*V rodinách se mluví etnolektem češtiny nebo romsky a komunikační schopnosti dětí jsou někdy méně jindy však a častěji na hony vzdálané jejich vyučovacímu jazyku.*“ (Nečas 1999, s. 14).

I přesto, že dnešní romští žáci mluví mnohem lépe česky než jejich rodiče, etnolektní projevy v češtině přetrvávají. V mateřských školách a na prvním stupni ZŠ se učitelé snaží dodržovat zásady, podle kterých se postupuje od známého k neznámému:

- vychází se z vlastních zkušeností dítěte,
- ukazuje se jim, co a jak mají dělat, dítě má možnost hodně věcí si vyzkoušet,
- učitelé se snaží mluvit tak, aby jim dítě rozumělo,
- nová slova se vysvětlují a věci se nejdříve dělají a pak se o nich mluví,
- jazyk doprovází konkrétní činnosti.

Romští žáci velice často při odpovědi na otázku řeknou: „ Já to vím, jen nevím, jak se to přesně řekne.“ Je velice důležité ověřovat si, jestli žáci opravdu rozumí. Na otázku „ rozumíte tomu? “, odpovídají „ano“, avšak když se zeptáte na význam jednotlivých slov, nedokážou je vysvětlit, nebo se slovo u nich spojilo s úplně jiným významem.

Ztrácejí tak při výkladu a čtení souvislosti a výuka je nebaví. „*Jestliže dítě, žák, ale i dospělý poslouchá jazyk, ve kterém se ztrácí a nestačí ho zpracovávat, velice brzy se unaví. Únava je způsobená vynaloženým soustředěním, které však postupně upadá, až se dostaví tzv. vypínání. Vypínání je obranný mechanismus. Protože dítě ze třídy nemůže odejít fyzicky, odchází duchem.*“ (Balabánová 1995, s. 30)

Samotní žáci a ani jejich rodiče nejsou schopni tento problém vyřešit.

Je potřeba vytvořit výcvikové programy na rozvoj českého jazyka, které by byly realizované od mateřských škol, v přípravných třídách a po celou dobu školní docházky. Právě v tomto mají nezastupitelné místo pedagogičtí asistenti, kteří umí hovořit romsky.

*„Te man kames pařiv te del, de ma
pařiv sar Romes. Te na, de man smirom.
Jestli mi chceš projevít úctu, projev mi
ji jako Romovi. Pokud ne, dej mi pokoj.“
(romské přísloví)*

2.4 Romská osobnost, osobnost dítěte

Romská osobnost

„Slovo Rom je z hlediska etymologického velmi staré, podstatně starší než pojmenování Cikán. Navíc jméno Rom používali ke svému označení Romové sami (Rom = muž, Romňi = žena, Roma = lidé, ve smyslu příslušníci skupiny, etnika) – je to jejich vlastní název (autetnonymum), což o slovu Cikán (aletnonymum nebo-li exogenní etnonymum) říci nelze.“ (Manuš 1998, s. 17)

Romská psychika se odlišuje od psychiky neromské, zabýváme se jí ve spojení se třemi okruhy jsou to: archetypy romské mentality

hodnotový systém

obránné mechanismy

archetypy romské mentality znamenají:

- prožívání času a prostoru, čas se omezuje pouze na aktuálně prožívanou přítomnost, pozitivním rysem této skutečnosti je bezprostřednost a negativní je nezodpovědnost, což je všeobecně známo
- preferování požitku je pro Romy známé tím, že považují za nejdůležitější uspokojování svých fyziologických a psychických potřeb (např. hladu, libida, záleží jim na silném požitku i za cenu vlastních ztrát v budoucnosti nebo dokonce za cenu vlastního sebezničení),
- zvnitřnění snu má takový význam, že Romové jsou schopni ztotožnit se se svojí představou, uvěřit jí a povýšit na realitu,
- sociální komunikace
ve fázi dorozumívání probíhá pomocí obličejové mimiky, gestikulace, Romové dokážou číst z řeči očí a pohledů, typické je afektové jednání. „ Romský hněv je jako vítr, přezene se a hned je pryč.“ (Bakalář 2004, s. 44)
- negace individualismu znamená, že Romové nemají potřebu vyniknout nad rámec rodiny, plnit nějaké osobní ambice, velice jim záleží na soudržnosti. „ Moje místo je tam, kde jsou moji lidé.“ (Bakalář 2004, s. 42)

hodnotový systém obsahuje tyto aspekty:

- svobodný život je vytváření iluze bezstarostného způsobu života „ *Svět nevelký, nech žít.*“ (Bakalář 2004, s. 42)
- uznávání rodové hierarchie a rodové tradice,
- dědictví předků,
- láska k dětem „*Jedna matka jeden otec a mnoho dětí –v tom je síla Romů.*“ (Bakalář 2004, s. 50)
- peníze jako základní prostředek k přežití.

obraně mechanismy mají tyto prvky:

- mechanismus ukřivdění,
- vědomí křivdy, odmítání pomoci,
- mechanismus izolace,
- dobrovolná sociální izolace,
- mechanismus ostré konfrontace.

Za univerzálního viníka je považován „ gádžo“, který je považován za veřejného nepřítele. Důležitou součástí je „ romipen “ tvoří romskou identitu a „ čačipen “ je pravda, právo. Jejich chápání spravedlnosti může být v protikladu s chápáním spravedlnosti „ neromské “.

Příkladem je romské „ de man “znamená půjč mi ale také dej.

Romové nečekají, že musí půjčenou věc vrátit. „*Platí zásady solidarity „dnes mám já, zítra budeš mít ty.*“ *Je nepřístupné, aby jeden člen komunity „ měl “ (jídlo, oblečení ,peníze) a druhý ne.*“ (Ševčíková 2003, s. 28)

Je důležité uvědomit si, že ke vzdělání se většina lidí dostává prostřednictvím instituce – školy. Hodně Romů vnímá školu jako zařízení, které má spíše represivní charakter. Vyplývá to z jejich vlastních zkušeností. Skoro denně se dostávali do konfliktů s učiteli nebo českými spolužáky, málokdy byli chváleni, téměř nezažili pocit úspěchu. Většina z nich byla dříve či později označena nálepkou „problémoví žáci“. Naštěstí jsme dnes svědky donedávna nevídaného jevu:

Romové studují na různých typech středních a vysokých škol, hodně jich studuje dálkově při zaměstnání. Takovým typickým příkladem jsou asistenti pedagogů nebo romští poradci.

Mnozí z těch, kteří začínali pracovat ve školství jenom se svým základním vzděláním nebo s výučním listem, dnes dodělávají maturitu, někteří dokonce studují na vysokých školách. Jsou mezi nimi matky otcové rodin a dokonce i babičky. Tolik studujících Romů v Česku nikdy předtím nebylo.

Osobnost dítěte

Romské matky vyprávějí svým dětem o tom, jak kdysi žili se svými rodiči a prarodiči, a co zase jim vyprávěli jejich předkové. A to je dobře, každý má mít své vlastní prožitky i vzpomínky. Jeden nedostatek tu přece jen je. Romské děti se ve škole běžně učí o českých dějinách a kultuře, děti neromské se však o tom, co prožívali dávní předkové jejich spolužáků Romů, mnoho nedozvídají. Je to proto, že literatura o romských dějinách teprve vzniká. Romové všechny své zážitky, zkušenosti, předávali zase svým potomkům vždy jen ústně, nepoužívali písmo, nevytvářeli proto ani literaturu. Zato bohatství své kultury vkládali do řady písní, pohádek, pověstí, anekdot, pořekadel. (Pape , 1997)

Romské dítě neustále někdo nosí, někdo si s ním hraje, někdo se ho dotýká, někdo na ně mluví, někdo mu zpívá, někdo s ním tancuje. Nikdy není samo a cítí, že je milované. České dítě musí vstávat, když ho rodiče vysypou z postele, třebaže se mu chce ještě spát. Musí jíst v přesnou hodinu, i když nemá hlad. Když má hlad, musí počkat, až se dostaví hodina dalšího jídla.

České dítě musí jít tam, kam mu rodiče přikážou, i když se mu nechce. Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci. Nemusí pořád říkat „děkuji a prosím“. U Romů se přirozeně rozdává, jestli je z čeho. Nemusí se o to prosit. Každý je rád, že může něco dát a nemusí za to děkovat.

Romské dítě je zvyklé rozhodovat spolu s ostatními v rodině. Ale ve škole se najednou po něm chce, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedeno z míry. Napomínají ho za něco, za co bylo doma chválené a chváli je za něco, co by se doma nelíbilo.

České děti jsou zvyklé být samy, hrát si samy.

Kolik romských dětí má svůj pokoj?

Romské děti jsou pořád pohromadě. Výchova dětí v romských rodinách je hodně volná.

Rodiče nevytvářejí hranice pro chování dítěte. Dítě vše může a nic nemusí. Hodně se mu promíjí. V běžné české rodině je dítě vychováváno k samostatnosti. V romských rodinách jsou děti velice dlouho obsluhovány maminkou, babičkou, staršími sourozenci, hlavně děvčaty. Chlapci nejsou vedeni k samoobslužným činnostem téměř vůbec.

V romské rodině není dítě jako jednotlivec středem pozornosti, spíš je součástí těch ostatních, žije v početné rodině. Romské dítě nikdy není samo, dokonce ani při spaní.

Jednak proto, že v bytě nebývá tolik místa, aby každé z dětí mělo svou postel.

- romské děti jsou temperamentnější, živější, hůř se ukázní, vykřikují, špatně se soustředí, mají slabou úmyslnou pozornost,
- potřebují si zakřičet, zaběhat, zazpívat,
- jsou hravé, mazlivé, přítulné a hlučné,
- v pátém ročníku je dítě vzurné a ztrácí o školu zájem,
- jsou agresivnější,
- známá je cikánská hádavost.

Romové často řeší svoje spory hlučně, padají nadávky, je vidět hrozná gesta. Citovou spontánnost a živý temperament vyjadřují v realitě i v řeči . „ *Libám tvý zlatý srdíčko , lížu tvý nožičky.*“ (Říčan 1998, s. 30)

2.6 Identita

„Do averze k jiným lidem a minoritám se do značné míry promítá frustrace. Člověk zamindrákovaný, nespokojený sám se sebou, který se nemůže prosadit, má sklon hledat viníky někde v okolí.“ (Bakalář 2004, s.58)

Osobní identita je něco, co člověk potřebuje. Mít identitu znamená vědět, kdo jsem, kam patřím, čemu věřím. Ten, kdo má problém s určování vlastní identity, trpí zmatkem, nejistotou, komplexem méněcennosti. Identita není daná. Je to něco, co člověk hledá v průběhu svého života.

Kromě identity člověk potřebuje i národní identitu.

Národní identita by měla být její součástí a člověk ji pociťuje např. jako hrdost na svůj národ.

Sociální příslušnost určuje osobnost, člověk žije v určitém prostředí, kde zastává určité postavení. To určuje jeho vlastní identitu, vnímání sebe samého. Člověk si obraz o sobě formuje na základě toho, jak je jeho chování hodnocené ostatními. Plnění určitých pravidel přináší ocenění a uznání. Jejich ignorace zase odmítání nebo vyčlenění.

Jestliže se dítě chová podle pravidel, bude pozitivně hodnoceno svým nejbližším okolím.

Co se však stane, jestliže se řídí jinými hodnotami?

Formování identity je ohrožené a hrozí nebezpečí narušení vnitřní osobnosti dítěte.

Tato situace se odehrává v životě lidí z různých minoritních kultur, jejich hodnoty se liší od hodnot společnosti, které reprezentuje škola. Romská kultura je jiná než česká a je často majoritou nepoznaná a nepochopená.

„Nezáleží jim na vzdělání? Jsou hloupější? Nevědí, co je to kázeň? Nedovedou pořádně česky? Nebo se snad natolik vymykají běžným zvyklostem, že se s nimi kantoři nechtějí párat, a aby jim ve třídě nekazili morálku a prospěchový průměr, raději jim zařídí zvláštní školu? Nebo bílá společnost prostě jen kouká na Romy skrz prsty a posílá jejich děti do zvláštních škol jaksi automaticky?“ (Projekt Varianty 2002, s. 32)

Opakovaná negativní hodnocení zvenku tak spouští obranný mechanismus, který může mít za následek izolaci, únik, často i útoky a může přerůst do agresivních forem chování.

Jak tedy postupovat, aby proces získávání identity romského žáka nebyl narušen nespravedlivými soudy?

Základním předpokladem je, že učitel:

- důsledně zmapuje situaci žáka, jeho možnosti a schopnosti a jeho kulturní prostředí,
- důsledně analyzuje motivy konání žáka a soudy vynáší citlivě,
- vytváří pozitivní emoční klima ve třídě,
- citlivě přistupuje k hodnocení a diagnostikování žáka.

Hledání identity osobní i národní je pro Romy obtížné. Velice kritickým obdobím je období puberty, ale problémy s identitou se mohou s člověkem táhnout po celý jeho život.

Pro Romy jako pro menšinu, která je rozptýlena po celém světě, je národní identita zvláštní fenomén. Romové osobní identitu prožívají jako romství „romipen“. S takovouto identifikací Romů má majorita často problém a také se stává příčinou různých konfliktů.

Výstižným příkladem jsou tato vyprávění ze života:

„Poté co Češi vyhráli hokejové mistrovství světa v Naganu, romská dívka spolu s ostatními dětmi z pražského sídliště vesele a hlasitě cestou do školy skandovala: „Naši kluci vyhráli! Naši jsou mistři!“ Před školou ji zastavili spolužáci a zakázali jí skandovat tato hesla s odůvodněním, že přece není Češka a nemá právo něco takového říkat.“

„Dva mladí romští kluci vešli do obchodního domu s tím, že si potřebují něco nakoupit. Jen co je zahlédla ochranka, začala jim být neustále v patách.

Klukům to bylo velice nepříjemné a tak zastavili a zeptali se ochranky, jestli je nějaký problém. Ochranka jim sdělila, že jestli nenakupují, ať okamžitě opustí prodejnu. Kluci však oponovali, že ještě nenakoupili, ale hodlají nakoupit a nikdo jim nebude určovat, kdy mají prodejnu opustit. A tak pokračovali v obhlídce zboží s ochrankou v patách.

Protože takovéto situace zažívali pravidelně, rozhodli se konat. Položili nákupní košíky na zem a krásným čistým dvojhlasem zazpívali hymnu „ Kde domov můj“. Všichni zůstali stát a koukali se, co se děje. Mládenci dozpívali, vzali si své prázdné košíky a v klidu, bez nákupu opustili prodejnu.“ (Baudyová 2000 , s. 39)

3 SOUČASNÉ VÝCHOVNÉ, VZDĚLÁVACÍ A SPOLEČENSKÉ CÍLE TRANSFORMOVANÉ ŠKOLY

3.1 Výchova k toleranci jako cíl transformované školy

Malé děti si hrají, dovádějí, nedělají rozdíl mezi sebou kvůli barvě pleti, kulturním nebo etnickým odlišnostem. Rozdíly sice vidí, ale nepovažují je za důležité. Pokud se některé dítě povyšuje nad ostatní kvůli barvě pleti, není to proto, že vidělo takové agresivní chování u dospělých?

Dokážeme my, dospělí, být dětem příkladem v respektování odlišností druhých?

Důležitou součástí přípravy na život v multikulturní společnosti je výchova k toleranci a k respektování lidských práv a integrace mezi lidmi .

Interkulturní výchova se vyvíjí v souvislosti s globalizací a současnou migrací obyvatelstva.

Tady se budou setkávat příslušníci různých národností, etnik, náboženství, jiného životního stylu, jiných životních hodnot.

Abychom byli schopni komunikovat s příslušníky jiných etnických skupin, měli bychom být schopni porozumět nejen osobnostním rysům člověka, ale i jeho kultuře, odlišné historii, hodnotám a projevům chování. Měli bychom znát možnosti podpory soužití s menšinami, všimnout si přetrvávajících projevů nesnášenlivosti a diskriminace a hledat cestu, jak přispět k vzájemnému respektování a bezkonfliktnímu soužití.

Multikulturní vzdělávání považujeme za jeden z důležitých článků multikulturní společnosti, založené na principu vzájemné rovnosti jedinců i skupin. Jsme přesvědčeni, že chování, podle kterého se chováme k minoritním skupinám, získáváme od dětství, i když na nás výchovně působí škola.

Výchova k multikulturnímu porozumění, by měla žákům zprostředkovávat nejen poznání vlastní kultury, ale vést k chápání odlišných kultur a rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Ve vztahu k romské populaci jsou v oblasti vzdělávání používány určité vyrovnávací postupy, jejich cílem je změnit dosavadní situaci. Právě učitelé jsou hlavními činiteli toho, aby značný počet romských dětí nedosahoval jen nejnižšího stupně vzdělání.

Pro vytvoření dobrých vztahů mezi romskými žáky a jejich spolužáky je třeba, aby všichni žáci byli vedeni k toleranci. MKV by se proto měla stát součástí každodenního života celé školy, měla by prolínat do všech předmětů i v těch školách, kde žádní romští žáci nejsou.

Základní vzdělávání je vymezené RVP a má žákům pomoci utvářet klíčové kompetence. Ve škole je hlavní orientovat se na praktické situace ze života. K základním cílům vzdělávání patří vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Je však nutné vzít v úvahu existující školy s převahou žáků z odlišného sociálního prostředí, do kterých chodí převážně romské děti.

(např. v Chánově, v Ústí nad Labem, v Ostravě-Přívoze, v Praze 3, v Přerově, v Brně apod.).

Uvedené školy by měly poskytnout romským dětem plnohodnotné vzdělání a přispět k jejich integraci do společnosti. Problémy těchto rodin a jejich dětí souvisí s životem v uzavřených romských komunitách. *„Bezpochyby existují problémy, procesy a jevy, které definitivně vyřešit prostě nelze. Soužití Romů a Neromů v komunitě k nim patří. Jeho pozitivní podoba, tj. minimální podoba bezkonfliktní, se musí stále znovu trpělivě obnovovat.“* (Autorský kolektiv 2000, s. 45)

3. 2 Podpora rovných příležitostí pro všechny žáky

Jak se pozná škola, která podporuje rovné, maximální příležitosti všech žáků a ověřuje jejich plnění?

- Podporuje a zabezpečuje rovné příležitosti.

Pedagogický sbor považuje poskytnutí maximálních příležitostí všem žákům za svoji povinnost. Pedagogové se zdržují výroků „ hromadné pomluvy“, věří, že škola může pozitivně ovlivnit budoucnost jejich žáků a v tomto smyslu s žáky i jejich rodiči komunikují. Pedagogové se chovají s respektem ke svým žákům i sami k sobě.

- Škola pečuje o sebeúctu všech žáků.

Dochází k prezentaci žákovských portrétů a prací (ve třídách a na chodbách jsou reprezentováni všichni žáci, nejen „ nejlepší“). Zajišťuje pozitivní pozornost při příležitosti narozenin, svátku podobně. Učitelé podporují sebehodnocení žáků.

- Škola dbá o možnost uplatnění každého žáka.

Učitelé využívají efektivní metody, jako je činnostní učení a omezují frontální výuku.

Výukové aktivity jsou dostatečně rozmanité. Žákům je často poskytována možnost volby pomůcek i cesty ke splnění úkolu.

Poskytuje se jim i zpětná vazba pro učení (nejen hodnocení učení).

Žáci mají možnost uplatnit své zájmy při výběru z nabídky volitelných předmětů.

Mají k dispozici doučování.

Pedagogický sbor usiluje o to, aby veškeré školní akce byly dostupné všem žákům.

Místo označování některých dětí jako „zvláštních“ považuje škola za jedinečné každé dítě.

Škola usiluje o co nejkvalitnější komunikaci se všemi rodiči, hlavně s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí. *„Od roku 1998 do dnešního dne bylo exekučně vystěhováno přibližně 20 romských rodin do tzv. „holobytů“, tedy do bytů s minimálním vybavením. Ocitnou se na okraji společnosti se všemi negativními důsledky.“* (Baudyová 2000, s. 49)

Také dbá o to, aby informace pro rodiče byly dostupné opravdu všem rodičům.

Pro domácí přípravu škola poskytuje zázemí těm žákům, kteří je doma nemají. Poskytuje poradenské služby žákům, kteří je potřebují.

- Organizace školy odpovídá inkluzivnímu přístupu.

Ve škole nejsou specializované třídy (žáci jsou do tříd dělení náhodně).

Škola vzdělává děti ve svém okolí (nezabývá se žáků hendikepovaných, hyperaktivních nebo s jinými odlišnostmi.)

Má mechanismy, které jí pomáhají organizačně zvládat kvalitní výuku těchto kolektivů (pomocní pracovníci ve škole, pomůcky, poučení učitelé).

- Ověřuje rovné příležitosti.

Škola sleduje rozdíly výsledků u jednotlivých skupin žáků .

Pracuje se školními výsledky žáků i s výsledky šetření (Kalibro, Scio, Cermat).

Výsledky každého rozboru výsledků jde použít jak pro rovné příležitosti, tak proti nim. Pro zlepšení rovnosti příležitostí budou výsledky použité v případě, že pomohou žákovi, učiteli nebo rodičům. Na úrovni školy se využijí jako zpětná vazba škole, dozví se z nich, jak se jí daří rovné příležitosti naplňovat. Proti rovným příležitostem jsou výsledky použity tehdy, když slouží k nějakému zařazení nebo vyřazení, které znamená odlišné zacházení s žákem.

Jak dál?

Jak už bylo uvedeno, výchova k toleranci musí prolínat veškerou výchovou dětí d předškolního věku do dospělosti a měla by být realizovaná rodinou, školou a širokou společností.

Měla by vycházet z těchto požadavků:

- podpořit Romy ve vzdělávání na všech jeho stupních i po skončení školní docházky, s cílem zlepšit jejich možnosti zaměstnání
- prostřednictvím zlepšení vzdělávání Romů zlepšit jejich zaměstnanost a tím i sociální postavení,

- pomáhat rozvoji romské kultury a tradic,
- podpořit postupné směřování společnosti v České republice k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti.

4 PŘÍKLADY DOBRÝCH ZKUŠENOSTÍ Z PRAXE S VYUŽITÍM MKV

4.1 Mimoškolní aktivity v oblasti MKV

Multikulturní výchova je v současné době realizována hlavně formou projektů, které probíhají ve všech úrovních vzdělání a výchovy.

Zahrnuje nejrůznější formy působení ve školní sféře, ale i v oblasti veřejného života dětí, mládeže a dospělých.

Ke všem těmto výrazným posunům, které můžeme nazvat „otevírání školy romským dětem“, nemalou měrou přispěly aktivity některých nestátních organizací cílené do škol, např. projekt OSF „Začít spolu“, „Step by step“ a další.

Doučování – mentoring

V posledních pěti šesti letech často doučování romských dětí organizují občanská sdružení a ostatní neziskové organizace. Dnes už snad ani neexistuje romské občanské sdružení, komunitní centrum, které by nemělo projekt „doučování“. „*Ve školním roce 2000/01 obecně prospěšná společnost Nová škola, se sídlem v Praze spustila projekt „Doučování-mentoring“.* Cílovou skupinou byli romští žáci 8. a 9. tříd základních škol, kteří měli předpoklady studovat na středních školách.“ (Varianty 2002, s. 36)

Ukazuje se, že dobrovolné doučování, které je realizované mimo školu, lidmi, kteří nejsou učitelé a je spojené s nějakou klubovou nebo zájmovou činností, je pro děti zajímavé a rády se ho účastní.

Program Pět P v ČR

Program Pět P, to je péče, přátelství, pomoc, podpora a prevence. Dobrovolnický program je určený dětem ve věku 6 – 15 let. Funguje na principu vytvoření blízkého a přátelského vztahu mezi jedním dítětem a jedním dospělým dobrovolníkem. Dvojice dítě a dobrovolník spolu tráví po dobu minimálně jednoho roku 2-3 hodiny volného času týdně.

Vztah dobrovolník a dítě je pod odborným psychologickým a metodickým dohledem.

Výběr dobrovolníků a dětí do programu je velmi pečlivý a zodpovědný. Dobrovolník, který se dítěti věnuje, musí být starší 18 let a projít odborným výcvikem, kde se posuzují jeho osobnostní předpoklady pro práci s dětmi. Každý měsíc pak dobrovolník dochází na skupinové sezení vedené psychologem.

Program Pět P nabízí pomoc hlavně dětem a mládeži z kulturně a sociálně znevýhodněného prostředí nebo z prostředí se sociálně patologickými problémy. Konkrétně jde o děti z rozvedených rodin, které nemají kamarády, nejsou schopné běžným způsobem navazovat přátelství, neumí komunikovat, mají problémy s chováním ve skupině, jsou hyperaktivní a mají problémy ve škole. Program Pět P je zaměřený na preventivní pomoc, proto se do něj nezapojují děti s většími patologickými projevy (alkohol, drogy, psychiatrické případy), které by měly být svěřené do péče specialistů.

Projekt Varianty

Od ledna 2001 probíhá projekt Varianty, jehož hlavním cílem je podpora zlepšování vztahů mezi majoritní společností a různými menšinami v ČR. Aktivity, které v rámci tohoto projektu probíhají jsou zaměřeny především na oblast vzdělávání, výzkumu a medií. Projekt je financován z programu Phare Evropské unie, supervizi má nad tímto projektem Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity úřadu vlády ČR. Realizátorem projektu je Společnost při České televizi – Člověk v tísni.

Projekt vycházel z předpokladu, že velmi důležitou roli budou hrát rámcové a školní vzdělávací programy.

Organizace Step by Step ČR

tento typ vzdělávání učitelů je založen na tom, že učitelé hrají klíčovou roli ve výchově dětí a jejich vzájemných vztazích. Pokud má učitel skryté předsudky ke svým žákům, nemůže je vést ke spolupráci, naslouchání, toleranci. Trénink umožňuje učitelům odhalovat tyto skryté předsudky, které mají vůči ostatním, ale také pracovat s nimi a provádět:

- Odhalování vlastních zranění

znamená, že každý z nás byl někdy diskriminován díky své barvě pleti, věku, fyzické konstituci svého těla, pohlaví, ekonomické situaci, rodině, možná i kvůli povolání, místu bydliště, politickému přesvědčení atd. Tato zranění si neseme s sebou a pokud si je neuvědomíme a nepracujeme s nimi, nejsme schopni ani vidět a vnímat zranění, které diskriminace způsobují ostatním.

Díky vyvolání osobního prožitku a následnému sdílení se skupinou se člověk „léčí“ ze svých životních zranění. Toto vzdělávání tedy neobrací pozornost na „jiné“, ale na nás samotné. Pokud dokážeme udělat prostor sami sobě, dokážeme jej poskytnout i jiným.

- Metodu naslouchání

provádíme na začátku jako neverbální komunikaci ale i jako formu mluvení a naslouchání. Po několika aktivitách účastníci dokážou rozšířit pozornost ze svého proslovu a naslouchání na vlastní pocity. Tato metoda umožňuje zlepšení vztahů nejen mezi kolegy a ulehčuje tak spolupráci učitelů, ale také zlepšuje naslouchání dětem a jejich potřebám a vnímání jejich možných skrytých zranění.

- Osobnostně sociální výcvik

znamená, že se snažíme poznat sami sebe, učíme se lépe komunikovat, jsme tvořiví a schopní změny, využíváme osobnostní a sociální výchovy ve vyučování pro své žáky.

Cíle osobnostně sociální výchovy zahrnují:

sebepoznání, sebehodnocení, tvorbu pozitivního vnímání sama sebe a rozvíjení kritického myšlení, koncentrace a kreativity.

Rozvíjení schopností pro efektivní řešení problémů, pěstování dobrých vztahů, správnou komunikaci a chování v různých situacích.

Workshopy a semináře pro rodiče a děti

Pořádají se pro rodiče, případně i sourozence budoucích školáků.

Cílem setkání s rodinnými příslušníky budoucích školáků je podpořit jejich důvěru ke škole a navázat s nimi včasnou spolupráci, která bude mít dobrý dopad na přípravu jejich dětí pro školní vzdělávání.

Příkladem takové praxe je rodinné setkání s výrobou hraček: „Mosty k porozumění.“

Setkání se mohou také zúčastnit starší sourozenci. Velmi dobrá je účast starších dívek, které v romské rodině často přebírají roli matky v péči o nejmladší dítě.

Rodiče jsou pozváni na setkání ve třítydenním předstihu. Pozvání je nejúčinnější, provede-li se osobní návštěvou všech rodičů.

K úspěchu setkání patří také občerstvení, které může být k dispozici ve zvláštní místnosti. Občerstvení nemusí být nutně poskytnuto školou. Může být poskytnuto alespoň částečně rodiči, třeba při druhém a dalším setkání. Ve stejné místnosti jsou vystaveny snímky dětí ze školy při různých aktivitách. Hlavní místnost obsahuje centra aktivit, kde se vyrábějí jednotlivé hračky. Hlavním cílem rodinného setkání s výrobou hraček je zlepšení komunikace a vzájemného porozumění mezi rodiči a pracovníky školy.

4.2 Literární soutěž Romano suno

V roce 1997 obecně prospěšná společnost Nová škola se sídlem v Praze poprvé vyhlásila literární soutěž v romštině Romano suno.

Proč v romštině?

Účelem soutěže bylo dát možnost romským dětem, které umějí romsky, aby tuto svou schopnost mohly někde uplatnit. Kdyby stály před volbou, jestli psát svou práci v romštině nebo češtině, určitě by většina dětí raději psala česky, protože se tímto jazykem učí psát i ve škole. Někde ji děti používají a jejich romština je ovlivněná češtinou a slovenštinou a řeč dětí je velice chudá. Soutěž ale pomohla pochopit dětem, pedagogům a spolužákům, kteří romsky neumí, že romština může být krásným jazykem, kterým se dají výstižně vyjádřit láska, nenávisť, smutek, radost. A dokonce můžou být za znalost romštiny pozitivně hodnoceny, což je velice důležité. Soutěž je od té doby organizovaná každoročně a ve školním roce 2006/07 byl vyhlášen jubilejní 10. ročník.

Literární práce jsou otištěny dvojjazyčně, v romštině a češtině a lze ho využít k mnoha nápaditým výukovým aktivitám přinejmenším v českém jazyce, občanské nauce a výtvarné výchově. Zároveň se může stát motivací k tvůrčímu psaní.

Ukázky tvorby ze soutěže „Romano suno“

„Až budu velká, chci mít svůj vlastní dům, auto a děti. Až vyjdu ze školy, půjdu dál do učení na kuchařku, protože mi moje babička řekla, že se musím naučit dobře vařit a já jsem jí slíbila, že půjdu na kuchařku. Máma chce, abych šla na pracák. A já jsem jí řekla, že ne, že se chci naučit dobře vařit. Děda mne jednou učil vařit halušky, ale stejně je neumím. Až mi bude dvacet, chtěla bych si najít muže. Ať je hodný a nepije jako tihle Romové a nebije mě, ani naše děti. A ať mě nepodvádí s žádnou jinou. Nejde mi o to, aby byl hezký, ale aby to byl dobrý člověk. A přeji si, aby byl pracovitý, aby bylo na jídlo pro naše děti.“

„Moje maminka

Moje maminka je vážně nemocná. Nevím, co dělat. Je mi kvůli mámě strašně smutno. Mám sice sestru, ale máma je máma. My, všechny děti, prosíme Pánaboha, aby naše máma dlouho žila. Chtěl bych, aby mě viděla, až budu velký. Chci být romským kuchařem, protože gádžové neumějí vařit. Jenom vepřo knedlo. Ale my, Romové, máme rádi goja, žebírka, bůček a také dobré halušky. Je mi líto, že Romové žijí tak chudě a gádžové tak dobře. Ale v naší škole se máme dobře. Pracuje tady jedna teta asistentka. Každý den tancujeme, zpíváme a někdy i vaříme.

Ta teta jí také ráda maso, však je také Romka jako my a ne gádžovka. Ta teta nás má moc ráda a proto je nám ve škole tak dobře.“

„Jsem Rom, takový poloviční. Moje maminka je Romka a tatínek gadžo. Jeden bílý kluk mi každý den nadává: „Cikáne, špíno!“ Je mi to moc líto. Paní učitelka nás učí o tom, co je to rasismus. Ten kluk je tedy rasista. Vysmívá se mi, i když o mně nic neví. Neví, že se dobře učím, doma se vším pomáhám, se dřevem, pomáhám s malými dětmi. Dříve jsem se s ním chtěl prát. Učitelka mi ale řekla, ať to nedělám. Chytré děti to nedělají. Řekla, že je ten kluk hloupý. To, že jsem Rom, přece neznamená, že jsem špinavý. Chci se dobře učit, abych se mohl stát automechanikem. Věřím, že bude dobře. Mám dobrou učitelku a dobrou rodinu.“ (Pape 2002, s. 21-23)

4.3 Metody dramatizace, diskuse a metoda projektová

Jedním z postupů při zprostředkování MKV je naučně výchovný postup. Naučně výchovný postup je metodou osvojování a upevňování poznatků. Metoda klade vysoké nároky na učitele z hlediska získávání pravdivých, přesných a aktuálních informací o dané kultuře, které mají být současně prezentovány zajímavou, názornou formou.

Je možné použití filmů, diapozitivů, návštěva výstav a podobně. Například Muzeum romské kultury v Brně každý rok připravuje několik tematických expozic o holocaustu, tradičních oděvech, zvycích.

Škola může navázat spolupráci s místními romskými organizacemi, které organizují různé kulturní akce.

Děti by v tomto procesu poznávání měly hledat odpovědi na své vlastní otázky:

- Kdo jsou to např. Romové, Vietnamci, Arabové...?
- Odkud a proč k nám přicházejí?
- Jak žijí? Čím se jejich způsob života liší a v čem je stejný ve srovnání s majoritou?
- Čím se vyznačuje jejich kultura, jaké jsou jejich obřady, náboženství apod.

Dramatická výchova

Typem učební činnosti je „procesuální drama“. Výchovné drama, drama s příběhem, procesuální drama je vedle cvičení a kratších dramatických a výchovných her jednou z forem, ve kterých funguje dramatická výchova. Základní smysl procesuálního dramatu (tj. dramatu, které není určeno k předvádění na scéně) je porozumění tomu, co znamená být člověkem.

Tady mohou účastníci hry prozkoumat dané téma:

rasovou nesnášenlivost, zvláštnosti dané kultury, problematiku soužití etnik na jediném území apod.

Žáci rozvíjejí vyjadřování pocitů, představ, idejí, zkušeností a životních témat prostřednictvím hraného jednání v dramatické situaci. Pomocí této práce se situací, příběhem, napětím a konfliktem hledají řešení problémů a současně se učí chápat sami sebe.

Témata soužití s různými etnickými skupinami se mohou stát obsahem dramatizace, inscenačních a situačních metod. Nastolený problém se řeší např. prostřednictvím pantomimy nebo výtvarným projevem.

Metoda diskuse o různých etnických skupinách a kulturách

Pro úspěšný průběh a motivaci k diskusi je důležitá úvodní prezentace nové aktuální informace jako například: „Víte, že...“, kterou uvádíme třeba přečtením jistého článku, promítnutím záznamu z televizního zpravodajství.

Témata vybírá učitel podle aktuální situace, aby byla v souladu s tím, co mají děti možnost vidět, slyšet „právě teď“ ve svém okolí.

Aktuálních témat je hodně. Mohou se týkat oblasti politiky, zaměstnanosti, šikany, kriminality a podobně.

Metoda projektová

Projektová výuka dnes patří mezi moderní výukové metody, její kořeny sahají do 19. století. Projektová výuka a metoda nejsou novou oblastí výuky, ale nacházejí si teprve nyní širší uplatnění v praxi, více se využívají na školách alternativních. Často se realizují jednotlivými vyučujícími pro „zpestření“ výchovně vzdělávacího procesu.

Projekt můžeme stručně charakterizovat jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (Maňák 2003, s. 168)

Projektová výuka je taková výuka v níž je uplatňována projektová metoda.

Podstatným znakem projektové výuky je, že žáci projekt realizují od jeho plánování až po vytvoření projektu a svoje zkušenosti zprostředkovávají druhým. V projektové výuce ustupuje do pozadí dominantní role učitele, vymezuje se širší prostor pro komunikaci mezi žáky. Učitel v tomto procesu vystupuje jako rádce, pomocník, průvodce, konzultant.

Nezbytnou podmínkou úspěšné realizace projektu je vhodné klima třídy, jehož utváření by měl učitel věnovat hodně pozornosti. Projektová výuka patří mezi komplexní výukové metody, umožňuje volbu různých organizačních forem výuky. Projekt se realizuje jako práce ve skupinách nebo jako individuální činnost anebo jako kombinace obou těchto aktivit.

Časový rozsah projektové výuky může být od několika hodin až po několik měsíců, zpravidla se však realizuje ve dvou až vícehodinových blocích nebo formou projektových dnů, můžeme se setkat i s projektovým týdnem.

Pozitiva projektové výuky

Učení má nejen teoretickou, ale i činnostní povahu, zaměstnává ruce i hlavu žáka, vybavuje ho znalostmi, dovednostmi, ale také postoji a hodnotami.

Učení integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů .

Jde o přirozený nenásilný proces, podporuje zájem žáka cestou vlastní zkušenosti.

Projektová výuka zvyšuje motivaci k učení.

Proces učení respektuje individualitu dítěte.

Učení zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte.

Vyžaduje pestrou organizaci vyučování.

Navozuje partnerský vztah a mezi učitelem a žákem.

Orientuje se na lidské potřeby a život, poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života.

Posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými.

Rozvíjí vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru.

Projektová výuka má svoje opodstatnění, protože právě práce s projekty se velkou měrou podílí na naplňování všech obecných cílů a klíčových kompetencí RVP ZV.

Praktická část

5 PŮSOBNÍ MKV NA ZŠ PROSTŘEDNICTVÍM ÚČASTI NA PROJEKTU

5.1 Cíl a struktura projektové výuky

Hlavní cíl praktické části:

Zaměřit se na romské děti ze čtvrtých tříd na ZŠ v Brně a Přerově a prostřednictvím účasti na projektu zmapovat oblast v působení MKV.

Dílčí cíle:

Zmapovat dosažené znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje.

Posoudit možnosti působení MKV v oblasti teoretické i praktické.

Ověřit možnosti vlivů MKV na chápání života v multikulturální společnosti.

K naplnění cíle praktické části diplomové práce jsem si stanovila tyto předpoklady:

Projekt je vhodnou metodou k realizaci multikulturální výchovy.

Projektová výuka jako metoda MKV slouží k plnění cílů a úkolů MKV.

Průběh projektové výuky lze rozdělit do čtyř částí: plánování

realizace

prezentace

hodnocení projektové výuky

5.2 Plánování projektové výuky

Cílem projektu je přiblížit žákům odlišnosti jednotlivých národů, přitom však nezapomenout, že každý národ je jedinečný a neexistuje národ, který by byl lepší nebo horší než ty ostatní. Stejně tak jako lidé, kteří národy tvoří. Díky důkladnějšímu seznámení se žáci pokusí orientovat v pojmech jako předsudek, diskriminace, rasismus, vystěhovalectví a podobně.

V úvodu dokumentu k projektu se uvádí, že „ *multikulturální společnost by měla být založena na vzájemné toleranci, ne na přizpůsobení jedné kultury druhé. O vzájemném poznání a toleranci můžeme mluvit tam, kde dochází ke vzájemnému prolínání kultur, tedy integraci jedné kultury do druhé.*“ (Projekt MKV 2010, s. 2)

Takové soužití je přínosné pro obě kultury a mělo by být cílem multikulturní výchovy. Tato témata se objevují v doprovodných filmech, které slouží jako audiovizuální pomůcka k uskutečnění části projektu.

Během šetření byly použity tyto techniky:

- studium odborné literatury
- dotazník pro děti
- zpracování dotazníků
- audiovizuální technika, promítání DVD

5.3 Charakteristika technik šetření

Projekt, kterého se vybrané školy účastnily, měl k dispozici čtyři krátké filmové dokumenty, které jsem použila jako audiovizuální pomůcku.

Vhodně vybraný film je velmi dobrou formou zprostředkování MKV:

- žáci se mohou vcítit do filmových hrdinů, prožít s ním tak pocity, které zažívá,
- prostřednictvím obrazů si dokážou skutečnost lépe představit než pouze z vyprávění,
- v dnešní době jsou děti na tuto formu sdělení nejvíce zvyklé, je jim tedy blízká.

Tuto část projektu jsem zpracovala pomocí vytvořených dotazníků, na které děti odpovídaly.

Dotazníků bylo využito z těchto důvodů:

- tyto děti reagují velice živelně a vydrží jen krátkou dobu soustředit svou pozornost,
- multikulturní výchova se často dotýká velmi osobních témat, považují za důležité, aby zde mohl být dodržen prvek intimity,
- důležitá je časová nenáročnost provedení.

Dotazníky jsem koncipovala do čtyř okruhů, každý okruh má deset otázek k jednotlivým tématům z filmů. Otázky jsou otevřené, aby žáci odpovídali podle svých vlastních názorů, zkušeností ze života, z rodinného prostředí, ze školy a podobně. Další otázky jsou formulovány tak, aby navazovaly na problematiku zachycenou ve filmu.

Žáci si uvědomují již známé poznatky z MKV, získávají vědomosti, které s těmito souvisí a uvědomují si zkušenosti nové a neznámé. Před zpracováním dotazníků žáci nejdříve zhlédnou příslušný filmový dokument, který zpracovává určité téma. Téma je zpracované na DVD nosiči a žákům se zprostředkuje prostřednictvím televize a DVD přehrávače nebo také na interaktivní tabuli.

5.4 Charakteristika objektů šetření

Pro uskutečnění projektu bylo nejdříve nutné vybrat vhodné prostředí základní školy. Jestliže se má projekt zabývat romskými dětmi, bylo nutné vybrat základní školy s převahou romských dětí.

Takovými školami jsou ZŠ B. Němcové v Přerově a ZŠ 28. října v Brně. Brněnská základní škola je ryze romská, přerovská škola je téměř romská a neromské děti jsou pouze ve vycházejících ročnících.

Navázání kontaktu s brněnskou základní školou bylo bez problémů a děti pracovaly samostatně nebo s pomocí učitele, jednotlivě nebo ve skupinkách.

Tyto třídy jsou málo početné, počet dětí ve třídě se pohybuje kolem desíti.

Výzkumu se účastnily děti ze čtvrtých tříd.

Základní škola 28. října v Brně

ZŠ 28. října se nachází v centru Brna. Škola se specializuje na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami - se sociálním znevýhodněním.

Ve škole pracují kroužky hudební, taneční Jagori, dramatický, výtvarný, keramický, přírodopisný, sportovní a kroužky informatiky, přípravy na přijímací zkoušky, dále kroužky pro nadané žáky, kroužky doučování a kroužek školního časopisu Amaro jilo a posilovna. Má dvě mateřské školy a přípravný ročník. Ve škole pracují asistenti pedagogů a školní poradenské pracoviště. Škola se věnuje rozvoji moderních vzdělávacích metod. Jsou tu kromě tří počítačových učeben i dvě učebny s interaktivní tabulí. Ty se využívají i v odpoledních hodinách.

Práce školy v oblasti IT byla v roce 2006 oceněna udělením čestného názvu „ Informační centrum SIPVZ “. Škola se účastní výstav, filmových a divadelních představení, projektů a soutěží, pořádá besedy s osobnostmi, organizuje zájezdy, školy v přírodě.

Projekty školy.

Škola se zabývá problémem rovné příležitosti dětí a žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Projekt „ Inkluzivní vzdělávání “ je zaměřen na snížení průměrného počtu žáků ve třídách a personální posílení školního poradenského pracoviště.

Cílem projektu „ Inkluzivní škola “ je zvýšení efektivity výchovy a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. To probíhá prostřednictvím rozvinuté komplexní péče v prostředí inkluzivní školy.

Škola je partnerem v projektu „ Učíme se pro život “. Tady dochází k dělení žáků na skupiny, tandemovému vyučování , posílení školních pomůcek.

Škola realizuje projekt „ Škola s celodenním programem “. Projekt je zaměřen na neformální vzdělávání a volný čas romských žáků.

Základní škola Boženy Němcové v Přerově

Zkušenosti ze ZŠ v Přerově.

Základní škole v Přerově se podařilo zlepšit vztah romských rodičů ke škole. Jedním z kroků bylo otevření školního hřiště veřejnosti spolu s nabídkou zapůjčení sportovních potřeb. Jako správce hřiště byl zaměstnán otec jednoho z romských žáků školy. Škola nabídla komunitě i další prostory, například pro volbu romské Miss Růže. Poskytuje rodičům kroužky, na které mohou chodit buď sami nebo s dětmi.

Účast rodičů na třídních schůzkách si škola zajišťuje tak, že je pořádá i za účasti dětí, které se starají o občerstvení a předvedou, co se ve škole naučily. Důsledkem tohoto přístupu je nejen dobrý kontakt romských rodičů se školou, ale i zlepšení pohledu majority na minoritu. Základní škola v Přerově je zapojena do projektu „Škola pro všechny“.

Současnost školy

Cílem není speciální škola pro speciální děti, ale inklusivní prostředí, metody učení, při kterých je žák aktivní.

Dochází ke koordinaci činností pedagogů v rámci školy, mezi školami, přizpůsobení vzdělávacích programů směrem k potřebám žáků.

Jsou nutné pro to, aby ze škol odcházeli vzdělaní žáci, kteří zvládnou střední vzdělávání a uplatní se na trhu práce. Důležitou roli má v koncepci školy i tzv. včasná péče pro děti předškolního věku. Na škole pracuje přípravná třída, kde se pedagogové snaží pracovat jak se sociálním znevýhodněním žáků, tak i předcházet jejich školní neúspěšnosti.

Funguje poradenské pracoviště, nabízí služby psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce a sociálního pedagoga. Odborně řeší specifické poruchy učení. Nabízí možnost týdenních odpoledních konzultací s odborníky.

Poskytuje logopedickou péči formou individuální i skupinové práce.

Vyhledává nadané děti a pracuje s jejich talentem.

Důležitý je individuální přístup ke každému dítěti, spolupráce učitelů, rodičů a odborníků poradenského pracoviště.

5.5 Realizace projektové výuky a mezipředmětové vztahy

Realizace probíhá ve dvou fázích, v první fázi využívám audiovizuální techniky a ve druhé fázi dochází k projektové výuce s využitím mezipředmětových vztahů.

Děti nejdříve zhlédnou čtyři krátké doprovodné filmy se čtyřmi tématy a potom vyplní dotazník, v pořadí jeden krátký film a jeden příslušný dotazník.

Ve vyučovacích hodinách dochází k praktickému využití jednotlivých témat. To je tvořivá činnost ve výtvarné výchově, poslech, zpěv a instrumentální tvorba v hudební výchově, četba textů jiných kultur a práce s komiksy v romském jazyce a také využití didaktické hry v tematickém okruhu Člověk a jeho svět.

První část projektu je rozčleněna na čtyři samostatné celky s tematikou MKV, které se navzájem prolínají.

Každý tematický celek je zachycen na DVD nosiči.

První téma má název „**Cesty romské hudby.**“

Hudba je pro všechny žáky velice vděčné téma, pro romské děti je jedno z nejdůležitějších. Barvitě a velmi různorodé ukázky jsou velmi přitažlivé. V ukázce, která trvá asi 35 minut, nejdříve romská hudba sleduje dávnou cestu Romů z Indie přes Turecko do Evropy. Indii představuje taneční a divadelní scénka, která má žáky upozornit na to, že Romové již od 12. století jsou známí nejen jako hudebníci, ale také jako pouliční baviči.

Evropská hudba má poukázat na vlivy Orientu.

Důkazem jsou zdobené melodie s lidovou hudbou..

Později se mají žáci seznámit s tím, že Romové se podíleli na vytváření tří stylů: středoevropské cimbálové muziky, zpěvu ruských „ cikánských sborů “ a španělského flamenka. Dále vidíme zachycen hudební styl, který bývá označován jako Gypsy jazz, a který ovlivnil celé generace jazzových kytaristů. Žáci pak uvítají v ukázce osobnost Věry Bílé. V závěru skupiny Bengas a Kalyi Jag nezní jako tradiční hudba , ale spíš jako nějaký populární styl. Tady je třeba upozornit žáky na to, že hudba nasává různé vlivy, přizpůsobuje si je do svého hudebního jazyka tak, aby mu posluchači rozuměli.

Nejdříve by žáci měli vědět, že je čeká půlhodinový film a ten můžeme uvést jen krátkým výkladem. V průběhu by měli žáci dodržovat dostatečně klidnou atmosféru, důležitou pro sledování dokumentu.

Žádoucími výstupy by mělo být seznámení žáků s hudbou, která má vliv na vzájemný vztah mezi majoritou a Romy.

Hudba působí jako svébytný kulturní projev a to by si žáci měli uvědomit a pochopit.

Druhé téma má název „ **Díky, že se ptáte.** “

Dokument na DVD zaznamenává bezprostřední reakce jednotlivců z řad Romů i rodilých Čechů.

Žáci tak mají možnost nakouknout pod pokličku lidských vztahů, hlavně mezi Romy a Čechy. Objevují se tady pojmy jako integrace, xenofobie, tolerance, rasismus a předsudek. DVD trvá asi půl hodiny.

Setkáme se tady s výpovědí pro tyto žáky známou osobností , kterou je zpěvák Vlasta Horvát, který prezentuje vlastní zkušenost.

Pan Horvát jako „ mediální hvězda “ může být pro žáky daleko bližší než někdo anonymní.

Žáci by si měli uvědomit spojitost mezi úspěchem, diskriminací a vlastním sebevědomím. Jak spolu tyto skutečnosti souvisejí?

Zaznívají tady otázky :

Jak se diskriminace Romů projevuje?

Jaké jsou pocity při hanlivém oslovení „ cikán“?

Romka pracuje u policie?

Tady je třeba upozornit na to, že Romové nejsou vnímáni všude stejně i díky jejich uplatnění a úspěchu.

Postupně se dostáváme k názorům na vlastnosti Romů, na jejich nedisciplinovanost.

Jsou oprávněné?

V dokumentu se seznamujeme s osobností Jarmily Balážové, která hovoří o rozdílu mezi předsudkem a rasismem.

Objevují se otázky:

Jakou roli hraje u Romů vzdělání?

Jak se u Romů mohou uplatnit pozitivní vzory?

Jak vznikají předsudky a jak s nimi bojovat?

V závěru filmu se objevuje Radek „ Gypsy “ Banga, známý a populární romský reper.

Ten uvádí, že diskriminace se nikdy nezbavíme.

Budou s tím děti souhlasit?

Žádoucími výstupy by mělo být seznámení se skutečnostmi, které působí na vztah mezi Romy a ostatními.

Chápat, že společnost, protože je rozmanitá, je také moderní a tolerantní. Poznávat rozdíly mezi předsudky a diskriminací.

Třetí téma má název „ **Rodina od vedle.** “ Doprovodný filmový dokument trvá asi třicet minut a opět je třeba, aby byla v průběhu filmu dostatečně klidná atmosféra.

Hlavní myšlenkou tohoto dokumentu je proces sbližování kultur.

Seznamujeme se s tím, jaké vlivy působí v tomto procesu a jak je sbližování kultur vnímané oběma stranami.

Zachycené výpovědi účastníků popisují tento akt sbližování. Tyto výpovědi nám pomáhají nacházet spojitosti a odpovědi neproblematické otázky.

Na začátku vystupuje rodina z Prahy, která hovoří o tom, že většina lidí zná Vietnamce jen z tržnice. Tady přetrvávají názory, že každý Vietnamec je trhovce, tito pracují také v jiných profesích.

Tady je moment, kdy by si žáci měli uvědomit, že jeden druh práce není horší než druhý a profese trhovce je práce, jako každá jiná.

Dále probíhá anketa a zazní otázka:

Kolik žije v Česku cizinců?

Objevují se s tím související témata jako: emigrace, pracovní migrace, azyl, uprchlictví a podobně.

Velice poučné je setkání tak odlišných kultur jako jsou kultury africká a česká.

Děti poznávají nové zvyky, tradice a názory. Prostředníkem sbližování kultur je i jídlo, protože jednotlivé rodiny jsou v dokumentu zvány na oběd.

Hovoří se také o vzdělání cizinců.

Objevuje se otázka:

Jak vnímáme jinou barvu pleti?

V dalším příspěvku se rozebírá téma pracovní migrace.

Na čem závisí pracovní migrace?

Koho se týká?

Například návštěvě z Bulharska byla ze strany Čechů nabídnuta pomoc při hledání práce.

Děti by si měli uvědomit nutnost vzájemné pomoci a solidarity.

V záběrech je vidět, že probíhá také neverbální komunikace.

Žáci se mohou zabývat otázkami:

Jakou roli hrají projevy neverbální komunikace při nedostatku jazykových možností?

Je pro cizince charakteristická výrazná gestikulace ?

Vnímáme tyto různé odlišnosti negativně?

Odkud pramení odlišnosti v chování?

Kubánská návštěva si uvědomuje nutnost sbližování kultur od útlého věku. Tato kubánská rodina je smíšená.

Slyšíme názor, že tolerance je základem multikulturní společnosti.

Nabízí se otázka:

Jsou smíšená manželství přínosná?

Mongolská rodina naráží na projevy rasismu a šikany ve škole.

Je to výchovou nebo celkové působení společnosti?

Jsme opravdu xenofobní zemí?

Dále ve filmu zaznívá názor na strach z neznámého jako jeden z faktorů negativního postoje k cizincům.

Je tento strach oprávněný?

Jak ho vnímají naši žáci?

Žádoucími výstupy by mělo být seznámení žáků se skutečnostmi, které působí na proces integrace národnostních menšin do naší společnosti. Poznávat rozmanitost prostředí jako základ moderní a tolerantní společnosti, bez předsudků.

Čtvrté téma má název „**Ostrov**.“

Poslední téma je uvedeno prostřednictvím animovaného filmu, který trvá asi deset minut.

Všechno se odehrává na ostrově, kde žijí Ostrované.

Před dvaceti lety přijeli a zabydleli se na ostrově Češi. Ostrované a Češi vedle sebe žijí bez vzájemných problémů.

Ostrované si uvědomují, že Češi jsou odlišní, mají jiné zvyklosti, jsou více uzavření, ale proti jejich pobytu neprotestují.

Česká republika byla nedávno zasažena ekologickou katastrofou a Češi, kteří nemají kde bydlet, utekli na Ostrov. Příliv českých uprchlíků se nedá zastavit. Ostrované mají ze situace strach, atmosféra je napjatá.

Vznikají skupiny aktivistů: někteří chtějí české uprchlíky vyhostit, jiní ne.

Vláda nechce tuto situaci řešit, svolává shromáždění občanů, aby rozhodlo, jestli mají Češi právo zůstat na Ostrově.

Ostrov ohrožuje strach, předsudky a násilí, je třeba najít řešení. Skupina „Češi pryč“ si myslí, že se Češi nezajímají dostatečně o problémy Ostrova, berou Ostrovanům práci, nechovají se dobře k Čechům, kteří žijí na Ostrově roky. Požadují, aby všichni Češi opustili Ostrov.

Skupina českých uprchlíků žije v hromadných ubytovnách, čekají na povolení k pobytu, nemůžou sehnat práci a potloukají se po Ostrově.

Skupina „Solidarita s Čechy“ brání uprchlíky a smíšené páry, myslí si, že Češi mohou být na Ostrově prospěšní. I s tímto celkem mohou učitelé pracovat formou besedy, řízeného rozhovoru a podobně, ale v tomto případě mohou žáci rozvíjet svá nová poznání i formou hry.

Rozdělí se na uvedené skupiny, budou prezentovat svoje názory při účasti „ prezidenta “, který musí být nestranný.

Můžeme žákům nabídnout například takové otázky:

Jak těžko shání uprchlík práci?

Mohli byste žít ve smíšeném manželství?

Chtěli byste rozhodovat o někom jiném?

Mohli byste žít v jiné zemi než u nás?

5.6 Analýza šetření a výsledků dotazovaných

Každý dotazník (příloha č. 1 - 4) obsahuje deset otázek a děti vybíraly odpovědi z nabízených možností. Po vyplnění všech dotazníků následovalo jejich zpracování do tabulek, grafů a vyhodnocení. Výsledky zkoumání jsou přehledně zpracovány v tabulkách.

Pro přehledné znázornění výsledků dotazníků jsem zvolila výsečové grafy, které zachycují příspěvek každé hodnoty k celkovému součtu.

Zpracování dotazníku

Téma : Cesty romské kultury

	možnost a)	možnost b)	možnost c)
otázka č.1	24	12	1
otázka č.2	35		2
otázka č.3	28	8	1
otázka č.4	29	8	0
otázka č.5	35		2
otázka č.6	22	8	7
otázka č.7	23	12	2
otázka č.8	28	7	2
otázka č.9	26		11
otázka č.10	24	10	3

Možnosti volby odpovědí:

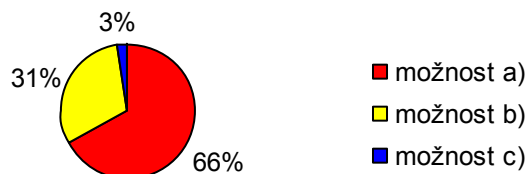
- a) ano
- b) někdy
- c) ne

(u otázek č. 2,5,9 je možnost volby odpovědi pouze **ano** a **ne**)

OTÁZKA č.1: Posloucháš jen romskou hudbu?

GRAF č. 1:

otázka č.1



Děti odpovídají vesměs kladně, většina dětí poslouchá jen romskou hudbu.

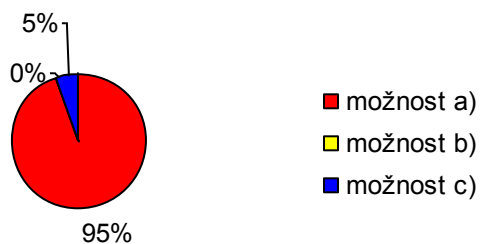
Asi třetina dětí ji poslouchá někdy a jen 1 dotazovaný uvádí, že neposlouchá romskou hudbu vůbec.

Romská rodina je velice uzavřená vůči svému okolí, těžce přijímá nové neznámé věci, tedy i jinou hudbu a neznámou kulturu.

OTÁZKA č. 2: Slouží hudba k poznání historie Romů?

GRAF č. 2:

otázka č.2

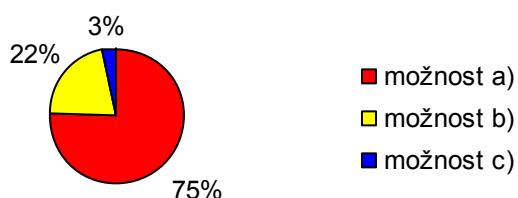


Obrovské množství kladných odpovědí svědčí o správné informovanosti dětí o souvislosti mezi hudbou a historií, také dokument tento fakt názorně ukázal a děti si ho správně uvědomily.

OTÁZKA č.3: Pomáhá hudba poznávat i kulturu jiných zemí?

GRAF č. 3:

otázka č.3

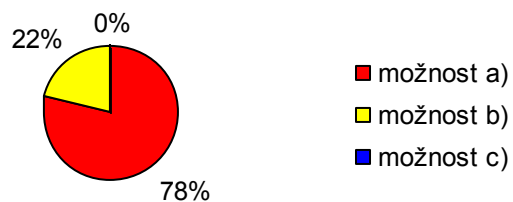


Tři čtvrtiny odpovědí jsou kladné, jedna čtvrtina odpovědí je váhavá a jen jedna z odpovědí zamítá možnost vlivu hudby na jiné kultury. Význam hudby ve vztahu k jiným kulturám je pro děti dostatečně známý.

OTÁZKA č. 4: Spojuje se neromská hudba s vlastní romskou hudbou?

GRAF č. 4:

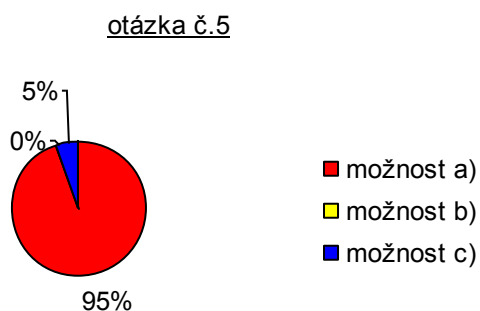
otázka č.4



Tři čtvrtiny dětí odpovídá kladně a souhlasí s vlivem cizí hudby, čtvrtina odpovědí je váhavá. Je zajímavé, že tolik dětí souhlasí s působením cizí hudby na tu romskou, a přitom nemají zájem tuto „cizí“ hudbu poslouchat.

OTÁZKA č. 5: Působili Romové jako pouliční baviči?

GRAF č. 5:

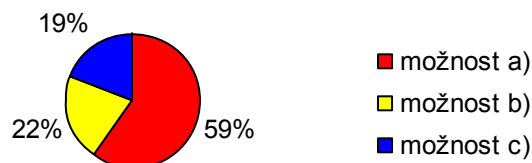


Je překvapivé, že děti tuto informaci znají (téměř všichni), spíše se s ní seznámily ve filmu, to svědčí o velké schopnosti filmu předávat vědomosti .

OTÁZKA č. 6: Působí na romskou hudbu i hudba okolního světa?

GRAF č. 6:

otázka č.6

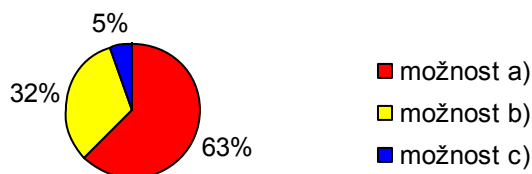


Dvě třetiny jsou kladné odpovědi, jedna třetina váhá a jedna třetina odpovědí odmítá působení hudby z okolního světa na romskou hudbu.

OTÁZKA č. 7: Ovlivnily tyto styly (cimbálová, ruské cikánské sbory, flamenko) romskou hudbu?

GRAF č. 7:

otázka č.7



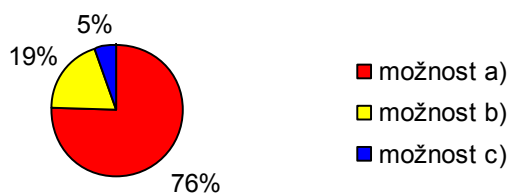
Asi dvě třetiny žáků souhlasí ve svých odpovědích, což je dost, tuto informaci získali ve shlédnutém dokumentu.

Jedna třetina žáků si není svou odpovědí jistá. Dokument je schopen žáky velice dobře poučit o něčem novém.

OTÁZKA č. 8: Dává romská hudba do své hudby nové prvky a styly z jiných zemí?

GRAF č. 8:

otázka č.8

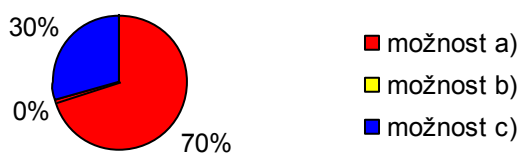


Velké množství dětí souhlasí, slabá čtvrtina neví, jestli do romské hudby vstupují nové hudební prvky z jiných zemí.

OTÁZKA č. 9: Ovlivnila gypsy jazz (romská virtuozní hudba) celé generace jazzových kytaristů?

GRAF č. 9:

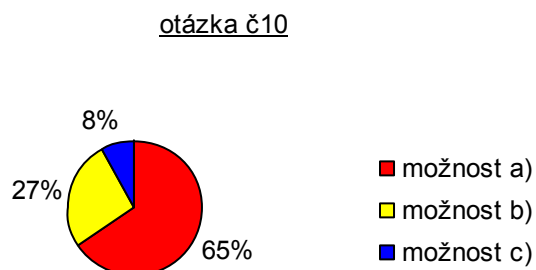
otázka č.9



Dokument má dobrou schopnost informovat, o tom svědčí více než dvě třetiny odpovědí, jedna třetina dětí odmítá působení vlivů romské vrcholové hudby.

OTÁZKA č.10: Je možné, že tradiční romská hudba může znít jako populární?

GRAF č.10:



Asi dvě třetiny odpovědí jsou kladné, necelá třetina si není jistá tím, jestli romská hudba může být populární, to svědčí o tom, že děti o této skutečnosti ani neví, ale měly by se vědět, že romská hudba je skutečně populární a oblíbená.

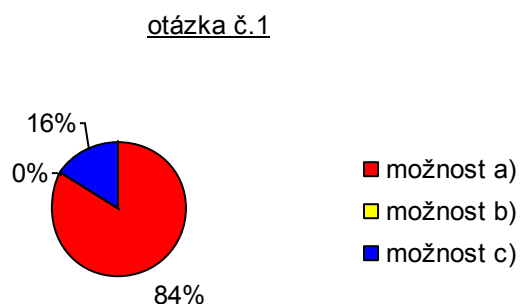
Téma : Díky, že se ptáte.

	možnost a)	možnost b)	možnost c)
otázka č.1	31		6
otázka č.2	19	17	1
otázka č.3	21	10	6
otázka č.4	20		17
otázka č.5	22	6	9
otázka č.6	18	13	6
otázka č.7	14	18	5
otázka č.8	12	15	10
otázka č.9	20		17
otázka č.10	25		12

Možnosti volby odpovědí:
a) ano
b) možná
c) ne
 (u otázek č.1,4,9,10 je možnost volby odpovědí pouze **ano** a **ne**)

OTÁZKA č. 1: Jsou Romové hlučnější, živější a temperamentnější než ostatní?

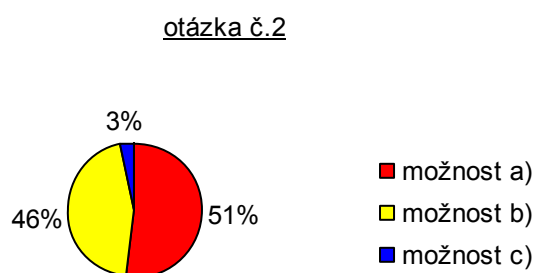
GRAF č. 1:



Velké množství odpovídajících volí kladné odpovědi, děti si skutečně uvědomují, že Romové jsou opravdu hlučnější a živější než ostatní.

OTÁZKA č. 2: Má Rom s vyšším vzděláním víc úspěchu v životě, má se lépe?

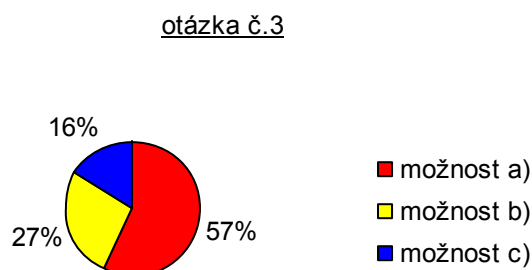
GRAF č. 2:



Žáci ve svém úsudku na důležitost vzdělání ještě váhají a nespojují bezpečně vzdělání s životní úrovní. Tady čeká učitele spousta nekonečného úsilí a námahy.

OTÁZKA č. 3: Měli by Romové pracovat jako učitelé nebo u policie?

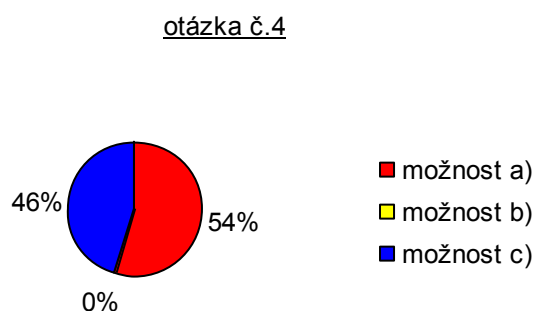
GRAF č. 3:



Necelá pětina dětí dokonce odmítá Romy v pozicích učitelů a policistů.

OTÁZKA č. 4: Může být diskriminace například to, že Roma v obchodě víc hlídají?

GRAF č. 4:

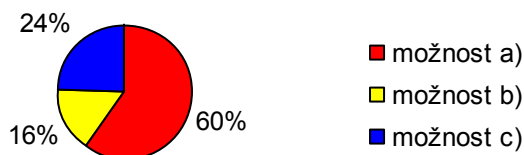


Tyto děti si až postupně s přibývajícím věkem udělají jasnější představu o tomto pojmu a zatím jej chápou po svém, tak jak to „pochytily“ ve škole a také v rodině a na veřejnosti. Je hlavně na škole, jak bude na žáky v tomto směru působit.

OTÁZKA č. 5: Znamená diskriminace to, že Rom hledá hůř práci?

GRAF č. 5:

otázka č.5

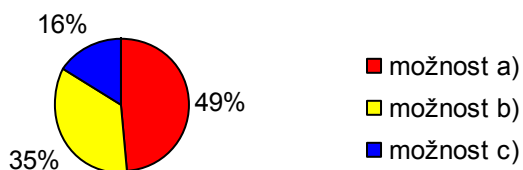


Hledání zaměstnání mají děti spojené s pojmem diskriminace, přestože s nezaměstnaností se potýkají v současné době i ostatní. Dvě třetiny dětí uvádí, že Rom hledá práci těžce.

OTÁZKA č. 6: Je předsudek stejný jako rasismus?

GRAF č. 6:

otázka č.6

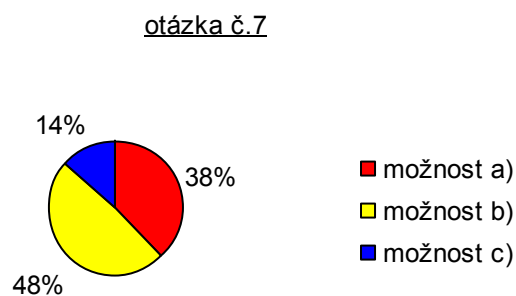


Rozlišit tyto pojmy, je pro žáky tohoto věku ještě složité až postupem času si teprve budou v těchto termínech dělat jasno.

Polovina dětí spojila význam předsudku s významem rasismu.

OTÁZKA č. 7: Může být předsudek to, že někdo hází všechny Romy „do jednoho pytle“?

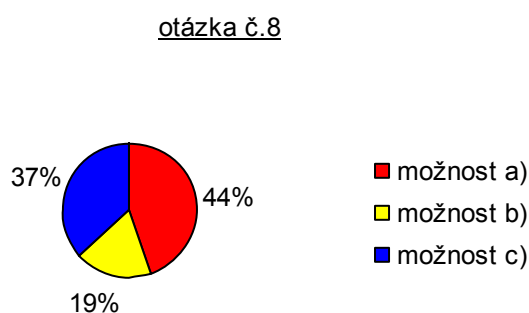
GRAF č. 7:



Tuto větu někdy slyší romské děti kolem sebe. Polovina si není jistá svou odpovědí, moc dobře nechápe tento výraz.

OTÁZKA č. 8: Může někdo někoho odsoudit jen kvůli barvě pleti?

GRAF č. 8:

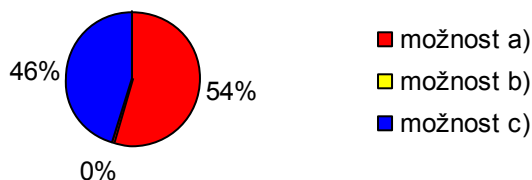


Slabá polovina žáků uvádí, že člověk může být posuzován jen podle barvy pleti. Žáci se s touto skutečností pravděpodobně již setkali, ve své rodině nebo v okolí.

OTÁZKA č. 9: Potlačovat předsudek znamená třeba kamarádit s neromskými dětmi a chodit do kroužků, do kterých chodí neromské děti?

GRAF č. 9:

otázka č.9

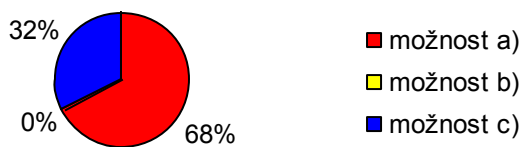


Tato otázka má informativní charakter, žáci se vlastně dovídají, jak mohou potlačovat předsudek, s tímto více než polovina souhlasí.

OTÁZKA č. 10: Může chtít některý Rom změnit svůj vzhled tak, aby nevypadal jako Rom?

GRAF č. 10:

otázka č.10



Otázka vzhledu je pro žáky obzvláště citlivá a souvisí i s problematikou identity. Je opět na škole, jak dokáže na toto téma s žáky citlivě promlouvat a besedovat. Tři čtvrtiny dětí souhlasí s tím, že Rom by nechtěl „vypadat jako Rom.“

Téma: Rodina od vedle.

	možnost a)	možnost b)	možnost c)

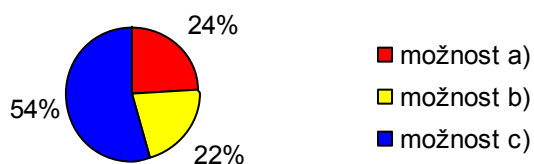
otázka č.1	9	8	20
otázka č.2	18		19
otázka č.3	27		10
otázka č.4	19	10	8
otázka č.5	24	5	8
otázka č.6	22	8	7
otázka č.7	8	15	14
otázka č.8	22		15
otázka č.9	23	9	5
otázka č.10	31		6

Možnosti volby odpovědí:
a) ano
b) možná
c) ne
(u otázek č.2,3,8,10 je možnost volby odpovědí pouze **ano** a **ne**)

OZÁZKA č. 1: Myslíš, že by tvoji rodiče pozvali na oběd rodinu napřímo z Číny nebo Vietnamu?

GRAF č. 1:

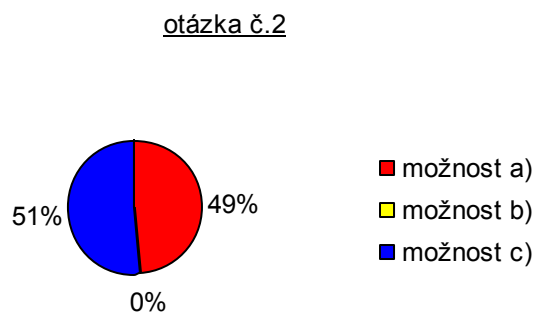
otázka č.1



Více než polovina žáků zamítá možnost pozvat cizí rodinu třeba na oběd. To svědčí o tom, že romská rodina je velice uzavřená a jen tak někoho do sebe nevpustí.

OTÁZKA č. 2: Může i jídlo sbližovat národy?

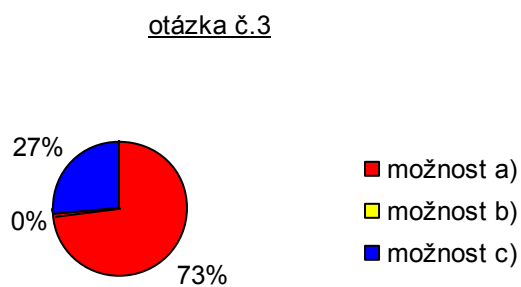
GRAF č. 2:



Názory na úlohu jídla ve sbližování národů jsou úplně protikladné.

OTÁZKA č. 3: Je důležité člověka nejdříve poznat a pak ho teprve soudit, jaký je?

GRAF č. 3:

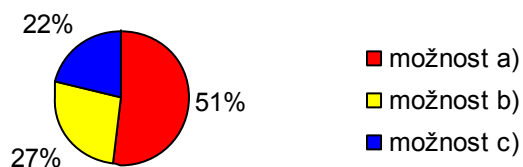


Tady mají žáci jasno a chtějí člověka nejdříve poznat a pak teprve soudit, jaký je. Tak odpovídají tři čtvrtiny žáků.

OTÁZKA č. 4: Myslíš, že jsou tady cizinci kvůli práci?

GRAF č. 4:

otázka č.4

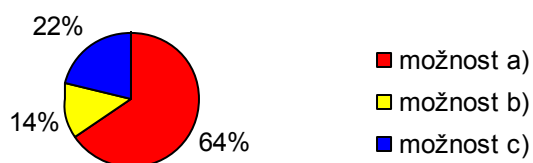


Více než polovina dětí si uvědomuje, že cizinci jsou u nás hlavně kvůli práci.

OTÁZKA č. 5: Mohou se různé národy domluvit i nějak jinak než jazykem?

GRAF č. 5:

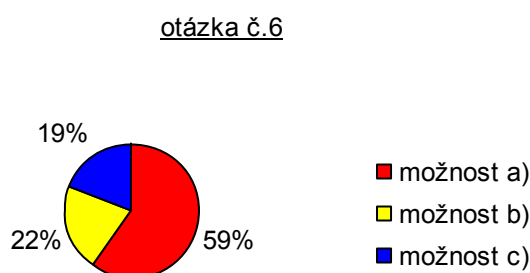
otázka č.5



Romské děti mají často problémy porozumět dobře „češtině“. Funguje tady i neverbální komunikace, většina dětí si uvědomuje, že se takto mohou dorozumět i ostatní, kteří nepoužívají stejný jazyk.

OTÁZKA č. 6: Mohli byste v dospělosti mít neromského partnera?

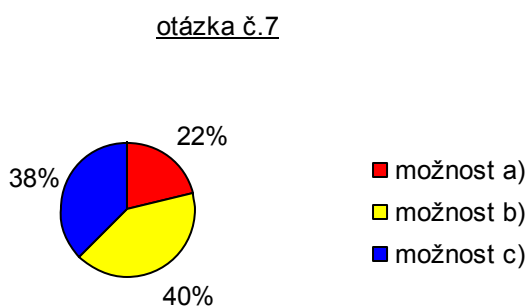
GRAF č. 6:



Je zajímavé, že tolik dětí zvolilo kladné odpovědi. Představa smíšeného páru je pro ně velice dobře přijatelná, rozhodly tři pětiny, jedna pětina by nemohla mít neromského partnera, asi jedna pětina dětí neví, jestli by mohla žít ve smíšeném páru.

OTÁZKA č. 7: To, že jsou u nás cizinci, obohatí nás to, je to pro nás nějak dobré?

GRAF č. 7:

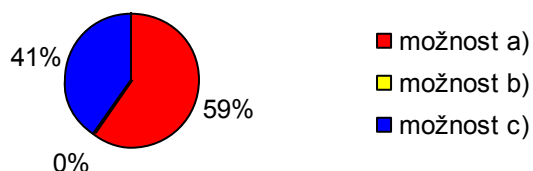


Část žáků tedy neví, jestli je pro nás přítomnost cizinců nějak dobrá a zhruba stejná část tvrdí, že přítomnost cizinců není pro nás dobrá a nemá tedy pro nás žádný význam.

OTÁZKA č. 8: Znamená to, že jsme multikulturní země, když jsou u nás cizinci?

GRAF č. 8:

otázka č.8

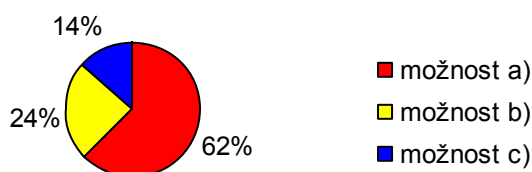


Pojem multikulturní je pro žáky zřejmě známý a hlavně jej pochopili z kontextu ve filmových dokumentech, tři pětiny žáků zvolily kladnou možnost, dvě pětiny odpovídají, že multikulturní zemí nejsme.

OTÁZKA č. 9: Může vyvolat strach z něčeho, co neznáme, nějaké špatné chování nebo jednání?

GRAF č. 9:

otázka č.9

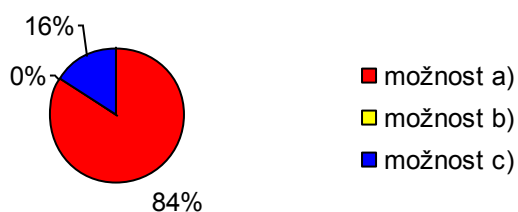


Většina dotazovaných souhlasí nebo připouští možnost toho, že ze strachu z neznámého může dojít ke špatnému jednání nebo chování.

OTÁZKA č. 10: Můžeš mít za kamaráda cizince?

GRAF č. 10:

otázka č.10



Naprostá většina dětí by kamarádila s cizincem, jen několik dětí by nechtělo mít kamaráda z jiné země.

Téma : Ostrov.

	možnost a)	možnost b)	možnost c)
otázka č.1	28		9
otázka č.2	25	8	4
otázka č.3	28		9
otázka č.4	27		10
otázka č.5	18	13	6
otázka č.6	27		10
otázka č.7	30	4	3
otázka č.8	23	3	11
otázka č.9	18	9	10
otázka č.10	25	1	11

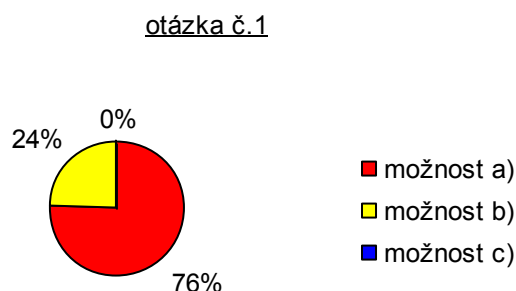
Možnosti volby odpovědí:

- a) ano
- b) možná
- c) ne

(u otázek č.1,3,4,6 je možnost volby odpovědí pouze **ano** a **ne**)

OTÁZKA č. 1: Je pravda, že ostrov je pevnina obklopená mořem?

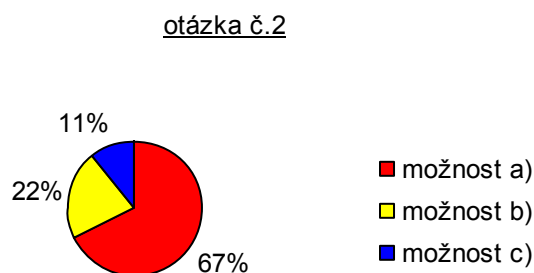
GRAF č. 1:



Tato otázka má jen informativní charakter, žáci si mají upřesnit obsah zeměpisného pojmu ostrov, tři čtvrtiny dětí tento pojem znají nebo se o něm dověděly ve filmu.

OTÁZKA č. 2: Žijí Ostrované a Češi, kteří uprchli na Ostrov, bez vzájemných problémů?

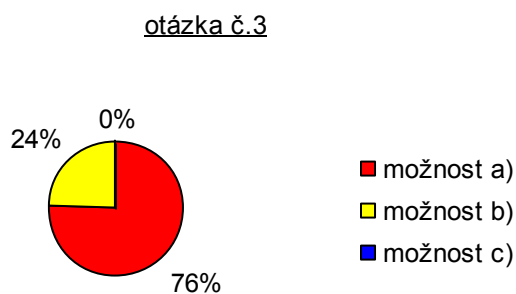
GRAF č. 2:



To svědčí o tom, že žáci pečlivě sledovali film a uvědomili si, že přestože spolu tyto národy žily dlouho, zatím problémy neměly, tak odpovídají tři čtvrtiny dětí.

OTÁZKA č. 3: Když přijíždí na Ostrov kvůli katastrofě další Češi, zhoršila se situace na Ostrově?

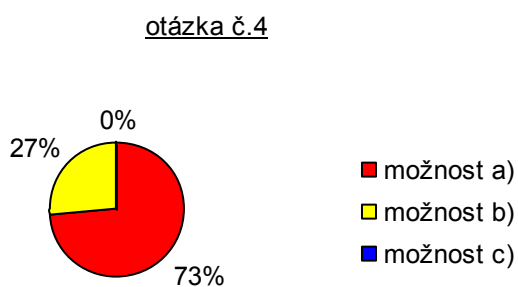
GRAF č. 3:



Tato otázka reaguje na problém větší migrace, další zvyšování počtu uprchlíků s sebou přináší existenční problémy. Tři čtvrtiny dotazovaných odpovídá, že se situace na ostrově zhoršila, jedna čtvrtina dětí odpovídá záporně.

OTÁZKA č. 4: Chce Ostrov vyhostit další uprchlíky?

GRAF č. 4:

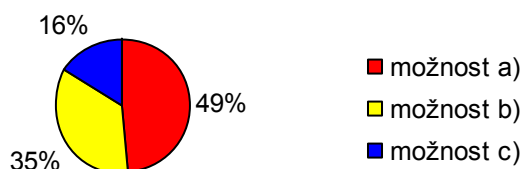


Tento velký počet kladných odpovědí svědčí o tom, že děti si uvědomují pocit zodpovědnosti v chování a rozhodování dospělých.

OTÁZKA č. 5: Noví Češi se na Ostrově jen protloukají?

GRAF č. 5:

otázka č.5

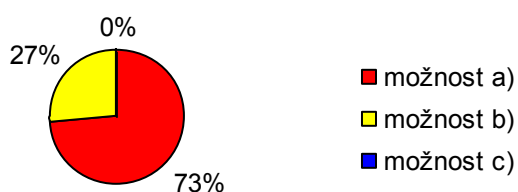


Polovina dětí odpovídá, že se noví přistěhovalci na Ostrově jen protloukají, žáci dobře sledovali dokument.

OTÁZKA č. 6: Češi, co jsou na Ostrově dlouho, tvoří smíšené páry?

GRAF č. 6

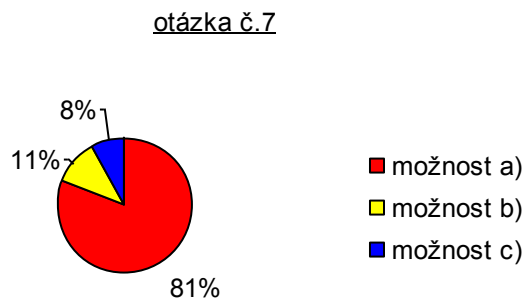
otázka č.6



Děti mají znalosti o tom, že spolu žijí smíšené páry, často se lišící i barvou pleti a hovořící odlišným jazykem, tři čtvrtiny kladných odpovědí může znamenat dobrou sledovanost dokumentu.

OTÁZKA č. 7: Mají tito Češi strach o práci?

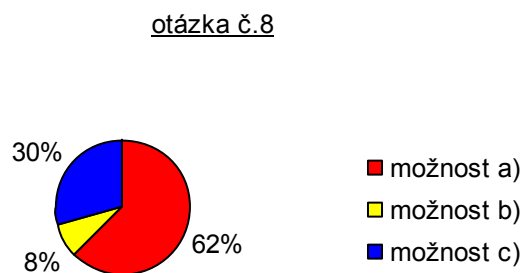
GRAF č. 7:



Kladné a také správné odpovědi dosáhly u této otázky úplně nejvyššího počtu odpovědí z celého tohoto okruhu.

OTÁZKA č. 8: Všem Čechům hrozí, že musí opustit Ostrov. Je to správné?

GRAF č. 8:

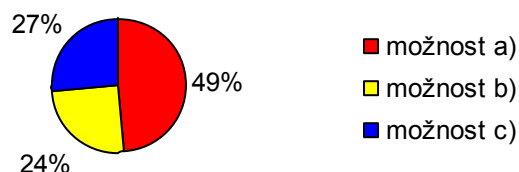


Tato problematika opuštění Ostrova je pro žáky složitá, dvě třetiny dotazovaných odpovídají, že Ostrov by měli opustit všichni Češi.

OTÁZKA č. 9: Vláda Ostrova nechává o Čechách rozhodnout občany. Také byste chtěli takto rozhodovat?

GRAF č. 9:

otázka č.9

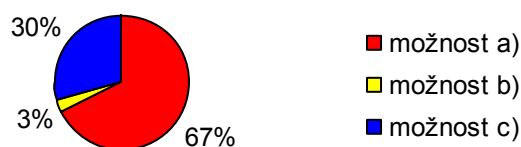


Dvě čtvrtiny dětí by chtěly rozhodovat o ostatních, jedna čtvrtina rozhodovat nechce a jedna čtvrtina dětí neví.

OTÁZKA č. 10: Chtěli byste žít v jiné zemi než u nás?

GRAF č. 10:

otázka č.10



Velice povážlivá je skutečnost, že necelé tři čtvrtiny dětí by chtěly žít v jiné zemi, více než jedna čtvrtina dětí žít v jiné zemi nechce.

5.7 Projektová výuka ve třídách (mezipředmětové vztahy)

Ve druhé fázi projektu témata MKV vstupují i do vyučovacích hodin a k jejich uskutečnění sloužily různé aktivity, které probíhaly v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů.

Hlavní aspekty projektové výuky ve třídách:

- Prostřednictvím skupinové práce na projektu žáci rozvíjejí také některé klíčové kompetence (sociální, komunikativní, občanská a kompetence k učení).
- Mezioborové přesahy a vazby:
Výchova demokratického občana.
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
- Integrace průřezových témat:
Multikulturní výchova, etnický původ, kulturní diference.
- Organizace řízení učební činnosti :
Frontální, skupinová.
- Organizace prostorová:
Školní třída.
- Organizace časová:
Blok vyučovacích hodin.
- Vyučovací metoda:
Aktivizující, komplexní.

Výtvarná výchova

Oblíbené pro žáky je výtvarné zpracování tématu, které vytváří prostor pro jejich fantazii a představivost.

Na uskutečnění této činnosti stačily žákům dvě hodiny výtvarné výchovy, děti nechtěly používat žádné složité techniky ani materiály. Jako výtvarnou techniku použili malbu vodovými barvami nebo kresbu pastelkami a fixy.

Častým námětem byla rodina kamaráda, děti se pokoušely výtvarně zpracovat vzájemné vztahy mezi lidmi s různých zemí. (příloha č. 8)

Současné pojetí reflexivní výtvarné výchovy vytváří dobré podmínky pro další rozvíjení tématu Reflexe znamená zamýšlení, rozjímaní nad výtvarnou skutečností. Máme možnost s žákem hovořit o tom, proč zachycuje právě tento problém, co ho na něm zajímá, co si o něm myslí.

Učitel s žákem rozmlouvá a současně jej citlivě směřuje k uvědomování si určitých názorů a správných postojů.

Reflexe neprobíhá jen ve vztahu učitel- žák, ale i ve vztahu mezi jednotlivými žáky.

Český jazyk a literatura

Další zprostředkování projektu má své dobré působiště ve školní vzdělávací oblasti český jazyk a literatura. Tato činnost probíhala ve třídách během několika vyučovacích hodin.

Zajímavé a nové pro žáky bylo využití komikové tvorby.

Žákům byly rozdány nakopírované komiksové příběhy (příloha č. 7), které jsou na stránkách uvedeny i v romském jazyce. S tímto se žáci setkali poprvé a práce s nimi je velice zaujala.

V textu jsou také vysvětlivky některých romských výrazů jako např.: „ mulo - romský duch zemřelého“, „ dombové- indiští předkové dnešních Romů “.

V prvním příběhu si děti přečtou o duchovi, dostanou prastarý budík a dostanou se jeho pomocí do Indie. Tak se děti touto fantazijní cestou doví o svém původu v Indii. Děti si mohou povídat o tom, jak se dočetly o Arabech a čínském kováři. Z četby a ilustrací se děti dozví o kočování Romů a existenci „ zákazu vstupu cikánů “.

Romské děti nebývají zdatní čtenáři a také jejich slovní zásoba je velmi slabá.

Při čtení je třeba dětem pomoci a vysvětlovat jim méně známé pojmy i některé souvislosti.

Čtení komiksů má trvat jen několik minut (asi 20 minut) a může pouze doplnit běžnou hodinu českého jazyka.

V literatuře mají děti rády poslechovou část hodiny. K četbě bych zvolila úvod hodiny jako motivaci k dalšímu zpracování tématu. Oblíbeným žánrem pro tyto děti je pohádka, která by neměla být dlouhá a měla by obsahovat dostatek přímé řeči. Důležitý je výrazný a dostatečně hlasitý přednes.

Četba pohádky „Tyranův dar“ (příloha č. 5) je arabské lidové vyprávění.

Četba „ Jarní švestička “ (příloha č. 5) je vietnamská pohádka .

Žáci se seznamují s cizími kulturami prostřednictvím jednoduchých aktivit a použitím oblíbených žánrů (didaktická hra, komiks a pohádka).

Vzdělávací okruh Člověk jeho svět.

Děti se účastní těchto aktivit v bloku několika vyučovacích hodin.

Didaktické hry:

Potřebujeme a chceme

Pro každou dvojici máme sadu obrázků (příloha č. 7) a arch papíru rozdělený na dvě poloviny, jedna polovina je označena „potřebujeme“, druhá „chceme.“

Žáci si rozloží obrázky směrem dolů a postupně je obracejí. Snaží se dohodnout, co kartička představuje a je-li potřebou pro život, umístí ji do pole označeného „ potřebujeme“. Kartičky,

kteře podle dětí vyjadřují to, co nepotřebují, ale chtějí, umístí do příslušného pole. Mohou vytvořit třetí hromádku, která nepatří nikam.

Ze dvojice se vytvoří dvě skupiny a ty porovnají své práce.

Znovu rozdělují, ale s představují si, že jsou připoutáni na vozík.

Následuje diskuse, jak postižení ovlivnilo jejich rozhodování.

Třetí skupina si představí, že žije v úplně jiném prostředí, v Africe nebo třeba na druhém konci světa. Znovu dochází k rozdělení kartiček.

Pokládáme otázky jako:

To, co si lidé přejí je ovlivněné věkem, pohlavím, kulturou, národem?

Je třeba při uspokojování svých potřeb myslet na jiné?

Cvičení mimo jiné rozvíjí v dětech schopnost empatie vůči lidem v odlišných sociálních a politických podmínkách. Pomáhá jim vnímat, do jaké míry je hodnocení potřeb závislé na kulturních a společenských podmínkách života daného jedince.

Pestrobarevný svět

Cílem je ukázat různorodost světa, každý vypadá jinak, jinak mluví, jedná, jinak se chová, jinak by byl svět jednobarevný, šedivý a nudný.

Připravíme dětem obrázky příslušníků různých kultur z novin časopisů. Děti si je připevní na tabuli.

Ptáme se, v čem jsou obrázky odlišné, kde asi ti lidé bydlí, čím se živí, jak se oblékají.

V druhé fázi děti rozdělíme podle počtu na skupinky a každé dáme na velikém balícím papíře namalovaný obrys stejné lidské postavy.

Děti až se dohodnou, kdo to asi bude, (člověk z Čech, Vietnamec..) dokreslí a vybarví postavu.

Mluví skupiny vysvětlí, koho děti namalovaly a co dělá.

Možná varianta je, že děti hádají, kdo to je a co dělá.

Doprovodné otázky:

Je lepší, když jsou lidé stejní nebo různí a proč?

Jací jsou lidé kolem nás?

Dále jsme se bavili o předsudcích.

Toto téma se otevřelo předchozí den v rámci projektu, konkrétně se ukázalo, že je v některých dětech silně ukotvena představa, že všichni Arabové jsou teroristé. Bylo potřeba, abychom se tomuto tématu více věnovali.

Děti se dověděly v mém stručném povídání o Arabech: „ *Název Arabové je označení pro většinu obyvatelstva Blízkého východu, Arabové se domluví spisovnou arabštinou.*

Většina Arabů se hlásí k islámu. Arabové se původně živilí jako kočovní pastevci, jsou proslulí svou pohostinností. Pokud např. potřebuje turista pomoc v některé arabské zemi, může se spolehnout na to, že mu místní obyvatelé určitě ochotně pomohou vyřešit jeho problém a ještě ho navíc pozvou na čaj nebo kávu.

Arabské slovo islám znamená mír - Mír s Bohem.

Kniha Korán (podobně jako pro křesťany Bible) je hlavním zdrojem víry a života každého muslima.

Rodina je základem islámské společnosti. Pro muslimy není rodina jenom otec, matka a děti, ale je to velká rodina všech příbuzných, kteří se navzájem znají, navštěvují a pomáhají si. Pro muslimy je široká rodina velmi důležitá.

Muži a ženy by se měli oblékat jednoduše, skromně a důstojně. V některých muslimských zemích existují zvláštní tradice v ženském odívání, což je však pouze věcí místních zvyků a tradic. Velice známé a tradiční jsou „ břišní tance “.

Žádoucími výstupy žáků jsou:

Snaha o pěstování empatie k jiným lidem.

Čím jsou ovlivněny potřeby člověka.

Základní údaje o vybraných národech.

Nově získané vědomosti a poznatky (žáci by měli vědět, co znamená slovo předsudek a jak se dá proti předsudkům bojovat).

Hudební výchova

Tématům MKV se budeme věnovat dvě vyučovací hodiny.

V hodinách hudební výchovy můžeme navázat na shlédnutý hudební film z projektu.

Hodina může začít zpěvem tradiční romské písně, děti jich znají hodně.

Pokračovat můžeme poslechem ukázky hudby, která ve filmovém dokumentu nezazněla. To je ukázka hudby vietnamské a čínské.

Děti použijí některé orfovy nástroje a pokusí se jimi doprovodit hudební produkci.

Povedeme s dětmi debatu o rytmu romské hudby a jeho velké odlišnosti od hudby čínské a vietnamské. Děti se při pokusech o doprovod o tom sami přesvědčí. Jsou poučeny o tom, že notová stupnice asijských zemí se liší od naší tím, že naše stupnice má osm not a východní pouze šest.

Naučí se ruskou lidovou písničku „ O mogile “ a zazpívají ji svým kamarádům.

Žádoucími výstupy je:

praktické seznámení s cizími kulturami a jejich hudbou (vietnamská, čínská).

Na konci všech vyučovacích hodin by měla následovat reflexe a děti odpovídají na otázky typu:

Jak se vám pracovalo?

Co se vám povedlo?

Z čeho máte dobrý pocit?

Co byste příště udělali jinak, co byste mohli udělat lépe?

5.8 Prezentace projektové výuky a hodnocení

Prezentace projektové výuky

Zahrnuje představení výsledku, k němuž žáci dospěli. Může jít o prezentaci písemnou, ústní, či prezentování praktického výrobku.

Docházelo k prezentaci ve třídě pro spolužáky a také k prezentaci ve škole mimo vlastní třídu, umístěním výtvarných prací na chodbách škol a zveřejněním dotazníkových otázek .

ZŠ B. Němcové v Přerově také prezentovala tento projekt a jeho realizaci na svých internetových stránkách.

Hodnocení projektové výuky

Při hodnocení této činnosti jde hodnocení celého procesu, jeho průběhu i výsledků a hodnocení dětí jako aktivních účastníků.

V průběhu projektové výuky docházelo postupně k plnění jednotlivých kompetencí.

- Kompetence k učení:
znamená ve vzdělávací oblasti předávání nových poznatků „ každý národ je něčím specifický, předsudek, rasismus “...
- Kompetence občanská:
„ změnit postoje je těžké, není příjemné vcítit se do národů, které jsou vnímány negativně“
- Kompetence sociální:
„ děti ve třídách jsou zvyklé na skupinovou práci “
- Kompetence komunikativní:
„vážne, děti uvítaly film, intimitu dotazovaných “
„ diskuse probíhá málo, dochází k překřikování, vládnou emoce “
„ vzájemné naslouchání probíhá jen chvíli “

Dá se říci, že se podařilo naplnit většinu vytyčených cílů. Naplnění nebo nenaplnění cílů souviselo s vyspělostí a dosavadními zkušenostmi žáků úměrně jejich věku.

Tam, kde bylo vidět, že jsou zvyklí pracovat podobným způsobem, že se učitelé na podobné cíle zaměřují, byly cíle splněny. V oblastech, kde je třeba věnovat dlouhodobější úsilí osvojení daných kompetencí (rozvíjení myšlenek v rámci diskuse, respektování specifík druhých), mají žáci ještě co zlepšovat. Ověřování naplnění cílů probíhalo formou pozorování, zpětné vazby od žáků a vyhodnocením.

Co se podařilo

Podařilo se mi děti zaujmout. Práce na projektu je očividně bavila a přitom se podařilo naplnit prakticky všechny vytyčené cíle. Žáci by uvítali podobné projekty častěji. Těší mě, že se také dařilo dodržet vymezený čas, což bývá u projektů někdy problém. Aby došlo k dlouhodobějšímu nebo dokonce trvalému působení na postoje dětí směrem k toleranci, nesměl by tento projekt zůstat osamocený. Učitel by měl danou problematikou znovu otevřít v některém z vhodných předmětů a dále pracovat na upevňování vhodných postojů i kompetencí.

5.9 Závěry výsledků šetření a dosažených výstupů žáků v projektové výuce

- Hodnocení projektové práce se opírá o využití sebereflexe a sebehodnocení a to v rovině dítěte i učitele (probíhalo po skončení jednotlivých vyučovacích hodin ve třídách).
- Další možností, jak uzavřít projekt, je zjistit informace, které děti získaly o tématu a potvrdit skutečnost, že projekt zprostředkovává informace. (Tato část projektu byla splněna vypracováním dotazníků pro děti a jejich vyhodnocením).
- Následné činnosti ve vyučování probíhaly většinou jako škola hrou (požadavky na formu MKV).
- Celou činnost provází pojem osobní zúčastněnost žáků (uvádím v úvodních kapitolách diplomové práce.)
- Dochází k formování postojů (cíl MKV).
- Osvědčil se i model třífázového učení E-U-R.

Jedním z cílů praktické části bylo zaměřit se na romské děti na vybraných školách a zmapovat možnosti v působení MKV a tím ověřit platnost předem stanovených předpokladů.

Podle mého předpokladu: **Projekt je vhodnou metodou k realizaci MKV.**

Použitá metoda se setkala s příznivým ohlasem u učitelů.

Provedení projektu bylo pro ně časově i organizačně nenáročné.

Každá základní škola byla s první fází projektu hotová během jednoho pracovního týdne, při čemž se řešilo vždy jedno téma denně ve vhodné vyučovací hodině.

Na jedno téma stačily asi dvě vyučovací hodiny i méně.

Učitelé pak podle svých možností pracovali na tématu jeho zařazením do vyučovacích předmětů.

Dokument s romskou světovou hudbou byl pro žáky velice blízký a zajímavý.

Děti se k němu velice rády vracely v hodinách hudební výchovy. Rozvíjely živé debaty o romské hudbě a přely se o tom, jestli je romská hudba tolik ovlivněna jinými kulturami. Téma „Ostrova“ pomáhalo žákům přenést se konkrétně do role dospělých a přemýšlet o možnosti rozhodovat o druhých. Tyto a podobné problémy žáci řešili v didaktických hrách v okruhu Člověk a jeho svět. Poznatky a nové vědomosti žáci získali i v hodinách českého jazyka a literatury, kde uslyšeli mnohé o historii národů v ukázkách zajímavé komiksové četby a úryvcích z arabské a vietnamské literatury. Ve fázi hodnocení můžeme hodiny doplnit o diskusi nebo besedu, to postačí i v pozdějším časovém období.

Přiložené dokumenty s konkrétními životními příběhy známých postav ze současného života zaujaly učitele i žáky. Metoda projektové výuky je vítaným zpestřením vyučování pro děti i učitele, hlavně je metodou názornou a praktickou.

Můj předpoklad se potvrdil.

Podle mého dalšího předpokladu: **Projektové vyučování jako metoda MKV slouží k plnění úkolů a cílů MKV.**

Především projekt propojuje teoretickou oblast poznání s konkrétními životními situacemi. Žáci prostřednictvím filmu nahlíží do života rodin z jiných zemí s odlišnými kulturami.

Dovídají se, jak tyto rodiny u nás žijí, jaké mají problémy, starosti i radosti v životě. Žáci si uvědomují odlišnost jejich způsobu života i odlišných životních hodnot. To je téma „Rodina od vedle“ a žáci reagují na tyto problémy ve svých odpovědích v příslušném dotazníku. Objevuje se pojem multikulturní společnost, jazyková bariéra, zaměstnanost cizinců a podobně.

Téma „Díky, že se ptáte“ samo napovídá o svém obsahu. Děti v dotazníku odpovídají na otázky, které se týkají diskriminace, rasismu, předsudku, barvy pleti a také o svých charakteristických vlastnostech. Některé otázky v dotazníku jsou pro děti tohoto věku složité, ale postupem času a prostřednictvím působení MKV se budou děti orientovat v těchto problémech lépe.

Prostřednictvím didaktických her si žáci uvědomují některé postoje a názory, které souvisí s odlišným způsobem života, chováním a uznáváním jiných životních hodnot, používáním jiného jazyka. Jejich cílem je ukázat různorodost světa, že každý vypadá jinak, jinak mluví, jedná, jinak se chová.

V literatuře a českém jazyce se děti dočtou o své historii i minulosti jiných národů, seznámí se s ukázkami netradiční literární tvorby romské kultury i kultury jiných zemí. Žáci si vyzkouší i role dospělých a pokusí se přemýšlet o rozhodování a zodpovědnosti za jiné, jako to bylo v tématu „Ostrov“.

Odpovědi žáků se dotýkají aktuálních problémů zaměstnanosti cizinců, smíšených manželství a možnosti života v jiné zemi. Nejbližší bylo žákům téma o romské hudbě a kultuře, kde se žáci mohli seznámit se vzdálenými kulturami, poznat historii romské hudby a hlavně její vliv na jiné kultury a naopak.

Prakticky si vyzkoušely hudebně doprovodit východní hudbu, při níž musely hodně krotit svůj temperament.

Ve všech tématech byly použity poznatky, názory, vědomosti, postřehy a postoje k plnění úkolů MKV.

Můj další předpoklad se potvrdil.

Došlo ke zmapování možnosti působení MKV na vybraných základních školách. Provedená šetření a výstupy žáků potvrdily správnost obou předpokladů.

Projekt slouží jako vhodná forma působení MKV.

- Časová náročnost záleží na možnostech a zájmech učitele a školy.
- Projekt využívá možnosti působení v teoreticko praktické rovině.
- Projekt je vítaným zpestřením vyučování.

Projekt je vhodnou metodou k plnění úkolů a cílů MKV.

- Působí při předávání vědomostí, dovedností, postojů a sebeuvědomění.
- Pomáhá žákům chápat život v multikulturní společnosti.

ZÁVĚR

Multikulturní výchova si klade za cíl najít pro jednotlivce způsob soužití mezi kulturami v jedné zemi. Touto jednotlivou kulturou v zemi je i romské etnikum.

Odlišuje se svou vlastní kulturou, komunikací, zvyky a tradicemi. Ve své práci uvádím, že nejběžnějším působením MKV je poznávání jednotlivých kultur. Toto poznání ale také slouží k poznání vlastní kultury a identity.

MKV pojímá vzdělávání tak, aby zahrnovala ve svém působení všechny jednotlivce ze skupin majoritních i minoritních.

Pro romské děti je důležitý její vliv ve směru nejen od majority k minoritní skupině, ale i naopak.

Myslím si, že tady se může uplatnit práce učitele, která směřuje ke vzájemné toleranci a porozumění. Učitel nejlépe zná své děti a musí velice dobře zvažovat, které metody zvolit při řešení různých životních situací, problémů, spojených s tímto etnikem. Ne každý způsob je vždy vhodný.

Pokusy zprostředkovat dětem určitá témata MKV prostřednictvím projektu mohou být pro tyto děti velice dobře přijatelné. Konkrétní zážitky z filmů a anonymní zodpovídání na položené otázky společně s ostatními praktikami, které probíhaly na školách ve vyučovacích hodinách,

jsou pro děti dobrou kombinací k upevnění již získaných poznatků, k nabytí nových vědomostí, cestou vlastního sebeuvědomění a chápání okolního světa.

To jsou základní aspekty MKV.

Základní škola je hlavním článkem vzdělávání žáků. Pro romské etnikum je toto období velice důležité už z důvodu, že je to vzdělávání i jediné, protože bohužel většina těchto dětí v dalším vzdělávání nepokračuje.

Práce potvrdila, že MKV napomáhá žákům vnímat kladné a záporné ve světě a orientovat se v realitě našeho života. Dobře vím, že tato realita života je často velice odlišná od života v uzavřené romské komunitě.

Žáci se snaží nalézt způsob, jak čelit pocitům nebezpečí při setkání s odlišnostmi a přijímat rozmanitost jako pozitivní jev.

MKV při plnění svých cílů rozvíjí osobnost dítěte a využívá proto různých metod. Jednou z nich může být projektové vyučování, ve kterém dochází k propojení teoretického poznání s praktickou činností dětí na základní škole.

Seznam použité literatury a jiných pramenů

AUTORSKÝ KOLEKTIV *Romové ve městě*. 2. vydání. Praha: Socioklub, 2002. 124 s. ISBN 80-86484-01-7

BANDYOVÁ, M. a KOL. *Romové bydlení a soužití*. 2. vydání. Praha: Socioklub, 2000. 190 s. ISBN 80-90226- 8- 6b

BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. 2. vydání. Praha: Votobia, 2004. 179 s. ISBN 80-7220- xxx-y

BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. 1. vydání. Praha: Ment, 1995. 98 s.

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2.vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 347 s. ISBN 80-85959-47-X

BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*.1: vydání. Praha: ISV, 1995. 172 s. ISBN 80-7271-82

CANFIELD, J. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. 1.vydání. Praha: Portál, 1998. 380 s. ISBN 80 71 781940

ČERMÁKOVÁ A KOL. *Ty a já = kamarád*. 2. vydání. Praha: ISV, 2000. 98 s. ISBN 80-85866-76-5

- DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 1995. 245 s. ISBN 80-7067-537-8
- DAVIDOVÁ, E. *Černobílý život* . 1. vydání Praha: Gallery, 2000. 160 s. ISBN 80- 9010-8
- ERIKSEN, T.H. *Antropologie multikulturních společností* . Praha : Triton, 2007. 192 s. ISBN 987-80- 7254-952-2
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *K počátkům romských dějin*. 2. vydání. Černobílý život. Praha: ISV, 2000 . 124 s.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc. 1994 . 86 s.
- KOLEKTIV AUTORŮ MUZE A ROMSKÉ KULTURY *Romové - O Roma*. 1. vydání. Brno: SVAN, 1999. 90 s. ISBN 80-7028-141-3
- MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. 2. vydání. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006 . 132 s. ISBN 80-86991-82
- MANUŠ, E. *Jdeme dlouhou cestou*. 1. vydání. Praha: Arbor vitae, 1998. 279 s. ISBN 80-901964-5-4
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vydání. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80 73 150395
- MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA *My a ti druzí* 2004. ISBN 8-239-2099-5
- MURPHY, F. R. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vydání Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 267 s.
- NAVRÁTIL, P. A KOL. *Romové v české společnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2. vydání. Olomouc 1999. 128 s. ISBN 80-7067-952-2
- PAPE, M. *A nikdo vám nebude věřit*. 1. vydání. Praha: G plus G, 1997. 197 s. ISBN 8090189687
- PAPE, I. Sborník: *Romano suno*, Praha: Nová škola, 2002. 64 s.
- PAPE, I. *Účastníci projektu Dživipen andro pativ the kamiben*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, Datapont s.r.o. 2000. 101 s.
- PIKE, G. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 253 s. ISBN 80-7178-474-5
- POLÁKOVÁ, E. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnost menšinám* . Praha: Portál, 2005 . 83 s. ISBN 89 90 169 867
- PROJEKT *Multikulturní výchova – 400x na Základních školách* 2010. 16 s.
- PROJEK VARIANTY *Člověk v tísní, společnost při ČT* . o.p.s. 2002

- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. 2. vydání. Praha: Triton, 2006. 220 s. ISBN 80-7254-866-2
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
ISBN 978-80-86034-89-8
- ŘÍČAN, P. Sborník: *Metody výchovy a vzdělávání. S Romy žít budeme – o to jak*.
Praha: Portál, 1998. 148 s.
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vydání. Praha: Portál, 1998. 273 s.
ISBN 978-807 367-182-2
- UHERČÍKOVÁ, V. Poláková, E.: *Empirické poznatky z edukácie romských dětí*. 2. vydání.
Nitra: SVAN, 2003. 167 s. ISBN 8-4587-2030-3
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Hraní rolí ve výchově a vyučování.
2. vydání. Praha : ISV, 1995. 200 s. ISBN 80- 911954- 4-5

Seznam příloh

- Příloha č.1 Dotazník k tématu „ Cesty romské kultury “
- Příloha č. 2 Dotazník k tématu „ Díky, že se ptáte “
- Příloha č. 3 Dotazník k tématu „ Rodina od vedle “
- Příloha č. 4 Dotazník k tématu „ Ostrov “
- Příloha č. 5 Texty použité v hodinách českého jazyka a literatury
- Příloha č. 6 Komiksová četba
- Příloha č. 7 Pracovní list k okruhu Člověk a jeho svět
- Příloha č. 8 Fotodokumentace výtvarné činnosti k projektu

Příloha č. 1

„Cesty romské kultury“

1. Posloucháš hudbu jen romskou:
 - a) ano
 - b) někdy
 - c) neposlouchám ji vůbec
3. Hudba slouží také k poznání historie a minulosti Romů:
 - a) ano
 - b) ne
2. Hudba pomáhá poznávat romskou kulturu i kulturu jiných národů:
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
4. Romové působili už kdysi dávno jako profesionální hudebníci. V jejich hře, zpěvu a tanci se spojuje neromská hudba s vlastní romskou hudbou. Je tomu tak?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
5. Víš o tom, že Romové působili nejen jako hudebníci ,ale i jako pouliční baviči?
 - a) ano
 - b) ne
6. Působí na romskou hudbu i hudba z okolního světa (mění ji?)
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
7. Myslíš, je pravda, že na rozvoj romské hudby působily tři styly: cimbálová muzika z Evropy, ruské cikánské sbory(hudba z filmu „Cikáni jdou do nebe“ a španělské flamenko (jak se dupe do rytmu nohama)
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
8. Souhlasíš s tím,že romská hudba si dává do své hudby nové prvky (nové styly) z jiných zemí a ty si přizpůsobuje své hudbě.
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
9. Naopak Gypsy jazz (romská virtuózní hudba) ovlivnila celé generace jazzových kytaristů?
 - a) ano
 - b) ne
10. Je možné, že tradiční romská hudba,může znít jako populární?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne

Příloha č. 2

„Díky, že se ptáte“

1. Souhlasíš s tím, že Romové jsou hlučnější, živější a temperamentnější?
 - a) ano
 - b) ne
2. Má Rom s vyšším vzděláním víc úspěchu v životě, má se lépe?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
3. Měli by Romové pracovat jako učitelé nebo u policie?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
4. Může být diskriminace například to, že Roma v obchodě víc hlídají?
 - a) ano
 - b) ne
5. Znamená diskriminace to, že Rom hledá hůř práci?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
6. Souhlasíš s tím, že předsudek je stejný jako rasismus(to je např. proti barvě pleti)
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
7. Může být předsudek to, že někdo hází všechny Romy do jednoho pytle?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
8. Může člověk odsoudit někoho jen kvůli barvě pleti?
 - a) ano
 - b) možná
 - b) ne
9. Potlačovat předsudek znamená například kamarádit s neromskými dětmi nebo navštěvovat kroužky, do kterých chodí neromské děti?(chodit do fotbalu ...)
 - a) ano
 - c) ne
10. Může chtít některý Rom změnit svůj vzhled tak, aby nevypadal jako Rom?
 - a) ano
 - b) ne

Příloha č. 3

„Rodina od vedle“

1. Myslíš si, že by tvoji rodiče pozvali na oběd rodinu například z Číny nebo z Vietnamu?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
2. Může i jídlo sblížovat národy?
 - a) ano
 - b) ne
3. Je důležité člověka nejdříve poznat a pak ho teprve soudit, jaký je?
 - a) ano
 - b) ne
4. Myslíš, že jsou tady cizinci kvůli práci?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
5. Mohou se různé národy domluvit nějak jinak než jazykem(Když tuto řeč neznáme)?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
6. Mohli by jste mít v dospělosti neromského partnera?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
7. To, že jsou u nás cizinci, obohatí nás to, je to pro nás nějak dobré?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
8. Znamená to ,že jsme multikulturní země(Když jsou u nás cizinci)?
 - a) ano
 - b) ne
9. Může vyvolat strach z něčeho, co neznám, nějaké špatné jednání nebo chování?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
10. Pracují Vietnamci jen na tržnici nebo vykonávají i jinou práci?
 - a) ano
 - b) ne

Příloha č. 4

„ Ostrov “

1. Je to pravda, že ostrov je pevnina obklopená mořem?
 - a) ano
 - b) ne
2. Ostrované a Češi, kteří sem uprchli, žijí na ostrově bez vzájemných problémů?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
3. Když přijíždí na ostrov kvůli katastrofě další Češi, zhoršila se situace na ostrově?
 - a) ano
 - b) ne
4. Chce ostrov vyhostit další uprchlíky?
 - a) ano
 - b) ne
5. Noví Češi se na ostrově jen protloukají?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
6. Češi, co jsou na ostrově dlouho, tvoří smíšené páry?
 - a) ano
 - b) ne
7. Mají tito Češi strach o práci?
 - a) ano
 - b) možná
 - b) ne
8. Všem Čechům hrozí, že musí opustit ostrov, je to správné?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
9. Vláda ostrova nechává o Češích rozhodnout občany, také by jste chtěli takto rozhodovat o vyhoštění cizinců?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne
10. Chtěli by jste žít v jiné zemi než u nás?
 - a) ano
 - b) možná
 - c) ne

Příloha č. 5 Texty požité v hodinách českého jazyka a literatury

Tyranův dar

(arabské lidové vyprávění)

Džoha sepsal krásnou báseň na oslavu Tamerlána. Postavil se mezi básníky a čekal; až na něj přijde řada. Pak svou báseň přednesl nadšeně a působivě. Všichni ji obdivovali, a tak si myslel, že mu za ni Tamerlán dá cenný dárek stejně jako ostatním básníkům, kteří recitovali svá díla před ním. Tamerlán mu ale překvapivě daroval oslí sedlo.

Džoha Tamerlánovi za dárek poděkoval, posadil si sedlo na ramena a odcházel důstojně, jako by si nesl na hlavě korunu. U dveří ho potkala Tamerlánova žena a překvapeně se ho zeptala: „Co to má, Džoho, znamenat?“ Jak to, že ses osedlal oslím sedlem?“ A Džoha odpověděl: „Věnoval jsem svému pánu Tamerlánovi nejkrásnější ze svých básní a on mi daroval nejčestnější ze svých oděvů.“



Džoha a lakomý soused

(arabská pohádka)

V Džohově sousedství bydlel bohatý, ale lakomý muž, zvyklý používat věci druhých. Tento lakomec často přicházel k Džohovi a půjčoval si od něj, cokoli potřeboval. Jednou přišel k Džohovi a pravil mu: „Džoho, ty jsi štědrý muž, nic mi neodepřeš. Oceňuji tvou štědrost a dnes tě chci poprosit, abys mi půjčil osla, protože mám důležité jednání.“ Džoha jako obvykle přání svého souseda vyhověl a ten si spokojeně odjel na oslu za svými záležitostmi.

A potom si ten lakomec půjčoval osla stále znovu a znovu. Jednou mu Džoha řekl: „Nevezmeš si ode mne toho osla jako dar, abych si odpočinul?“ Soused se ale zasmál. „Proč bych si ho bral, to bych ho pak musel i živit, kdežto teď si ho беру, jen když chci!“ A vzal si osla a odjel.

Džoha se rozhněval a rozhodl se, že té věci už učiní přítrž. Druhý den si ten lakomec znovu přišel vypůjčit osla. Džoha řekl: „Počkej, zajdu se napřed s oslem poradit. Když bude chtít s tebou jet, nebudu mu bránit.“ Za chvíli se Džoha vrátil a pravil: „Ptal jsem se osla a ten nesouhlasí. Říkal mi, že ho zatěžuješ přes míru, biješ ho a nadáváš jeho pánu.“ Avšak lakomec Džohu tak dlouho přemlouval, až si osla zase odvedl.

Večer se soused s oslem vrátil a řekl Džohovi: „Dnes jsem ti ho nakrmil. Stálo mě to dva dináry, musíš mi je, Džoho, dát.“ Džoha se velmi rozzlobil a přísahal, že už s tím skončuje, že se jasně postaví tomuto lakomému sousedu, vykořisťujícímu druhé. Když si pak lakomec znovu podle svého zvyku přišel půjčit osla, Džoha mu pravil: „Osel je na trhu a teď se nevrátí.“

Sotva to vyslovil, osel ze stáje u Džohova domu hlasitě zahýkal. Nato lakomec: „Džoho, to je tvůj osel, hýká tu na celý svět!“ A Džoha mu odpověděl: „To jsi ale, člověče, pěkně bláhový. Copak ty věříš oslu a nevěříš mně?“



Jarní švestička
(pohádka z Dáňného východu, upravená J. Čermákovou)

1. OBRAZ

Sotboj drou samurajů na meče. Jeden slechtic, Šarlat, je v rudém, druhý, Smaragd, v zeleném. Později mladý sluha, Širó.

ŠARLAT: „Hele, démoni Zarebou! Démoni!“

SMARAGD: *(bezděky se otočí a krivý Šarlat mu vpraveh do zad)* „Áááááááá!“

ŠIRO: *(příškočí a jedinou ranou dříky zabije zrděce)*

SMARAGD: „Díky, mladku. Můj soupeř porušil zákon čestného boje. Jsem ti dlužn za svůj život, splním ti jakékoli přání...“

ŠIRO: „Splnil jsem pouze svou povinnost, pane. Nemám přání.“

SMARAGD: „Mé slovo platí. Zůstaň u mne!“

(putují spolu k domovu, naproti jim běží Jarní švestička, dcera Smaragda samuraje, která vyrostla v krásnou dívku)

JARNÍ ŠVESTIČKA: „Vítejte, otec! Bohum díky za vaši návrat!“

SMARAGD: „Nebýt zde mého mladáho přítelie, nevrátil bych se živý. Jsem šťasten, že tě vidím – celá kveřeš, Jarní švestičko!“ *(obejmu se)*

JARNÍ ŠVESTIČKA: „Vejděte a posilněte se po dlouhé cestě, vy oče, i vy, mladý příteli...“

ŠIRO: „Jsem Širó. Služebník vašeho otece. Nebudu rušit.“

JARNÍ ŠVESTIČKA: „Jak myslíš, Širó.“ *(zmizí s otcem v domě)*

ŠIRO: „Už znám své největší přání. Je smětější, než moje myšlenka. Bohové, pomozte! To je tedy láska? Co si počnu, má blá Jarní švestičko? Já, pouhý sluha, a ty, dcera samuraje! Miluji tě...“ *(de sadem, dojde až ke kmeni mlade, kvetoucí švestky a obejmě strom v pase, koruna se rozkvetla)*

STROM: „Snadná pomoc! Vyslov svoje přání, jsi přeci muž, Širó!“

ŠIRO: „Její otec, smaragdový samuraj, mi srazil hlavu mečem!“

STROM: „Máš přeci jeho slib!“

ŠIRO: „Mé přání je přilít roufale, rozkvetla švestičko – sestřičko!“

STROM: „Vyslov jej! Udělej to! Pouze čin vyčlení touhu!“

ŠIRO: „Poslechnu tě, stromečku. Jsi stejně moudrý, jako krásný. Díky za radu!“

2. OBRAZ

Širó jde a zaklepe na dveře bambusového domu. Otevře mu Jarní švestička.

ŠIRO: „Rád bych mluvil s pánem, smaragdovým samurajem!“

SMARAGD: *(vstoupí mezi ně)* „Tady jsem. Oč jde?“

ŠIRO: „O moje přání, pane.“

SMARAGD: *(gestem odvolá dceru)* „Jsem tu, abych ti je splnil...“

ŠIRO: „Prosim o ruku tvé dcery, Jarní švestičky. Velice ji miluji a budu ji milovat až do konce svých dní.“

SMARAGD: *(vybuchne)* „Jsi smělý!... Ovšem. Kdybys nebyl, těžko bys mi dokázal zachránit život. Máš slovo samuraje – ať je tedy tvá. Bude-li souhlasit.“

ŠIRO: „Ovšem, pane.“ *(Smaragd vejde do domu)*

SMARAGD: *(k dceři)* „Širó, který mě zachránil, požádal o tvou ruku. Slíbíš jsem tehdy, že splním jeho nejvroucnější přání. Chce tě za ženu, Jarní švestičko. Co mu odpovíš?“

JARNÍ ŠVESTIČKA: „Širó, *(přejde, aby napsala list)* Předěj mu tento list s hadankou, oče. Podle odpovědi se rozhodnu.“

134

SMARAGD: *(vyjde a hočí na verandě listi do křídél jarního váneku, který jej doručí k Širóovým nohám)* „Má dcera čeká na tvou odpověď, Širó!“

ŠIRO: *(s listem na srdci běží do sadu, ke svému stromku a čte)*

Odpověz mi, můj milý,

jak získáš kvítek švestky bílý,

co vysoko pod nebem kvete,

stojíš-li nízko na tom světě?

(Širó se zahledí do koruny)

„Jak získám kvítek bílý? Jak získám kvítek bílý...?“

(Jeden z kvítků oddělí vánek a pošle mu jej k nohám. Sami bohové posílají odpovědi! Širó se sehně a květ políbí. Pak na druhou stranu listu píše odpověď – a květ vloží do složeného archu. Běží k domu a klepe, obírají mu oba, Smaragd i dcera.)

ŠIRO: „Má uctivá odpověď, pane...: slétno...“

JARNÍ ŠVESTIČKA: *(čte otcí z listu)*

Jarní švestička vyrostla vysoko

a krásu svou si chrání...

Jen vánek boží může kvítek svát

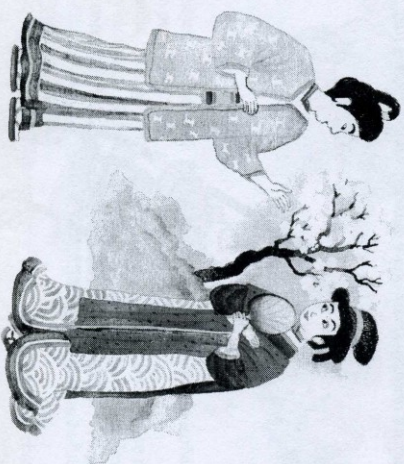
do svých pokorných dlaní.

(Jarní švestička v pohnutí vběhne otcí do náručí, ticho.)

SMARAGD: „Krásná, moudrá a skromná jsou tvá slova, Širó. Buďte spolu šťastni!“ *(Spojí ruce obou mladých lidí slavnostním gestem a odchází. Širó a Jarní švestička ruku v ruce zanáš do kvetoucího sadu, kde se pod chlapcovým osudovým stromem obejmou, rozkvetla koruna švestky promění krásnou dívku v běloskvocí nevěstu.)*

ŠIRO: „Ještě jsi mi neřekla, jestli mě chceš, Jarní švestičko?“

JARNÍ ŠVESTIČKA: „Ano, Širó. Což nevíš, že jsem rozkvetla jen pro tebe?“ *(obejmou se a políbí uprosřed švestkového sadu)*



135

Příloha č. 6 Komiksová četba



SAR ME KAJCI NA KAMAV ADADŽIVES ANDRE
ŠKOLA TE DŽAL !
MEK AMEN HIN TOSARASTAR ĐEJEPISOS! SEM
O UČIŤELIS KAMELA TE
SKUŠINEL U ME NIČ NA DŽANAV!
TU ELEN, SO TE AMEN ADADŽIVES NA DŽAHAS
ANDRE ŠKOLA?

...



ČA JEKHVAR... ČAČES! AV, SIKHAVAVA TUKE
JEKH ŠUKAR THAN!
TA MIŠTES!
TA SO



O ĎĚJEPISOS HIN BARO U KAMPEL TE
DŽANEL!
SIKHAVAVA TUMENGE, SOSKE HIN BARO TE
DŽANEL E
HISTORIJA!
R-

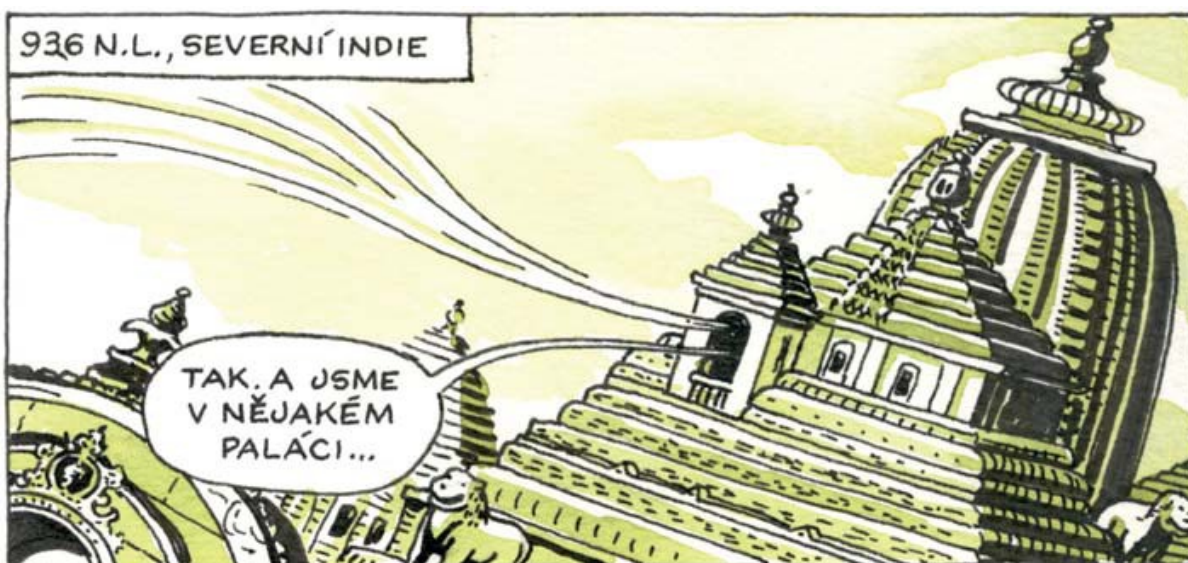


SO ADAJ KEREN?!
MULO!
NA

* MULO - ROMSKÝ DUCH ZEMŘELÉHO



*ODA VARESAVO FOROS, ALE ŇIKAJ ŇISAVE MOTORA, ŇIČ...
ODA HIN SAR ANDRO KODA FILMOS, SAR KODA MANUŠ PES DOCHUDĽA ANDRO PURAŇIPEN, ELEN.*



*936 AMARO LETOPOČTOS SEVERNO INDIA
TA AKANA SAM ANDRE VARESAVO PALACIS*



MAJ...! SAR ŠUKARES KHELEL!



SAVO ROM? AMEN PHIRAS ČA ANDRE ŠOVTO TRJEDA...
 MUKHEN PESKE TE ACHALAREL!
 KHATAR PES ADAJ ARAKHLAN? NA SAN TUMEN O JAKHALE? VARTA!

* DOMBOVÉ - INDIČTÍ PŘEDKOVÉ DNEŠNÍCH ROMŮ



TA ODA OV, O ZIKMUND! LISICA
 ARZAVO! TA SEM PAL
 LESTE SIKHLUVAHAS! GONDOLINAV,
 HOJ O ROMA PAŠ
 LESTE NA DOPERNA SAR O JAN HUS!



VAREKAJ ANDRE UNGRIKO PESKE LE ROMEN MUKHEN, BO
LENGE CHARĚINEN O CHARA ANGLO TURKI.
VAREKO ARDE AVEL...

* VYHNANCI, KTERÉ MOHL KDOKOLI BEZTRESTNĚ ZABÍT



1776, UNGRI, POŽOMSKO ŽUPA, ADADŽIVESKERI POŽOMA SAVO ŠUKAR BAŠAVIBEN! K'ODA BAŠAVEL?



IGEN LAČHE HINE!
 O ČHAVO LAVUTARIS LE DEVLESTAR! SAR TE ULILAS LE VONOHA ANDRO VAST!
 O NAV JANOŠ BIHARI MEK ŠUNENA, ME TUMENGE PHENAV!
 OV AMEN SAVOREN JEKHVAR CIRDELA AVRI
 ANDAL O ČORIPEN!
 U KAJ HINE O AVER DŽENE?
 VAREKO ŠIGITINEL ANDRO VEŠ PAŠ O
 CHULAJ. O ROMŇA PRATINEN. O ČHAVE



1937, SLOVENSKO
AMEN LOKORES PERAS TELE...
MUŠINAS VAREKAJ AMEN TE
TAČAREL ABO FADŽINAHA



TUMEN SDILIŇALI! PAL O HITLER NA
UNDŽAN? NA DŽANEN, HOJ PRO ČECHI LE
ROMEN LEN HET ANDRO KONCENTRAKI?



*U TIRI DAJ HIŇI SLOVENKA FERKO?
AMEN SAM SAVORE PAL E SLOVENSKO, AVLAM ADAJ PAL O MARIBEN PAL E BUČI.
TERDŽON! MA*



*MUKHEN LES! SO TUMENGE KODA GRAJ KERDŽAS?
MA THOV TUT ANDRE! PAL O NEVO ZAKONOS PES NAŠTI
PHIRKEREL! AVRES ŠOHA NA PREAČHONA! AV RADO! TA SEM SAL PARNO!*



MEK MANGE ADADŽIVES PRE KODA DĚJEPISOS DIKHAVA....

Příloha č. 7 Pracovní listy k okruhu Člověk a jeho svět

Některé náměty k MKV

Každý z nás má problém.

Hra zprostředkovává zkušenost „bytí v kůži jiného“. Jde o řešení nepříjemné diskriminační situace, aktéři hrají na základě prodiskutovaného scénáře ve skupině tak, aby zvolený postup vedl k odstranění nedorozumění. Mnoho romských dětí má různé negativní zkušenosti, např. spolicíí, s ochrankou v obchodních domech apod.

Své epizody mohou romské děti převyprávět svým neromským spolužákům. Společně pak připraví scénář. Neromské děti se tak mohou aspoň na chvíli ocitnout v „kůži Romů“ a prožít si pocit diskriminace.

Čím chci být.

Jednotlivci prezentují před skupinou čím by chtěli být až dospějí a čím by chtěli být, kdyby byli Romem, Vietnamcem, příslušníkem jiné etnické skupiny.

O důvodech a ovlivňování rodinou se ve skupině diskutuje.

Kresba, příběh, charakteristiky.

Každý žák nakreslí jednoho příslušníka rozličných etnických skupin, pak o každém napíše krátký příběh. Žáci dále pracují ve skupinách tak, že na základě svých výtvorů vypracují charakteristiky příslušníků různých etnických skupin. Pak se o výsledcích diskutuje.

Co je v životě čeká.

Žáci na základě prezentovaných fotografií napíší životní příběh příslušníka jiné etnické skupiny – dítěte, dospívajícího, dospělého. Načrtnou, co ho pravděpodobně čeká, když bude žít v Česku a co by jej čekalo, kdyby žil ve své vlasti – doma. Následuje diskuze.

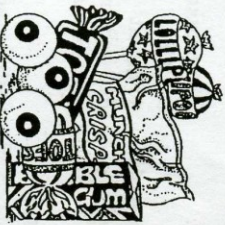
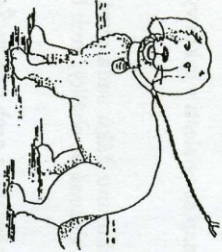
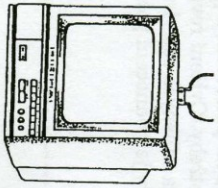
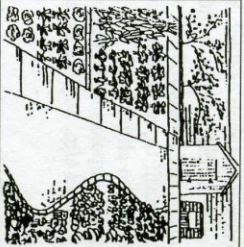
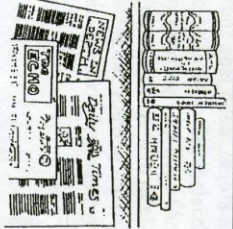
Od strachu k síle.

Ve hře se využívají představy a fantazie a zkoumají se překážky. Výsledkem by měla být snaha o změnu k lepšímu. Učitel začne vyprávět problémový příběh, ve kterém jde o dvě opačné snahy, které prezentující dobro a zlo, dobrého jedince ve zlé skupině, zlého jedince v dobré skupině apod.

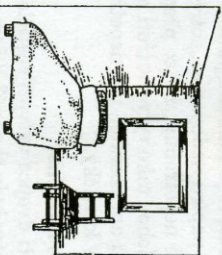
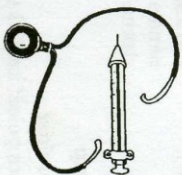
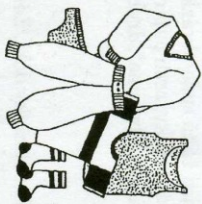
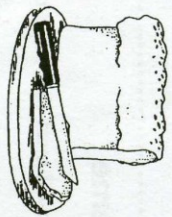
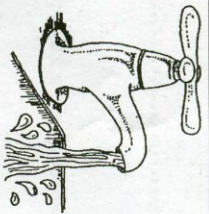
Děti mají příběh dokončit tak, aby zvítězilo dobro nad zlem, ale smí při tom využít jenom reálné prostředky.

Následuje diskuze a vylepšení zvolených postupů.

OBRÁZKOVÉ KARTY



OBRÁZKOVÉ KARTY



Příloha č. 8 Fotodokumentace výtvarné činnosti k projektu

Rodina od vedle

V ukázkce se mi líbila kubánská maminka, měla 3 holčičky.
Všichni jsou slušní a hodní. Hlezky se oblékají umích doma je to
pekné a příjemné. Nejsoa kloune' nebadaji se a všichni se mají rádi.



Projektová práce 4. a 5. třídy

Cesty romské kultury.



Dotazník k projektu Multikulturní výchova
Cíle projektu: kultury.
1. Pročtení knihy pro rozvíjení...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Marcela Balážová
Katedra:	Katedra Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Alena Vavrdová Mgr.Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Multikulturní výchova na primární škole se zaměřením na romské etnikum.
Název v angličtině:	Multicultural education in primary school with the intention on gipsy ethnic minority.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na využití multikulturní výchovy na 1. stupni základní školy. Teoretická část obsahuje terminologii nejdůležitějších pojmů a vztahů v multikulturní výchově. Praktická část zahrnuje projektovou výuku a její význam.
Klíčová slova:	multikulturní výchova, kultura, etnikum, minorita, majorita, učitel, žák, předsudky, Romové.
Anotace v angličtině:	The diploma project is focused on exploiting of multicultural education in primary school. The theoretical part contains the most important terminology and relations of multicultural education. The practical part includes applications of project lessons and its meaning.
Klíčová slova v angličtině:	multicultural education, culture, ethnic group, minority, majority, teacher, pupil, prejudices, Romany people.
Přílohy vázané v práci:	Dotazníky 1-4 k tématům MKV. Texty k českému jazyku (arabské pohádky a pohádka z Dálného východu) Komiksy. Některé náměty k MKV a obrázkové karty k okruhu Člověk a jeho svět. Fotodokumentace k výtvarné činnosti (kresby dětí ke zpracovaným okruhům v MKV)
Rozsah práce:	81 strana, přílohy 24 strany
Jazyk práce:	český jazyk

