

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Jana Vojtková

**Realizace Multikulturní výchovy jako průřezového tématu
Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

Olomouc 2016

vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 14. 4. 2016

.....

Poděkování

Děkuji především PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedené mé práce, cenné rady, podnětné připomínky a vstřícný přístup. Dále děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Multikulturalismus a multikulturní výchova	9
1.1 Multikulturalismus.....	9
1.2 Multikulturní výchova	11
1.2.1 Možné přístupy k multikulturní výchově	13
1.2.2 Úskalí realizace multikulturní výchovy	15
2 Základní pojmy používané v multikulturní výchově.....	17
2.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí	17
2.2 Národ, národnost, národnostní menšina.....	18
2.2.1 Romská národnostní menšina.....	19
2.3 Kultura, kulturní pluralita	22
2.4 Akulturace, asimilace, enkulturace, integrace, inkluze.....	24
2.5 Rasa, rasismus, diskriminace	25
2.6 Postoje, stereotypy, předsudky	27
2.7 Pluralismus, tolerance	29
3 Legislativa	30
3.1 Školský zákon	30
3.2 Multikulturní výchova v systému kurikulárních dokumentů.....	31
3.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha).....	32
3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	32
3.2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	33
3.3 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání .	34
3.3.1 Přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka.....	35
3.3.2 Tematické okruhy multikulturní výchovy	37

4 Realizace multikulturální výchovy	39
4.1 Zařazení průřezového tématu ve školním vzdělávacím programu	39
4.2 Požadavky na učitele multikulturální výchovy	42
4.2.1 Kompetence učitele	42
4.2.2 Osobnost učitele	44
4.2.3 Přístup učitele k multikulturální výchově	45
4.3 Metody výuky	46
4.4 Didaktické zásady a principy multikulturální výchovy	49
5 Projekt v multikulturální výchově	51
5.1 Projektová metoda	51
5.2 Projekt	52
5.2.1 Fáze řešení projektu	53
5.2.2 Typy projektů	54
5.3 Programy a projekty zabývající se multikulturální výchovou	55
PRAKTICKÁ ČÁST	58
6 Projekt Naši sousedé	58
6.1 Cíl projektu	59
6.2 Průběh realizace projektu	63
6.2.1 Motivace	63
6.2.2 Úvodní část	63
6.2.3 Hlavní část	66
6.2.4 Závěrečná část	68
6.3 Vyhodnocení projektu	70
6.3.1 Motivace a úvodní část	70
6.3.2 Práce na projektech	72
6.3.3 Závěrečná část a reflexe projektu	73
6.3.4 Časová realizace projektu	75

6.3.5 Technická realizace	76
6.3.6 Co se podařilo.....	76
6.3.7 Co příště jinak	77
6.3.8 Vyhodnocení cílů	78
6.4 Náměty pro další práci	80
7 Průzkum.....	83
7.1 Cíl průzkumu	83
7.2 Respondenti a použité metody	83
7.3 Vyhodnocení dotazníků	83
7.4 Závěr průzkumu	86
ZÁVĚR.....	87
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	88
SEZNAM ZKRATEK	94
SEZNAM PŘÍLOH	95
PŘÍLOHY	96
Příloha č. 1	96
Příloha č. 2	102
Příloha č. 3	103
Příloha č. 4	104
Příloha č. 5	109
Příloha č. 6	110
Příloha č. 7	111
ANOTACE	115

ÚVOD

„Člověk pozná sám sebe jen do té míry, do jaké pozná svět.“

Goethe

Téma multikulturalismu a imigrace je v současnosti velmi aktuální a hojně diskutované, stejně tak se mnozí učitelé stále multikulturní výchově vyhýbají, ať už z nedostatečné přípravy nebo kvůli osobním postojům a předsudkům. Toto téma jsem si zvolila nejen díky aktuálnosti, ale také abych zejména učitelům prvního stupně základní školy nastínila možnosti, jak vhodně aplikovat multikulturní výchovu do výuky.

Cílem této práce je popsat multikulturní výchovu z hlediska obsahu, cílů, možných přístupů, vysvětlit důležité pojmy z této oblasti, analyzovat její zastoupení ve vzdělávacích programech a vyhodnotit možnosti její realizace ve výuce na základní škole. Cílem v praktické části je vytvořit projekt pro žáky prvního stupně základní školy, zrealizovat jej, provést reflexi a poskytnout další náměty včetně literatury tak, aby mohl být vhodným námětem pro ostatní učitele. Součástí práce je průzkum, jehož cílem je zjistit, zda mají žáci větší znalosti o sousedních státech po projektu než před ním.

Teoretická část práce se věnuje multikulturní výchově v kurikulárních dokumentech, především v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, nastiňuje obsah a cíle průřezového tématu, objasňuje nejdůležitější pojmy z této oblasti a snaží se přinést současný vhled do problematiky multikulturní výchovy ve školní výuce a mimo ni. Dále se zabývá učitelem, didaktickými zásadami, postupy a vyučovacími metodami, zejména projektovou výukou v souvislosti s multikulturní výchovou.

Jednou z vhodných metod, pomocí které lze realizovat multikulturní výchovu na 1. stupni základní školy, je projektová metoda. V praktické části se zabývám návrhem projektu *Naši sousedé*, který má žáky 3. ročníku seznámit se sousedními státy České republiky. Prostřednictvím skupinové práce na výrobě vlastního plakátu o vybrané zemi a smyšlené postavě dítěte žáci poznávají znaky jednotlivých národů jako jazyk, geografii, hospodářství, kulturu apod. Cílem je rozvíjet u žáků přijímání odlišností mezi dětmi a lidmi a schopnost žít ve společenství s ostatními, kteří se od nás nějakým způsobem odlišují. Projekt byl s dětmi zrealizován pouze s drobnými nedostatky a problémy, které důkladně analyzuji a nastiňuji možnosti řešení.

Z metod využívám práci s odbornou literaturou a internetovými zdroji, v rámci reflexe realizovaného projektu zejména pozorování a analýzu výsledků v dotazníku určeného žákům 3. ročníku.

Přínos diplomové práce spočívá v nabídnutí ukázky možného způsobu realizace multikulturní výchovy na prvním stupni základní školy, konkrétně jednodenního projektu s tématem sousedních států a přijímání odlišností mezi lidmi různé národnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Multikulturalismus a multikulturní výchova

Multikulturalismus se úzce dotýká problematiky rasy, kultury, jazyka a všech dalších odlišností mezi lidmi. Můžeme říci, že je to kulturně a společensky podmíněný fenomén, který vznikl teprve v minulém století vlivem setkávání různých kultur, ras, národů, etnik, rasové genocidy a procesu globalizace. Toto mísení a vnímání odlišností však s sebou neslo i vznik celosvětových společenských problémů, které bylo a je potřeba řešit. Politika mnoha zemí se začala zaměřovat na podporu rozvoje pozitivních vztahů mezi lidmi. Multikulturalismus se tak stal východiskem pro vznik různých praktických programů včetně multikulturní výchovy.

1.1 Multikulturalismus

Pojem multikulturalismus vznikl po druhé světové válce a stal se jednou z vůdčích politických teorií evropského a amerického světa. Významně předurčil následný vývoj multikulturní výchovy.¹ Předpona „multi“ znamená množství kultur různých druhů. Multikulturalismus může označovat kulturní tradici, např. křesťanskou, židovskou, islámskou, západní, dále identitu jazykovou, etnickou, náboženskou apod. Sám o sobě tedy neznamena tolerantní chování a soužití různých kultur vedle sebe.

Multikulturalismus můžeme chápat ve více významech, podle Buryánka² je multikulturalismus:

1. *Stav společnosti*, kde různé sociokulturní skupiny se svými specifickými systémy tradic, institucí, postojů a hodnot žijí vedle sebe, což neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu mezi sebou. Multikulturalismus je v tomto případě neutrálním pojmem. Často se v této souvislosti mluví o *multikulturalitě*.

Multikulturalita označuje stav globálního světa. Můžeme ji chápat jako historicky vzniklou a stále se měnící existenci příslušníků různých kulturních, etnických, jazykových a náboženských skupin vedle sebe, která nemusí vést k ovlivňování ani k obohacování, a je

¹ MOREE, Dana a Iva JANSKÁ (ed.). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

² BURYÁNEK, Jan (ed.) a Jana HORVÁTHOVÁ. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002, 518, 84 s. ISBN 80-7106-614-1, s. 12.

založená na toleranci. Tento pojem vyjadřuje objektivní, reálný stav, v němž jednotlivé kultury mají svou relativní svébytnost, samostatnost a identitu. „*Stupeň prolínání kultur a jejich vzájemné ovlivňování je závislý na jejich blízkosti či vzdálenosti, na ekonomických vztazích a podmínkách jednotlivých kultur, na duchovních vztazích, jako je např. úroveň společenského mínění, etiky ve společenských vztazích aj.*“³

2. *Proces*, při kterém dochází ke vzájemnému ovlivňování a výměně kulturních statků, systémů či k vytváření systémů nových.

3. *Vědecká teorie* zabývající se aspekty sociokulturní rozmanitosti a zkoumající odlišné náhledy na svět, rozdílná pojetí skutečnosti, vzorce jednání, komunikační kódy. Také se zabývá kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společnosti na různá prostředí.

4. *Společenský cíl*, multikulturalismus znamená vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin, jejichž soužití má být založeno na principech tolerance, respektu, rovnosti, dialogu a spolupráce. Multikulturní (interkulturní) vzdělávání je nástrojem tohoto pojetí multikulturalismu.

Multikulturalismus zdaleka není jednotným ideovým hnutím, od šedesátých let dvacátého století se postupně rozdělil do několika myšlenkových proudů, které ale nejsou v odborné literatuře jednotné. Pro multikulturní výchovu je však nejvýznamnější tzv. ideální multikulturalismus, ze kterého vychází.

Multikulturalismus jako ideál pluralitní společnosti, jenž je založen především na toleranci a respektu k jinému a odlišnému.⁴ Vyznačuje se kulturní rozmanitostí, kde vedle sebe žijí různé kultury ve vzájemné interakci a komunikaci. Mělo by zde „*docházet ke spolupráci, k dialogu a určitým vzájemným vlivům a vzájemnému obohacení. Ideál multikulturalismu je oslavou kulturní rozmanitosti, například jazykové nebo náboženské, je opakem praktik necitlivé asimilace ras, etnik, přistěhovalců.*“⁵ Podstatou ideologie multikulturalismu jsou názory o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických skupin. Podle Průchy⁶ by zvláštnosti každé kulturní skupiny měly být uznávány a respektovány příslušníky jiných kultur. Každá kultura je hodnotná a má svůj význam v rozvoji lidské

³ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012, 232 s., [xxiv] s. obr. příl. ISBN 978-80-86798-07-3, s. 32.

⁴ PELCOVÁ, Naděžda. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 226 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

⁵ TAYLOR, Charles. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2001, 183 s. Filosofie a sociální vědy. ISBN 80-7007-161-3, s. 183.

⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

civilizace. Příslušníci všech kultur musí mít rovnou příležitost ke vzdělání a uplatnění v životě. Toto pojetí přejímá řada evropských zemí do své politiky a výchovně vzdělávacích koncepcí.⁷ Snaha o zlepšování soužití s jinými národnostními a rasovými menšinami prostřednictvím legislativy vede např. k podpoře výuky dětí z rodin etnických menšin či z rodin imigrantů. „*Nelze pochybovat o tom, že ideje multikulturalismu jsou ušlechtilé, morálně oprávněné a odpovídající principům demokracie a respektování lidských práv.*“⁸

Multikulturalismus jako ideál se ovšem potýká i s četnými kritikami, jež tvrdí, že v reálné praxi ideální multikulturalismus nefunguje a je pouhou vizí. Také Sartori kritizuje ideologii multikulturalismu právě proto, že podle něj odlišnosti pouze neuznává, ale vytváří a rozhojňuje je, a tím nám je vrývá do paměti.⁹ Ideologie multikulturalismu bude vždy konfrontována s všední realitou. Nelze proto očekávat, že některé přístupy a modely multikulturalismu bude vždy možné realizovat s pozitivním efektem.

Ideologie multikulturalismu se stala východiskem pro dnešní multikulturní výchovu, která je na těchto modelech založena. Multikulturní výchova se snaží přímo působit na chování a morální postoje lidí a poukazováním na určité ideály je měnit, aniž by se snahy zakládaly na znalostech o objektivní realitě.¹⁰ Jedna z kritik multikulturní výchově vytyká její zaměření na etnické a kulturní rozdílnosti, které prostřednictvím etnických ideologií posilují v dětech vědomí vlastní odlišnosti a utvrzují je v naučených stereotypech.¹¹

1.2 Multikulturní výchova

Globalizace je v současné době významným procesem, který zesiluje propojení nejen politických vazeb mezi státy, a tím usnadňuje migraci lidí. Multikulturní výchova (dále jen MkV) představuje způsob, jak se připravit na život v globalizovaném světě, porozumět mu, učí se v něm orientovat a zacházet s identitou vlastní i druhých. „*Multikulturní výchova byla ovlivněna potřebou rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny v kulturním složení společnosti. Byla tak jednou z cest,*

⁷ PELCOVÁ, Naděžda. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 350 s. ISBN 978-80-7290-277-4., s. 333.

⁸ PRŮCHA, 2011, s. 150.

⁹ SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2005, 134 s. Bod (Dokořán). ISBN 80-7363-022-2.

¹⁰ PRŮCHA, 2011.

¹¹ HIRT, Tomáš (ed.) a Marek JAKOUBEK (ed.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

jak zlepšovat vzájemné mezilidské soužití ovlivněné proměnou vztahů ve společnosti, nárůstem interetnických tlaků i existencí nerovnosti.“¹²

Pojem multikulturní výchova byl počátkem devadesátých let dvacátého století zaveden do české pedagogiky z anglického výrazu *multicultural education*, i když *výchova* je v tomto případě nepřesný překlad.¹³ Ve vzdělávacích programech se používá pojem multikulturní výchova, jenž v sobě zahrnuje nejen výchovu, ale také vzdělávání. V této práci se zaměřuji na multikulturní výchovu v rámci školního prostředí jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

V různých pramenech nacházíme takové termíny jako interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, globální výchova, multikulturní vzdělávání a multikulturní výchova. U nás jsou nejhojněji používané termíny interkulturní vzdělávání či interkulturní výchova, jež jsou obvyklé v zemích západní Evropy, a termín multikulturní výchova, který pochází z amerického prostředí. Ačkoli jsou tyto pojmy zpravidla vnímány jako synonyma, v řadách publikací můžeme pozorovat mezi těmito pojmy určité odlišnosti.

Podle Buryánka *„multikulturní znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. ... Oproti tomu termín interkulturní zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin. V interkulturní společnosti dochází k mezikulturnímu dialogu, spolupráci, ke vzájemnému obohacování jedněch druhými – odlišnými.*“¹⁴

Vzdělávací program Varianty používá dlouhodobě termín interkulturní vzdělávání, který chápe poněkud širěji než multikulturní výchovu. Cílem interkulturního vzdělávání je *„zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa. Zároveň usiluje o zmírnění napětí ve společnosti a podporu nestereotypního pohledu na všechny její členy.*“¹⁵

Podle Faltýna *„multikulturní výchova předává znalosti o reáliích situace minorit a o reáliích multikulturní konstelace společnosti. Neklade důraz na vzdělávání odlišných*

¹² MOREE a JANSKÁ, 2008, s. 22.

¹³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.

¹⁴ BURYÁNEK a HORVÁTHOVÁ, 2002, s. 12.

¹⁵ MOREE a JANSKÁ, 2008, s. 11.

*druhých. ... Interkulturní výchova a vzdělávání vychází z interkulturality – z procesu kulturní změny, mezikulturní dynamiky.*¹⁶

S pojmy *multikulturní* se můžeme setkat např. v publikacích Průchy, Hladíka, Gulové, Štěpařové aj. a *interkulturní* u autorů např. Buryánek, Moree, Morgensternová, Morvayová aj.¹⁷

V českém Pedagogickém slovníku je multikulturní výchova definována:

*„Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras, apod.“*¹⁸

Z různých definic multikulturní výchovy můžeme říci, že:

Multikulturní výchova je výchova přispívající k soužití různých kultur v multikulturní společnosti, ke vzájemnému setkávání, obohacování, vstřícnosti a solidaritě. Je to výchova k respektování kulturních specifik a k toleranci k odlišnostem. Umožňuje rozvíjet chápání a pozitivní přijímání různorodosti a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Mkv nás má naučit respektovat neustále rostoucí kulturní rozmanitosti, otevírá nám cestu k různým způsobům života, myšlení a chápání světa. Učí komunikovat a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin.

1.2.1 Možné přístupy k multikulturní výchově

Multikulturní výchovu ovlivňuje neustále se vyvíjející společnost. V současné době můžeme pozorovat transformaci přístupu k multikulturní výchově od pojetí tzv. kulturně standardního k modelu transkulturnímu, tzn. upouštění od příliš zjednodušené kulturní skupinové identifikace ke kladení většího důrazu na osobnostní a individuální přístup.¹⁹ Oba

¹⁶ FALTÝN, Jaroslav. Teoretická východiska multikulturní andragogiky. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK & Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2005, s. 33.

¹⁷ ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Jiří Dostál, 2014, 123 s. ISBN 978-80-87658-09-3.

¹⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 160.

¹⁹ MOREE a JANSKÁ, 2008.

modely, vycházející z teorií multikulturalismu a lišící se především vnímáním kultury a kulturní identity, značně působí na multikulturní výchovu v České republice.²⁰

Kulturně-standardní přístup (název zavedli Dana Moree a Karl Bittl) se stal hlavním východiskem multikulturní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a dosud v České republice převažuje. Kulturně-standardní přístup klade důraz převážně na skupinové koncepty a vychází z odlišností a srovnávání etnických, národnostních a dalších skupin, jejichž specifické znaky, které vytvářejí rozdíly, zapříčiňují nedorozumění ve vzájemných kontaktech. Založen je na přesvědčení, „že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat.“²¹ Přínosem tohoto přístupu je rozšíření celkových znalostí o druhých kulturách, o životě v jejich zemích a tím pomoci překonat počáteční strach z neznámého.

Kulturně-standardní přístup je často kritizován pro svou stereotypizaci skupin, jelikož „pro nás buduje charakteristiky, které předem omezují naše vnímání druhých a rozdělují je do jasných kategorií, do nichž „ti druzí“ prostě patří, aniž by měli možnost hranice těchto kategorií překračovat.“²²

Transkulturní přístup z velké části navazuje na kulturně-standardní přístup a dále jej problematizuje. V současnosti je hojně využíván v Německu. Tento přístup k MkV vychází z individuálního a osobnostního pojetí výchovy a je v souladu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání (Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Při neúspěchu je na vině chyba v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce).²³ „Multikulturní výchova se stala součástí rámcových vzdělávacích programů mimo jiné i kvůli tomu, aby v situaci zvyšující se společenské diverzity pomohla podpořit inkluzivní mechanismy vzdělávacího systému a společnosti vůbec. ... Přístup transkulturní pro nás znamená vycházet spíše z kooperativních strategií při hledání společných témat.“²⁴ Výhodou transkulturního přístupu je možnost aplikace témat MkV v souladu s osobními schopnostmi, postoji a zkušenostmi jak pedagogů, tak i žáků. „Cílem transkulturního přístupu je hledání vlastního přístupu k realizaci MkV, inspirovaného osobním životním příběhem pedagoga i životní příběhy jeho žáků.“²⁵

²⁰ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 136 s. ISBN 978-80-244-4412-3.

²¹ MOREE a JANSKÁ, 2008, s. 23.

²² Tamtéž, s. 25.

²³ PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2013.

²⁴ MOREE a JANSKÁ, 2008, s. 13.

²⁵ Tamtéž, s. 13.

1.2.2 Úskalí realizace multikulturní výchovy

Cílem multikulturní výchovy je vést žáky a studenty k pochopení a tolerování kulturních odlišností příslušníků jiných rasových, etnických a náboženských skupin – k tzv. interkulturní kompetenci. U nás se MkV zaměřuje především na zlepšení soužití s Romy a různých imigrantských a národnostních skupin. Realizace MkV však není jednoduchou záležitostí, jež s sebou přináší nemalé problémy, se kterými se nejen učitelé musí vypořádat.²⁶

Jednou z překážek, které je třeba překonávat, jsou postoje, stereotypy a předsudky žáků a studentů vůči minoritní, rasově, etnicky či nábožensky odlišné skupině. Řada výzkumů prokázala, že změnit již vytvořené postoje a předsudky je velmi složitý a zdlouhavý proces, a to zejména proto, že se předsudky objevují u dětí již od mladšího školního věku a s přibývajícím věkem se nemění. Od svých rodičů, vrstevníků a z médií získávají určité znalosti a postoje o vlastní i jiných kulturách, které jsou natolik ukotvené ve vlastním vědomí, že není snadné je jednoduchými a formálními způsoby změnit či dokonce odstranit. „*Je možno apelovat na subjekty, aby „opravily“ své nesprávné znalosti o určitém etniku, ale to nemusí měnit jejich negativní emocionální vztahy k tomuto etniku*“²⁷ Podobně jako postoje jsou také rasové stereotypy a předsudky zakotveny v myšlení a hodnotovém systému dětí.

„*Aby multikulturní výchova dosáhla očekávaný pozitivní efekt, bude potřebné se při její realizaci opřít nejen o dobře míněná přání a představy, ale i o vědecké poznatky o podstatě lidských postojů, stereotypů a předsudků.*“²⁸ Znalost postojů, stereotypů a předsudků je pro učitele důležitá, může je využít jako podklad a motivaci k diskusím s žáky. Stejně tak je důležité znát faktory, které se podílejí na obsahu rasových či etnických postojů, např. etnická a rasová odlišnost, styl života, odlišnost hodnot. Z analýzy, kterou provedli a zveřejnili sociologové Sak a Kolesárová²⁹, vyplynulo, že nejsilnějšími faktory pro mladé lidi ve věku 15 – 30 let jsou styl života a odlišnost hodnot ve vztahu k Romům, naopak nejméně působícím faktorem je etnická a rasová odlišnost. Učitelé by proto měli vzít v potaz, že rasová a etnická odlišnost ovlivňuje postoje žáků a studentů nejméně.³⁰

²⁶ PRŮCHA, Jan: Multikulturní výchova, problémy spojené s její realizací, in: *Metodický portál RVP: Články* [online], 2. 9. 2004 [vid. 4. 4. 2016], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>.

²⁷ PRŮCHA, 2011, s. 53-54.

²⁸ PRŮCHA, 2004 [online].

²⁹ SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.

³⁰ PRŮCHA, 2011.

Dalšími překážkami, které je nutno překonat, jsou požadavky na učitele a jejich připravenost k realizaci MkV. Učitel by měl být vybaven tzv. interkulturními kompetencemi, které v sobě zahrnují znalost důležitých pojmů multikulturní výchovy a didaktické dovednosti (didaktické prostředky a postupy, kterými učitel objasňuje žákům, jak se chovat a komunikovat s lidmi jiného etnika, národa, rasy, a jednání učitelů s žáky a rodiči jiného etnika). Problémem podle Průchy je, že interkulturní kompetence, která je velmi důležitá, není v přípravě budoucích učitelů příliš zpracována.³¹

Multikulturní příprava budoucích učitelů na českých pedagogických fakultách není dosud tak významná, jak by se požadovalo. Většinou se uskutečňuje ve formě přednášek či nepovinných nebo povinně volitelných seminářů (např. v Olomouci), které však nejsou podpořeny praktickým interkulturním výcvikem. Ačkoliv studenti pedagogických fakult a učitelé považují přípravu na výchovu proti rasismu za velmi důležitou a potřebnou, přípravu během studia hodnotí za nedostatečnou.³²

³¹ PRŮCHA, 2011.

³² Tamtéž.

2 Základní pojmy používané v multikulturní výchově

Základní terminologie související s multikulturní výchovou je v českém prostředí značně pojmově neukotvená. V odborných publikacích se liší podle zdrojů autorů, z nichž vycházejí. Dalším důvodem je i fakt, že tyto pojmy pocházejí z různých věd, mají tedy interdisciplinární původ. Často se tak stává, že se jednotlivé termíny a pojmy mezi sebou zaměňují nebo naplňují různým obsahem. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání si mají žáci osvojit základní pojmy multikulturní terminologie, je proto důležité, aby sami učitelé tyto pojmy znali a porozuměli jim.³³

2.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Etnikum definuje Průcha jako skupinu lidí, „kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu.“³⁴ Společný jazyk je pro etnikum podstatným rozlišujícím znakem stejně jako společné teritorium. Neplatí to ale vždy, v případě španělštiny, kterou mluví odlišná etnika v Evropě a Americe, angličtiny či francouzštiny. Přesný počet etnik ve světě nelze určit. Počet jazyků se pohybuje okolo 5000, přibližně tolik bychom mohli uvádět etnik. Většina států je proto multietnických, tzn., že v některých státech existuje více než jedno etnikum, např. v Evropě žije více než 80 etnik. Každé etnikum má svou vlastní etnicitu.³⁵

Etnicita je „souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu.“³⁶ Je to tedy souhrn prvků, vlastností a znaků, kterými se vyznačuje určité etnikum.

Etnické vědomí nebo také *etnická identita* je „uvědomování si, pročitování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.“³⁷

³³ PRŮCHA, 2011.

³⁴ Tamtéž, s. 24.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ Tamtéž, s. 24.

³⁷ Tamtéž, s. 24.

2.2 Národ, národnost, národnostní menšina

Národ můžeme definovat jako uvědomělé kulturní a politické společenství lidí se společnými dějinami a společným územím, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

Kulturními znaky národa jsou považovány společný jazyk, společné náboženství, společná dějinná zkušenost, národní tradice a zvyky.

Politickým znakem je buď vlastní stát, nebo autonomní postavení v nehomogenním (mnohonárodním) státě, kde žije více národů společně. Jednotlivé znaky se mohou projevovat všechny společně ve větší či menší míře nebo mohou zcela chybět.

Národnost jako příslušnost k určitému národu nebo etniku, tj. ke skupině osob se společným původem, kulturou, jazykem či náboženstvím, které ji odlišují od jiných lidí. „Příslušnost k národu není jen otázka objektivních znaků, ale také subjektivního vědomí jednotlivců: Patříme k národu především proto, že máme pocit skutečné vnitřní sounáležitosti s národem, s jeho historií, s jeho tradicemi a zvyklostmi, i s vůlí tuto příslušnost k národu deklarovat.“³⁸ Příkladem mohou být Romové, kteří jsou podle Mezinárodní romské unie neteritoriálním národem, jelikož nemají společnou zemi. Jejich společné znaky jsou např. mateřský jazyk, tradice, zvyky a především pocit vnitřní sounáležitosti s národem.³⁹

Tabulka 1 – Zastoupení jednotlivých národností občanů s českým státním občanstvím (9 924 044 - 95,1%) v roce 2011⁴⁰

česká	64,3%	ukrajinská	0,5%
moravská	5%	vietnamská	0,3%
slezská	0,1%	jiná	0,9%
slovenská	1,4%	neuvedeno	25,3%

Tabulka 2 - Osoby bez českého státního občanství žijící v České republice (cizinci) k 31. 12. 2014⁴¹

cizinci celkem	451 923	Vietnam	56 666
cizinci z EU	184 511	Rusko	34 684
Ukrajina	104 388	Německo	19 687
Slovensko	96 222	Bulharsko	10 058

³⁸ PRŮCHA, 2011, s. 28.

³⁹ BALVÍN, 2012.

⁴⁰ Sčítání lidu, domů a bytů, In: *Český statistický úřad* [online], aktualizace 29. 5. 2015 [vid. 15. 11. 2015], dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/scitani-lidu-domu-a-bytu/>.

⁴¹ Tamtéž.

Národnostní menšina je „společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnických původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početnou menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu.“⁴² Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být za něj považován. Zároveň má právo na uchování a rozvoj své národnostní identity. Příslušníci národnostní menšiny se podílejí na politickém, kulturním a hospodářském životě státu a mají právo na zřízení občanských sdružení, která vyjadřují jejich specifické zájmy a potřeby. Mají např. právo na své národnostní školství, mohou požadovat finance na své hudební, kulturní a vzdělávací aktivity.

Národnostních menšin je v České republice v současnosti čtrnáct (běloruská, bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská). Každá národnostní menšina má své zástupce v Radě vlády pro národnostní menšiny. Rada je poradním a iniciativním orgánem vlády pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků.⁴³ Číňané a ostatní národnosti nejsou uznány jako národnostní menšiny. Za vhodnější se proto považuje používat termín etnická menšina, jelikož zahrnuje všechny skupiny obyvatel, které nepatří k většinové (majoritní) společnosti.

44

2.2.1 Romská národnostní menšina

Romská menšina je v ČR nejpočetnější národnostní menšinou a to i přes skutečnost, že k romské národnosti se v roce 2011 hlásilo 5 135 osob. Podle odhadů se počet příslušníků romské komunity v ČR pohybuje v rozmezí 250 000 – 300 000. Romská národnostní menšina má v Radě vlády pro národnostní menšiny vlády dva zástupce. Aktivní spolupráce spočívá v poskytování dotací na vydávání periodik a projektu elektronických médií Romano hangos, Romano vodi, Radio Rota, Kereka, financování světového romského festivalu Khamoro a v oblasti dotační politiky vůči romským sdružením.⁴⁵

K činností zhruba 470 registrovaných převážně občanských sdružení patří např. provozování webového portálu Romea, Muzeum romské kultury v Brně, Katedra romistiky

⁴² Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2001, částka 104.

⁴³ Rada vlády pro národnostní menšiny, in: *Vláda České republiky* [online], [vid. 16. 2. 2016], dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>.

⁴⁴ BALVÍN, 2012.

⁴⁵ Romská národnostní menšina – Národnostní menšiny, in: *Vláda České republiky* [online], [vid. 16. 2. 2016], dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>.

UK v Praze, romská politická strana – Romská občanská iniciativa ČR (ROI), Parlament Romů v ČR, fotbalové kluby, obecně primární prevence, spolupráce se školami, aktivity k Mezinárodnímu dni Romů 8. dubna. Sdružení dětí a mládeže Romů v ČR se sídlem ve Zlíně se zabývá prací s dětmi a mládeží a sociální asistencí Romům.⁴⁶

Romové a multikulturalita spolu bezesporu souvisejí. Ovšem věnování pozornosti problémům vztahu majority s Romy a snaha po rozvíjení tolerance a empatie je často konfrontována ze strany žáků s jejich vlastní nebo zprostředkovanou zkušeností a názory, kterými se snaží vyvrátit možnost fungujícího soužití. Česká společnost dlouhodobě zastává negativní stanovisko vůči Romům, stále převládá značně generalizující pohled na celou etnickou menšinu. Problém vnímají jednoznačně na straně Romů (neochota pracovat, kriminalita, zneužívání sociálních dávek, diskriminace s jejich strany atd.), a to i přes dlouholetou existenci multikulturní výchovy. „*Do sociální zásoby vědění zároveň patří tvrzení o neměnných vlastnostech Romů jako členů jedné skupiny, které vysvětlují projevy jejich chování, zároveň také přinášejí argumenty o nemožnosti tyto projevy změnit.*“⁴⁷ Konflikty bývají založeny na lišících se představách o způsobu soužití a jsou umocněny odlišnými komunikačními kódy.

Multikulturní výchova vychází z předpokladu, že pokud se žáci dozvědí nové informace o romské společnosti, kultuře, tradici a dějinách, budou k nim přistupovat s menšími předsudky a budou mezi nimi více diferencovat. Informace se týkají odlišných historických a životních zkušeností, které mají umožnit pochopení současných problémů ve vzájemném soužití. Výklad o historii Romů plně pronásledování vrcholící holocaustem má umožnit vysvětlení jejich jinakosti a podpořit vyjádření solidarity.⁴⁸

Učitelé by měli vycházet z širších historických, sociálních, kulturních a jazykových souvislostí. Předpokladem pro zavádění témat o romské národnostní menšině je bezesporu základní povědomí o důležitých událostech v historii Romů na našem území a v neposlední řadě také jejich mentalitě.

Nejkrutějším obdobím v historii Romů byla Druhá světová válka. Po nástupu Adolfa Hitlera k moci začalo Německo provádět rasovou politiku. Romové byli spolu s Židy prohlášeni za občany druhé třídy a za rasové nebezpečí pro německý národ. Od roku 1935 byly prováděny nedobrovolné sterilizace a Romové byli odvázeni do pracovních táborů.

⁴⁶ PELCOVÁ, 2009.

⁴⁷ ŠOTOLA, Jaroslav, Nezamýšlené důsledky (re)prezentace Romů v rámci multikulturní výchovy, in: PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ (eds.). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 206 s. ISBN 978-80-244-3413-1, s. 79.

⁴⁸ Tamtéž.

Od roku 1939 byli tzv. cikánští míšenci zaregistrováni a vše bylo připraveno k jejich likvidaci. V roce 1942 začala deportace Romů do cikánského tábora v Auschwitz II – Birkenau (Osvětim). Všichni vězňové dostali pruh bílého plátna, na kterém byl vyznačen černý trojúhelník, písmeno Z a číslo. Na zadní části civilních oděvů měli červenou barvou vyznačeno písmeno X. Od jara 1943 měli vytetováno na levém předloktí písmeno Z s číslem. Vězňové byli týráni prací, mučeni až k smrti. Mnoho Romů bylo zneužito k pokusům. V noci z 2. na 3. srpna 1944 bylo zavražděno asi 3 000 Romů. Celkem bylo v zemích Evropy obsazených nacisty zabito více než 500 000 Romů. Před Druhou světovou válkou žilo v Čechách a na Moravě asi 7 000 Romů, po válce okolo 500. Mnoho Romů se přesouvalo ze Slovenska, Maďarska, Rumunska a Polska do průmyslových center a pohraničních oblastí Čech a Moravy.

V roce 1958 byl schválen Národním shromážděním zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Cílem bylo splynutí Romů s majoritní společností. Zhruba 46 500 Romů bylo přiděleno zaměstnání a ubytování. Mnoho Romů ze Slovenska se kvůli nízké životní úrovni stěhovalo do průmyslově vyspělých měst v Čechách. V 70. letech začíná integrace i ze strany samotných Romů do většinové společnosti.

Významnou směrnicí se stává zákon „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“. Byly zřizovány speciální třídy pro adaptaci romských dětí v mateřských školách a třídy pro zvlášť prospěchově opožděné děti v základních školách. Podle metodického návodu k výchově a vzdělávání romských dětí mělo být vzdělávání zaměřeno na tělesnou, hudební, výtvarnou, pracovní výchovu a pěstování správných hygienických návyků. Učitelé měli vycházet z širších historických, sociálních, kulturních a jazykových souvislostí. Během posledních 50 let se stát snažil Romy asimilovat a integrovat. *„Chybný byl předpoklad, že s materiálním dostatkem se změní i jejich duševní svět. Vztahy mezi příslušníky majoritní populace a Romy se nezlepšily. Přeceňování materiálních faktorů způsobilo, že dosažené výsledky neodpovídaly vynaloženému úsilí ani finančním nákladům.“*⁴⁹

Mentalita Romů a její specifické rysy úzce souvisejí s hierarchií jejich hodnotového systému, který se přenáší z generace na generaci. V každodenním životě se projevují ve větší či menší míře odlišné vzorce chování, jednání a životní podmínky majority a minority.

Do základního hodnotového systému, jenž je všemi Romy závazně uznáván, patří: *svobodný život* (Romové se snaží o bezstarostný způsob života, a proto neuznávají a odmítají

⁴⁹ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000, 95 s. Poradce. ISBN 80-7169-528-9, s. 23.

normy a zákony majority.), *uznávání rodové hierarchie a rodové tradice* (Sociální vztahy v rodině i mezi rodinami jsou spojeny s respektováním a dodržováním složitých kastovních pravidel a zvyků, např. přísné rozlišování mužské a ženské role. Jsou nesené neměnnou tradicí a jejich porušování je přísně trestáno.), *láska k dětem* (Hodně dětí znamená pokračování rodu, jeho sílu a společenský prestiž obou rodičů. Děti jsou až nekriticky hýčkány a mají velkou osobní volnost.), *peníze jako základní potřeba pro přežití* (Peníze pro Romy znamenají prostředek k dosažení pocitu životního naplnění, neshromažďují je, ale utrácejí.).

Specifické rysy romské mentality: *prožívání času* (Čas pro Romy znamená aktuálně prožívanou přítomnost a snahu uspokojit momentální osobní potřeby. To se vyznačuje romskou spontánností, schopností užívat si každého okamžiku, na druhou stranu absencí disciplíny, spolehlivosti a vytrvalosti. Zájem o budoucnost je minimální.), *výchova a vzdělávání v rodině* (Děti se učí převážně napodobováním dospělých v komunitě pomocí nonverbální komunikace a nejsou cíleně řízeny. Vzdělávání se nespojuje s institucemi ani s náročnými myšlenkovými operacemi. Tento přístup se neztotožňuje s edukačním procesem majority, která klade důraz na vědomosti a teoretické poznatky.), *preferování prožitku* (Romové nadřazují momentální tělesný a emoční prožitek za jakoukoliv cenu. Důsledkem mohou být sklony k např. hazardu, alkoholu, sexu, drogám, agresivitě, krádežím.), *zvnitřnění snu* (Nerozlišování snů, přání, tužeb a reality. Romové dokážou své snové představy uvěřit natolik, že je považují za reálnou.).

Příkladem konfrontace mezi negativním hodnotovým systémem Romů a většinové společnosti je majetková kriminalita, pro Romy činnost k přímému a ceněnému získávání základních potřeb pro přežití komunity, kterou nepovažují za mravní a trestný čin na rozdíl od majority.⁵⁰

2.3 Kultura, kulturní pluralita

Kultura představuje celistvý systém poznání, hodnot, víry, umění, činností a společenských norem, schopností a obyčejů, jenž si člověk osvojil, řídí je jím členové dané společnosti, a je předáván prostřednictvím kulturního dědictví dalším generacím. Tento význam kultury vnesl antropolog E. B. Tylor. Můžeme říct, že kulturu tvoří hodnoty,

⁵⁰ ŠEVČÍKOVÁ, Veronika: Romové, In: PETRUCIJOVÁ, Jelena. *Jeden svět - podpora multikulturní výchovy a vzdělávání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 182 s. ISBN 978-80-7368-874-5.

ke kterým se lidé hlásí, normy, jež dodržují, a hmotné statky, které vytvářejí.⁵¹ Multikulturalismus označuje kulturu jako kulturní tradici v obvyklém slova smyslu, např. tradici západní, islámskou, židovskou či zvyklosti jednotlivých národů, dále jako identitu jazykovou, náboženskou a etnickou. Kultura ovšem není vše, co tímto pojmem označujeme. Stejně tak v případě odlišnosti kulturní a etnické se jedná o dvě různé věci.⁵²

V širším pojetí můžeme považovat za kulturu vše, co vytváří lidé. Jsou to materiální výsledky lidské práce, např. obydlí, plodiny, nástroje, oděvy, průmysl, dopravní a telekomunikační systémy aj., duchovní výtvořiny, např. umění, náboženství, zvyky, vzdělávací systémy, morálka, právo, politika aj.

V užším pojetí znamená kultura projevy chování lidí v určitém společenství, jsou to zvyklosti, symboly, komunikační a jazykové normy, hodnotové systémy, předávané zkušenosti a tabu.⁵³

Tato závazná schémata pro jednání ve standardních situacích v podobě obyčejů, mravů, zákonů a tabu nazýváme *kulturní vzorce* nebo též *kulturní vzory*.

Příklady konkrétních rozdílů kulturních vzorců v postojích k rodinné výchově dětí u švédských a indických rodičů zveřejnili ve svých výzkumech manželé Ekstrandovi⁵⁴ z Ústavu pedagogického a psychologického výzkumu v Malmö. Skupině vysokoškolsky vzdělaným švédským a indickým rodičům předkládali výroky charakterizující dobré a špatné chování dětí. Lidé měli označit kvalitu chování dětí, kterou považují buď za žádoucí, správnou, nebo za nežádoucí, špatnou. Výsledky výzkumu prokázaly velké rozdíly v postojích vyjadřujících výchovné hodnoty. Každá z obou skupin si nejčastěji vybírala ty výroky, které přísluší jejich kultuře.

Tabulka 3 - Kvalita chování u dětí považována za nejdůležitější a nejhorší

Nejdůležitější	Š	I	Nejhorší	Š	I
Být harmonický	98%	26%	Být bezohledný	100%	44%
Být skromný	2%	47%	Mluvit vulgárně	30%	81%
Schopnost řešit konflikty	95%	33%	Odmítat jiné děti	93%	20%
Být dobrým občanem	7%	71%	Nebýt přesný	0%	56%

⁵¹ VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, 115 s. ISBN 80-244-0586-5.

⁵² BALVÍN, 2012.

⁵³ PRŮCHA, 2001.

⁵⁴ EKSTRAND, L a Gudrun EKSTRAND. *Comparing psychocultural patterns: a methodology study with Indian and Swedish subjects*. Malmö, Sweden: Dept. of Educational and Psychological Research, School of Education Malmö, Lund University, 1989, 27 leaves. Rapport (Center för multikulturella studies), no. 18.

Být disciplinovaný	2%	74%	Odporovat	70%	19%
Umět se přizpůsobit	5%	67%	Přátelit se s uličníky	7%	80%
Být nezávislý	93%	19%	Být sobecký	93%	52%

Potvrdilo se, že kulturní vzorce určitých kulturních skupin spojené s výchovou jsou velmi zafixované a mají velkou sebeudržovací schopnost.⁵⁵

Dominantní kultura (majoritní kultura) je „kultura sociální skupiny, která je většinová a je držitelem hlavních zdrojů moci a její distribuce (politika), má monopol na výklad morálky, ideologie a vědění.“⁵⁶

Subkulturou nazýváme určitou skupinu lidí v rámci širší (dominantní) společnosti, kterou charakterizuje soubor specifických norem, hodnot, vzorců chování a životní styl. Můžeme rozlišovat subkultury podle např. etnického původu, náboženské příslušnosti (sekty), věku (mladí, důchodci), sexuální orientace (gayové, lesby), společenské třídy (dělnická třída), politického postoje (skinheads, anarchisté), atd.

Kulturní pluralita je další pojem, který se váže ke kultuře a je nezbytný pro teorii a praxi multikulturní výchovy. „Kulturní pluralita je teoretický princip, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy, náboženské skupiny) mají své specifické kultury, které je nutno považovat za zcela rovnocenné. Proto je třeba tolerovat způsob života cizích společenství a respektovat existenci odlišných hodnot a norem.“⁵⁷ Žádná kultura proto nesmí být považována za primitivní ve srovnání s např. kulturou ekonomicky vyspělých evropských národů.

2.4 Akulturace, asimilace, enkulturace, integrace, inkluze

Akulturace je sociální proces, ve kterém dochází ke kulturním změnám vždy, když se dostávají do střetu nebo do dlouhodobého kontaktu dvě nebo více kultur. Současně zahrnuje přebírání, vylučování nebo přetváření prvků z těchto kultur.⁵⁸

Asimilace je „postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přijímané kultury.“⁵⁹

⁵⁵ PRŮCHA, 2001.

⁵⁶ PETRUCIOVÁ, 2010, s. 6.

⁵⁷ PRŮCHA, 2001.

⁵⁸ Tamtéž.

V pozitivním nebo negativním procesu asimilace jedna kultura podléhá kultuře druhé, vyspělejší. Problémem tohoto procesu je adaptace určitého etnika v prostředí většinové společnosti, přijímání prvků dominantní kultury a zároveň uchování si vlastní kultury.

Enkulturation znamená postupné vrůstání člověka do kultury. Zahrnuje naučené chování, znalosti a dovednosti, díky kterým je člověk schopen žít v kultuře své společnosti. Kultuře je nutné se naučit, nepředává se biologicky, i když je člověku dán předpoklad učit se jí. Kultura lidem pomáhá přizpůsobovat se určitému sociálnímu a přírodnímu prostředí, měnit a inovovat jej.⁶⁰

Integrace pochází z latinského *integrare* (sjednocovat, scelovat) a *integer* (nedotčený, celý). Integrace jako nejvyšší stupeň socializace jedince, proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních. Neznamená to však přizpůsobení se minority majoritě, ani majority minoritě (tzv. pozitivní diskriminace). V procesu integrace dochází k partnerskému soužití jakkoli znevýhodněných s většinovou společností.

Inkluze znamená vytvoření takového prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti a zároveň popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Základem tohoto pojetí je poznání, že lidská společnost se skládá z více či méně odlišných jedinců, kteří vytvářejí různorodou, přesto společnou jednotu.⁶¹

2.5 Rasa, rasismus, diskriminace

Rasa je termín používaný v biologii a fyzické antropologii a je vědecky zcela neutrální. Během historického vývoje lidí se vlivem rozdílného prostředí postupně vytvořily skupiny lidí, jež se mezi sebou liší určitými anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, výška a tělesné proporce, tvar lebky, obličej, nosu, oční štěrbin a vlasů.

V rasové teorii můžeme lidstvo roztrdit podle tělesných znaků na tři základní rasové skupiny (lidská plemena)⁶²:

Europoidní rasa (bílá) - Evropané, Indové aj.

Mongoloidní rasa (žlutá) – Číňané, Korejci, američtí indiáni, Eskymáci aj.

Negroidní (černá) – Afričané, černoši v Americe aj.

⁵⁹ BROUČEK, Stanislav et al.: *Základní pojmy etnické teorie*. Český lid, 78, 1991, č. 4, s. 237–257, s. 240.

⁶⁰ PETRUCIOVÁ, 2010.

⁶¹ Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu, in: *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online], [vid 9. 3. 2016], dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html/>.

⁶² PRŮCHA, 2011.

Rasy (plemena) jsou „velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“⁶³ V současnosti je nejpočetněji zastoupena rasa mongoloidní, po ní rasa europoidní a nejméně početná je rasa negroidní. Míšením ras, kdy mají děti rasové odlišné rodiče, vznikají tzv. mulati (europoidní a negroidní), mestici (europoidní a mongoloidní), zambové (negroidní a mongoloidní).

Kromě třídění ras ve fyzické antropologii existuje pojetí ras v kulturní antropologii, sociologii a interkulturní psychologii, kde je třídění ras odvozeno z kulturních fenoménů, např. ze vzorců chování, z náboženských a jazykových charakteristik. Z tohoto hlediska rozlišujeme např. rasu germánskou, románskou, nordickou, židovskou, arabskou, slovanskou aj.

Rasismus definuje Průcha jako „takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se v nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí.“⁶⁴ Každá rasová skupina má své charakteristické vlastnosti, které se od jiných skupin odlišují. Z těchto odlišností vznikají stereotypy a předsudky, ze kterých rasismus vychází. Ne všechny negativní postoje nebo předsudky můžeme označovat za rasismus nebo rasovou diskriminaci. Jen takové jednání je nazýváno rasismem, kdy záměrně dochází k přímému ohrožení jedné rasové skupiny jinou rasovou skupinou. Může se jednat také o diskriminaci, pokud jsou jedné skupině upírána práva a příležitosti, kterými disponuje jiná skupina.

Diskriminace vzniká, jestliže nějaká osobní vlastnost, která je spojená se vzhledem, jiným přesvědčením nebo osobními vlastnostmi (pohlaví, původ, jazyk, věk, náboženství, zdraví, postižení,...), způsobuje odlišné jednání jednoho člověka k jinému, než k člověku ve srovnatelné situaci. Může se vyskytovat ve sféře vzdělávání, v uplatnění na trhu práce nebo v jiných sférách života společnosti.

Přímá diskriminace je více úmyslná, adresná, rozpoznatelná, může být otevřeně nepřátelská a zaujatá, snadněji se prokazuje. Oproti tomu nepřímá diskriminace nemusí zahrnovat vědomé jednání, může být dokonce skryta za ochranu člověka, který je diskriminován. Příkladem může být sexuální harašení na pracovišti.⁶⁵

⁶³ PRŮCHA, 2011, s. 38.

⁶⁴ Tamtéž, s. 39.

⁶⁵ PETRUCIOVÁ, 2010.

Pozitivní diskriminace představuje takové rozlišování, jehož podstatou je preference určité skupiny či subjektu na úkor jiných. S pozitivní diskriminací se můžeme setkat ve formě podpůrných, pozitivních akcí (Affirmative action), které představují vytváření lepších podmínek pro znevýhodněnou skupinu osob. Pokud je prosazován princip vyrovnání příležitostí znevýhodněné skupiny, je legitimní a ospravedlnitelný. Příkladem mohou být opatření zaváděná v 60. – 70. letech v USA, kdy úřady zaručovaly stejný přístup příslušníkům rasových a jiných menšin k vzdělávání a zaměstnání jako příslušníkům většinové populace. Např. na vysoké školy bylo vybíráno tolik studentů z rasových a etnických menšin, aby jejich počet odpovídal počtu těchto minorit v obyvatelstvu.⁶⁶

2.6 Postoje, stereotypy, předsudky

Osobní postoje, stereotypy a předsudky představují to, co si lidé myslí a prožívají, vyskytují se u dětí stejně jako u dospělých.

*Postoje jsou „hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.“*⁶⁷ Každý člověk si své postoje začíná vytvářet již od dětství vlivem sociálního učení v rodině nebo prostředí, ve kterém vyrůstá.

Postoje obsahují tři základní složky:

Kognitivní složka (názory a poznatky, které má člověk o předmětu svého postoje)

Emocionální složka (emoce, které člověk zaujímá k předmětu svého postoje)

Behaviorální složka (sklony k chování vůči předmětu svého postoje)

Cílem multikulturní výchovy je vytvářet nové poznatky jednotlivce a tím ovlivňovat a měnit jeho již vytvořené názory a postoje k jiným etnickým, kulturním, rasovým skupinám a dalším. Taková změna je velice složitý a obtížně proveditelný proces, jelikož kognitivní a emocionální složky mohou být spolu v rozporu. Žák může získat pravdivé poznatky o určitém etniku, to ale nemusí znamenat, že změní také své negativní emoce vůči tomuto etniku.⁶⁸

Stereotypy můžeme označit jako představy člověka o své vlastní nebo jiných etnických, rasových skupinách či národech. Stereotypy bývají pozitivně, neutrálně nebo negativně zaujaté, zjednodušující, vztažené od jednotlivých zkušeností na celou skupinu,

⁶⁶ PRŮCHA, 2001.

⁶⁷ PRŮCHA, 2011, s. 53.

⁶⁸ Tamtéž.

setrvačné (přenášejí se z generace na generaci a obtížně se mění). Etnické a národní stereotypy existují u všech etnik a národů. I u nás žáci a dospělí zauímají určité stereotypy o jiných národech či etnických skupinách, kdy jim přisuzují zdánlivě typické vlastnosti. Etnické (národní) stereotypy jsou předávány nejčastěji v rodině. Důvodem mohou být silně negativní historické zkušenosti, např. Češi vůči Němcům, a především média. Z četných výzkumů, které se zabývaly postoji žáků, studentů či dospělých, vyplývá, že etnické postoje jsou dosti ustálené a nejsou snadno ovlivnitelné edukací.⁶⁹

Předsudky jsou hodnotící postoje, které ovlivňují člověka ve svém hodnocení různých národních, rasových či náboženských skupin a také chování k nim. Předsudky jsou převážně předpojaté, tzn., „že se neopírají o objektivní znalosti osob či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené.“⁷⁰ Vznik a vývoj předsudků ovlivňuje prostředí, v němž jedinec vyrůstá, v dětství mají největší vliv rodiče a nejbližší příbuzní a to především rodiny s nižším sociokulturním statusem, kde se předsudky vyskytují více. Z toho vyplývá, že jisté názory na odlišnost mezi rasovými a etnickými skupinami mají děti již v předškolním věku.

„Předsudky nás nutí vnímat vše neznámé, cizí, jiné jako potenciálně nebezpečné. ... Tradice, kultura, zvyky cizinců, imigrantů (včetně dětí) jsou vnímány jako „jiné“, odlišné. Odlišnost, „jinakost“ může být považována za hrozbu stability, soudržnosti a jednotného ducha společnosti.“⁷¹ Tyto postoje se projevují v naší profesní identitě, schopnostech, činnostech a ovlivňují také identity lidí, s nimiž přicházíme do styku. Vlivem šířících se sociálních a kulturních změn a kontaktů různých kultur roste strach lidí z možné ztráty společné národní i individuální identity. Negativním důsledkem může být uzavřenost vůči „jiným“ skupinám, následná xenofobie, diskriminace nebo rasismus.

Předsudky a negativní názory, např. na určitou rasovou a etnickou skupinu, se většinou generalizují, tzn., že jsou vztahovány na všechny příslušníky určité skupiny. Příkladem může být názor Čechů, že Romové kradou. Není to však nic neobvyklého, všechny národy a etnické skupiny mají určité rasové či etnické předsudky vůči jiným národům a etnickým skupinám.⁷² *„V oblasti multikulturní výchovy představují předsudky a stereotypy jeden z nejzávažnějších problémů. Potíže pramení z toho, že předsudky a stereotypy obsahují zevšeobecnující hodnocení a jsou velice stabilní. ... K změnám v předsudcích dochází velmi*

⁶⁹ PRŮCHA, 2011.

⁷⁰ Tamtéž, s. 59.

⁷¹ PETRUCIOVÁ, 2010, s. 22-23.

⁷² PRŮCHA, 2011.

omezeně a jen za určitých, těžko dosažitelných podmínek.“⁷³

2.7 Pluralismus, tolerance

Pojem *pluralismus* byl zařazen do slovníku ve 20. století, avšak myšlenky pluralismu se postupně prosazovaly již od 17. století. Do této doby se tvrdilo, že odlišnost způsobuje rozkoly a nepokoje a tím postupnou zkázu států. Postupem času se vytvářely liberální a liberálně-demokratické společnosti, jež staví na odlišnostech, různorodosti názorů a přesvědčení, že rozmanitost představuje hodnotu. Pluralismus ovšem kulturní rozmanitost nevytváří, jen ji respektuje, uznává a zajišťuje mezikulturní mír. Důležitým předpokladem je vzájemné uznání, nikoli zneužívání některé ze skupin. Pluralitní společnost je tedy otevřená společnost. Otevřená do té míry, v níž se odlišné skupiny vzájemně respektují a poskytují si vzájemné ústupky.⁷⁴

Tolerance je pojem, který úzce souvisí s pluralismem. Tolerance tvoří předpoklad pluralismu. „*Tolerance respektuje hodnoty jiných, pluralismus prosazuje vlastní hodnotu. Neboť pluralismus tvrdí, že rozmanitost a nesouhlasné názory patří k hodnotám, jež obohacují jedince i jeho politickou obec.*“⁷⁵ Tolerance jinakost akceptuje, ale neuctívá ji.

I když je terminologie místy nejednotná a pojmy nepřesně vymezené, neboť jsou přejímány z různých humanitních věd, pedagogové, kteří multikulturní výchovu chtějí vyučovat, musí disponovat alespoň základními znalostmi z této oblasti, aby mohli své žáky vést nejen k osvojení, ale především k pochopení důležitých pojmů, jež ukládá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

⁷³ PRŮCHA, 2011, s. 37.

⁷⁴ SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovanci: esej o multietnické společnosti*. 2. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2011, 146 s. PNK. ISBN 978-80-7363-380-6.

⁷⁵ Tamtéž, s. 16.

3 Legislativa

Téma multikulturní výchovy je v dnešní době více než aktuální, i naše společnost se stává čím dál více multikulturní, a proto je Mkv součástí závazných školských dokumentů. Školský zákon zajišťuje rovný přístup ke vzdělání všem lidem bez rozdílu, občanům České republiky, občanům jiného státu Evropské unie, lidem příslušícím k národnostem menšině i všem cizincům s povolením pobytu.

Státní úroveň kurikulárních dokumentů představuje Národní program vzdělávání, který upravuje vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní, základní, střední a ostatní vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola sama a podle kterých se uskutečňuje samotný výchovně-vzdělávací proces.

3.1 Školský zákon

Základním pramenem upravujícím vzdělávání ve školách a školských zařízeních je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) ze dne 24. září 2004, s účinností od 1. ledna 2005.⁷⁶ Dne 19. března 2015 vešla v platnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění školský zákon.⁷⁷

§ 2 školského zákona stanovuje zásady a cíle vzdělávání. V souvislosti s multikulturalitou je vzdělávání založeno na zásadách „*rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“.⁷⁸ Dále zákon umožňuje bezplatné základní a střední vzdělávání občanům České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie a zajišťuje vzájemnou úctu, respekt, solidaritu, názorovou snášenlivost a důstojnost všech účastníků vzdělávání.⁷⁹

Obecnými cíli vzdělávání se rozumí „*utváření vědomí národní a státní příslušnosti*

⁷⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004, částka 190, s. 10262–10324.

⁷⁷ Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2015, částka 37, s. 1384 – 1398, ISSN 1211-1244.

⁷⁸ Školský zákon, 2004, s. 10262.

⁷⁹ podle § 2 školského zákona, 2004.

a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,“ dále zejména „poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku.“⁸⁰

Podle § 13 je příslušníkům národnostních menšin umožněno vzdělávání v jazyce národnostní menšiny.⁸¹

§ 14 stanovuje možnost zřízení třídy základní školy s cizím vyučujícím jazykem za předpokladu, že se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině, a základní školu s nejméně 12 žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě. Nejsou-li tyto podmínky splněny, může ředitel školy se souhlasem zřizovatele určit předměty ve školním vzdělávacím programu, které budou vyučovány dvojjazyčně, tj. v českém jazyce a jazyce národnostní menšiny.⁸²

Podle § 16 se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami myslí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociálním znevýhodněním je např. rodinné prostředí s nízkým sociálním a kulturním postavením, postavení azylanta nebo osoby účastníci se řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.⁸³

Vzdělávání cizinců upravuje § 20, podle kterého občané Evropské unie i osoby pocházející mimo členskou zemi Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle školského zákona za stejných podmínek. Těmito podmínkami se rozumí přístup k předškolnímu, základnímu, střednímu, vyššímu odbornému vzdělávání, ke školnímu stravování, dále k zájmovému vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám, pokud mají právo pobytu na území České republiky.⁸⁴

3.2 Multikulturní výchova v systému kurikulárních dokumentů

V kurikulární politice zakotvené ve Školském zákoně je vzdělávací soustava kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let vytvářena na dvou úrovních – státní a školní. V systému kurikulárních dokumentů představují státní úroveň Národní

⁸⁰ Školský zákon, 2004, s. 10262.

⁸¹ podle § 13 školského zákona, 2004.

⁸² podle § 14 školského zákona, 2004.

⁸³ podle § 16 školského zákona, 2004.

⁸⁴ podle § 20 školského zákona, 2004.

program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek. RVP představují konkrétnější závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy.

3.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha)

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)*⁸⁵ vznikl analýzou a hodnocením vývoje českého školství po roce 1989. Opírá se o srovnání stavu české vzdělávací soustavy se zeměmi Evropské unie a jinými vyspělými státy. Národní program rozvoje vzdělávání stanovuje záměry a principy, které by měly být přijaty a realizovány školami a dalšími činiteli vzdělávací politiky. Bílá kniha také vytyčuje obecné cíle vzdělávání stanované školským zákonem, definuje oblasti, obsahy a prostředky vzdělávání potřebné k dosahování těchto cílů.

Bílá kniha v oblasti multikulturní výchovy vymezuje mj. tyto cíle vzdělávání a výchovy:

- „*Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti...do vědomí a činnosti všech členů společnosti,...uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, zejména ochranou kulturního dědictví.*

- *Posilování soudržnosti společnosti,...zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách...utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.*“⁸⁶
Významnou úlohu integrace menšin do české společnosti hraje menšinové školství, dvoujazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí.

3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Již v mateřské škole se děti setkávají s tématy multikulturní výchovy. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*⁸⁷ (dále jen RVP PV) stanovuje cíle předškolní výchovy spočívající v rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, osvojování hodnot a získávání

⁸⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

⁸⁶ Bílá kniha, 2001, s. 14.

⁸⁷ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35586>.

osobnostních postojů. Dílčí výstupy (poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje) se pak rozvíjejí v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Cíle a dílčí výstupy mají vést k rozvíjení klíčových kompetencí dítěte. V jednoduchém měřítku jsou témata MkV obsažena ve vzdělávacích oblastech interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) a environmentální (Dítě a svět).

Záměrem předškolního vzdělávání v oblasti *Dítě a ten druhý* je podporovat utváření vztahů dítěte k jiným lidem, seznamovat s pravidly chování ve vztahu k druhému, rozvíjet sociální citlivost, toleranci, respekt, přizpůsobivost, kooperaci, chápání, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.)

V oblasti *Dítě a společnost* je cílem rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny. Seznamovat se se světem lidí, kultury a umění, osvojovat si základní poznatky o prostředí, v němž dítě žije, vytvářet povědomí o existenci ostatních kultur a národností.

Oblast *Dítě a svět* tyto cíle dále rozvíjí o poznávání jiných kultur, vytváření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi a společností.

Vzdělávací obsah RVP PV je ve školním (třídním) vzdělávacím programu formulován do podoby integrovaných bloků (integrující všechny vzdělávací oblasti), tyto bloky jsou tedy průřezové. Mohou mít podobu tematických celků, projektů či programů. Mají pomáhat dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Svou formou i zaměřením jsou tyto tematické bloky podobné průřezovým tématům stanoveným v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.⁸⁸

3.2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) stanovuje cíle, formy, délku, povinný obsah vzdělávání a očekávané výstupy na konci jednotlivých etap vzdělávání. Důležitým cílem vzdělávání podle RVP se stává rozvoj klíčových kompetencí žáků a studentů a jejich propojenost s vědomostmi a dovednostmi do praktického života. RVP také stanovují podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných.

RVP ZV vzešel v platnost 1. 9. 2005 a nahradil tím Standard základního vzdělávání.

⁸⁸ SMOLÍKOVÁ, RVP PV, 2004.

Současná upravená verze RVP ZV platí od 1. 9. 2013.⁸⁹ Tento celostátní závazný dokument se stal východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), který si každá základní škola vytváří sama.

Tendence ve vzdělávání podle RVP ZV:

- „*vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky*
- *zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol*
- *zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků, uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci a využívat vnitřní diferenciaci výuky“⁹⁰*

3.3 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zahrnuje šest okruhů průřezových témat (*Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova, Mediální výchova*), jež souvisí s aktuálními problémy současného světa. Průřezová témata „*jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“⁹¹

Jednotlivá průřezová témata obsahují tematické okruhy s nabídkou činností a námětů. Povinností každé školy je zařazovat všechny tematické okruhy do výuky na obou stupních podle ŠVP. Tematické okruhy průřezových témat „*procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání... Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.*“⁹²

Průřezová témata je možné realizovat jako součást obsahu vyučovacího předmětu, ve formě projektů, seminářů, kurzů nebo jako samostatného předmětu. Chceme-li docílit

⁸⁹ Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013, in: *Ministerstvo školství a tělovýchovy* [online], 1. 9. 2013 [vid 13. 10. 2015], dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

⁹⁰ RVP ZV, 2013, s. 6.

⁹¹ Tamtéž, s. 104.

⁹² Tamtéž, s. 104.

efektivní realizace multikulturální výchovy ve školním vzdělávání, musíme mít na paměti, že MkV má mezipředmětový charakter, netvoří uzavřenou oblast informací a metod, ale je propojená se všemi vzdělávacími oblastmi. Průřezové téma by se tedy mělo projevit nejen v realizovaném učivu konkrétních vyučovacích předmětů, ale také v metodách a klimatu třídy i celé školy.⁹³

Multikulturální výchova má žáky připravovat na aspekty života společnosti související s kulturní a sociální rozmanitostí. Umožňuje jim seznamovat se s rozmanitostmi, tradicemi a hodnotami různých kultur. Díky tomuto poznávání a porozumění si mohou lépe uvědomovat vlastní sociokulturní zázemí a hodnotu celé naší společnosti a rozvíjet vlastní identitu v pluralitní společnosti a globalizujícím se světě. Snahou MkV je vytvářet takové pozitivní a kreativní klima celé školy, kde budou vztahy mezi minoritou a majoritou založeny na vzájemném poznávání obou skupin, respektu, toleranci, spolupráci a odstraňování nepřátelství a předsudků.⁹⁴ Tím „*může přispět i k vytvoření reálného a efektivního vztahu školy a místní společnosti stejně jako vytvořit dobré předpoklady pro pochopení vztahu mezi lokálními a globálními problémy.*“⁹⁵

3.3.1 Přínos multikulturální výchovy k rozvoji osobnosti žáka

Cíle MkV jsou v RVP ZV specifikovány jako přínosy průřezového tématu a jsou nedílnou součástí kompetencí občanských, sociálních a personálních i výchovy jako takové. Tyto přínosy spočívají v poskytování vědomostí, rozvíjení schopností a dovedností a tím přispívají k celkovému rozvoji osobnosti žáka. MkV má především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků a podporovat a upevňovat vzájemné vztahy mezi různými sociokulturními skupinami, aby si tyto skupiny uvědomovaly, že rozmanitost je založena na rovnosti.⁹⁶ MkV má vybavovat žáky a studenty takovými poznatky, dovednostmi a postoji, které jim umožní pochopit a tolerovat existující multikulturální realitu a s ní spjaté problémy.

V oblasti *vědomostí* MkV poskytuje žákům základní znalosti pojmů jako kultura, etnikum, národnost, identita, xenofobie, diskriminace, rasismus a předkládá informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti.

V oblasti *schopností a dovedností* MkV rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti, komunikovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, přijmout druhého

⁹³ BURYÁNEK, Jan: Multikulturální výchova v RVP, in: *Metodický portál RVP: Články* [online], 18. 1. 2006 [vid. 18. 10. 2015], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>.

⁹⁴ RVP ZV, 2013.

⁹⁵ PELCOVÁ, 2009, s. 122.

⁹⁶ Tamtéž.

jako jedince se stejnými právy, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých. Učí uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, a zároveň tolerovat odlišnosti. Rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a učí nést odpovědnost za své verbální i neverbální projevy a své jednání.

V oblasti formování *postojů a hodnot* žáka pomáhá MkV vytvářet postoje tolerance a respektu k jiným sociokulturním skupinám, a zároveň uvědomit si vlastní identitu a sociokulturní zázemí. Učí aktivně se spolupodílet na utváření pozitivního vztahu majoritní společnosti k minoritním skupinám v demokratické společnosti.⁹⁷

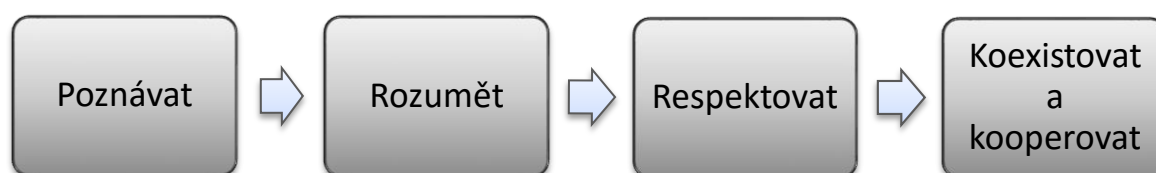


Schéma 1 - Smysl multikulturní výchovy⁹⁸

Ze schématu, který znázorňuje smysl MkV je patrné, že kognitivní složka, tedy dobrá znalost těch jevů reality, kterých se dané působení týká, musí vždy předcházet snaze přímo působit na afektivní složku osobnosti a měnit ji i k lepšímu.

Multikulturní výchova má přispět ke zlepšení povědomí příslušníků jednotlivých sociokulturních skupin o společenských, kulturních, antropologických a sociálních charakteristikách příslušníků jiných těchto skupin. Snaží se o vytváření větší empatie ve vztahu k odlišnostem, a tím o udržení sociálního smíru jako trvale udržitelného rozvoje lidského společenství v rámci probíhajícího procesu globalizace. Tento proces má v současnosti zcela určující vliv. Výrazným způsobem propojuje a zesiluje světové dění, vazby mezi státy, usnadňuje migraci lidí, což umožňuje intenzivnější interkulturní kontakt různých sociokulturních skupin. „*Objevuje se tak nutnost nejen řešit problémy existence a soužití různých skupin v jednotlivých zemích, ale také potřeba připravovat nové generace na život v globalizovaném světě, učit je se v něm správně orientovat, dokázat si najít vlastní ukotvení ve společnosti a umět senzitivně zacházet s identitou vlastní i druhých.*“⁹⁹ Multikulturní výchova je prostředek cesty k budoucí multikulturní (bezkonfliktní) realitě.¹⁰⁰

⁹⁷ RVP ZV, 2013.

⁹⁸ PRŮCHA, 2011, s. 16.

⁹⁹ MOREE a JANSKÁ, 2008.

¹⁰⁰ MICHALÍK, Jan. Společenské aspekty tzv. multikulturní výchovy, in: VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, 115 s. ISBN 80-244-0586-5.

Teoreticky formulovat vzdělávací cíle a kompetence žáků je ovšem daleko snazší, než tyto ideály prakticky realizovat ve výchovně vzdělávacím procesu. Utvářet a rozvíjet kompetence pro život a předkládat morální principy není vůbec jednoduché. Skutečnost je taková, že nové prezentované myšlenky, hodnoty a postoje se dostávají do konfliktu s dosavadními znalostmi a zkušenostmi žáků. Každý člověk od útlého věku získává určité postoje a předsudky. Nejen žáci, ale také „učitelé sami při práci s tématy multikulturní výchovy konfrontují i své postoje, své hodnotové systémy, své předsudky s obecně platnými normami, morálními hodnotami, s realitou každodenního života, zaujímají osobní stanovisko k různým interkulturním a aktuálním otázkám.“¹⁰¹ Učitelé proto musí volit velmi dobře promyšlené postupy a vzdělávací strategie, chtějí-li pozměnit nebo úplně odstranit určité předsudky a postoje žáků.

3.3.2 Tematické okruhy multikulturní výchovy

Obsah průřezového tématu je rozdělen do pěti tematických okruhů: *kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity*.¹⁰² „RVP ZV klade důraz na to, aby škola a její učitelé přihlíželi k aktuální situaci ve společnosti se zřetelem na konkrétní podmínky a potřeby dané školy, aby respektovali vzájemnou dohodu mezi vedením školy a učiteli, mezi učiteli navzájem, učiteli a žáky, školou a rodiči apod.“¹⁰³ Tematické okruhy se věnují problematice člověka z jeho tělesné i duševní stránky jako individuality a součástí etnického prostředí, lidské identity, interpersonálním vztahům, globálním problémům lidstva aj. a jsou návrhem praktické realizace přínosů MkV. Jejich začlenění do výchovně vzdělávacího procesu směřuje k celkovému rozvoji žákovy osobnosti.

Současná koncepce MkV je neustále vystavována kritikám odborníků především kvůli absenci reakcí na nové vývojové tendence v interkulturním vzdělávání. Jednou z inovací MkV představuje publikace, kterou vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat*¹⁰⁴ pro výuku průřezových témat v základních školách, jež představuje jakýsi „most“ mezi zpracováním průřezových témat v RVP ZV a potřebami praxe. Doporučené očekávané výstupy pro první a druhý stupeň mají pomoci učitelům konkretizovat vědomosti, dovednosti, znalosti, postoje

¹⁰¹ PELCOVÁ, 2007, s. 333.

¹⁰² RVP ZV, 2013.

¹⁰³ PELCOVÁ, 2007, s. 333.

¹⁰⁴ KoI. autorů, *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2, dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>.

a hodnoty, které jsou důležité u žáků rozvíjet prostřednictvím průřezových témat, a jsou využitelné při výuce.

Multikulturní výchova svým charakterem umožňuje aplikování ve vzdělávacích oblastech. Na prvním stupni ZŠ je to zejména Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura. Vazba na tyto oblasti vzdělávání je dána tématy zabývající se vzájemnými vztahy mezi příslušníky národů, etnických a sociokulturních skupin.¹⁰⁵

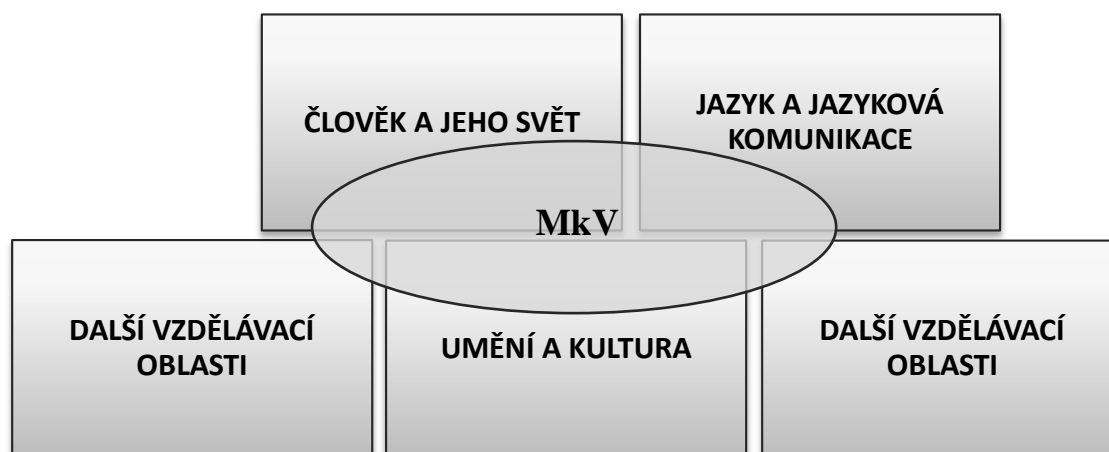


Schéma 2 - Propojení multikulturní výchovy a vzdělávacích oblastí¹⁰⁶

Největší prostor multikulturní výchově poskytuje vzdělávací oblast Člověk a společnost. Cíle MkV lze ve velké míře naplňovat v oblastech Jazyk a jazyková komunikace (zařazování literatury menšin, srovnání komunikačních prostředků různých jazykových a kulturních prostředí, rozmanité životní styly a kulturní zvyklosti, reálie při výuce cizích jazyků aj.) a Umění a kultura.

¹⁰⁵ ČÁSTKOVÁ, 2014.

¹⁰⁶ BURYÁNEK, 2006 [online].

4 Realizace multikulturní výchovy

Prakticky se multikulturní výchova realizuje ve školním prostředí jako průřezové téma ve školních vzdělávacích programech a v různých osvětově zaměřených projektech mimo školu, v muzeích, na výstavách a festivalech, v publikacích různých vládních a nevládních organizací, v reklamních kampaních nebo v politických opatřeních.

4.1 Zařazení průřezového tématu ve školním vzdělávacím programu

RVP ZV předepisuje školám realizujícím základní vzdělávání požadavky, které musí naplnit. Patří mezi ně zavedení výchovných a vzdělávacích strategií, tedy jakési metodologie, uplatňované ve výuce i mimo výuku, podle které škola cíleně rozvíjí klíčové kompetence žáků. Každá škola, resp. její pedagogové, si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, který vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, reálných podmínek, postavení školy v regionu i v sociálním prostředí a zohledňuje potřeby a možnosti žáků, podle kterého se pak uskutečňuje celý její edukační proces.¹⁰⁷

Ve ŠVP je veškeré učivo z jednotlivých předmětů systematicky roztríděno a přiřazeno do vzdělávacích oblastí. „V nižší instanci se pak průřezová témata vloží do předmětů, které na sebe vzaly odpovědnost za jejich výuku, případně se vytvoří nový předmět pod garancí určité vzdělávací oblasti. ŠVP se pak doplní o mezipředmětové vztahy, přesahy výuky a žákem získané klíčové kompetence.“¹⁰⁸ Průřezová témata musíme proplánovat do celého ŠVP, na všechna vhodná místa. Cíle průřezových témat musí být ve vzájemné spojitosti s cíli ostatními. U všech průřezových témat musí být uvedeno, v jakém ročníku a jakou formou jsou tematické okruhy průřezových témat realizovány. Vše, co se dané školy týká a co se v ní děje, bychom měli promýšlet z hlediska multikulturality celé společnosti.

¹⁰⁷ RVP ZV, 2013.

¹⁰⁸ PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 246 s. ISBN 978-80-244-3140-6, s. 16.

Tabulka 4 - Zařazení průřezového tématu multikulturní výchova do jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů ve školním vzdělávacím programu Živá škola Fakultní základní školy a Mateřské školy Olomouc, Holečkova 10¹⁰⁹

	1. tř.	2. tř.	3. tř.	4. tř.	5. tř.	6. tř.	7. tř.	8. tř.	9. tř.
Kulturní diference	Prv Hv	Prv Čj	Čj Vv Hv	Čj Hv Aj	Čj Vl	Hv Tv	Hv Tv Vob Nj	Tv	Nj Tv
Lidské vztahy	Hv Prv Tv Čj	Čj Prv Hv Tv Vv	Čj Tv Prv	Čj Tv Pč Hv Aj	Čj Aj Vl Pč Hv Tv Pč	Nj D Z Vv Tv	Nj Vob Tv	D Tv	D Tv
Etnický původ	Prv Čj	Čj	Čj Hv	Čj Aj Hv	Př Vl Hv	Vob	Vob		Nj D Z
Multikulturalita		Čj	Čj Aj	Aj	Čj Tv	Čj Inf D Vob	Čj D	Čj D Z Vv	M
Principy sociálního smíru a solidarity		Vv Čj	Prv	Čj Aj Vl	Př Vl		Vob		Aj D Z

Na prvním stupni předměty Český jazyk, Anglický jazyk, Člověk a jeho svět, Výtvarnou výchovu, pracovní činnosti, hudební výchovu a tělesnou výchovu prolíná MkV v oblastech: *Kulturní diference* (vnímá a respektuje odlišnosti různých kultur, uvědomuje si podobnosti a odlišnosti kultury, udržuje tradice našeho etnika), *Lidské vztahy* (má smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, komunikuje s příslušníky jiných národů a národnostních skupin) a *Etnický původ* (poznává a toleruje odlišnosti a zvláštnosti žáků jiných národnostních, etnických, náboženských a sociálních skupin a dokáže s nimi spolupracovat)

Ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ZŠ Lutín 2 Základní školy a Mateřské školy Lutín je průřezové téma MkV integrováno do výuky na prvním stupni v oblastech: *Kulturní diference* (Tělesná výchova, Člověk a svět práce), *Lidské vztahy* (Anglický jazyk, Český jazyk, Matematika, Člověk a jeho svět), *Etnický původ* (Anglický

¹⁰⁹ Čj – Český jazyk a literatura, Aj – Anglický jazyk, Nj – Německý jazyk, M – Matematika a její aplikace, Inf – Informatika, D – Dějepis, Vob – Výchova k občanství, Př – Přírodověda, Z – Zeměpis, Hv – Hudební výchova, Vv – Výtvarná výchova, Tv – Tělesná výchova, Pč – Pracovní činnosti, Prv – Prvouka, Vl – Vlastivěda.

jazyk, Český jazyk, Člověk a jeho svět) a *Multikulturalita* (Anglický jazyk, Český jazyk, Informatika, Hudební výchova).¹¹⁰

Ze srovnání školních vzdělávacích programů jasně vyplývá, že zařazení průřezového tématu MkV do vzdělávání je značně subjektivní záležitost, která vždy závisí čistě na konkrétní škole, jejím vedení a pedagogickém sboru.

Praktickou pomůckou, jak aplikovat MkV do ŠVP, může být sborník *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*¹¹¹, který vznikl v rámci projektu „Varianty – projekt IKV“, který realizoval Člověk v tísni, společnost při České televizi, o. p. s., v letech 2003-2005 za spolupráce Občanského sdružení Kritické myšlení. Do projektu se zapojilo 13 základních škol, které se zaměřily na integraci principů interkulturní (multikulturní) výchovy do běžného vzdělávání našich škol. Z tohoto projektu vznikly semináře o vybraných multikulturních jevech a menšinových skupinách, např. seminář Znaky interkulturně přátelské školy a metodika integrace interkulturní výchovy jako průřezového tématu ve ŠVP. Výsledky práce jsou předloženy v tomto sborníku.

Před integrací MkV do vzdělávání musí učitel zvážit následující otázky:

1. Jaké je školní prostředí, ve kterém chci integrovat MkV do vzdělávání?
2. Jsem připraven/a po stránce odborné i osobní na realizaci MkV? Co je to multikulturalismus a jaká jsou východiska MkV?
3. Nakolik jsou žáci zvyklí na to, že je někdo odlišný, každý je jiný, jedinečný?
4. Která témata MkV jsou pro žáky naší školy aktuální?
5. Jaké předsudky se ve škole a jejím okolí vyskytují?
6. Musím zůstat vždy objektivní, nebo mohu prezentovat své osobní postoje?
7. Které konkrétní znalosti a dovednosti mohou pomoci žákům ke zvládnání situací, se kterými se mohou v životě setkat?
8. Jak mohu pomoci žákům rozvíjet pozitivní přístup k probíraným tématům?¹¹²

Multikulturní výchova ve školách probíhá zpravidla jednorázově nebo pravidelně a systematicky a to jak v rámci celé školy, tak v rámci třídy. MkV se uskutečňuje v činnostech a akcích jako: projekty, diskuse, dopisování s cizinci, adopce afrického dítěte, pravidla

¹¹⁰ VRBOVÁ, Dana: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Lutín 2*, [online], 1. 9. 2011 [vid. 10. 3. 2016], dostupné z: <http://zs.lutin.cz/wp-content/uploads/2015/08/svp.pdf>.

¹¹¹ KOŠTÁLOVÁ, Hana. (ed.) a kol.: *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Sborník projektu Varianty. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni, 2005, dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=publikace/ikv>.

¹¹² HAVLÍNOVÁ, Ivana: Multikulturní výchova v projektech a programech na školách a pro školy, in: PELCOVÁ, 2009.

soužití, exkurze, zájezdy, vzájemná setkávání mezi třídami, s rodiči, s jinými organizacemi, komunitní kruh, speciální hodiny českého jazyka pro cizince, výuka náboženství, multikulturní dílny, workshopy, spolupráce s romskými asistenty, tematické výjezdy, besedy, spolupráce s neziskovými centry, divadlo, kino, zážitkové kurzy, spolupráce s knihovnou atd.¹¹³

4.2 Požadavky na učitele multikulturní výchovy

Učitel je tím, kdo určuje charakter začlenění multikulturních témat, kdo vytváří a ovlivňuje celý edukační proces. V současné době se spolu s rozvojem masových komunikačních prostředků snižuje úloha učitele jako hlavního pramene informací. Od učitelů se proto požaduje neustálé rozšiřování a rozvíjení vědomostí a pedagogických dovedností, ale zároveň schopnost orientovat se v současném vědeckém, technickém, kulturním, socioekonomickém, politickém a historickém dění, přizpůsobit se a aktivně na ně reagovat. Stejně tak musí připravovat i své žáky na stále rychlejší změny ve společnosti.¹¹⁴

Učitelská kvalifikace obsahuje kromě všeobecného vzdělání a širokého filozofického, vědeckého a kulturního rozhledu také teoretické a praktické odborné vzdělání a pedagogicko-psychologické vzdělání.¹¹⁵

4.2.1 Kompetence učitele

V souvislosti s prosazováním inkluzivně integračního přístupu a vzhledem ke zvládnutí diverzity je vkládán požadavek na určité odborné a specifické kompetence pedagogů a na jejich zvyšování.¹¹⁶ V odborné literatuře se uvádí pojem kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“¹¹⁷, které tvoří osobnostní a profesní kompetence. K osobnostním kompetencím patří tvořivost, komunikativnost, samostatnost, zodpovědnost, kritické myšlení,

¹¹³ KOŠŤÁLOVÁ, Hana: Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP, in: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 29. 7. 2004 [vid. 10. 3. 2016], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/36/planovani-multikulturni-vychovy-v-svp.html/>.

¹¹⁴ ČÁSTKOVÁ, 2014.

¹¹⁵ KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.

¹¹⁶ MORVAYOVÁ, Petra a MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6.

¹¹⁷ PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2013, s. 103.

schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, vnímavost a reflexivnost. Profesionální kompetence učitele zahrnují znalost předmětu, řídicí a diagnostické schopnosti.¹¹⁸

Průcha¹¹⁹ shrnuje požadavky na učitele pro realizaci MkV v oblasti znalostí a dovedností termínem *interkulturní kompetence*, kterým označuje „*způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras. ... Jde tedy o určitou senzitivitu, citlivost ve vnímání partnerů, kteří jsou kulturně, etnicky či rasově odlišní.*“¹²⁰

Tři základní orientace interkulturních kompetencí:

1. *Znalosti* - učitelé si mají osvojit důležité pojmy multikulturní výchovy a základní teoretické koncepty multikulturalismu a některých vědních disciplín jako etnologie, psychologie a sociologie.

2. *Dovednosti* - učitelé musí znát a umět používat takové didaktické dovednosti, prostředky a postupy, aby mohli žáky učit, jak vycházet se spolužáky a dospělými jiného než českého etnika, jak se k nim chovat a komunikovat s nimi, a přitom respektovat jejich kulturní zvláštnosti. Jsou to také dovednosti nezbytné pro práci s žáky odlišného kulturního či rasového původu.¹²¹

3. *Postoje* – učitelé musí zaujímat postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám.¹²²

Kompetence pedagoga by se kromě osvojení si souboru odborných dovedností a znalostí měly zaměřovat především na „*zvládnutí procesu reflexe nabývání a určování linií životních praxí a vzniku poznání, a to nejen na straně „klienta“ – tj. dítěte a jeho rodiny, ale v první řadě na straně pedagoga samotného.*“¹²³

Požadavky na kompetence pedagogů pro práci s diverzitou podle Morvayové a Moree¹²⁴ v oblastech:

1. *Kompenzace potřeb dětí vzniklých na základě sociokulturní rozdílnosti zázemí* – zaujímat nestereotypní postoje ve vztahu k žákům a jejich rodinám, nevyhodnocovat příčiny selhávání žáků pouze jako důsledek údajně nevhodné rodinné výchovy, reflektovat vlastní

¹¹⁸ KUSÁ, 2014.

¹¹⁹ PRŮCHA, 2011.

¹²⁰ Tamtéž, s. 69.

¹²¹ PRŮCHA, 2011.

¹²² BURYÁNEK, 2002.

¹²³ MORVAYOVÁ a MOREE, 2009, s. 24.

¹²⁴ Tamtéž.

pocity, postoje a přesvědčení, které jsou součástí konfliktu praxí a poznání atd.

2. *Pedagogické práce se sociokulturně diverzifikovanou skupinou (požadavek na udržení dětí s různým zázemím v hlavním vzdělávacím proudu)* – chápat význam sdílení různých životních zkušeností a dovedností pro společnost i individuální rozvoj žáků, bez ohledu na učitelovy osobnostní a sociokulturní normy preference a identifikace atd.

3. *Zařazování souvisejících průřezových témat na základě osobnostního přístupu* – uplatňovat transkulturní přístup, přistupovat ke vzdělávání žáků hodnotově nezatíženým způsobem, zdůrazňovat sebereflexi atd.

Primární škola vzhledem ke své interdisciplinární povaze vyučování klade nároky na pojetí mezipředmětových kompetencí a zvládnutí různě zaměřených předmětů. „*Působení jednoho pedagoga ve třídě poskytuje široké pole působnosti a posiluje učitelův vliv na žáky. ... Mezi nezbytné charakteristiky učitele primární školy patří jeho psychická odolnost, adaptabilita, flexibilita, vzhled do podstaty problémových situací, kreativní a operativní myšlení při jejich řešení.*“¹²⁵

4.2.2 Osobnost učitele

Na multikulturní výchovu a její realizaci má značný vliv učitelova morální bezúhonnost, hodnotová orientace, respekt a úcta k ideálům demokracie. Úkolem učitele nejen v MkV je „*šířit osvětu a nepřipouštět jakékoliv projevy intolerance, rasismu, xenofobie, či šikany. Naopak by měl prosazovat výchovu proti všem projevům nesnášenlivosti, podporovat toleranci, pochopení a vzájemný respekt.*“¹²⁶. Způsobilst k realizaci MkV kromě teoretického hlediska zahrnuje hledisko osobnostní a pedagogicko-psychologické. Osobnost pedagoga, jeho samotná motivace a ochota vyvíjet se profesionálně a multikulturně jsou klíčovými faktory úspěšné realizace MkV.¹²⁷

Učitel primární školy je často vnímán žáky jako životní vzor, proto jeho osobnost hraje důležitou roli. „*Učitel především předává informace a probíranou látku, nicméně to, jakým způsobem to dělá je velmi významně ovlivněno jeho osobnostními postoji. ... Kromě obsahu učiva jde často o tón hlasu, slova či gesta, která pedagog volí, apod.*“¹²⁸

Osobnostní charakteristiky učitele můžeme rozdělit do několika kategorií: vlastnosti charakteru, intelektuální, pracovní, citově-temperamentní a společensko-charakterové

¹²⁵ ČÁSTKOVÁ, 2014, s. 57.

¹²⁶ Tamtéž, s. 57.

¹²⁷ KUSÁ, 2014.

¹²⁸ MOREE a JANSKÁ, 2008, s. 78.

vlastnosti. Další důležité vlastnosti učitele jsou psychická odolnost, flexibilita, adaptabilita, kreativita atd. Od učitelů se očekává důraz na morální bezúhonnost a hodnotovou orientaci, ale i respekt a úcta k ideálům demokracie. Znalostí tzv. etického profesního kodexu by měl učitel přijmout určitý model chování, který se projevuje ve vztahu k žákům, jejich rodičům i k samotné profesi.

Typologii multikulturního učitele nabízí Moree¹²⁹, která rozlišuje tři typy:

1. *Učitel misionář* – jde často o mladé učitele, kteří většinou mají osobní zkušenost s multikulturním prostředím, rozvážně posuzují a hodnotí druhé osoby i situace, zaměřují se na motivaci žáků a rozvíjení jejich kritického myšlení.
2. *Učitel údržbář* – tito učitelé většinou osobní zkušenost s multikulturním prostředím nemají, ale multikulturní téma je zajímavá a zároveň jim poskytuje možnost osobního rozvoje.
3. *Učitel úředník* – v tomto případě jde většinou o starší učitele, kteří nemají zkušenost s multikulturním prostředím a jejich individuální nasazení je nízké.

4.2.3 Přístup učitele k multikulturní výchově

Pozitivní přístup učitele je k realizaci MkV zcela jistě zapotřebí, jeho názory, postoje a znalosti se stávají klíčovými faktory úspěšné implementace MkV ve výuce. Učitel by měl s koncepcí MkV souhlasit, aby její realizace byla pro žáky přínosem. Tento přístup zahrnuje postoje, názory a vztah učitele k průřezovému tématu.

Částková¹³⁰ uvádí rozdělení přístupu učitele na aktivní a pozitivní přístup, neutrální přístup a pasivní až negativní přístup:

1. *Aktivní a pozitivní přístup* – učitel se zajímá o témata MkV, vyhledává informace a zdroje, vzdělává se, inspiruje se od jiných lidí, účastní se projektů a vytváří je, zařazuje MkV do výuky, je aktivní proti projevům nesnášenlivosti a diskriminace, přistupuje k žákům individuálně, podporuje jejich osobnostní rozvoj, rozvíjí své žáky v této oblasti.

2. *Neutrální přístup* – učitel zná problematiku MkV, ale nerozšiřuje dále své znalosti v této oblasti, zařazuje témata MkV do výuky jen nahodile a povrchně, samostatně nevytváří projekty zaměřené na MkV, ale účastní se povinných akcí a projektů, nesouhlasí s projevy nesnášenlivosti a diskriminace, ale neprezentuje veřejně svůj názor.

¹²⁹ MOREE, Dana. *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. 1st ed. Benešov: EMAN, 2008. ISBN 978-80-86211-62-6.

¹³⁰ ČÁSTKOVÁ, 2014.

3. *Pasivní až negativní přístup* – učitel nezná ani se nezajímá o MkV, nepovažuje realizaci MkV za nutnou, neúčastní se projektů zaměřených na problematiku MkV, některá témata zařazuje do výuky jen okrajově, nevyjadřuje se k projevům nesnášenlivosti a diskriminace.

Prvním krokem k realizaci multikulturní výchovy se tak stává pozitivní přístup k jejím tématům, po kterém následuje volba vzdělávacích prostředků. Pokud dobře známe zázemí žáků, jejich rodinnou výchovu, prostředí celé školy a blízkého okolí, pak můžeme mnohem účinněji plánovat učení a rozvoj žáka. Jen takový učitel, jehož chování a jednání je „*v souladu s moderními pedagogickými trendy v oblasti interkulturního vzdělávání, didaktickými zásadami a aktivním pojetím výuky.*“¹³¹, může být ve své snaze ovlivnit osobnost svých žáků úspěšný.

4.3 Metody výuky

Nejadekvátnějším nástrojem učitele je výuková metoda, která samozřejmě nepůsobí izolovaně, ale je součástí mnoha činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Výukové metody zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat realitu, v níž žijí.

Metodou označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle v jakékoliv činnosti. Je to taková záměrná činnost učitele, která rozvíjí vzdělanost žáků a vede je k dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Pod pojem výuková metoda zahrnujeme také učební aktivitu žáků. Důležitým faktorem k dosažení stanovených cílů je spolupráce mezi učitelem a žáky, snahou učitele by mělo být pomocí výukových metod vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření osobitého samostatného učebního stylu. Výuková metoda účinně působí pouze ve spojení s dalšími činiteli, pomocí kterých dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů.¹³²

V literatuře můžeme najít velmi mnoho různých klasifikací dle různých kritérií. Maňák a Švec¹³³ rozlišují výukové metody podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Charakteristické je splynutí pojmů výuková metoda a organizační forma:

A. *Klasické výukové metody.* (Jsou charakteristické frontální výukou, kde učitel předává informace žákům. Je také označována pojmem tradiční výuka.)

¹³¹ ČÁSTKOVÁ, 2014, s. 52.

¹³² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

¹³³ Tamtéž.

1. Metody slovní (monologické, dialogické, metody písemných prací, metody práce s učebnicí a knihou)

2. Metody názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností, projekce statická a dynamická)

3. Metody praktické (návěky pohybových a pracovních dovedností, pokusy a laboratorní činnosti, pracovní činnosti, grafické a výtvarné práce)

B. *Aktivizující metody* (Jsou založeny na řešení problémových situací ve vyučování, problémových úloh. Slouží jako prostředek k aktivizaci žáků, působí na ně stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení.)

- Diskusní metody, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry

C. *Komplexní metody* (Kombinace a propojení výukových metod, organizačních forem výuky, didaktických prostředků nebo životních situací, jejichž sjednocujícím prvkem je vždy výuková metoda.)

- Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, výuka dramatem, projektová výuka, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem atd.

Nejméně vhodnou metodou při realizaci MkV je klasická frontální výuka. Vzhledem k cílům, které má MkV naplňovat ve vztahu k postojům a kompetencím, jsou nevhodnější, zvláště na 1. stupni ZŠ, aktivizující a komplexní metody výuky. Aktivní zapojení žáků je v MkV potřebnější, než kde jinde, a umožňuje efektivnější získávání a osvojování informací. *„Nejen obsah, ale i forma práce jsou nástrojem, jak podpořit přijetí cílů multikulturní výchovy žáky. ... Již práce ve dvojicích nebo skupinách je praktickým návěkem kooperace, tolerance a empatie. ... Forma práce by měla vždy povzbuzovat schopnost žáků artikulovat vlastní názory nebo myšlenky, ke kterým dospěli při plnění zadání.“*¹³⁴

Volba metod by měla být především pestrá, měla by žáky aktivovat a zvyšovat jejich zájem o dané téma. Výběr vhodných metod ovlivňují některé faktory, např. předmět, ve kterém se uskutečňuje MkV, formy výuky, učební možnosti a předpoklady žáků, psychické zvláštnosti žáků mladšího školního věku, vnější podmínky vyučování a typ školy, osobnost, znalosti, zkušenosti, postoje učitele atd.¹³⁵ Při realizaci MkV se osvědčují především

¹³⁴ PREISSOVÁ a ŠOTOLA, 2012, s. 35.

¹³⁵ ČÁSTKOVÁ, 2014.

metody, při kterých mají žáci možnost a prostor pro vyjádření svého postoje a názoru, komunikaci, otázky, nesouhlas, hledání informací apod. Nejvhodnější je metody kombinovat.

Mezi vhodné metody MkV patří: *didaktické hry, simulační a inscenační hry, dramatizace, rozhovor, diskuse, besedy, brainstorming, práce s textem (příběhem), práce s obrazovým materiálem, skupinová práce, využití videonahrávek a počítače, pracovní listy, myšlenková mapa, projektová výuka* aj.

Obzvlášť vhodnou metodou je *práce s příběhem*. Příběh přibližuje žákům jinakost, životní zkušenosti, zároveň poskytuje dostatek podnětů k zamyšlení a utvoření vlastního názoru na danou situaci. Příběh žáky zaujme, forma vyprávění je pro ně nejpřirozenější. Povzbuzuje empatii a schopnost vžít se do role druhého díky identifikace žáka s hrdinou. Může tímto způsobem nahlížet na svět očima někoho jiného.¹³⁶

Při výběru správné metody pro správné prostředí a téma před samotnou realizací MkV mohou pomoci následující kroky:¹³⁷

1. *Najít vhodné téma*, které je pro nás jako učitele důležité, zajímavé, smysluplné, se kterým máme osobní zkušenost nebo je nám dobře známé. Důležité je vědět, co s námi dané téma dělá, jak jej máme zažité, co v nás evokuje, jaký k němu máme postoj a najít osobní vztah k tématu. Po této sebereflexi je třeba vybrané téma dobře zpracovat a porozumět mu ve všech jeho souvislostech.

2. *Stanovit cíle*. Čeho chceme v hodině dosáhnout? Je důležité ujasnit si, co by měli žáci znát, umět, čeho být schopni a jak ověřit naplnění cíle.

Např. Měli by žáci umět vyjmenovat národnostní menšiny v ČR?

Měli by vědět, co dělat, jestliže je napadnou Romové?

Měli by být ochotni skamarádit se s vietnamským žákem?

Při formulování konkrétních cílů (kognitivní, afektivní, psychomotorický) je třeba dbát na dodržování několika pravidel: *cíl je potřeba formulovat pozitivně* (dosažení nějaké změny, dovednosti apod.), *měl by být reálný, měl by být ověřitelný, měl by mít zásadní spojitost s učitelovým pohledem na věc*.

Cíle kognitivní se zaměřují na vícestranný pohled na historické události, znalost kulturního dědictví vlastního i jiných kulturních skupin, schopnost odhalovat sociální mýty,

¹³⁶ PREISSOVÁ a ŠOTOLA, 2012.

¹³⁷ Kroky k MKV, in: *inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online], 4. 6. 2013 [vid. 9. 2. 2016], dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/kroky-k-mkv>.

odlišování faktů od názorů atd.

Cíle afektivní ovlivňují názory a postoje, prosazují přijetí individuálních rozdílů a pozitivní pohled na odlišnost příslušníků jiných kulturních skupin atd.

Cíle psychomotorické (behaviorální) se zaměřují na rozvoj sociálních dovedností, schopnosti budovat dobré vztahy a pěstování citlivosti na rozdílnost mezi skupinami.

3. *Zvolit vyučovací metody.* Teprve po zvolení tématu, které nás osobně zajímá, po stanovení konkrétních cílů práce, můžeme volit metody takové, na které si trůfáme a které nám pomohou dosáhnout daných cílů. Úspěch práce je dán kombinací vhodné metody a cíle.

4.4 Didaktické zásady a principy multikulturní výchovy

Didaktické zásady, stejně jako pedagogické principy, jsou prostředkem úspěšné výuky, jež se uplatňují ve všech vzdělávacích oblastech a vztahují se na každý subjekt edukačního procesu. Také v MkV je v neposlední řadě kromě významné úlohy učitele, jeho subjektivního přístupu a volby vhodných vyučovacích metod také důležité uplatňování didaktických zásad a principů.

Jedním z principů dosažení stanovených cílů MkV je průběžné zjišťování vědomostí žáků a jejich názorů na dané téma. Zvláště u mladších žáků nelze předpokládat, že znají či dokáží vysvětlit pojmy týkající se multikulturalismu. Je proto důležité vždy vycházet z jejich vlastních zkušeností, které mohou být založeny např. na setkání se spolužákem jiné národnosti či etnika, cestování, mediálních zprávách atd. „*Ačkoli mohou být způsoby jejich prezentace vlastních nebo zprostředkovaných názorů zjednodušující či nepřesné, je třeba je vnímat jako příspěvek, který pedagogovi umožňuje již předem připravenou aktivitu proměňovat a doplňovat s ohledem na myšlenkové zázemí žáků.*“¹³⁸ Při výběru témat je důležité dbát na *zásadu postupu od známého k neznámému a zásadu komplexního rozvoje osobnosti žáka* ve všech oblastech jeho poznání (kognitivní, psychomotorické a afektivní).¹³⁹ Zároveň je vhodné vytvářet prostor pro diskuzi např. o aktuálních otázkách a událostech, avšak s humanistickým podtextem, a tím podporovat a posilovat vzájemné naslouchání mezi žáky.¹⁴⁰

Školní třída jako kolektiv žáků představuje skvělou možnost „*demonstrovat hlavní*

¹³⁸ PREISSOVÁ a ŠOTOLA, 2012, s. 35.

¹³⁹ ČÁSTKOVÁ, 2014.

¹⁴⁰ PREISSOVÁ a ŠOTOLA, 2012.

*aspekty multikulturní společnosti: rozdílnost, jinakost (ve vlastnostech, preferencích atd.), na kterou je třeba reagovat tolerancí a empatií, potřebou vzájemné kooperace a prevence vzniku konfliktů.*¹⁴¹ Učitel by měl uplatňovat *zásadu individuálního přístupu k žákům* a respektovat jejich zvláštnosti a specifika. Citlivé a přiměřené zacházení s osobností či kulturní diverzitou žáků se může projevit *„vzrůstající produktivitou, kreativnějším řešením problémů, rozvojem morálního a kognitivního usuzování, zlepšením vztahů i celkovým zkvalitněním interakcí s vrstevníky.*¹⁴² Žáci se učí spolu vzájemně vycházet a spolupracovat. V kulturně nehomogenním prostředí je však třeba dávat pozor na možné vytváření negativních vztahů založených na předsudcích, egoismu a stereotypizaci. Významný vliv pro úspěšnou výuku MkV má klima třídy, vzájemná důvěra a bezpečí bez hodnotících soudů učitele nebo ostatních žáků. Učitel by měl dodržovat *zásadu tvůrčí a přátelské atmosféry.* V třídním kolektivu lze pak snadno realizovat aktivity zaměřené na témata kulturní diference a lidské vztahy.¹⁴³

Při výuce MkV sehraává zásadní roli zprostředkovaný nebo přímý *prožitok*. Ve třídě můžeme zprostředkované prožitky žákům poskytnout formou vyprávění o životních osudech jiných lidí. Přímým prožitkem, který je řízen učitelem, mohou žáci v rámci některých simulačních aktivit (hraním rolí apod.) prožívat a rozvinout emocionální obsah a možná řešení. *„Dospívající jedinci se ve svých životech velmi málo dostávají do situací, ve kterých by byli menšinou, a proto je tato simulace potřebná pro rozvoj empatie k někomu, kdo žije v odlišném sociálním nebo kulturním kontextu.*¹⁴⁴

V MkV se výrazně uplatňuje *zásada práce s konfliktem*. Učitel by se neměl bát diskuzí o tématech a problémech, naopak by měl zdůraznit jednotlivé body odlišných názorů a snažit se dosáhnout obecně přijatelného kompromisu.

Jednou z nejdůležitějších zásad je *reflexe celkového průběhu hodiny*. Na konci každé aktivity nebo většího celku musí proběhnout zhodnocení a reflexe, do které bychom měli zapojit žáky. Reflexe umožňuje vžít se do vzorové situace a přenést získanou zkušenost a prožitky žáka na jeho budoucí chování a jednání. Vhodně zvolené otázky umožňují různě zaměřené aktivity zasadit do multikulturního kontextu.¹⁴⁵

¹⁴¹ PREISSOVÁ a ŠOTOLA, 2012, s. 35.

¹⁴² ČÁSTKOVÁ, 2014, s. 33.

¹⁴³ Tamtéž.

¹⁴⁴ PREISSOVÁ a ŠOTOLA, 2012, s. 36.

¹⁴⁵ ČÁSTKOVÁ, 2014, s. 49.

5 Projekt v multikulturální výchově

Jednou z vhodných metod, které lze zvolit při začleňování multikulturální výchovy do výuky, je projektová metoda. Projekt umožňuje spojení učebních předmětů v kognitivní a činnostní oblasti. Integrace učiva poskytuje možnost využít v učebním plánu veškerý čas i časové rezervy pro rozvoj vzájemné komunikace, nácvik sociálních dovedností žáků apod. díky netradičním formám a metodám práce, jež zvyšují podíl aktivních činností žáka. Vlastní činnost žáka se stává předpokladem k svobodě rozhodování a zodpovědnosti za ně. Jednou z možností, jak toto prostředí pro žáky vytvořit, poskytuje projektové vyučování.

5.1 Projektová metoda

V literatuře se můžeme setkat s projektovou výukou i s projektovou metodou. Kratochvílová¹⁴⁶ vymezuje projektové vyučování jako výuku založenou na projektové metodě. Projektovou metodu definuje jako „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“¹⁴⁷ Při projektové metodě jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování daného projektu, problému. Je to činnost tvořivá, vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost, převážně vnitřně řízená, směřující k určitému cíli. Projektem se rozumí komplexní úkoly či problémy, které jsou spjaty s životní realitou, často v podobě integrovaných témat. Podstatný je cíl projektu, který je představován určitým výstupem, výrobkem, praktickým řešením problému apod.

Projektová metoda se výborně uplatňuje při začleňování mezipředmětových vztahů, průřezových témat a naplňování klíčových kompetencí stanovených v RVP ZV, jelikož „*dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost).*“¹⁴⁸

¹⁴⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 37.

¹⁴⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. s. 96.

5.2 Projekt

Projekt představuje komplexní úkol nebo problém, spjatý s životní realitou, soustředěný kolem určité ideje s praktickým cílem a zakončením. Je to produkt žáků, kteří přebírají odpovědnost za celou jeho realizaci i za svou práci. Problém či úkol musí být žákům blízký a vycházející z jejich potřeb. Učitel v tomto případě zastává roli poradce.

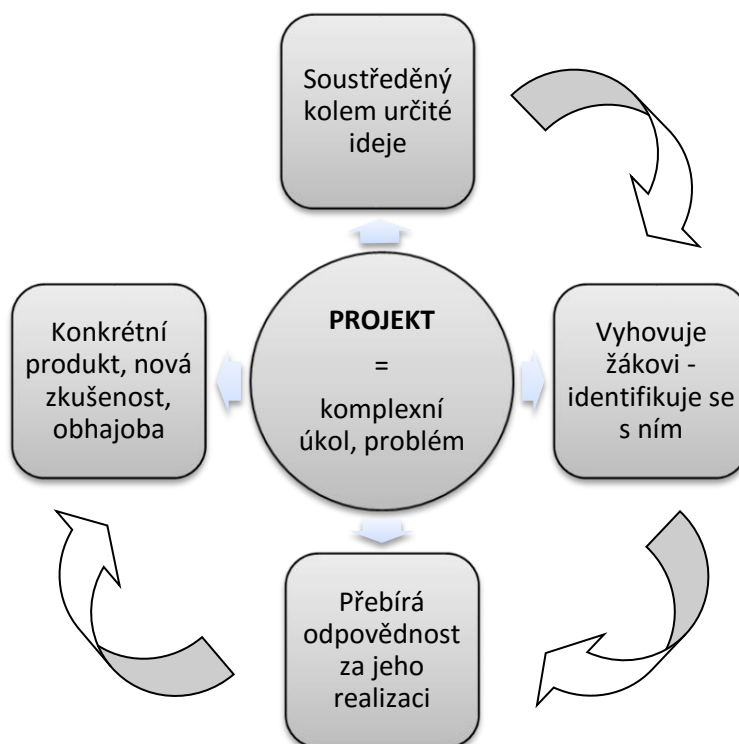


Schéma 3 - Projekt vyjádřen schématem podle Kratochvílové¹⁴⁹

Výhody projektu: Projekt má pozitivní vliv na osobnost dítěte tím, že umožňuje zapojení žáka dle jeho individuálních možností, experimentovat s věcmi, zažít určitou zkušenost, žák je silně motivován k učení, učí se pracovat s různými informačními zdroji a řešit problémy, konstruuje své poznání, využívá svých znalostí a dovedností a získává nové, např. dovednost organizační, řídicí, plánovací, hodnotící, získává globální pohled na řešený problém, učí se vzájemnému respektu atd.¹⁵⁰

Nevýhody projektu: Projekt je náročný na přípravu, organizaci, pomůcky a materiální zajištění a mnohdy i na čas. Klade vysoké nároky nejen na učitele a žáky, ale také na ředitele, rodiče žáků i nejbližší okolí. Realizace projektu vyžaduje určité dovednosti žáků jako práci

¹⁴⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, 2006.

¹⁵⁰ Tamtéž.

ve skupinách, tvořivé myšlení a reagování na změny v procesu, soustavnost, důkladnost a zodpovědnost.¹⁵¹

5.2.1 Fáze řešení projektu

Fáze řešení projektu podle Maňáka a Švece¹⁵²

1. *Plánování projektu*: Stanovení záměru, cíle a výsledku projektu. Zvolíme komplexní úkol, problém a základní účel, smysl projektu, proč daný projekt uskutečnit a k jakému výsledku, výstupu chceme dojít. Téma pro žáky zvolíme zajímavé a z jejich reálného života. Ověříme, zda je téma vhodné a realizovatelné vzhledem k daným podmínkám. Stanovíme vzdělávací cíle, kterých žáci dosáhnou (kognitivní, afektivní a psychomotorické).

2. *Vytvoření plánu činností a řešení projektu*. Společně s žáky prodiskutujeme téma projektu, vytvoříme časový plán činností pro každého žáka nebo skupiny žáků. Stanovíme si podobu výsledku činností a celého projektu, dohodneme odpovědnost za splnění úkolů, kontrolu a způsob prezentace výsledků. Připravíme potřebné materiály a podmínky pro vyhledávání informací. Plán projektu vystavíme ve třídě, aby bylo možné průběžně plnění úkolů kontrolovat. Upravíme rozvrh hodin podle časového plánu projektu.

3. *Realizace projektu*. Žáci samostatně vyhledávají a třídí informace z různých zdrojů, zajišťují si materiál, provádějí pozorování, měření, zhotovují výtvary, pořizují dokumentaci, pracují na činnostech podle plánu. Pedagog zastává roli poradce a koordinátora, usměrňuje žáky a zasáhne v případě potřeby, zajišťuje motivaci žáků k podpoře zodpovědnosti a dokončení projektu.

4. *Prezentace výstupu projektu*. Žáci představí výsledky a prezentují je písemně, ústně nebo v podobě praktického výtvaru. Prezentaci výsledků může provázet výstava, vystoupení, prezentace, videozáznam, kniha, časopis, model, jarmark, koncert, beseda, přednáška, webová stránka,... Prezentace může být realizována ve třídě pro spolužáky, ve škole mimo vlastní třídu, pro rodiče, pro veřejnost nebo pro jiné instituce.

5. *Zhodnocení projektu*. Učitel i žáci zhodnotí celý projekt, proces plánování, průběh a výsledky podle předem stanovených kritérií. Z hodnocení by měla vyplynout opatření do budoucna pro žáky i pro učitele.

¹⁵¹ KRATOCHVÍLOVÁ, 2006.

¹⁵² MAŇÁK a ŠVEC, 2003.

5.2.2 Typy projektů

Tabulka 5 - Typologie projektů podle Valenty¹⁵³ a Kratochvilové¹⁵⁴

Hledisko třídění	Typy projektů
Podle navrhovatele projektu	<ul style="list-style-type: none"> - Spontánní žákovské - Uměle připravené - Kombinace obou typů
Podle účelu projektu	<ul style="list-style-type: none"> - Problémové - Konstruktivní - Hodnotící - Směřující k estetické zkušenosti - Směřující k získání dovedností
Podle informačního zdroje	<ul style="list-style-type: none"> - Volný (materiál si žáci obstarávají sami) - Vázaný (materiál je žákům poskytnut) - Kombinace obou typů
Podle délky projektu	<ul style="list-style-type: none"> - Krátkodobý (nejvýše 1 den) - Střednědobý (nejvýše 1 týden) - Dlouhodobý (nejvýše 1 měsíc) - Mimořádně dlouhodobý (více než 1 měsíc)
Podle prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> - Školní - Domácí - Kombinace obou typů - Mimoškolní
Podle počtu zúčastněných	<ul style="list-style-type: none"> - Individuální - Společný (skupinový, třídní, ročníkový, meziročníkový, celoškolní)
Podle způsobu organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> - Jednopředmětový - Vícepředmětový

¹⁵³ VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

¹⁵⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, 2006.

5.3 Programy a projekty zabývající se multikulturní výchovou

V současné době existuje řada programů a projektů realizovaných jiným subjektem než školou, jež se zaměřují na podporu realizace multikulturní výchovy, mimo jiné realizováním workshopů a projektů, tvorbou praktických námětů a aktivit, vydáváním publikací tištěných či elektronických, pořádáním kurzů a seminářů pro pedagogy apod.

Z organizací zabývajících se MkV můžeme uvést:

Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni o.p.s., jenž se od roku 2001 snaží zlepšit vztahy mezi menšinami a většinovou společností. Podílel se také na zavádění průřezových témat do vzdělávacích programů. Od svého počátku pořádá školení a kurzy zaměřené na interkulturní vzdělávání (Varianty dlouhodobě používá termín interkulturní vzdělávání), zapojuje se do projektů u nás i ve světě (*Polis, Světová škola, Active Citizens*), vytváří a testuje vlastní projekty reagující na aktuální problémy (*Free2choose, Dovedu to pochopit?, Migrace, Respekt neboli, ...*), spouští informační kampaně, podporuje inkluzivní vzdělávání, pomáhá školám efektivně vyučovat průřezová témata a rozvíjet čtenářství, pořádá soutěže, snaží se o zlepšení přípravy budoucích učitelů, vydává publikace, výukové materiály a metodické listy (*Společný svět, Persona Dolls – panenky s osobností, 10krát s MKV, Dvakrát měř, jednou řež – od multikulturní výchovy ke vhledu, Než začneme s multikulturní výchovou, Interkulturní vzdělávání I, II, Teoretická východiska multikulturní andragogiky, (Ne)bolí, ...*) Většina publikací a metodických listů je volně dostupná na webových stránkách programu Varianty.¹⁵⁵

Projekt *Czechkid* vznikl v roce 2006 jako česká verze projektu Eurokid. Vychází z reálných zážitků dětí, zkušeností pedagogů a odborníků. Projekt je nástrojem pro zavedení MkV do škol. Žáci se mohou na *Czechkid* setkat s různými tématy a zkušenostmi, a tím si utvářet vlastní postoje, hodnoty a získávat zkušenosti s multikulturním prostředím prostřednictvím zprostředkované zkušenosti. Formou deseti dětských postav se snaží žákům zprostředkovat zkušenosti lidí, kteří pocházejí z naprosto odlišných prostředí, přičemž postavy nemají reprezentovat nějakou konkrétní skupinu či národ, např. *Andrea zpívá, tančí a učí se romsky. Přestože pochází z romské rodiny, doma už romsky nemluví, což Andreu hodně mrzí*. Postavy mají svůj příběh a své životní zkušenosti, které diskutují s ostatními formou dialogů v českém i anglickém jazyce, které se týkají jedné z oblastí MkV. Text je

¹⁵⁵ *Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni* [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://varianty.cz/>.

doplněn otázkami a úkoly. Projekt je určen pro práci na PC nebo tabletu a je volně dostupný na webových stránkách.¹⁵⁶

Vzdělávací nezisková organizace *ARPOK, o.p.s.* působí převážně v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji a od roku 2004 se věnuje výuce aktuálních témat současného světa. Vydává metodické publikace s praktickými návody, jak začlenit aktuální témata do výuky. Organizace nabízí velké množství výukových programů a tematických dnů pro žáky a studenty MŠ, ZŠ a SŠ realizovaných přímo na školách svými lektory.¹⁵⁷

Multi kulti neboli projekt *Multikulturní výchova v Olomouckém kraji* přispívá k bezpečnému soužití cizinců, národnostně a etnicky odlišných skupin a většinové společnosti. Program se snaží prostřednictvím seminářů a metodických příruček o efektivní začlenění MkV do výuky na 2. stupni ZŠ a SŠ a umožňuje realizaci výukových programů přibližujících tradice, zvyky a náboženství sedmi menšin v ČR.¹⁵⁸

Občanské sdružení *Slovo 21* bylo založeno v roce 1999 v Praze za účelem realizace vzdělávacích a kulturních projektů napomáhajících zlepšení soužití Romů a cizinců žijících v ČR. Základními cíli organizace jsou zejména boj proti rasismu a xenofobii, ochrana lidských práv, budování tolerance vůči minoritám a podpora vzdělávání a integrace menšin. *Slovo 21* má rozsáhlou zkušenost v tvorbě audiovizuálních děl a vytváření publikací.¹⁵⁹

Projekt *MKV 400x na českých školách!* vznikl s cílem podpořit výuku průřezového tématu MkV a vytvořit a podpořit zavedení vzdělávacího materiálu, který jednoduše a efektivně rozvíjí a doplňuje výuku MkV na školách. Tento vzdělávací materiál obsahuje čtyři DVD pro čtyři lekce MkV a teoretické a metodické pokyny, jejichž účelem je navrhnout pedagogům způsoby využití těchto DVD. První DVD obsahuje animovaný film a návod k interaktivní hře *Ostrov*. Další DVD obsahuje dokumentární film *Díky, že se ptáte?* a zbylé dvě DVD obsahují filmy *Rodina od vedle* a *Cesty romské hudby*. Celkem bylo realizováno 400 přednášek (zaměřené na cizince a na Romy) na českých základních a středních školách. Součástí bylo i dotazníkové šetření, které mapuje vztah žáků, studentů a pedagogů vůči minoritám a zpětnou vazbu, a také školení pedagogů, kteří na školách MkV vyučují.¹⁶⁰

¹⁵⁶ *Czechkid* [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.czechkid.cz/>.

¹⁵⁷ *Nezisková organizace ARPOK: Učíme v souvislostech* [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.arpok.cz/>.

¹⁵⁸ *Multi kulti* [online], [vid. 5. 2. 2016], dostupné z: <http://www.multi-kulti.cz/>.

¹⁵⁹ *Slovo 21, z. s.* [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.slovo21.cz/>.

¹⁶⁰ HORVÁTH, Zdeněk. *MKV 400x na českých školách!*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, 2012, 34 s. ISBN 978-80-904327-6-5.

Multikulturní centrum Praha (MKC) je občanské sdružení, které se zabývá otázkami spojenými se soužitím lidí z různých kultur nejen v ČR. Od roku 1999 nabízí vzdělávací, kulturní a informační aktivity. Pro žáky studenty, učitele a veřejnost připravuje dílny, kurzy, mezinárodní semináře, diskuse, filmové a literární večery, internetové stránky o migraci a multikulturní knihovnu. Ve svých vzdělávacích projektech usiluje MKC o rozvíjení interkulturních kompetencí jednotlivců i institucí v ČR.¹⁶¹

Z množství vydaných publikací můžeme zmínit: *My a ti druzí – příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*¹⁶², obsahující praktické návody na přípravu a realizaci interkulturních dílen, které žákům přiblíží život, historii a kulturu Romů, Vietnamců, Číňanů, Rusů a základní podobu hlavních monoteistických náboženství.

¹⁶¹ *Multikulturní centrum Praha* [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.mkc.cz/>.

¹⁶² NĚMEČKOVÁ, Iveta (ed.). *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003, 83 s. ISBN 80-239-2099-5.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Projekt Naši sousedé

Smyslem a cílem praktické části diplomové práce je vytvoření projektu pro výuku multikulturní výchovy na 1. stupni ZŠ. Pro projekt jsem zvolila téma cizinci ze sousedních států České republiky jako noví sousedé. Proč právě sousední státy? Vycházela jsem z předpokladu, že zkušenosti a znalosti dětí mladšího školního věku se týkají převážně naší země, případně okolních států. Je důležité znát nejen svou vlast, ale i její nejbližší okolí, kulturu a zvyky tamních obyvatel a tím si uvědomit vzájemnou provázanost multikulturní společnosti v evropských a globálních souvislostech. Zásadním se stává poznání, že se žáci nesmí bát setkávat s cizinci a že je důležité učit se cizím jazykům jako prostředku vzájemné komunikace. Cílem je naučit žáky vnímat přistěhování rodiny z jiné země jako příležitost k novému přátelství, které je může obohatit. Jelikož je třeba vždy vycházet z didaktických zásad postupu od blízkého ke vzdálenějšímu a známého k neznámému, začíná projekt seznámením s mapou České republiky, s polohou naší země v Evropě a následně se zkušenostmi žáků s návštěvou okolních zemí.

V úvodní části je žákům představena postava devítileté dívky Evy Novákové z Olomouce pomocí předem vyrobeného plakátu o ní a naší zemi. Žáci poté doplní informace o České republice a na mapě vyhledají místa, která navštívili, hranici země a sousedící státy.

Následně se žáci zamyslí, jaké výhody a nevýhody by přinášelo mít za sousedy rodinu pocházející z jedné ze sousedních států ČR. V rámci diskuse žáci prezentují své vlastní názory, postoje a zkušenosti s cizinci a preference určitého národa nad jinými. Každý žák si následně vylosuje jednu z kartiček se slepou mapou, vlajkou, textem nebo průkazem do knihovny. Podle těchto kartiček se žáci rozdělí do čtyř skupin představujících vždy jednu ze sousedních zemí.

V hlavní části žáci ve skupině pracují na výrobě svého plakátu o dané zemi a dítěti, které z této země pochází. Kartičky slouží jako pomůcky pro práci s mapou, textem a knihami. Žáci si jednotlivé úkoly rozdělí mezi sebou, vzájemně spolu diskutují nad celkovou podobou plakátu, kontrolují svou práci a pracují na jeho finální úpravě.

Během hlavní části, kdy žáci zpracovávají svůj materiál, se všichni společně dozvědí zajímavé informace o typické kuchyni dané země a vzájemně si ukazují obrázky nejznámějších pokrmů.

Další informace o dítěti, potřebné k doplnění do plakátu, žáci zjistí z dopisu, ve kterém jsou některá slova napsána v cizím jazyce. Děti tato slova vyhledají ve slovníku a vytvoří si tak malý slovníček.

V závěrečné části každá skupina představí ostatním svůj plakát a sdělí základní informace o své zemi a svém dítěti, které by mohlo teoreticky být novým sousedem Evy Novákové či jich samotných. Následuje hodnocení, při kterém žáci zhodnotí svou vlastní práci, práci celé své skupiny a výsledné plakáty. Během diskuse žáci předkládají své dojmy z celého projektu, důvody, proč je některý plakát zaujal více či méně a co by příště udělali jinak a lépe. Následující diskuse se zaměřuje na téma cizinců žijících u nás, v čem vidí žáci výhody a nevýhody mít za sousedy cizince, důležitost výuky cizích jazyků jako základního prostředku komunikace mezi lidmi s odlišným mateřským jazykem, preference určitého národa před jinými a následné srovnání s odpověďmi žáků z úvodní části projektu.

V rámci realizace projektu proběhl kvantitativní průzkum s cílem zjistit, jaké znalosti mají žáci třetího ročníku o sousedních státech České republiky před realizací projektu Naši sousedé a po jeho dokončení.

6.1 Cíl projektu

Cílem projektu Naši sousedé je přiblížit žákům Českou republiku, její polohu v Evropě a její sousední státy – Německo, Rakousko, Slovensko a Polsko. Prostřednictvím skupinové práce na výrobě vlastního plakátu o vybrané zemi a smyšlené postavě dítěte žáci poznávají znaky jednotlivých národů jako jazyk, geografii, hospodářství, kulturu apod. Cílem je rozvíjet u žáků přijímání odlišností mezi dětmi a lidmi a schopnost žít ve společenství s ostatními, kteří se od nás nějakým způsobem odlišují, vytváření povědomí o existenci jiných kultur a národností a prosociálního chování.

Výstupem projektu bude vytvoření čtyř plakátů, kdy každá skupinka žáků vytvoří plakát o jednom dítěti a své zemi, kterou si vylosují. Všechny plakáty společně s plakátem o České republice budou vystaveny na nástěnce ve třídě, dohromady budou plakáty tvořit celý projekt Naši sousedé.

Téma projektu		Naši sousedé
Typ projektu		Školní, třídní, krátkodobý, vícepředmětový
Klíčová slova		multikulturní výchova, projekt, sousední státy, cizinci, cizí jazyk, česká republika
Tematický okruh MkV		Multikulturalita
Cíle	Kognitivní	<ul style="list-style-type: none"> - žáci získají základní povědomí o sousedních státech, o existenci sousedních národů a kultur - žáci znají základní údaje o vybraných národech – geografické umístění, jazyk, kultura, povrch, hospodářství apod. - žáci si vytvoří základy pro práci s informacemi - žáci rozvíjejí verbální i neverbální komunikační dovednosti
	Psychomotorické	<ul style="list-style-type: none"> - žáci umí pracovat s mapou - žáci umí pracovat se slovníkem - žáci pečlivě a bezpečně pracují s nůžkami, šablonou, knihami a dalšími pomůckami a materiály - žáci zdokonalují grafomotorické dovednosti - žáci si rozvrhnou čas potřebný na přípravu projektu - žáci zpracují výpisky z textů a použijí je v projektu
	Afektivní	<ul style="list-style-type: none"> - žáci respektují specifika jiných národů - žáci jsou tolerantní k jiným lidem a jejich odlišnostem - žáci oceňují význam jednotlivých národů
Interkulturní kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - žák umí být s druhými, umí přijmout druhého - je schopen přijmout, poznávat a tolerovat odlišnosti jiných sociokulturních skupin
	K učení	<ul style="list-style-type: none"> - žák samostatně myslí - přehodnocuje již získané poznatky

Klíčové kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - používá nabytých znalostí v praxi - operuje s užívanými termíny, znaky a symboly - uvádí věci do souvislostí - zpracuje výpisky z nabídnutých zdrojů
	K řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> - žák využívá vlastního úsudku a zkušenosti - samostatně řeší problémy - volí vhodné způsoby řešení
	Komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> - žák rozumí různým typům textů a záznamů - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje - účinně se zapojuje do diskuse - převede získané informace do grafické podoby - prezentuje ostatním žákům získané poznatky - mluví nahlas a zřetelně - dokáže odpovědět na položenou otázku - říká svůj názor na věc - vlastními slovy sdělí svou zkušenost (zážitky z pobytu doma i v zahraničí) - zhodnotí svou práci i práci ostatních
	Sociální a personální	<ul style="list-style-type: none"> - žák účinně spolupracuje ve skupině - dokáže si rozdělit práci ve skupině - podílí se na utváření příjemné atmosféry v kolektivu - v případě potřeby je schopen poskytnout pomoc nebo o ni požádat - respektuje názory ostatních - vnímá potřebu spolupráce s ostatními - respektuje pocity a názory ostatních - váží si zkušeností a osobních prožitků ostatních
	Občanské	<ul style="list-style-type: none"> - žák je schopen vcítit se do situace jiných lidí - respektuje přesvědčení druhých lidí a odlišnosti

		plynoucí z jiných kultur
	Pracovní	<ul style="list-style-type: none"> - žák umí plánovat činnost ve skupině - provádí a kontroluje průběh práce a její výsledky - účinně pracuje ve skupině - účinně pracuje s mapou, textem, knihou
	Čas	3 – 4 vyučovací hodiny
	Cílová skupina	3. ročník
	Počet dětí	17
	Průřezová témata	Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
	Vzdělávací oblasti	Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura
	Pomůcky	nástěnná mapa České republiky a střední Evropy, slovníky (2x německo-český, polsko-český, slovensko-český), kartičky se slepou mapou, s textem, s vlajkou, průkazy do knihovny, dopisy, výkresy A2, pastelky, fixy, voskovky, nůžky, lepidlo
	Výukové metody	skupinová práce, rozhovor, diskuse, práce s textem, práce s obrazovým materiálem
	Obsah	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ukaž, co znáš 2) Noví sousedé 3) Výhody – nevýhody 4) Losování 5) Výroba plakátu 6) Typická kuchyně 7) Dopis 8) Prezentace a hodnocení 9) Závěrečná diskuse

6.2 Průběh realizace projektu

6.2.1 Motivace

Hlavní motivací celého projektu je ukázka vytvořeného plakátu o dívce Evě Novákové, která žije s rodiči v Olomouci v České republice. Žákům ukážeme plakát, představíme hlavní postavu Evu a ptáme se, jaké základní údaje vědí o České republice. Zeptáme se na hlavní město, počet obyvatel, velká města, řeky, pohoří apod. Vysvětlíme, že podobné plakáty budou žáci vytvářet ve skupinkách, ovšem o jiných státech a jiných dětech.

6.2.2 Úvodní část

1) UKAŽ, CO ZNÁŠ

Čas: 10 minut

Cíl: Představit žákům mapu České republiky, žáci se naučí vyhledávat různá místa, sdělit ostatním, jaká zajímavá místa navštívil a vyhledat je na mapě. Žáci se seznámí s legendou mapy.

Pomůcky: nástěnná mapa ČR

Postup: Žáci stojí u nástěnné mapy ČR. Ptáme se, která místa v nás navštívili, kde byli nejdále, co v mapě znázorňuje která barva a značka. Dáváme žákům instrukce, co mají na mapě vyhledat a ukázat ostatním. Dbáme na to, aby se vystřídali u mapy všichni, aby se nepřekřikovali a nepřetlačovali a aby každý žák sdělil ostatním, která nejzajímavější místa navštívil. Na závěr si ukážeme celou hranici našeho státu a sousední státy.

Příklady otázek:

- *Jak se jmenuje hlavní město ČR?*
- *Víte, kolik obyvatel má ČR?*
- *Jakým jazykem se u nás mluví?*
- *Najdete na mapě další velká města?*
- *Co na mapě znázorňuje hnědá barva? Jaká pohoří znáte?*
- *Jak se jmenuje naše nejvyšší hora a kolik měří?*

- *Co na mapě znázorňuje zelená barva? Kolem čeho se nížiny u nás rozprostírají?*
- *Které řeky u nás znáte? Ukaž, kde pramení a kterým směrem teče.*
- *Kde nejdál od Olomouce jste byli v ČR?*
- *Jaká zajímavá místa jste navštívili?*
- *S jakými státy sousedí naše republika a na jaké světové straně?*

2) NOVÍ SOUSEDÉ

Čas: 15 minut

Cíl: Zjistit osobní zkušenosti žáků se sousedními státy a národy

Pomůcky: nástěnná mapa střední Evropy

Postup: Žáci stojí u nástěnné mapy střední Evropy. Řekneme jim, že do vedlejšího bytu v domě, ve kterém Eva bydlí, se mají přistěhovat noví sousedé – cizinci. Eva neví, z jaké země nová rodina pochází, ale od rodičů slyšela, že z některého ze sousedních států ČR. Ukážeme na mapě střední Evropy Českou republiku a její sousední státy. Poté se zeptáme, zda někdo z dětí navštívil některou z těchto zemí a co o nich vědí. Necháme je vyhledávat informace v mapě.

Příklady otázek:

- *Navštívili jste někdy některou z těchto zemí?*
- *Kde konkrétně jsi byl/a? Líbilo se ti tam? Co se ti tam líbilo nejvíce?*
- *Vypadalo to tam jinak než u nás?*
- *Setkal/a ses s místními lidmi?*
- *Jak ses s nimi dorozumíval/a?*
- *Byli tito lidé stejní nebo jiní než lidé v ČR? V čem?*
- *Která země je největší/nejmenší?*
- *Věděli byste, kolik obyvatel tam žije?*
- *Jak se jmenuje hlavní město?*
- *Která z těchto zemí má přístup k moři?*
- *Znáte nějaké zajímavé místo, pohoří, řeku, osobnost v těchto zemích?*
- *Jakými jazyky se tam mluví?*
- *Slyšeli jste někdy o nějakém národu něco negativního/pozitivního?*

3) VÝHODY – NEVÝHODY

Čas: 10 minut

Cíl: Zjistit názory a postoje žáků k novým sousedům – cizincům. Zjistit, zda mají žáci nějaké předsudky či stereotypy o určitých národech. Zjistit preference žáků k určitým národům a důvody.

Pomůcky: tabule

Postup: Žáci sedí v lavicích. Tabuli rozdělíme na dvě poloviny. Vyzveme žáky, aby si představili, že by se do vedlejšího bytu či domu měli přistěhovat noví sousedé – rodina jiné národnosti pocházející z některého ze sousedních států. Děti se mají zamyslet nad tím, jaké by z této situace měli pocity. Na levou polovinu tabule píšeme, v čem by žáci viděli výhody mít za sousedy rodinu z jiné země, na pravou polovinu napíšeme, v čem by viděli nevýhody a z jakého důvodu. Upozorníme je, že se nemusejí bát a stydět vyjádřit svůj názor. Zeptáme se, zda má někdo podobnou zkušenost s lidmi jiné národnosti. Nad tímto tématem s žáky diskutujeme. Nakonec se zeptáme, kdo z nich by preferoval určitou národnost a komu by bylo jedno, jaké národnosti by byli nové sousedé.

Příklad otázek do diskuse:

- *Jak byste se cítili, kdyby se do vedlejšího bytu (domu) nastěhovali cizinci z Německa, Rakouska, Slovenska nebo Polska?*
- *Jak by se vám to líbilo/nelíbilo?*
- *Najde se něco, z čeho byste měli obavy/na co byste se těšili? Z jakého důvodu?*
- *Byli byste raději, kdyby noví sousedé byli Češi? Z jakého důvodu?*
- *Byl by rozdíl, kdyby noví sousedé byli ze Slovenska, Polska, Německa nebo Rakouska?*
- *Z jaké z těchto zemí by vám nevadilo/vadilo mít sousedy?*
- *Bylo by vám jedno, z jaké země by pocházeli? Z jakého důvodu?*
- *Jak byste se spolu dorozumívali?*
- *Máte někdo podobnou zkušenost s lidmi z jiné země?*

4) LOSOVÁNÍ

Čas: 10 minut

Cíl: Rozdělit žáky do čtyř skupin podle vylosovaných kartiček

Pomůcky: kartičky s vlajkou, slepou mapou, textem, průkazem do knihovny, krabice

Postup: Žáci sedí na zemi v kruhu, do krabice dáme rozstříhané kartičky - slepá mapa státu, text se základními informacemi, průkaz do knihovny s údaji o dítěti, vlajka (viz příloha č. 1). Každý žák si vylosuje z krabice jednu kartičku. Postupně každý svou kartičku ukáže ostatním a určí, kterého státu se kartička týká. Pokud nebude vědět, pomohou stát určit ostatní. Poté se žáci rozdělí do čtyř skupin podle zemí. Každá skupinka představuje jeden ze sousedních států ČR. Úkolem každé skupinky je připravit si své místo a pomůcky (pastelky, fixy, voskovky, lepidlo, nůžky).

6.2.3 Hlavní část

5) VÝROBA PLAKÁTU

Čas: 30 minut

Cíl: Pracovat ve skupině a vytvořit plakát o jednom státu a dítěti, které odtud pochází

Pomůcky: výkresy A2, šablona postavy, pastelky, fixy, nůžky, lepidlo, plakát o České republice a napsaný postup práce

Postup: Žáci sedí ve skupinách u svého pracovního místa. Řekneme jim, že Eva přemýšlí, jaká asi bude rodina, která se přistěhuje. Eva by si přála mít novou kamarádku nebo kamaráda a moc ráda by se dozvěděla něco o jejich zemi. Eva si představuje, jak by se její nový kamarád nebo kamarádka mohl/a jmenovat, jak vypadá a co rád/a dělá. Pomůžeme Evě a vyrobíme plakát o jednom dítěti z každé země, které by se mohlo stát jejím kamarádem nebo kamarádkou.

Dětem řekneme postup práce, který vystavíme ve třídě, zároveň s plakátem o ČR jako vzor. Žákům rozdáme potřebný materiál. Připomeneme žákům pravidla pro práci ve skupině. Během práce zastává učitel roli koordinátora a poradce, neustále

kontroluje a pomáhá žákům, zároveň zajišťuje klidnou a tvůrčí atmosféru, zapojuje všechny žáky do práce.

Žáci mají obkreslit šablonu postavy dítěte a dokreslit ji podle fantazie. (viz příloha č. 2) Pohlaví, jméno a adresu dítěte se dozvědí z průkazu do knihovny. Napíší a vybarví nadpis, kterým je název státu. Do slepé mapy zakreslí podle geografické mapy hornatiny a nížiny, hlavní město, případně významné řeky. Přečtou si text a vypíší z něj do kartičky (viz příloha č. 3) údaje jako oficiální název, hlavní město, počet obyvatel, úřední jazyk, velká města, povrch, nejdelší řeky a hospodářství. Nakonec všechny kartičky nalepí na plakát.

Postup práce:

1. *Domluvte se, na čem bude každý z vás pracovat.*
2. *Obkreslete šablonu dítěte na levou půlku papíru.*
3. *Napište název státu jako nadpis.*
4. *Z průkazu do knihovny zjistěte jméno a bydliště, dokreslete postavu dítěte tak, jak si myslíte, že může vypadat.*
5. *Povrch slepé mapy vybarvěte podle nástěnné mapy.*
6. *Přečtěte si text o své zemi a vypište základní údaje o zemi.*
7. *Mapu, kartu s informacemi a vlajku nalepte na plakát.*

6) TYPICKÁ KUCHYNĚ

Čas: 10 minut

Cíl: Seznámit žáky s typickou kuchyní všech čtyř zemí

Pomůcky: Text o typických jídlech všech čtyř států, kartičky s obrázky pokrmů

Postup: Žáci sedí na zemi. Přečteme jim text o typické kuchyni dané země (viz příloha č. 4). Skupinka žáků, která tvoří plakát o dané zemi, stojí před ostatními a posílá jim kartičky s obrázkem konkrétního pokrmu, o kterém je zrovna řeč. Každá skupina si poté vybere dva obrázky pokrmů a nalepí je na plakát. Následně se můžeme s dětmi bavit o tradičních jídlech různých zemí, co mají rádi, co by rádi ochutnali apod.

Příklady otázek:

- *Jedli jste někdy nějaké z těchto typických jídel? Chutnalo vám to?*
- *Co je pro danou zemi typické?*

- *Znáte ještě jiná typická jídla těchto zemí?*
- *Jaká je typická česká kuchyně?*
- *V čem se tyto kuchyně liší od té české?*
- *Které z těchto pokrmů byste chtěli ochutnat?*
- *Která zajímavá jídla jste ochutnali u nás nebo v zahraničí?*
- *Jaké jídlo byste rádi někdy ochutnali?*

7) DOPIS

Čas: 10 minut

Cíl: Seznámit žáky s cizím jazykem, jeho typickými znaky a naučit je vyhledávat ve slovníku

Pomůcky: dopis od každého dítěte adresovaný Evě, slovníky polsko-český, slovensko-český, 2x německo-český

Postup: Každé skupince dáme dopis, který píše Evě dítě z jejich země o sobě, některá slova se ale nepodařilo přeložit a jsou napsána v jejich rodném jazyce (viz příloha č. 5). Žáci musí slova najít ve slovníku a přeložit do češtiny, poté informace o dítěti dopíší na plakát a mohou vytvořit krátký slovníček cizích slov z dopisu nebo slov, která je zajímají. Text o slovenském dítěti je celý ve slovenštině, žáci si vyhledají slova, kterým nerozumí.

Na závěr všechny kartičky nalepí na plakát, dokreslí obrázky znázorňující zájmy a věci, které má jejich dítě rádo a vybarví pozadí.

6.2.4 Závěrečná část

8) PREZENTACE A HODNOCENÍ

Čas: 15 minut

Cíl: Představit ostatním svůj plakát, zhodnotit práci na projektu, diskutovat nad novými sousedy

Pomůcky: vypracované plakáty skupin

Postup: Žáci sedí v kruhu na zemi. Každá skupinka představí svůj plakát, svoje dítě, svou zemi. Pokud nějaké informace od žáků nezaznějí, zeptáme se jich nebo je doplníme sami. Následuje zhodnocení práce, kdy se ohodnotí sami žáci, poté zhodnotí práci celé skupiny a plakáty. S dětmi se bavíme o tom, jak pracovali, co by mohlo být jinak, jak pracovat a co zlepšit příště.

Příklady otázek do diskuse:

- *Kterou známkou byste zhodnotili svou vlastní práci?*
- *Kterou známkou byste zhodnotili práci celé skupiny?*
- *Kdo pracoval nejvíce a kdo naopak nejméně?*
- *Který plakát se vám líbí/nelíbí? Z jakého důvodu?*
- *Který plakát byste dali na první místo? Který se vám líbí nejvíce?*
- *Kterou známkou byste zhodnotili svůj plakát?*
- *Líbila se vám práce na projektu?*
- *Co se vám líbilo nejvíce a co nejméně?*
- *Co byste příště udělali jinak a proč?*
- *Líbilo se vám téma?*

9) ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

Čas: 15 minut

Cíl: Diskutovat s žáky nad tématem cizinců jako nových sousedů, potřebou učit se cizím jazykům

Pomůcky: plakáty

Postup: Žáci sedí v kruhu na zemi. Ptáme se na názory a postoje dětí k lidem jiné národnosti, diskutujeme, zda a proč je důležité učit se cizím jazykům. Jak by se cítili, kdyby se do vedlejšího bytu nastěhovali cizinci, zda by nyní preferovali určitou národnost nad jinou nebo zda by jim to bylo jedno. Ptáme se, zda má někdo z dětí podobnou zkušenost s cizinci, jak by se cítili, kdyby se měli odstěhovat do jiné země, jak by chtěli/nechtěli, aby se k nim místní lidé chovali apod.

Příklady otázek do diskuse:

- *Jak byste se cítili nyní, kdyby se do vedlejšího bytu (domu) nastěhovala rodina s jedním z těchto dětí?*

- *Jak by se vám to líbilo/nelíbilo?*
- *Byli byste raději, kdyby noví sousedé byli Češi? Z jakého důvodu?*
- *Byl by rozdíl, kdyby noví sousedé byli ze Slovenska, Polska, Německa nebo Rakouska?*
- *Z jaké z těchto zemí by vám nevadilo/vadilo mít sousedy? Bylo by vám jedno, z jaké země by pocházeli? Z jakého důvodu?*
- *Jak byste se spolu dorozumívali?*
- *Proč je důležité umět cizí jazyk?*
- *Máte zkušenosti s dorozumíváním se s lidmi s odlišným mateřským jazykem?*

6.3 Vyhodnocení projektu

Projekt Naši sousedé byl realizován v 3. ročníku Fakultní základní školy a Mateřské školy Olomouc, Holečkova 10 v březnu 2016.

Struktura projektu byla postavena na třech částech – úvodní část, hlavní část a závěrečná část s reflexí projektu, při které žáci hodnotili sami sebe, práci celé skupiny, celé třídy a výsledný projekt.

6.3.1 Motivace a úvodní část

Žáci byli na začátku seznámeni se smyšlenou postavou devítileté dívky Evy Novákové, jež bydlí v panelovém domě v ulici Trnkova v Olomouci. Plakát, který jsem vyrobila, se dětem velmi líbil, zaujal je v první chvíli více než samotné informace o dívce Evě, obdivovali barevnost a obrázky. Ocenili mou práci na plakátu. Tím, že jsem zvolila adresu postavy Evy v blízkosti jejich školy, si mohli lépe představit prostředí, ve kterém Eva žije, jeden žák dokonce ve stejné ulici bydlí.

Žákům jsem na plakátě ukázala mapu České republiky a ptala se jich, zda znají hlavní město, počet obyvatel, pohoří, řeky, sousední státy apod. Někteří žáci odpovědi věděli, pouze počet obyvatel neřekl nikdo správně, jejich tipy byly od 3 tisíc po 4 miliony. Poté se žáci přesunuli k tabuli s nástěnnou mapou ČR, kde jsme si ukazovali velká města, některé řeky, pohoří, nížiny, polohu Olomouce, hranici ČR a sousední státy. Žáci se u mapy poměrně dohadovali, proto jsem je musela často usměrňovat. Někteří byli aktivnější více, hledali místa, která navštívili, některé žáky jsem k hledání na mapě musela vybízet. Všichni žáci dokázali říct, co na mapě znázorňuje hnědá a zelená barva.

Následně se žáci dozvěděli, že se do vedlejšího bytu Evy mají nastěhovat noví sousedé a to rodina z jedné ze sousedních států ČR. Na nástěnné mapě Evropy (mapu střední Evropy jsme neměli) jsme si ukazovali sousední státy, porovnávali jsme jejich velikost, hranice, polohu v Evropě, geografii. Ti, kteří někdy navštívili některou z těchto zemí, se měli přihlásit a říct, případně na mapě ukázat místo, které navštívili. Jako problém se ukázalo, že většina z nich nevěděla, kde byli, jak se město jmenovalo, ani jakou cestou jeli. Zkušenosti s místními lidmi neměli skoro žádné, případně jen takové, že nerozuměli jazyku (kromě slovenštiny). Na otázku, jak to v jiné zemi vypadá, zda jsou města hezčí než u nás, odpovídali všichni, že nejsou. Stejně jako lidé, kteří jsou stejní jako u nás, jen mají jiný jazyk.

Další aktivitou bylo zamyšlení nad novými sousedy. Žáci seděli v lavicích a měli si představit, jak by se cítili, kdyby se do vedlejšího bytu či domu měli nastěhovat cizinci z jedné ze sousedních zemí. Zamyšlení nad výhodami a nevýhodami zpočátku nebylo tolik výrazné a aktivní, jak jsem očekávala. Žáci uvedli tři výhody (noví kamarádi, noví lidé, jiné zvyky) a tři nevýhody (jiný jazyk, nedobrá znalost angličtiny, jiné zvyky). Jiné zvyky uváděla většina jako výhodu, pokud jsou zajímavé, neomezují nás, případně nás mohou obohatit. Několik žáků souhlasilo s názorem, že jiné zvyky jsou spíše nevýhodou nebo jim dokonce vadí. K tomuto se přihlásil i žák vietnamské národnosti, ale už nedokázal odpovědět, proč si to myslí. Tento chlapec je tišší, neodpověděl na žádnou jinou otázku, zda doma slaví české svátky, jaké vietnamské svátky a zvyky doma praktikují apod.

Z diskuse nad tím, ze které země by žáci preferovali sousedy, vyplynulo, že 13 z nich by preferovalo ze Slovenska (podobný jazyk), 11 z Polska, 4 z Německa, 9 z Rakouska a 12 žáků by neupřednostňovalo žádnou zemi. Jako hlavní důvod uváděli příliš odlišný jazyk a neznalost angličtiny či němčiny. Nikdo nevedl stereotypy o žádném národu.

Při losování a určování kartiček měly děti největší problém určit slepé mapy sousedních států. Název státu jsem jim musela říct sama, stejně jako určit správnou polohu. Řešením by bylo dát dětem k dispozici atlas nebo mapu Evropy, aby si samy podle mapy mohly určit, o jaký stát se jedná. Společně správně určily, kterému státu přísluší která vlajka (neznaly správnou polohu barev na polské vlajce) a kartičky do knihovny (společně jsme si řekli hlavní města). Poté se žáci ihned aktivně seskupili do čtyř skupin. Po přestávce následovala práce na projektech.

6.3.2 Práce na projektech

Zásadním motivačním prvkem se ukázala samotná práce ve skupinách a možnost vybrat si každý sám svou práci, žáci nebyli příliš na tuto formu práce zvyklí, proto sami ihned spojovali lavice k sobě, aby si vytvořili své pracovní místo, každá skupina se pro svou zemi ihned nadchla.

Žáky práce na projektech velmi zaujala jak formou, tak obsahem. Práce ve skupinách se jim líbila, i když si složení skupiny nemohli sami určit. (Jakmile se žáci dozvěděli, že budou pracovat ve skupinách, ihned se někteří začali domlouvat, že budou spolu, to jsem ale nedovolila.) Tím, že si každý vylosoval svou kartičku, která se týkala určité země, se eliminovaly dohady, kdo s kým chce či nechce tvořit skupinu. Třídní kolektiv je velmi dobrý, což byla výhoda. Děti spolu vzájemně spolupracovaly, dokázaly se bez problému dohodnout, kdo bude plnit který úkol, i když místy jsem musela jejich hlasitou mluvu usměrnit.

Každá skupina měla k dispozici slovník, mapy, pastelky, nůžky, lepidla, obrázky a kartičky se slepou mapou, textem o zemi, vlajkou, průkazem do knihovny s údaji o dítěti, dopis s cizími slovy a obrázky jídel. Počítač ve třídě nebyl.

V úvodu jsem žákům vysvětlila cíl práce, připomněla jsem jim pravidla pro práci. Nejdříve se musí mezi sebou dohodnout, kdo bude pracovat na kterém úkolu, že za svůj projekt zodpovídají všichni členové skupinky apod. Na nástěnku jsem jim připevnila plakát o České republice, podle kterého měli svůj projekt zpracovat, a plán práce. Největším úskalím této části byla jejich neukázněnost. Bylo nutné je často upozorňovat, že nemají mluvit hlasitě a překřikovat se. Samostatná práce na projektu probíhala bez kázeňských problémů. Většina žáků byla pro práci zaujatá.

Každý ze skupiny si měl přečíst text o přiřazené zemi, ovšem ukázalo se, že text si přečetl jen ten žák, který si kartičku s textem vylosoval. Dalším úskalím bylo, že se nejméně žák či žáci ujali automaticky role vedoucího skupiny, který určuje, co se kam bude psát a kreslit, a naopak ti nejméně aktivní nevěděli, co dělat, jen seděli a nezapojovali se.

Během práce na plakátech jsem zastávala roli poradkyně a koordinátorky a zároveň s třídní učitelkou jsme se snažily zapojovat všechny žáky do projektu. Po upozornění na blížící se konec hodiny se už do práce na dokončení plakátu zapojili téměř všichni žáci, společně vybarvovali pozadí a kreslili obrázky.

Domnívám se, že pokud by byli žáci zvyklí pracovat na projektech častěji, naučili by se více aktivně zapojovat a spolu spolupracovat.

Dle mého názoru možností, jak zlepšit celkový průběh práce na projektech, by bylo samostatnější vyhledávání informací a zajímavostí o dané zemi na internetu a v knihách, více zajímavých úkolů, které by mohli žáci vyhledat a zpracovat tak, aby si každý mohl vybrat téma, které ho zajímá. Další aktivity a náměty pro prohloubení tématu je možné realizovat v dalších hodinách, žáci by mohli vyhledávat informace doma, mohli by si přinést vlastní materiály či knihy, mohli by nad danou zemí debatovat s rodiči, příbuznými apod.

6.3.3 Závěrečná část a reflexe projektu

Prezentace projektů proběhla z časových důvodů následující den první vyučovací hodinu. Žáci se posadili do kruhu v zadní části třídy, skupinky vedle sebe. Postupně každá skupinka ukázala ostatním svůj plakát a představila své dítě, odkud pochází, jaké jsou jeho/její zájmy a proč jej nakreslili právě takto. Poté řekli základní informace o své zemi, její hlavní město, úřední jazyk, počet obyvatel, hospodářství a geografii.

Nikdo ovšem nedokázal prezentovat svůj plakát, aniž by informace z něj nečetl. Ukázalo se, že žáci informace nestudovali tak, aby je pochopili a dokázali pak o své zemi něco povědět. Pokud jsem se zeptala na informaci, která na plakátě nebyla, nedokázali na otázku odpovědět. Chybějící důležité informace, které jsem si přála, aby se žáci dozvěděli, jsem doplnila sama. Příště bych trvala na přečtení textu a ověřila si znalosti například krátkým testem. Žáky jsem zřejmě málo upozornila a nezdůraznila důležitost zapamatování si zásadních informací.

Projekty se žákům podařilo vyrobit poměrně zdařilé. Vzhledem k tomu, že měli k dispozici můj vzorový plakát o České republice, měly všechny podobnou strukturu. Jelikož to byl jejich první větší projekt ve skupinách, chtěla jsem, aby měli žáci předlohu, podle které měli svůj plakát vytvořit.

Následovala reflexe projektu, kdy každý žák ohodnotil svou práci. Většina z nich se ohodnotila známkou 3, 2 a 2-3. Tři žáci se ohodnotili známkou 1. Jejich horší ohodnocení mě i třídní učitelku znepokojilo. Dětem jsem zdůraznila, že práce na projektu byla důležitá práce, nesou za ni odpovědnost, a měly se proto snažit pracovat co nejlépe. Příště bych je upozornila předem, že jejich práce bude klasifikována.

Poté se měli žáci dohodnout, jakou známkou by ohodnotili projekt své vlastní skupinky a projekty ostatních. Pak měli zvolit nejlepší projekt. Po součtu hlasů se nejlepšími staly projekty o Slovensku a Německu. Společně jsme diskutovali, proč jsou některé plakáty lepší než ostatní, co by příště udělali jinak apod. Žáci se shodli, že pěknější plakáty mají rovnější, úhledněji napsaný nadpis a text, rovně a souměrně nalepené kartičky a lépe

vybarvené pozadí. Většina z nich nakonec usoudila, že se mohli více snažit, aby právě ten jejich plakát byl nejzdařilejší. Zajímalo mě, zda se žákům práce na projektech líbila. Všichni žáci souhlasili s názorem, že se jim projekt velmi líbil, nikdo neuvedl, že by se jim projekt nelíbil nebo líbil jen z části, což mě samozřejmě velice potěšilo. Příště bych ale dala žákům větší možnost vyjádřit se a zhodnotit projekt písemnou formou, abych dostala konkrétnější reflexi.

Po zhodnocení projektů jsem se žáků zeptala, zda se dozvěděli něco nového o sousedních státech, zda by jim nyní po projektu vadilo či nevadilo mít za sousedy rodinu z jiné země a proč. Zajímalo mě, zda by jim nyní po získání informací o daných zemích záleželo na tom, z jaké země by rodina pocházela nebo zda by určitou zemi (národnost) preferovali více či méně. Ze 14 žáků by 12 z nich nepreferovalo žádnou zemi, dva žáci uvedli, že by upřednostnili Slováky, jelikož by se s nimi dorozuměli. Žáci se shodli, že by jim sousedé z Německa, Polska, Rakouska či Slovenska nevadili, naopak by se rádi dozvěděli něco nového o jejich kultuře, mohli by navázat zajímavé přátelství, ovšem jedinou překážkou se pro většinu z nich ukázal odlišný mateřský jazyk (mimo slovenštinu).

Diskuse se poté zaměřila na nutnost učit se cizí jazyky. Všichni žáci souhlasili s tím, že umět anglický jazyk je velká výhoda či spíše nutnost. Jeden žák uvedl, že kamarád cizinec by jej motivoval k učení se jeho mateřského jazyka. Někteří žáci sdělili svou vlastní zkušenost s návštěvou zahraničí a nutností dorozumívát se. To vedlo k tomu, že někteří uvedli několik vět anglicky a jeden žák španělsky. Paní učitelka dětem pro zajímavost pověděla pár vět německy.

Celá diskuse proběhla velmi přátelsky a poklidně. Žáci byli zaujatí tématem, nikdo se nebál vyjádřit svůj názor a připomínku, stejně tak nikdo nevyrušoval. Někdo byl v diskusi aktivnější, někdo jen poslouchal. Téměř vždy jsem musela pokládat návodné otázky a korigovat diskusi, jelikož měli někteří tendenci mluvit najednou nebo se příliš vzdalovat od tématu, stejně tak jsem chtěla dávat příležitost říci svůj názor i těm méně aktivním žákům. Těžké pro ně bylo především verbální vyjádření pocitů, dojmů a konkrétních názorů, to je ale u takto malých dětí přirozené.

Vzhledem k tomu, že nikdo nebyl od začátku ovlivněn žádným předsudkem či stereotypem, ani v závěrečné diskusi se neprojevil problém ve vnímání cizinců. Z tohoto důvodu se cílem projektu, kromě nových poznatků o sousedních zemích, stalo vědomí žáků o potřebnosti učit se cizím jazykům.

6.3.4 Časová realizace projektu

Prvotní plán projektu počítal se třemi vyučovacími hodinami. Časové rozvržení jsme oproti původnímu plánu upravili tak, že závěrečné zhodnocení plakátu a celého projektu jsme provedli následující den. Před začátkem realizace projektu žáci vyplnili krátký dotazník, zkoumající znalosti o sousedních státech České republiky.

V první hodině proběhla motivační část projektu - seznámení s postavou Evy Novákové, práce s mapou České republiky, diskuse nad novými sousedy (cizinci), práce s mapou Evropy, osobní zkušenosti se sousedními státy, diskuse nad výhodami a nevýhodami a rozdělení do skupin podle vylosovaných kartiček, které se staly potřebným materiálem pro každou skupinu k tvorbě plakátu. Žáci byli seznámeni s cílem projektu. Předpokládaný čas se podařilo splnit podle plánu.

V následujících dvou vyučovacích hodinách se žáci věnovali tvorbě plakátů. V první části pracovali každý na svém úkolu. V druhé části se žáci seznámili s tradiční kuchyní každé země, některá tradiční jídla si prohlédli na obrázku. Každá skupina dostala dopis, ze kterého měli některé údaje zapsat do svého plakátu, cizí slova vyhledali ve slovníku. Každé skupině se podařilo dokončit plakát před koncem hodiny.

Další den proběhla prezentace. Každá skupina představila ostatním spolužákům svůj plakát, popsala postavu svého dítěte a svou zemi. Následovalo vzájemné zhodnocení výsledků jednotlivých plakátů, oznámkování své práce, celé skupiny i ostatních skupin. Závěrem proběhla zajímavá diskuse nad tématem cizinců, životě v cizí zemi, nutnosti znalosti cizího jazyka atp., do které se zapojili všichni žáci. Následná reflexe a diskuse projektu trvala přibližně půl hodiny.

Stejný dotazník, který žáci vyplnili před realizací projektu, vyplnili opět po závěrečné diskusi.

Časové rozvržení se téměř podařilo splnit podle plánu. Dvě vyučovací hodiny byly pro přípravu projektů zcela dostačující. Prezentace a zhodnocení projektů proběhlo následující den, což se ukázalo jako ideální. Kdyby se závěrečná diskuse uskutečnila ihned po práci na projektech, žáci by byli již unavení a možná by nebyli tak aktivní jako tomu bylo další den. Samotnou práci na projektech by jistě bylo možné zrealizovat ve dvou dnech a mohla by se prodloužit o další hodinu a aktivity s využitím internetu, knih apod. Pro žáky třetího ročníku bylo časové rozvržení přiměřené.

6.3.5 Technická realizace

Po technické stránce proběhla realizace projektu téměř podle mých představ. K dispozici jsme měli nástěnnou mapu České republiky a dvě mapy Evropy. Vhodnější by byla mapa střední Evropy, na které by bylo možné lépe rozeznat povrch, města apod. Předpokládala jsem, že každá skupina bude mít k dispozici atlas světa, bohužel škola žádné nemá. Žákům jsem z knihovny zajistila slovníky německo-český, polsko-český a slovensko-český. Práce se slovníkem žáky sice bavila, ale ukázalo se, že v něm neumějí vyhledávat. Ve třídě jsme neměli k dispozici ani počítač, projektor či interaktivní tabuli, proto byla omezená možnost samostatného vyhledávání informací či ukázka fotografií. Kromě jedné dětské knihy o Německu jsme nedisponovali žádnou jinou literaturu, což sice vzhledem k plánu projektu nevadilo, ovšem pro další náměty a rozšíření tématu sousedních států by bylo vhodné zajistit literaturu, počítačovou učebnu apod. Vytvořené projekty jsme vystavili na tabulové nástěnce ve třídě.

6.3.6 Co se podařilo

Celkově se projekt Naši sousedé vydařil. Motivace žáky zaujala. Práce s mapou žáky bavila, rádi vyhledávali místa a vyprávěli ostatním spolužákům, která města navštívili. S nadšením uvítali práci ve skupinách, ihned si spojili lavice k sobě a připravili pomůcky. Aktivně se pustili do práce, zejména do práce s vybarvováním slepé mapy. I v dalších činnostech jako vypisování informací z textu, vyhledávání ve slovníku či kreslení obrázků vzájemně spolupracovali. Projekt se podařilo dokončit ve třech vyučovacích hodinách, všechny skupinky měly na konci poslední hodiny plakáty vyhotoveny, jelikož se do finální práce zapojili všichni žáci.

Prezentace projektů, diskuse a reflexe se uskutečnily další den první vyučovací hodinu. To se ukázalo jako vhodné, děti byly odpočaté a aktivní, na svůj plakát byly hrdé a všechny ze své skupinky jej nadšeně prezentovaly ostatním. Hodnocení a sebehodnocení vzali žáci zodpovědně a upřímně, sami uznali, že se mohli snažit pracovat mnohem lépe, aby byl plakát zdařilejší.

Závěrečná diskuse proběhla v příjemné atmosféře, každý dostal příležitost k vyjádření názoru či připomínky. Projekt byl žáky ohodnocen velmi kladně, práce na projektu se jim velmi líbila. Všichni se ztotožnili s názorem, že znalost jazyků je nezbytná pro komunikaci

mezi lidmi a všichni také zaujali pozitivní či neutrální postoj k lidem odlišné národnosti. Vytýčené cíle se z větší části podařilo naplnit.

6.3.7 Co příště jinak

Nejslabší částí byla hlavní část, kdy měli žáci pracovat na projektech. Samotná práce ve skupinách děti velmi bavila, byla pro ně netradiční a zajímavá. Ovšem právě proto, že skupinovou práci využívají jen zřídka, nebyli žáci příliš disciplinovaní a ukáznění. Bylo těžké udržet jejich pozornost, byť jen na chvíli, zejména když jsem jim vysvětlovala, co a jak mají dělat. I při závěrečné reflexi se ukázalo, že děti to chápaly spíše jako volné hodiny, kdy si můžou povídat, chodit různě po třídě či se věnovat jiným činnostem. Pomohlo by častější zařazování skupinové práce menšího rozsahu s jasně stanoveným cílem a postupem práce. V případě tohoto projektu se domnívám, že žákům měl být cíl projektu více a jasněji představen a důrazně připomenuty požadavky, které by pak byly ověřeny např. písemně nebo ústně v rámci skupinky.

Pro hlavní část projektu bych příště zvolila více činností a aktivit, které by mohli žáci zpracovávat. Předpokládala jsem, že žáci budou ve skupině více spolupracovat, rozdělí si úkoly rovnoměrně, aby jeden či dva nedělali vše a někdo naopak nedělal téměř nic. Jelikož většinou žáci začali pracovat na úkolu týkající se jejich vylosované kartičky, stalo se, že nejaktivnější byl ten, kdo vypisoval informace z textu či kreslil postavu, a ten, kdo si vylosoval vlajku, nebyl schopen zvolit si další činnost. Zajímavější by pro žáky bylo, kdyby měli k dispozici počítač, knihy, mapy, atlasy, katalogy apod. a k tomu úkoly (např. zjistí, co znamenají barvy a znaky na vlajce, najdi na mapě ulici, ve které bydlí vaše dítě, vyhledej v mapě pohoří, města, řeky a nížiny z textu). Mnoho dalších námětů zejména pro práci s mapou lze realizovat v dalších hodinách nebo v rámci tohoto projektu, ovšem s větší časovou dotací.

Ve třetí hodině jsem práci žáků přerušila a vyzvala je, aby si sedli na zem a vyslechli si, jaká jsou typická jídla v těchto čtyřech zemích. Požádala jsem vždy skupinku dané země, o které jsem četla, aby ostatním žákům posílali kartičky s obrázky jídel. Zprvu jsem chtěla, aby skupinka pantomimicky předváděla, o čem čtu, ovšem to žáci nedokázali, takže jsem od toho upustila. Předpokládala jsem, že toto téma je zaujme a některá typická jídla je pobaví. Děti se však nedokázaly příliš soustředit a poslouchat, místo toho sledovaly skupinku a kdy už dostanou kartičku s obrázkem. Tuto činnost by bylo zřejmě lepší

uskutečnit na závěr po prezentaci jednotlivých plakátů nebo v rámci úkolů a otázek během samostatné práce skupin.

6.3.8 Vyhodnocení cílů

Většinu vytyčených cílů se podařilo naplnit. Některé cíle však souvisí s vyspělostí a dosavadními zkušenostmi žáků, proto je třeba brát v potaz, že ne všechny cíle byly naplněny u všech žáků. Ověření naplnění cílů probíhalo metodou pozorování, v rámci závěrečné diskuse, pomocí zpětné vazby a metodou krátkého dotazníku, který žáci vyplnili před projektem a krátce po závěrečné diskusi.

Cíle kognitivní

Žáci již měli povědomí o sousedních státech, dokázali je na mapě ukázat a vyhledat některé významné body jako města, řeky, pohoří, nížiny, hranice, okolní státy. Další poznatky získali během práce a pak je předali ostatním při prezentaci. Nové poznatky byly ověřeny dotazníkem, který ukázal, že znalosti žáků jsou větší než před realizací projektu (viz kapitola 7). U některých žáků však nebyl prokázán posun k větším znalostem, proto je tento cíl naplněn jen z části.

Komunikační dovednosti, především verbální, byly rozvíjeny při všech činnostech, nejvíce však při diskusích, žáci rozvíjeli vyjadřování svých názorů, pocitů a postojů.

Cíle psychomotorické

Práce s mapou žáky bavila, všichni na mapě vyhledali zadané informace a dokázali se orientovat podle světových stran. Věděli, co je legenda, co znázorňují barvy a jak se značí města, řeky, výškové body apod.

Žáci rozvíjeli grafomotorické dovednosti, zvládali pečlivě a bezpečně manipulovat s nůžkami, lepidlem, obkreslovali šablonu, kreslili a malovali. S půjčenými knihami a pomůckami manipulovali opatrně.

Časový plán se podařilo dodržet, díky průběžnému upozorňování na zbývající čas si žáci dokázali rozvrhnout celkový čas tak, aby zvládli dokončit projekt před koncem hodiny. Tyto cíle se tedy podařilo naplnit.

Vypisovat nejdůležitější informace z textu dělalo některým menší problém. Tuto činnost bych doporučovala procvičovat častěji. Většina žáků totiž začíná vypisovat informace ihned po přečtení prvních pár vět místo toho, aby si nejdříve celý text přečetli. V následné prezentaci projektů se ukázalo, že text si sice přečetli, informace z něj vypsali, ale nedokázali si je zapamatovat.

Vyhledávání slov ve slovníku bylo problematické téměř u všech. Stalo se, že několik minut vyhledávali cizí slovíčko, aniž by si uvědomili, že hledají v české části. Dalším problémem bylo vyhledávání podle abecedy, slovo hledali jen podle počátečního písmene, nikoli podle následujících písmen. S hledáním ve slovnících jsem dětem pomáhala a průběžně je o správném vyhledávání informovala. Tyto psychomotorické cíle byly naplněny jen u některých žáků.

Cíle afektivní

Cíle v afektivní doméně jsou velmi obtížně měřitelné a definovatelné, avšak velmi důležité. Změnit postoje a hodnoty žáků během jediného projektu je složité, jde o záležitost, která předpokládá intenzivní, systematickou a dlouhodobou práci. Přesto přijetí individuálních rozdílů a pozitivní pohled na odlišnost příslušníků jiných kulturních skupin se staly hlavními afektivními cíli celého projektu.

Pro projekt jsem záměrně zvolila téma nových sousedů, jelikož každý nějaké sousedy má a dokáže si proto reálně představit a vžít se do situace, kdyby se do vedlejšího bytu či domu nastěhovala nová rodina jiné národnosti. Zajímalo mě, jaké by z toho měli pocity, jaké výhody a nevýhody by jim to podle nich přineslo apod. Záměrem bylo, aby prostřednictvím dítěte odlišné národnosti žáci pochopili, že ačkoliv z jiné země a jiného jazyka, každý může mít stejné zájmy, koníčky, sny, problémy atd. Proto se každá skupinka dozvěděla také informace o dítěti, které v dané zemi žije a mohlo by teoreticky být jejich novým kamarádem/kamarádkou. Chtěla jsem, aby každá postava dítěte reprezentovala jen sebe sama, svou individualitu, nikoli celý národ, např. pomocí typických vlastností, kterými lidé zevšeobecňují daný národ.

Z úvodní diskuse, kdy jsem zjišťovala, zda by žáci preferovali určitý národ nad jiným a proč, vyplynulo, že žáci nemají žádné negativní předsudky ani stereotypy o žádném ze čtyř zmiňovaných národů.

Během závěrečné diskuse se ukázalo, že žáci jsou tolerantní k jiným lidem a jejich

odlišnostem a respektují specifika jiných národů. Za hlavní rozdíl považovali žáci odlišný jazyk, který by jim nevalil v případě, že by s cizinci dokázali komunikovat např. anglicky. Po závěrečné diskusi se téměř všichni přiklonili k názoru, že by jim nezáleželo na tom, z jaké země by noví sousedé pocházeli.

Žáci byli při diskusích pozorní, při činnostech byli aktivní. Při práci na projektu spolu spolupracovali, pomáhali si, všichni se podíleli na společné práci.

Cíle, které jsem si stanovila, byly naplněny.

6.4 Náměty pro další práci

Projekt Naši sousedé je jakýsi úvodní vstup do tématu sousedních států, cizího jazyka, národností, poznávání sousedních kultur apod. Tato témata se mohou dále rozvíjet v dalších projektech, skupinových nebo individuálních činnostech, didaktických hrách, při práci s textem, mapou, exkurzích, besedách, výstavách a mnoha dalších formách výuky. Stejně tak je vhodné zařazovat aktivity a činnosti v jednotlivých předmětech. Pro inspiraci zde uvedu některé možné náměty pro další práci.

- Seznámení žáků se základními pojmy – národ, národnost, národnostní menšina, tolerance, stereotypy, předsudky.
- Práce s textem, video a foto materiálem - Srovnání života v naší a jiné (sousední) zemi, žáci vyhledávají informace na internetu, knihách, časopisech, novinách či s pomocí dokumentu, videa apod. mohou vytvořit prezentaci, plakát, časopis.
- Problémové úlohy – Položíme žákům otázku, např. „Jak bys pomohl/a novému kamarádovi/kamarádce cizince s integrací?“ Jejich úkolem je posoudit tuto otázku z pohledu spolužáka cizince, třídního učitele, ředitele školy, sousedů, státu. Žáci mohou ve skupinách sepsat aktivity, které by mohli ze své pozice dělat, aby podpořili integraci kamaráda do společnosti.
- Situační hry – Žáci si zahrají na policisty, číšníky, úředníky, prodavače, řidiče a ty, kteří jsou v cizí zemi na dovolené či zájezdu a ztratí se, neznají jazyk a potřebují se dostat k autobusu/hotelu. Žáci předstírají, že mluví cizím jazykem a mají se se vzniklou situací vypořádat.
- Didaktické hry – Jak se žije ve střední Evropě? Třídu rozdělíme na 5 částí a označíme je názvy států (Německo, Polsko, Česká republika, Slovensko, Rakousko), žáci do jednotlivých států rozmístí různý počet židlí podle jejich bohatství (HDP), žáci se

rozmístí podle počtu obyvatel (např. 8 milionu obyvatel = 1 žák). Všichni žáci se poté posadí na židle. Žáci se musí usadit na židli i ve větším počtu, je-li daná země hustě obydlena a není-li přitom dost bohatá.

- Výtvarné techniky – Žáci mohou vytvářet např. typické masky, kroje, vlajky, státní znaky, kreslit nejznámější památky z fotografií, napodobovat styl nejznámějších malířů, koláž týkající se života v ČR a vybrané zemi apod.
- Zábavné kvízy – bingo, osmisměrky, křížovky slouží jako motivace k dalším činnostem nebo při ověřování znalostí.

Náměty v jednotlivých předmětech:

- Matematika – Srovnání velikostí zemí a údajů o nich, statistika, tabulky, grafy.
- Tělesná výchova – Oblíbené sporty v jednotlivých zemích, nejznámější sportovci, předvádění sportů a her, soutěže např. Mistrovství střední Evropy ve vybíjené, skoku dalekém, běhu, driblování, skoku přes švihadlo apod.
- Hudební výchova – Seznámení s hudbou a nejznámějšími hudebníky a skladateli vybrané země, poslech ukázek z jejich tvorby. Poslech, překlad a zpěv státní hymny.
- Český jazyk – práce s textem, příběhem, čtení o historii, významné historické postavě, pověsti. Určování slovních druhů a gramatických kategorií, hledání chyb, slov navíc.
- Prvouka, vlastivěda, přírodověda – Geografie, fauna a flora jednotlivých zemí a jejich srovnání s ČR. Dokumenty, videa, fotografie nejvýznamnějších míst. Způsob života, volný čas dítěte, školní docházka v ČR a vybrané zemi.

Další náměty a možnosti realizace multikulturní výchovy poskytují např. tyto publikace:

- BERÁNKOVÁ, Kamila a Eva MRÁZOVÁ. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: metodické náměty pro multikulturní výchovu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-052-5.
- HERMOCHOVÁ, Soňa a Jana VAŇKOVÁ. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.
- CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.
- ZELENDA, Jiří a Kryštof KOZÁK (eds.). *Multipolis: přemýšlíme o lidech: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Scio, c2012. ISBN 978-80-7430-082-0.

- JEŽEK, Jiří. *Průřezová témata*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-32-5.
- SOPŮŠKOVÁ, Zdeňka, Michal ŘEPÍK a Milan LOPOUR. *Dva jsou víc než jeden: metodika tvořivě vzdělávacího cyklu pro žáky 1. stupně základních škol a základních škol praktických*. 1. vyd. Liberec: Čmelák - Společnost přátel přírody, 2015. ISBN 978-80-260-7514-1.
- PATAKIOVÁ, Michala. *Pestrobarevný svět, aneb, Multikulturní workshopy pro učitele MŠ a 1. stupně ZŠ*. Brno: Nesehnutí, 2014. ISBN 978-80-87217-13-9.
- BABYRÁDOVÁ, Hana a Radka VEJRYCHOVÁ. *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny: metodické listy pro učitele základních i středních škol*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6653-3.
- STRCULOVÁ, Vladimíra, Jiří KOCOUREK, Dana MOREE a Dana TVRĎOCHOVÁ. *Multikulturní výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-86307-75-6.
- MORVAYOVÁ, Petra a Dana MOREE. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.
- TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- GULOVÁ, Lenka. *Kompendium multikulturní výchovy: výukové materiály*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6147-7.
- HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: nápady a náměty pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisli a aktivní svědek*. Vyd. 1. Praha: In Iustitia, 2012. ISBN 978-80-260-3742-2.
- CÍLKOVÁ, Eva. *Hrajeme pohádky z celého světa*. Vyd. 1. Ilustrace Edita Plicková. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-695-7.

7 Průzkum

Průzkum se zaměřuje na porovnání znalostí žáků 3. ročníku ZŠ Olomouc, Holečkova 10 o sousedních státech České republiky před realizací projektu Naši sousedé a po jeho skončení.

7.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu bylo zjistit, zda jsou znalosti žáků 3. ročníku ZŠ po realizaci projektu větší než před ním. Zajímalo mě především:

- Zda žáci umí vyjmenovat sousední státy České republiky
- Zda vědí, jakým jazykem se mluví v Rakousku
- Zda vědí, jak se jmenuje hlavní město Slovenska
- Zda vědí, s jakým státem sousedí Česká republika na západě

7.2 Respondenti a použité metody

Respondenty se stali žáci třídy 3. C Fakultní základní školy a Mateřské školy Olomouc, Holečkova 10. Žáků bylo při prvním dotazníku celkem 17, při druhém dotazníku bylo žáků 14. V této třídě jsem vykonávala souvislou praxi, proto jsem pro projekt zvolila právě tyto žáky.

Pro zjišťování informací jsem zvolila kvantitativní výzkum, konkrétně metodu dotazníku. Žáci vyplnili krátký dotazník těsně před realizací projektu a stejný dotazník následující den. Dotazník obsahoval dvě otázky s otevřenou odpovědí a dvě otázky s nabídnutými variantami odpovědí. Konkrétní podoba dotazníku je připojena v příloze č. 6.

7.3 Vyhodnocení dotazníků

Vyhodnocování dotazníků pro žáky proběhlo vyhodnocováním odpovědí u jednotlivých otázek a případně jejich statistickým zpracováním. Vyhodnoceny byly dotazníky před realizací projektu (D1) a stejné dotazníky po realizaci projektu (D2).

Otázka č. 1: Napiš státy, které sousedí s Českou republikou:

Správná odpověď: Sousedními státy České republiky jsou Německo, Polsko, Slovensko a Rakousko.

D1: Ze 17 respondentů odpovědělo všech 17 (tj. 100 %). Všechny čtyři státy správně napsalo 16 respondentů (tj. 94 %). 1 respondent (tj. 6 %) napsal jen dva státy ze čtyř.

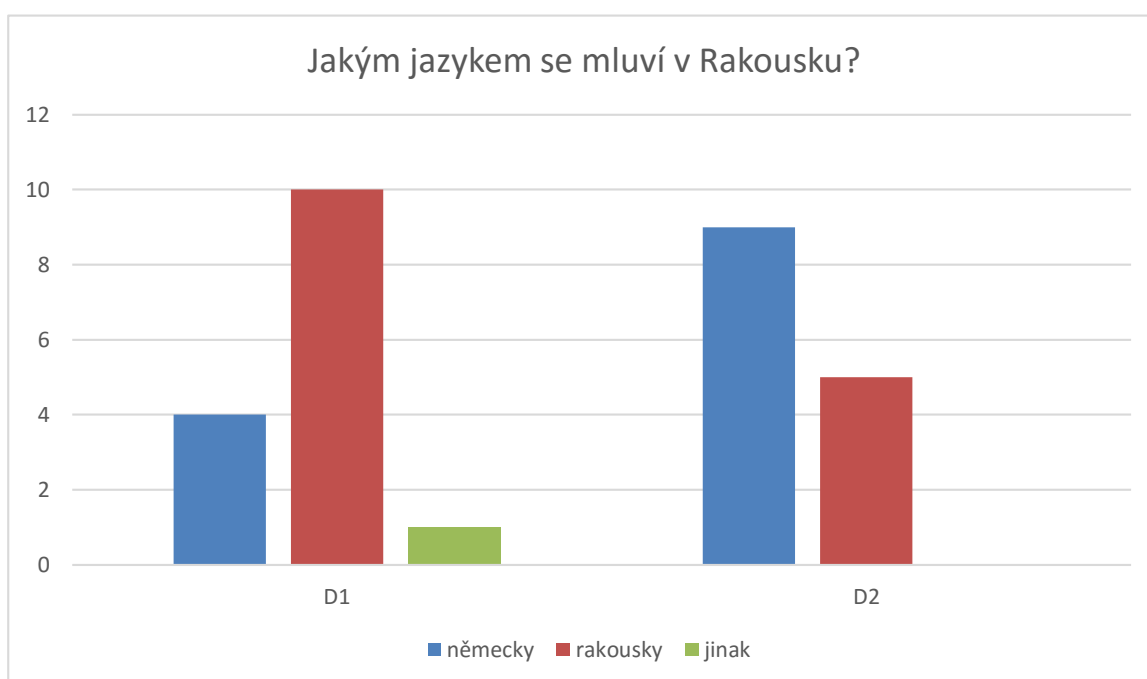
D2: Z 14 respondentů odpovědělo všech 14 (tj. 100 %). Všechny čtyři státy správně napsalo 14 respondentů (tj. 100 %).

Otázka č. 2: Jakým jazykem se mluví v Rakousku?

Správná odpověď: V Rakousku se mluví německy.

D1: Ze 17 respondentů odpovědělo 15 (tj. 88 %). Správně odpověděli 4 respondenti (tj. 29 %). Špatně odpovědělo 11 respondentů (tj. 71 %), z nich 10 napsalo rakousky a 1 napsal anglicky a slovensky.

D2: Ze 14 respondentů odpovědělo všech 14 (tj. 100 %). Správně odpovědělo 9 respondentů (tj. 64 %). Špatně odpovědělo 5 respondentů (tj. 36 %), z nich všichni napsali rakousky.



Graf 1: Jazyk, kterým se mluví v Rakousku. Srovnání odpovědí žáků v dotazníku 1 a 2

Otázka č. 3: Hlavním městem Slovenska je:

Správná odpověď: Bratislava

D1: Ze 17 respondentů odpovědělo všech 17 (tj. 100 %). Správně odpovědělo 17 respondentů (tj. 100 %).

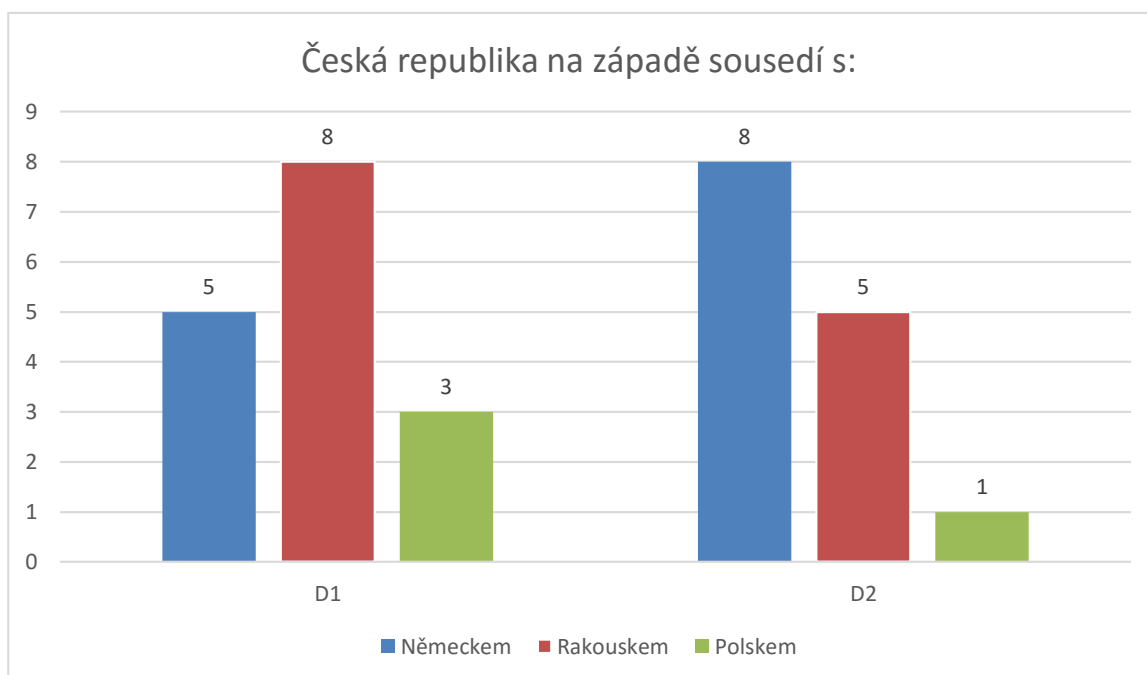
D2: Ze 14 respondentů odpovědělo všech 14 (tj. 100 %). Správně odpovědělo 14 respondentů (tj. 100 %).

Otázka č. 4: Česká republika na západě sousedí s:

Správná odpověď: Německem

D1: Ze 17 respondentů odpovědělo 16 (tj. 94 %). Správně odpovědělo 5 respondentů (tj. 31 %). Špatně odpovědělo 11 respondentů (tj. 69 %), z nich 8 (tj. 73 %) odpovědělo s Rakouskem a 3 respondenti (tj. 27 %) odpověděli s Polskem.

D2: Ze 14 respondentů odpovědělo všech 14 (tj. 100 %). Správně odpovědělo 8 respondentů (tj. 57 %). Špatně odpovědělo 6 respondentů (tj. 43 %), z nich 5 (tj. 83 %) odpovědělo s Rakouskem a 1 respondent (tj. 17 %) odpověděl s Polskem.



Graf 2: Stát, se kterým na západě sousedí česká republika. Srovnání odpovědí žáků v dotazníku 1 a 2

7.4 Závěr průzkumu

Z vyhodnocení získaných dat obou dotazníků pro žáky třetího ročníku Fakultní Základní a Mateřské školy Olomouc, Holečkova 10 před realizací projektu a po něm vyplývá, že 16 žáků ze 17 umělo vyjmenovat sousední státy České republiky již před projektem, jelikož o sousedních státech se učili již dříve v Prvouce. Po projektu všech 14 zúčastněných žáků odpovědělo správně. Z toho vyplývá, že žáci umí vyjmenovat sousední státy České republiky.

Dále mě zajímalo, zda vědí, jakým jazykem se mluví v Rakousku. V prvním dotazníku z 15 žáků odpověděli pouze 4 správně, z 11 špatných odpovědí převažovala odpověď „rakousky“. Ve druhém dotazníku ze 14 žáků jich odpovědělo správně 9. Z těchto výsledků vyplývá, že po uskutečněním projektu byla úspěšnost žáků o 35 % větší než před ním. Přesto tato úspěšnost není tak velká, jak jsem očekávala.

Z odpovědí na třetí otázku jasně vyplývá, že všichni žáci věděli hlavní město Slovenska jak v prvním, tak v druhém dotazníku. V této otázce měli žáci výběr ze tří možných odpovědí, zřejmě proto byla úspěšnost žáků v tomto případě 100 %.

Poslední otázkou s možností výběru odpovědi jsem zjišťovala znalost sousedního státu podle světové strany, konkrétně, s kterým státem sousedí Česká republika na západě. V prvním dotazníku správně odpovědělo pouhých 5 žáků z 16. Ve druhém dotazníku správně odpovědělo 8 žáků ze 14. Úspěšnost žáků po realizaci projektu byla tedy o 26 % větší než před ním. Tento výsledek je překvapující právě proto, že se během projektu žáci na mapě orientovali podle světových stran zcela bez problému.

Z vyhodnocení odpovědí obou dotazníků vyplynulo, že celková úspěšnost žáků před projektem Naši sousedé byla 64,6 %, po realizaci projektu byla celková úspěšnost 80,4 %. Z těchto výsledků můžeme konstatovat, že po zrealizovaném projektu byli žáci o 15,8 % úspěšnější než před projektem.

Je třeba si uvědomit, že po jediném projektu nelze očekávat závratné výsledky nejen v nabytí poznatků, ale také ve změně postojů a hodnot. Tento průzkum může jen stěží obsáhnout veškeré učivo a nové poznatky, které žáci získali během projektu. Uskutečnila jsem jej čistě pro orientaci s cílem zjistit, zda jsou znalosti žáků po projektu větší než před ním, což se potvrdilo.

ZÁVĚR

Jedním z cílů diplomové práce Realizace Multikulturní výchovy jako průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání bylo analyzovat multikulturní výchovu v kurikulárních dokumentech, představit cíle a obsah průřezového tématu v RVP ZV a zhodnotit její realizaci ve školní edukaci. K výuce multikulturní výchovy je zapotřebí také znalost důležitých pojmů, vhodných metod, postupů apod.

Cílem a smyslem praktické části práce bylo vytvořit projekt pro žáky prvního stupně základní školy, zrealizovat, zhodnotit jej a poskytnout další náměty včetně literatury tak, aby se mohl stát vhodným námětem k realizaci multikulturní výchovy pro ostatní učitele. Obsahem projektu byla skupinová práce na výrobě vlastního plakátu o sousedním státu ČR a dítěti, které z této země pochází. Cílem projektu bylo rozvíjet u žáků přijímání odlišností mezi dětmi a lidmi a schopnost žít ve společenství s ostatními, kteří se od nás nějakým způsobem odlišují.

Projekt byl s úspěchem zrealizován a důkladně vyhodnocen. Stanovené cíle byly splněny. Součástí projektu byl také průzkum, který prokázal větší znalosti žáků o sousedních státech po projektu než před ním.

Žáci 3. ročníku Fakultní základní školy a Mateřské školy Olomouc, Holečkova během projektu poznali znaky jednotlivých národů jako jazyk, geografii, hospodářství, kulturu apod., pochopili, že sousedství s lidmi odlišné národnosti může přinést nová přátelství, obohacení o zajímavosti vyplývající z každé kultury, uvědomili si důležitost znalosti cizího jazyka jako komunikačního prostředku mezi lidmi s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě rozvíjeli svou formativní stránku osobnosti (toleranci, spolupráci, vytrvalost, aktivitu, samostatnost, tvořivost, komunikační schopnosti a sebehodnocení).

K dlouhodobějšímu nebo trvalému ovlivnění postojů a hodnot žáků směrem k toleranci však nedojde díky jedinému projektu, bylo by vhodné, aby učitelé témata multikulturní výchovy dále rozvíjeli v některém z vhodných předmětů, zařazovali skupinové nebo individuální činnosti, didaktické hry, projekty a další metody a formy výuky k upevnování vhodných postojů a kompetencí.

Multikulturní výchova představuje způsob, jak připravit žáky a studenty na život v globalizovaném světě, jak mu porozumět a orientovat se v něm. Učí nás zacházet s identitou vlastní i druhých. Učitelé prostřednictvím multikulturní výchovy vedou své žáky k pochopení různých kultur, k vlídnému chování k nim i k sobě navzájem. Doufám, že tato diplomová práce pomůže vysvětlit důležitost průřezového tématu Multikulturní výchova.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knihy a sborníky

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. 232 s., [xxiv] s. obr. příl. ISBN 978-80-86798-07-3.

BROUČEK, S. et al.: *Základní pojmy etnické teorie*. Český lid, 78, 1991, č. 4, s. 237–257.

BURYÁNEK, Jan (ed.) a Jana HORVÁTHOVÁ. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002, 518, 84 s. ISBN 80-7106-614-1.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. 123 s. ISBN 978-80-87658-09-3.

EKSTRAND, L a Gudrun EKSTRAND. *Comparing psychocultural patterns: a methodology study with Indian and Swedish subjects*. Malmö, Sweden: Dept. of Educational and Psychological Research, School of Education Malmö, Lund University, 1989, 27 leaves. Rapport (Center för multikulturella studies), no. 18.

FALTÝN, Jaroslav. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK & Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2005.

HIRT, Tomáš (ed.) a Marek JAKOUBEK (ed.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

HORVÁTH, Zdeněk. *MKV 400x na českých školách!*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, 2012. 34 s. ISBN 978-80-904327-6-5.

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.

Kol. autorů. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2.

KOŠŤÁLOVÁ, H. (ed.) a kol.: *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Sborník projektu Varianty*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísní, 2005, dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame.php?co=publikace/ikv>.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 136 s. ISBN 978-80-244-4412-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MORVAYOVÁ, Petra a MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísní, 2009. 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6.

MOREE, Dana a Iva JANSKÁ (ed.). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, 2008, 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOREE, Dana. *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. 1st ed. Benešov: EMAN, 2008. ISBN 978-80-86211-62-6.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 226 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

NĚMEČKOVÁ, Iveta (ed.). *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003, 83 s. ISBN 80-239-2099-5.

PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 350 s. ISBN 978-80-7290-277-4.

PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 226 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

PETRUCIOVÁ, Jelena et al. *Jeden svět - podpora multikulturní výchovy a vzdělávání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 182 s. ISBN 978-80-7368-874-5.

PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 246 s. ISBN 978-80-244-3140-6.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2005, 134 s. Bod (Dokořán). ISBN 80-7363-022-2.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 2. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2011, 146 s. PNK. ISBN 978-80-7363-380-6.

ŠOTOLA, J., *Nezamýšlené důsledky (re)prezentace Romů v rámci multikulturní výchovy*, in: PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ (eds.). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 206 s. ISBN 978-80-244-3413-1.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000, 95 s. Poradce. ISBN 80-7169-528-9.

TAYLOR, Charles. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2001, 183 s. Filosofie a sociální vědy. ISBN 80-7007-161-3.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, 115 s. ISBN 80-244-0586-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

PRŮCHA, Jan: Multikulturní výchova, problémy spojené s její realizací, in: *Metodický portál RVP: Články* [online], 2. 9. 2004 [vid. 4. 4. 2016], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35586>.

Sčítání lidu, domů a bytů, In: *Český statistický úřad* [online], aktualizace 29. 5. 2015 [vid. 15. 11. 2015], dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/scitani-lidu-domu-a-bytu>.

Rada vlády pro národnostní menšiny, in: *Vláda České republiky* [online], [vid. 16. 2. 2016], dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>.

Romská národnostní menšina – Národnostní menšiny, in: *Vláda České republiky* [online], [vid. 16. 2. 2016], dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>.

Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu, in: *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online], [vid 9. 3. 2016], dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>.

Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013, in: *Ministerstvo školství a tělovýchovy* [online], 1. 9. 2013 [vid 13. 10. 2015], dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

BURYÁNEK, Jan: Multikulturní výchova v RVP, in: *Metodický portál RVP: Články* [online], 18. 1. 2006 [vid. 18. 10. 2015], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>.

VRBOVÁ, D.: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Lutín 2*, [online], 1. 9. 2011 [vid. 10. 3. 2016], dostupné z: <http://zs.lutin.cz/wp-content/uploads/2015/08/svp.pdf>.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana: Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP, in: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], 29. 7. 2004 [vid. 10. 3. 2016], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/36/planovani-multikulturni-vychovy-v-svp.html/>.

Kroky k MKV, in: *inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online], 4. 6. 2013 [vid. 9. 2. 2016], dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/kroky-k-mkv>.

Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísní [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://varianty.cz/>.

Nezisková organizace ARPOK: Učíme v souvislostech [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.arpok.cz/>.

Czechkid [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.czechkid.cz/>.

Slovo 21, z. s. [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.slovo21.cz/>.

Multikulturní centrum Praha [online], [vid. 11. 4. 2016], dostupné z: <http://www.mkc.cz/>.

Právní předpisy a dokumenty

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004, částka 190, s. 10262–10324.

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2015, částka 37, s. 1384 – 1398, ISSN 1211-1244

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2001, částka 104

SEZNAM ZKRATEK

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

ČR – Česká republika

HDP – Hrubý domácí produkt

MkV – multikulturní výchova

např. – například

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. – strana

Sb. – Sbírka Zákonů

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

tj. – to je

tzn. – to znamená

tzv. – tak zvaně

USA – Spojené Státy Americké

ZŠ – základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Karty se slepou mapou, textem, vlajkou, průkazem do knihovny

Příloha č. 2 – Šablona postavy

Příloha č. 3 – Karta pro výpisky

Příloha č. 4 – Texty o typické kuchyni

Příloha č. 5 – Dopisy

Příloha č. 6 – Dotazník

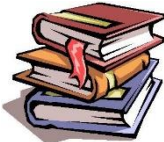
Příloha č. 7 – Fotografie z realizace projektu

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

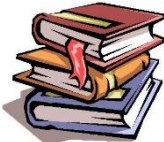
Bibliothek-Ausweis

Mustermann, Anna
Berlin
Birkemweg 60
85245



Karta biblioteczna

Jan Kowalski
ul. Opaliński 4/2
Warszawa
00-876



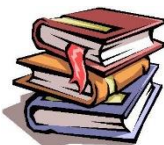
Bibliothek-Ausweis

Fenninger, Katrin
Sensengasse 605/5
Wien
1600



Preukaz do knižnice

Mário Timko
Bojnická 465
Bratislava
81 357



Německo (celý název Spolková republika Německo) se nachází ve střední Evropě a hraničí s devíti státy: Francií, Lucemburskem, Belgií, Nizozemskem, Polskem, Českou republikou, Rakouskem, Švýcarskem a na severu s Dánskem. Severovýchod je obklopen Baltským mořem, severozápad zase mořem Severním.

Na území Německa žije přes 81 miliónů obyvatel. Hlavním a největším městem je Berlín. Mezi další velká německá města se řadí také Mnichov, Bonn či Kolín nad Rýnem. Úředním jazykem je němčina.

V severní části Německa se nachází Severoněmecká nížina a v jižní části leží pohoří Alpy. Největšími řekami jsou Rýn, Dunaj a z České republiky tečou do Německa řeky Labe a Odra. Německu patří také některé ostrovy v Severním a Baltském moři. Stejně jako u nás se v Německu pěstuje obilí, kukuřice, řepka olejná nebo jabloně. V lesích žijí například daňci, jeleni, srnci a prasata divoká.

V Německu se vyrábí automobily značky Volkswagen, Mercedes a BMW, dále zde najdeme firmy Adidas, Puma, Bosch, Siemens a další. Mezi nejznámější hudební skladatele patří Wolfgang Amadeus Mozart a Ludwig van Beethoven.

Rakousko (oficiální název zní Rakouská republika) je stát ležící ve střední Evropě a hraničí s osmi státy: Lichtenštejnskem a Švýcarskem na západě, s Itálií a Slovinskem na jihu, s Maďarskem a Slovenskem na východě a s Českem a Německem na severu.

V Rakousku žije 8 a půl miliónů obyvatel. Hlavním a největším městem je Vídeň. Mezi další velká rakouská města se řadí Štýrský Hradec, Linec, Salzburg a Innsbruck. Úředním jazykem je němčina.

Většinu Rakouska zaujímají Východní Alpy. Nížiny leží podél řeky Dunaje, dalšími řekami jsou Rýn a Inn. Z České republiky tečou do Rakouska řeky Dyje a Morava. V Rakousku se nachází mnoho jezer. Rakousko je významnou turistickou destinací, která láká na krásnou krajinu a vysoké hory s velkým množstvím lyžařských středisek. V nížinách se pěstuje nejčastěji víno, chovají se prasata a dobytek. Elektřina je získávána především z vodních elektráren.

V Rakousku se vyrábí automobily značky Porsche. Významnými hudebními skladateli byli Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn, Johann Strauss a další.

Polsko (celý název Polská republika) se nachází ve střední Evropě. Polsko hraničí s Německem na západě, s Českem a Slovenskem na jihu, Běloruskem a Ukrajinou na východě a s Litvou a Ruskem na severu. Ze severu má Polsko přístup k Baltskému moři.

V Polsku žije 38 miliónů obyvatel. Hlavním a největším městem je Varšava. Mezi další velká města patří Krakov, Lodž či Vratislav. Úředním jazykem je polština.

Povrch je převážně rovinatý, většina státu je pokryta nížinami. Hory se nachází v jižní části Polska. Stejně jako u nás a na Slovensku, i v Polsku leží pohoří Krkonoše, Beskydy a Tatry. Největšími řekami jsou Visla a Odra. V Polsku najdeme mnoho národních parků a chráněné krajiny.

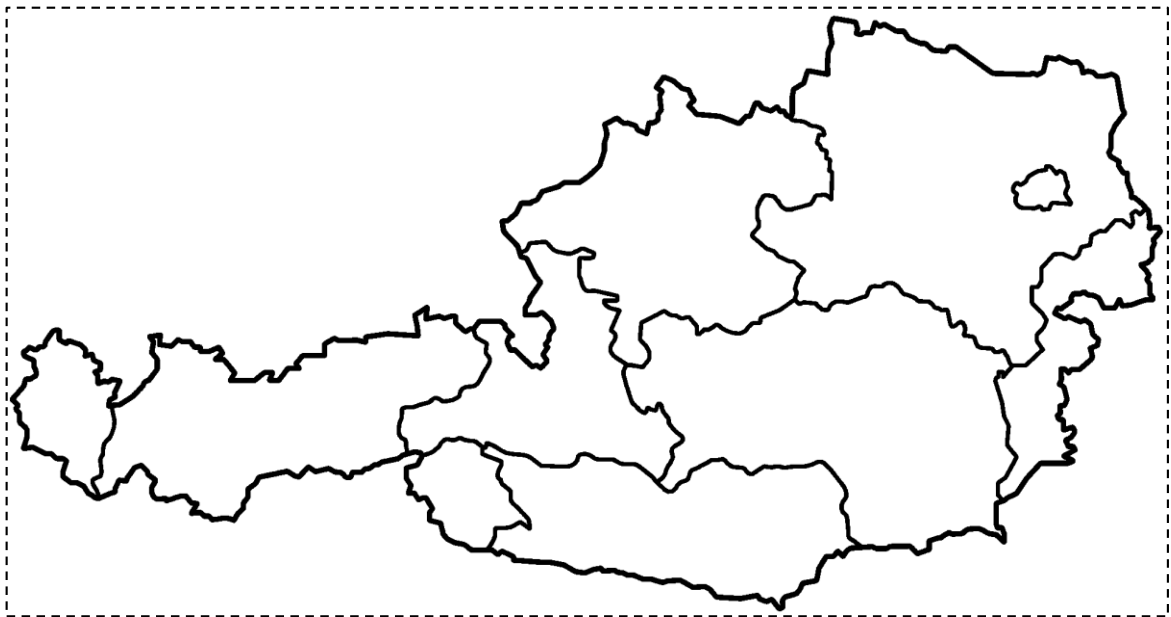
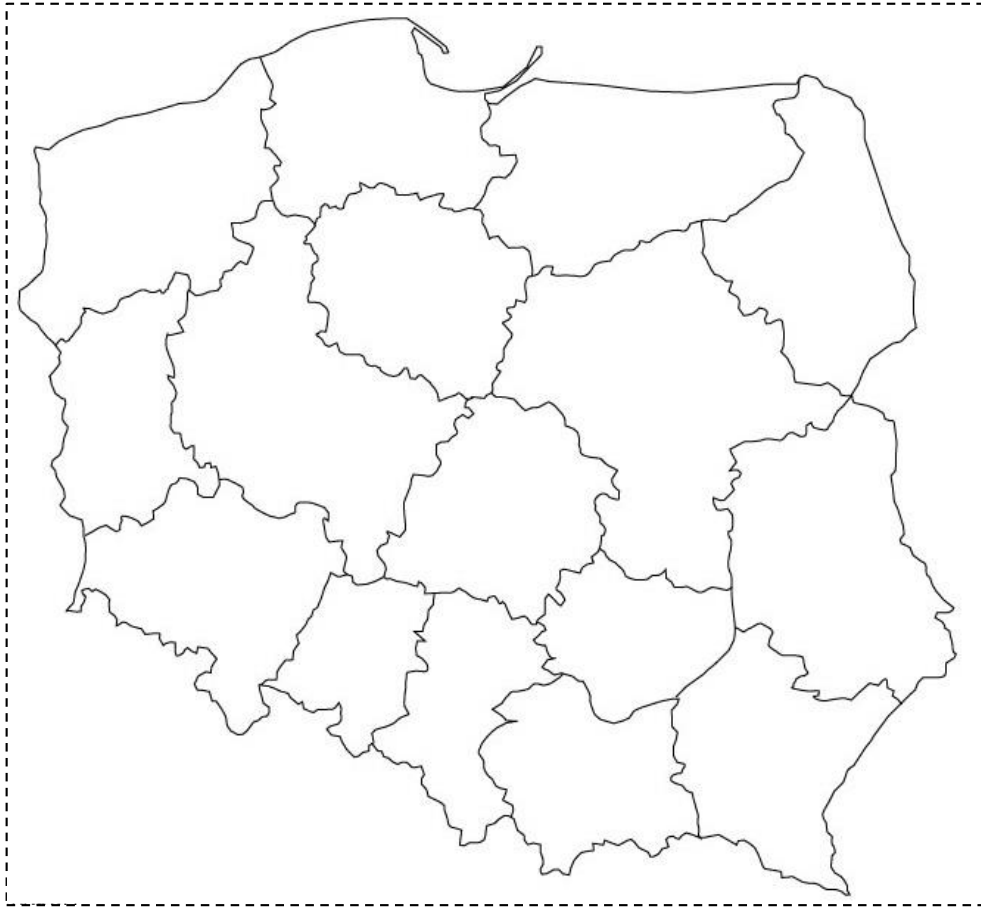
V Polsku se těží dřevo, černé a hnědé uhlí, měď a další suroviny, vyrábí se osobní auta, autobusy, lodě, textil (oblečení) a potraviny. Pěstuje se žito, brambory, cukrová řepa, chmel a další. Většina lidí se hlásí ke katolické církvi. Mezi proslulé polské vědce patří Mikuláš Koperník (astronom) a Marie Curie-Sklodovská (má Nobelovu cenu za fyziku a chemii).

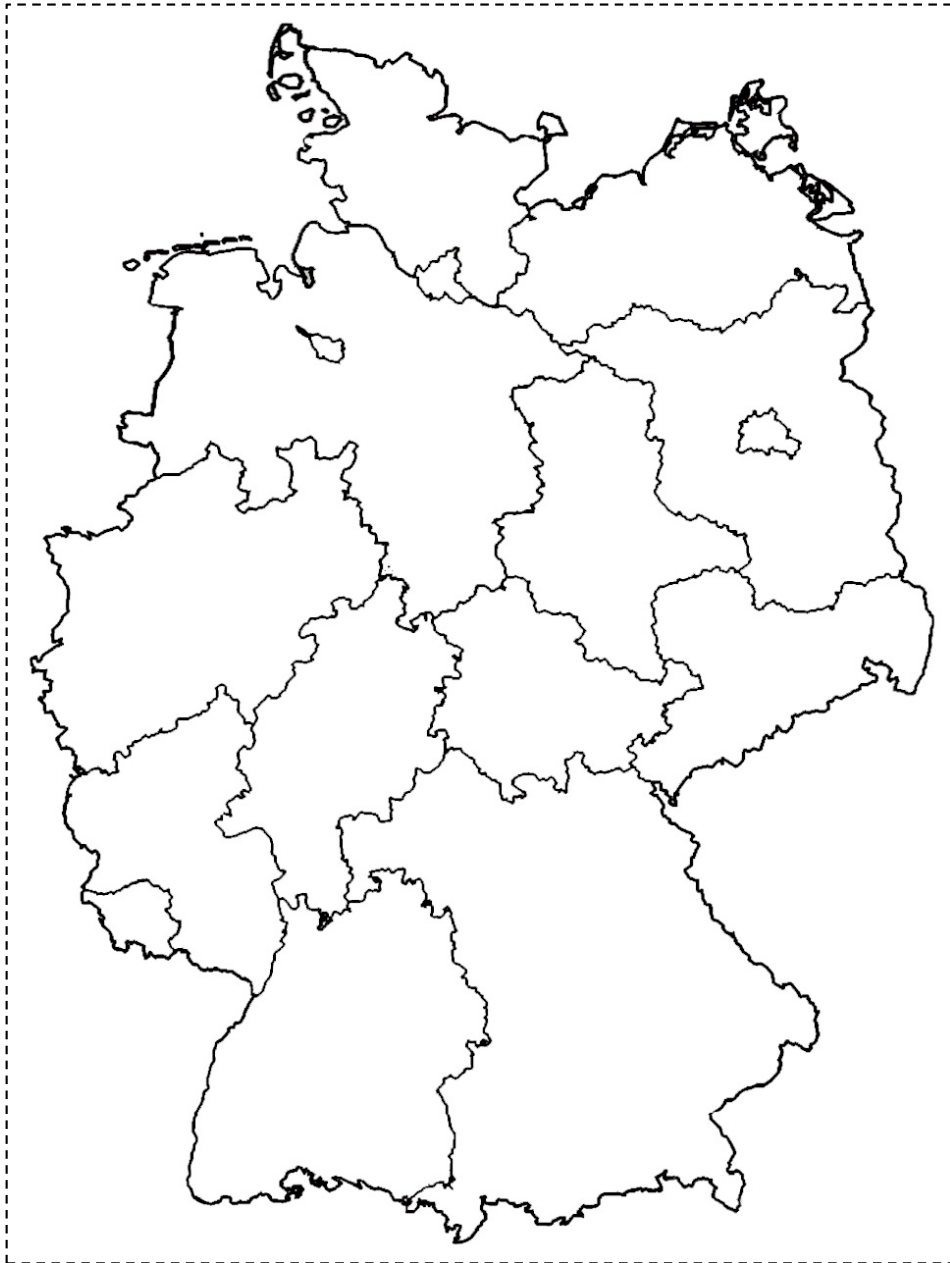
Slovensko (celý název Slovenská republika) je stát ležící ve střední Evropě. Na východě sousedí s Ukrajinou, na jihu s Maďarskem, na jihozápadě s Rakouskem, na západě s Českem a na severu s Polskem.

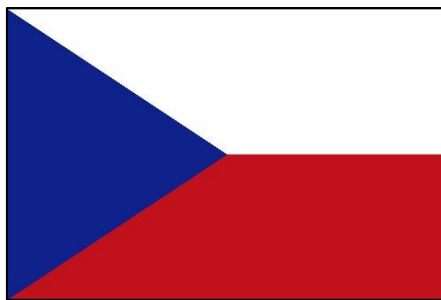
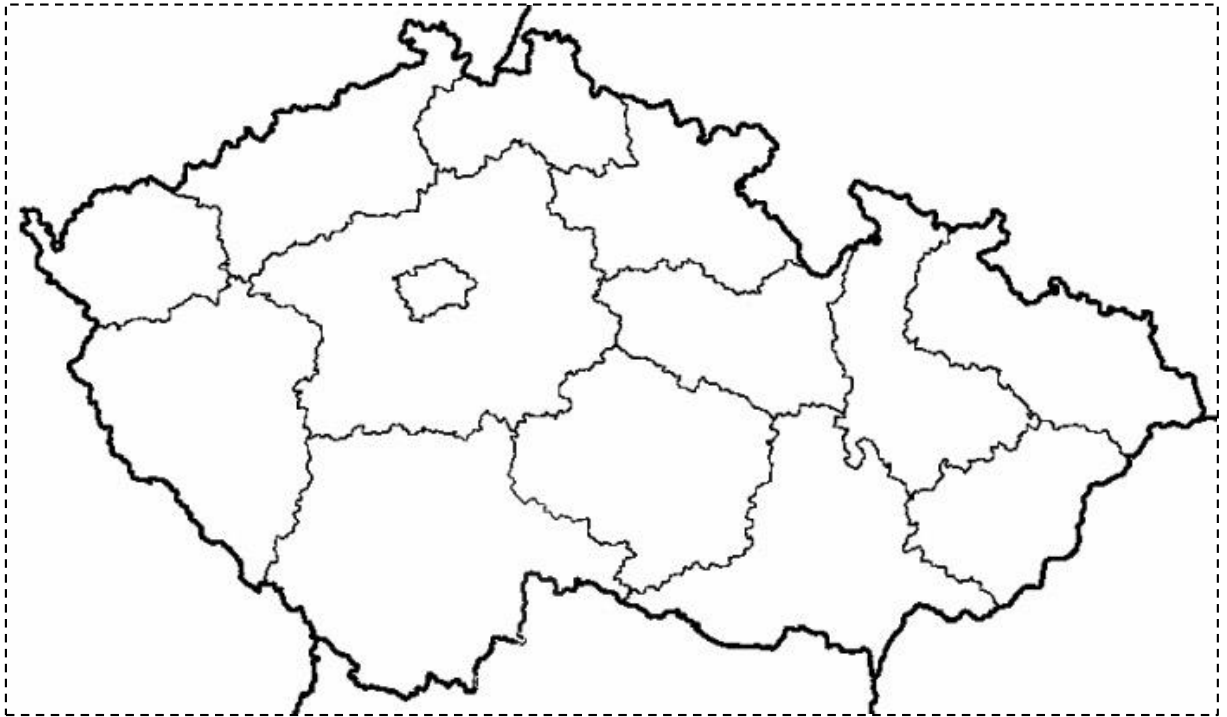
Na Slovensku žije 5 a půl miliónů obyvatel. Hlavním a největším městem je Bratislava, dalšími velkými městy jsou Košice, Prešov či Nitra. Úředním jazykem je slovenština.

Ve střední a severní části Slovenska se nachází rozsáhlá pohoří, například Vysoké a Nízké Tatry, stejně jako u nás se nachází na Slovensku pohoří Beskydy. Najdeme zde mnoho národních parků a chráněné krajiny, ve kterých žijí medvědi, vlci, rysi, divoké kočky, vydry nebo kamzíci. Největšími řekami jsou Dunaj a Váh. V nížinách kolem řek se nejvíce pěstuje pšenice, kukuřice, brambory, cukrová řepa, vinná réva, tabák a další.

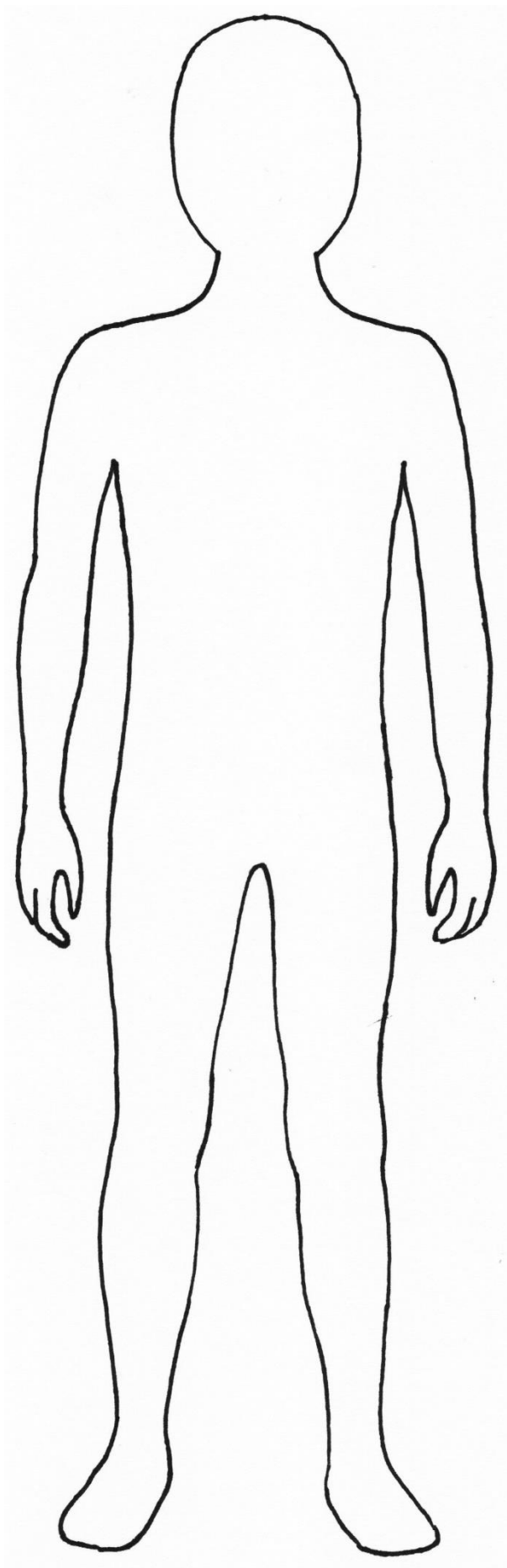
Na Slovensku se vyrábí osobní auta značek Volkswagen, Peugeot, Citroen a KIA. Významný je cestovní ruch, najdeme zde historické památky, přírodní krásy, horská střediska, minerální a termální prameny. Významný je folklór, což je lidová hudba, písně, zvyky, tance, kroje a další.







Příloha č. 2



Příloha č. 3

Oficiální název:

Hraničí s ___ státy:

Počet obyvatel:

Úřední jazyk:

Hlavní město:

Další velká města:

Povrch:

Nejdelší řeky:

Hospodářství:

Průmysl:

Příloha č. 4

Německá kuchyně

Německá kuchyně je velmi různorodá a liší se v různých regionech. V Německu existuje velmi mnoho druhů chleba a výrobků z masa (salámy, tlačanky, paštiky, klobásy) a hodně druhů sýrů. Německo je známé buřtem a zelím. Vepřové, hovězí a drůbeží maso tvoří velkou část německého jídelníčku. Výborné je vepřové koleno. Nejvíce se sní kuřecího masa. V Německu rádi jedí syrové mleté maso, zvané Schabefleisch, u nás se říká tatarský biftek nebo tatarák. Bohatý je výběr rybích pokrmů a specialit, zejména v severních přímořských oblastech.

Tradičním jídlem je Eintopf, což je jídlo z jedno hrnce. Je to velmi hustá polévka s různými přísadami. Skládá se z různých druhů zeleniny (mrkev, čočka, pórek, hrášek, brambory a další.) a z různých druhů masa nebo párků a buřtů.

Nejčastější přílohou německé kuchyně jsou brambory v různých provedeních, nudle, rýže a různé druhy knedlíků. Ve velké oblibě je chřest. Pivo patří k nejčastějším nápojům, existuje velké množství druhů piva. Dále jsou oblíbenými nápoji víno, káva, čaj, minerální voda a různé ovocné šťávy.

Rakouská kuchyně

Rakouská kuchyně je ovlivněna svými sousedy, tedy Čechy a Maďary. Pokrmy a způsoby jejich přípravy byly často přebírány a začleňovány do vlastní rakouské kuchyně. Například guláš, který je původem z Maďarska. Oblíbené jsou výrobky z různých regionů, například horské sýry.

Pro rakouskou kuchyni jsou tradiční hovězí polévky s různými druhy knedlíčků, nudlí nebo se smaženým hráškem. Neznámějším hlavním jídlem je vídeňský telecí řízek, oblíbená je i vepřová pečeně s bramborovým nebo houskovým knedlíkem. Zvláštností jsou fleky, což jsou těstoviny podávané většinou se zelím nebo špekem.

Mezi neznámější a nejoblíbenější patří pralinky Mozartovy koule, dort Sachr a sladké knedlíky většinou s meruňkami nebo švestkami. Typický je štrúdl. V rakouské kuchyni je velmi oblíbená houska s teplou sekanou. Mezi nejoblíbenější nápoje patří káva, bylinná limonáda Almdudler, pivo a víno.

Polská kuchyně

Polské pokrmy jsou obvykle velmi vydatné a obsahují hodně masa. Polská kuchyně se může pochlubit vynikajícím chlebem a klobásami. Nejtypičtějšími ingrediencemi jsou kysané zelí, červená řepa, smetana, kedlubny, houby a různé bylinky a koření. Nejoblíbenějšími moučníky jsou různé buchty a sladké pečivo.

Bigos je tradiční polské a litevské jídlo ze zelí a masa. V receptech se tradičně objevuje klobása, maso, uzený bůček, houby, někdy se objevují sušené švestky, červené víno a koření (pepř, sůl, bobkový list, kmín, majoránka).

Dalším tradičním jídlem jsou pirohy, jsou to nekynuté knedlíky, které jsou plněny různou nádivkou, od zelí, mas a sýrů až po ovoce. Podávají se posypané osmaženou cibulkou.

Oblíbené jsou různé klobásy a nakládačky (nakládané okurky). Ke slavnostnímu jídlu si lidé pro lepší trávení dávají kalíšek vodky.

Slovenská kuchyně

„Slovenská kuchyňa je relatívne ťažká a regionálne rôznorodá. Vidiecke obyvateľstvo sa muselo stravovať v súlade s ťažkej fyzickou prácou, aby mohlo prežiť. Impulzy dávala a dostávala od okolitých kuchýň, najmä českou, poľskou, rakúskou a maďarskou. Pre severné oblasti Slovenska sú typické jedlá pastierskeho pôvodu ako bryndzové halušky a zemiakové placky na rozdiel od juhu Slovenska, kde sú zastúpené jedlá spoločné s maďarskou a rakúskou kuchyňou, ako napríklad guláš, lečo, plnená paprika, viedenský rezeň.“

Slovenská kuchyně se podobá české kuchyni. Používá se především vepřové a jehněčí maso, mouka, brambory, zelí a mléčné výrobky. Národním jídlem jsou brynzové halušky. Přípravují se z brambor, mouky, soli, brynzy (sýr z ovčího mléka) a opečené slaniny. Mohou se podávat i se zelím, mákem nebo dokonce s povidly.

Dalším tradičním jídlem je živáňská. Je to špíz pečený v alobalu nebo na grilu, skládá se ze tří druhů masa, slaniny a cibule, marinády a koření.

Na Slovensku se vyrábí různé sýry jako parenica, korbáčik, oštiepok nebo brynza. Z jihu Slovenska pocházejí výborné husy a kachny s tučnými játry, které se podávají zásadně s lokšemi (bramborové placky pečené bez oleje). Mezi oblíbené nápoje patří žinčica (meziprodukt při výrobě brynzy, tradiční slovenský nápoj z ovčího mléka podobný kefiru), pivo, borovička (alkoholický destilát, má chuť a aroma po jalovci), slivovice a víno.

Vídeňský řízek



Dort Sacher



Hovězí polévka



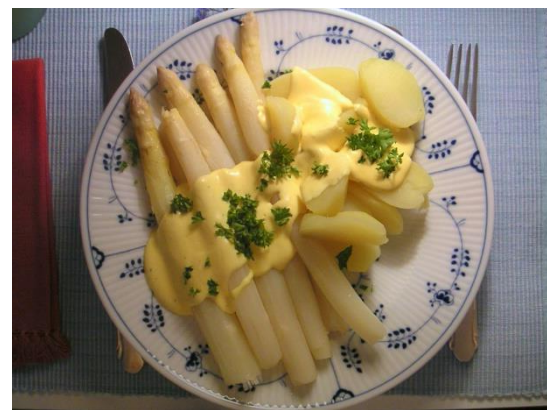
Sladký knedlík s meruňkou



Fleky se zelím



Chřest



Eintopf



Syrové mleté maso



Vepřové koleno



Buřt se zelím



Bigos



Pirohy



Nakládačky



Brynzové halušky



Živáňská



Parenica



Korbáčik



Oštiepok



Zdroj: <https://www.google.cz> a <https://cs.wikipedia.org>

Příloha č. 5

Ahoj, Evo,

Jmenuji se Anna, je mi **zehn** let. Mám mladšího **Bruder**, kterému je 8 let. Mým největším koníčkem je gymnastika, také ráda běhám. Ve škole mi jde nejvíce matematika, tělocvik a výtvarka. Mám moc ráda **Bücher** o zvířatech a panenky Barbie. Doma máme dvě **katzen**, jmenují se Ellie a Lilly. Všichni říkají, že jsem **fröhlich** a milá.

Měj se hezky,

Anna Mustermann

Ahoj, Evo,

Jmenuji se Katrin, je mi **neun** let. Mám starší sestru, které je **vierzehn** let. Mým největším koníčkem je **skifahren**, také ráda zpívám a hraju na **Klavier**. Ve škole mi jde nejvíce němčina, tělocvik a hudební výchova. Moc ráda poslouchám hudbu a hraju si na školu se svými kamarádkami. Doma máme **Hund**, jmenuje se Rex. Ráda se seznamuji s novými lidmi, rodiče říkají, že jsem společenská.

Měj se hezky,

Katrin Fenninger

Ahoj, Evo,

Volám sa Mário, je mi Desať rokov. Mám mladšieho brata, ktorému je pat rokov. Mojim najväčším koníčkom je futbal a tiež cestovanie s rodičmi. Navštívil som už 7 európskych krajín! V škole mi ide najviac prvouka a telocvik. Rád sa pozerám na futbal v televízii, fandím Barcelone. Nemáme žiadne zviera, ale veľmi by som si prial psa. Som vysoký a skôr tichý, mám len jedného najlepšieho kamaráta.

Maj sa pekne,

Mário Timko

Ahoj, Evo,

Jmenuji se Jan, je mi **dziewięć** let. Mám dva starší sourozence, sestře je 11 let a bratrovi 14 let. Mým největším koníčkem je **śpiew**, zpívám ve sboru a ve škole dokonce i v kapele! Ve škole mi jde nejvíce matematika, hudebka a polština. Rád si čtu knihy a dívám se na televizi. **Babcia** bydlí na vesnici a má hodně **zwierzę**, kozy, ovce, slepice, psa a **koty**. S kamarády si tam hrajeme nejraději v lese.

Měj se hezky,

Jan Kowalski

Příloha č. 6

Jméno: _____

Napiš státy, které sousedí s Českou republikou:

Jakým jazykem se mluví v Rakousku?

Hlavním městem Slovenska je: a) Praha b) Bratislava c) Varšava

Česká republika na západě sousedí s: a) Rakouskem b) Polskem c) Německem

Příloha č. 7

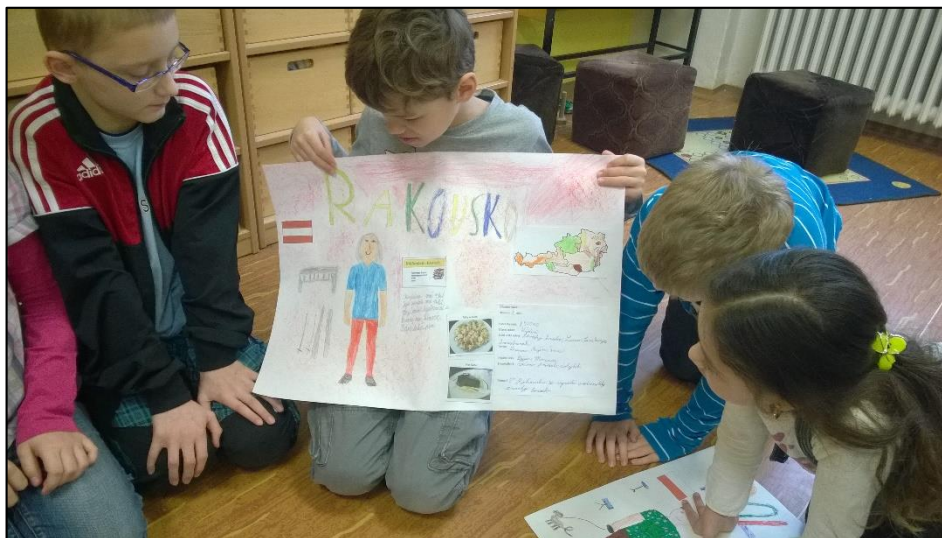
Realizace projektu Naši sousedé ve 3. ročníku ZŠ Olomouc, Holečkova 10



Realizace projektu Naši sousedé ve 3. ročníku ZŠ Olomouc, Holečkova 10



Prezentace projektů Naši sousedé



Naši sousedé

NĚMECKO

Illustration of a girl and a map of Germany.

ČESKÁ REPUBLIKA

Illustration of a girl and a map of the Czech Republic.

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Illustration of a boy and a map of Slovakia.

RAKOUSKO

Illustration of a boy and a map of Austria.

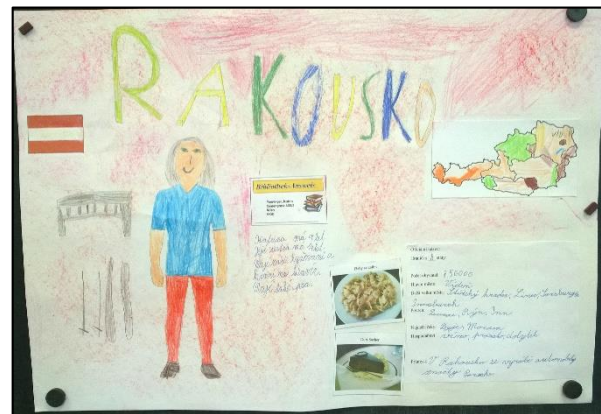
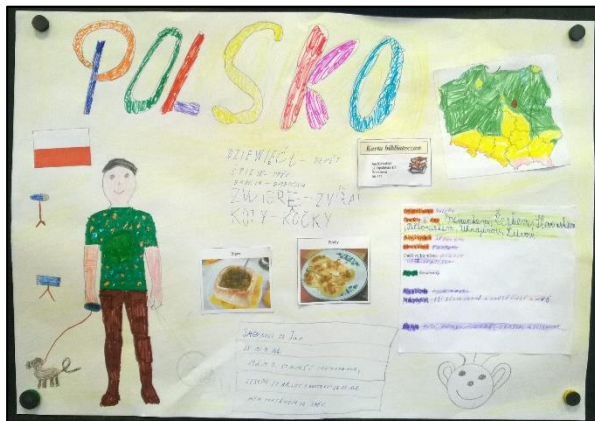
Blahé pozdravy

1. Obkresli národní dělátko na levém plátek papíru
2. Napiš název státního jazyka
3. Běžičky se dělí o své země a město, doplň
4. Vyjmenuj významné pamětelné objekty a regiony svého státu
5. Běžičky se dělí o své město a město svého státu
6. Běžičky se dělí o své město a město svého státu
7. Napiš státní jazyk, město, město a své státní město.

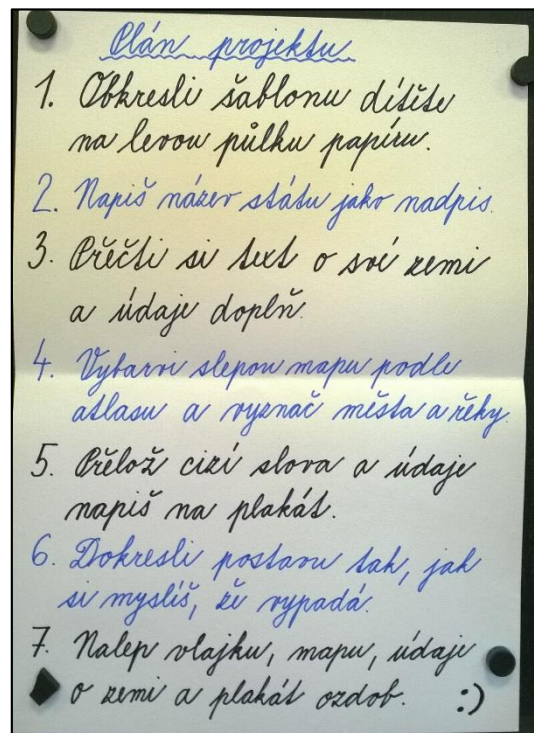
POLSKO

Illustration of a boy and a map of Poland.

Výsledné projekty žáků



Předem vyrobený plakát o České republice a plán práce



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Vojtková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Realizace Multikulturní výchovy jako průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání
Název v angličtině:	Implementation of Multicultural Education as the Theme of Framework Education Programme for Elementary Education.
Anotace práce:	Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá multikulturní výchovou s důrazem na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, objasňuje základní pojmy a zabývá se také kompetencemi a osobnostmi učitele, didaktickými postupy a zásadami, výukovými metodami, zejména projektovou metodou. Praktická část obsahuje návrh jednodenního projektu, který žákům 3. ročníku základní školy přibližuje sousední státy České republiky. Součástí je reflexe zrealizovaného projektu a průzkum, který mapuje znalosti žáků o sousedních státech před a po realizaci projektu.
Klíčová slova:	multikulturní výchova, multikulturalismus, interkulturní kompetence, RVP ZV, průřezová témata, sousední státy, národnostní odlišnost, projektová metoda
Anotace v angličtině:	The master thesis focuses in its theoretical part in multicultural education with special emphasis on Framework Education Program for Elementary Education. It also explains the basic terms, focuses on competency and the character of teacher, didactic procedures and principles, educating methods, especially project methods. The practical part involves a plan of one-day project, which introduces the neighboring states of the Czech Republic to the third grade pupils. This part includes a reflection on implemented project and a survey, which monitors the knowledge of pupils about neighboring countries before and after the implementation of the project.
Klíčová slova v angličtině:	multicultural education, multiculturalism, intercultural competence, Framework Education Programme for Elementary Education, cross-cutting themes, neighboring states, ethnic diversity, project method
Přílohy vázané v práci:	7
Rozsah práce:	95 stran + příloha
Jazyk práce:	čeština