

Příprava žáků na život v multikulturní společnosti aneb přes pohádky, příběhy a hry k multikulturní výchově

Jitka Jančářová

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka JANČÁŘOVÁ**
Osobní číslo: **H08115**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Příprava žáků na život v multikulturní společnosti
aneb přes pohádky, příběhy a hry k multikulturní
výchově**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace pedagogického experimentu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARŠA, P. Politická teorie multikulturalismu. Brno: CDK, 2003. 347 s. ISBN 80-7325-020-9.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998. 203 s. ISBN 80-7178-285-8.

Kol. autorů. Romové v České republice (1945-1998). Praha: SOCIOKLUB, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.

ČERMÁKOVÁ, J. a kol. Ty+Já=kamarádi : hry,básničky,pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu. Praha: ISV, 2000. 152 s. ISBN 80-85866-76-5.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

25. ledna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

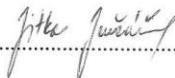
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22. 4. 2011


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *D disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato práce je zaměřena na získání, zpracování a vyhodnocení informací týkajících se vnímání cizinců, handicapovaných a občanů jiných etnik v naší současné společnosti očima dětí. Zamýšlí se také nad významem multikulturní výchovy v rámci českého vzdělávacího systému. Klíčovým bodem práce je její praktická část, která prostřednictvím pohádek, příběhů a her seznamuje žáky prvního stupně základní školy s odlišnými kulturami a národnostmi, odkrývá dětem téma tolerance, přijetí či soužití.

Klíčová slova:

cizinec, etnikum, integrace, multikulturní výchova, národnostní menšina, soužití, tolerance

ABSTRACT

The work is focused on acquisition, processing and analysis of information concerning children's view of foreigners, disabled people and ethnic minorities.

It also reflects on the role of the multicultural education in the Czech educational system. The major point of the work is the practical part. Being aimed at primary school children, it uses fairy tales, stories and games to introduce different cultures and nationalities and it therefore explores the topic of tolerance, acceptance or living together.

Keywords:

foreigner, ethnic group, integration, multicultural education, national minority, living together, tolerance

Dobry příklad není jednou z možností ovlivnit jiné lidi. Je to jediná možnost.

Jean de La Bruyère (16. století)

Děkuji panu Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph. D. za vedení mé bakalářské práce, za poskytnuté cenné rady, podněty a připomínky.

Dále děkuji také Mgr. Petru Paníčkoví, řediteli ZŠ Uherský Brod – Újezdec a celému pedagogickému sboru této školy za umožnění pedagogického výzkumu a praktické výuky související s touto prací.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOUŽITÍ S CIZINCI A MENŠINAMI	11
1.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	13
1.2 ŠKOLNÍ KURIKULUM	14
1.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU	16
1.3.1 Multikulturní kompetence	18
1.3.2 Metody multikulturní výchovy	19
1.4 ZAČLENĚNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V KONKRÉTNÍM ŠVP	20
1.5 ROLE POHÁDEK A PŘÍBĚHŮ V MKV	24
1.5.1 Význam hry v edukačním procesu	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ	29
2.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	30
2.2 CÍLE VÝZKUMU	30
2.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
2.4 METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	33
2.5 ZMAPOVÁNÍ SOUČASNÉHO STAVU - PRETEST	34
2.6 REALIZACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	35
2.6.1 Základní škola – 1. stupeň (1. a 2. třída)	36
2.6.2 Základní škola – 1. stupeň (3. a 4. třída)	40
2.6.3 Základní škola – 1. stupeň (5. třída)	43
3 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	46
3.1 KONKRÉTNÍ VÝSTUP PRO PRAXI.....	51
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Impulesem k výběru tématu této bakalářské práce se staly přednášky z předmětu multikulturní výchova. Soužití minoritní a majoritní společnosti přináší řadu problémů, ale také mnoho zajímavých podnětů, které by mohly vést ke vzájemnému lepšímu porozumění, obohacení a souladu.

Ve své práci jsme se zaměřili hlavně na děti. Děti, které jsou zatím ve svých názorech značně ovlivňovány školou, rodinou či médii. Jak ony vidí své „odlišné“ spolužáky? Mají xenofobní předsudky, obavy, rasistické názory, nebo jsou tolerantní, ochotní přijmout mezi sebe člověka s odlišnými kulturními kořeny, s odlišnou barvou pleti, ale s podobnými sny a cíli jako mají ony samy? Původní záměr věnovat se jen vztahu dětí k cizincům se rozrostl vlivem zpracovávaného materiálu o další rozměr – vztah dětí k menšinám a handicapovaným. A to z toho důvodu, že žáci ve svých odpovědích často zmiňovali jako „cizince“ romského spolužáka nebo o odlišnosti uvažovali právě v souvislosti s určitým tělesným handicapem.

Cílem práce se tak stalo ověření možnosti a účinnosti změny postojů žáků vlivem aplikované výuky předmětu multikulturní výchova.

Bakalářská práce je rozdělena na tři části: teoretickou část, praktickou část a prezentaci výsledků.

Teoretická část práce se zabývá multikulturní realitou v české společnosti, dále definuje zakotvení multikulturní výchovy ve vzdělávacích dokumentech, zamýšlí se nad metodami a kompetencemi multikulturní výchovy v edukační praxi. Na základě prostudovaného a shromážděného materiálu definuje využití pohádek, příběhů a her ve výuce multikulturní výchovy na prvním stupni základní školy.

Praktická část je popisem absolvované vlastní výuky multikulturní výchovy na prvním stupni základní školy v 1. – 5. třídě. Pro každou třídu byl zvolen vhodný výchozí text (pohádka, příběh), od kterého se odvíjely další aktivity (hra, diskuse, soutěž, vyprávění atd.). Účinnost zvolené výukové metody byla vyhodnocena porovnáním názorů a vědomostí žáků před započatou aktivitou a následně po jejím absolvování.

Dosažené výsledky jsou popsány ve třetí části práce spolu s pokusem o nástin možného využití těchto údajů ve školské praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUŽITÍ S CIZINCI A MENŠINAMI

My Češi, národ žijící v srdci Evropy od doby, kdy nás sem praotec Čech přivedl a ukázal nám zemi „mlékem a strdím oplývající“, chápeme polohu naší vlasti jako značně kontroverzní. K výhodám jistě patří rozmanitá krajina bohatá na přírodní krásy, za negativum pak jistě většina obyvatel pokládá malou rozlohu naší země nebo absenci přístupu k moři. Pro český národ však toto umístění přineslo hlavně jednu důležitou schopnost – přizpůsobivost. I když Češi v dobách slávy svého království ovlivňovali podstatným způsobem chod Evropy, vždy bylo zapotřebí mistrné ovládání diplomacie, uzavírání královských sňatků jako závazků ke spolupráci nebo uplácení spojenců kutnohorským stříbrem. Stopa, kterou v dějinách Evropy zanechaly naše předchozí generace, je přesto dosti výrazná. Česká republika, obklopená velkými a mocnými sousedy, by se bez těchto „spojeneckých paktů“ stala snadnou kořistí silnějších. Proto se Češi vždy museli snažit o soužití s ostatními evropskými národy. Jak tvrdí Průcha (2006), výraz „soužití“ se odvozuje od latinského synonyma „koexistence“ a jedná se o společnou existenci lidí různých národů, ras, etnik, náboženských a jazykových společenství.

Toto soužití však není a nebylo bezproblémové. Důkazem jsou konflikty, války a etnické nepokoje, které se ve světě odehrávají. Je téměř nemožné najít rasově homogenní zemi, zvláště v rámci evropského kontinentu, který se stal jakousi „světovou křižovatkou.“

Byla-li kdy Evropa jednotná a nejednotná v jeden okamžik, pak je to právě nyní. Evropa je totiž kontinentem plným vyvrálých i zrajících národů a států, a také kontinentem, otevřeným k přijetí všech, kteří hledají nová místa k životu. Evropa uměla a umí se otevírat nově přicházejícím. Bylo jejím darem i údělem v minulosti, že v sobě nesla mnohé z toho, po čem ti ostatní toužili nebo co hledali. Evropa přijímala mnoho z těch, kteří se k ní obraceli s nadějí z hlubin blízkých i vzdálených kontinentů a vždy hledala a hledá jejich místo mezi těmi, které sama zrodila. V uplynulém půlstoletí alespoň v jedné ze svých částí nacházela cestu k těm, kteří se liší proto, že jejich domovinou byl jiný světadíl. Evropa byla a měla by zůstat otevřeným kontinentem. (Havel, 2000, s. 7)

Současná česká společnost se stejně jako ostatní evropské země potýká jak s problémy přistěhovalců, tak i s otázkami soužití majoritní společnosti s menšinami. Jak uvádí Šišková, pojem národnostní menšina je mnohovýznamový, značně frekventovaný v publicistice, odborné literatuře i politické praxi. V České republice tvoří národností

menšiny pouhých 5% obyvatelstva (je zde zastoupeno 11 národnostních menšin). Pojem národnostní menšina vymezuje Zákon č. 273/2001 Sb. § 2 takto:

(1) Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

(2) Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

Odborníci v etnologii a kulturní antropologii však doporučují spíše než národnostní menšina užívat termín etnická menšina. Tento pojem zastřešuje takovou skupinu obyvatel, která nepatří k majoritní populaci země. Tato terminologická nejednotnost se projevuje také v závazných školských dokumentech: *ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. je používán termín „národnostní menšina“, kdežto v RVP ZV (2005) se používá termín „menšinové etnikum“ a „národnostní skupina“.* (Průcha, 2006, s. 41)

Česká majoritní společnost očekává, že spoluobčané minorit, žijící na našem území, nám budou rozumět, přijmou naše pravidla a náš jazyk. Pokud tomu tak není, pokládáme to za jejich neschopnost nebo zlou vůli. Na základě těchto našich „požadavků“ dochází při střetu s jiným etnikem k nedorozumění, nepochopení a tím i ke vzájemné averzi. Nejzávažnějším problémem, který v současné české společnosti z hlediska soužití s jinou národností panuje, je soužití s Romy. Je to jednak jejich nejširším zastoupením v počtu národnostních menšin žijících na našem území a také dlouhodobě neúspěšně probíhajícími pokusy o jejich začlenění do většinové společnosti poznamenané hlavně obdobím komunismu. Tuto averzi většinové společnosti způsobují jak špatné zkušenosti ze vzájemného soužití, dále pak negativní mediální obraz této menšiny a v neposlední řadě k této situaci přispívají i sami Romové svou neochotou k práci a respektování určitých společenských pravidel. Jsou velmi sví, bez ohledu na důsledky svého jednání, a to ve všech oblastech života. Mnozí Romové sami vidí jako hlavní problém vztahu s většinovou společností to, že jsou vnímáni jako celek. Veškerá česká populace se vyznačuje neznalostí zásadních rozdílů mezi

jednotlivými romskými skupinami, které mezi sebou téměř nekomunikují, mají odlišné historické zázemí a zkušenosti, nezasahují si do svých záležitostí a vzájemně se nestýkají. Jak uvádí Šotolová (2000) Česká republika čelí problémům vyplývajícím ze vzájemné rasové a národnostní nesnášenlivosti, nízké tolerance k odlišným etnikům i jejich způsobu života. Nejúčinnější zbraní v boji s těmito projevy je zvyšování informovanosti, zvláště o romském etniku. Romové jsou dnes sociálně nejslabší a nejméně vzdělanou skupinou českého obyvatelstva. Zvýšený zájem o otázku tzv. romské integrace vyvolal koncem devadesátých let minulého století vážnější pohled na multikulturní výchovu, která však vlivem této problematiky byla dosti úzce chápána pouze jako návod na zlepšení soužití minorit s majoritou.

Interkulturní společnost aktivně podporuje vzájemné soužití mezi majoritou a minoritami. Vzájemná koexistence je postavena na vztahu oboustranného respektování, toleranci a poskytování rovných příležitostí pro všechny.

1.1 Multikulturní výchova

Cizinci se postupně stávají přirozenou součástí české společnosti. Někteří zde našli nový domov, jiní zde pracují nebo studují, vyučují cizí jazyky nebo naši zemi jen projíždějí. Ale přestože potkat dnes v Čechách cizince není opravdu nic neobvyklého, jsme nuceni si občas přiznat, že o jejich životě vlastně nic bližšího nevíme. Bohužel stejný přístup máme i k našim spoluobčanům jiné etnické příslušnosti – Romům. K formování názorů občanů na cizince a menšinové skupiny společnosti přispívají významně také média. Jejich vliv je však ne-li přímo negativní, tak značně sporný.

Cizinec je vždy někdo, kdo se liší. Liší se v různé míře a v různých směrech. Má jinou zemi původu, jiné oblečení, jiné jednání. Cizinci sami by spíše uvítali příhodnější pojmenování než „cizinec“, např. „příchozí“ nebo „host“. Tyto výrazy po jejich vyslovení nezdůrazňují cizost, podezřelost nebo dokonce strach.

Jedno vysvětlení je dáno faktem, že uzavřená česká společnost, donedávna převážně „bílá“, není ani výchovou, ani vzděláním připravena na přijímání jakékoliv odlišnosti od „české normy“ jinak než s obavami či se zakořeněným strachem z neznámého, tj. xenofobním postojem. Tento strach pramení převážně z nedostatku objektivních informací

a z generalizovaných negativních zpráv o všem, co není „naše“ a co nás zdánlivě ohrožuje, což je ve svém důsledku zdrojem stereotypů, rostoucí xenofobie a rasismu.

(Šišková, 1998, s. 9)

Děti by se měly připravovat na život v multikulturní společnosti ještě dříve, než se s novou situací setkají v běžném životě. To však mnohdy není možné – rodina jako základní výchovná jednotka se na tuto oblast prakticky nezaměřuje. Pokud už dítě získává nějaké informace, tak jsou to převážně varování před těmito odlišnými lidmi. Jeho vnímání reality je vlivem neúplných informací značně zkreslené. Dítě, které nepřipravené vstupuje do mateřské školy, se v reálu setkává se svými odlišnými spolužáky. Zde nastupuje nutnost zavádění multikulturní výchovy jako nositelky pravdivých informací o jevech etnického, kulturního a rasového soužití.

Multikulturní výchova je dnes často užívaným termínem v oblasti společenských věd, hlavně ve vědách o výchově a také výchovně – vzdělávacích strategiích. Jirásková (2006) hovoří o multikulturní výchově jako o aplikovaném multikulturalismu.

Dle Průchy (2006, s. 15) je *multikulturní výchova edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokázány.*

Správně aplikovaná multikulturní výchova působí pozitivně jak na jednotlivce, tak na třídu a v neposlední řadě ovlivňuje také atmosféru celé školy (příznivé sociální klima).

1.2 Školní kurikulum

Přijetí nového školského zákona č. 561/2004 znamenalo základní posun v procesu změny českého vzdělávacího systému. V rámci tohoto zákona byly vytvořeny nové kurikulární dokumenty. Vytvoření kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání bylo svěřeno Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze. Ten vypracoval metodický manuál (rámcový vzdělávací program). Jeho hlavním úkolem je změna pojetí a cíle vzdělávání tak, aby lépe vyhovovalo současným požadavkům na edukaci. Následně má sloužit školám

k základní orientaci v dovednostech, které mají získat jejich žáci. Každá škola pak vypracovává vlastní školní vzdělávací program, který obsahuje konkrétní kurikulum. Dle těchto vzdělávacích programů by škola neměla žáky posuzovat jen podle získaných znalostí, ale též podle šíře dovedností, které se u nich během edukace rozvinou. Pojem *kurikulum* pochází z latinského *currere* (*běžet*) a v podobě *curriculum* je jeho původním významem běh, závodíště či závodní vozík. S ohledem na toto významové vyjádření, můžeme tedy slovo kurikulum z pedagogického hlediska definovat jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení stanoveného cíle. Jedná se o stanovení vzdělávacího programu, obsahové náplně a očekávaného výsledku. Kurikulum hledá odpovědi na komplex základních otázek pedagogické teorie a praxe, které si zároveň klade také tato práce zaměřená na aplikaci multikulturní výchovy na I. stupni základní školy.

Jako kurikulum této práce jsme stanovili následujících 6P:

PROČ právě tento cíl

Výběr výzkumného zaměření na základě zmapování situace v této oblasti provedením předvýzkumu na třech úrovních vzdělávání (1. stupeň, 2. stupeň, středoškolský stupeň). Dle výsledků tohoto průzkumu jsme si vybrali jako cílovou skupinu žáky prvního stupně základní školy.

PŘÍNOS pro dítě

Seznámení dítěte s problematikou soužití v interkulturní společnosti, osvojení a rozvoj žádoucích kompetencí.

PLÁNOVÁNÍ vytčeného cíle (kdy, jak)

Výběr školy, na které bude výzkum a výuka probíhat, oslovení pedagogů této školy, zpracování návrhu časového plánu, studium literatury a vytvoření programu výuky.

PROGRAM vzdělávání

Příprava dotazníků, jejich vyplnění pro získání vstupních informací o dané situaci v této oblasti (pretest), vlastní realizace výuky ve třídách a následné vyhodnocení úspěšnosti této činnosti, získání informací od žáků opět formou dotazníků (posttest). Na základě tohoto souboru informací formulovat dosažené výsledky.

PODMÍNKY pro realizaci záměrů

Spolupráce s pedagogickým sborem a ochota žáků účastnit se této výuky. Vytvoření příznivého klimatu v jednotlivých třídách při provádění vlastní edukační činnosti.

POSOUZENÍ výsledků, kterých bylo dosaženo

Zpracování získaných informací, vyhodnocení dosažených výsledků, stanovení závěrů a vypracování návrhů na využití těchto výsledků v pedagogické praxi.

1.3 Multikulturní výchova v rámcovém vzdělávacím programu

Pro upevnění postavení multikulturní výchovy jako součásti edukační praxe je jistě významné její zakotvení v dokumentech české vzdělávací politiky, z nichž nejdůležitější je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001). Multikulturní výchova je součástí rámcových vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic. Z hlediska této práce je důležité její začlenění jako průřezového tématu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007). Tento dokument je celostátně závazným východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů ve všech českých základních školách.

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

(RVP ZV, 2007, s. 97)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje několik oblastí, které je nutno žákům přiblížit a prostřednictvím kterých dochází k osvojování žádoucích kompetencí. Jedná se například o téma Místo, kde žiju, Lidé kolem nás, Rozmanitost přírody, Lidé a čas atd. Tato témata definují vzdělávací obsah vybraného okruhu, poskytují podklad pro vlastní výuku a dedukují očekávané výstupy.

Zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacích osnov na 1. stupni základní školy je jistě více než vhodné. Základní vzdělávání je totiž v současné době jedinou vzdělávací etapou, kterou musí ze zákona povinně absolvovat každé dítě v České republice. Děti s různou úrovní schopností, pocházející ze všech vrstev obyvatelstva získávají v této fázi své první

zkušenosti v oblasti sociálních vztahů, svůj vstupní sociální kapitál. Žáci si osvojují potřebné návyky a dovednosti, jejichž kvalita podstatně ovlivní další vývoj celoživotního vzdělávání každého jednotlivce. V této etapě je také téměř na všech školách velmi dobrá spolupráce školy a rodičů, také aktivita rodičů směrem ke škole je značně vysoká. Zapojení rodinných příslušníků do projektů nebo programů je velmi žádoucí a přináší možnost širšího působení na postoje žáků, eventuelně přispívá ke změně a správnému přístupu k této otázce i ze strany rodiny. Multikulturní výchova může být zahrnuta do učebního plánu formou jednoho z přístupů:

- 1) začlenění témat MKV do ostatních vzdělávacích oblastí (přispívá k poskytování komplexnějšího pohledu na toto téma a zaručuje lepší účinnost zvolené edukační metody)
- 2) MKV jako seminář
- 3) zařazení témat MKV jako speciálních projektů, které škola v průběhu školního roku pořádá (např. mongolský den)

Časová dotace v jednotlivých ročnících i vlastní způsob realizace výuky je plně v kompetenci školy. Aplikace multikulturní výchovy ve školní praxi je však hlavně závislá na osobě pedagoga, na jeho zkušenostech, dovednostech, invenci, aktivitě a vlastním originálním uchopení tématu.

Pojetí multikulturní výchovy dle rozdílných přístupů:

Kulturně – standardní přístup uvádí, že sociokulturní skupiny vykazují určité specifické znaky, které vedou k nedorozumění v interkulturních setkáních. Tento přístup je proto založen na pochopení a následném respektu těchto odlišností. MKV se zaměřuje na seznámení žáků s těmito kulturami, na vnímání jinakosti jako možnosti kulturního obohacení. Tento přístup zatím v českém školství převládá. Jednou z nevýhod je nedostatečné proniknutí k jádru problému, vnímání pouze vnějších znaků rozdílů. Dalším problémem je následný stereotypní náhled na určité etnikum jako celek, bez ohledu na individualitu jedince.

Transkulturní přístup navazuje na kulturně-standardní přístup a klade si otázky, které by měly vést k hlubšímu pochopení a individuálnímu vnímání jednotlivých příslušníků dané sociokulturní skupiny. Nesnižuje však význam kulturních rozdílů. V praxi to znamená

rovnocenné usměrnění pozornosti ke všem účastníkům jako k jedinečným osobnostem s vlastní plnohodnotnou historií. Namísto popisu a vymezování jednotlivých sociokulturních skupin tento přístup začíná přemýšlením o příčinách a hranicích odlišností každého z nás, tedy především reflexí. Rozvoj transkulturního přístupu v MKV i vzdělávání obecně je založen na zahájení dialogu mezi menšinou a většinou, ne na pokusu přizpůsobit menšinu většině. Multikulturní výchova v praxi by neměla být postavena na tlaku na „začlenění“ menšin, ale spíše by měla přispívat k tvorbě podmínek pro „přijetí“ těchto skupin majoritní společností, aniž by byly nuceny potlačit svoji národní identitu. Multikultura směřuje k pochopení jiné kultury, respektování odlišností a podpoře solidarity.

1.3.1 Multikulturní kompetence

Multikulturní kompetence představují souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci či studenti nabývají v procesu multikulturní výchovy.

(Hladík, 2006, s. 31)

Charakter a pojetí těchto kompetencí vychází z norem a hodnot přijímaných danou společností. Osvojování, rozvíjení a uplatňování těchto kompetencí je předpokladem správného osobního rozvoje každého člena společnosti. Osvojování multikulturních kompetencí v rámci edukačního procesu probíhá dlouhodobě. Jeho počátek je v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dále se rozvíjí v průběhu života. Kompetence získané během základního vzdělávání se stávají podkladem pro další rozvoj a uplatnění ve společenském a pracovním životě. Klíčové kompetence musí garantovat průběžnou aktualizaci vědomostí a dovedností každého jedince.

V rámci RVP ZV jsou formulovány a rozvíjeny tyto klíčové kompetence, které mohou být uplatněny také v průřezovém tématu multikulturní výchova:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

Osvojení těchto kompetencí v co nejširším rozsahu by mělo vést nejen k rozvoji znalostí a schopností žáků, ale také ke správnému formování jejich postojů, názorů a chápání hodnot. Multikulturní výchova směřuje k získání znalostí o různých etnických skupinách, pochopení jiné kultury, respektování odlišností a podpoře solidarity. Vede k lepší vzájemné komunikaci, k chápání rovnocennosti všech kultur – žádná není nadřazena jiné. Žáci by se měli naučit uvědomovat si možné dopady vlastních verbálních projevů a být za své jednání odpovědní. Získané znalosti odlišných kultur mohou zabránit možným nedorozuměním a problémům z nich vyplývajícím. Jedním z cílů, které si klade výuka MKV je ten, aby žáci získali takové znalosti a kompetence, které jim umožní rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a omezí vznik xenofobních názorů. Žáci by si měli uvědomovat, že principy života v demokratické společnosti jsou neslučitelné s rasovým pronásledováním a jakoukoli netolerancí. Multikulturní výchova podporuje růst angažovanosti v rozvoji žádoucích, celospolečensky přijatelných aktivit a potírání projevů rasismu, xenofobie a diskriminace.

1.3.2 Metody multikulturní výchovy

Předkládat žákům multikulturní výchovu jako jen další vyučovací předmět, by bylo jistě velmi zavádějící a v důsledku zřejmě i neúčinné. Ve školní praxi by měla tato výuka probíhat vhodnou formou, s využitím co nejširších a nejzajímavějších metod. Pojem metoda odvozujeme od řeckého slova *methodos*, které můžeme definovat jako postup k určitému cíli. V pedagogickém působení má metoda výsadní postavení. Bez ní není možné uskutečňovat žádné výchovné záměry. Je spojnicí mezi žákem a učitelem. Je však nutno přistupovat k výběru a využití vyučovacích metod zodpovědně, kombinovat a střídat je tak, aby nebyly stereotypní a pro žáky tak ztratily impuls k iniciativě. Použité didaktické metody by měly být založeny na aktivitách, které umožní žákům analyzovat dané problémy, aplikovat různá řešení, formulovat a konfrontovat své názory. Multikulturní výchova v důsledku svého zařazení jako průřezového tématu by se měla prolínat ostatními vyučovacími předměty, měla by navazovat a doplňovat probíraná témata. Použité metody by měly být vybírány vzhledem k věku žáků a úrovni jejich chápání. Na prvním stupni základní školy je dobré navázat na programy, které žáci absolvovali už v mateřské škole. K nejčastěji používaným metodám patří hry, besedy, skupinové vyučování, diskuse,

výstavy, videoprojekce, dramatizace textu, práce s pohádkami a příběhy, projekty atd. Dobrou alternativou je také projektová metoda, v rámci které jsou žáci vedeni praktickou činností a experimentováním k řešení problémů. Podporuje motivaci a kooperativní učení, zapojení celé osobnosti a vede k žádoucí změně poznání. Vše, co si žáci vyzkoušejí stylem zážitkové pedagogiky, bude mít pozitivní dopad na pochopení problému, porozumění přednášenému tématu i jejich aktivní zapojení do výuky. Hojně využívány jsou i aktivizující výukové metody, k nimž patří diskusní metoda, brainstorming, inscenační metoda, simulační a situační metoda a také inscenační hra.

Podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně-vzdělávacího cíle docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků. (Šikulová, Rytířová, 2006, s. 26)

Z hlediska pedagoga je příprava na takovou aktivitu dosti organizačně a časově náročná. Předpokládá, že si v rámci metodické přípravy opatří vhodné materiály, vytvoří potřebné pomůcky a stanoví plán výuky. Žádoucí je také vyhodnocení absolvované činnosti.

Zpracování dosažených výsledků poskytuje dostatek možností pro zapojení fantazie a tvořivosti dětí. Tyto výstupy mohou být vhodně výtvarně zpracovány a prezentovány ve škole formou výstavy, mohou být ostatním interpretovány jako dramatické představení nebo prezentace s využitím interaktivní tabule nebo power pointu. Zde se nabízí neomezené možnosti, které jsou však závislé na osobě pedagoga, na jeho míře kreativity a ochotě udělat možná i něco nad rámec svých povinností.

1.4 Začlenění multikulturní výchovy v konkrétním ŠVP

Rámcový vzdělávací program se stal základem pro definici školních vzdělávacích programů, které pro své potřeby zpracovává každá česká mateřská, základní, střední i vyšší odborná škola začleněná v systému vzdělávání. Tento vytvořený vlastní program je pro školu závazným dokumentem, nicméně dokumentem otevřeným, tzn., že až v průběhu samotné realizace didaktické činnosti pedagogové mohou prověřit vhodnost začleněných témat, dostatečný časový prostor nebo zvolené pedagogické metody. Na základě těchto praktických výstupů mohou provádět potřebné změny a zásahy do příslušného školního vzdělávacího programu.

Upravený dokument je předložen k vyjádření radě školy, avšak schválení a plná zodpovědnost zůstává na řediteli školy.

V souvislosti s tématem naší práce jsme se seznámili s ŠVP Základní školy Uherský Brod – Újezdec, v níž probíhal pedagogický výzkum.

Školní vzdělávací program se zaměřuje na kompetence žáků, žádoucí postoje a hodnotové orientace, které si má žák během svého vzdělávání osvojit (internalizovat) a aktivně používat.

Multikulturní přístupy jsou zakotveny a rozvíjeny v následujících kompetencích:

Kompetence komunikativní – RVP

Na úrovni základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*

Kompetence v rámci 1. stupně – ŠVP

Učíme žáky komunikovat efektivně:

- *držíme se přítomnosti;*
- *držíme se problému;*
- *zprostředkováváme smysluplnost;*
- *dáváme prostor pro vyjádření;*
- *zaměřujeme se na pozitiva;*

- *bereme v úvahu emoce;*
- *při sdělování požadavků šetříme slovy;*
- *hlídáme si tón hlasu.*

Kompetence sociální a personální – RVP

Na úrovni základního vzdělávání žák:

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;*
- *přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají;*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.*

Kompetence v rámci 1. stupně – ŠVP

Žáci jsou vedeni ke:

- *spolupráci ve skupině;*
- *ohleduplnosti a vzájemné toleranci;*
- *umění nabídnout i přijmout ve vhodné chvíli pomoc;*
- *přijetí pravidel zdravého životního stylu.*

Kompetence občanské – RVP

- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;*

- *chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu;*
- *rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích ohrožujících život a zdraví člověka;*
- *respektuje, chrání a ocení naše tradice kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.*

Kompetence v rámci 1. stupně – ŠVP

Žák:

- *snaží se respektovat názory a odlišnosti jiných (kultura, náboženství);*
- *učí se chovat empaticky;*
- *je vstřícný a ochotný pomáhat potřebným;*
- *cítí souzářitost s vlastní.*

(ŠVP Základní školy Uherský Brod – Újezdec, 2009)

Získání a rozvoji těchto kompetencí je věnována náležitá pozornost. Multikulturní výchova není pojata jako samostatný předmět, ale prolíná se do více vzdělávacích oblastí. Nejvíce prostoru jí je věnováno v oblasti Člověk a jeho svět (4. a 5. ročník), kde se vyskytují tematické okruhy přímo související s multikulturním vnímáním současnosti: Naše vlast; České dějiny; Místo, v němž žijeme; Evropa a svět.

Práce s těmito tématy se promítá do všech vyučovacích předmětů. V českém jazyce jako obsah slohové práce, v matematice jsou začleněny do slovních úloh, ve vlastivědě přímo kopírují probírané učivo, ve výtvarné výchově jsou zpracovávány projekty a výtvarné práce dle zadání.

Absolvováním výukových témat by mělo být dosaženo těchto výstupů:

- *žáci na základě vlastních zkušeností odkrývají základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržují pravidla soužití ve škole, mezi vrstevníky, v rodině, v obci;*
- *žáci rozlišují individuality, obhájí při konkrétních činnostech své názory, přiznají omyl, jsou schopni dohody na společném postupu a řešení se spolužáky;*

- žáci rozpoznají chování, které už nelze tolerovat, kdy dochází k porušování lidských práv nebo principů demokracie;
- žáci zprostředkují ostatním své zkušenosti a zážitky z cestování, porovnají způsob života, zajímavé památky či krásy přírody v naší vlasti a v jiných zemích.

Jak jsme se mohli přesvědčit, tato základní škola si uvědomuje důležitost multikulturní výchovy v procesu přípravy žáků na život v multikulturní společnosti, klade důraz na rozvoj pozitivních vazeb s rodiči i rodinami žáků (spolupráce s rodičovským klubem), podporuje zapojení žáků do společenského života města, prostřednictvím různých projektů seznamuje žáky s blízkým okolím i regionálními zajímavostmi, posiluje sounáležitost žáků se školou i k sobě navzájem (reprezentace školy v soutěžích, školní kroužky) atd.

1.5 Role pohádek a příběhů v MKV

Dětství a pohádka k sobě neodlučitelně patří. Děti milují pohádkový svět i jeho kouzelné hrdiny. Prostřednictvím pohádek poznávají, co je dobré a co zlé, co je správné a co naopak špatné, ztotožňují se s kladnými postavami a touží zažít také různá pohádková dobrodružství. Pohádka je potravou pro dětskou fantazii, pomáhá utvářet verbální i neverbální vyjadřování dětí a poskytuje žádoucí model pro sociálního chování akceptovaného v naší společnosti. Každý pohádkový hrdina je obdařen svými typickými vlastnostmi, které dítě postupně poznává. Pohádkový příběh působí na formování charakteru dítěte a přispívá k rozvoji představivosti. Dítě touží být oblíbeným hrdinou, ať už je to postava klasických českých pohádek (Bajaja, Nebojsa) nebo novodobá = populární postavička dle aktuální televizní a knižní tvorby (Superman, Bořek stavitel). Díky těmto příběhům si dítě rozšiřuje slovní zásobu, zdokonaluje výslovnost a procvičuje artikulaci.

Pohádka je reálným odrazem života podaná ve formě srozumitelné posluchačům dané věkové skupiny. Jak tvrdí Poskierová, pohádka ukazuje dětem etické problémy a umožňuje získat odpovědi na otázky důležité pro jejich další vývoj. Pomáhá dětem orientovat se v neznámém skutečném světě, často také tento reálný svět dítěti splývá se světem fantazie. Tyto dvě roviny spolu tvoří skutečnost, která je pro dítě srozumitelná. Vhodně zvolený příběh je výborným výchovným prostředkem, který poskytuje potřebné poučení. Pohádky odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání dětí. Podílí se na utváření

hodnotového systému, ovlivňují emoční vnímání nebo mohou být hlavním nástrojem tzv. biblioterapie.

Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro vítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout. Pohádky pomáhají pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů. Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny a diferencovány: buď jsou dobré, nebo zlé, ale není pochyb jaké. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a jak dobří. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy. Umožní dítěti, aby se akceptovalo i se svými negativními pocity, vlastnostmi a projevy. Malý, slabý, ošklivý, opuštěný, ponižovaný či jinak znevýhodněný jedinec se nakonec stane krásným, prokáže svoje schopnosti a bude milovaný. Lidé poznají, jaký skutečně je, přijmou jej a ocení.“

(Schiederová, 2000) (Vágnerová, s. 166 - 167, 2005)

Multikulturní výchova nachází pro pohádky a pohádkové příběhy obzvláště dobré uplatnění. Bohužel nabídka vhodných textů zaměřených přímo na tuto problematiku není zatím dostatečně široká. Při své práci jsme proto využili hlavně náměty zabývající se odlišností či handicapem různých zvířátek, ale také klasické příběhy a národní pohádky některých zemí. Jedním z textů byl příběh Žabák a cizinec, který byl vydán přímo pro potřeby výuky multikulturní výchovy. Na tento text děti také nejlépe reagovaly. Příběh je zaujal, zamýšlely se nad chováním jednotlivých aktérů a řešily také to, jak by se v dané situaci zachovaly ony.

Národní pohádky, které jsme použili, byly zase naopak dobrým podkladem pro seznámení s odlišnými kulturami. Po jejich přečtení hledaly děti podobné hrdiny v českých pohádkách. I když prostředí jednotlivých příběhů bylo odlišné, hrdinové i jejich problémy se od těch českých moc nelišili.

Tyto texty poskytly dobrý odrazový můstek pro uvedení do probírané problematiky, umožnily dětem lépe pochopit daný problém a zabývat se otázkami souvisejícími s tímto tématem. U menších dětí jsme se také (pro lepší pochopení) pokusili o dramatického ztvárnění přečtené pohádky.

1.5.1 Význam hry v edukačním procesu

Hra je činnost, která nás provází od dětství a hodně z nás také po celý náš dospělý život.

Hra je jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel (Maňák, Švec, 2003). Hodnota hry spočívá především v tom, že přináší dítěti citové uspokojení ze hry, hra má hodnotu sama o sobě. Dítě si neumí hrát jinak než zcela zaujatě a naplno.

(Šikulová, Rytířová, 2006, s. 19)

Dítě má ze hry radost, přináší mu potěšení a pocit uspokojení. Tato životní etapa - fáze dětství – má chuť neopakovatelnosti. V životě dítěte má hra také další důležitou roli, funguje jako socializační prostředek. Dítě se prostřednictvím hry ujímá rolí, které plní v běžném životě dospělí, učí se vzájemnému kontaktu s ostatními lidmi a také rozvíjí žádoucí sociální vztahy. Hra se stává modelovou situací, průpravou na skutečný život. Dítě musí během hry někdy řešit určitý problém, překonávat překážky, soupeřit, zapojit důvtip, improvizovat, logicky myslet nebo riskovat. Při hře někdy překonává samo sebe nebo odhalí svou netušenou sílu. Hra může být také prostředkem k osvojení a procvičení si sociálních dovedností: komunikace, kooperace ve skupině, argumentace. Je také vhodným nástrojem k rozvoji jemné motoriky, koncentrace a paměti. Hra může být vhodnou alternativou pro trávení volného času samotného dítěte nebo celé rodiny. Některý typ hry zaujme dítě tak, že se mu potom věnuje nadále a stává se v ní specialistou. Je dobrým prostředkem v prevenci sociálně-patologického chování. V této souvislosti jistě platí, že: Kdo si hraje, nezlobí.

Šikulová, Rytířová uvádějí definici autorky Mišurcové, která zastává názor, že hra by měla být základní metodou běžně používanou v základní škole, zejména na prvním stupni. V prvním ročníku, kdy se dítě učí zvládat čtení, psaní a počítání, pomáhá dítěti překonat obtíže spojené se vstupem do školy. Pomocí hry dokáže dítě soustředit svou pozornost na delší dobu a zdárně se vypořádat se zadanými úkoly. Hra v dítěti vyvolává příjemné pocity, zvědavost, chuť chodit do školy. Učí děti pozorovat, hledat správné řešení, získávat nové poznatky, vědomosti a také pomáhá rozvíjet schopnosti a dovednosti a zároveň plnit výchovně vzdělávací cíle.

(Šikulová, Rytířová, 2006, s. 20)

Využití hry k výchovným a vzdělávacím cílům je historicky ověřené. Tuto metodu doporučoval ve svých dílech Jan Ámos Komenský nebo Maria Montessori. Ve výuce jsou uplatňovány hlavně hry didaktické, které mají strukturovaný charakter, tzn. je organizována učitelem a sleduje určitý konkrétní výchovně – vzdělávací cíl. Podporuje aktivitu, tvořivé myšlení a měla by vtáhnout žáky do výuky. Didaktická hra má kromě vzdělávacího efektu také důležitý efekt výchovný. Dítě musí respektovat daná pravidla, což vede k sebekontrolě, při kolektivních hrách podporuje spolupráci ve dvojici nebo ve skupině a rozvíjí pozitivní vztahy mezi spolužáky ve třídě.

V naší práci jsme také využili možnost zapojení dětí do výuky multikulturní výchovy formou her. Při jejich volbě jsme museli respektovat věk žáků a z toho plynoucí různou poznávací úroveň. Proto musela být ke každé edukační aktivitě vybrána taková forma hry, která vhodně rozvíjí, doplňuje a manifestuje probírané téma. Bylo nutné dané činnosti připravit tak, aby se mohli zapojit všichni žáci. Pro práci ve skupinách jsme zvolili jako metodu rozdělení losováním. Tak byla eliminována možnost, že by někteří žáci nebyli vybráni žádným týmem. Tato aktivita probíhala jako soutěž mezi jednotlivými skupinami, žáci vyhledávali a zpracovávali informace, které pak prezentovali formou kvízu pro své spoluhráče. Důležité bylo závěrečné zhodnocení a také vyjádření dětí k absolvované činnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ

Ve své práci jsme se zaměřili na přípravu žáků 1. stupně základní školy na život v multikulturní společnosti 21. století prostřednictvím pohádek, příběhů a her. Dle provedeného předvýzkumu, který proběhl před rokem, se ukázala správná orientace právě na tuto věkovou skupinu. V rámci zmapování situace jsme oslovili žáky prvního i druhého stupně základní školy a studenty 3. ročníku střední školy s otázkou: „Jak byste vnímali nového - odlišného spolužáka ve vaší třídě?“ Může to být cizinec, příslušník menšiny či zdravotně znevýhodněný spolužák. Na základě této otázky vypracovali žáci a studenti krátké úvahy k tomuto tématu. Z odpovědí jasně vyplynulo, že nejvíce negativní přijetí by sklídl nový spolužák na prvním stupni ZŠ. I přesto, že reálně se tito žáci se spolužáky jiné národnosti střetávají jen zřídka, jejich názory byly značně odmítavé. Položíme-li si otázku, co formuje pohled dětí na menšiny, pak je to jistě výchova v rodině, názory rodičů a také média, která vesměs líčí cizince pobývající v naší zemi značně nelichotivě. V rámci druhého stupně základní školy probíhal průzkum ve škole, která je aktivně zapojena do evropského projektu „Moje město + Tvoje město = Naše Evropa“. Projektu se účastní žáci pěti škol z pěti evropských zemí. Žáci mají možnost poznat tradice, kulturu i životní styl partnerských zemí a to přímo prostřednictvím výměnného pobytu v zahraničních rodinách. Projekt má mezi žáky i rodiči velmi dobrou odezvu a podporu. Jistě i vlivem této aktivity je vnímání cizinců u dětí na této škole značně pozitivní, s čímž korespondovaly jejich odpovědi.

Nejlépe by byl přijat nový spolužák studenty střední školy – zde nebylo v pravém slova smyslu téměř žádné odmítavé stanovisko. Základním kritériem začlenění do třídy by pak byly hlavně morální a lidské vlastnosti, kterými by byl vybaven. Z odpovědí vyplynulo, že by tito studenti neměli problém s žádnou národností nebo menšinou. Pokud by byl kamarádský a jeho chování by odpovídalo daným společenským normám, přijali by ho bez problémů do svého třídního kolektivu.

Z výše uvedených důvodů jsme se proto zaměřili na aplikaci multikulturní výchovy na prvním stupni základní školy – v 1. až 5. ročníku. Tuto problematiku řeší v rámci výuky jiných předmětů. Do vyučovacích osnov je zahrnuta na základě školního vzdělávacího programu a její praktické začlenění záleží hlavně na osobnosti a iniciativě příslušného

pedagoga, jak danou látku zařadí do výukového programu, jakými prostředky dětem toto téma objasní a případně jak získané výsledky využije.

2.1 Stanovení výzkumného problému

Před začátkem vlastní praktické části této práce bylo nutné shromáždit potřebné údaje vztahující se k danému tématu, provést tzv. předběžnou teoretickou analýzu. Ta spočívala v získání aktuálních informací z oblasti, kterou jsme se rozhodli zkoumat. Zdrojem těchto informací se stalo studium odborné literatury, vyhledávání podkladů na internetu, sledování televizních pořadů souvisejících s touto tematikou a v neposlední řadě také přímé pozorování pedagogické reality (rozhovory s pedagogy, kteří se touto problematikou zabývají nebo kteří přímo v praxi řeší problémy se začleněním odlišných dětí do třídních kolektivů).

Na počátku práce jsme si museli položit výzkumnou otázku, kterou můžeme formulovat takto: Může dítě změnit své postoje, chování a názory vlivem vhodných aktivizačních metod? Bylo aplikované pedagogické působení úspěšné?

2.2 Cíle výzkumu

Další postup při provádění praktické části této práce provázelo stanovení výzkumných cílů. Smyslem multikulturní výuky a její praktické aplikace ve školní praxi by mělo jistě být posílení sounáležitosti žáků ve své skupině = třídě, rodině. Žáci by se měli snažit zlepšit své sebepojetí, upevňovat pocit národní hrdosti, ale také vnímat a mít úctu k ostatním kulturám, rozvíjet empatii k potřebám druhých, bojovat s předsudky, získávat dostatečné objektivní informace a v neposlední řadě se snažit o adekvátní změnu osobních postojů.

Zvolené výzkumné cíle jsme proto zaměřili na tři oblasti: znalosti, dovednosti a postoje.

ZNALOSTI: Vnímat rozmanité kultury, chápat jejich odlišnosti jako zdroj obohacení.

DOVEDNOSTI: Uvažovat o příslušnosti k národu, poznávat a respektovat příslušníky jiných národů a menšin. Komunikovat, spolupracovat a hledat vhodná řešení konfliktů.

POSTOJE: Respektovat lidská práva. Uznat nároky příslušníků minorit a tělesně znevýhodněných na rovná práva. Nebát se vyjádřit a obhájit svůj názor, umět nabídnout pomoc.

Cílem bylo zmapovat současnou situaci pomocí pretestu, provést praktickou edukaci a získat informace o efektivitě této činnosti formou posttestu.

2.3 Výzkumný soubor

Vlastní realizace praktické části bakalářské práce probíhala na Základní škole v Uherském Brodě – Újezdci, Podhájí. Tato škola je typem menší příměstské školy a má v současné době celkem 65 žáků. Ve škole jsou integrováni také dva zdravotně znevýhodnění žáci.

1. třída – 9 žáků
2. třída – 9 žáků
3. třída – 12 žáků
4. třída – 10 žáků
5. třída – 25 žáků

Zařazení respondentů podle věku můžeme vymezit jako mladší školní věk, který dělíme dle Vágnerové na raný školní věk a střední školní věk.

Raný školní věk – od 6-7 let do 8-9 let

Toto období je spojeno s nástupem dítěte do školy (oficiální vstup do společnosti). Je charakterizováno jako fáze pýle a snaživosti. Dítě se musí prosadit svým výkonem jak ve škole, tak i mezi vrstevníky. Touží být za své výkony pozitivně hodnoceno i ostatními akceptováno. Zvyšuje se úroveň senzomotorické koordinace. Rozvoj myšlení se projevuje používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Při řešení neznámého problému nebo v zátěžové situaci použije dítě osvědčenou, primitivnější strategii uvažování. Myšlení je vázáno na realitu, dítě uvažuje o něčem konkrétním, i když objekt není přítomen. Realitu vnímá převážně pozitivně. Postupně dochází k rozvoji logického myšlení, chápání různých souvislostí a vztahů. Při řešení obtížného úkolu se jej snaží vyřešit pomocí intuitivního způsobu myšlení i za cenu špatného řešení problému (pouze formálního splnění úkolu). Z hlediska sociálního vnímání je důležité projevování situační empatie, tj. vnímání pocitů jiných

v určitém konkrétním případě. Řídí se stereotypem představy dobra a zla (důraz na chování „obětí“).

Proměna způsobu myšlení se projeví v úvahách o okolním světě, o jiných lidech i o sobě samém. Malý školák si uvědomuje, že lidé mohou mít různé názory, potřeby či důvody ke svému chování. Decentrace mu umožní vidět svět očima někoho jiného, hodnotit jej tak, jak se domnívá, že by je určitý člověk posuzoval.

(Vágnerová, 2005, s. 244)

Střední školní věk – od 8-9 let do 11-12 let

Tento věk lze charakterizovat jako přípravu dítěte na další, vývojově dynamičtější období dospívání – prepubertu. Rozvoj kognitivních schopností je provázen přesnějším odhadem, vyšší kritičností a přijatelným sebehodnocením. Svě spolužáky chápe dítě jako referenční skupinu, která slouží k porovnávání výkonu. Výsledek práce je závislý i na výsledku ostatních. Uvědomuje si, proč jej učitel hodnotí určitým způsobem. Dovede odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem, tzn. i učiteli. Na základě už absolvované docházky si vymezí osobní standard v prospěchu i chování. Tento standard se vyznačuje tím, že je pro dítě dosažitelný a pro dospělé přijatelný. Učitele akceptuje jako autoritu. Dítě středního školního věku klade důraz na spravedlnost, vyžaduje rovnocenné podmínky pro všechny žáky. Výjimky posilují nejistotu. Dochází k vytvoření globálního sebezpojetí jako osobnosti.

Uvědomuje si jedinečnost sebe sama. Desetileté dítě ví, že se v mnoha směrech liší od ostatních, že má své typické znaky a projevy, např. v tom, jak cítí, uvažuje i vypadá.

(Vágnerová, 2005, s. 309)

Významnou roli hraje také příslušnost dítěte k určité sociální skupině, důležité je hlavně zařazení v jeho vrstevnické skupině. Toto postavení se stává součástí identity, pro pojetí jeho sebehodnocení má větší význam než názory dospělých. Na významu nabývají také vrstevnické normy chování, přijetí zodpovědnosti za vlastní chování a akceptování společenských norem. V tomto věku se rozvíjí prosociální chování, důležitá je empatie, díky níž se dokáže vžít do pocitů a potřeb jiného člověka. S určitým chováním spojuje různé emoce (např. kdo pomáhá = bude šťastný). Klade důraz na verbální projev, je schopné vyjádřit a obhajovat své názory.

2.4 Metodologie pedagogického výzkumu

Pedagogický výzkum není primárně zaměřen pouze na výzkumný úkol, ale musí také plnit hlubší úkol, tj. proč se studie vlastně dělá. Účel studie musí být propojen s výzkumnou otázkou a metodami, které se použijí k dosažení řešení.

K posouzení zkoumaného stavu jsme zvolili kvalitativně orientovaný výzkum, který dle Průchy (2000, s. 184) *přistupuje ke zkoumaným jevům se snahou popsat je v jejich jedinečnosti, se zachycením jejich specifických rysů. V kvalitativním výzkumu se typicky popisují nikoli rozsáhlé soubory jevů nebo subjektů, ale jednotlivé případy – např. jedna nebo několik tříd, škol, skupina žáků apod. Snaha je zde popsat též názory a prožitky samotných aktérů pozorovaných procesů.* Jako výzkumnou metodu jsme použili pedagogický experiment, kterému předcházela provedení pretest. Ten měl poskytnout obrázek současného stavu a ukázat orientaci žáků v dané tematice. Pretest jsme provedli formou dotazníku, která patří mezi nejčastější způsoby sběru dat v pedagogickém výzkumu. Dotazník můžeme charakterizovat jako písemný soubor otázek, na který respondenti také poskytují písemné odpovědi. Vzhledem k věku respondentů byly sestaveny tři typy dotazníků. S ohledem na možnosti porozumění daným otázkám, s ohledem na úroveň čtení a vnímání čteného textu byla formulace otázek volena tak, aby byly pro žáky dostatečně zajímavé a podnětné. Takto konstruovaný dotazník pokrýval široké spektrum týkající se tematiky vnímání menšin, cizinců a handicapovaných. Pedagogický experiment jako stěžejní díl práce probíhal formou praktické aplikace výuky multikulturní výchovy na prvním stupni základní školy. Byl vytvořen strukturovaný plán učební hodiny v každém ročníku, vybrány vhodné texty související s multikulturní výchovou, stanoveny kompetence, které má tato činnost rozvíjet a vybrány vhodné didaktické pomůcky. I přesto, že tento postup byl velmi časově náročný na přípravu, zpětně můžeme konstatovat, že takto získané informace mají pro výzkumníka značnou vypovídací hodnotu. Tato metoda byla vhodným ověřením znalostí dosavadního pedagogického studia, zkouškou organizačních a komunikačních dovedností. Praktické vyučování multikulturní výchovy bylo nenahraditelnou zkušeností.

2.5 Zmapování současného stavu - pretest

Pro získání vstupních informací o orientaci žáků v této problematice, o jejich názorech, postojích a vnímání současné multikulturní společenské reality jsme použili dotazníkovou metodu. Sestavili jsme celkem tři dotazníky, dle jednotlivých tříd (Příloha 1 - 4). Otázky byly voleny tak, aby odpovídaly myšlenkovému chápání žáků vzhledem k jejich věku. Pokusili jsme se ověřit znalosti některých pojmů, názory na přítomnost spolužáka-cizince ve třídě či vnímání jiných národností.

Celkový počet respondentů, kteří se zúčastnily pretestu: 58 žáků

Počet respondentů dle jednotlivých tříd rozdělených do skupin:

- I. 1. a 2. třída - 16 žáků
 - II. 3. a 4. třída - 20 žáků
 - III. 5. třída – 22 žáků
- 1) Na otázku Víš, co je rasismus? byly u žáků II. skupiny pouze 4 kladné odpovědi. Na stejnou otázku odpověděli žáci III. skupiny 14x kladně. (patrný věkový rozdíl a s tím související znalosti společenských témat)
 - 2) U otázky Líbilo by se ti, kdyby se v naší škole (třídě) učil i cizinec? I. skupina udává 5 záporných odpovědí. (u nejmenších dětí převažovala nedůvěra)
 - 3) Na otázku Do naší třídy má začít chodit nový žák (cizinec). Bude ti to vadit? u II. skupiny je pouze 1 záporná odpověď, u III. skupiny není ani jedno odmítavé stanovisko. (velmi tolerantní postoj u obou skupin)
 - 4) Na otázku Pomáhal bys tomuto novému spolužákovi? odpověděla I. skupina 15x ANO, II. skupina 18x ANO a III. skupina 16x ANO. (u všech skupin značná vstřícnost a ochota pomáhat)
 - 5) Zajímavá odpověď byla na otázku Vzal bys ho k sobě domů? kde žáci I. skupiny odpověděli 14x kladně, žáci II. skupiny 7x kladně a žáci III. skupiny 4x kladně. (nejmenší žáci v nadpoloviční většině odpověděli pozitivně, u dalších dvou skupin je patrný odstup a určitá opatrnost)

- 6) U otázky Do města se přistěhovala rodina Romů. Jejich děti budou chodit na vaši školu. Vadí ti to? odpovídala II. skupina 6x kladně, III. skupina 9x kladně. (u obou skupiny byly názory pro a proti dosti vyvážené – žáci zahrnují Romy mezi cizince)
- 7) Jako odpověď na otázku Ve které zemi by se ti líbilo žít? byly u III. skupiny jmenovány tyto země: 5x Velká Británie, 5x ČR, 3x USA, 3x Slovensko. (tyto odpovědi naznačují, že žáci volili země, kde by se zřejmě také byli schopni domluvit)
- 8) Na otázku Jaké 3 věci by sis vzal s sebou, kdybys musel svoji zemi opustit? napsali žáci následující seznam: 16x oblečení / 12x jídlo / 10x vodu / 8x rodinu / 6x peníze. (to znamená, že uvažovali velmi prakticky)

Z provedené analýzy údajů vyplynula celkově dosti dobrá orientace v tématu, problematické byly hlavně otázky týkající se Romů. Zde byly značně rozporuplné odpovědi. Někteří jmenovali Roma také jako odpověď na otázku Nejvíce by ti vadil spolužák, kdyby byl této národnosti. Velmi dobrá je ve všech skupinách akceptace zdravotně postiženého spolužáka ve třídě, i když žáci III. skupiny, kteří mají ve své třídě integrovány dva spolužáky, udávají v 11 případech na otázku Myslíš, že by přítomnost tohoto spolužáka ovlivňovala možnost třídy v určitých aktivitách kladnou odpověď. Také na otázku související s národní hrdostí je podstatná většina odpovědí žáků III. skupiny (19x) kladná.

2.6 Realizace pedagogického výzkumu

Samotná praktická část této bakalářské práce probíhala v časovém horizontu uplynutého půl roku – od října 2010 do března 2011. Vlastní edukace spočívala v osobní účasti při provedení pretestu (rozdání, instruktáž a sesbírání dotazníků). Na tuto část dále navazovala výuka multikulturní výchovy formou pohádek, pohádkových příběhů a her. Všechny materiály jsme si sami připravili, některé upravili pro potřeby výzkumu, vyrobili potřebné pomůcky, zajistili názorné pomůcky k některým aktivitám a shromáždili požadovanou literaturu. Výčet provedených aktivit a následné zhodnocení realizované činnosti zde předkládáme.

2.6.1 Základní škola – 1. stupeň (1. a 2. třída)

Tyto aktivity byly provedeny ve škole v Uherském Brodě – Újezdci - počet dětí 18.

Název aktivity:	ZAJÍČEK KŘIVÉ OUŠKO
Cíl:	uvědomit si jedinečnost každého z nás
Pomůcky:	jablka různých barev, obrázky zvířátek (zajíc, sova, ryba, pták), sada karet s vyobrazenými zajíčky (6 ks pro každé dítě) (Příloha 5)

Časová náročnost: 45 minut

Počet respondentů: 18 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence k učení (rozvíjet pozornost)
- kompetence komunikativní (vyjádřit svůj názor)
- kompetence sociální (pochopit jedinečnost každého člověka, tolerovat rozdíly)

Popis aktivity:

V úvodu hodiny se s dětmi bavíme na téma odlišnosti i podobnosti lidí nebo národů. Jednotlivé osoby přirovnáváme k barevným jablíčkům – mají různou barvu, chuť, velikost, ale všechny jsou „JABLKA“ a všechna mohou být užitečná (= chutná).

Poté se děti usadí do kruhu na koberci. Každé dítě obdrží sadu karet s obrázky zajíčků. Všichni zajíčci jsou shodní, jen jeden má křivé ouško. Děti si karty vyloží před sebe a komentují tyto kresby. Vhodnými otázkami a podněty jsou nabádány k zamyšlení, co vidí na obrázcích, jak se jim líbí atd. Poté je jejich dalším úkolem najít kartu, která je jiná než ostatní. Po vytažení zajíčka s ohnutým uchem pokračuje aktivita pohádkovým příběhem Jak chtěl být Ušáček někým jiným (Šikulová, Rytířová, 2006, s. 95 – 96). Po přečtení si znovu vyprávíme o tom, co jsme právě slyšeli. Ukazujeme dětem obrázky zvířátek, které zajíček potkal v lese, a vzpomínáme, na co se jich ptal. Vybídíme děti, co by ony řekly zajíčkovi, aby nebyl smutný, že je jiný než ostatní. Jak by mu mohly pomoci? Dále se snažíme zmapovat postoje žáků k těm, kteří se nějak odlišují. Volíme otázky typu: Setkali

jste se s někým, kdo byl možná trochu jiný než vy? V čem se odlišoval? Chtěli byste se s ním kamarádit?

Zhodnocení realizované činnosti:

Ve sledovaném vzorku dětí se 1/3 téměř bez rozmýšlení vyjádřila tak, že by nechtěla kamarádit s vrstevníkem, který by se odlišoval. Z doplňujících otázek vyplynulo, že děti tuto odlišnost vztáhly primárně na jedince handicapované, zvláště tělesně postižené. Z toho důvodu dětem připadalo nemožné s takovým dítětem provádět oblíbené a běžné dětské činnosti (běhání, skákání, sportování). Tyto děti však v souvislosti s uvedeným tématem nevyjadřovaly žádné negativní postoje k jiným etnikům či menšinám.

Reakce dětí na řešení určitého problému zcela přesně odráží chování dané věkové skupiny charakterizované dle Vágnerové: mají sklon hledat jasné a přímočaré příčiny všeho dění, kauzální výklad nemusí být logický, snaha o vyřešení problému i za cenu špatného výsledku. Nedovedou eliminovat informace, které jsou pro určitý problém nevýznamné. Proto také třetina dětí i po vysvětlení, že i znevýhodněné dítě může být dobrým kamarádem, přesto trvala na tom, že se s ním hrát nebudou. Důležité je také vzájemné ovlivňování dětí – některé se ihned přiklonily k názoru kamaráda.

Název aktivity:	NESPOKOJENÝ KRÁLÍČEK
Cíl:	zamyslet se, co dělá člověka šťastným
Pomůcky:	obrázky zvířátek dle počtu dětí (Pexeso), míč

Časová náročnost: 45 minut

Počet respondentů: 18 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů (hledat různé možnosti a vlastní varianty řešení)
- kompetence k učení (rozvíjet soustředěnost, představivost)
- kompetence komunikativní (vyjádřit myšlenku, vést dialog)
- kompetence sociální (vžít se do pocitů jiného, obhájit svůj názor i přijmout názor jiného, přejímat model sociálního chování, pochopit různorodost a odlišnost)

Popis aktivity:

Na začátku hodiny se děti usadí a přečtou si příběh O králíčkovi, který šel hledat štěstí (Pavlica, 2009, s. 8-12). Následuje diskuse s dětmi na probírané téma – co udělá každého člověka šťastným (mě, rodiče, babičky, kamarády atd.). Toto téma by se mělo postupně rozvíjet a směřovat tzv. do světa. Závěrem si děti zahrají hru o králíčkovi – usednou na koberec do kruhu, kutálí si míčkem a ten, ke komu se míč dostane, předvede, co dělá šťastným zvířátko, které má na svém obrázku.

Zhodnocení realizované činnosti:

Děti reagovaly velmi spontánně, vžily se do příběhu králíčka a předváděly také ostatní zvířátka. Na dotaz, co je udělá šťastnými, byly následující odpovědi: když si hraju s kamarády, jezdíme na kole, když jedeme na výlet, když pracuju s tatínkem, když je maminka šťastná.

Hlavní přínos vidíme v tom, že děti samy formulovaly své odpovědi tak, že jsou šťastné a spokojené vždy ve vztahu s někým. Ani jednou nezazněla odpověď týkající se izolované činnosti. Jakoby podvědomě přijaly téma příběhu, kdy i králíček nezakoušel pocity štěstí sám, ale pouze v interakci s druhými.

Název aktivity:	JAK KOŤÁTKO ZAPOMNĚLO MŇOUKAT
Cíl:	pochopit právo každého člověka na vlastní vyjádření
Pomůcky:	plyšová zvířátka, fotografie různých etnik (Příloha 6)

Časová náročnost: 45 minut

Počet respondentů: 18 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů (hledat a vybrat optimální řešení, schopnost improvizovat)
- kompetence k učení (rozvíjet koncentraci, trpělivost)
- kompetence komunikativní (nebát se vyjádřit svůj názor, využít neverbální komunikaci)
- kompetence sociální (nebát se požádat o pomoc, umět nabídnout pomoc, neodsuzovat odlišnost)

Popis aktivity:

Na začátku hodiny se pokusíme vzájemně komunikovat pouze neverbálně. Děti předvedou zadaný výraz (smutek, radost, bolest, spánek atd.) Ostatní hádají, co tato pantomima vyjadřuje. Bavíme se s dětmi o lidské řeči, zda se učí cizí jazyk, kdo z rodičů či sourozenců mluví nějakým cizím jazykem, jak se dorozumívají v cizině atd.

Dále si děti vyslechnou pohádku O koťátku, které zapomělo mňoukat (Janičková, 1991, s. 10 - 12). Rozdáme dětem plyšová zvířátka a zkusíme si pohádku zahrát. Každý si vybere zvířátko, které bude představovat.

Na tuto aktivitu následně navazuje rozhovor o cizincích v České republice – jak je pro ně asi těžké naučit se česky, jak se jim učí v české škole a zda si to děti umí představit i obráceně (sebe v zahraniční škole). Jak by se dětem líbilo, kdyby s nimi ve třídě byl někdo, komu by možná nerozuměly? Měly by se vyjádřit i k tomu, zda by jim více vyhovoval spolužák, který by vypadal skoro stejně jako oni (např. Francouz), který by však neuměl vůbec česky nebo někdo, kdo by se svým vzhledem velmi lišil (např. dívka z Nigérie), která by však uměla česky.

Zhodnocení realizované činnosti:

Tato aktivita byla dosti časově náročná, avšak žáky náležitě zaujala a ochotně spolupracovali při všech činnostech. Na úvodní otázku nejprve jednoznačně odpověděli, že by ve své třídě nechtěli žádného žáka cizince. Teprve po další otázce: Co by nám přinesla přítomnost cizince ve třídě? děti překotně odpovídaly např.: naučily bychom se rychleji anglický jazyk, dověděly bychom se něco nového a zajímavého o jeho zemi, o tom co rád dělá, jaká je jejich škola, jaké má kamarády a jak si hrají, jak se u nich žije, něco o jeho rodině a sourozencích. Dospěly k tomu, že tato osobní zkušenost by pro ně byla přínosnější, než vyhledávání informací v encyklopedii. Usoudily, že osobní setkání s takovým člověkem by bylo zajímavější a přineslo by jim rozmanitější a konkrétnější informace než ty, které by vyhledaly v literatuře. Vzápětí přehodnotily svou původní odpověď a všichni se shodly na tom, že by jim vlastně nevalil jakýkoliv cizinec v jejich třídě nebo na jejich škole.

2.6.2 Základní škola – 1. stupeň (3. a 4. třída)

Název aktivity:	ŽABÁK A CIZINEC
Cíl:	snažit se o lepší chování k cizincům
Pomůcky:	velký kufr, fotografie prázdninových destinací

Časová náročnost: 45 minut

Počet respondentů: 20 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů (schopnost vnímat současnou multikulturní realitu)
- kompetence k učení (posilovat soustředěnost, pozornost)
- kompetence komunikativní (zlepšit vzájemné porozumění a vstřícnost k odlišnosti)
- kompetence sociální (podporovat rozvoj tolerance, empatie, pozitivního vnímání)

Popis aktivity:

V úvodu této aktivity se posadíme s dětmi do kruhu kolem velkého kufru. Necháme děti hádat, co si představují, že v něm asi je. Mohou si vyzkoušet, jak je těžký atd. Bavíme se o cestování, o tom co si bereme s sebou na cestu, např. podle toho kam cestujeme, jakým dopravním prostředkem, na jak dlouhou dobu atd. Ukazujeme dětem tematické fotografie různých míst, kam se jezdí na výlet nebo prázdniny (moře, hory, les, jezero, památky atd.). Po otevření kufru se ukáže, že jsou v něm různé fotografie, kamínky, mušle = vzpomínky. Nemusí to být jen suvenýry z cest, ale také staré fotografie našeho města, příbuzných, předměty denní potřeby, ke kterým máme nějaký vztah a proto si je chceme uchovat, dárky od někoho, na koho nechceme zapomenout aj.

Následuje čtení příběhu Žabák a cizinec (Velthuijs, 2005). Po jeho dočtení se s dětmi zamyslíme nad naším chováním k nově příchozím (cizincům), nad předsudky a názory, se kterými si spojujeme určité národy. Položíme otázky: jak bych se choval já, pomohl bych, nebál bych se cizince zastat před ostatními atd. Ptáme se žáků na různé národy nebo etnika, co je podle nich pro tento národ charakteristické, čím vyniká, čím se proslavil (jaké znají slavné osobnosti, zajímavé stavby, příroda, atd.) nebo co si o nich děti myslí.

Zhodnocení realizované činnosti:

Žáci většinou tipovali, že v kufru budou věci, které s sebou vozíme na dovolenou. Poté vyprávěli, kde už se oni někdy podívali, kam rádi jezdí na dovolenou, kam by se někdy chtěli vydat. Následovalo čtení příběhu Žabák a cizinec. Zpočátku text žáky nezaujal, to se však za chvíli změnilo a všichni poslouchali velmi pozorně. Po přečtení se zamýšleli nad položenými otázkami:

Jak se k cizinci chovala zvířátka a proč?

Chovala se k němu špatně. Protože krysa vypadala špinavá, protože je cizinec, je z kanálu.

Dal jim k tomuto chování nějakou příčinu? Ne.

Proč nechtěla zvířátka, aby se u nich krysa usadila?

Udělali si o ní obrázek dopředu, aniž by ji poznali. Říkali, že krade.

Kdo byl nejvíce proti ní a jak to dával najevo? Prase, říkalo o ní nepěkné věci.

Jak byste se chovali vy? Nevadil by vám nový soused?

4x vadil – kdyby byl černý, smradlavý, vězeň, Číňan, Japonec (mají „rozjeté“ oči)

Kdy se chování zvířátek změnilo? Když krysa pomohla zajíčkovi a prasátku.

Poté se žáci vyjadřovali k tomu, co ví o některých národech – pozitivní a negativní informace. Tento příběh, vytvořený přímo pro potřeby výuky multikulturní výchovy, ukázal, že žáci zadané téma pochopili, získané informace analyzovali a zamýšleli se nad svým vlastním vztahem k cizincům.

Název aktivity:	KRÁL LÁVRA
Cíl:	večítit se do pocitů člověka s handicapem
Pomůcky:	obrázky zdravotně znevýhodněných lidí (Příloha 7)

Časová náročnost: 45 minut

Počet respondentů: 20 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů (sounáležitost, pochopení)
- kompetence k učení (aktivovat vnímavost, pozornost, podporovat trpělivost)
- kompetence komunikativní (sdílení pocitů)
- kompetence sociální (schopnost nabídnout pomoc, zastat se slabšího, empatie)

Popis aktivity:

Nejdříve se s dětmi zamyslíme nad postavením zdravotně znevýhodněných lidí v naší společnosti – vysvětlení pojmu (zda tomu rozumí), znají někoho takového ve svém okolí, co ho omezuje, co mu znepříjemňuje život, uměly a chtěly by mu při potížích pomoci?

Přečteme si převyprávěný příběh o ušatém králi Lávrovi (Příloha 8). Po jeho dočtení se pokusíme s dětmi zamyslet, čím se může člověk odlišovat od ostatních – negativním i pozitivním způsobem. Dále by se děti měly vyjádřit, čím si myslí, že jsou ony odlišné či výjimečné, příp. čím by se chtěly lišit (např. sportovní výkony, zpěv, atd.). Diskuse by měla směřovat k tomu, aby děti pochopily, že chování každého člověka může být ovlivněno chováním ostatních k němu. Právě tím, jak ho ostatní „(ne)přijímají“.

Zhodnocení realizované činnosti:

Toto téma bylo dětem velmi blízké, protože ve škole jsou integrováni dva žáci pátého ročníku. Oba mají tělesný handicap, avšak s pomocí asistenta zvládají školní docházku bez větších problémů. Proto děti řešily praktické problémy spojené se zdravotním znevýhodněním. Po přečtení příběhu se zamýšlely také nad tím, jak se cítí nějak odlišní lidé, jak vnímají různé narážky, posměch nebo fyzické či psychické útoky na svoji osobu. Formulovaly také své názory na soužití s těmito lidmi i to, jak je vnímá česká společnost. V této souvislosti otevřely též téma Romů, kteří se podle nich také určitým způsobem odlišují. Poté žáci odpovídali na otázky, v čem oni sami vynikají nebo co jim naopak nejde.

Z odpovědí žáků uvádíme například toto:

Saša – je dobrá ve čtení, hraje v dramatickém kroužku, nejde jí tělocvik a matematika (Mrzí ji, že se jí spolužáci posmívají, že je „šprtka“.)

Dominik – vyniká ve sportu, ve florbalu, nedaří se mu ve škole, má problémy s učením

Tonička – exceluje v angličtině, ostatní předměty jí nejdou, hlavně tělocvik

Filip – baví ho hokej, nezvládá domácí úkoly

Michal – jde mu florbal, jinak má všude problémy s chováním

David – dobře lyžuje a plave, nejde mu angličtina a český jazyk

Zuzka – velmi ji baví kreslení, nerozumí matematice

2.6.3 Základní škola – 1. stupeň (5. třída)

Název aktivity:	CESTA KOLEM SVĚTA
Cíl:	hledání vlastní identity
Pomůcky:	karty z tvrdého papíru s nákresem vlajky (Příloha 9), 4x křížovka (Příloha 10 - 13), 4x encyklopedie, 4x národní pohádka, mapa světa

Časová náročnost: 2x 45 minut

Počet respondentů: 22 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů (definovat rozdílnost)
- kompetence k učení (podporovat soustředěnost, vyhledávat informace)
- kompetence komunikativní (ochota naslouchat, schopnost navázat komunikaci, formulovat otázky)
- kompetence sociální (vnímat odlišnost - pozitivní i negativní vnímání, tolerance)

Popis aktivity:

Nejdříve si každý žák vybere jeden díl papírové skládačky. Vždy pět – šest dílků tvoří vlajku země, jejímž je žák příslušníkem. Tak vytvoří čtyři skupiny. Poté žáci každého družstva vylouští tajenku, ve které je ukryt název jejich země. V připravené encyklopedii vyhledají informace o zemi a sestaví otázky pro ostatní týmy. Ty potom postupně jednotlivá družstva pokládají soupeřům. Ostatní hádají, o jakou zemi se jedná. Každé družstvo obdrží knihu s národní pohádkou, kterou si společně přečtou.

Vybrali jsme tyto pohádky z knihy Bylo nebylo:

O kováři a čertu (černošská ze Severní Ameriky) (Hulpach, 2007, s. 40 - 41)

Kocour v botách (francouzská) (Hulpach, 2007, s. 96 - 99)

Madžun (turecká) (Hulpach, 2007, s. 254 - 257)

a příběh Jak se želva dostala do pagody z knihy vietnamských pohádek Dračí král (Müllerová, 2001, s. 117 - 120).

Po jejich přečtení žáci vlastními slovy pohádky převyprávějí ostatním. Složené vlajky jednotlivých zemí na konec společně nalepí na mapu světa.

Zhodnocení realizované činnosti:

Po rozlosování si žáci vytvořili čtyři družstva, která pracovala samostatně na svých úkolech. Rozlosováním byly vytvořeny celkem vyrovnané týmy, které měly své lídry. Zadaná činnost je postupně stále více zajímala, problémem nebyly ani národní pohádky. Po ukončení úkolů se rozproudila debata, ve které se žáci vyjadřovali ke svým zemím, formulovali názory na tyto národy a zamýšleli se nad tím, jak je oni vnímají, co o nich ví, zda by skutečně chtěli žít v této zemi. Některé reakce byly dosti radikální („Nemám rád Vietnamce, jsou jako Číňani.“ Připustili, že Číňana ve skutečnosti ještě nepotkali, avšak trvali na svém názoru, že jsou oba národy jakoby stejné). V závěru této aktivity si žáci ještě vymýšleli vlastní jména, která by podle nich mohli mít příslušníci jejich země. Tato část je velmi pobavila, postupně uváděli jména ze své skupiny a ostatní hádali, kdo by se tak mohl jmenovat.

Název aktivity:	MŮJ ŽIVOT V CIZINĚ
Cíl:	přiblížení se k pocitům cizinců v naší republice
Pomůcky:	30 ks papírových kartiček s názvy různých států světa

Časová náročnost: 45 minut

Počet respondentů: 22 žáků

Rozvíjené kompetence:

- kompetence k řešení problémů (představitost)
- kompetence k učení (analyzovat a třídit získané informace)
- kompetence komunikativní (vyjadřovat vlastní myšlenku, rozvíjet slovní zásobu)

- kompetence sociální (hledat spíše pozitivní údaje než negativní)

Popis aktivity:

Žáci jsou uvedeni do modelové situace: Jsem Čech, ale žiju v

Každý žák si vybere jednu kartičku s názvem země.

Na základě této informace si musí představit svůj život v dané zemi:

- změna školy, noví spolužáci, učitelé
- jazykové možnosti
- odlišné klimatické podmínky
- absence zájmových kroužků
- odlišné stravování (schází některé potraviny, jiné jsou exotické)
- jiné zvyky, chování
- Co by mi nejvíce scházelo?
- Chtěl bych to někdy zažít, bylo by to dobrodružství?
- Dovedu si představit, že bych musel rychle opustit naši republiku?
- Jsem v ČR spokojený? Jsem hrdý, že jsem Čech?

Zhodnocení realizované činnosti:

Představa, že žijí v určité zemi, žáky někdy vyděsila (Grónsko / nesnáším zimu) nebo někteří zemi, kterou měli na své kartě ani neznali. Postupně se rozproutila debata, ve které žáci konfrontovali své názory na vybrané země a národy. V této souvislosti vzpomenu také otázku Romů, kteří se usadili v mnoha zemích. Komentovali, jak Romy vnímáme u nás, jak tady žijí a co si o nich myslíme. Toto téma vyvolalo značně širokou diskusi, během které zazněly různé názory na tuto národnostní menšinu. I přes své značně odlišné odpovědi a postoje byli ochotni vyslechnout názor ostatních. Z odpovědí vyplynulo, že žáci nevidí problém v životě v jiné zemi, znají ze svého okolí dost lidí, kteří v cizině pracují nebo studují. Rádi by cestovali a poznávali daleké země.

3 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V níže uvedených tabulkách se pokusíme srovnat nejdůležitější otázky položené formou dotazníků nejprve před započítáním výuky (pretest) a následně po jejím ukončení (posttest).

U každé skupiny také zhodnotíme průběh samotné výuky a míru úspěšnosti námi aplikované pedagogické činnosti v souvislosti s tématem této práce.

Legenda k níže uvedeným tabulkám:

↑ posílení multikulturního vnímání

↓ oslabení multikulturního vnímání

= vyrovnané multikulturní vnímání

I. SKUPINA (1. a 2. třída, počet žáků 17)

OTÁZKA	SKUPINA	PRETEST	POSTEST	ZMĚNA
4. Líbilo by se ti, kdyby se v naší škole učil i cizinec?	I.	5x NE	4x NE	↑
6. Chtěl bys s ním kamarádit a pomáhat mu poznat školu?	I.	15x ANO	14x ANO	↓
7. Vzal bys nového spolužáka na návštěvu domů?	I.	14x ANO	16x ANO	↑
9. Chtěl bys mít ve třídě romského spolužáka?	I.	6x ANO	8x ANO	↑

U otázky č. 4: Líbilo by se ti, kdyby se v naší škole (třídě) učil i cizinec? I. skupina udává 10 kladných odpovědí shodně před i po výuce.

U otázky č. 8: Bavil/a by ses a pomáhal/a znevýhodněnému spolužákovi? je také počet 16 kladných odpovědí v obou případech stejný.

VYHODNOCENÍ:

U první skupiny můžeme konstatovat zřejmé zlepšení, posun myšlení a vnímání žádoucím směrem. Při výuce jsme si ověřili, že žáci neradi opouštějí své zažité názory a i přes vysvětlení jen velmi pomalu připouští, že jejich řešení je špatné. Toto chování je přímo poplatné charakteristice dané věkové skupiny. Výsledek naší práce s žáky 1. a 2. třídy můžeme jistě hodnotit velmi pozitivně. I přesto, že výuka těchto nejmenších žáků vyžaduje od pedagoga vysoké osobní nasazení, notnou dávku kreativity a fantazie, následné reakce dětí jsou velmi spontánní a milé. Pohádky a příběhy, se kterými jsme pracovali, se jim líbily a dobře přijaly také možnost zahrát si pohádku s hračkami nebo předávat si slovo s pomocí míče. Určitým úskalím bylo sestavení činností tak, aby byly dostatečně pestré a udržely potřebnou pozornost dětí. Z tohoto důvodu bylo nutné střídat aktivity s různou mírou dynamiky, při čtení správně pracovat s hlasem (dramatický přednes) a v závěru také všechny pochválit za jejich snahu a upřímné odpovědi.

II. SKUPINA (3. a 4. třída – počet žáků 20)

OTÁZKA	SKUPINA	PRETEST	POSTEST	ZMĚNA
1. Víš, co je rasismus?	II.	5x ANO	13x ANO	↑
2. Do naší třídy má začít chodit nový žák (cizinec). Bude ti to vadit?	II.	1x ANO	0x ANO	↑
5. Pomáhal bys mu se začleněním do třídy nebo s učením?	II.	18x ANO	15x ANO	↓
6. Seznámil bys ho také se svými kamarády?	II.	19x ANO	15x ANO	↓
8. Do města se přistěhovala rodina Romů, jejich děti budou chodit do školy. Vadí ti to?	II.	6x ANO	14x ANO	↓

10. Vadil by ti ve třídě žák se zdravotním postižením?	II.	2x ANO	2x ANO	=
12. Víš, kdo je uprchlík?	II.	14x ANO	20x ANO	↑

Nejvyššího zlepšení bylo dosaženo u otázky č. 1: Víš, co je rasismus? kdy počet kladných odpovědí vzrostl o 8 hlasů. Zde můžeme konstatovat, že žáci věnovali velkou pozornost vysvětlení pojmů souvisejících s danou problematikou.

Zajímavá odpověď byla na otázku č.7: Vzal bys ho (spolužáka cizince) k sobě domů? kde žáci II. skupiny odpovídali v pretestu jen 7x kladně a nyní ještě o jeden hlas méně (6x). U nejmladších žáků I. skupiny naopak stoupl po výuce ještě počet hlasů o dva, tj. na 16 kladných odpovědí.

VYHODNOCENÍ:

Výuka ve 3. a 4. třídě byla zajímavá, ale i hodně náročná. Žáci těchto tříd se nebáli vyjádřit své názory, zamýšleli se nad zadanými otázkami a tato problematika je také velmi zaujala. Oba zpracovávané příběhy byly obsahově dosti silné a vytvořily dobrou platformu pro stanovení struktury vyučovací hodiny a směru výuky. Žáci na dané situace hledali příklady ze svého života, srovnávali jim známou skutečnost s probíraným příběhem. Ke svému vyjádření využili metodu brainstormingu, kdy v rychlém sledu řadili své nápady a názory. Kontroverzním tématem se stali Romové, kterým žáci přiřadili identitu cizinců. Rozporuplné vnímání tohoto etnika se projevilo i v následném posttestu, kde oproti původně 6 kladným odpovědím na otázku č. 8: Do města se přistěhovala velká skupina Romů. Jejich děti budou chodit na naši školu. Vadí ti to? vzrostl počet kladných odpovědí na 14! I když jsme této tematice během výuky věnovali náležitou pozornost, reakce žáků bohužel potvrzují narůstající negativní vnímání tohoto etnika v celé společnosti. Pohled žáků může být ovlivněn přímým osobním setkáním s tímto etnikem. V obci žijí dvě rodiny Romů, jejich děti navštěvují místní mateřskou školu. I přesto, že nepáchají žádnou trestnou činnost ani zásadním způsobem nenarušují občanské soužití, děti jistě vnímají reakce svých rodičů na tyto sousedy.

Poměr ostatních odpovědí byl dosti vyrovnaný. Můžeme tedy konstatovat, že v tomto případě se nám zcela nepodařilo ovlivnit vnímání dětí působením aplikované pedagogické činnosti v předmětu multikulturní výchova.

III. SKUPINA (5. třída, počet žáků 24)

OTÁZKA	SKUPINA	PRETEST	POSTEST	ZMĚNA
1. Víš, co je rasismus?	III.	14x ANO	14x ANO	=
3. Do naší třídy má začít chodit nový žák (cizinec). Bude ti to vadit?	III.	0x ANO	0x ANO	=
6. Pomáhal bys mu se začleněním do třídy nebo s učením?	III.	16x ANO	13x ANO	↓
7. Vzal bys ho k sobě domů?	III.	4x ANO	4x ANO	=
8. Do města se přistěhovala rodina Romů, jejich děti budou chodit do školy. Vadí ti to?	III.	9x ANO	10x ANO	↓
10. Vadil by ti ve třídě žák se zdravotním postižením?	III.	18x NE	21x NE	↑
11. Myslíš, že by jeho přítomnost ovlivňovala možnost třídy v určitých aktivitách?	III.	11x ANO	7x ANO	↑
14. Víš, kdo je uprchlík?	III.	19x ANO	22x ANO	↑
20. Zastal by ses druhého člověka, kterému by někdo ubližoval?	III.	18x ANO	20x ANO	↑

22. Jsi hrdý na to, že jsi Čech?	III	19x ANO	20x ANO	↑
----------------------------------	-----	---------	---------	---

U nejstarších žáků prvního stupně základní školy, 5. ročníku, můžeme konstatovat dosažení lepších výsledků oproti výchozí situaci. Posun je patrný hlavně u témat týkajících se zdravotně znevýhodněných spolužáků (otázka č. 10 a 11).

U otázky č. 22: Jsi hrdý, že jsi Čech? se oproti pretestu objevily dvě záporné odpovědi.

VYHODNOCENÍ:

Výuka multikulturní výchovy prostřednictvím pohádek, příběhů a her byla jistě nejnáročnější právě v tomto ročníku. Výběr aktivit, jejich adekvátní tematické sladění, výroba pomůcek a výběr vhodných textů, to vše bylo velmi náročné. Činnosti byly sestaveny tak, aby děti nenudily, aby získaly nové informace a aby dosažené výsledky byly schopny prezentovat svým spolužákům. Žáci bez problémů vyjadřovali své názory a při prováděných aktivitách se spontánně zapojovali do všech činností. Diskuse v této třídě byla také oproti mladším ročníkům mnohem obsáhlejší, názory žáků byly více vyvrálenější, formulovali pádnější argumenty, kterými se snažili podepřít svá tvrzení. Opět hledali příklady ze svého okolí. Z praktického hlediska byla problémem časová náročnost a velké množství výstupních informací, které bylo třeba pojmout.

Můžeme však konstatovat, že naše aplikovaná pedagogická činnost v této skupině byla úspěšná a že se dosažené změny chápání této problematiky pozitivně zobrazily v provedeném pretestu.

3.1 Konkrétní výstup pro praxi

Jak jsme si během tohoto výzkumu mohli ověřit, žáci mnohem lépe přijímají možnost učení se aktivizující metodou výuky. Při všech činnostech a ve všech třídách se přes počáteční odstup podařilo postupně navázat potřebný kontakt mezi žáky a vyučujícím. Žáci se do prováděných činností stále více zapojovali, hledali odpovědi na pokládané otázky a zamýšleli se nad možnými vhodnými řešeními modelových situací u jednotlivých aktivit.

Tuto praktickou část bakalářské práce bylo možné uskutečnit díky dobré spolupráci s pedagogickými pracovníky základní školy v Uherském Brodě - Újezdci, kteří byli velmi vstřícní ke všem navrženým aktivitám a ochotně také umožnili vyplňování dotazníků během vyučování. Informace, které jsme touto cestou získali, je v některých případech udivily. I když se jedná o školu, kde se děti denně nesetkávají s problémy souvisejícími s multikulturními rozdíly a téměř všichni se znají, některé reakce dětí byly dosti radikální. S kladnou odezvou se setkala také navržená metoda edukace s využitím pohádek, příběhů a her. Pedagogičtí pracovníci projevili zájem o seznámení se s výsledky, které vplynuly z této práce. Přínos vidí hlavně v uceleném zmapování situace v této oblasti kompletně u všech žáků jejich základní školy.

ZÁVĚR

Člověk si nese ve své genetické výbavě mnohé důležité informace, které budou ovlivňovat celý jeho život. K prožití kvalitního a smysluplného života však pouze tyto dispozice nepostačují. Musí se dále rozvíjet, doplňovat a zušlechťovat. Zvláště vhodnou dobou pro tento rozvoj je rané dětství a mladší školní věk. Už naši předkové zahrnuli tuto dávnou moudrost do rčení: „*Ohýbaj mňa, mamko, dokud su já Janko. Až já budu Jano, neohneš mňa, mamó*“ nebo „*Ohýbaj stromek, dokud je mladý.*“ Z četného výskytu podobně zaměřených rčení vyplývá, že tato otázka byla pro naše předky dosti zásadní. Dnes se mohou tato moudra zdát v rozporu se současnými tendencemi tzv. kultu dítěte, volné výchovy a náhražkou rodičovské lásky a pozornosti přemírou materiálních požitků. Nechceme-li z dítěte vychovat sobce s absencí sociálního citu, je třeba „nepropást“ vhodnou dobu k utváření pozitivních sociálních návyků a vnímání. Po narození se na nějaký čas svět opravdu točí kolem dítěte. Jak však roste a postupně se socializuje, učí se přijímat druhé, tolerovat jejich názory a akceptovat jejich odlišnost.

V naší zemi jsou silně zakořeněny předsudky a stereotypy ve vztahu k jiným etnikům či minoritám. Zde se nabízí široký prostor pro působení multikulturní výchovy. Nejlepší variantou by byla RODINA PŘÍKLADEM, ŠKOLA HROU.

V rámci MKV lze pracovat s jakoukoliv klasickou pohádkou či pohádkovým příběhem, které však je někdy nutné pro potřeby daného výchovného působení upravit či aktualizovat. Každá pohádka v sobě nese atributy využitelné pro názornou výchovu – v každé najdeme např. slabší, zranitelnější, nebojácné, odstrkované (Popelka, Maruška, Hloupý Honza). Tito hrdinové jsou pak vhodným příkladem pro přiblížení probíraného tématu.

Naše práce nám ukázala, že tato cesta je možná a pro děti přijatelná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno : CDK, 2003.

ISBN 80-7325-020-9.

BOROVSKÝ, K. H. *Moje píseň*. 1.vyd. Praha : Československý spisovatel, 1971.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003.

ISBN 80-7178-626-8.

HLADÍK, J. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. 1. vyd. Zlín : UTB – Academia centrum, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

HULPACH, V. *Bylo, nebylo ... Pohádky z celého světa*. 1. vyd. Praha : Euromedia Group, 2007. ISBN 978-80-242-1947-9.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007.

ISBN 978-80-247-1369-4.

JELLOUN, T. B. *Tati, co je to rasismus?* Praha : Dauphin, 2004. ISBN 80-7272-049-X.

JANÍČKOVÁ, A. *Pohádky pro nejmenší*. České Budějovice : Typ, 1991.

ISBN 80-900246-3-7.

JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Praha : Epoque, 2006.

ISBN 80-87027-31-0.

MACHALOVÁ, T. a kol. *Lidská práva proti rasismu*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2001.

ISBN 80-7239-099-6.

MORVAYOVÁ, P., MOORE, P. *dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha : Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.

MÜLLEROVÁ, D. *Dračí král: Vietnamské pohádky*. Praha : Dauphin, 2001.

ISBN 80-7272-039-2

NIESSEN, J. *Rozmanitost a soudržnost: nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin*.

Strasbourg : Rada Evropy, 2000. ISBN 92-871-4345-5.

NOVÁK, T. *O předsudcích*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-121-6.

PAVLICA, K. *Povídání vlčí mámy*. 1. vyd. Jince : Amenius, 2009.

ISBN 978-80-903900-3-4.

POSKIEROVÁ, L. Co nabízí pohádkoterapie?. *Čtenář*. 2009. roč. 61, č. 7-8, s. 261-263. ISSN 0011-2321.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7376-709-1.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha : TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online].[cit. 2011-04-15]. Dostupné na: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1361-6

ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

Školní vzdělávací program. [online].[cit. 2011-04-26].

Dostupné na: <http://www.zsujezdec.cz/index.php.?p=78>

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-528-9.

TODOROVÁ, J., ZBAVITEL, D. *Svět, v němž žijeme: národy světa*. Praha : Euromedia Group, 2004. ISBN 80-242-1222-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VELTHUIJS, M. *Žabák a cizinec*. 1. vyd. Bratislava : Slovart, 2005. ISBN 80-7209-698-2.

Zákon č. 273/2001 Sb., *o právech příslušníků národnostních menšin* a o změně některých zákonů [online]. Dostupné na: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu>.

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MKV Multikulturní výchova.

RVP ZV Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.

ŠVP Školní vzdělávací program









































SEZNAM PŘÍLOH

- P I Dotazník k MKV pro skupinu I.
- P II Otázky pro učitele k dotazníku k MKV
- P III Dotazník k MKV pro skupinu II.
- P IV Dotazník k MKV pro skupinu III.
- P V Zajíček Křivé ouško
- P VI Fotografie různých etnik
- P VII Fotografie tělesně znevýhodněných lidí
- P VIII Král Lávra
- P IX Vlajky Francie, Texasu, Turecka, Vietnamu
- P X Tajenka Amerika
- P XI Tajenka Francie
- P XII Tajenka Turecko
- P XIII Tajenka Vietnam
- P XIV Fotografie realizované výuky















PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K MKV PRO SKUPINU I.

Dotazník k MKV pro 1. a 2. třídu ZŠ



PŘÍLOHA P II: OTÁZKY PRO UČITELE K DOTAZNÍKU K MKV

Dotazník k MKV pro 1. a 2. třídu ZŠ			
			
	1. Navštívil/a jsi už někdy nějakou cizí zemi?		
	2. Bavit/a jsi se už někdy s nějakým cizincem (v cizině nebo tady)?		
	3. Ochutnal/a jsi někdy jídlo „cizí kuchyně“?		
	4. Líbilo by se ti, kdyby se v naší škole (třídě) učil i cizinec?		
	5. Vadilo by ti, že neumí dobře česky a že si nerozumíte?		
	6. Chtěl/a by ses s ním kamarádit a pomáhat mu poznat naši školu, město, zemi, jazyk, svoje kamarády?		
	7. Vzal/a bys nového spolužáka na návštěvu domů?		
	8. Bavit/a by ses a pomáhal/a znevýhodněnému spolužákovi?		
	9. Do našeho města se přistěhovala romská rodina. Chtěl/a bys mít ve třídě romského spolužáka?		
	10. Kdybys žil/a v cizí zemi, slavil/a bys dál naše svátky – např. Vánoce?		

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK K MKV PRO SKUPINU II

Dotazník k MKV pro 3. a 4. třídu ZŠ



Vyber jednu odpověď a tu vybarvi

1. Víš, co je rasismus?	① ano	② ne	③ nevím
2. Do naší třídy má začít chodit nový žák (cizinec). Bude ti to vadit?	① ano	② ne	③ nevím
3. Nevadil by ti, kdyby byl ...	① Němec	② Ind	③ Turek
4. Bavíš se s rodiči o cizincích?	① ano	② ne	③ nevím
5. Pomáhal bys tomuto novému spolužákovi se začleněním do třídy nebo s učením?	① ano	② ne	③ nevím
6. Seznámil bys ho také se svými kamarády?	① ano	② ne	③ nevím
7. Vzal bys ho k sobě domů?	① ano	② ne	③ nevím
8. Do města se přistěhovala velká rodina Romů. Jejich děti budou chodit na naši školu. Vadí ti to?	① ano	② ne	③ nevím
9. Romové jsou výborní tanečníci a zpěváci. Souhlasíš s tím?	① ano	② ne	③ nevím
10. Vadil by ti ve třídě spolužák se zdravotním postižením?	① ano	② ne	③ nevím
11. Dovedeš si představit, že žiješ v jiné zemi, kde nemáš žádné kamarády?	① ano	② ne	③ nevím
12. Víš, kdo je uprchlík?	① ano	② ne	③ nevím

PŘÍLOHA P IV: DOTAZNÍK K MKV PRO SKUPINU III

Dotazník k MKV pro 5. třídu ZŠ

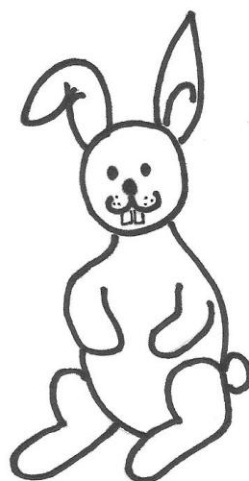
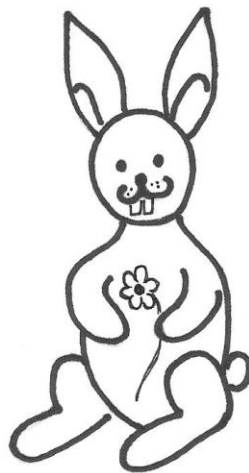
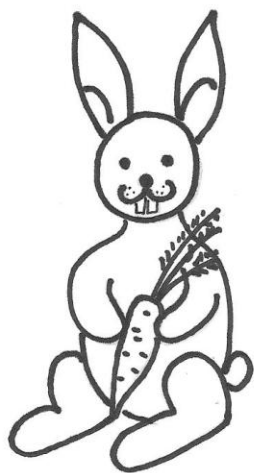


Vyber jednu odpověď a tu vybarvi, příp. odpověď dopiš

1. Víš, co je rasismus?	① ano	② ne	③ nevím
2. Víš, co je tolerance?	① ano	② ne	③ nevím
3. Do naší třídy má začít chodit nový žák (cizinec). Bude ti to vadit?	① ano	② ne	③ nevím
4. Nejvíce by ti vadil, kdyby byl této národnosti:		
5. Bavíš se s rodiči o cizincích?	① ano	② ne	③ nevím
6. Pomáhal bys tomuto novému spolužákovi se začleněním do třídy nebo s učením?	① ano	② ne	③ nevím
7. Vzal bys ho k sobě domů?	① ano	② ne	③ nevím
8. Do města se přistěhovala velká rodina Romů. Jejich děti budou chodit na naši školu. Vadí ti to?	① ano	② ne	③ nevím
9. Myslíš, že Romové mají život v naší společnosti obtížnější než ostatní?	① ano	② ne	③ nevím
10. Vadil by ti ve třídě spolužák se zdravotním postižením?	① ano	② ne	③ nevím
11. Myslíš, že by přítomnost tohoto spolužáka ovlivňovala možnost třídy	① ano	② ne	③ nevím

v určitých aktivitách?			
12. Dovedeš si představit, že žiješ v jiné zemi, kde nemáš žádné kamarády?	① ano	② ne	③ nevím
13. Máš ve třídě kamaráda, na kterého se můžeš spolehnout?	① ano	② ne	③ nevím
14. Víš, kdo je uprchlík?	① ano	② ne	③ nevím
15. Poskytuje ti škola dostatek informací o jiných národech?	① ano	② ne	③ nevím
16. Ve které zemi by se ti líbilo žít?		
17. Nosil bys tamní typické oblečení, aby ses neodlišoval?	① ano	② ne	③ nevím
18. Napiš, jaké 3 věci by sis vzal s sebou, kdybys musel svoji zemi rychle opustit.			
19. Víš, kdo je skinhead?	① ano	② ne	③ nevím
20. Zastal by ses druhého člověka, kterému by někdo ubližoval?	① ano	② ne	③ nevím
21. Kdo nejvíce proslavil naši zemi v cizině?	① sportovci	② politici	③ vojáci
22. Jsi hrdý na to, že jsi Čech?	① ano	② ne	③ nevím

PŘÍLOHA P V: ZAJÍČEK KŘIVÉ OUŠKO



PŘÍLOHA P VI: FOTOGRAFIE RŮZNÝCH ETNIK



Obrázky staženy z: <http://www.google.cz/img?hl=cs&tab=wi>

PŘÍLOHA P VII: FOTOGRAFIE TĚLESNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH LIDÍ



Obrázky staženy z:

<http://www.google.cz/imghp?hl=cs&tab=wi>

PŘÍLOHA P VIII: KRÁL LÁVRA

Král Lávra je dobromyslný a oblíbený irský král, bohužel s jednou špatnou vlastností - každoročně se dá pouze jednou ostříhat a svého holiče potom nechá pověsit. Nikdo neví, proč to král dělá a jinak velmi oblíbenému panovníkovi to všichni nemohou odpustit.

Nejhůře tento králův rozmar nesou holiči – každý rok losují, kdo zase půjde na šibenici. Je to jako prokletí celého holičského cechu.

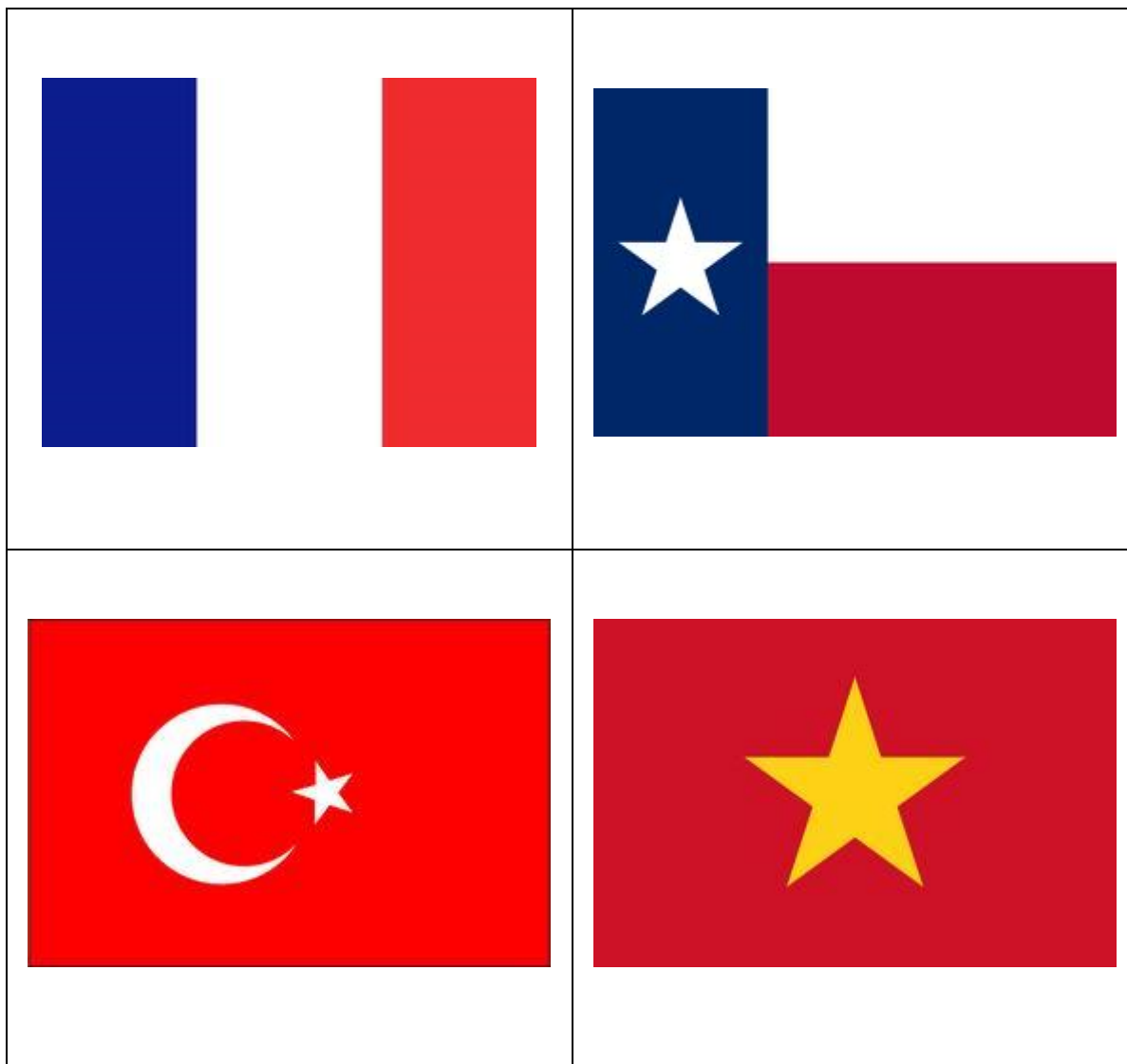
Jednou je za královského holiče vybrán Kukulín, syn chudé vdovy. Poté, co ostříhal krále, vedou ho rovnou na popravu. Do cesty tomuto průvodu ale vběhne jeho matka a prosí krále o milost pro svého jediného syna. Král Lávra nakonec souhlasí a ustanoví Kukulína svým osobním holičem pod podmínkou, že nikomu neprozradí, co pokaždé když krále stříhá, vidí na královské hlavě. Kukulína však tajemství velmi pálí na jazyku. Neví, jestli to zvládne. Nakonec tedy tajemství pošeptá alespoň do dutiny staré vrby. Naneštěstí si z této vrby vyrobí kolíček do basy jeden zámecký muzikant, který jde hrát na ples. Když se dá na zámku do hraní, basa začne hrát hrozné tajemství: „Král Lávra má dlouhé uši, král je ušatec.“ Tak to byl ten důvod, pro který už muselo zemřít tolik holičů! Oslí uši, které král schovává pod korunou!

Nejprve je z toho velké pozdvižení, ale pak si poddaní uvědomí, že je to jediná vada „na kráse“, kterou má jejich král. Za pár dní se tato novinka roznese po celém království, ale všichni už krále berou takového jaký je a jeho dlouhé uši jim vlastně vůbec nevadí.

A tak král Lávra od té doby nosí své oslí uši beze studu viditelně a veřejně.

Volně převyprávěno na motivy Karla Havlíčka Borovského (1971)

**PŘÍLOHA P IX: VLAJKY FRANCIE, TEXASU, TURECKA,
VIETNAMU**



Obrázky staženy z: <http://www.google.cz/imghp?hl=cs&tab=wi>

PŘÍLOHA P X: TAJENKA AMERIKA

1.	C	A	R						
2.	M	R	A	K	O	D	R	A	P
3.	P	E	P	E	K				
4.	D	O	L	A	R				
5.	P	I	N	K					
6.	K	A	J	A	K				
7.	U	S	A						

TAJENKA Č. 1

1. ANGLICKY AUTO
2. VELKÝ DŮM, VÝŠKOVÁ STAVBA
3. SILNÝ NÁMOŘNÍK (POSTAVA ANIMOVANÉ POHÁDKY)
4. NÁZEV MĚNY, KTEROU SE PLATÍ ZA MOŘEM (NAPŘ. KORUNA, EURO)
5. ANGLICKY RŮŽOVÁ
6. RYCHLÁ INDIÁNSKÁ LOĎ
7. ZKRATKA SPOJENÝCH STÁTŮ AMERICKÝCH

PŘÍLOHA P XI: TAJENKA FRANCIE

1.	F	E	F	E	R	O	N	K	A
2.	R	A	T	A	T	O	U	L	E
3.	B	A	G	E	T	A			
4.	R	E	N	A	U	L	T		
5.	C	I	B	U	L	E			
6.	V	I	N	I	C	E			
7.	E	I	F	E	L	O	V	K	A

TAJENKA Č. 2

1. PÁLIVÁ PAPRIKA
2. NÁZEV ANIMOVANÉHO FILMU O KRYSE REMY, KTERÁ CHCE BÝT KUCHAŘEM A TO SE JÍ TAKÉ NAKONEC POVEDE
3. DLOUHÁ VEKA (NAPŘ. PRODÁVÁ SE TAKÉ OBLOŽENÁ S MASEM, SÝREM, SALÁTEM A DRESINGEM)
4. NÁZEV AUTOMOBILU, KTERÝ MÁ TENTO ZNAK
5. ZELENINA, KTERÁ NÁS ROZPLÁČE (ČESNEK A ...)
6. MÍSTO, KDE SE PĚSTUJE VINNÁ RÉVA
7. VYSOKÁ ŽELEZNÁ VĚŽ, KTEROU JE ZNÁMÁ PAŘÍŽ

PŘÍLOHA P XII: TAJENKA TURECKO

1.	T	I	R			
2.	T	U	R	B	A	N
3.	H	O	R	A		
4.	M	E	D			
5.	C	I	T	R	O	N
6.	K	Á	V	A		
7.	M	O	Ř	E		

TAJENKA Č. 3

1. VELKÉ AUTO, KAMION
2. POKRÝVKA HLAVY V ISLÁMSKÝCH ZEMÍCH (OMOTANÝ KUS LÁTKY)
3. VYSOKÝ KOPEC
4. VÝROBEK VČEL
5. KYSELÉ OVOCE (POUŽÍVÁME ŠŤÁVU A KŮRU)
6. NÁPOJ (ČAJ A)
7. VELKÉ MNOŽSTVÍ VODY (JEZDÍME TAM NA DOVOLENOU)

PŘÍLOHA P XIII: TAJENKA VIETNAM

1.	V	L	N	A					
2.	P	I	N	G	-	P	O	N	G
3.	R	Ý	Ž	E					
4.	T	R	H						
5.	P	Á	N	E	V				
6.	A	N	A	N	A	S			
7.	M	O	U	CH	A				

TAJENKA Č. 4

- JINÝM SLOVEM TSUNAMI
- STOLNÍ TENIS
- TYPICKÁ PLODINA TÉTO ZEMĚ, PĚSTUJE SE PONOŘENÁ VE VODĚ
- MÍSTO VE MĚSTĚ, KDE SE DÁ KOUPIT ZELENINA, ALE I KVĚTINY A OBLEČENÍ
- NÁDOBA NA SMAŽENÍ
- TROPICKÉ OVOCE – SLADKÉ, ŠŤAVNATÉ, ŽLUTÁ DUŽINA
- OBTÍŽNÝ HMYZ, KTERÝ LÉTÁ A RÁD USEDÁ NA POTRAVINY

PŘÍLOHA P XIV: FOTOGRAFIE REALIZOVANÉ VÝUKY



