

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vybrané aktivizační metody práce s textem v multikulturní výchově
Selected activating methods of incorporating text in multicultural education

Bc. Barbora Nouzáková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N AJJ

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vybrané aktivizační metody práce s textem v multikulturní výchově potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. 10. 2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za profesionální přístup, nekonečnou trpělivost a ochotu. Dále bych chtěla vyjádřit vděčnost mé rodině za obrovskou podporu, a to nejen v průběhu mého studia.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá aktivizačními metodami v multikulturní výchově. Pozornost je zaměřena zejména na práci s textem. Teoretická část se proto věnuje multikulturní výchově, čtení, textu a základním pojmům, které se k nim vztahují. Stěžejní část tvoří výčet a popis metod, jež mohou sloužit k aktivizaci žáků. Cílem praktické části je zjistit, jaké metody při multikulturní výchově používají učitelé na vybraných základních a středních školách v České republice. Dalším záměrem je zmapovat, zda a jak při ní pracují s textem a jaká je její provázanost s výukou cizích jazyků. Pro potřeby práce byl zvolen kvantitativní výzkum. Metodou sběru dat byl dotazník. Praktickým výstupem je série pracovních listů, která je založená na práci s textem a může posloužit jako inspirace pro ostatní učitele.

KLÍČOVÁ SLOVA

multikulturní výchova, kompetence, metoda, čtení, text

ABSTRACT

The thesis is concerned with activating methods in multicultural education. The focus is mainly on incorporating text. The theoretical part, therefore, deals with multicultural education, reading, text and basic concepts that relate to these. Furthermore, the crucial part is enumeration and description of methods that can be implemented to activate students. The aim of the practical part is to investigate what methods are used in multicultural education by teachers at primary and secondary schools in the Czech Republic. Another objective is to map whether and how they work with texts. For the purposes of the work, quantitative research and a questionnaire as methods of data collection were selected. The practical output is a series of worksheets based on incorporating text that can serve as inspiration for other teachers.

KEY WORDS:

multicultural education, competence, method, reading, text

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1. Multikulturní výchova	2
2. Základní pojmy multikulturní výchovy.....	5
3. Kompetence	11
3.1. Klíčové kompetence.....	12
3.2. Interkulturní kompetence	12
3.3. Měření a hodnocení multikulturních kompetencí	13
4. Multikulturalita v rámci pedagogiky a andragogiky	14
4.1. Interkulturní faktory ve vzdělávání	14
4.2. Multikulturní výchova v rámci základního vzdělání.....	15
4.3. Pilíře interkulturního vzdělávání.....	17
4.4. Komunikační důležitost jazyků.....	19
4.5. Multikulturní výchova v učebnicích	20
4.6. Vliv kurikulárních obsahů na postoj mládeže	21
5. Čtení.....	23
5.1. Význam čtení.....	23
5.2. Motivace ke čtení	24
5.3. Vnější podmínky ovlivňující rychlé čtení	25
5.4. Vnitřní faktory ovlivňující čtení.....	25
6. Práce s textem	26
6.1. Porozumění textu.....	26
6.2. Skenování textu a zběžné čtení	28
7. Metody aktivní výuky.....	30
7.1. Metoda.....	30
7.2. Teoretické předpoklady.....	31

7.3.	Aktivní výuka jako prostředek efektivního vyučování	31
7.4.	Podpora aktivní výuky	32
7.5.	Skupinové vyučovací metody	33
7.6.	Nároky na učitele	44
PRAKTICKÁ ČÁST		47
1.	Cíle výzkumu.....	47
2.	Výzkumné předpoklady.....	47
3.	Dílčí výzkumné předpoklady	48
4.	Charakteristika výzkumného šetření	49
5.	Specifikace jednotlivých otázek.....	51
6.	Dotazník.....	54
7.	Získané údaje a jejich vyhodnocení	55
8.	Interpretace výsledků.....	56
9.	Závěry výzkumu	75
VÝSTUP PRO PRAXI.....		77
Závěr.....		109
Seznam použitých informačních zdrojů.....		111

Úvod

Tato diplomová práce vznikla v průběhu léta a podzimu roku 2020. Zabývá se vyučovacími metodami v multikulturní výchově v prostředí základních a středních škol. Zejména se věnuje aktivizaci žáků a práci s textem. Organizačně je rozdělena do tří na sebe navazujících celků. Cílem je vytvořit sadu příprav pro učitele s pracovními listy pro žáky za využití aktivizačních metod práce s textem.

V teoretické části dochází k vymezení multikulturní výchovy, textu a čtení. Podrobně se zde věnuji i pojmům přidruženým k těmto tematickým okruhům, jako například etnikum, národ, identita, kultura, předsudek, stereotyp, rasa, rasismus aj. Stěžejní část potom tvoří úsek věnovaný aktivizačním metodám, které obohacují výchovně vzdělávací proces a mají kladný vliv na vzdělávané subjekty.

Po úvodní orientaci v literatuře a kompletaci teoretické části byla zhotovena praktická část, která se skládá z výzkumného šetření a výstupu pro praxi. Nejprve byly definovány hlavní a dílčí výzkumné předpoklady. Pro záměry této práce byl zvolen kvantitativní výzkum, který si klád za cíl zmapovat aktivizační metody aplikované učiteli. Současně bylo smyslem zjistit četnost a styl práce s textem. V neposlední řadě mě zajímala provázanost multikulturní výchovy s výukou jazyků. Jako nástroj pro shromáždění dat posloužil dotazník. Později došlo k interpretaci získaných informací a posouzení výzkumných předpokladů.

Dále byly vybrány texty, které se staly podkladem pro poslední část, kterou je praktický výstup. Na základě těchto textů byly vytvořeny pracovní listy pro žáky. S ohledem na teoretickou část vznikly přípravy pro učitele. Osou všech prezentovaných příprav na hodiny jsou metody aktivní výuky, jejichž cílem je co možná největší zapojení žáků a rozvoj jejich multikulturních kompetencí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Multikulturní výchova

V následující kapitole se věnuji vymezení multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému.

V české pedagogice rozlišujeme pojem výchova v širším a užším pojetí. V širším slova smyslu definuje Pařízek (1996, s. 8) výchovu následovně: „... je záměrné, soustavné a organizované působení na člověka.“

Pedagogický slovník (2009, s. 345) prezentuje výchovu jako: „Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. V užším pojetí definuje výchovu Václavík (1997, s. 9): „...je v našem jazyce chápána jako výchova dobrých mravů“.

Průcha (2011) vidí multikulturní výchovu jako edukační proces cílený na osvětu mezi lidmi různých etnických skupin, národů, rasy a náboženského vyznání žít společně ve vzájemné spolupráci a respektu. Rozměr multikulturní výchovy spočívá v praktické edukační činnosti, ve vědecké teorii s interdisciplinárním charakterem, ve výzkumu, informačních a organizačních aktivitách. Autor dále uvádí, že s ní jsou spojeny velké finanční prostředky a naděje i přes to, že reálný výsledek není spolehlivě ověřen. Jako problémové označuje samotné užití pojmu výchova, které nahrazuje anglický výraz education a které zastřešuje nejenom výchovu, ale i vzdělávání, „...tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojeným učením na straně vzdělávajících se subjektů“ (s. 15). Průcha tak zdůrazňuje, že není možné předpokládat efektivitu bez důrazu na osvojování znalostí. Cílené působení multikulturní výchovy založené na podložených teoriích a vědeckých výzkumech v rámci multikulturní reality, které si klade za úkol formovat postoje a hodnoty společnosti, je nesnadný úkol.

Průcha (2006) dokonce považuje interkulturní faktory ve vzdělávání za nejvýznamnější na mezinárodní úrovni. Balvín (2012, s. 7) shrnuje význam multikulturní výchovy následovně: „O multikulturní výchově bylo napsáno již velké množství monografií, statí, článků. Multikulturní výchova se zavádí do škol, multikulturním přístupům se učí

studenti pedagogických směrů. Multikulturní otázky vstupují i na pole jiných profesí – např. do ošetrovatelství, lékařské péče, medicíny, managementu, podnikání“.

Klíčovou roli v multikulturní výchově hrají pedagogové, výchovně vzdělávací instituce a ministerstvo školství. Pozice multikulturní výchovy je tak upevněna v *Národním programu rozvoje vzdělávání* (2001), kde je prezentována jako jeden z cílů vzdělávání a výchovy za účelem posilování soudržnosti společnosti:

„Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu...“ (s. 14).

V *Bílé knize* je multikulturní výchova zmíněna i ve vztahu budoucím učitelům: „Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu...“ (s. 44).

To naplňuje Balvínovu myšlenku o tom, že učitelé by měli být obeznámeni se smyslem prosazování multikulturalismu skrz multikulturní výchovu v praxi. V současném světě funguje multikulturní výchova jako jednotící faktor. Usiluje o jednotu a snaží se minimalizovat síly, které multikulturní svět ohrožují a tímto působením narušují soudržnost společnosti. Přínos multikulturní výchovy netkví pouze v poznání jiných kultur. Neméně důležité je osvojování různých hodnot. Autor uvádí přínos multikulturní výchovy ve vztahu k romským žákům. Prezentuje ho ve dvou dimenzích. Nejprve upozorňuje na oblast vědomostní, dovednostní a schopností žáků. Do této kategorie spadá např. získání znalostí o rozdílných etnických a kulturních skupinách, základních pojmu v rámci multikulturní terminologie, umění komunikace a soužití, rozvoj poznání, tolerance, spolupráce a další. Ve druhé kategorii zdůrazňuje přínos v utváření postojů a hodnot. Sem řadí např. utváření respektu k různým sociokulturním skupinám, uvědomění vlastní identity,

cílené působení na hodnotový systém žáků a jejich chování, učí je rozumět odlišnostem jako šanci k obohacení a v neposlední řadě prezentuje rasovou, náboženskou i jinou formu intolerance jako neslučitelnou s principem demokratické společnosti. (Balvín, 2012)

2. Základní pojmy multikulturní výchovy

V rámci zařazování multikulturní výchovy do vzdělávacího procesu je nezbytné, aby byl pedagog seznámen se základními pojmy, a to nejen v rovině obsahové, ale i didaktické (Balvín, 2012).

Etnikum

Etnikum je seskupení lidí společného původu, kteří obvykle sdílí stejný jazyk a kulturu (Průcha, 2011).

Etnické vědomí

Etnické vědomí je uvědomění si a pocíťování příslušnosti k určité etnické skupině. Toto povědomí vzniká na základě sdílení společných znaků nebo rodového původu. Zahrnuje tak názory na původ, vlast, historii a pozici mezi jinými etniky. (Průcha, 2011)

Národ

Balvín (2012, s. 36) chápe národ jako: „Osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ Průcha (2011) rozlišuje tři druhy kritérií. Mezi kulturní kritéria podle něj patří jazyk a náboženství, případně společný historický vývoj. Politická kritéria tvoří společný stát (v případě mnohonárodního nebo federativního státu jeho autonomní postavení). Jednotlivci sdílející přesvědčení o vlastní příslušnosti spadají do psychologických kritérií.

Národnost

Vzhledem k politickým kritériím je národnost podložena právním dokumentem (Průcha, 2011).

Identita

„Identita je pojem, který označuje vědomí národa, případně národnosti, národnostní menšiny, etnika“ (Balvín, 2012, s. 43).

Kultura

Průcha (2011, s. 35) cituje amerického antropologa R. F. Murphyho, který definuje kulturu jako: „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“.

Velký sociokulturní slovník uvádí, že kultura je realizovaná skrz výtvoř lidské práce, normy, hodnoty, kulturní vzorce, ideje a instituce organizující lidské chování. Jedná se tedy o „souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví“ (Velký sociokulturní slovník, 1996, s. 548–549).

„Kultura označuje existenci určitých hodnot materiálních a duchovních, které vytvořil a rozvíjí člověk svou vlastní konkrétní činností“ (Balvín, 2012, s. 20). Tento člověkem formovaný fenomén podléhá kulturní transmisi, je tedy předávaný z generace na generaci. K tomuto přenosu dochází vědomě i bezděčně. Mezi duchovní výtvoř řadí autor např. náboženské vyznání, morální hodnoty, tradice, systém vzdělávání, politiku a právo. (Balvín, 2012)

Kulturní vzorce

Dalším významným termínem jsou kulturní vzorce nebo také kulturní standardy. Jedná se o způsob chování, které charakterizuje dané etnikum či kulturu určité země. Zahrnuje nejenom vyznávání určitých hodnot a norem, týká se např. i komunikačních zvyklostí. Pro některé povolání, zejména pro učitele je respekt a rozpoznávání kulturních vzorců obzvláště důležité. (Průcha, 2011)

Kulturní pluralita

Kromě multikulturality, tedy pojmu označujícím existenci různých kulturních systémů, a interkulturality, tedy společného dialogu těchto kultur, existuje stav opačný. Tím je kulturní pluralita. Jedná se o situaci, kdy příslušníci odlišných kultur odmítají komunikaci a vzájemné pochopení. V extrémním případě mohou usilovat o eliminaci toho druhého z přesvědčení, že brání jejich vlastnímu rozvoji. (Balvín, 2012)

Interkulturalita a multikulturalita

Všichni, kteří se zabývají tématem kulturní diverzity, se dříve nebo později setkají s terminologickou dichotomií v užití pojmu multikulturalita a interkulturalita. Tato neshoda často působí potíže čtenářům i autorům. Někteří je chápou jako synonyma, jiní jejich význam rozlišují. Hladík (2014) odkazuje na studii provedenou v roce 2012, jejínž cílem bylo zjistit, v jakém kontextu a frekvenci jsou obě adjektiva užívána v českých i anglicky psaných textech. Podrobná analýza ukázala, že adjektivum multikulturní je častěji používáno v obou případech.

Balvín (2012) zdůrazňuje, že přes velké množství publikací (statě, odborné, vědecké články,...) dosud není jasně definován rozdíl mezi pojmy interkulturalita a multikulturalita. Intrkulturalitu chápe jako vzájemný dialog napříč kulturami. Multikulturalita znamená existenci různorodých kultur v současném světě. Chápe ji jako „historicky vzniklou a stále se měnící objektivní situaci existence a vývoje různorodých kulturních systémů na Zeměkouli“ (Balvín, 2012, s. 9). Míra vzájemného působení kultur je dána jejich blízkostí. Závisí na ekonomických souvislostech, na duchovních odlišnostech a dalších faktorech.

Přední kulturní antropolog Ivo Budil prezentuje multikulturalitu jako fenomén dnešního světa:

„Zabezpečení soužití mezi populacemi hodnotově zakořeněnými v různých civilizačních, kulturních a náboženských okruzích představuje dnes pravděpodobně největší úlohu a výzvu nacházející se před západní civilizací, jež je svou závažností srovnatelná s problémy, které musel Západ řešit během dramatické modernizace, urbanizace a industrializace v uplynulých dvou staletích... Nyní uprostřed obrovských demografických změn, jež mění etickou tvář světa, je třeba dospět k občanskému konsenzu, který by při respektování důstojnosti lokálních kulturních tradic nevyústil do rezignace na ideu demokratického a svobodného politického národa“ (Balvín, 2012, s. 9).

Multikulturalismus

Zatímco multikulturalita je objektivní realita existující nezávisle na našich postojích a mínění, multikulturalismus je ideologie, která může být akceptována i odmítána (Průcha, 2011).

„Multikulturalismus je pohled, politika, i snaha nejrůznějších profesí, učitelů, sociálních pracovníků atd., která prosazuje záměr, aby si národnostní menšiny i imigranti udrželi svoji kulturu vedle jiných kultur, které existují spolu v jednom teritoriu, v jednom státě“ (Balvín, 2012, s. 34). Jedná se tedy o záměrné působení s cílem optimálně řídit soužití odlišných kultur. Efektivním nástrojem k uplatňování myšlenek multikulturalismu je právě multikulturní výchova, která se zasazuje o chápání multikulturalismu jako ideologie koexistence mezi kulturami. V průběhu času se ukazuje, že dosažení ideálu soužití v pluralitní společnosti není tak snadné, jak se původně mohlo zdát. Jedním z faktorů je například rozpínavost některých kultur. V případě, že by se každá kultura snažila pouze o rozvoj vlastních materiálních a duchovních statků a zaujímala nepřátelský postoj k jiným kulturám, představovalo by to trvalou válku civilizací. Balvín poukazuje na amerického spisovatele Lee Harrise, jenž přirovnává otřesené obyvatele New Yorku, kteří byli svědky útoku na World Trade Center k Aztékům, kteří čelili vylovení španělských žoldněrů v čele s Cortésem. Z historie je patrné, že takovýto boj kultur není nic nového, avšak pokračování tohoto trendu by současném světě mohlo znamenat globální katastrofu. (Balvín, 2012)

Předsudek

Předsudky jsou z hlediska psychologie hodnotící úsudky, za jejichž vznikem a vývojem stojí prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Sociokulturní profil rodiny hraje v utváření předsudků významnou roli. Děti z rodin s nižším socioekonomickým zázemím a rodiči s nižším dosaženým vzděláním mají rasové předsudky častěji. Zdrojem mnohdy bývá i generalizace. Specifikem předsudků je, že jsou předpojaté. Nevychází z objektivní reality. Jsou to často emočně zabarvené subjektivní postoje. Obvykle nemohou být popřeny ani racionálními argumenty, které by je vyvrátily. Na základě psychologických výzkumů dnes víme, že změnit již zformovaný postoj je obtížné. (Průcha, 2011)

Etnický a národní stereotyp

„Etnické a národní stereotypy jsou představy jednotlivce jak o své vlastní etnické skupině, rasové skupině či národu (tzv. autostereotypy), tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech, národnostních menšinách (tzv. heterostereotypy)“ (Průcha, 2011, s. 54). Zaujatost, zjednodušení, generalizace z jednotlivců na skupinu a setrvačnost patří mezi základní znaky stereotypů. Každé etnikum nebo národ má určité stereotypy vzhledem k jiným národům. Podle emocionálního náboje je můžeme rozdělit na pozitivní, neutrální i negativní. (Průcha, 2011)

Rasa

Rasa je termín užívaný ve fyzické antropologii v rámci biologie člověka. Jeho význam je neutrální. Každý jedinec je příslušníkem nějaké rasy. Historický vývoj tohoto pojmu reaguje na pokroky ve srovnávací anatomii, konkrétně na základě poznatků o nejednotnosti lidského rodu homo sapiens. Jako příklad můžeme uvést rozdílnou barvu kůže, vlasů, očí či tvar těla a tělesné proporce. Kromě dělení ras v rámci fyzické antropologie se můžeme setkat s jiným pojetím tohoto termínu jako součásti kulturní antropologie, sociologie, interkulturní psychologie i filozofie, které je založeno na psychologických a kulturních jevech. (Průcha, 2011)

Šišková (2008, s. 13) uvádí, že: „rasa, je neutrální antropologický termín, vztahující se k druhové diferenciaci lidských plemen. Jde o souhrn společných dědičných rysů, jimiž se vyznačuje jistá skupina daného druhu lidí.“

Rasismus

Šišková (2008, s. 13) definuje rasismus následovně:

„Rasismus je ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházejících ze strachu z cizího (xenofobie) a tvořících jeho ideologickou nadstavbu. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen (ras) a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva. Rasové teorie jsou podloženy představou, že lidstvo bylo původně rozděleno na nižší a vyšší rasy.“

Dle této ideologie jsou vyšší rasy nositeli civilizace a rozvoje a jsou předurčeny ke kralování. Nižší rasy nejsou schopny kulturní tvořivosti, proto je nutné je vést. Napříč historií se z rasismu vyvinuly dvě formy aktivního chování, rasová diskriminace a rasové násilí. S nadsázkou je možné rozlišovat mezi měkkým a tvrdým rasismem. První jmenovaný je nevyhraněný, spíše pasivní postoj, kdy dochází k vylučování, omezování a diskriminaci. Jeho projevem není organizovaná ideologie, která by byla veřejně proklamovaná a vzhledem k tomu, že je obvykle sdílený širokou veřejností, není vnímán jako nezdravý jev, nýbrž jako norma. Tvrdá forma rasismu se projevuje jako veřejně hlásaná ideologie s agresivní podobou. Nositeli těchto ideologií mohou být různé organizované skupiny. V extrémních případech dokonce i státní orgány a instituce. Projevy tohoto druhu diskriminace jsou pro širokou veřejnost snadno rozeznatelné. I přes to, že představitelé měkkého rasismu touto formou nenávisti hluboce opovrhují, obvykle ztělesňují nezbytnou mlčící většinu. (Šišková, 2008)

Průcha (2011) varuje před nadbytečným užíváním termínu rasismus a prezentuje ho takto: „Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se v nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí“ (s. 39). K rasismu tedy dochází až v případě, kdy se stereotypy a předsudky vůči některé etnické skupině vyvine v přímé ohrožování jedné skupiny druhou.

3. Kompetence

Třetí kapitola je zaměřena na objasnění pojmu kompetence a tématům k němu přidruženým. Středem zájmu jsou klíčové i interkulturní kompetence a možnosti jejich měření.

Tento termín se začal v pedagogice užívat v návaznosti na analýzu a transformaci naplně evropských vzdělávacích systémů. Tyto změny v didaktické terminologii reflektují vývoj na území Evropy. Reagují na snahu o vyjádření společenských nároků na všechny členy společnosti, a to na nové úrovni a v nové kvalitě. Smysl kvality vzdělávání nabývá na důležitosti. Veteška a Tureckiová (2008) objasňují kompetenci ve vztahu ke schopnosti. Schopnost podle nich představuje potenciál k akci. Reprezentuje tak jakýsi vstup. Kompetence potom značí efektivně provedenou akci a může být přirovnána k výstupu. Mimo tohoto zásadního rozdílu se odlišují v dalších charakteristikách. Schopnost má univerzálnější charakter a není spojována s určitou situací či kontextem. Identickou schopnost může jednatelce využít v odlišných situacích, při různých aktivitách. Současně je schopnost v kontrastu ke kompetenci výlučnější. Autoři uvádějí, že:

„... určitou schopnost může jedinec využít vždy jen v určité oblasti nebo oboru lidského konání (například hudební nadání je vždy nějak spojeno s hudební produkcí, schopnost dobře malovat s výtvarným uměním apod.) – schopnost je v tomto smyslu méně komplexní. Za druhé, lidé se liší mírou svých schopností, jejichž základ je genetický (vlohy/dispozice k určitým činnostem a k určité úrovni výkonnosti), a ve společnosti (také kvůli systému vzdělávání dochází k poměrně brzkému a poměrně striktnímu oddělení schopných a méně schopných, a to často bez ohledu na další zdroje, které by jedinec dokázal využít a mohl tak být potencionálně úspěšný“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27–28).

Kompetence je komplexnější a bezvýhradně vázaná na kontext. Obvykle se skládá z nejrůznějších schopností, mezi které řadíme vědomosti, znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a další. Pro výběr kompetence je jedním z kritérií zdařilá identifikace situace

(kontextu). Mezi základní charakteristické atributy řadíme fakt, že kompetence je vždy kontextualizovaná (zasazená do prostředí/situace), multidimenzionální (skládá se z různých schopností), je definovaná standardem (očekávaný výstup je předem určen), má předpoklad pro akci a rozvoj (je nabytá a zdokonalovaná ve vzdělávacím procesu). Kompetentnost jedince, tedy zvládnutí kompetence v žádané kvalitě, se projeví ve zdařilosti chování člověka v odlišných životních situacích. Ten jedinec, který si efektivně poradí v nejrůznějších životních situacích a s různými úkoly je kompetentní. Dalo by se říci, že je úspěšný ve svých sociálních rolích. Kompetence se projevují v chování, jsou závislé na stáří jedince a kultuře jeho sociálního prostředí, týkají se celé osobnosti a jsou získávány (případně ztráceny) v průběhu celého života. Žádný držitel nedisponuje všemi kompetencemi. (Veteška, Tureckiová, 2008)

3.1. Klíčové kompetence

Pro oblast základního vzdělávání bylo *Rámcovým vzdělávacím programem* (2017) definováno šest klíčových kompetencí, které jsou definovány následovně:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (s. 10).

3.2. Interkulturní kompetence

Pojem interkulturní kompetence (cross-cultural competence) se rozšířil v souvislosti s nutností stále se zdokonalovat v interkulturní komunikaci. „Kompetence v psychologickém a pedagogickém smyslu znamená způsobilost vykovávat s využitím osvojených znalostí, dovedností a zkušeností v požadované kvalitě nějakou činnost, zpravidla profesní“ (Průcha, 2010, s. 46). Od tohoto obecného výkladu se odvozuje konkrétnější vymezení: „Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat

s využitím osvojených znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifičností partnerů“ (Průcha, 2010, s. 46).

Průcha (2010) dále uvádí, že je tento termín významný pro praxi. Důležitou roli hraje při výběru povolání. Pro mnohé profese jsou nezbytní interkulturně kompetentní jedinci. Takto nazýváme osoby, jež jsou schopny vnímat odlišnosti jiných kultur, rozumět jim a přiměřeně se chovat, aniž by docházelo k zřeknutí se vlastní kulturní identity. Množství a kvalita osvojení interkulturních kompetencí je velmi obtížně měřitelná. Proto se mnohem častěji setkáme s definicí postulatů, tedy zamýšlených cílů, než s informacemi o reálně dosažených výsledcích.

3.3. Měření a hodnocení multikulturních kompetencí

V našem prostředí se měření multikulturní kompetenci, které by bylo systematické a dlouhodobé, mnoho autorů nevěnuje. Zejména v anglofonních zemích dochází již čtyři desítky let k výzkumům usilujícím o průkaznost měření a hodnocení multikulturních kompetencí. (Hladík, 2014)

Multikulturní kompetence jsou spleťtá struktura zahrnující mnoho složek v interakci. K jejímu měření je tak třeba využití kombinace kvalitativních i kvantitativních metod. Jedním z nejčastějších přístupů je měření výstupů z učení. Jiným pojetím je měření míry akulturace menšin, které si klade za cíl zjistit, jak jsou příslušníci menšin připraveni na život v kulturně odlišném prostředí. Např. v USA je vyvinuto mnoho nástrojů sloužících k prokázání výše zmíněného, obzvláště se zaměřením na hispánskou populaci. Tyto nástroje se vztahují k různým indikátorům akulturace, jako jsou např. jazykové kompetence, sociální afiliace, denní zvyklosti, kulturní tradice, styly komunikace, kulturní identita, postoj k předsudkům a diskriminaci, socializace v rámci rodiny a kulturní hodnoty. „Pohlížíme-li na multikulturní kompetenci jako na výstup z učení, hodnotíme a měříme je proto, abychom se dozvěděli, že proces, ve kterém dochází k osvojování si této kompetence, byl úspěšný“ (Hladík, 2014, s. 31).

4. Multikulturalita v rámci pedagogiky a andragogiky

Tato kapitola představí multikulturalitu v prostředí výchovně vzdělávacích institucí. Pojednává o interkulturních faktorech ve vzdělávání a představí jeho pilíře, dále se věnuje významu jazyků a vlivu učebnic na vzdělávané subjekty i jejich postoje.

Ve své publikaci *Pedagogika, andragogika a multikulturalita* (2012) chápe Balvín multikulturalitu jako centrální bod úzce související s oběma disciplínami. V rámci pedagogiky jako vědy o vedení (agoge) dětí a mládeže, kde slouží k osvojení dovedností orientace v multikulturním světě, pomáhá k pochopení současné situace a orientuje se také na budoucí uplatnění v řešení životních situací. Autor současně spojuje multikulturalitu s andragogikou, jakožto teorií vzdělávání dospělých. Uvádí, že i dospělí, kteří v útlém věku prošli procesem multikulturní výchovy v rámci institucionálního vzdělávání, potřebují pružně reagovat na odlišnosti v rámci kulturních procesů. Současně zdůrazňuje potřebu rozšíření andragogiky o andragogiku multikulturní. V rámci andragogiky se totiž můžeme setkat pouze se třemi základními subdisciplínami – personální, kulturní a sociální.

Pokud chceme pojem multikulturalita podrobit komplexnímu rozboru a zkoumat multikulturní působení na objekt výchovy (žáka), musíme zahrnout různé vědní disciplíny. Základním úhlem pohledu v rámci výchovně vzdělávacího procesu bude pedagogické zkoumání. V rámci pedagogiky se můžeme opřít o poznatky z obecné, sociální a speciální pedagogiky, dále pak o jevy související s pedagogikou volného času a multikulturní pedagogikou. Hovoříme tedy o tzv. multidimenziálním systému. K celistvému pochopení multikulturality je však zapotřebí zahrnout široké spektrum společenských věd a jejich jednotlivých subdisciplín. (Balvín, 2012)

Například v rámci sociální pedagogiky se podle Procházky (2012) řadí sociálně výchovné působení v menšinové společnosti mezi aktuální témata, protože zkoumá jak reagovat na současnou problematiku multikulturality, potažmo multikulturní výchovy.

4.1. Interkulturní faktory ve vzdělávání

Jednotlivé kultury se od sebe do jisté míry liší. Vliv české národní kultury resp. národní mentality na vzdělávací systém byl dle Průchy (2006) prokázán v první polovině 20. století díky F. V. Krejčímu. Krejčí se zasloužil o rozlišení základních typů

evropského vzdělávání. Apeloval na českou odbornou sféru, aby se zajímala o vzdělávací systémy napříč Evropou a čerpala z nich inspiraci.

Mezi interkulturní faktory ve vzdělávání řadíme teorii individualismu a kolektivismu nebo např. téma maskulinity a feminity. Jedním z hlavních faktorů je mocenský odstup. Tento rozměr vyjadřuje společenskou vzdálenost mezi jedinci rozdílného postavení a dá se identifikovat již v rámci rodinné výchovy. Demokratické vztahy mezi lidmi značí nízkou hodnotu mocenského odstup. Opačně tomu tak bude, pokud jsou vztahy mezi lidmi do vysoké míry ovlivněny mocenskou pozicí. V rámci zemí Evropské unie bylo prokázáno, že se Česká republika řadí po boku Francie, Řecka a Portugalska mezi kultury s vyšším mocenským odstupem. Do druhé skupiny se řadí Spojené království a některé severské státy jako např. Dánsko, Finsko, Švédsko. V rámci výchovně vzdělávacích institucí se tento druh odměřenosti odráží ve vztazích učitelů a žáků. V těch vzdělávacích systémech, kde je tradičně vysoký odstup, je učitel nezpochybnitelnou autoritou. Takové postavení pedagoga je příznačné pro asijské národy, jako jsou Japonci, Číňané a Korejci aj. Nízký mocenský index se naopak projevuje například neformálním oslovením a tykáním, a to v rámci základního i středního vzdělávání. (Průcha, 2006)

Význam multikulturních faktorů ve vzdělávání nabývá na důležitosti vzhledem k tomu, že byla prokázána přímá souvislost kulturních zvláštností s vědomostmi, dovednostmi a dalšími výsledky žáků. Odlišný jazyk a kultura učitelů a žáků mohou být zdrojem problémů ve školní komunikaci. Kulturní odlišnosti vzdělávacích systémů, které se projevují např. postavením učitelů, obsahy a plánovanými výstupy, způsoby hodnocení, organizací vyučování, stylem učení, praktikami učitelů, komunikací, specifickými postoji žáku a jejich rodičů, stojí za těmito odchylkami. Například USA dosahuje opakovaně horších výsledků v mezinárodních měřeních než asijské země. Přitom výše investic a nákladů na vzdělávání je zhruba shodná. (Průcha, 2006)

4.2. Multikulturní výchova v rámci základního vzdělání

Multikulturní výchova je povinnou součástí základního vzdělávání, jejímž cílem je předávání znalostí, dovedností a hodnot. Charakteristika, přínos a tematické okruhy jsou definovány v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Nejedná se

o samostatný předmět, nýbrž o jedno s průřezových témat. Přínos tohoto tématu k rozvoji žáka je definován ve dvou oblastech. Nejprve v rámci vědomostí, dovedností a okruhu schopností, dále pak v oblasti postojů a hodnot. Mezi tematické okruhy řadíme kulturní diferenciaci, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalitu, a princip sociálního smíru a solidarity. Výběr i realizace tematických okruhů multikulturní výchovy by měla vycházet z aktuální situace konkrétní školy. (RVP, 2017)

„Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis“ (RVP, 2017, s. 132).

Pokud chceme v rámci základního vzdělání uplatnit multikulturní výchovu, je třeba najít cestu, jak žákům umožnit bližší poznání různých kultur. Důležité je pozorovat se studenty odlišnosti a shodné znaky mezi nimi. Takto je možno vytvořit jistou typologii kultur, která žákům usnadní orientaci. Tento postup může být žákům vysvětlen jako sdružování kultur na základě stejných nebo příbuzných znaků. (Balvín, 2012)

Balvín (2012) i Průcha (2011) se shodují, že realizace multikulturní výchovy v praxi je náročná. Samotná formulace cílů a kompetencí žáků je mnohem snazší než jejich reálné dosažení. Průcha (2011) dále upozorňuje na problém, že ti, kteří detailně definovali přínos tohoto průřezového tématu, pravděpodobně nebyli seznámeni s vědeckými fakty o skutečných možnostech působení na mladistvé směrem ke kýženému stavu. Dále kritizuje fakt, že učitelé, kteří by měli multikulturní výchovu uskutečňovat, často nebyli na tuto roli náležitě připraveni. Na pedagogy je kladen nárok na osvojování teoretických koncepcí z oblasti vědeckých disciplín zaměřených na etnické a rasové problémy. Zároveň by měli uplatňovat didaktické dovednosti speciálně koncipované pro realizaci multikulturní výchovy.

Po boku výchovy k evropanství a enviromentální výchovy se tak multikulturní výchova řadí mezi další nároky, které jsou kladeny na bedra učitelů nad rámec jejich apropace. Jednotlivá témata multikulturní výchovy jsou navíc společností často chápána jako citlivá. Současně se na ně napříč společností vyskytují protichůdné názory. Situace je ztížena i faktem, že pedagogové musí vycházet z prekonceptů, které žáci o dané problematice mají. V rámci multikulturní výchovy hovoříme o tzv. etnickém vědomí. Etnické vědomí může být v souladu, nebo v rozporu s tím, co je učitelem prezentováno. Žáci mohou dávat najevo sympatie, antipatie, ale i nenávistné postoje vůči etnickým a rasovým skupinám. Tyto poměry etnického vědomí bychom neměli přehlížet, naopak je klíčové z nich vycházet. Jako zdroj informací o etnickém vědomí české mládeže mohou sloužit např. nejnovější výzkumy. (Průcha, 2011)

4.3. Pilíře interkulturního vzdělávání

Buryánek (2005, s. 8) stanovuje čtyři základní pilíře a říká, že: „interkulturní vzdělávání si vybírá z víceroch komplementárních tradic pedagogického myšlení, adaptuje existující metody pro svoje cíle a účely, specifická témata zpracovává prostřednictvím technik užívaných v jiných tematických oblastech.“ Podle autora jsou tyto pilíře vzájemně provázané a spíše než oddělené oblasti, se jedná o různé aspekty téhož, které nevylučují další hlediska.

Prvním pilířem je pedagogický konstruktivismus. Jedná se o pedagogický proud, který respektuje přirozené procesy učení, protože ho chápe jako bezděčnou aktivitu lidí, kteří mají přirozenou potřebu poznávat svět. Klade důraz na nalézání, rozšiřování a přeměňování obrazů o světě v průběhu učení. Díky upraveným didaktickým postupům si jednotlivci zařazují fragmenty informací do stávajících soustav. Pedagogický konstruktivismus totiž vychází z přesvědčení, že pochopení světa musí být vybudováno ve vlastním vědomí. Je založený na výsledcích výzkumů posledního desetiletí, zejména na poznatcích z psychologie a pedagogiky. Nahrávají mu i sociální aspekty vědění jako jsou např. pluralita pravd či netrvalost světa. „Smyslem výuky tedy není a nemůže být předávání jediné pravdy, jak tomu je u tzv. transmisivní pedagogiky (její metodou je memorování, přenos neproblematických fakt a poznatků do vědomí žáka)“ (Buryánek, 2005, s. 9). Orientace v poznatcích spolu se schopností třídit a využívat informace jsou zamýšlenými schopnostmi.

Nové informace, které žák vnímá, jsou buďto v souladu se stávajícími prekoncepty, nebo jsou v neshodě. Tím původní strukturu přeměňují. „Ideálem učení nejsou jen vědomosti, ale také schopnost ke vědomostem spět“ (Buryánek, 2005, s. 10). V praxi pedagogického konstruktivismu vychází výuka ze situací spontánního učení, je kladen důraz na vnitřní motivaci a použitelnost, dochází k aktivizaci prekonceptů atd.

Druhým pilířem je kritické myšlení. Buryánek (2005) považuje za klíčové kompetence např. schopnost kriticky vyhodnocovat nepřehledné sociální mechanismy na všech úrovních společnosti, pochopení souvislostí, odlišování příčin a důsledků, schopnost rozlišit fakta od interpretace, rezistenci vůči manipulaci, aplikaci více úhlů pohledu a identifikaci předsudků a stereotypů. Autor dále představuje tzv. třífázový model učení, který je navržen v souladu s mechanismy přirozeného učení. Evokace neboli úvodní zamyšlení, je fáze nejistoty. Dochází zde k vytváření hypotéz, kladení otázek, zkoumání dosavadních struktur a stanovení cílů. Později následuje uvědomění si významu, kdy si studenti ověřují původní myšlenky, získávají nové poznatky, utváří si názor. Učitel má roli iniciátora. Žákům prezentuje podnětné inspirativní podklady tak, aby inicioval propojení nových informací s těmi původními. Na závěr je zařazena reflexe, ve které dochází ke shrnutí závěrů, které v prvních dvou fázích žáci vyvodili. Učitel může přispět konstruktivními dotazy tak, aby motivoval diskusi, zamyšlení, zpětnou vazbu a jiné.

Třetím pilířem je interakce, jíž hlavním cílem je zapojení všech zúčastněných a transformace tradičních rolí – učitele a žáka. Díky tomuto aspektu dochází k aktivizaci studentů, kteří mají vliv na vzdělávací proces, jeho formu a vývoj. V ideálním případě je žák schopen vlastní učení sám řídit. Učitel přijímá roli facilitátora. Studentovi je partnerem, podporuje tvůrčí atmosféru, podněcuje žáky k vytváření vlastních myšlenek, poskytuje pozitivní zpětnou vazbu, vytváří pocit odpovědnosti, snaží se o participaci všech žáků, přináší atraktivní témata, instrukce formuluje stručně a jasně, neustále ověřuje porozumění a nezapomíná ani na závěrečnou reflexi. Oba společně usilují o naplnění vzdělávacích cílů.

„Zkušenosti s interaktivní výukou (i přes mnohé objektivní potíže s jejím zaváděním) však jednoznačně prokazují, že dobře motivovaní studenti, kteří chápou cíl své práce a souhlasí s ním, jsou schopni velmi rozumně kooperovat a být ukázněni. Interaktivní

výuka mění školu z místa nudy, donucování a trestu na prostor kreativity, seberealizace a přirozených odměn ve formě reflektovaného rozvoje či pozitivních zpětných vazeb“ (Buryánek, 2005, s. 14).

Posledním pilířem je kooperace. Ta je ideálem interkulturního vzdělání. Základním předpokladem kooperace je informovanost a uznání kolektivních cílů. Pro rozvoj kooperace, jež je z principu snášenlivá vůči individuální i skupinové rozdílnosti, je vhodné uskutečňování skupinového vyučování. Kooperace může být chápána jako opak frontální výuky a soutěživosti, k nimž byli studenti podněcováni v minulosti. Takový přístup přispívá v celospolečenském hledisku k marginalizaci jednotlivců i skupin, vzájemnému obviňování, vytváření meziskupinových hranic a intoleranci. (Buryánek, 2005)

4.4. Komunikační důležitost jazyků

„Bez jazyka není komunikace a bez znalosti cizího jazyka nelze uskutečňovat interkulturní komunikaci...“ (Průcha, 2010, s. 107). Pokud se žáci vzdělávají v oblasti cizích jazyků v rámci výchovně vzdělávacích institucí v raném věku, zvyšují tím šanci na to, aby příslušníci dané společnosti byly schopni interkulturní komunikace na dostatečné úrovni. Za tuto sféru je zodpovědná vzdělávací jazyková politika státu.

Různé zdroje uvádějí, že se ve světě vyskytuje tři až šest tisíc jazyků. Přesný počet je problematicky definovaný vzhledem k tomu, že se čísla neustále mění, někteří etnologové a lingvisté nenacházejí shodu mezi rozlišením samostatného jazyka a pouhým dialektem a situaci komplikuje i fakt, že mnohé jazyky nemají písemnou formu. Pro jazyky je charakteristické nerovnoměrné zastoupení s ohledem na počet mluvčích. Několika hlavními jazyky mluví naprostá většina populace. Pět až šest tisíc dalších jazyků reprezentuje zhruba 5 % mluvčích. Předpokládá se, že dvanácti nejrozšířenějšími jazyky vzhledem k počtu rodilých mluvčích dokáže hovořit polovina světové populace. Populační zastoupení jazyků není samo o sobě vypovídající o důležitosti jazyku pro interkulturní komunikaci. Například čínština má přes miliardu rodilých mluvčích. Její využitelnost v mezinárodním kontextu je v porovnání s anglickým jazykem mnohem nižší. (Průcha, 2010)

Komunikační důležitost v mezinárodním prostředí je definována ve sféře obchodu, vědy, diplomacie, turismu, a dalších. Jazyky, které mají nejvyšší stupeň důležitosti na mezinárodní úrovni, nazýváme mezinárodní či světové jazyky, případně lingua franca. Angličtina je momentálně jazyk rozšířený ve všech obydlených kontinentech světa a její pozice je nezpochybnitelná. Kromě teritoriálního rozšíření je podstatný i její funkční význam. Zajímavé je, že poměr mluvčích, kteří ovládají angličtinu jako druhý jazyk, je v poměru 3:1 k počtu rodilých mluvčích. Anglicky se domluví přibližně jeden a půl až dvě miliardy lidí. (Průcha, 2010)

4.5. Multikulturní výchova v učebnicích

Kromě odborné literatury, kde mohou učitelé čerpat teoretické poznatky, jsou důležitým zdrojem také učebnice. Ty mohou poskytovat podklady pro praxi. Ne vždy tomu tak je. Jak již bylo vysvětleno výše, téma multikulturní výchovy je úzce provázáno s ostatními předměty. Nejčastěji se s multikulturní výchovou setkáme v učebnicích cizích jazyků, vlastivědy, občanské výchovy a zeměpisu. (Průcha, 2011)

Protože se učebnice skládají z textu a ilustrací, na první pohled se mohou jevit jako kterékoliv jiné knihy. Školní učebnice ve skutečnosti představují pečlivě propracované médium se segmentovaným uspořádáním a účelově uspořádanými komponenty. Z funkčního hlediska rozlišujeme tři dělení. První kategorií jsou učebnice jako didaktický prostředek, jelikož vedou k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Podobně jako učebnice sem řadíme i jiné prostředky jako jsou příručky, atlasy i jiné texty. Např. v rámci výuky cizích jazyků tematicky rozlišujeme didaktické texty (textové materiály) na učebnice pro učitele a žáky, metodické příručky pro učitele a jazykové příručky pro žáky a učitele. (Průcha, 2017)

Učebnice může být chápána jako kurikulární projekt. V nejobecnější interpretaci musíme vycházet z faktu, že učebnice je jedním z edukačních konstruktů. Jedná se o jakýsi prostředek, díky kterému společnost reguluje edukační procesy ve výchovně vzdělávacích institucích. Podle představ vzdělávací politiky země prezentuje ty obsahy, které mají být osvojeny vzdělávajícími se subjekty. Z tohoto pojetí vyplývá, že jsou úzce spjaty s ideologickými a politickými principy každé země. Někteří zahraniční autoři je dokonce

považují za nástroje národní propagandy. To se zejména týká učebnic zaměřených na dějepis, zeměpis, ekonomii, občanskou výchovu či literaturu. Výuka založená na práci s učebnicí se může v kontrastu k nejmodernějším audio-vizuálním pomůckám jevit jako zastaralá. Že tomu tak nemusí být, nasvědčuje tzv. renesance učebnic, ke které dochází např. v USA. Specifičnost učebnic spočívá v tom, že zastává vlastnosti a funkce, které jiné pomůcky nenahradí. Mezi základní funkce učebnic řadíme např. prezentaci učiva, řízení učení a vyučování a organizační funkci. (Průcha, 2017)

4.6. Vliv kurikulárních obsahů na postoj mládeže

Učebnice jsou často středem zájmu politiků a expertů ve společenských vědách. Důvodem je skutečnost, že působí na postoje jedince a mohou být zdrojem předsudků různého druhu. Výsledky analýzy učebnic balkánských zemí dokazují, že v průběhu edukace tak dochází skrz toto médium k vytváření „obrazu nepřítele“. Žákům je prezentována historie vlastního etnika v žádoucím světle, naopak o etnických minoritách se zmiňují v negativním smyslu, nebo je kompletně ignorují. (Průcha, 2017)

Ve Finsku již mnoho let zkoumají vliv kurikulárních obsahů na vytváření světonázorových postojů u mládeže. Pod záštitou UNESCO byl v roce 1983 vypracován projekt, jehož záměrem bylo vymezení pohledu na svět, člověka, společnost, přírodu, kulturu aj. K prokázání vlivu kurikulárních obsahů u dětí v raném školním věku byly ze 37 zemí světa shromážděny slabikáře a čítanky používané v 1. a 2. ročnících základních škol. Tento komparativní výzkum se věnoval obsahové analýze zaměřené zejména na prostorové a časové aspekty, dále aspekty mezinárodního porozumění a míru, aspekty lidské interakce a kooperace. Podrobně se tak soustředil na popis prostředí, v němž děti žijí, popisy jiných zemí, světa, minulosti, lidského života, kultury, války, míru, osobností, které jsou v učebnicích prezentovány, a postoje např. k práci, umění, náboženskému vyznání atd. Výsledky jsou velmi odlišné. V některých zemích jsou učebnice zaměřené primárně na rozvoj komunikativních kompetencí v mateřském jazyce, jinde je kladen důraz na obsahovou stránku. Proto jsou někde zařazeny umělecké texty, v jiných zemích jsou naopak preferovány texty týkající se každodenního života. (Průcha, 2017)

Co se týče aspektů mezinárodního porozumění a úctě k míru, výzkumná data nejsou radostná. Většina učebnic vyzdvihuje obsahové elementy týkající se vlasti (často i s vyhrocenými vlasteneckými postoji). V kontrastu k minimálnímu množství učebnic informujících o jiných zemích a lidech, kteří v nich žijí. Pouze zlomek učebnic informoval o rozmanitosti národů a světových jazyků. Autoři výzkumu upozorňují, že některé učebnice mohou být zdrojem negativních předsudků, nebo dokonce obsahují různá nelichotivá hodnocení jiných národů a ras. Výsledky tohoto průzkumu naznačují, že postoje dětí mohou být ovlivňovány učebnicemi, se kterými se v prvních dvou letech školní docházky setkají. (Procházka, 2017)

5. Čtení

Následující kapitola se věnuje významu čtení, které tvoří podstatu popsaných metod, na které je práce dále zaměřena. Nejen že se budeme zabývat čtením a jeho významem v našich životech, budeme zkoumat i faktory, jež ho zásadně ovlivňují.

5.1. Význam čtení

Buzan (2013) prezentuje tři běžné definice čtení. Chápe ho jako pochopení autorova záměru, porozumění psanému slovu a vstřebávání informací. První ze sedmi fází je rozpoznání, kdy je třeba rozlišit jazyk, ve kterém je text napsaný. Úkolem mozku je rozpoznat abecední (fonetický i vizuální) systém symbolů. Na rozpoznání navazuje složitější proces asimilace, který je přímo závislý na zraku, zdraví a tělesné kondici. Světlo odrážející se od tištěného slova, které je přijímáno okem, putuje prostřednictvím optického nervu do mozku. Dalším bodem je porozumění, kdy dochází k propojení jednotlivých informací z textu. Této fázi se říká vnitřní integrace, tedy pochopení, které ztělesňuje propojení textu s vnějším světem. V této fázi čtenář propojuje souvislosti, analyzuje a např. kritizuje. Retence je další fází. Tou je myšleno ukládání získaných informací. Po vybavení, kdy se snažíme aktivovat informace z paměti, přichází komunikace. Komunikace představuje využití informace.

Buzan (2013, s. 171) uvádí že: „literatura patří mezi nejvýznamnější výsledky lidské tvořivosti.“ Domnívá se, že čteme zejména proto, abychom skrz různé myslitele nahlédli do nejrůznějších historických období, která otevírají možnosti naší představivosti, fantazii, idejím, filozofii, humoru i dobrodružství. Dalším důvodem můžou být znalosti v a nejrůznějších oblastech, např. kultuře historií. K pochopení poezie je nutné si uvědomit a rozumět různým významovým úrovním. Romány zase oplývají pojmy a významy.

Čtení má v životě člověka velký význam. Jeho základním přínosem je rozvoj osobnosti. Mezi další můžeme zařadit např. získávání informací a odpočinek. Skrz tuto aktivitu dochází k vzbuzování emocí, představ, vzpomínek a rozšiřování obzorů. Četba působí na kognitivní, sociální i emocionální složku osobnosti, odkrývá mezilidské vztahy, učí nás porozumět sobě samým a rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásobu. Mezi další důležité účinky radíme zlepšení vyjadřovacích schopností a rozvoj myšlení. Čtenáři se často

identifikují s hlavní postavou, prostředím nebo např. obdobím. Literatura představuje most do minulosti, spojení se světem a zároveň pomáhá zachovat naše kulturní dědictví pro budoucí generace. (Daňová, 2008)

Smetáček (1973) prezentuje základní funkce, které literatura přináší. Uvádí, že slouží k rekreaci a zábavě, má funkci odpočinku, pomáhá nám odpoutat se od vnějšího světa a zažít takové zážitky, které bychom v našem životě nemohli prožít. Dalším významem je možnost úniku, který nám literatura poskytuje. Představivost aktivovaná při čtení vytváří iluzi, a tak pomáhá dočasně snížit napětí čtenáře. Mezi další řadíme funkci informační a utvrzovací. Může čtenáře utvrdit v jeho názorech, nebo přesvědčit o opaku. Zároveň ovlivňuje postoje i konání. Mezi další důležité úlohy řadíme estetickou funkci, která harmonizuje osobnost. Skrz knihy se čtenář seznamuje s uměleckým vyjadřováním. (Smetáček, 1973)

Daňová (2008) uvádí, že pokud se čtení z nejrůznějších důvodů nedaří nebo vzniká problém s porozuměním textu, může si čtenář k této aktivitě vytvořit negativní vztah. Potom nedochází k osvojování nejrůznějších schopností a dítě přichází o možnost obohacení. Je tedy důležité tuto skutečnost zohlednit a vybírat adekvátní texty, které budou vhodně předkládány. Buzan (2013) poukazuje na nejčastější problémy se čtením. Řadí mezi ně např. čas, lenost, literární styl, množství, motivaci, netrpělivost, nudu, obavy, organizaci, prostředí, rozptylování, soustředění, tempo, únavu, věk, vnitřní řeč a zájem.

5.2. Motivace ke čtení

Je velice podstatné motivovat děti k četbě ještě před tím, než toho budou samy schopny. Pomoci může například listování knížkami. Nejprve budou převažovat obrázky, později to budou krátké příběhy a říkanky. Toto období, kdy knihy dětem předčítáme, se nazývá předčtenářské a učí děti rozumět tomu, co čtení představuje. Již v této fázi jsou knihy zdrojem poučení a zábavy. Pomáhají rozvíjet chápání struktury textu, fantazii, děti se s nimi učí zacházet a rozvíjí se jejich schopnost klást otázky a interpretovat. Velice důležitou roli zde hraje přístup rodičů. (Daňová, 2008)

Před zahájením četby je dobré děti připravit a motivovat. Motivační část se může výrazně lišit. Je možné například připomenout předchozí úsek, stručně jej shrnout nebo nechat čtenáře odpovídat na otázky. Zároveň můžeme nastínit obsah následující kapitoly.

To často probíhá skrz obrázky, které se textu týkají, slova, ukázky případně samotný text. V této fázi je příhodné soustředit se na novou slovní zásobu, vysvětlit význam neznámých slovíček, zopakovat výslovnost atd. Když jsou žáci připraveni a správně naladěni, je možné přistoupit k samotné četbě. (Daňová, 2008)

5.3. Vnější podmínky ovlivňující rychlé čtení

Důležitým faktorem, který má vliv na proces čtení, je intenzita osvětlení a jeho umístění. Místo, kde čteme, by mělo být světlé, příjemné a uspořádané pro potřeby čtení. Pro čtení je ideální denní světlo. Čtecí plocha by měla být umístěna v blízkosti okna. Pokud je třeba svítit, osvětlení by nás nemělo oslepotovat a neměl by vznikat na papíře stín. Je dobré mít na paměti, že pokud stolní lampy nejsou dobře umístěny, namáhají oči. Světlo by mělo být jasné, ne však příliš, aby kontrastovalo s prostředím. Osvětlení by mělo být vyvážené. Jeden z dalších faktorů je pohodlí. Židle má mít rovné opěradlo tak, aby nedocházelo ke špatnému držení těla a zatížení zad. Měla by být tělu oporou. Zvážit bychom měli i výšku židle a pracovní plochy, které úzce souvisí se vzdáleností očí od textu, s pohodlím, polohou těla a napomáhá ke správnému proudění krve, kvalitnímu proudění energie, lepší bdělosti i koordinaci očí. Chodidla by měla být celou plochou opřena o zem. Stehna by při sezení měla být alespoň rovnoběžně se zemí. Deska stolu má být přibližně 20 cm nad sedákem. Sedět bychom měli s rovnými zády. Ideální vzdálenost textu od očí je přibližně 50 cm. Tato vzdálenost napomáhá očím zaměřit se na skupiny slov a tím je šetří. (Buzan, 2013)

5.4. Vnitřní faktory ovlivňující čtení

Prvním faktorem, který Buzan (2013) uvádí, je správné načasování čtení. Důsledkem návyků ze školy se mnoho jedinců nepokusí zjistit, v jaké části se jim čte nebo učí nejlépe. Vzhledem k tomu, že každý z nás podává maximální výkony v jinou denní dobu, je třeba experimentovat. Další vnitřní faktor je vyrušení. Mezi vnější podněty způsobující sníženou koncentraci či porozumění můžeme zařadit např. neznámá slova, náročné pojmy, telefonní hovory, bezúčelné přestávky, hlučné zvuky, notifikace různých zařízení, která nás obklopují atd. Stejně tak můžeme být vyrušeni naším nitrem. Důvodem mohou být psychické i zdravotní problémy. Vztah mezi myslí a fyzickou stránkou by neměl být podceňován.

6. Práce s textem

Tato kapitola je zaměřena na text, možnosti ověření jeho porozumění a druhy čtení, které můžeme aplikovat při práci s žáky.

Ve výchovně vzdělávacích procesech zkoumá texty interdisciplinární obor teorie i praxe nazývaný učení z textu, který slučuje poznatky z následujících disciplín: psychologie učení, textové lingvistiky, psychodidaktiky, sémantiky a jiné. Zatímco má své odborníky i v České republice, populárnější je v zahraničí. Dle tvrzení vědecké literatury není učení z textu pasivním procesem, nýbrž procesem aktivního konstruování nových poznatkových systémů. Tento proces představuje interakci mezi prekoncepty čtenáře a novými informacemi, které jsou v průběhu čtení zpracovávány. (Průcha, 2017)

Při nástupu do školy mají žáci vybudovaný určitý kognitivní systém (teorii) o okolním světě. Ve škole se seznamují s novými poznatky, díky kterým dochází k přetváření, či rozšiřování těch původních. K interakci mezi čtenářem a textem dochází v několika rovinách. První je poznatková struktura textu, která působí na kognitivní kompetence subjektu. Další je jazyková struktura textu ovlivňující jazykovou kompetenci čtenáře. Předpokladem pro úspěšné čtení textu tak je užití jazykových struktur, které musí odpovídat jazykové kompetenci žáka. Na další úrovni se nachází stimulační charakteristiky, které se promítají do zájmů a motivace. Následujícím faktorem jsou komunikační charakteristiky a komunikační podmínky zpracování textu. (Průcha, 2017)

6.1. Porozumění textu

Porozumění textu závisí na obsahu a na tom, jak jsou informace komunikovány. Z hlediska kognitivní náročnosti může být i jednoduchý obsah prezentován tak, že je nesrozumitelný. Jako příklad poslouží situace, kdy je učebnicový text psán v odborném stylu. I když se zabývá zajímavými záležitostmi, pro žáky bude nesrozumitelný. Kriticky se tak dříve nahlíželo na učebnice, které obsahovaly množství „učeností“, jež byly pro žáky nepoužitelné. Průcha (2017, s. 283) uvádí, že „obtížnost textu učebnice lze tedy chápat jako objektivní vlastnost, která je dána jeho specifickými charakteristikami“.

K prvním pokusům o objektivní měření obtížnosti didaktických textů bylo uskutečněno ve 20. letech minulého století. Psycholog E. L. Thorndike byl jedním z průkopníků. Zasloužil se o sestavení škály slov, které byly seřazeny dle frekvence výskytu. Cílem bylo pomoci učitelům angličtiny. Thorndikovo řazení se později začalo používat k dělení textů na ty, které obsahovaly vysoce, či méně frekventovaná slova. To vedlo k přesvědčení, že obtížnost textu ovlivňuje lexikální faktor. Dnes již víme, že k objektivnímu hodnocení musíme zohlednit i faktor syntaktický. (Průcha. 2017)

V průběhu čtení je třeba neustále ověřovat porozumění. Měli bychom se průběžně ujistňovat, jak a do jaké míry čtenáři sdělení rozumí. Je důležité vyhnout se otázkám typu: „Rozumíš?“. Není ojedinělé, že na takto formulované otázky přichází kladná odpověď i v případě, že žáci nerozumí. Často je důvodem stud nebo strach přiznat, že si neví rady. Způsob, jaký volíme, abychom ověřili porozumění, závisí na věku a jazykové kompetenci čtenáře. Daňová (2008) představuje několik způsobů, jak porozumění ověřit:

6.1.1. Reprodukce přečteného

Reprodukcí přečteného uvádí Daňová (2008) jako první. Tato metoda vyžaduje aktivní znalost jazyka na dobré úrovni a je ze všech nejpřirozenější.

6.1.2. Ověření porozumění pomocí obrázků

Dalším způsobem, jak porozumění ověřit, je využití obrázků. Děti vyhledávají obrázky reprezentující přečtený obsah nebo pomocí obrázků sestavují časovou osu přečteného. Děj mohou vyjádřit i svou vlastní kresbou. Učitel se však může setkat s různými překážkami. Vyhledávání příhodných obrázků může být časově náročné. Ilustrace zároveň nemůže vyjádřit obsah přesně. Rovněž nejde vyloučit žákovu náhodnou volbu, kdy např. časovou posloupnost odhadne. (Daňová, 2008)

6.1.3. Jazyková cvičení

Třetí metodou ověření porozumění je různá forma jazykových cvičení. Nabízí se např. doplňování slov do věty nebo doplňování vět do souvislého textu, kdy jsou v nabídce uvedené možnosti. Další variantou je zařazení substitučního cvičení. Jeden pojem, slovní spojení nebo věty, jsou nahrazovány jinými. (Daňová, 2008)

6.1.4. Odpovědi na otázky

Další efektivní metodou, která vede ke zjištění porozumění u dětí, jsou odpovědi na otázky. Jak již je uvedeno výše, pro tento způsob je důležitá správně formulovaná otázka. Zároveň je třeba mít povědomí o tom, že pokud otázku klademe písemně, může dojít ke zkreslení. Z nesprávných odpovědí není zřetelné, zda žák nepochopil text, samotnou otázku, nebo zda je příčinou nedostatečná slovní zásoba. Proto bychom měli studenty instruovat tak, aby se snažili vyjádřit klíčovým slovem, případně pomocí samostatně formulované věty, nikoliv opsáním části textu. Často se stává, že čtenář v textu vyhledává identická slova přítomná v otázce a opisem věty odpoví správně, aniž by rozuměl. (Daňová, 2008)

6.1.5. Metody vyjadřující samostatné tvůrčí myšlení

V rámci této metody se žáci seznamují s tvůrčí činností. Jejich úkolem může být např. formulovat hlavní myšlenku přečteného, vymyslet pokračování příběhu, rozvinout určitou situaci nebo odvodit závěry na základě čtení. (Daňová, 2008)

6.1.6. Systém nadpisů

Systém nadpisu řadí Daňová (2008) mezi nejnáročnější metody. Tato metoda spočívá v tom, že učitel rozdělí text na kratší pasáže a předem připraví lístečky s nadpisy. Úkolem dětí pak je náležitě přiřadit nadpis ke konkrétní pasáži. Pokud čtenář správně porozumí textu i nadpisu, přidruží je k sobě.

6.2. Skenování textu a zběžné čtení

Skenování je přirozenou dovedností, při které dochází k hledání konkrétní informace. Zběžné čtení cílí na získání celkového přehledu. Majorita rychlých čtenářů je schopna použít obě dovednosti. Skenování je snazší než zběžné čtení a probíhá tak, že naše oči projíždějí textem za účelem vyhledání konkrétní informace. Je běžně používáno a s tréninkem se prudce zlepšuje. Buzan (2013) zmiňuje amerického prezidenta Theodora Roosevelta, který byl jedním z nejrychlejších čtenářů, co se týče lídrů amerického národa i přes to, že začínal s průměrným tempem čtení. Nejprve rozšířil původní zrakové fixace během jediného úseku ze čtyř na šest slov a později až na osm. Dále procvičoval čtení dvou

řádků současně a čtení stránek klikatě shora dolů. Jediným posunem očí tak byl schopen rozluštit kratší odstavce.

Zběžné čtení je komplikovanější technika, která se podobá předběžnému čtení. Spočívá v tom, že oči projíždí předem selektované úseku textu, aby došlo k vytvoření celkového obrazu o stavbě textu. Při předběžném čtení dochází k rozkladu slova na jednotlivé části. Cílem je vytvoření struktury, do které se později přiřazují jednotlivé detaily přispívající k lepšímu pochopení celého textu. Nepochází tak k přecházení od jednoho tématu k druhému, ale k utváření souhrnného obrazu. Tento druh čtení je vhodný pro všechny typy textu a jeho výsledkem by mělo být rychlé a účelné procházení materiálu a výběr těch úseků, ve kterých bude pravděpodobně přítomno podstatné množství informací. (Buzan, 2013)

7. Metody aktivní výuky

Šestá kapitola tvoří stěžejní část této práce. Centrem pozornosti jsou metody, které slouží k aktivizaci žáků v hodinách.

7.1. Metoda

Metoda patří ke klíčovým pojmům v pedagogice. Níže jsou uvedeny její definice.

Metoda „charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355).

„Methodos, slovo původu řeckého, znamená cestu, postup. Obecně lze říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková, 2007, s. 181).

Díky metodám dochází k propojení cílů a obsahů pedagogického působení s jeho výsledky, což se projevuje změnami ve vědomostní, dovednostní i postojové složce vzdělávaných subjektů. Kvalita osvojeného a účinnost metod jsou úzce spjaty. Skalková (2007) zdůrazňuje, že vzhledem k charakteru vyučovacího procesu je nutná vzájemná součinnost učitele i žáků. Z toho plyne, že metody nelze realizovat bez cílevědomé spolupráce obou stran. Volbu metod ovlivňují zkušenosti učitele i reálné prostředky, které jsou mu k dispozici, např. vybavení školy.

Maňák a Švec (2003) se zabývají v souladu s nynějším pedagogickým myšlením mimo klasických metod i těmi, které nazývají aktivizační. Jejich charakteristickým znakem je interakce. Jedná se o metody diskusní, heuristické, situační, inscenační, didaktické hry a řešení problémů.

Na systému metod, který se v praxi používá, do značné míry závisí, jaké formy poznávací činnosti žáků se stimulují a jak jsou usměrňovány procesy učení. Při změně metody tedy nedochází pouze k obměně vnějších forem činnosti učitele, ale především k rozdílům ve vnímání a osvojování učiva žáky. Průběh poznávacích procesů je závislý na tom, jakými metodami učitel disponuje. Tento faktor ovlivňuje i emocionální a motivační stránku, dále poznávací potřeby a zájem ze strany žáků. Dle výzkumů v této oblasti můžeme konstatovat, že zde jsou značné rezervy. I přes pokusy o inovaci ve výchovně vzdělávacím procesu převládají metody založené na objasňování, ilustraci a reprodukci. Metody vyžadující vyšší míru aktivity, samostatnosti, praktických činností a tvořivosti, tak zůstávají v pozadí. Proto se soudobá didaktika zaměřuje právě na takové metody, které cílí na zvýšenou aktivizaci žáků a vedou je k objevování nových vztahů i řešení a současně rozvíjí jejich tvořivost. (Skalková, 2007)

7.2. Teoretické předpoklady

Současné tendence v pedagogice směřují od podrobných, centrálně zpracovaných učebních plánů k těm obecným. Příkladem mohou být rámcové vzdělávací programy, které definují obsah výuky, výsledky vzdělávání a klíčové kompetence. Konkrétní náplň vzdělávání, jeho formy a metody, jsou v kompetenci škol a jednotlivých učitelů na základě školních vzdělávacích programů. Tato doba je pro učitele novou výzvou, protože musí připravovat vlastní obsahy učiva, které uplatňují skrz širokou škálu vyučovacích metod. Důraz je kladen na používání tradičních i moderních metod. Široká škála vyučovacích metod činí výchovně vzdělávací proces zábavnějším, přístupnějším a zkvalitňuje jeho výsledky. (Sitná, 2009)

7.3. Aktivní výuka jako prostředek efektivního vyučování

Aktivní vyučování je realizováno skrz postupy a procesy, díky kterým žák aktivně přijímá informace, zpracovává je, začleňuje do systému a vytváří si o nich vlastní úsudky. Je tak v kontrastu k tradičním formám vyučování, kdy byl žák pouze pozorovatelem a pasivním příjemcem. Podmínkou úspěchu je plné nasazení každého jednotlivce. Středem pozornosti je žák. Předpokladem aktivní výuky je vlastní objevování, porovnávání, posuzování i autonomní rozhodování. Žáci se zároveň aktivně podílejí na průběhu a obsahu

výuky, reflektují výsledky učení, hodnotí třídní práci i sebe samé. Tento druh výuky úzce souvisí s rozvojem kritického myšlení. K tomu, aby byly aktivní metody ve výuce efektivní, musí být učitel seznámen s moderním i tradičním způsobem vyučování, měl by se v této oblasti neustále vzdělávat a musí chápat jejich smysl. (Sitná, 2009)

7.4. Podpora aktivní výuky

Níže uvedená pravidla jsou definována jako podpora k tomu, aby si žáci byli schopni zapamatovat učební látku a následně ji smysluplně prakticky aplikovat. Prvním pravidlem je důsledné vysvětlení látky. Porozumění žákem je mnohem důležitější než pouhé memorování. Informace, které nemají souvislosti a nemohou být prakticky využity, budou brzy zapomenuty. Dalším pravidlem je konkretizace požadavků. Pro žáky je učení snazší, pokud vědí, co se mají učit. Mezi techniky, které k tomu přispívají, řadíme např. zvýrazňování důležitých informací, identifikace klíčových slov, shrnutí a další. Třetím pravidlem je opakování formou praktického procvičení. Ideální je, pokud mají žáci prostor k opakování látky pomocí aplikace v běžné praxi. Posledním pravidlem je kontrola porozumění a upřesnění nové látky. Další doporučení, týkající se podpory aktivního vyučování spočívá v průběžném opakování osvojeného učiva, pravidelné shrnutí nejpodstatnějších poznatků, rychlé opakovací testy v krátkých intervalech, a mnemotechnické pomůcky. (Sitná, 2009)

„Metody aktivní výuky jsou dále typické tím, že žáci dobře znají probíraný celek v souvislostech (mezipředmětové vztahy, průřezová témata), opakovaně se formou různých vyučovacích metod vrací k již probrané látce jejím praktickým uplatňováním a formou kritického myšlení využívají naučené poznatky a zevnitřněné postoje a názory k pochopení nové látky“ (Sitná, 2009, s. 51).

7.5. Skupinové vyučovací metody

Pokud mluvíme o skupinové práci, myslíme tím rozdělení žáků do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně učí pod vedením učitele. Skupinové metody se řadí mezi moderní pojetí výuky s orientací na žáka, které je realizované na základě vzájemné spolupráce v rámci vrstevnických sociálních skupin. Průběh, náplň a výsledek procesu skupinového učení je závislý nejen na osobnosti učitele, ale i na individuálním přínosu každého ze studentů. Skupinová spolupráce má vliv na dosažení klíčových kompetencí, jejich rozvoj i upevnění. Jedná se o příhodný nástroj podporující kompetence k učení, řešení problémů, personální, sociální, komunikativní i občanské. (Sitná, 2009)

Mezi další benefity řadíme např. vliv na osobnost žáka, protože ho učí přijímat zodpovědnost za vlastní přínos ve výuce. Tato forma sociální interakce podporuje vzájemnou spolupráci a komplexní komunikativní dovednosti. Díky tomu, že stmeluje kolektiv, napomáhá k budování kvalitních sociálních vztahů v rámci třídy. I přes to, že žáci pracují ve skupině, je snadno patrný jejich vlastní přínos. Vlastní výsledky skupiny jsou přímo závislé na individuálních znalostech a schopnostech. Každý člen by měl cítit určitou míru zodpovědnosti za výsledek celého týmu. Spolupráce ve skupinách má široké spektrum využití. Může být aplikovaná prakticky v jakémkoliv vyučovacím předmětu i fázi vyučovací hodiny. Na začátku může posloužit jako úvodní motivace nebo ověření prekonceptů. Později poslouží k upevnění látky a procvičení. Na závěr se může hodit ke shrnutí, ověření porozumění či zpětnou vazbu. Ideální počet žáků ve třídě vhodný k uplatnění skupinové výuky je 18–26. (Sitná, 2009)

Jedná se o aktivizační metody, které zahrnují skupinové formy výuky. V andragogice se uplatňují zejména při výcviku managementu. V pedagogice se vyhranily z tzv. transmisivní školy, kdy je žák chápán pouze jako příjemce. V současném světě, kdy jsme zahlceni obrovským množstvím informací, je třeba hledat nové vyučovací styly, které dají příležitost žákům aktivně se na výuce podílet. (Maňák a Švec, 2003)

Nejčastějšími skupinovými metodami jsou dle Sitné (2009) následující:

1. *Brainstorming (bouře mozků)*
2. *Snowballing (sněhová koule)*
3. *Buzz groups (muší skupiny)*
4. *Role play (hraní rolí)*
5. *Rounds (kolečka)*
6. *Carousel (kolotoč)*
7. *Diskuze*
8. *Debata*
9. *Case study (případová studie)*
10. *Gold fish bowl (akvárium)*
11. *Mind Mapping (mentální mapování)*

7.5.1. Brainstorming

Jednou z univerzálně aplikovatelných a na přípravu a organizaci nejméně náročných skupinových metod je brainstorming. Ten je vhodný pro různé velké skupiny a zaměřený je především na kvantitu. Mezi kompetence, které brainstorming rozvíjí, řadíme kompetenci k řešení problémů, komunikativní kompetence i kompetence personální a sociální. Žáci se intenzivně soustředí na dané téma, tvoří asociace a odvozují souvislosti. V rámci zadání navrhnou řešení problémů, snaží se přesně, kultivovaně a výstižně vyjádřit. Přitom aktivně naslouchají. Učitel by se měl vyhnout hodnocení kvality příspěvků ze strany žáků a neměl by upozorňovat na ty, kteří se ještě nezapojili. Tím dochází k utváření bezpečného prostředí, upevnění sebevědomí a zvýšení motivace. Brainstorming obvykle trvá 5–15 minut a může být využit v jakékoliv fázi vyučovací jednotky. (Sitná, 2009)

Skalková (2007) překládá brainstorming jako „burzu nápadů“ a uvádí, že původcem je A. Osborn, který přišel se základními principy této metody v roce 1953. Jednalo

se o techniku podobné pracovní poradě, kde bylo účelem řešit problémy nahromaděním nápadů. Také v procesu vyučování slouží burza nápadů k hledání nových řešení a vyžaduje, aby účastníci v časovém limitu nashromáždili co nejvíce spontánních nápadů k dané problematice. Skalková (2007) dále prezentuje metodu brainwriting, která je brainstormingu podobná. Její podstatou je psaní nápadů na lístky.

7.5.2. Snowballing

Snowballing je metoda středně obtížná na přípravu i organizaci a zaručuje snadné vedení žáků. Od ostatních se odlišuje zejména tím, že se odvíjí od jednotlivce a postupně se utváří pracovní tým, jenž se neustále zvětšuje. Zatímco se skupina rozšiřuje, cíl výuky i téma zůstávají stejné. Jedná se o univerzální metodu, jejímž výsledkem jsou skupiny o přibližně 8 studentech. Žáci nejprve pracují sami, po uplynutí časového limitu pracují s partnerem. V další fázi se tým rozšíří o další dva členy atd. (Sitná, 2009)

Ve větších skupinách musí učitel přiřadit žákům různé funkce jako např. funkce mluvčího, zapisovatele, koordinátora, pozorovatele, atd. Rozvíjené klíčové kompetence jsou zejména kompetence k řešení problémů a učení, komunikativní, personální a sociální kompetence. Žáci uplatňují různé metody myšlení (logické, matematické, empirické,...) a myšlenkové operace, učí se tříditi vědomosti. Posuzují různé souvislosti, tvoří souhrny informací, které kombinují, naslouchají, doplňují a obohacují se navzájem. Délka této aktivity většinou odpovídá 20–30 minutám v závislosti na tématu, cílech, připravenosti žáků a jejich počtu. (Sitná, 2009)

7.5.3. Buzz Groups

Buzz groups (bzučící skupiny) jsou podobně náročné na přípravu, organizaci a vedení jako snowballing. Obě metody jsou si podobné, liší se pouze tím, že v tomto případě nezačínají žáci pracovat individuálně, ale v párech či skupinách. Buzz groups můžeme uplatnit v libovolné fázi hodiny. (Sitná, 2009)

7.5.4. Role Play

Sitná (2009) uvádí, že hraní rolí je metoda, která je snadná na přípravu učitele a pro žáky naopak poměrně náročná.

„Vyžaduje praktické zvládnutí nejen sociálních a komunikativních dovedností, ale i zvládnutí dovedností profesních (např. na středních odborných školách a učilištích). Prostřednictvím této metody mají žáci příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech, navozených životních situacích nebo v situacích typických pro konkrétní povolání. Důraz je kladen na schopnost vcítit se do zadané role a co nejvěrněji ji – s použitím všech dosavadních znalostí a zkušeností – přehrát“ (Sitná, 2009, s. 80).

Této formy výuky se může účastnit celá třída v počtu kolem 30 žáků. Ti jsou obvykle rozděleni do menších skupin, ve kterých dochází k uplatňování rolí. Tato metoda funguje na všech úrovních vzdělávání a je vhodná při výuce praktických i teoreticky zaměřených předmětů. Charakteristické pro ni jsou tři základní fáze. Nejprve se žáci seznamují se scénářem, případně se na jeho výstavbě podílí. Později se rozdělují role a přichází příprava. V poslední fázi jde o reflexi rolí. Mezi klíčové kompetence, které hraní rolí rozvíjí, řadíme například kompetence k pracovnímu uplatnění a řešení problémů, dále pak komunikativní, občanské, sociální a personální kompetence. Hraní rolí přispívá k formování názorů a postojů žáků a úzce tak souvisí s dalšími průřezovými tématy. (Sitná, 2009)

Maňák a Švec (2003) prezentují tzv. inscenační metody, které vycházejí z podstaty antického dramatu. V pedagogice jsou zpodobněny v nejrůznějších situacích a rolích s výchovně vzdělávacím charakterem. Autoři rozlišují několik druhů. Ty se scénářem nazývají strukturované, těm nestrukturovaným naopak scénář chybí. Dalšími jsou například inscenace, mnohostranné hraní úloh atd. Přípravě inscenačních metod a jejich závěrečné reflexi je třeba věnovat zvýšenou pozornost. Dle autorů má tato forma výuky vliv na rozvoj osobnosti a díky obrovskému prostoru, který žákům obvykle poskytuje, zkvalitňuje představivost i tvořivost.

7.5.5. Rounds

Rounds neboli kolečka jsou jednou z nejjednodušších skupinových metod, kterou řadíme do rychlých aktivizačních způsobů ke zjištění znalostí žáků, jejich hloubky a rozsahu. Kolečka jsou vhodná zejména na rekapitulaci faktů, které se vztahují k danému tématu. Je možné je uplatnit v jakékoli části hodiny, v rámci celé třídy a na různých úrovních vzdělávání. Pomáhají rozvíjet kompetence k učení, kdy si žáci pomocí asociací a vyvozování vybavují a shrnují existující znalosti. Dochází při nich také k paměťovému učení, sebereflexi, rozvoji mezipředmětových vztahů, sebezpoznání i sebehodnocení. Nutnost přesného vyjadřování a kooperace ve skupině rozvíjí kompetence komunikativní, personální a sociální. (Sitná, 2009)

Příprava učitele na tuto aktivitu je minimální. K dosažení kýžených výsledků je klíčové množství znalostí žáků, které jsou závislé na domácí přípravě, znalostech z jiných předmětů či předchozí výuce. Kolečka nejsou náročná ani na prostor a materiál. Obvykle mohou žáci zůstat ve svých lavicích. Co se týče materiálu, potřeba je pouze tabule a křída, či fix. Skupinu tvoří buďto celá třída, nebo menší celky. Třída může pracovat i v řadách, zejména pokud je pro nás organizačně výhodnější nechat žáky sedět v lavicích. Po tom, co jsou účastníci uspořádáni do skupin, učitel klade otázky. Žáci postupně odpovídají. Mohou si předávat např. míček. Odpovědi učitel zaznamenává na tabuli. Pokud někdo nechce odpovídat, nemusí, ale měli bychom se k němu později vrátit s jinou otázkou. Tato metoda obvykle trvá 5–10 minut. (Sitná, 2009)

7.5.6. Carousel

Další metodou, kterou Sitná (2009) prezentuje, je kolotoč. Pro učitele i žáky je náročnější ve všech ohledech. Od učitelů vyžaduje promyšlenou přípravu spolu s jasným a srozumitelným vedením. Všichni žáci musí pečlivě dodržovat organizační pokyny. Měli by prokázat dostatečnou míru znalostí a vyspělosti. Náročná je tato metoda i na prostor, protože vyžaduje kruhové uspořádání tak, aby bylo možné vytvořit stanoviště. Vhodná je pro žáky na druhém stupni základních škol a starší. Ideální počet žáků je 20–24. Kolotoč rozvíjí kompetence k učení, protože se žáci intenzivně věnují zadanému tématu, které zkoumají do nejmenších detailů. Přesná a účelná interpretace, argumentace a schopnost naslouchat rozvíjí komunikativní kompetence. Kompetence personální a sociální si žáci

rozvíjí díky tomu, že „*si osvojují schopnost komunikovat ve stále se měnících pracovních skupinách, učí se sociálnímu chování a personálním dovednostem v různě velkých týmech s různou týmovou atmosférou, osvojují si schopnost zaujmout svými názory a chováním spolužáky, rozvíjí dovednosti vhodného způsobu sebeprosazování, zvyšují úroveň své seberealizace a sebevědomí, posilují pozitivní třídní klima*“ (Sitná, 2009, s. 88). Žáci se díky této metodě učí verbální i neverbální komunikaci v celé její šíři a věnují se danému tématu v souvislostech. (Sitná, 2009)

Příprava učitele spočívá v tom, že si na kartičky připraví názory, které jsou si podobné, přičemž se každý zaměřuje na jiný aspekt konkrétního tématu. Názory by měly být jasně formulovány. Jejich počet se odvíjí od počtu dvojic. Tyto názory na sebe logicky navazují a vedou žáky k uplatnění celostního pohledu na věc. I příprava žáků je náročná. Na základě domácí přípravy nebo předchozí hodiny by s tématem měli být předem seznámeni. Učitel je může požádat o prostudování co nejvíce dalších informací a faktů. Při samotné práci by měli zapojit znalosti ze všech předmětů i vzdělávacích oblastí. Kolotoč spočívá v tom, že jsou žáci rozděleni do dvou skupin. V obou je sudý počet účastníků. Maximální doporučený počet dvojic je 10. První skupina žáků se posadí do vnitřního kruhu, čelem z kruhu ven. Druhá skupina o stejném počtu účastníků sedí čelem dovnitř kruhu, tzn. naproti žákům z první skupiny. Takto žáci sedí v párech proti sobě. Po uplynutí určitého času se dvojice změní tak, že si žáci přisednou vždy o jedno místo vpravo. Tato metoda obvykle zabere celou vyučovací jednotku o 45 minutách. Ideální je však spojení dvou vyučovacích hodin tak, aby byl dostatek času na přípravu, přesuny a závěrečnou reflexi. (Sitná, 2009)

7.5.7. Návštěvníci

Dle Sitné (2009) je třeba nejprve vybrat téma a výchovný cíl. Na základě těchto kritérií učitel pokračuje s přípravou stanovišť, ke které je nutno zohlednit počet žáků ve skupině.

„Stejně jako u všech ostatních vyučovacích metod vybere učitel tematický celek, v jehož rámci tuto vyučovací metodu využije, a zvolí výchovně-vzdělávací cíl tohoto

zařazení. Podle charakteru výuky a počtu žáků připraví pracovní stanoviště – návštěvní místa (podle počtu žáků ve skupině/třídě většinou 4–6 stanovišť), na nichž bude pracovat skupina žáků (4–6 žáků).“ (Sitná, 2009, s. 92)

Pro každou skupinu bude připraven arch papíru s vymezenou oblastí a problémem, kterým se budou žáci zabírat. Jednotlivé oblasti spolu souvisí a můžou na sebe vzájemně navazovat. Pro učitele je v přípravné fázi klíčové vybrat příhodné, dostatečně široké pracovní téma a vhodně jej formulovat na pracovní archy. Žáci by měli mít dostatečné množství znalostí v dané oblasti, v hodině se řídí pokyny učitele. Každá skupina by měla mít k dispozici dostatečně velký pracovní prostor v přiměřené vzdálenosti od ostatních, aby se navzájem skupiny nerušily. Vzhledem k tomu, že se složení skupin v průběhu aktivity mění, není třeba vybírat jednotlivé členy skupiny, ani jejich role. Po uplynutí učitelem stanoveného času, se tým přesouvá ve směru hodinových ručiček. Na místě však zůstává jeden žák, který přejímá roli hostitele a nově příchozí informuje o výsledcích práce svého týmu. Časová dotace pro tento druh práce je obvykle 45 minut. (Sitná, 2009)

7.5.8. Diskuse

Zapojení diskuse je vhodné zejména v případě, že se chceme dozvědět názory žáku na dané téma. I přes to, že se ve školním prostředí diskutuje často, nejedná se o diskusi se všemi náležitostmi. Tato metoda v pravém slova smyslu není náročná na přípravu, nýbrž na vedení a organizaci. Důležité je dohlížet na dodržování všech pravidel verbální i neverbální komunikace a zásad diskuse. Jedná se o universální metodu, která je vhodná pro všechny stupně škol i různě velké skupiny, ideálně kolem 14–16 osob. Pokud je skupina větší, je dobré ji rozdělit na dva celky. (Skalková, 2007)

„Diskuse je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky. Úspěšná diskuse při vyučování předpokládá předchozí přípravu žáků na problém, o němž se bude diskutovat“ (Skalková, 2007, s. 191).

Diskusí dochází k rozvoji kompetencí k učení, komunikačních, sociálních i personálních kompetencí. Diskusi může učitel uplatnit v jakékoliv fázi hodiny. Téma diskuse by mělo odpovídat vzdělávacímu cíli, očekávaným kompetencím a odborné i sociální vyspělosti diskutujících. V případě méně vyspělých žáků se učitel účastní jako moderátor a u těch vyspělejších přebírá roli moderátora jeden z nich. Tato role je pro průběh klíčová. Moderátor by měl vytvořit takové podmínky, ve kterých se každý účastník může snadno zapojit a být respektován. Ideální přípravou pro diskusi je video, exkurze, praktická činnost, projekty atd. (Skalková, 2007)

Diskuse není náročná na pomůcky, učitel však může zvolit odpovědní lístky jako podpůrný materiál. Ty ocení primárně začínající diskutéři, kteří si své odpovědi, otázky i názory promyslí a zaznamenají předem. „*Takto připravené odpovědní lístky si žáci přinesou do diskusního kruhu, a použijí je v případě, že se nemohou z různého důvodu bezprostředně zapojit do probíhající diskuse (jsou nervózní, bojí se, že budou obtížně formulovat své příspěvky atd.*“ (Sitná, 2009, s. 97). Další vhodnou oporou je soubor zjišťujících otázek, které poslouží ke shrnutí závěrů diskuse. Učitel může žáky v průběhu diskuse povzbudit různými způsoby. Nabízí se např. pochvala zajímavého příspěvku, humor, vyjádření souhlasu s průběhem diskuse, průběžné shrnutí výsledků diskuse aj. Čas potřebný pro diskusi se odvíjí od šíře tématu. Doporučená doba pro trvání této metody je mezi 20 a 30 minutami. Aby se diskuse nerozměnila, je lepší hovořit kratší dobu o užším tématu. (Sitná, 2009)

Diskusní metody jsou dle Maňáka a Švece (2003) ty, které slouží k vyměňování názorů, argumentaci a při nichž dochází k řešení diskutovaného problému. Předstupněm k diskusi jsou různé druhy rozhovorů. Ve školách často dochází k uplatňování tzv. otázkové metody, která aktivizaci spíše brzdí. Jedná se o mechanické otázky a stereotypní odpovědi. Naopak opačný efekt má tzv. sokratický rozhovor, jehož zacílené otázky vedou žáky k přemýšlení a zaujetí stanoviska. Diskuse se od rozhovoru významně liší především ve formě skupinové práce a vzájemnou polemikou všech stran, kdy má každý účastník možnost podílet se na vyvozování závěrů. Vzhledem k tomu, že pro diskusi je nezbytná angažovanost, jejím výsledkem bývá aktivizace.

7.5.9. Debata

Debata je aktivizační metoda, při které dochází k rozvoji zejména komunikačních, personálních a sociálních kompetencí, ale i kompetencí k pracovnímu uplatnění spolu s kompetencemi pro řešení problémů. Ve výuce je nejlépe uplatněna ve spojení s kontroverzními tématy, které jdou posuzovat z různých úhlů pohledu. (Sitná, 2009)

„Učíme tím žáky prakticky proniknout do přípravy tohoto náročného způsobu komunikace a sebe prezentace, umožňujeme jim, aby si situace před diváky vyzkoušeli, zažili na vlastní kůži to, co zažívají profesionální debatéri. Cílem debaty není pouhé pobavení žáků (i když ani tomu se nevyhýbáme), je to velmi intenzivní způsob výuky kritického přístupu k informacím, zejména pak k informacím v médiích.“ (Sitná, 2009, s. 101)

Pro učitele je klíčová volba tématu. Ideálně by mělo jít o aktuální téma, které je kontroverzní, přitažlivé a zapadá do výuky daného předmětu. Učitel by se měl při moderování debaty řídit předem připraveného scénáře. Žáci by měli být fakticky i argumentačně připraveni, jinak je realizace této metody jen těžko proveditelná. Před samotnou debatou je třeba žáky rozdělit do tří různě velkých skupin. Tou největší bude auditorium tedy žáci, kteří se do debaty přímo nezapojí. Jsou to ti, kteří nemají vyhraněný názor, nemají dostatek informací, téma je nezajímá atd. V další skupině je trojice hlavních mluvčích. To by měli být ti jedinci, kteří s danou problematikou souhlasí a mají nezvratitelný názor. Poslední skupinou je trojice oponentů. Auditorium tvoří veřejnost, která na závěr zhodnotí průběh debaty hlasováním ve prospěch jedné z trojic. Velice důležitou roli moderátora zde zastává učitel. Ten by měl být seznámen s pravidly vedení debaty a měl by ji umět řídit. Debata se obvykle skládá z úvodního poučení, proslovu, vlastního průběhu, hlasování o výsledcích a závěrečného výroku. Pro provedení všech těchto fází je třeba mít k dispozici alespoň 45 minut. (Sitná, 2009)

Maňák a Švec (2003) řadí debatu mezi diskusní metody, které jsou velmi žádoucí, protože výměna názorů je podstatou demokratické společnosti. Jedná se o výměnu názorů

či způsob vedení sporu, při kterém jednotlivci nebo skupiny argumentují za účelem dosažení společného konsensu. Rozlišujeme několik druhů debaty např. soutěžní, partnerská atd. Oproti diskusi má volnější průběh.

7.5.10. Case Study

Case study je příkladem intenzivní, mezipředmětové, komplexní výuky. Jejím cílem je praktické využití poznatků z odlišných předmětů. Slouží i jako způsob k ověření porozumění po ukončení tematického celku a je univerzální v tom smyslu, že je možné ji aplikovat v široké škále předmětů. Přípravou učitele je nutnost vytvořit pro žáky případ, který poslouží k řešení a jehož součástí jsou pracovní otázky a úkoly. Možností je více variací, jež budou zpracovány různými skupinami žáků. Ideální počet osob ve skupině je 4–6. Žákovská příprava spočívá v tom, že si předem připraví materiály a úkoly, o kterých jsou informováni v předstihu. Tato metoda práce tvoří jádro vyučovací hodiny a ideální časová dotace je 2x45 minut. (Sitná, 2009)

„Případová studie neboli studium na případu je velice účinná učební metoda, která odráží skutečnou životní (školní, pracovní) situaci nebo problém. Principem metody je skupinové řešení připraveného případu, který může být skutečný nebo simulovaný. Metoda je vhodná pro výuku na druhém stupni základních škol, na středních a vyšších odborných školách. Metodou může pracovat celá třída (30 žáků)“ (Sitná, 2009, s. 105).

7.5.11. Goldfish Bowl

Goldfish Bowl neboli akvárium je poměrně komplikovaná aktivizační metoda. Její náročnost spočívá zejména v organizaci žáků a jejich vedení. Je kombinací dvou forem práce, diskuse a aktivního pozorování. Diskuse, která tvoří její jádro, je řízená učitelem a účastní se jí asi polovina žáků. Druhá skupina žáků zastává roli aktivních pozorovatelů-hodnotitelů. Učitel tuto metodu použije v případě, pokud chce podpořit rozmanitost názorů, vést žáky k pochopení tématu a souvislostí, či uplatnit vzájemné názorové ovlivňování v rámci skupiny. Žáci se díky akváriu učí přesnému a výstižnému vyjadřování, argumentaci,

naslouchání a respektu. Ideální počet zúčastněných je přibližně 30 osob. Metoda je vhodná pro druhý stupeň základních škol, ale i pro střední a vysoké školy a obvykle na ni stačí 45minutová vyučovací jednotka. (Sitná, 2009)

7.5.12. Mentální mapování

Sitná (2009) uvádí, že mentální mapování je metoda využívající vizualizaci a grafické znázornění myšlenek i pojmů v souvislostech.

„Tvorba myšlenkových map se výborně používá pro skupinovou kooperaci. Tento způsob práce se zaměřuje na grafické znázornění myšlenek a pojmů v jejich souvislostech, zpřesňuje proces myšlení tím, že přenáší verbální látku, myšlenky a pojmy do vizuální podoby a současně graficky názorně zobrazuje vzájemné mezipojmové vztahy“ (Sitná, 2009, s. 113).

Při tomto způsobu práce je důležitý výsledek, ale i průběh činnosti. Jedná se o univerzální metodu, které se může účastnit až 30 žáků na všech úrovních vzdělávání, v široké škále předmětů i v libovolné části hodiny. Vhodná je i při samostudiu. Učitel by si měl připravit svou vlastní myšlenkovou mapou tak, aby mohl snadno vysvětlit, co bude od žáků očekávat. Žákům by však neměla být ukázána, aby měli prostor pro svou vlastní tvořivost. Před začátkem si žáci utřídí dosavadní znalosti, které potom ve skupinách o zhruba 5 osobách zaznamenávají na velký arch papíru. Na zdařilé zpracování obvykle stačí kolem 30 minut. (Sitná, 2009)

Mentální mapování je metodou, při které žáci zapojují obě hemisféry při grafickém uspořádávání myšlenek. To vše s respektem k vzájemným vztahům mezi pojmy. Díky této formě práce získají žáci celkový nadhled, vytváří názornou síť vztahů a propojují logické souvislosti. Jedná se o univerzální metodu vhodnou pro různé příležitosti např. psaní poznámek, podkladů do hodin, pro opakování učiva, při řešení problémů atd. (Maňák a Švec, 2003)

7.5.13. Didaktické hry

Podle Maňáka a Švece (2003) je hra typ aktivity typický pro člověka a vyšší živočichy v rané fázi jejich vývoje. V různých podobách nás však doprovází celý život. Rozvíjí racionální, kognitivní, motorickou, emotivní i imaginativní složku osobnosti. Vzhledem ke své univerzálnosti by měla v pedagogice zastávat důležité místo, až na výjimky tomu tak ale není. Její charakteristická spontánnost totiž odvádí pozornost od direktivně stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Mezi didaktické hry řadíme simulaci různých aktivit, manipulaci s různými předměty, situační, inscenační hry aj.

7.5.14. Práce s textem

Práce s textem je osvědčená aktivizační metoda s dlouhou tradicí. Jak výsledky zaměřené na čtenářskou gramotnost naznačují, i dnes je nezbytné učit žáky čtení s porozuměním. Mimo různých technik práce s textem je třeba se věnovat zejména budování pozitivního vztahu ke knihám a práci s textem jako takové. Současné tendence v pedagogice zaměřují pozornost na komplexnější přístupy ve čtení i psaní, rozvoj myšlenkových procesů i logické vyjadřování, a to obzvláště skrz kritické myšlení. (Maňák, Švec, 2003)

7.6. Nároky na učitele

Sitná (2009, s. 13) prezentuje výsledky dotazníku, ve kterém se zaměřila na nejvíce a nejméně oblíbené formy výuky u svých žáků.

„U žáků je oblíbené takové vyučování, jež je pro ně zajímavé, je smysluplné, pestré a přiměřeně náročné, je vedeno učiteli profesionály, kteří používají aktivní a motivující formy výuky“ (Sitná, 2009, s. 13).

Z šetření vyplývá následující pořadí:

1. *Skupinové vyučování (kooperativní výuka, diskuze, debaty, spolupráce v menších skupinách)*
2. *Využívání ICT – počítačů, interaktivních tabulí*
3. *Hraní pedagogických her, soutěže, křížovky, kvízy*

4. *Praktická výuka v odborných učebnách*
5. *Práce v laboratořích, návštěvy knihoven, klinické hodiny, exkurze*
6. *Práce v dílnách, na pozemcích, v přirozeném prostředí (odborná praxe)*
7. *Samostatná práce v hodině*
8. *Pozorování (spolužáků, učitele)*
9. *Čtení za účelem získání informací*
10. *Výklad*

Prvním předpokladem pro učitele k tomu, aby mohl využívat moderní strategie a techniky, dokázal aplikovat ty správné a pružně reagoval, je znalost širokého spektra vyučovacích metod. Sitná (2009) uvádí, že je nezbytné vytvořit si vlastní metodické portfolium, které bude obohaceno o další doplňkový materiál, jako jsou nejrůznější kartičky, otázky, odpovědi, kvízy, fotografie aj. Tento metodický balíček by měli učitelé každodenně aplikovat a průběžně aktualizovat. Dalším požadavkem je pravidelné střídání vyučovacích metod a jejich výběr. Mezi základní dovednosti učitele totiž patří schopnost volby správné vyučovací metody vzhledem k naplnění konkrétního vzdělávacího cíle.

Dále je třeba znát silné a slabé stránky jednotlivých metod. Čím více bude učitel obeznámen s jejich klady a zápory, tím snadněji s nimi bude efektivně pracovat, přizpůsobovat je a kombinovat. Posledním nárokem na učitele, který Sitná (2009) zmiňuje, je znalost zásad vedení a užití jednotlivých metod. Aktivizačních metod je nespočet. Mnoho z nich jsou navzájem podobné. Zpravidla však každá sleduje jiný cíl, je zaměřena na rozvoj jiné kompetence, posiluje jinou stránku učení nebo je vhodná k jinému učebnímu stylu.

Při využívání aktivizujících metod ve výuce se učitel na rozdíl od tradičního pojetí stává žákům partnerem, průvodcem a poradcem. Svým působením organizuje průběh výuky a žáky vede. Mezi nejtěžší úkoly pro učitele je odhadnutí úrovně dovedností a znalostí žáků. Dále je obtížné odhadnout schopnost žáků aktivně se do hodiny zapojit, eliminovat rozdíly mezi jednotlivými žáky, neustále směřovat ke stanoveným cílům, dodržet časový

harmonogram hodiny, průběžně hodnotit, vést žáky k efektivní prezentaci výsledků skupinové práce a efektivně využít výsledků jejich snažení. (Sitná, 2009)

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat, jaké metody využívají učitelé multikulturní výchovy na základních a středních školách v České republice. Dalším záměrem je zjistit, zda je multikulturní výchova propojena s výukou jazyků a zda v ní učitelé využívají práci s textem.

2. Výzkumné předpoklady

1. Vzhledem k důležitosti kulturních faktorů při studiu jazyka se domnívám, že k uplatňování multikulturní výchovy dochází nejčastěji v hodinách cizích jazyků. Znalost společenských aspektů napomáhá při užívání jazyka v daném kontextu. Pokud dochází pouze k osvojování jazykové kompetence, vybavenost jedince na cizojazyčné prostředí není kompletní. Tento předpoklad ověřuje otázka č. 6.

2. Předpokládám, že učitelé v multikulturní výchově používají celou škálu aktivizačních metod, jako jsou např. projekty, práce s textem, diskuse, debata, prvky zážitkové pedagogiky, kritické myšlení, úvaha, psaní, video, rozhovor, myšlenkové mapy, interaktivní metody, brainstorming či role play. Tento výzkumný předpoklad ověří otázky č. 8, 9 a 10.

3. Domnívám se, že text je běžným prostředkem využívaným při multikulturní výchově. Protože předpokládám, že k multikulturní výchově dochází zejména prostřednictvím výuky cizích jazyků, **většinovým jazykem textů nebude čeština.** K ověření tohoto předpokladu dojde prostřednictvím otázek č. 14 a 15.

3. Dílčí výzkumné předpoklady

1. Jak je uvedeno v teoretické části práce, multikulturní výchova je fenomén současného světa. **Proto se domnívám, že vzhledem k věkovému průměru pedagogických pracovníků na českých školách, většina učitelů neprošla v rámci svého vzdělání přípravou, která by je na uplatňování multikulturní výchovy ve výuce připravila.** Tento dílčí předpoklad verifikuje otázka č. 2.

2. Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova je průřezovým tématem, **bude dle mého předpokladu probíhat nejčastěji integrovaně v rámci jiných předmětů.** Ověření druhého dílčího předpokladu se věnuje otázka č. 3.

4. Charakteristika výzkumného šetření

Výzkum se zabývá multikulturální výchovou v prostředí základních a středních škol v České republice. Konkrétně se věnuje její realizaci. Středem zájmu jsou metody, kterými učitelé aktivizují žáky, postupy kantorů při práci s textem a propojenost multikulturální výchovy s výukou cizích jazyků. Proto, aby bylo možné oslovit širší vzorek respondentů, byl zvolen kvantitativní přístup. Pro efektivní sběr dat byl sestaven elektronický dotazník o dvaceti otázkách pomocí Formulářů Google.

Pedagogický slovník (2009, s. 140) definuje kvantitativní výzkum jako:

„Ustálené označení (nikoli však výstižné) pro metodologii výzkumu v pedagogice a sociálních vědách, která je založena na filozofii pozitivismu (odtud je kvantitativní výzkum nazýván též novopozitivistický). Hlavní znaky: zdrojem poznání je pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání reality (v pedagogice edukační reality) podobně jako v přírodních vědách. Cílem výzkumu je objasňování jevů na základě vědecké teorie a ověřování hypotéz. ... Hlavní metody: experiment, pozorování, dotazník, rozhovor.“

Dotazník je dle Pedagogického slovníku (2009, s. 58):

„Výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníku. Využití dotazníku pro výzkum a praxe jen velmi široké.“

Otázky 1–5 jsou obecnějšího rázu. Otázky 6–14 jsou konkrétnější a zjišťují metody užívané v multikulturální výchově, formy žákovské spolupráce, četnost multikulturální výchovy

v různých předmětech atd. Otázky 15–19 jsou výhradně zaměřené na práci s textem v multikulturní výchově.

Šetření probíhalo v průběhu října 2020 a jeho závěry byly vyvozeny v následujícím měsíci. Cílovou skupinou respondentů byli učitelé základních a středních škol v různých částech České republiky. Důležité je poznamenat, že účastníci výzkumu mohli zaškrtnout více odpovědí v rámci jedné otázky, pokud se tvrzení vzájemně nevylučují.

5. Specifikace jednotlivých otázek

1. Na jakém druhu školy působíte?

Otázka číslo jedna zjišťuje, na jakém stupni vzdělávání respondenti působí. Záměrem bylo pozorovat rozdílné tendence mezi učiteli základních a středních škol.

2. Setkal/a jste se v rámci svého VŠ vzdělání s přípravou k multikulturní výchově?

Tato otázka se zaměřuje na přípravu pedagogických pracovníků v rámci vysokoškolského studia. Konkrétně mě zajímalo, kolik procent respondentů prošlo povinnou přípravou k multikulturní výchově, pro jakou část učitelů byla volitelná, případně nebyla uskutečněna vůbec.

3. Jakým způsobem probíhá multikulturní výchova na vaší škole?

Vzhledem k tomu, že se jedná o průřezové téma, realizace multikulturní výchovy se může zásadně lišit. Tato otázka zjišťuje, zda probíhá v rámci projektových dní či mimoškolních akcí, zda je integrovaná do jiných předmětů, nebo k ní nedochází vůbec.

4. Jaký/é předmět/y vyučujete?

Účelem bylo pozorovat, jaké předměty oslovení učitelé vyučují a výsledek pak porovnat s otázkou č. 6. V nabídce byl český jazyk i cizí jazyky, matematika, fyzika, chemie, dále pak zeměpis (geografie, geologie,...), dějepis (vlastivěda,...), přírodopis (přírodověda, biologie,...), základy společenských věd, různé výchovy, informatika (výpočetní technika), atd. Respondenti mohli volit i jiné předměty a vypsát je mimo nabídku.

5. Věnujete se v hodinách multikulturní výchově?

Uzavřená otázka č. 5 zkoumá, kolik procent respondentů v hodinách aplikuje průřezové téma multikulturní výchovy.

6. V jakých předmětech uplatňujete multikulturní výchovu?

Záměrem bylo porovnat škálu vyučovaných předmětů v otázce č. 4 s těmi, ve kterých se učitelé aktivně věnují multikulturní výchově. Na tuto otázku a další v pořadí odpovídali pouze ti, kteří v předchozí možnosti zvolili „ano“.

7. Jak často multikulturní výchovu zapojujete do hodin?

Zde bylo cílem pozorovat četnost, ve které se multikulturní výchova v hodinách objevuje. Zajímalo mě, zda je to každý týden, párkrát do měsíce, pololetí, či výjimečně, tedy několikrát za rok.

8. Jaké metody v multikulturní výchově používáte?

Otázka č. 8 se zaměřuje na metody užívané v multikulturní výchově. Na výběr byly projekty, práce s textem, diskuse, debata, prvky zážitkové pedagogiky, kritické myšlení, úvaha, psaní, video, rozhovor, mimoškolní aktivity, myšlenkové mapy, brainstorming či role play.

9. Používáte nějaké další aktivizující metody?

První otevřená otázka v dotazníku dává prostor pro výčet a popis dalších aktivizujících metod.

10. Jaké formy práce v multikulturní výchově zařazujete?

Jedná se o uzavřenou otázku, kde bylo možno volit mezi „interakcí celé třídy, individuálními, párovými a skupinovými aktivitami“.

11. Jaké formy práce v multikulturní výchově zařazujete nejčastěji?

Otázka č. 11 ověřuje druhy třídní interakce a jejich užití. Zajímalo mě, jakou z forem práce užívají učitelé nejčastěji. Na rozdíl od předchozí otázky bylo možné označit pouze jedinou odpověď.

12. Odkud čerpáte inspiraci pro multikulturní výchovu?

Otázka č. 12 ověřuje prameny, které slouží jako zdroje námětů k tomuto průřezovému tématu. Mimo předdefinovaných odpovědí jako jsou internet, kolegové časopisy, knihy, učebnice, noviny, školení, byla k dispozici i volba „jiné, vypiš“.

13. V rámci multikulturní výchovy se zaměřujete na složku:

Zde bylo cílem zkoumat, na co se učitelé v multikulturní výchově soustředí. Zda je středem zájmu osvojování vědomostí, či ovlivňování postojů vzdělávaných subjektů.

14. Pracujete v multikulturní výchově s textem?

Do další části dotazníku pokračovali pouze ti, kteří zaškrtnuli volbu „ano“. Otázka č. 14 ověřuje výzkumný předpoklad.

15. V jakém jazyce jsou texty psané?

Tato otázka úzce souvisí s předměty, ve kterých se multikulturní výchova uskutečňuje. Cílem bylo zjistit, zda je práce s textem fenoménem spojeným s výukou cizích jazyků.

16. Stručně prosím popište, jak s textem v multikulturní výchově pracujete.

Otázka č. 16 je druhá otevřená otázka dotazníku. Respondentům dává prostor k vyjádření, jakým stylem s textem v hodinách pracují. Záměrem byla inspirace pro pracovní listy v druhé části praktické části a vlastní pedagogickou praxi.

17. Jak často s textem v multikulturní výchově pracujete?

Tato otázka navazuje na předchozí a zjišťuje, jak často k práci s textem dochází. V nabídce odpovědí bylo možno zvolit „často (každý týden), méně často (párkrát do měsíce), zřídka (párkrát za pololetí), výjimečně (párkrát za rok)“.

18. Odkud texty k multikulturní výchově čerpáte?

Otázka č. 18 ověřuje, jaké zdroje učitelé k multikulturní výchově vyhledávají. Předdefinované odpovědi zde byly stejné jako v otázce č. 12. Jednalo se o internet, kolegy, časopisy, knihy, učebnice, noviny, školení a byla k dispozici i volba „jiné, vypiš“.

19. Obvykle ke čtení těchto textů dochází:

Zde bylo cílem ověřit, zda se žáci textům věnují nejprve v rámci domácí přípravy, nebo až v průběhu hodiny.

6. Dotazník

Níže je uvedeno kompletní znění dotazníku:

Dotazník k diplomové práci

Vážené respondentky, vážení respondenti, obracím se na vás s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku, který poslouží jako podklad k diplomové práci zaměřené na multikulturní výchovu. Dokončení dotazníku nebude trvat déle než 5 minut. Předem mnohokrát děkuji za Váš čas, Barbora Nouzáková (studentka PedfUK).

U některých otázek, pokud se vzájemně nevylučují, je možno zaškrtnout více odpovědí v rámci jedné otázky. Např. V případě, že vyučují matematiku i fyziku, označím obě políčka.

1. Na jakém druhu školy působíte? *

2. Setkal/a jste se v rámci svého VŠ vzdělání s přípravou k multikulturní výchově? *

3. Jakým způsobem probíhá multikulturní výchova na vaší škole? *

4. Jaký/é předmět/y vyučujete? *

5. Věnujete se v hodinách multikulturní výchově? *

2. Část

Pouze pro ty, kteří se v hodinách věnují multikulturní výchově

6. V jakých předmětech uplatňujete multikulturní výchovu?

7. Jak často multikulturní výchovu zapojujete do hodin

8. Jaké metody v multikulturní výchově používáte?

9. Používáte nějaké další aktivizující metody?

10. Jaké formy práce v multikulturní výchově zařazujete?

11. Jaké formy práce v multikulturní výchově zařazujete nejčastěji?

12. Odkud čerpáte inspiraci pro výuku multikulturní výchovy?

13. V rámci multikulturní výchovy se zaměřujete na složku:

14. Pracujete v multikulturní výchově s textem? *

3. část ⌵ ⋮

Pouze pro ty, kteří v multikulturální výchově pracují s textem

15. V jakém jazyce jsou texty psané?

16. Stručně prosím popište, jak s textem v multikulturální výchově pracujete:

17. Jak často s textem v multikulturální výchově pracujete?

18. Kde texty k multikulturální výchově čerpáte

19. Obvykle ke čtení těchto textů dochází...

7. Získané údaje a jejich vyhodnocení

Na základě získaných poznatků jsem po kompletaci teoretické části stanovila výzkumné předpoklady a sestavila elektronický dotazník, který jsem rozeslala kolegům v mém profesním působení. Dále jsem oslovila učitele škol, na kterých jsem studovala a vykonávala vysokoškolskou praxi. Jedná se o Základní školu, Praha 13, Mládí 135, o Karlínské gymnázium, Praha 8, Pernerova 25 a Gymnázium Jaroslava Heyrovského, Praha 5, Mezi Školami 2475. Díky dalším kontaktům se podařilo oslovit učitele ve Středočeském kraji i v oblasti Uherskohradištska. Aby bylo spektrum respondentů co nejširší, prosbu o vyplnění dotazníku jsem sdílela na sociálních sítích sdružujících učitele z různých částí ČR.

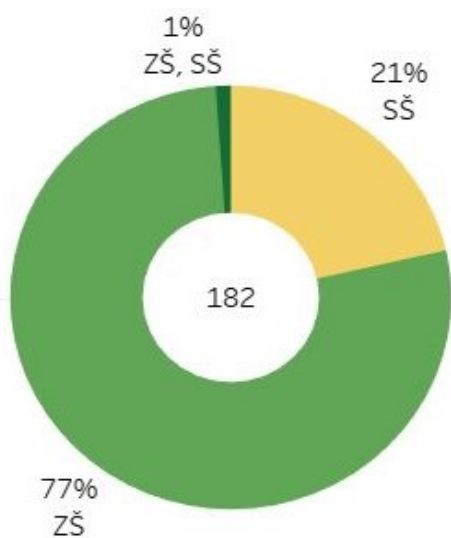
K 30. 10. 2020 se podařilo v rámci výzkumného šetření oslovit 182 respondentů. Výsledky výzkumu byly interpretovány v průběhu následujícího měsíce.

8. Interpretace výsledků

1. Na jakém druhu školy působíte?

Většina dotázaných působí na základní škole. Dle šetření je to 77 %. Domnívám se, že tento nepoměr plyne z faktu, že většina učitelů, které jsem oslovila osobně, patří právě do této skupiny. Vzhledem k tomu, že sama učím právě na základní škole, mnoho kolegů mezi středoškolskými učiteli, které bych mohla oslovit osobně, neznám. Zbýlých 21 % zastávají středoškolské učitelé. Z dotazníku vyplývá, že 1 % respondentů jsou aktivní na obou stupních vzdělávání. Účelem této otázky bylo sledovat odlišné tendence v rámci multikulturní výchovy a práce s textem mezi učiteli základních a středních škol, které budou komentovány níže.

Graf č. 1: Rozložení respondentů podle typu školy

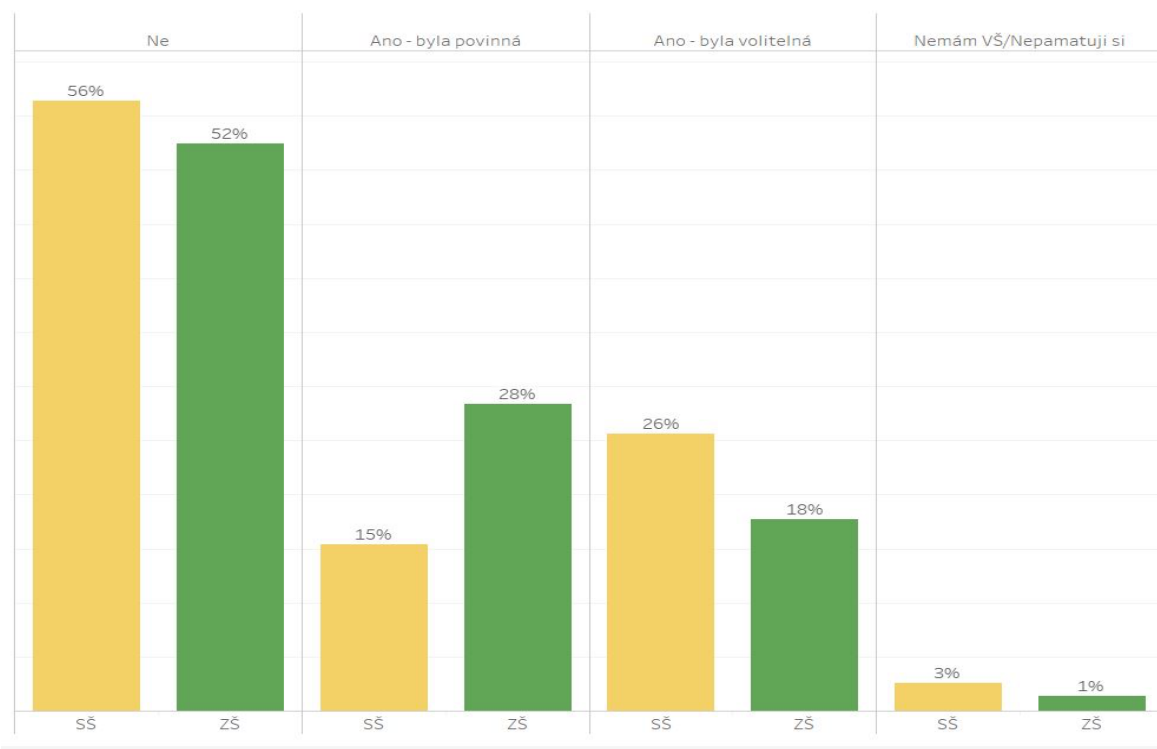


Zdroj: vlastní šetření

2. Setkal/a jste se v rámci svého VŠ vzdělání s přípravou k multikulturní výchově?

Dle odpovědí respondentů se 56 % středoškolských a 52 % učitelů základních škol s multikulturní výchovou v rámci vysokoškolského vzdělání vůbec nesetkalo. Pro 28 % dotázaných učitelů základních škol a 15 % učitelů středních škol byla multikulturní výchova povinnou součástí kurikula. Naopak pro 26 % středoškolských učitelů a 18 % učitelů základních škol byla volitelná. 4 % učitelů nemá vysokoškolské vzdělání nebo si na multikulturní výchovu v rámci VŠ nepamatují.

Graf č. 2: Multikulturní výchova v rámci VŠ vzdělání

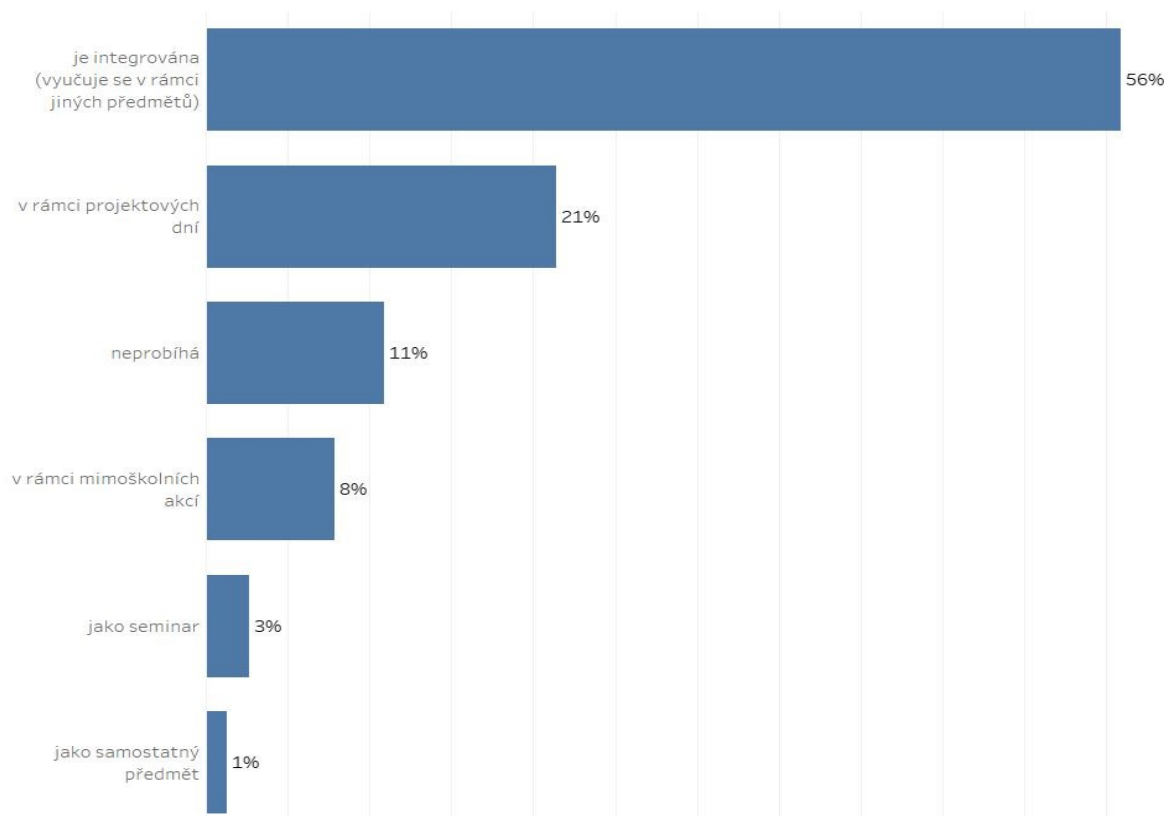


Zdroj: vlastní šetření

3. Jakým způsobem probíhá multikulturní výchova na vaší škole?

56 % dotazovaných uvedlo, že je integrována v rámci jiných předmětů. Naopak podle 11 % z nich neprobíhá vůbec. Pro projektové dny se vyjádřilo 21 % učitelů a 8 % pro mimoškolní akce. Dle 3 % se vyučuje jako seminář a 1 % respondentů tvrdí, že se vyučuje jako samostatný předmět. Zajímavá je tendence u středoškolských učitelů, neboť přesně polovina z nich se vyslovila ve smyslu, že k multikulturní výchově na jejich škole nedochází.

Graf č. 3: Realizace multikulturní výchovy

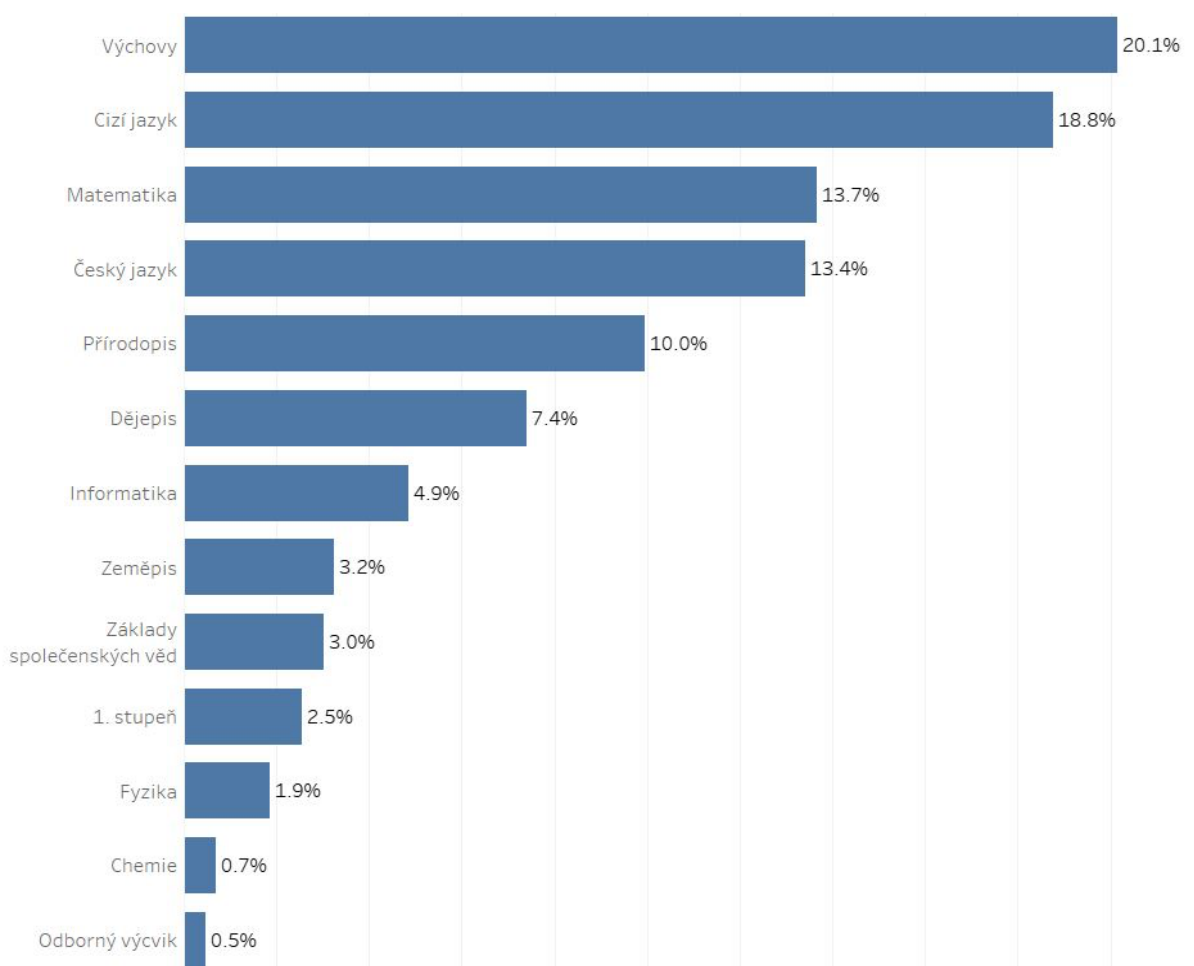


Zdroj: vlastní šetření

4. Jaký/é předmět/y vyučujete?

Zajímavé je také spektrum vyučovacích předmětů. Přes 20 % získali učitelé výchov (tělesná, hudební, výtvarná, estetická, výchova k občanství, výchova ke zdraví, ...), které jsou v největším zastoupení. Druhé v pořadí se umístily cizí jazyky, ty vyučuje necelých 19 % dotázaných. Český jazyk a matematiku učí přes 13 % respondentů. Výsledky mohou být mírně zkreslené, protože někteří prvostupňový učitelé poctivě označovali všechny předdefinované předměty, které učí, jiní zaškrtnli volbu jiné a napsali „první stupeň“.

Graf č. 4: Vyučované předměty

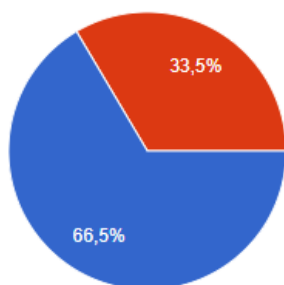


Zdroj: vlastní šetření

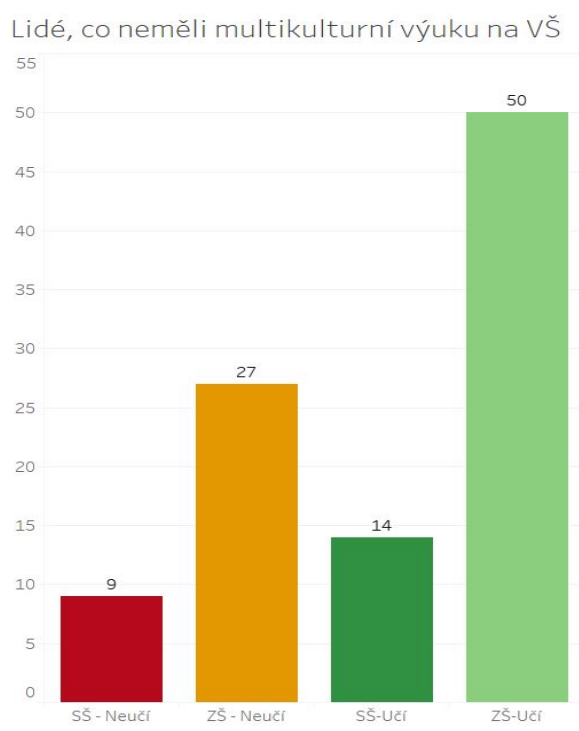
5. Věnujete se v hodinách multikulturní výchově?

66,5 % dotázaných uplatňuje v hodinách multikulturní výchovu. 33,5 % naopak ne. Zajímavé je srovnání s otázkou č. 2. Z výsledků vyplývá, že 50 % učitelů základních škol a 14 % učitelů středních škol, se multikulturní výchově věnuje i přes to, že k ní nebyli v rámci vysokoškolského vzdělání připraveni.

Grafy č. 5 a 6: Multikulturní výchova v hodinách



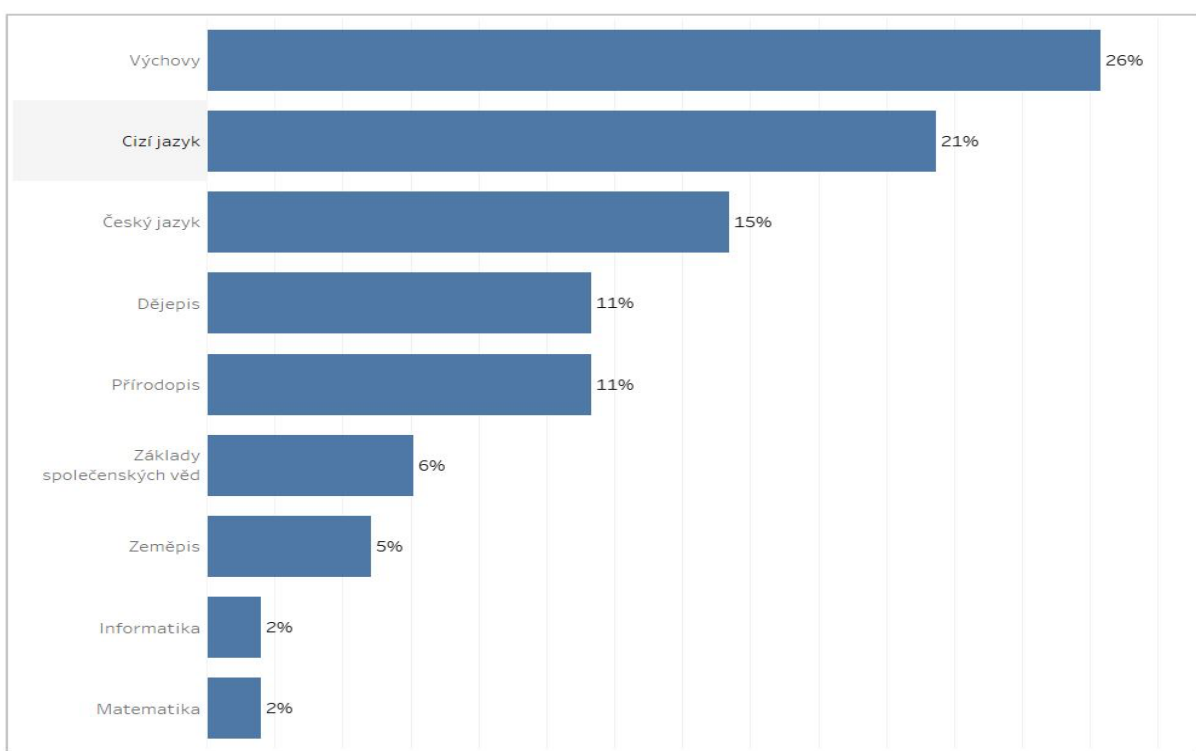
Zdroj: vlastní šetření



6. V jakých předmětech uplatňujete multikulturní výchovu?

Z odpovědí vyplývá, že 26 % učitelů se jí věnuje v rámci výchov. S 21 % se druhé v pořadí umístily cizí jazyky, v závěsu je český jazyk s 15 %. 11 % respondentů uplatňuje multikulturní výchovu v dějepisu a přírodopisu (i jejich variantách), 6 % v základech společenských věd a 5 % v zeměpisu (i jeho variantách). Po 2 % hlasů obdržela matematika, a informatika. Nikdo z oslovených neučí multikulturalismu v rámci chemie nebo fyziky.

Graf č. 7: Multikulturní výchova v předmětech

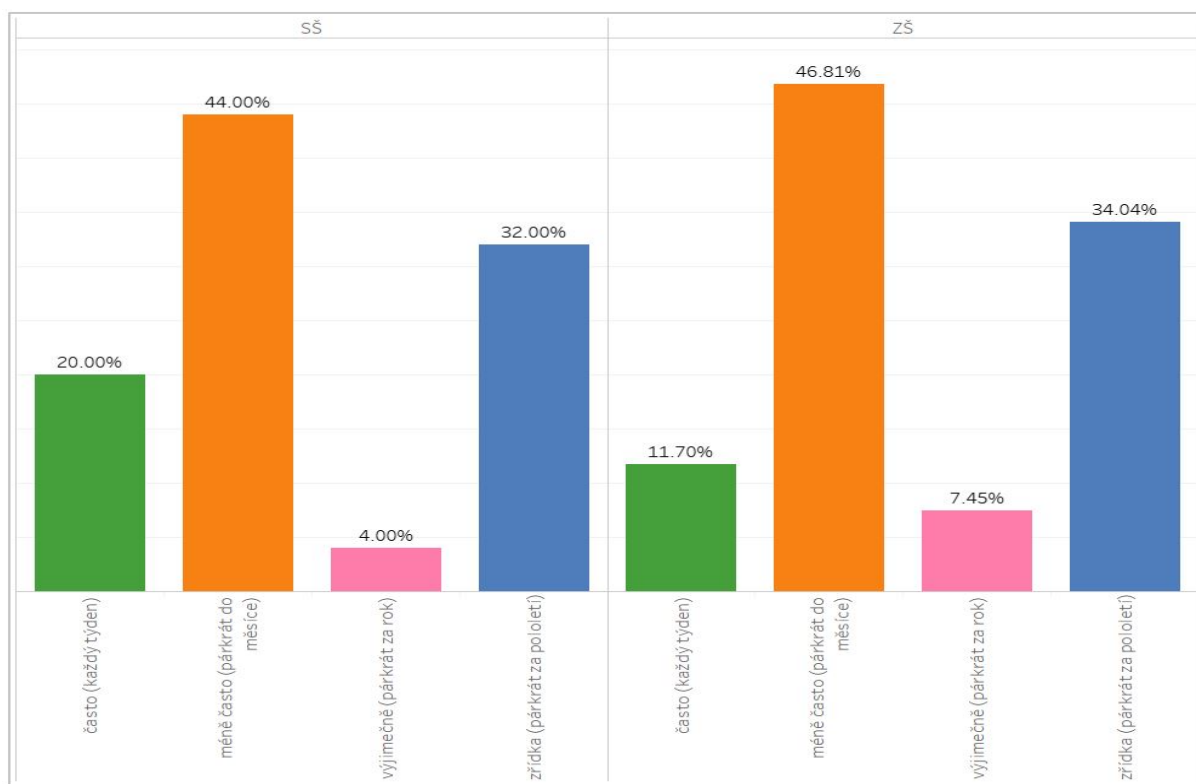


Zdroj: vlastní šetření

7. Jak často multikulturní výchovu zapojujete do hodin?

Přes 46 % ze všech respondentů ji zapojuje párkrát do měsíce, 33 % potom zřídka (několikrát za pololetí). Přes 13 % dotazovaných se jí věnuje každý týden a přes 7 % výjimečně, tedy párkrát za rok. Můžeme konstatovat, že multikulturní výchova je běžnou součástí výuky. Rozdíly mezi základními a středními školami nejsou nijak zásadní.

Graf č. 8: Četnost multikulturní výchovy



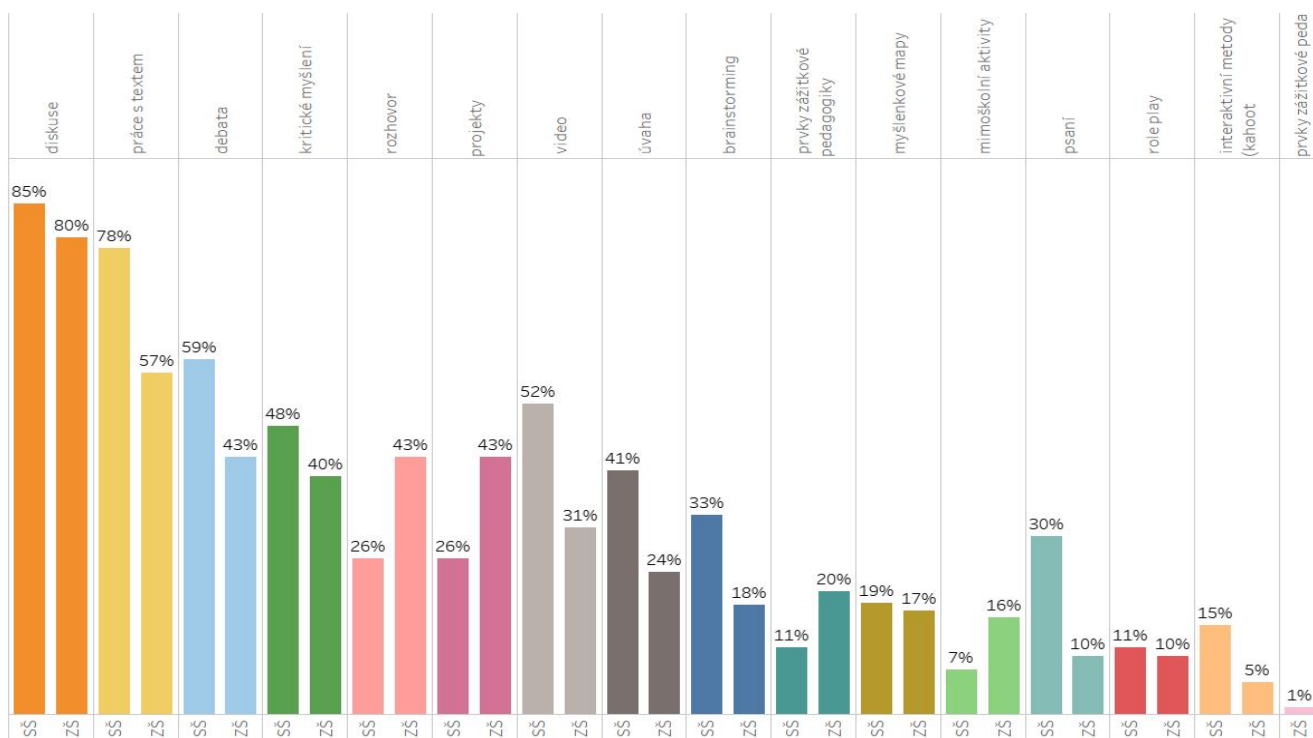
Zdroj: vlastní šetření

8. Jaké metody v multikulturní výchově používáte?

Celá škála možností byla respondenty využita. V nabídce byly projekty, práce s textem, diskuse, debata, prvky zážitkové pedagogiky, kritické myšlení, úvaha, psaní, video, rozhovor, mimoškolní aktivity, myšlenkové mapy, brainstorming a role play. Také zde mohli dotazovaní zaškrtnout více variant. Nejčastější odpovědí byla diskuse, pro niž hlasovalo 85 % učitelů středních škol a 80 % učitelů základních škol. Jako následující se umístila práce s textem se 78 % a 57 %. Jako třetí v pořadí byla označena debata s 59 % a 43 %.

Za pozitivní jev je možno označit četnost aktivit zaměřených na kritické myšlení, které je podle Buryánka (2005) druhým pilířem interkulturního vzdělání. Zajímavé je sledovat odlišné tendence mezi základními a středními školami. Velké rozdíly jsou ve prospěch středních škol patrné zejména při práci s textem, videem a psaním. Naopak rozhovor a projektové vyučování jsou běžnější formy výuky na základních školách. Např. prvky zážitkové pedagogiky zapojují výhradně učitelé základních škol.

Graf č. 9: Metody v multikulturní výchově



Zdroj: vlastní šetření

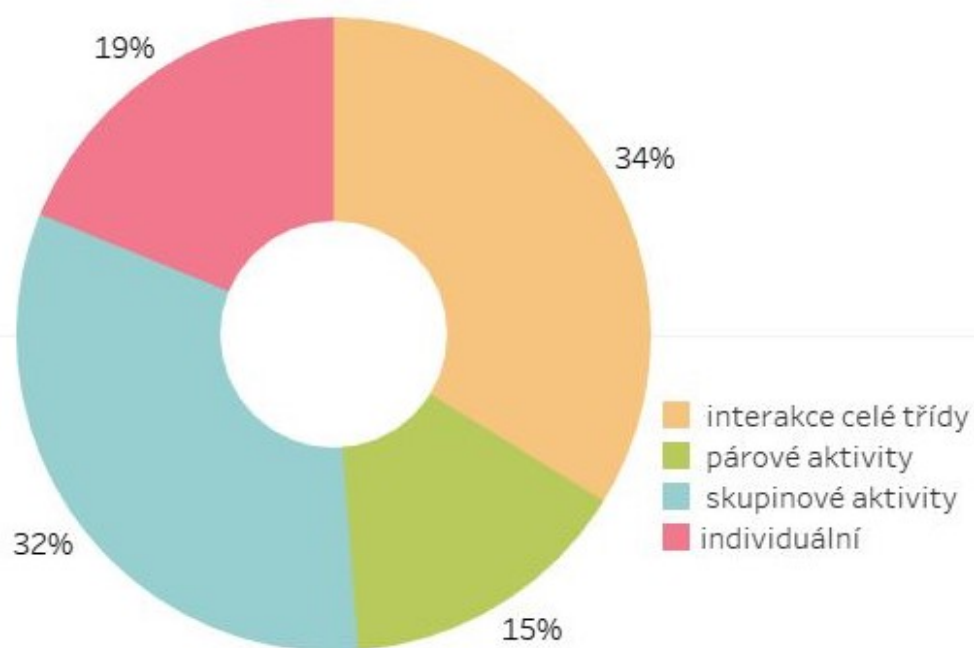
9. Používáte nějaké další aktivizující metody?

Na tuto otevřenou otázku odpověděl jen zlomek dotazovaných. Někteří z nich používají k aktivizaci žáků hry. Další hlasy potom získal tanec, filosofie pro děti, pracovní činnosti a aktivity z projektu Jeden svět na školách. Někteří učitelé aktivizují žáky skrz zahraniční návštěvy ve škole.

10. Jaké formy práce v multikulturální výchově zařazujete?

Z grafu vyplývá, že je zařazovaná celá škála forem práce. 34 % hlasů získala interakce celé třídy, 32 % skupinové aktivity, 19 % individuální práce a jako nejméně užívaná se jeví práce ve dvojicích, která obdržela 15 % hlasů.

Graf č. 10: Formy práce v multikulturální výchově

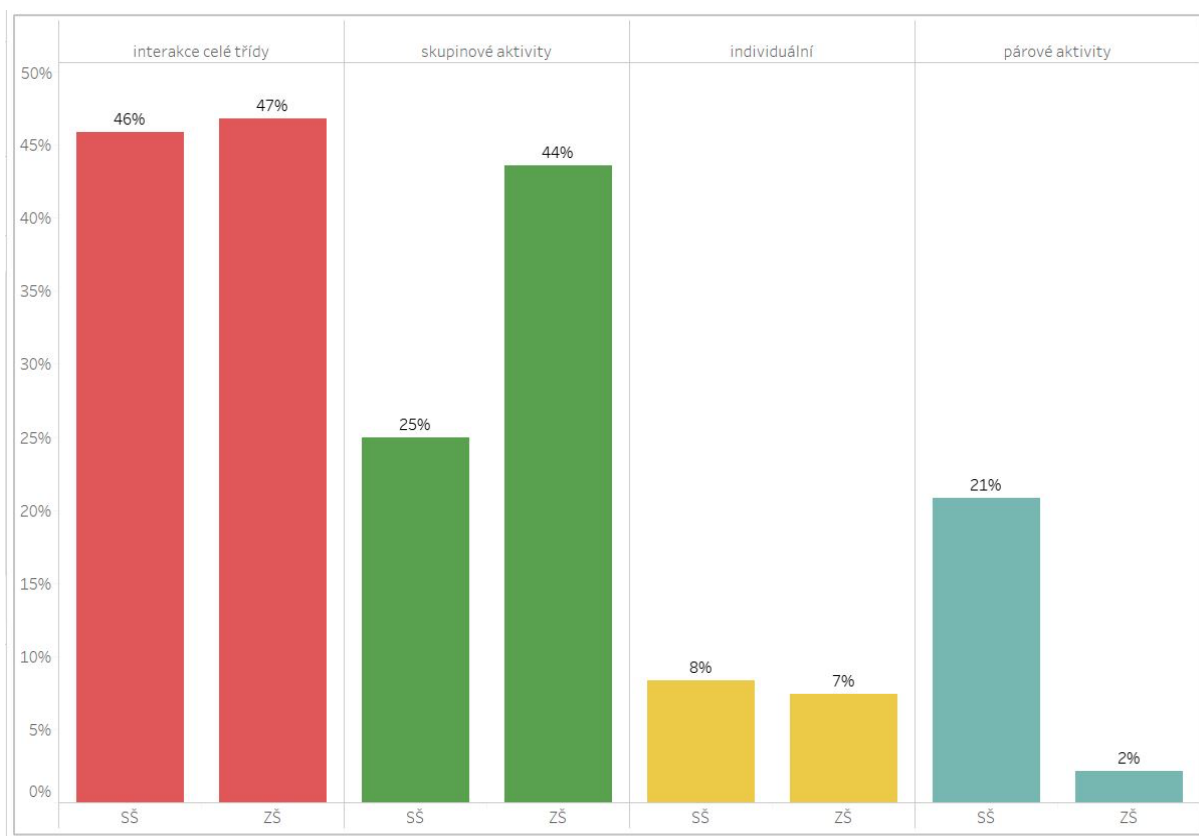


Zdroj: vlastní šetření

11. Jaké formy práce v multikulturní výchově zařazujete nejčastěji?

Na rozdíl od předchozí otázky bylo v této možné hlasovat pouze pro jednu z možností. U interakce celé třídy a individuální práce jsou rozdíly mezi základními a středními školami minimální. Naopak skupinové aktivity jsou populárnější na základních školách a párové aktivity naopak na středních školách. V obou případech se jedná o rozdíl 19 %.

Graf č. 11: Nejčastější formy práce v multikulturní výchově

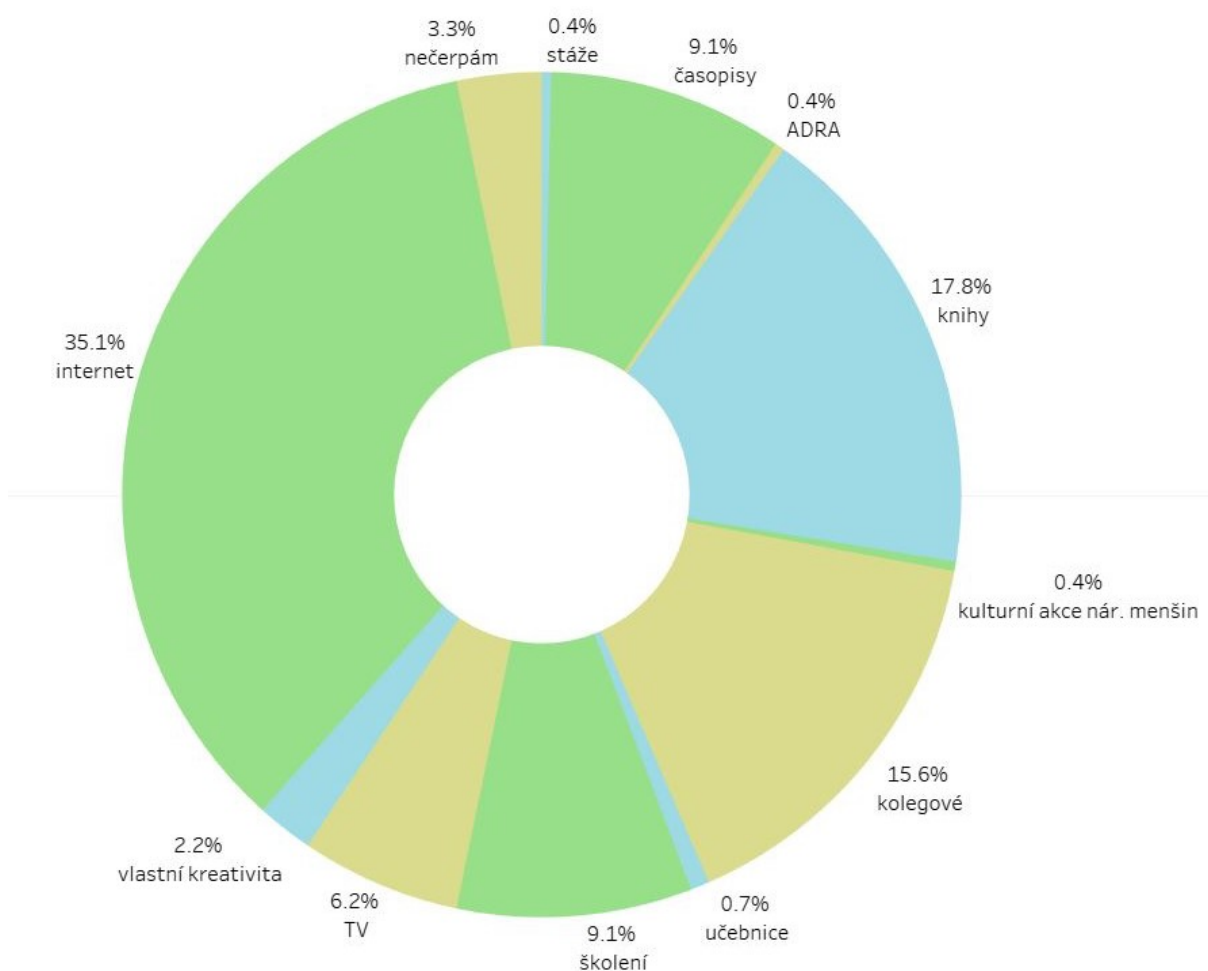


Zdroj: vlastní šetření

12. Odkud čerpáte inspiraci pro multikulturní výchovu?

Nejvýznamnějším pramenem inspirace je internet, pro který hlasovalo více než 35 % učitelů. Dalším důležitým zdrojem jsou knihy a kolegové. Zajímavé je, že učebnice, které mají být v interkulturní výchově důležitým faktorem, získaly pouze necelé 1 % hlasů. Ze zahraniční zkušenosti v podobě stáže čerpá inspiraci pouze necelé půl procento oslovených.

Graf č. 12: Zdroje v multikulturní výchově

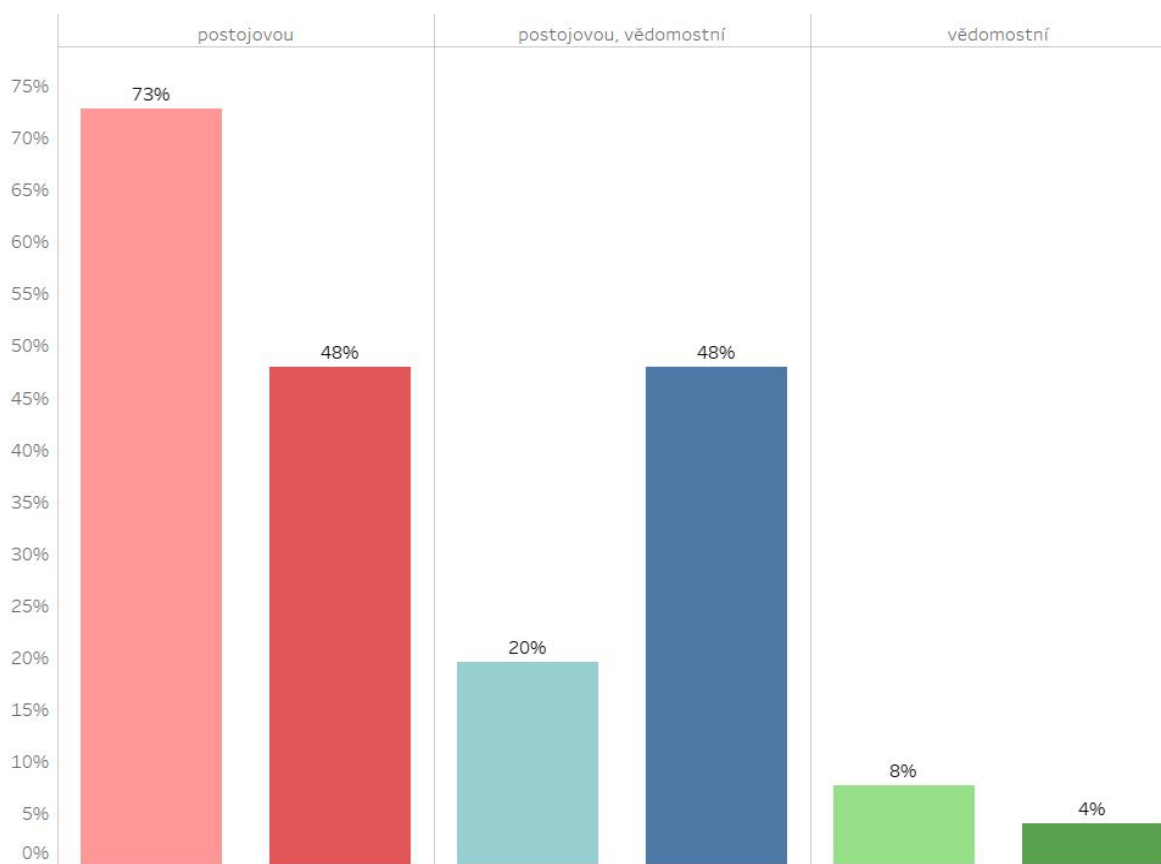


Zdroj: vlastní šetření

13. V rámci multikulturální výchovy se zaměřujete na složku:

Nejvíce učitelů se v rámci multikulturální výchovy zaměřuje na postoje svých svěřenců. U učitelů základních škol je to dokonce 73 %. Pouze 12 % učitelů se výhradně soustředí na vědomostní složku.

Graf č. 13: Zaměření multikulturální výchovy

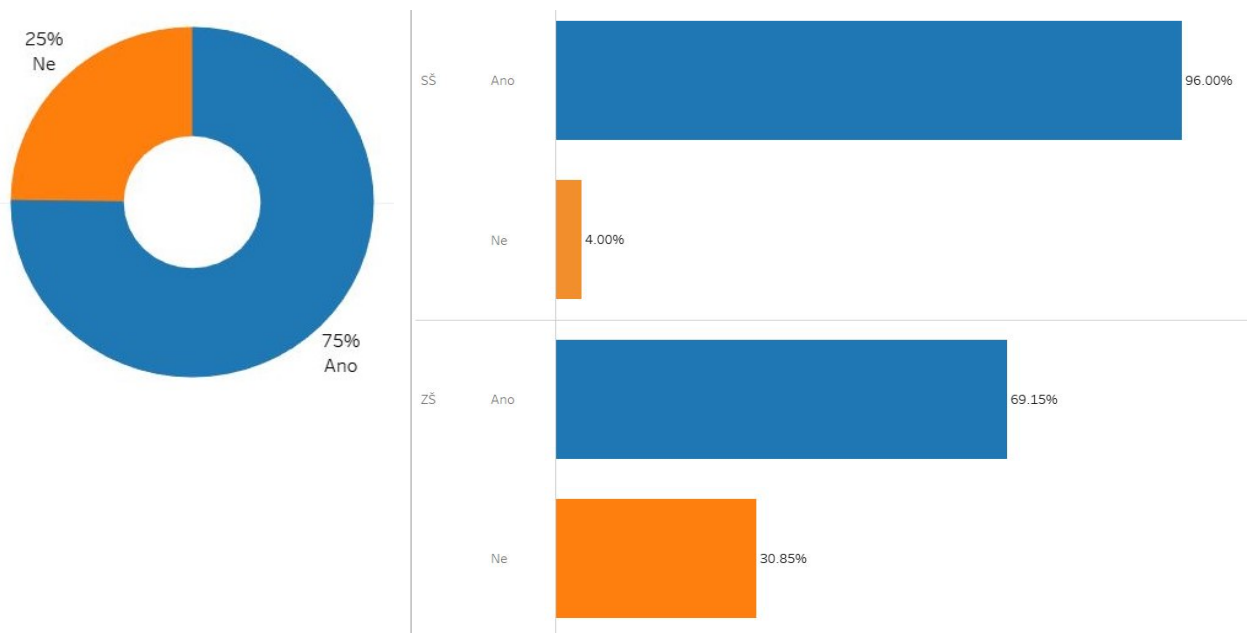


Zdroj: vlastní šetření

14. Pracujete v multikulturní výchově s textem?

Přesně $\frac{3}{4}$ učitelů s textem v multikulturní výchově pracují. Z grafů vyplývá, že u oslovených středoškolských učitelů je to dokonce 96 %. Také podíl učitelů základních škol je nadpoloviční, překročil 69 %. Z grafu je patrné, že text je běžným prostředkem užívaným v multikulturní výchově.

Grafy č. 14 a 15: Práce s textem v multikulturní výchově



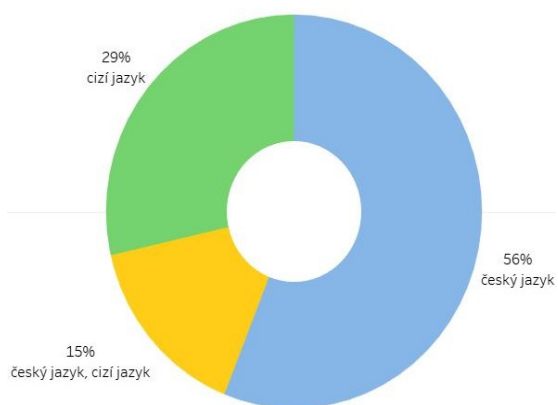
Zdroj: vlastní šetření

15. V jakém jazyce jsou texty psané?

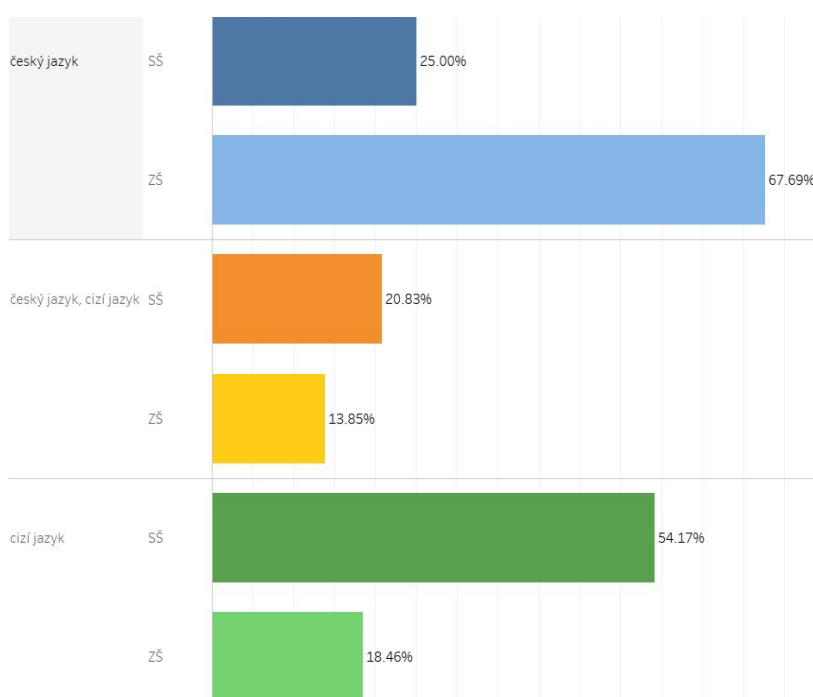
V celkovém součtu jsou nejvíce zastoupeny texty v českém jazyce s 56 % procenty. Cizí jazyky získaly 29 % a český i cizí jazyk kombinuje 15 % ze všech oslovených učitelů.

Nejčastějším jazykem textů na základních školách je čeština, a to v necelých 68 % případech. Cizí jazyk je zastoupen v 18 %. Na středních školách je situace odlišná. V největším zastoupení jsou cizojazyčné texty s 54 %.

Grafy č. 17 a 18: Jazyk textů



Zdroj: vlastní šetření



16. Stručně prosím popište, jak s textem v multikulturní výchově pracujete.

Respondenti uvádějí široké spektrum metod, které v práci s textem při multikulturní výchově využívají. Nejčastější odpovědí byla snaha o rozvoj kritického myšlení, čtení s porozuměním a rozbor. Text také v mnoha případech slouží jako podklad k diskusi, kterou řadíme do aktivizačních metod. Z toho vyplývá, že práce s textem je součástí aktivní výuky. Dalším postupem při práci s textem je vyvozování závěrů a porovnávání argumentů pro a proti. Někteří se zaměřují na slovní zásobu a jiní na reálie.

„Porozumění textu, kritické myšlení, rozeznání předsudků, stereotypů.“

„Kritické myšlení, úvaha/porovnání.“

„Společná četba (překlad) s následným rozbohem smyslu textu nebo názoru v něm.“

„Texty používám v motivační části, nejčastěji s komiksem; metodou i.n.s.e.r.t – u starších.“ Respondentka odkazuje na metodu INSERT, což je:

“...zkratka anglického označení „interactive noting system for effective reading and thinking“. Je to jedna ze základních metod kritického myšlení, kterou lze použít v průběhu studia – při četbě naučeného textu. Systémem několika značek vyjadřujeme svůj jedinečný vztah k informacím v článku a pomocí znamének jej zviditelňujeme. Značky udržují naši pozornost a pomáhají nám s porozuměním. Používáním značek si studenti zvykají na to, že vzdělávání nespočívá v učení se nazpaměť, ale že sdělení mají promýšlet. Ve finální fázi značky pomohou k rychlé orientaci v textu a k zápisu nejpodstatnějších poznatků, ať již jsou pro nás známé nebo nové, ať s nimi souhlasíme, nesouhlasíme nebo si nad nimi klademe otázku.“
(Rutová, 2020)

„Využívám jej při trénování kritického myšlení, při práci s textem obecně. Ráda používám aktuální texty, které žáky zaujmou a o kterých se dá diskutovat.“

„Zdroj informací, podklad k diskusi.“

„Argumenty pro a proti, proč žáci souhlasí, nesouhlasí.“

„Rozbor textu, děti uvádějí příklady z vlastní zkušenosti, důležitost vlastního postoje.“

„Text slouží jako podklad např. pro navazující diskusi.“

„Čtení, chybějící informace, debata, ale i práce se slovní zásobou – tedy zamýšlení nad slovy a jejich překladem.“

„Shrnutí, výměna názorů ve dvojici, vysvětlování pojmů, diskuse ve skupinách či v celé třídě, ...“

„Vhodně články s “ponaučením“ – námět k diskusi.“

„Většinou pomocí otázek k textu, které mají za úkol rozproudit následnou diskusi.“

„Čtení a následná diskuze/debata, porozumění textu.“

„Čtení plus výklad a navázaná diskuze.“

„Společné přečtení, odpovědi na otázky a následná diskuze.“

„Když je někde článek na tohle téma, tak si ho přečteme a něco si k tomu řekněme.“

„Žáci se seznámí s textem, odpoví na zadané otázky, aby si utřídili myšlenky, následně diskutují ve skupině nebo ve třídě; pro tuto práci používám také vhodné obrázky, např. z tisku.“

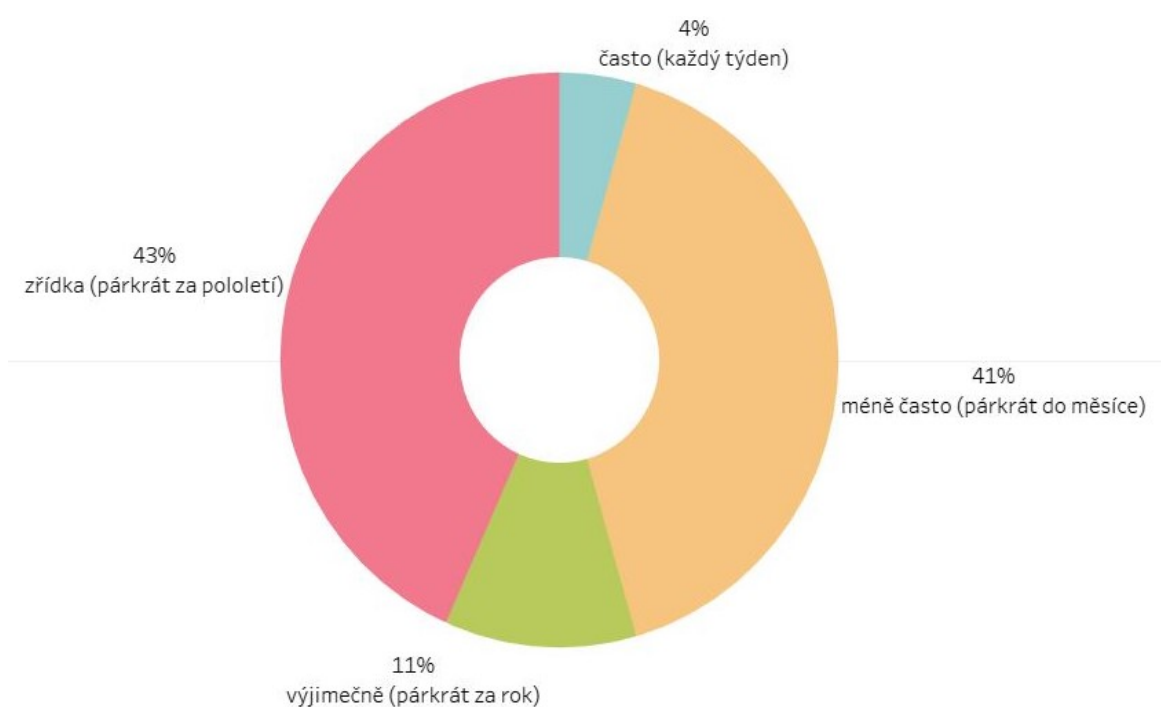
„v rámci AJ práce s textem a zároveň aktivity představující jiné kultury + diskuze.“

„Dramatizace.“

17. Jak často s textem v multikulturní výchově pracujete?

Každý týden s textem v multikulturní výchově pracují 4 % dotázaných. Méně často (párkrát do měsíce) 41 %, několikrát za pololetí 43 % a výjimečně 11 % dotázaných. Z výzkumu vyplývá, že multikulturní výchova je v téměř polovině případů pravidelnou součástí výuky na základních a středních školách v ČR.

Graf č. 19: Četnost práce s textem

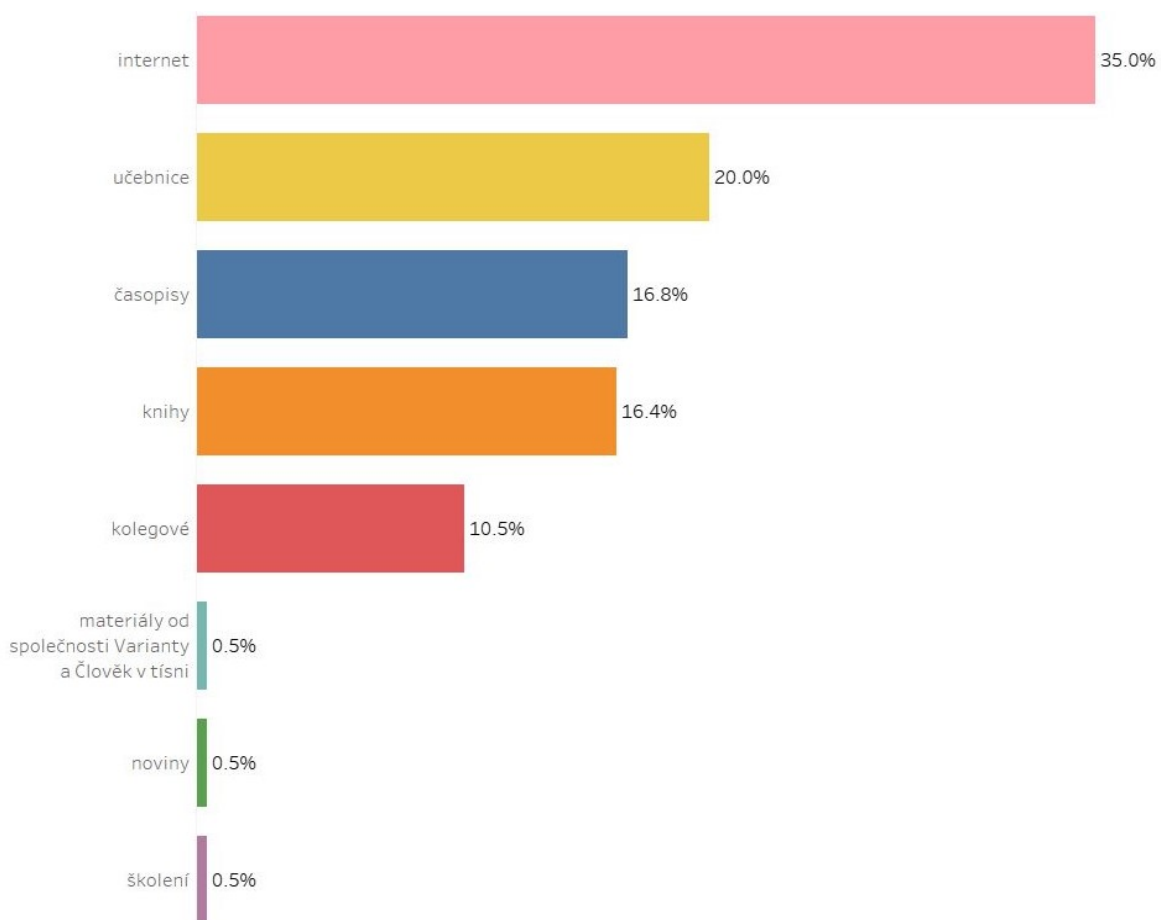


Zdroj: vlastní šetření

18. Odkud texty k multikulturní výchově čerpáte

Nejčastějším zdrojem textů je internet. Pro ten hlasovalo 35 % učitelů. Na druhém místě jsou učebnice s 20 %. Kolem 16 % učitelů využívá časopisy a knihy. Dalším významným zdrojem jsou kolegové. Po půl procentu získaly noviny, školení a materiály od společnosti Varianty a Člověk v tísni.

Graf č. 20: Zdroje pro práci s textem

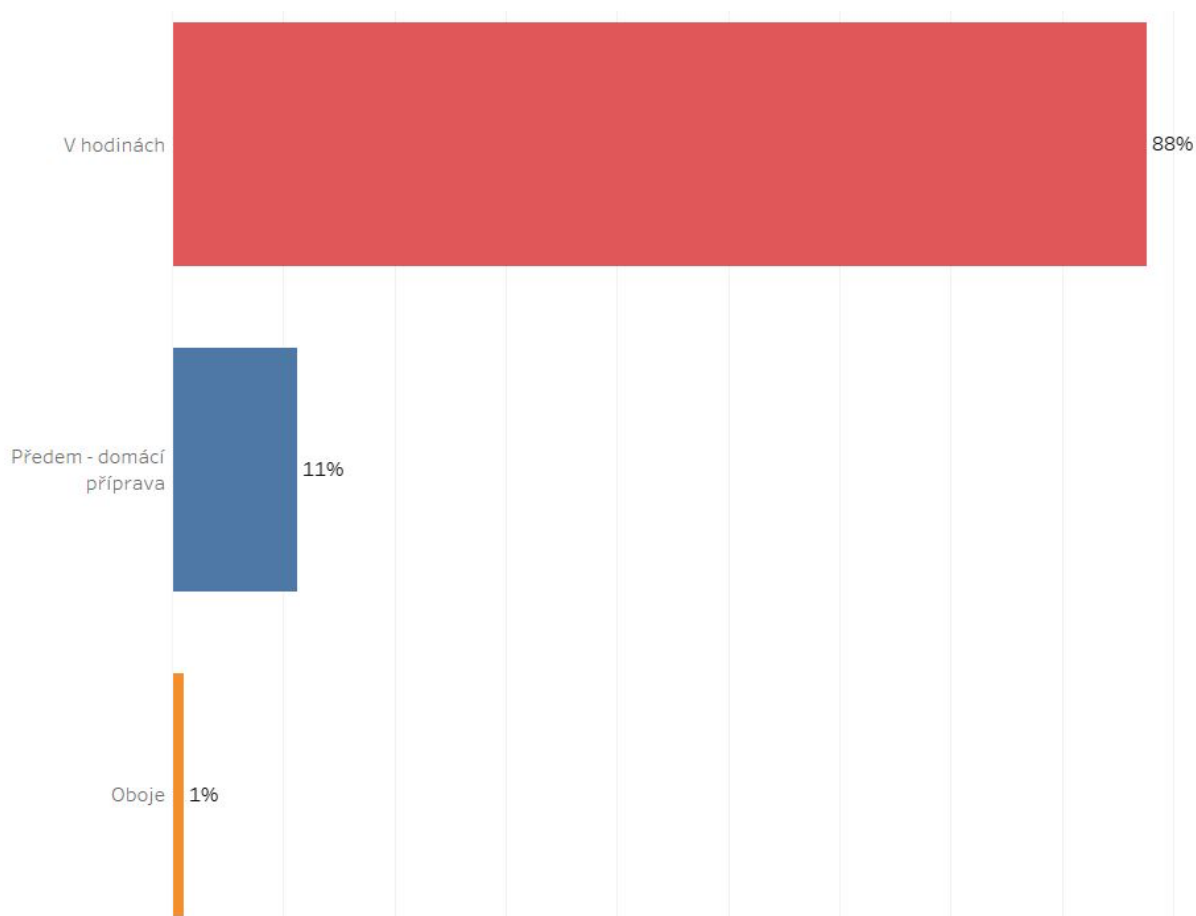


Zdroj: vlastní šetření

19. Obvykle ke čtení těchto textů dochází...

88 % uvádí, že nejčastěji nechávají žáky číst v hodinách. Čtení v rámci domácí přípravy obvykle zadává 11 % učitelů.

Graf č. 21: Čtení



Zdroj: vlastní šetření

9. Závěry výzkumu

Předpoklad č. 1.: *V hodinách cizích jazyků dochází k uplatňování multikulturní výchovy nejčastěji.*

Tento předpoklad ověřovala otázka č. 6. Multikulturní výchova se nejčastěji vyučuje v rámci výchov. Cizí jazyky se v počtu odpovědí umístily až druhé v pořadí. **První výzkumný předpoklad se nepotvrdil.**

Předpoklad č. 2.: *Učitelé používají v multikulturní výchově celou škálu aktivizačních metod, jako jsou např. projekty, práce s textem, diskuse, debata, prvky zážitkové pedagogiky, kritické myšlení, úvaha, psaní, video, rozhovor, myšlenkové mapy, interaktivní metody, brainstorming či role play.*

Ověření tohoto předpokladu se věnovaly otázky č. 8, 9 a 10. Nejčastěji užívané aktivizační metody jsou diskuse, práce s textem a debata. Na opačném konci jsou psaní, role play a prvky zážitkové pedagogiky. Několik respondentů vypsalo v otevřené otázce č. 9 i další aktivizační metody při práci v multikulturní výchově. Nejčastěji se jednalo o hru. Další hlasy potom získal tanec, filosofie pro děti, pracovní činnosti a aktivity z projektu Jeden svět na školách. Vzhledem k tomu, že respondenti využili celou škálu nabízených aktivizačních metod, přičemž minimální počet hlasů z předem definovaných získaly interaktivní metody s 10 % hlasů, **se tento předpoklad potvrdil.**

Předpoklad č. 3: *Text je běžným prostředkem využívaným při multikulturní výchově, většinovým jazykem textů nebude čeština.*

K ověření tohoto předpokladu sloužily otázky číslo 14 a 15. Dle výsledků dotazníku uvedlo 75 % respondentů, že s textem v multikulturní výchově pracuje. Jazykem textů je však v 56 % případů čeština. **Tento předpoklad se tedy potvrdil.**

Dílčí předpoklad č. 1: *Většina učitelů neprošla v rámci svého vzdělání přípravou k multikulturní výchově.*

Přesně 54 % učitelů se na vysokých školách nesetkalo s přípravou k multikulturní výchově. Dle jejich výpovědí se nejednalo o povinný ani volitelný předmět. **Tento předpoklad se potvrdil.**

Dílčí předpoklad č. 2: *Interkulturní výchova probíhá nejčastěji integrovaně v rámci jiných předmětů.*

Pro potvrzení tohoto předpokladu se vyslovilo 56 % respondentů, kteří uvedli, že multikulturní výchova probíhá integrovaně v rámci jiných předmětů. **Dílčí předpoklad č. 2 byl potvrzen.**

VÝSTUP PRO PRAXI

Úvod

Výstupem pro praxi je série pracovních listů založená na práci s textem v multikulturní výchově. Pro snazší orientaci je každý celek opatřený číslem. Celkem jich je představeno devět. Každý se skládá z pracovního listu pro žáky, přípravy pro učitele a v případě potřeby i části samotného textu. Prezentované přípravy jsou založeny na textech z oblasti britské post-koloniální literatury. Součástí této části tak jsou dvě přípravy k literatuře Nového Zélandu, dvě přípravy zaměřené na Jihoafrickou republiku a důsledky apartheidu, další dvě se věnují indické literatuře a území Karibiku a poslední žákům přibližuje kolonizaci Austrálie. Pracovní listy byly ověřeny při distanční výuce na Fakultní základní škole při PedF UK, Praha 13, Brdičkova 1878 a ve druhém pololetí školního roku 2019/2020.

Struktura přípravy

Každá příprava pro učitele vychází z tabulky, v níž je možné pozorovat časovou osu vyučovací hodiny a její náplň. Zároveň jsou uvedeny nezbytné materiály pro hladký průběh hodiny a forma třídní interakce, kterou může učitel libovolně obměňovat dle počtu žáků a jejich potřeb. Každá vyučovací jednotka je přizpůsobena k tradičnímu modelu o 45 minutách.

Pracovní list pro žáky

Pracovní list pro žáky je navržen tak, aby mohl univerzálně posloužit jak při výuce jazyků, tak i v jiných předmětech. Proto je text psaný v anglickém jazyce s českým překladem. Hlavním záměrem byla aktivní účast žáků na získávání informací, jejich třídění, zpracování a prezentaci. Tímto druhem práce dochází ke zvýšení motivace a zájmu, který vede k efektivnímu učení. Posledním cílem bylo atraktivní grafické provedení.

Ověření pracovních listů v praxi

Při distanční výuce ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 jsem se rozhodla tuto nezvyklou situaci využít pro rozvoj multikulturních kompetencí prostřednictvím textu. Na základě odučených hodin došlo k modifikaci příprav, které zde prezentuji v upravené podobě. Při tomto nestandardním režimu měli žáci více času na čtení. Tento způsob práce se tedy jevil jako ideální.

Nejprve jsme postupovali od kratších textů, aby nedošlo k demotivaci a ztrátě zájmu. Přes počáteční negativní přístup ze strany žáků se je nakonec podařilo pro čtení a práci s textem nadchnout. Na počátku jsem se často potýkala s dotazy ohledně toho, že se odvracíme od práce s učebnicí, což mě nemile překvapilo. Očekávala jsem, že žáci změnu uvítají. Ti však měli pocit, že se jedná o práci navíc a namotivovat je bylo dost obtížné. Jako nejoblíbenější aktivity se jeví ty, kde žáci měli volnou ruku a možnost tvořit. Veliký zájem vzbudila hodina na australskou literaturu, ve které žáci vytvářeli vlastní mapu a na indickou literaturu, v níž byla cílem simulace sjednaných sňatků.

LITERATURA NOVÉHO ZÉLANDU

Plán hodiny č. 1:

Cíle: Žáci budou schopni svými slovy interpretovat obsah básně *Stolen Dreams* a díky čtení identifikují zdroje mezigeneračních problémů současných Novozélandčanů.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Úvodní motivace – O jaké zemi se dnes budeme učit? Žáci jsou rozděleni do skupin a postupně dostávají nápovědu, snaží se uhodnout, o jakou zemi jde.		
00'	Čtení básně	pracovní list	samostatná práce
03'	Otázky k básni	pracovní list	interakce celé třídy
10'	Výzkum na autora	počítače	skupinky
20'	Kolečka – rekapitulace výzkumu	míč, zápisky žáků	interakce celé třídy
28'	Psaní vlastní básně (žáci by se měli zamyslet nad problémy jejich současné generace)	pracovní list	samostatná práce/dvojice
40'	Závěrečná reflexe	pracovní list	interakce celé třídy

NEW ZEALAND LITERATURE

Pracovní list č. 1

Task A: Read the poem. Přečti si báseň.

1. What does this place and these times represent? Co reprezentuje „toto místo“ a „tyto časy“?

2. Who does she refer by saying the people? Who are they? Na co odkazuje, když říká „ti lidé“? Kdo jsou?

3. Who are natives? Kdo jsou domorodci?

Task B: Úkol B:

Do a research on the author. Where is she from? What themes does she comment?

Udělej průzkum na autora. Odkud je? Jaká témata komentuje?

ROMA POTIKI:

Task C: Read the poem again. Think of your own poem. You can start from scratch or use the template: Úkol C: Přečtete si báseň znovu. Přemýšlejte o své vlastní básni. Můžete začít od začátku nebo použít šablonu.

Stolen dreams – extract

But today
people are very polite
they only kill you with words
or paper

....

I have to be very good
and you will have to be 'nice as pie' too.
If i raise my voice (God forbid a fist!)
then i will be considered another
emotional native, out of control, not
rational.

A woman without facts
is a very vulnerable woman indeed
in this place, these times.

Stolen _____
But today
people are _____
they only _____ you with
_____ or _____...

I have to be _____
and you will have to be '_____'
too. If i _____ (_____)!
then i will be considered
_____,
_____, not _____.

A _____, without _____
is a very _____ indeed
in this place, these times.

Zdroj: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/ese/artic22/duppee/4_2002.html

O jaké zemi se dnes budeme učit?

Učitel namnoží, rozstříhá a postupně žákům předkládá nápovědy.

Obrázek č. 1



Obrázek č. 4



Obrázek č. 5



Zdroj: Google.com

Pozn.: Úplné zdroje obrázků jsou uvedeny ve výčtu použitých zdrojů.

Obrázek č. 2



Obrázek č. 3



Obrázek č. 6



Obrázek č. 7



Plán hodiny č. 2

Cíle: Žáci budou schopni vyjmenovat základní znaky novozélandské kultury a identifikovat klíčové aspekty novozélandské literatury.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	<p>Prekoncepty – rychlý kvíz</p> <p>1. Co víš o Novém Zélandu</p> <p>2. Novozélandská literatura (Co si pamatuješ z minulé hodiny) – žáci odpovídají skrz Mentimeter.com</p>	projektor, mobilní telefony	samostatná práce, interakce celé třídy
10'	Kultura Nového Zélandu – Krátký dokument dle jazykových schopností žáků	projektor	interakce celé třídy
15'	Čtení	počítače	skupinky
25'	Otázky k textu	pracovní listy	samostatná práce, skupinky, celá třída
40'	Závěrečná reflexe – žáci dostanou nalepovací lísteček a na ten vypíší – 1 věc, kterou se naučili, 1 věc, která je překvapila a 1 věc, o které by se chtěli dozvědět více – při odchodu nalepí lísteček na dveře		samostatná práce
42'	Zadání domácího úkolu – Vlajka/Erb Nového Zélandu – žáci nakreslí, co podle nich tuto zemi vystihuje (v příští hodině budou ostatní hádat, co je na obrázku a proč)		Domácí příprava

Pracovní list č. 2 – NEW ZEALAND – K. MANSFIELD – THE WIND BLOWS

1. Look at the 1st paragraph. Why is everything ugly?

Podívejte se na 1. odstavec. Proč je vše ošklivé?

2. How do you feel about the 1st paragraph? What mood / tone does it suggest?

Co si myslíte o 1. odstaci? Jakou náladu / tón označuje?

3. What does the wind symbolize?

Co symbolizuje vítr?

4. Why is the setting so important in this case?

Proč je prostředí v tomto případě tak důležité?

5. Try to think about a different title... Replace „The Wind“ with similar natural element and „Blows“ with some other verb. How does it change the whole story? Demonstrate by rewriting affected passage.

Zkuste přemýšlet o jiném názvu. Jak to změní celý příběh? Nahraď „The Wind“ podobným přírodním prvkem a „Blows“ jiným slovesem. Jak to změní příběh? Prokažte přepsáním konkrétní pasáže.

6. What are some similarities between Roma Potiki's *Stolen Dreams* and this poem?

Jaké jsou podobnosti mezi *Stolen Dreams* od Romy Potiki a touto básní?

JIHOAFRICKÁ LITERATURA

Plán hodiny č. 3

Cíle: Žáci vysvětlí základní princip apartheidu v JAR a díky čtení Room 226 budou schopni vyjmenovat jeho důsledky.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Brainstorming – Emoce – Jaké emoce ve vás čtení vyvolalo?	pracovní list	interakce celé třídy
06'	Carousel – Kolotoč (otázky 1–9 učitel rozstříhá a položí jednotlivě na různá stanoviště, žáci se u nich střídají, ve dvojicích diskutují)	pracovní list	dvojice
28'	Diskuse – Rekapitulace otázek 1–9	pracovní list	interakce celé třídy
38'	Cultural aspect – Otázky A–E	pracovní list	samostatná práce

Pracovní list č. 3 – SOUTH AFRICAN LITERATURE

Carousel questions (to be cut and placed on different speaking stations)

Kolotoč otázky – Učitel rozstříhá a položí na různá místa ve třídě

- 1. What is the setting of the story?** Jaké je pozadí příběhu?
- 2. How does the narrator feel about getting a domestic servant?** Jak vypravěč vnímá získání domácího služebníka?
- 3. How does the narrator call her? What does it suggest?** Jak jí vypravěč říká? Co to naznačuje?
- 4. What do we know about Bessie?** Co víme o Bessie?
- 5. Why couldn't Sampson get a job?** Proč nemohl Sampson získat práci?
- 6. What does room 226 represent?** Co představuje místnost 226?
- 7. What did Bessie's house look like?** Jak vypadal dům Bessie?
- 8. How did Sampson end up?** Jak Sampson skončil?
- 9. What is the author trying to say by: „Life itself became too heavy for her in the end.“**
Co se autorka snaží říct: „Život pro ni byl nakonec příliš těžký.“

HILDA BERNSTEIN – ROOM 226

Name: _____

Cultural aspect of the reading: Kulturní aspekt:

- A. Who were the servants in South Africa?** Kdo byli služebníci v Jižní Africe?
- B. What is the inheritance law in the UK?** Jaké bylo dědické právo ve VB?
- C. Why did Bessie leave her child with her mother?** Proč Bessie nechala své dítě se svou matkou?
- D. Why did she have trouble buying a house in Dube?** Proč pro ni bylo obtížné koupit dům v Dube?
- E. Why does the narrator and Sampson enter the Municipal Non-European Affairs Department separately?** Proč vypravěč a Sampson vstupují do Odboru pro mimoevropské záležitosti jednotlivě?

JIHOAFRICKÁ LITERATURA

Plán hodiny č. 4

Cíle: Žáci porozumí a budou schopni vyjmenovat různé aspekty apartheidu v následujících oblastech: domácnost, vzdělání, veřejný prostor, manželství, rodina.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Brainstorming – Znáte nějaké osobnosti Afriky?		interakce celé třídy
02'	Kdo je muž na obrázku? (žáci dostanou rozstříhaný portrét Nelsona Mandely a zjišťují o něm základní informace)	portrét Nelsona Mandely, pracovní list, počítače	skupiny
06'	Výzkum – žáci jsou rozděleni do skupin a losují téma, o kterém se snaží zjistit co nejvíc – soustředí se na Jihoafrickou republiku	školní sešit	skupinky
20'	Sdílení poznatků – přeskupení žáků tak, aby v nových skupinách byly zástupci z každé skupiny – tzn. novou skupinu tvoří žáci ze skupin 1, 2, 3, 4, 5 a 6 a vzájemně si sdělují poznatky k jejich tématu	pracovní list	samostatná práce
32'	Krátký dokument na youtube (dle jazykových schopností žáků)		
37'	Prezentace – Pozůstatky apartheidu v JAR	projektor, počítač	interakce celé třídy
40'	Závěrečná reflexe		interakce celé třídy

Pracovní list č. 4 – APARTHEID SOUTH AFRICA

Témata pro žáky (zástupci skupin losují)

Název tématu:

You are group 1 – topic: home

You are group 2 – topic: education

You are group 3 – topic: public space

You are group 4 – topic: marriage

You are group 5 – topic: family

Portrét Nelsona Mandely (učitel ho rozstříhá, žáci skládají a hádají)



Zdroj: https://i.ytimg.com/vi/M9pnImBZ_zQ/maxresdefault.jpg

INDICKÁ LITERATURA

Plán hodiny č.5

Cíle: Žáci prostřednictvím textu pochopí symbolismus barev a oblečení v indické kultuře a budou schopni ho porovnat s tím českým.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Think – Pair – Share (žáci promyslí samostatně, později diskutují s partnerem ve dvojici, potom sdílí s celou třídou)	Otázky A1–A3	samostatná práce, dvojice, interakce celé třídy
10'	Práce s textem	Text, otázky B1–B3	samostatná práce
20'	Mentimeter – žáci odesílají své odpovědi přes Menti.com	Text, otázky B1–B3, mobilní telefony, projektor	samostatná práce, skupina
30'	Průzkum internetu	Pracovní list, otázky C1–C5, počítače	samostatná práce
40'	Závěrečná reflexe	Pracovní list	interakce celé třídy

Pracovní list č. 5 – INDIAN LITERATURE

A. Think – Pair – Share: Zamysli se, diskutuj se sousedem, sdílej s ostatními

1. What are the advantages/disadvantages (if any) of arranged marriage?

Jaké jsou výhody (pokud nějaké) sjednaných sňatků?

2. How would you feel as a bride/groom? Jak byste se cítili jako nevěsta/ženich?

3. Would you like to arrange a marriage for your son/daughter from the position of a parent? Chtěli byste uzavřít sňatek pro svého syna / dceru jako rodič?

CHITRA BANERJEE DIVAKARUNI – CLOTHES

B. The symbolism of clothes: Symbolismus oblečení:

1. How does the title relate to the plot? Jak se nadpis vztahuje k ději?

2. Search the text for the clothes and their colors. What do the different colors symbolize in the particular situation? Hledejte v textu oblečení a jeho barvy. Co symbolizují různé barvy v konkrétní situaci?

3. Think about some Czech traditions in connection to color symbolism. (Marriage, Christmas, death, ...) Přemýšlejte o některých českých tradicích v souvislosti s barevnou symbolikou. (Manželství, Vánoce, smrt, ...)

C. Do a quick research on the internet: Udělejte rychlý průzkum na internetu:

1. What is the percentage of arranged marriages in India? Jaké je % sjednaných sňatků v Indii?

2. Are all Indian marriages arranged? Jsou sjednána všechna indická manželství?

3. How successful are arranged marriages? Jak úspěšná jsou dohodnutá manželství?

4. What cultures still have arranged marriages? Které kultury ještě uplatňují sjednaná manželství?

5. Is love marriage allowed in India? Je v Indii povoleno manželství z lásky?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

INDICKÁ LITERATURA

Plán hodiny č.6

Cíle: Žáci vlastními slovy vysvětlí princip sjednaných sňatků.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Úvodní motivace – Mentální mapa – Indie	Sešity	samostatná práce
03'	Analýza inzerátu	otázky D1–D2	samostatná práce
10'	Vytváření „vlastní dcery/syna“	otázka D3	dvojice
16'	Hodnotící kritéria – žáci volí priority, které budou hodnotit u adeptů na „manželku/manžela“ pro jejich „dceru/syna“	otázky D4, hodnotící tabulka	dvojice
20'	Osobní schůzky – žáci si vzájemně představují svoje „dcery/syny“, sympatie zaznamenávají pomocí tabulky	hodnotící tabulka	čtveřice
40'	Vyhodnocení výsledků	hodnotící tabulka	interakce celé třídy

Pracovní list č. 6 – INDIAN LITERATURE

D. Look at the following ads: Podívejte se na následující inzeráty:

1. How do these ads reflect the goals and expectations for marriage practices?

Jak tyto reklamy odrážejí cíle a očekávání manželských praktik?

2. Can you find any differences between the Brides Wanted and Grooms Wanted ads?

Najdete nějaké rozdíly mezi reklamami pro nevěstu a ženicha?

3. This is your daughter (student A), or son (student B). Make her/him an ad.

Toto je vaše dcera (student A), nebo syn (student B). Udělejte mu inzerát.

Remember, you have to make him/her attractive for his/her future Indian husband/wife.

Nezapomeňte, že ho musíte učinit atraktivním pro jeho budoucího indického manžela / manželku.

You can only use the following space for describing that person.

Následující prostor můžete použít pouze k popisu dané osoby.

4. Look at the ranking chart. Set your points of interest...

Podívejte se na žebříček. Nastavte své body zájmu.

Number your ad according to your teacher's instructions.

Očíslujte svůj inzerát podle pokynů svého učitele.

You are going to send around your ad and rank those that come to you.

Chystáte se posílat svůj inzerát a hodnotit ty, které k vám přicházejí.

Who is your best candidate? Share your results with the class.

Kdo je váš nejlepší kandidát? Sdílejte své výsledky se třídou.

Obrázek č. 8

Obrázek č. 9

WANTED GROOM	WANTED BRIDE
<p>ANSHIK Manglik, Handsome Mathur 28 yrs/ 6'3" Boy, Family Business, Seeks Edu Non Wkg Only Mathur Girl.# 98XXXXXXX E-mail: xyx@gmail.com</p> <p>M4 Gaur Mglk M.Nadi 23 Nov 85, 2:30 AM, 5'8" Del Bsd Fair Boy Wkg TATA 11 Lpa Buns. Fmly Invtd Smart/Sci. /Comm./Wkg N.Wkg Girl. Call: 9810XXXXX, 9811XXXXX</p>	<p>WANTED a beautiful, homely girl for fair, smart, handsome boy, Gupta Singhal, Manglik, march 1989 born/5'7", Lawyer, LL.B(H) (Delhi)/ LL.M (US), from a reputed family of Jaipur. Cont: 98XXXXXXX, 93XXXXXXX E-mail: groom123@gmail.com</p>

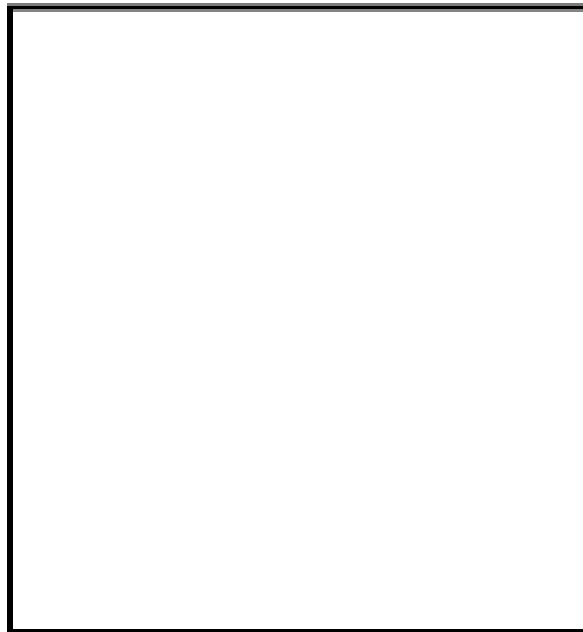
Wanted Groom	Wanted Bride
<p>R.C.Goan girl 28/5'3" B.Sc, MBA, fair company's Manager, trustworth, expects suitable qualified intelligent, good personality value oriented</p> <p>✓ Suitable match for Mahajan Girl, 5'-3", June 1983, Lecturer engineering college near Chandigarh. Upper caste no bar send particular,</p>	<p>SUITABLE Match for very beautiful, fair, slim, Jat girl (Gotra Kadian Dangi Dalal) 23/5'-7", Pursuing M.A. English, B.Ed., Haryana Jat boy settled</p> <p>✓ Gaur Brahmin Nm 26/5'8 Be/ 8- Lpa Working (loc) Maharashtra Seeks I Working Girl Pref. I 9033XXXXXX, 941XXXXXX</p> <p>Vinod jalan, dob: 05.06.1980, time: 7.05 pm, 5'10" fair, bansal, senior software engineer, 9lakh baran : 90XXXXXXX,</p>

Obrázek č. 10

<p>M4 Gaur Mglk M.Nadi 23 Nov 85, 2:30 AM, 5'8" Del Bsd Fair Boy Wkg TATA 11 Lpa Buns. Fmly Invtd Smart/Sci. /Comm./Wkg N.Wkg Girl. Call: 9810XXXXX, 9811XXXXX</p> <p>WANTED a beautiful, homely girl for fair, smart, handsome boy, Gupta Singhal, Manglik, march 1989 born/5'7", Lawyer, LL.B(H) (Delhi)/ LL.M (US), from a reputed family of Jaipur. Cont: 98XXXXXXX, 93XXXXXXX E-mail: groom123@gmail.com</p> <p>ANSHIK Manglik, Handsome Mathur 28 yrs/ 6'3" Boy, Family Business, Seeks Edu Non Wkg Only Mathur Girl.# 98XXXXXXX E-mail: xyx@gmail.com</p>	<p>PQM4 SPB Garg Antya Nari 28/5'7" Fair Handsome B.Tech MBA Bank Manager 10 LPA Cont: 98XXXXXXX or E-mail: xyx@gmail.com</p> <p>✓ PQM4 fair b'ful 5'7" 4/7/84 b tech dist mba w/kg lcs parents class 1 offers rpid fmly-contact E-mail: xyx@gmail.com</p> <p>SRIV Fair handsome boy 28/5'8" B.Tech IT-K MS Ph.D. USA pursuing Post Doc. in USA. Educated status bussn. fmly from KNP. Mob: 98XXXXXXX, 99XXXXXXX or E-mail: groom123@gmail.com</p> <p>Looking For Beautiful, Homely Girl For Jain Educated Boy 31 Having</p>
---	--

Pozn. Zdroje obrázků jsou uvedeny v informačních zdrojích na konci práce

WIFE/HUSBAND WANTED Hledá se manželka/manžel



Ranking sheets: Hodnotící archy

Family number	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Profession								
Education								
Language								
Religion								
TOTALS:								

KARIBSKÁ LITERATURA

Plán hodiny č. 7

Cíle:

Žáci se prostřednictvím románu *Wide Sargasso Sea* seznámí se symbolismem a kulturními aspekty karibské literatury a budou schopni je vyjmenovat. Žáci vysvětlí svými slovy pojem kreole, Emancipační akt 1833 a Post-modernismus. Dalším cílem je rozvoj schopnosti hledání informací v textu a online.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Ověření prekonceptů – oblast Karibiku		interakce celé třídy
03'	Porozumění textu	otázky A1–A4	skupiny
13'	Práce s textem – osobnosti románu	otázky B	skupiny
23'	Symbolismus (Oblečení, příroda, peníze, izolace)	otázky C	skupiny
30'	Průzkum na internetu – kontext novely	otázky D	skupiny
42'	Závěrečná reflexe – Co si z dneška budeš pamatovat? Co tě překvapilo? ...?		interakce celé třídy

*uvedené časy jsou orientační – žáci pracují ve skupinách a postupují vlastním tempem

Pracovní list č. 7 – **CARIBBEAN LITERATURE**
WIDE SARGASSO SEA (TEAM COOPERATION ACTIVITY):

READ THE INSTRUCTION CAREFULLY BEFORE YOU BEGIN:

I. By this time, you should be divided into teams according to your teacher's instruction.

Ted' byste měli být rozřazeni do týmu podle instrukcí učitele.

II. You will be given different assignments. There are 4 of them.

Dostanete 4 různé úkoly.

III. Your task is to work together with your team to complete the activity.

Za úkol máte pracovat společně se svým týmem a splnit zadané úkoly.

IV. As soon as you are done with your task, hand it to your teacher.

Hned, jak budete s úkolem hotovi, předejte ho učiteli.

V. If everything is correct you will be given the next one. In the other case, you will be asked to rewrite/reformulate/complete a particular part.

Pokud bude vše správně, dostanete další úkol. V opačném případě budete požádáni úkol předělat.

VI. You are allowed to use the internet for task D (mobile phone/computer/...)

K vypracování úkolu D můžete používat internet (mobil/počítač/...)

VII. The whole activity is finished when task D is successfully completed.

Celá aktivita je hotová, když je splněn úkol D.

VIII. The fastest team to finish are the winners.

Tým, který dokončí jako první, je vítěz.

IX. If you understand the instructions, you can ask the teacher for the 1st assignment.

Pokud rozumíte všem instrukcím, můžete začít.

X. The game starts now... Hra začíná teď...

A. Comprehension questions: Otázky k porozumění textu:

1. What important facts (4) shaping the novel are mentioned in the first 3 paragraphs?

Jaká důležitá fakta (4), která ovlivňují celý román, jsou zmíněná v prvních třech odstavcích?

2. Why is the relationship with Tia so important to Antoinette?

Proč je vztah s Tiou pro Antoinette tak důležitý?

3. What role does marriage play in the novel?

Jakou roli hrají v románu manželství?

4. What characters could be described as mad?

Jaké postavy bychom mohli popsat jako bláznivé?

B. Keep it up. We'll focus on the characters now:

Jen tak dál. Teď se budeme soustředit na postavy.

Give adjectives describing the following characters. 4 adjectives for each.

Vypište 4 přídavná jména ke každé z postav, která ji vystihují.

Antoinette's husband

Antoinette

Christophine

In what way does Christophine break the conventions?

Jakým způsobem porušuje Christophine konvence?

C. Well done. What's the symbolism of... Výborně. Jaký je symbolismus...

CLOTHES

NATURE

MONEY

ISOLATION

D. You are almost done! You now need to do a research on the novel. Find out more about the following topics. Máte téměř hotovo. Teď je třeba zjistit o románu více. Soustředte se na

následující témata.

1. THE AUTHOR:

Autor:

2. THE TITLE (What does it refer to?):

Název (Co naznačuje?)

3. THE BACKGROUND OF THE NOVEL (When/Where/... does it take place?):

Kontext románu

4. WHAT IS THE EMANCIPATION ACT OF 1833:

Co je Emancipation act z roku 1833):

5. WHO IS a CREOLE.

Kdo je Kreole.

6. WIDE SARGASSO SEA IS a POST – _____ novel.

Wide Sargasso Sea je post ___ román.

KARIBSKÁ LITERATURA

Plán hodiny č. 8

Cíle: Žáci budou citlivěji rozpoznávat předsudky a stereotypy díky čtení úvodu do románu *Small Island*.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Úvod – brainstorming – Small Island (co by název mohl označovat?)		Interakce celé třídy
03'	Čtení	Úryvek z knihy (Excerpt)	Interakce celé třídy
12'	Carousel – témata k diskusi jsou rozmístěna po třídě, žáci jsou rozděleni do dvojic, po uplynutí časového limitu (cca 1,5 minuty) se přesouvají na další stanoviště a mění partnera	Témata k diskusi	dvojice
30'	Očekávání vs. realita – úkol B	Pracovní list	Samostatná práce, interakce celé třídy
35'	Závěrečné zamyšlení – Předsudky a stereotypy – úkol C	Tabule	Interakce celé třídy

Pracovní list č. 8 – CARIBBEAN LITERATURE
SMALL ISLAND (LEVY, 2004)

We were in the jungle. Huts made out of mud with pointy stick roofs all around us. And in a hut sitting on a dirt floor was a woman with skin as black as the ink that filled the inkwell in my school desk. A shadow come to life. Sitting cross-legged, her hands weaving bright patterned cloth on a loom. 'We've got machines that do all that now,' Graham said, as Emily nudged him to be quiet. 'She can't understand what I'm saying,' Graham explained. 'They're not civilised. They only understand drums.' The woman just carried on like she'd heard no one speak – pushing her stick through the tangle of threads. 'Have you seen the toilet?' Graham asked her, but she didn't understand that either. 'I want to go,' i said, because there was nothing interesting to look at. But then suddenly there was a man. An African man. A black man who looked to be carved from melting chocolate. I clung to Emily but she shooed me off. He was right next to me, close enough so i could see him breathing. A monkey man sweating a smell of mothballs. Blacker than when you smudge your face with a sooty cork. The droplets of sweat on his forehead glistened and shone like jewels. His lips were brown, not pink like they should be, and they bulged with air like bicycle tyres. His hair was woolly as a black shorn sheep. His nose, squashed flat, had two nostrils big as train tunnels. And he was looking down at me. 'Would you like to kiss him?' Graham said. He nudged me, teasing, and pushed me forward – closer to this black man. And Emily giggled. 'Go on Queenie, kiss him, kiss him.' This man was still looking down at me. I could feel the blood rising in my face, turning me crimson, as he smiled a perfect set of pure blinding white teeth. The inside of his mouth was pink and his face was coming closer and closer to mine. He could have swallowed me up, this big nigger man. But instead he said, in clear English, 'Perhaps we could shake hands instead?' Graham's smile fell off his face. And i shook an African man's hand. It was warm and slightly sweaty like anyone else's. I shook his hand up and down for several seconds. And he bowed his head to me and said, 'It's nice to meet you.' Then he let my hand go and stepped out of our way so we could pass. Emily was still giggling, looking at Graham and rolling her eyes. She grabbed my arm and pulled me away while Graham mumbled again that he needed the toilet. And the African man must have understood because he pointed and said, 'Over there by the tree is a rest room where i think you will find what you need.' But Graham never found the toilet. He had to wee behind some bins while me and Emily kept a look-out. Father said later that this African man i was made to shake hands with would have been a chief or a prince in Africa. Evidently, when they speak English you know that they have learned to be civilised – taught English by the white man, missionaries probably. (Levy, 2004, s. 5-6)

A. Učitel rozstříhá lístečky, které obsahují výroky z textu a umístí je na různá místa ve třídě. Žáci pracují metodou Carousel. Zdrojem textu je *Small Island* (Levy, 2004, s. 5-6)

<p><i>“They’re not civilised. They only understand drums.”</i></p> <p>How does she know? Why does she think so? How could they understand drums?</p>	<p><i>“But then suddenly there was a man. An African man. A black man who looked to be carved from melting chocolate.”</i></p> <p>What is her 1st impression? Has she ever seen an African man?</p>
<p><i>“A monkey man sweating a smell of mothballs. Blacker than when you smudge your face with a sooty cork.”</i></p> <p>What does this suggest? How does she feel about him? Is it nice to sav such thing?</p>	<p><i>“His lips were brown, not pink like they should be... His hair was woolly as a black shorn sheep. His nose, squashed flat, had two nostrils big as train tunnels.”</i></p> <p>Why should his lips be pink?</p>
<p><i>“...this big nigger man.”</i></p> <p>Is it acceptable to call someone like this? What are the appropriate expressions?</p>	<p><i>“But instead he said, in clear English, ‘Perhaps we could shake hands instead?’</i></p> <p>What does his move suggest? Could this be expected? How come he could speak English?</p>
<p><i>“And i shook an African man’s hand. It was warm and slightly sweaty like anyone else’s...”</i></p> <p>Why does she even mention this?</p>	<p><i>“Evidently, when they speak English you know that they have learned to be civilised – taught English by the white man, missionaries probably.”</i></p> <p>Who are the missionaries then? Should the Africans thank them?</p>

B. What do the differences between the two columns indicate?

Co naznačují rozdíly mezi očekáváním a realitou?

What behavior could we expect from Queenie?	How does she actually behave?
What behavior could we expect from a monkey man?	How does he actually behave?

C. Discussion questions. Otázky k diskusi.

I. What are stereotypes? Who has them? Why?

Co jsou stereotypy? Kdo je má? Proč?

II. Are stereotypes a positive or a negative thing to have?

Jsou stereotypy dobrou, nebo špatnou věcí?

III. What can we do to overcome prejudice and stereotypes?

Jak jim můžeme předcházet?

AUSTRALSKÁ LITERATURA

Plán hodiny č. 9

Cíle: Žáci budou schopni vyjmenovat příčiny problémových vztahů mezi evropskými kolonizátory a původními obyvateli Austrálie. Vysvětlí důsledky kolonizace na původní obyvatelstvo Austrálie v širším kontextu.

Čas:	Aktivita:	Materiály:	Interakce:
00'	Motivační část – Ověřování prekonceptů Austrálie	Kahoot – kvíz – mobilní telefony, projektor	interakce celé třídy
03'	Čtení – <i>The Songlines</i>	Úryvek z textu (Excerpt)	samostatná práce
06'	Diskuse k textu – Hodnoty Aboriginců vs. hodnoty evropských kolonizátorů	Text	interakce celé třídy
10'	Ilustrace – žáci ve skupinách postupují dle popisu a kreslí mapu území, které jim bylo přiřazeno	Zadání	skupinová práce
30'	Role play – učitel čte scénář, žáci pohybují s figurkami a mění mapu jejich území na základě textu, který poslouchají	Tabule	interakce celé třídy
40'	Závěrečná reflexe – Co zbylo z vašeho území? Jaké pocity vyvolala jeho přeměna? Byly zachovány základní hodnoty Aboriginců?		interakce celé třídy

Pracovní list č. 9 – AUSTRALIAN LITERATURE

1. Read the extract.

Přečti si úryvek.

2. Discuss the values of the Aboriginal people.

Diskutuj hodnoty Aboričinců.

3. What do you think were the values of the European settlers?

Jaké si myslíš, že evropští kolonizátoři měli hodnoty?

4. Follow the instructions of the teacher and take part in the role play.

Následuj instrukce a zapoj se do hraní rolí.

Bruce Chatwin – *The Songlines* (1988)

ARKADY ORDERED a couple of cappuccinos in the coffee-shop. We took them to a table by the window and he began to talk.

I was dazzled by the speed of his mind, although at times I felt he sounded like a man on a public platform, and that much of what he said had been said before.

The Aboriginals had an earthbound philosophy. The earth gave life to a man; gave him his food, language and intelligence; and the earth took him back when he died. A man's 'own country', even an empty stretch of spinifex, was itself a sacred ikon that must remain unscarred.

'Unscarred, you mean, by roads or mines or railways?'

'To wound the earth', he answered earnestly, 'is to wound yourself, and if others wound the earth, they are wounding you. The land should be left untouched: as it was in the Dreamtime when the Ancestors sang the world into existence.'

'Rilke', I said, 'had a similar intuition. He also said song was existence.'

'I know,' said Arkady, resting his chin on his hands. "'Third Sonnet to Orpheus.'"

The Aboriginals, he went on, were a people who trod lightly over the earth; and the less they took from the earth, the less they had to give in return. They had never understood why the missionaries forbade their innocent sacrifices. They slaughtered no victims, animal or human. Instead, when they wished to thank the earth for its gifts, they would simply slit a vein in their forearms and let their own blood spatter the ground.

Každá skupina žáků obdrží jiný text. Na velký papír si připraví mapu území na základě následujícího popisu. Práce se slovníky povolena.

Částečně upravený text je převzatý z:

https://www.australiancurriculum.edu.au/media/1531/role_play_of_aboriginal_history_in_sa_since_1800.pdf

Six Aboriginal language groups

Group 1

Narungga environment - Paths are maintained through the thick mallee forests. There are many camp sites around the coast making easy access to fresh fish and shellfish which we gather, spear or catch with nets. Fish include butterflyfish, salmon, mullet and snapper and shellfish include periwinkles, warreners and abalone for which we dive in deeper water. The men also hunt emu, kangaroo, wombat and lizards. There are fruits ripe in the warmer months and nutritious tubers and various seeds to gather at particular times during the year. Much time is spent making and mending hunting and gathering implements, teaching the children and occasional ceremonies of singing and dancing.

Your people:



Zdroj: www.australiancurriculum.edu.au

Group 2

Ngarrindjeri environment - The land of the Ngarrindjeri is one of the richest and most densely populated areas in Australia before European contact. There is abundant fresh water available from the River Murray, the Murray Lakes and from springs and wells along the Coorong. Foods include a wide range of fresh and salt water fish and shellfish, emu, wombat, kangaroo, ducks and other birds, as well as fruits including munthries (a bit like apple in taste). Mats and baskets are woven from rushes and whale bones sometimes used as frameworks for shelters and then covered with branches, seaweed and mud. Nets are used for fishing and catching ducks.

Your people:

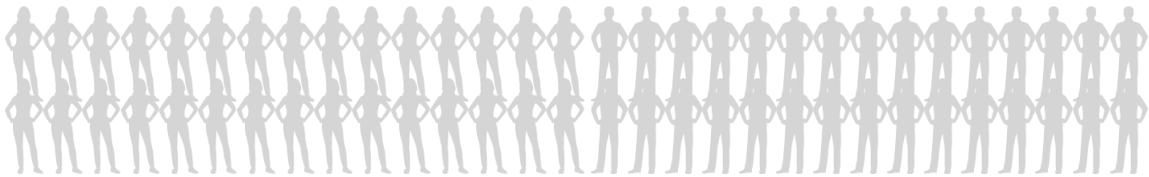


Zdroj: www.australiancurriculum.edu.au

Group 3

Adnyamathanha environment - The Adnyamathanha environment ranges from rocky hills and mountains such as Wilpena Pound and the Elder Range to dry flat plains with precious waterholes amongst the rocks and creek beds. Animal foods include Emu, bush turkey, kangaroo, euro and the yellow footed rock wallaby and all the birds which are not meat eating such as pigeons, doves, parrots, quail, duck. Tubers and fruits included quandong, native orange, pear and more and acacia seeds are ground for flour. Large nets are used to snaring emus and euros.

Your people:



Zdroj:www.australiancurriculum.edu.au

Group 4

Kookatha environment - The Gawler Ranges are rocky hills with waterholes in several places and plains with many large salt lakes, sand dunes and mallee type vegetation surround them. The western part of Kookatha country is on the Nullarbor Plain, which has some soakages where fresh water is sometimes found. The main Dreaming is about the sleepy lizard. Reptiles form an important part of the diet as do bush turkey, kangaroo and emus and seeds from grasses and acacia trees which are ground to make flour and damper. In drought time, water is found in roots of mallee trees, which are cut and drained into a container. Quandong is one of our fruits.

Your people:



Zdroj:www.australiancurriculum.edu.au

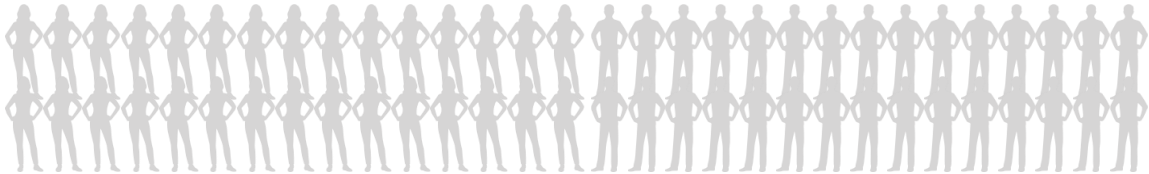
Group 5

Pitjantjatjara/Yankunytjatjara environment - The Musgrave and Everard Ranges are central to the landscape and plains that surround them. There are several rock holes where water can be found in good seasons but droughts can be devastating. Reptiles are a main food source as well as occasional kangaroo, emus, bush turkey, wallabies and native cat. It is important to learn the tracks of animals. Human hair is used to make mankuri, a ring shaped cushion so that women can comfortably carry dishes on their heads.

We dig for honey ants after rain when their abdomens are full with nectar from mulga blossom. Maku (or witchetty grubs) are dug for in the roots of acacia bushes. Seeds of grasses and trees are ground to make flour for damper and sometimes we have quandong fruit. Burrowing frogs can be dug up in drought time for emergency water. After rain the country is beautiful with lots of wildflowers. Spears, boomerangs, dishes and digging sticks are made with stone axes and

scrapers and the spears are straightened and hardened with use of fire.

Your people:



Zdroj:www.australiancurriculum.edu.au

Group 6

Kaurna environment

Kaurna country includes what is now the metropolitan area of Adelaide, the land south along the coast of Fleurieu Peninsula as far as Cape Jervis and the land north to Crystal Brook. There are several winter creeks, fresh water springs in the sand dunes and swampy areas along the beaches and fresh water soakages, which have now been filled in and built on at places which in the future will be called Adelaide airport, West Beach and West Lakes. Traditional foods includes possum, kangaroo, emu eggs, quandong, bush turkey, acacia seeds and gum, fish and shellfish, witchetty grubs, ducks and other birds and seeds for flour. Young men wear black cockatoo feathers in their hair when dressed for ceremony. Nets are used to catching ducks and fish. Wooden implements are used for digging and throwing and wooden bowls are used for water and seed collecting.

Your people:



Zdroj:www.australiancurriculum.edu.au

THE NARRATION: Vyprávění (čte učitel)

Zdroj: www.australiancurriculum.edu.au

By 1800, Europeans begin settling in New South Wales.

Life for Aboriginal people is generally peaceful, but with occasional disputes as with all cultures. The women gather fruits, vegetables and various seeds and hunt small animals. The men hunt larger animals and gather some foods as they hunt a lot of time is spent around the campfire telling stories, making tools, nets, and bowls, clothing and teaching the young children. Dancing and singing are a regular part of life. Sacred sites are respected and maintained by elders who have responsibility for them. Aboriginal people are proud of their culture. Life at this time for the majority of people in England, Ireland and other parts of Europe is generally hard. Many work long hours in factories or workhouses, in muddy fields or in dark, damp coal mines. Illness is common. Only the wealthy live in comfort.

Early 1800s – Smallpox epidemic kills all the children and elderly of the Ngarrindjeri group.

1820's a second smallpox epidemic kills the old people and young children in the Kaur-na group.

1834 The Foundation Act is passed in the British Parliament. This Act makes provision for 300 000 square miles to become the territory in which British settlers can begin the colony of South Australia. The territory is described as 'waste and unoccupied'.

1840 The 500 or less Kurna people are outnumbered by 17,000 Europeans as well as 200,000 sheep and 15,000 cattle. Most of the land around Adelaide has been taken up for farming. (Instruct a farmer to remove all the Kurna land but one corner)

1850's many Kurna and Ngarrindjeri die from diseases such as colds, measles and whooping cough because they have no immunity against the illnesses brought by the Europeans.

By 1850 only 10 % of the Aboriginal population in the newly settled areas are alive. Not all Europeans are hostile. Many Europeans are respectful to Aboriginal people and seek better conditions for them. Most don't see Aboriginal people as they go about their lives in the towns or on their farms. However, they would not have their farms if the Aboriginal owners had not been previously frightened away or killed by violence or disease.

By 1850, most Aboriginal land within 400 kilometres of Adelaide has been sold to Europeans by their government and belonged to them under the law of the new colony. (Draw a circle on the map approx. 400km from Adelaide, ie a bit north of Port Augusta) (Instruct 'Europeans' to collect the remainder of the Kurna land, most of the Ngarrindjeri land and some of the Adnyamathanha land. If coloured paper is pinned on the group

members it could also be torn. This is a powerful way of showing how much Aboriginal land was lost.) Ask the groups to talk about how they feel.

Some of the groups were forcibly replaced. Whenever missionaries started work, their main concern was to Christianise the Aboriginal people even though they already had their own spiritual beliefs

1850 Some of the surviving young adults of Kurna and Ngarrindjeri descent in Adelaide are taken without their extended family to Poonindie north of Port Lincoln where a mission is established. (Instruct a 'European' to physically move the remaining Kurna group to Port Lincoln) Many suffer badly from illnesses, probably including stress at leaving their land and living in what was to them a foreign land. Those who survive and their descendants become excellent farmers, winning prizes for their skills in district competitions.

In 1884 the rail line is built within the land (between Port Augusta and Marree to the north) of the Adnyamathanha group.

By 1890 most Kookatha land is now leased to white pastoralists. Lasting damage is done to vegetation by excessive grazing and the introduction of rabbits, camels, horses, donkeys, goats, cats, foxes.

In 1911 Aboriginal people are 'protected' by being segregated onto reserves away from non-Aboriginal people. They can be kept there and arrested for leaving.

1913 The Koonibba Children's Home is built – some Kookatha children are placed in the home. Their families visit them on Sundays. The children and they could not speak in their own language.

1912 –20 The east-west railway is built through Kookatha land. Many work for the pastoralists but receive little pay. Families live in bush shelters or tents and survive on bush foods, rabbits.

1923 The Aborigines (Training for Children) Act means that Aboriginal children can be removed from their families against their will and sent to institutions until they are adults.
1951 The Assimilation Policy states that all Aborigines are expected to eventually 'attain the same manner of living as other Australians and to live as members of a single Australia'. This really means that they are expected to stop all their cultural traditions and give up their values and take up those of non-Aboriginal Australian

1965 The Aborigines and Historic Relics Preservation Act of SA provide some protection for sacred sites, burial sites, painting and engraving sites.

1966 The Aboriginal Lands Trust Act means titles to Aboriginal reserves in South Australia is now held and managed by Aboriginal people. Such reserves are small in area but significant to Aboriginal people.

1982 Aboriginal people are employed as rangers by the government to record Aboriginal sites under the Aboriginal Heritage Act. Many Aboriginal Education Workers are employed in schools and more Aboriginal teachers train and graduate.

1986 Equal Opportunity Act makes discrimination unlawful on the basis of race. What still needs to be done for Aboriginal people to be treated fairly?

1988 Aboriginal Studies curriculum for years R–7 is introduced to South Australian schools. Some schools teach Aboriginal languages.

1991 The Australian government begins the process it calls Reconciliation between Aboriginal and other Australians.

1991 The Royal Commission into Aboriginal Deaths in Custody announces its findings and recommendations including that Aboriginal Studies should be taught in schools.

1997 The 'Stolen Generation' report from the Human Rights and Equal Opportunities Commission outlines the experience of Aboriginal people who were removed from their families. It calls for a formal apology and compensation to support communities to heal.

1999 Lots of Aboriginal people are making films, writing books, working in tourism, government departments, studying law, natural resource management, anthropology and management.

Závěr

Tato práce byla zaměřená na aktivizační metody v multikulturní výchově. Cílem práce bylo zjistit, jaké metody učitelé pro práci s multikulturní výchovou volí, jak pracují s textem a jak je multikulturní výchova provázaná s výukou cizích jazyků. Dále bylo záměrem předložit sérii pracovních listů, které mohou být v multikulturní výchově využity.

Strukturu práce tvoří tři části. Úvodní část je teoretická. Dochází v ní k vymezením základních pojmů, o které se práce opírá. Centrem pozornosti je multikulturní výchova jako taková, dále pak kompetence, multikulturalita ve zdělávání, čtení, práce s textem a aktivizační metody, které tvoří osu práce.

Následuje praktická část, jejímž cílem bylo zmapovat metody, které jsou učiteli základních a středních škol v České republice při multikulturní výchově běžně aplikovány. Pozornost byla zaměřena zejména na práci s textem a provázanost multikulturní výchovy s cizími jazyky. Pro sběr dat byl na základě požadovaných kritérií vytvořen elektronický dotazník o 19 otázkách. Výzkumného šetření se účastnilo 182 respondentů. Z výsledků průzkumu vyplývá, že učitelé využívají celou škálu aktivizačních metod i forem třídní interakce. Běžnou součástí multikulturní výchovy je text psaný v českém jazyce. Co se týče předmětů, k multikulturní výchově dochází nejčastěji v rámci výchov např. občanská, rodinná, aj. Mezi zajímavá zjištění, které výzkum přinesl, patří např. fakt, že většina učitelů nebyla v rámci vysokoškolského studia s multikulturní výchovou seznámena.

Poslední část práce tvoří série pracovních listů založených na práci s textem. Součástí jsou přípravy pro učitele v českém jazyce, pracovní listy pro žáky v češtině i angličtině a další doprovodné materiály k tisku. Pro potřeby této práce byly vybrány texty, které řadíme do britské postkoloniální literatury. Skrz čtení tak mají žáci možnost porozumět kulturním odlišnostem těchto zemí a tím dochází k rozvoji jejich interkulturních kompetencí. Didaktické metody, které jsem volila, jsou založeny na principech aktivní výuky.

Domnívám se, že cíle práce byly splněny i když jsem v průběhu psaní přicházela na možné nové objekty zájmu, které mohou být podrobeny dalšímu výzkumu. Aktivizace žáků nabývá na významu, protože tvoří podstatu efektivního vzdělávání. Vzhledem k proměně současného světa, kdy dochází k rapidnímu nárůstu informací, je třeba využít potenciálu

aktivizačních metod, které dávají prostor žákům podílet se na procesu učení, a tím ho zefektivnit.

Seznam použitých informačních zdrojů

Aboriginal history in South Australia since 1800 [online]. [cit. 2020–10–17]. Dostupné z: https://www.australiancurriculum.edu.au/media/1531/role_play_of_aboriginal_history_in_sa_since_1800.pdf

BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 9788086798073.

BURYÁNEK, Jan, ed. Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 8090351050.

BUZAN, Tony. Rychlé čtení: čtěte rychleji, učte se lépe, dokažte víc. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978–80–265–0062–9.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672386.

DAŇOVÁ, Martina. Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978–80–247–2389–1.

DIVAKARUNI, Chitra Banerjee. Arranged Marriage: Stories. Anchor, 1996. ISBN 978-0385483506.

HLADÍK, Jakub. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 9788074544262.

CHATWIN, Bruce. The Songlines. Penguin, 1988. ISBN 0140094296.

LEVY, Andrea. Small island. London: Review, 2004. ISBN 0755307496.

MANSFIELD, Katherine. Bliss and Other Stories. Dodo Press, 2008. ISBN 9781474477307.

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

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80–211–0372–8.

PAŘÍZEK, Vlastimil. Základy obecné pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

POTIKI, Roma. Stolen Dreams [online]. [cit. 2020-10-21]. Dostupné z: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic22/duppee/4_2002.html

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734705.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

PRŮCHA, Jan. Interkulturní komunikace. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

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

PRŮCHA, Jan. Srovnávací pedagogika. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-08-21]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

RHYS, Jean. *Wide Sargasso Sea*. Penguin Books, 2020. ISBN 978-0-141-18542-2.

RUTOVÁ, Nina. Respekt neboli: INSERT [online]. In: [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha, Česká republika: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.

SMETÁČEK, Vladimír. Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973. Na pomoc pedagogické praxi (Krajský pedagogický ústav v Praze).

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073671822.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Otevřené vyučování, Praha: Strom, 1997. ISBN 80-901954-3-1.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

Obrázek č. 1:

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fupload.wikimedia.org%2Fwikipedia%2Fcommons%2Fd1%2FTamatekapuaMeetingHouse.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fen.wikipedia.org%2Fwiki%2FM%25C4%2581ori_culture&tbnid=o-L1v_LNq_nPM&vet=12ahUKEwj5gt-_4MjsAhUNr6QKHTckBaAQMygOegUIARCwAQ..i&docid=fM4JWNy4MXCZXM&w=993&h=660&q=maori%20culture&client=safari&ved=2ahUKEwj5gt-_4MjsAhUNr6QKHTckBaAQMygOegUIARCwAQ

Obrázek č. 2:

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fcdn2.veltra.com%2Fptr%2F20171220235310_1053996171_10285_0.jpg%3Fimwidth%3D480%26impolicy%3Dcustom&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.veltra.com%2Fen%2Foceania%2Fnew_zealand%2Fctg%2F192727%3Amaori_culture_and_heritage%2F&tbnid=xydzA6xjm1GCFM&vet=12ahUKEwj5gt-_4MjsAhUNr6QKHTckBaAQMyhFegQIARBR..i&docid=M4mdqRL6LsWTHM&w=480&h=360&q=maori%20culture&client=safari&ved=2ahUKEwj5gt-_4MjsAhUNr6QKHTckBaAQMyhFegQIARBR

Obrázek č. 3.

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fcdn.newsapi.com.au%2Fimage%2Fv1%2F3a254aa373062ab7e9d7b7889912bcb3&imgrefurl=https%3A%2F>

%2Fwww.theaustralian.com.au %2Fnation %2Fworld %2Froyals-cloaked-in-maori-culture-on-last-day-of-tour %2Fnews-story
%2F54873e3fc3969d66479698d707e9c05a&tbnid=DM78YNb0uIGf2M&vet=10CCUQM
yh1ahcKEwjQnfbU4MjsAhUAAAAAHQAAAAAQAg..i&docid=_YYzaLZHR9LWeM&
w=1280&h=720&q=maori
%20culture&client=safari&ved=0CCUQMMyh1ahcKEwjQnfbU4MjsAhUAAAAAHQAAA
AAQAg

Obrázek č. 4

https://www.google.com/imgres?imgurl=https %3A %2F %2Fmedia.istockphoto.com
%2Fphotos %2Fkiwi-bird-picture-id617577042 %3Fk %3D6 %26m %3D617577042
%26s %3D612x612 %26w %3D0 %26h %3DFBDSW3w5CpLEj-L-
IP9LhvW4KxCDld94j5pNC3c5X8Q %3D&imgrefurl=https %3A %2F
%2Fwww.istockphoto.com %2Fphotos %2Fnew-zealand-
culture&tbnid=_TIRXNApPYYAwM&vet=12ahUKEWj3kfHu4MjsAhVTtKQKHZQ0C5
0QMyhdegUIARCCAQ..i&docid=W8PSdPjkOShJeM&w=612&h=408&q=newzealand
%20culture&client=safari&ved=2ahUKEWj3kfHu4MjsAhVTtKQKHZQ0C50QMyhdegU
IARCCAQ

Obrázek č. 5

https://www.google.com/imgres?imgurl=https %3A %2F %2Fstatic.dw.com %2Fimage
%2F54590888_303.jpg&imgrefurl=https %3A %2F %2Fwww.dw.com %2Fen %2Fnew-
zealand-jacinda-arderns-labour-party-wins-landslide %2Fa-
55306628&tbnid=aVsEQT3SH4ROTM&vet=12ahUKEwi8x7mK4cjsAhXBxqQKHUdg
ALYQMygFegUIARCrAQ..i&docid=LTOT9fk9s5L1aM&w=700&h=394&q=jacinda
%20arden&client=safari&ved=2ahUKEwi8x7mK4cjsAhXBxqQKHUdgALYQMygFegU
IARCrAQ

Obrázek č. 6

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fupload.wikimedia.org%2Fwikipedia%2Fcommons%2Fthumb%2F2%2F21%2FNew_Zealand_location_map.svg%2F1928px-New_Zealand_location_map.svg.png&imgrefurl=https%3A%2F%2Fcommons.wikimedia.org%2Fwiki%2FFile%3ANew_Zealand_location_map.svg&tbnid=1PLkjndq-Se_MM&vet=12ahUKEwjF0ruj4cjsAhVP16QKHZ26Ad0QMygPegUIARDQAQ..i&docid=75mZg4Bfk1BkFM&w=1928&h=2432&q=new%20zealand%20map&client=safari&ved=2ahUKEwjF0ruj4cjsAhVP16QKHZ26Ad0QMygPegUIARDQAQ

Obrázek č. 7

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fimages.idgesg.net%2Fimages%2Farticle%2F2020%2F07%2Fmaori-waka-canoe-100851291-large.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.cio.com%2Farticle%2F3566098%2Fmaori-participation-in-it-insights-for-cios.html&tbnid=IZctihQ2dVRsfM&vet=12ahUKEwj-9f6Z4cjsAhVItaQKHTygB08QMygNegUIARC-AQ..i&docid=nK7bkb927JYV3M&w=1200&h=800&q=canoe%20maori&client=safari&ved=2ahUKEwj-9f6Z4cjsAhVItaQKHTygB08QMygNegUIARC-AQ>

Obrázek č. 8

<https://matrimonial.myadvcorner.com/images/class-add.jpg>

Obrázek č. 9

<https://learn.releasemyad.com/wp-content/uploads/2020/05/newpaper-Matrimonial.jpg>

Obrázek č. 10

<https://i.pinimg.com/originals/f6/3b/38/f63b386a8e5431575cf94eab25635c66.jpg>