

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Radka Kuglerová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra školní a sociální pedagogiky – oddělení rodinné výchovy

**PRACOVNÍ ČINNOSTI JAKO PROSTŘEDEK
MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY**

Autor: Radka Kuglerová

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

Praha 2010

NÁZEV:

Pracovní činnosti jako prostředek multikulturní výchovy

ABSTRAKT:

Diplomová práce mapuje situaci průřezového tématu multikulturní výchovy na 2. stupni základních škol. Zabývá se obsahem, metodami a didaktickými prostředky využívanými k dosahování cílů multikulturní výchovy ve výuce.

Na základě zjištěných údajů z dotazníkového šetření pedagogů 2. stupně ZŠ nabízí návrh projektu 5 vyučovacích hodin přípravy pokrmů s multikulturní tematikou pro 7. ročník ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Výuka multikulturní výchovy, pracovní činnosti, národní pokrmy

TITLE:

Working activities as means of multicultural education

SUMMARY:

The final work maps situation about multicultural education on the second level of primary school and engage in subjects, methods and means, which are used to reach the aim of multicultural education.

Following the results of questionnaire research, which were send to teachers propose an application to working activities expecially cooking in form of some multikultural lessons.

KEYWORDS:

Multicultural education, cooking as a school subject, national cuisine

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v seznamu literatury a souhlasím s využitím údajů obsažených v této práci za předpokladu řádné citace.

Praha 17. 6. 2010

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce, paní doktorce Kovaříkové, za ochotu a značnou trpělivost, kterou mi věnovala při vzniku této práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelům, kteří se podělili o své názory a pomohli mi tak při realizaci dotazníkové sondy na ZŠ. Zároveň patří velké poděkování mé rodině a kamarádům, kteří mne při tvorbě práce neustále podporovali.

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	10
2.1 Multikulturní společnost	10
2.2 Koncepce integrace cizinců v ČR	11
2.2.1 Integrace žáků-cizinců v oblasti základního vzdělávání	12
2.2.2 Multikulturní výchova jako nástroj integrace cizinců	14
2.3 Definování pojmu multikulturní výchova (MKV)	16
2.4 Výuka multikulturní výchovy na ZŠ	18
2.4.1 Cíle a obsah MKV	19
2.4.2 Vhodné metody a organizační formy MKV	24
2.4.3 Didaktické prostředky MKV	26
2.4.4 Evaluace cílů MKV	29
2.5 Výuka pracovních činností na ZŠ	30
2.5.1 Cíle a obsah pracovních činností v RVP	31
2.5.2 Metody a organizační formy pracovních činností	32
2.5.3 Didaktické prostředky ve výuce pracovních činností	34
3. Výzkumná část	34
3.1 Realizace multikulturní výchovy na 2. stupni ZŠ	34
3.1.1 Cíle a stanovení hypotéz	34
3.1.2 Cílová skupina a použité metody výzkumu	35
3.1.3 Vyhodnocení výzkumu	36
3.2 Shrnutí výsledků	47
3.3 Příprava pokrmů jako prostředek MKV	50
3.3.1 Východiska projektu	50
3.3.2 Projekt „V jídle máme celý svět“	54
4. Závěr	60
5. Přehled grafů a tabulek	61
6. Literatura	62
7. Přílohy	65

1 Úvod

Zpracování multikulturní výchovy (dále jen MKV) při reformě školství do školských dokumentů, přineslo kromě přínosu větší provázanosti vzdělávacích obsahů s reálnými potřebami praktického života, také mnoho problémů při realizaci. Uchopení realizace multikulturního vzdělávání ve školním prostředí se stalo náplní mé diplomové práce.

Zařazení pracovních činností bezesporu není hlavním předmětem pro výuku MKV, ale je jedním z využívaných prostředků vzdělávání dětí na základních školách a patří do komplexního utváření osobnosti člověka.

V teoretické části jsou vysvětleny obecné cíle multikulturní výchovy a pracovních činností dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání a rovněž uveden přehled působících složek v didaktickém prostředí při naplňování vzdělávacích cílů, doplněný o popis některých metod, materiálů a projektů, vytvořených k podpoře výuky multikulturní výchovy na českých školách. Problematika evaluace průřezových témat je zmíněna v závěru kapitoly o výuce multikulturní výchovy.

Zmapování didaktického prostředí MKV na 2. stupni ZŠ bylo jedním ze dvou cílů praktické části diplomové práce. Ke zjištění situace výuky bylo využito dotazníkové metody a analýzy internetově dostupných výročních zpráv vybraných základních škol v Praze. Rovněž bylo úkolem dotazníků zjistit materiální zázemí škol pro výuku pracovních činností. Dotazníky byly zasílány především vyučujícím občanské výchovy, rodinné výchovy a vyučujícím pracovních činností a dalším učitelům podílejícím se na výuce MKV. Podrobnější zpracování výsledků dotazníkového šetření a analýzy výročních zpráv, s ohledem na umístění školy na území Hlavního města Prahy a k diferenciaci na typ základní školy a fakultní základní školy, je uvedeno formou tabulek v přílohách.

S přihlédnutím k pojetí cílů multikulturní výchovy dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání jsem se dále zamýšlela nad využitím všech výukových prostředků, jak u žáků 2. stupně základních škol přiblížit kultury jiných národností a stimulovat tak požadované multikulturní kompetence. Výsledkem snažení se stal návrh projektu „V jídle máme celý svět!“, který má za úkol aplikovat charakteristiky

národních kuchyní vybraných zemí do návrhu pěti konkrétních výukových jednotek pracovních činností pro žáky 7. ročníků ZŠ.

Volba zemí proběhla dle statistiky zastoupených státních občanství žáků-cizinců na území ČR, na základě vyplněných dotazníků pražských základních škol a z důvodu výskytu určitých původně zahraničních pokrmů v běžném „českém“ jídelníčku. Proto se nakonec počet zemí, jejichž charakteristiky v práci uvádím, vyšplhal na 10.

Projekt usiluje o vzájemné propojování žáky získávaných informací a chce tak dostat významu multikulturní výchovy jako průřezového tématu. Zároveň chce podpořit „interkulturní výměnu“ mezi většinovými dětmi a dětmi-cizinci, případně jejich rodinami. Téma pracovních činností - příprava pokrmů bylo vybráno na základě materiálního zázemí dotázaných základních škol v Praze a z reakcí dotázaných vyučujících. Projekt se nezaměřuje pouze na popis, ale snaží se donutit žáky přemýšlet nad hodnotami a vlivy pramenícími z kultur jiných zemí. Podrobná verze navrženého projektu je samostatně vloženou přílohou.

2 Teoretická část

2.1 Multikulturní společnost

Podle statistik Českého statistického úřadu bylo ke dni 28.2.2010 v naší společnosti celkem 431 587 cizinců. Přestože se podíl cizinců zvýšil na 4,1 % z celkové populace ČR, patří stále Česká republika k evropským zemím s relativně nízkým počtem cizinců. Mnohem méně než v dřívějších dobách jsou důvodem migrace válečné konflikty, politické pronásledování, náboženské boje, genocidy a ekologické katastrofy. Převažujícím důvodem dnešního stěhování obyvatelstva jsou socioekonomické rozdíly mezi bohatšími a chudšími. (ŠIŠKOVÁ, 1998)

Mnohem více přibývá otázek, na možnost společného soužití více národností na jednom území, vyplývajících z kulturních konfliktů při střetávání odlišných kultur v různorodé populaci dané země.

„Na základě postoje majoritní skupiny k přítomným menšinám rozlišují někteří odborníci společnosti s multikulturním a interkulturním charakterem. **Multikulturní společnost** je tvořena přítomností různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny a rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci a vzájemném předávání zkušeností se zde hovoří o asimilaci a interakci podle měřítek majoritní skupiny. Naproti tomu **interkulturní společnost** aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami. Základními stavebními kameny interkulturní společnosti jsou respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, konstruktivní řešení konfliktů a aktivní úsilí o vyvarování se negativních předsudků a stereotypů.“ (ŠIŠKOVÁ, 1998, s. 33)

Pod pojmem asimilace, si představme proces, při kterém dochází k přejímání dominantních prvků vyspělejší kultury etnikem, často se ztrátou znaků původní kultury etnika. (PRŮCHA, 2001)

V interkulturní společnosti, za kterou snad můžeme českou společnost považovat, s přibývajícím počty migrantů zcela přirozeně sílí požadavek na integraci a rozvoj vztahů mezi zúčastněnými komunitami, nikoliv na zmíněnou asimilaci. V čem je požadovaný rozdíl?

Integrace je vzájemné začleňování nově příchozích kultur do struktur hostitelské společnosti a **oboustranný proces přizpůsobování**. (DLUHOŠOVÁ in ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 77)

2.2 Koncepce integrace cizinců v ČR

Za **cizince** jsou v ČR považovány osoby s jiným než českým státním občanstvím, osoby bez státního občanství a rovněž osoby s více občanstvími, z nichž žádné není státním občanstvím ČR. (*ročenka Českého statistického ústavu*, 2007, s. 5)

Státní občanství vychází ze vztahu mezi občanem a státem (údaj o něm je uveden v osobních a cestovních dokladech), přičemž je tento pojem svázán s určitými právy a povinnostmi. Často bývá zaměňován s pojmem **národnost**, kde národností rozumíme příslušnost k národu, národnostní nebo etnické menšině. Volba národnosti je subjektivním rozhodnutím jedince, nicméně bývá spojena s objektivními kritérii jeho identity, spojující kulturní a behaviorální dimenze. Národnost je v ČR zjišťována pouze při Sčítání lidu, domů a bytů, naopak informace o státním občanství jsou součástí řady registrů a evidencí. (*ročenka Českého statistického ústavu*, 2007, s. 5)

Základní legislativní prostor pro budování nekonfliktní společnosti v ČR vymezuje ústavní zákon č. 2/1993 Sb., **Listina základních práv a svobod**, z jejichž základů vycházejí všechny následné regulativy, podílející se na začleňování menšinových skupin do společnosti.

V letech 1999 – 2000 přijala vláda ČR dva strategické dokumenty zpracované ministerstvem vnitra – „**Zásady koncepce integrace cizinců na území ČR**“ a „**Koncepce integrace cizinců na území ČR**“, které specifikovaly východiska a cíle politiky integrace cizinců a rozvoje vztahů mezi komunitami, včetně opatření na podporu integrace cizinců v praxi. Do realizace „*Koncepce integrace cizinců na území ČR*“ jsou zapojena ministerstva: práce a sociálních věcí (které má v současnosti na starost koordinaci mezi všemi ministerstvy), dále ministerstvo vnitra, školství, mládeže a tělovýchovy, průmyslu a obchodu, pro místní rozvoj, zdravotnictví, financí a další orgány a instituce, včetně nestátních neziskových organizací. (zdroj: www.mvcr.cz)

„Koncepce klade při integraci ze strany cizince do majoritní společnosti zvýšený důraz na základní předpoklady, kterými jsou **znalost českého jazyka; ekonomická soběstačnost**, zejména prostřednictvím získání zaměstnání; **orientace v české společnosti; rozvoj vzájemných vztahů mezi cizinci a majoritou.**“ (DLUHOŠOVÁ in ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 81)

2.2.1 Integrace cizinců v oblasti základního vzdělávání

Přestože se na řešení problémů spojených s integrační politikou cizinců podílejí různé vládní resorty, pozornost diplomové práce je namířena pouze na resort školství.

Koncepce integrace cizinců v oblasti vzdělávání vyplývá ze snah vzdělávací politiky Evropské unie bojovat proti vylučování znevýhodněných skupin obyvatelstva ze vzdělávání, podporováním výuky cizích jazyků a rozvojem kulturních znalostí.

„Vzdělávání má klíčovou roli v ekonomickém rozvoji, v boji proti nezaměstnanosti, proti sociálním nerovnostem, proti exkluzi nebo-li vylučování či znevýhodňování určitých skupin ze společnosti a ve zvyšování konkurenceschopnosti evropských zemí. Právě proto je úroveň základního vzdělávání pokládána za základní podmínku stability společnosti, rozvoje demokracie a ekonomického růstu.“ (BRDEK, VYCHOVÁ, 2004, s. 25).

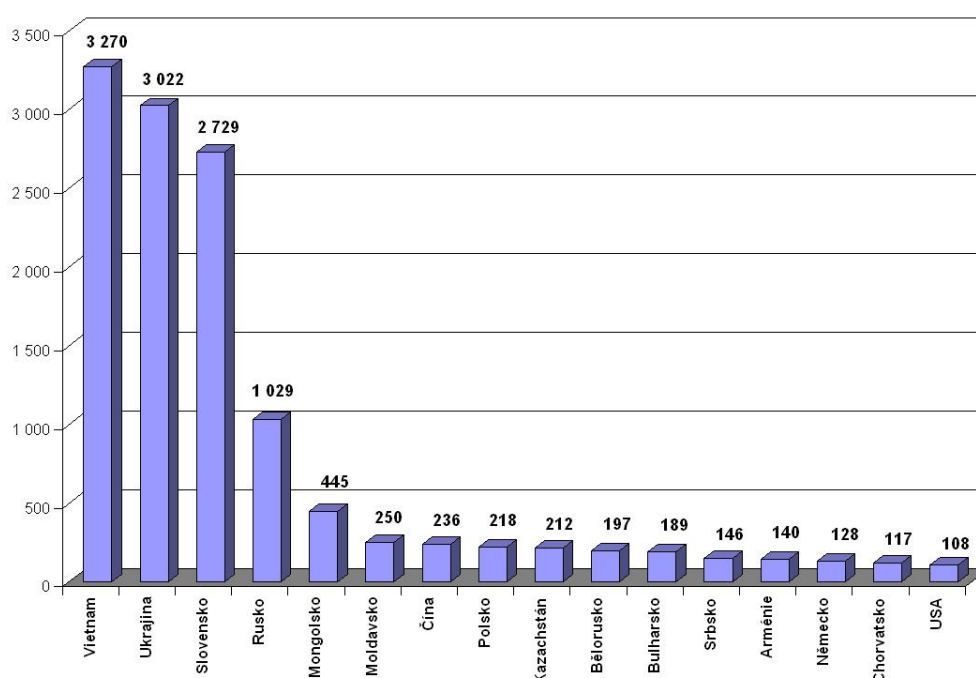
K právním předpisům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR), jimiž se řídí základní vzdělávání cizinců, patří **Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (**školský zákon**), ve znění pozdějších předpisů, speciálně § 20 Vzdělávání cizinců a **Pokyn č.j.21 836/2000-11 MŠMT ČR** ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách včetně speciálních škol ČR.

Díky výše uvedeným dokumentům mají cizinci v České republice v oblasti základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky.

Nakolik je integrace ve vzdělávání důležitým tématem, ukazují statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), ve kterých dominují počty studujících cizinců na úrovni terciálního (vysokoškolského) vzdělávání.

Pozvolnou a zvyšující se tendenci početnosti vykazují cizinci i na základních školách, v nichž dosahoval počet všech žáků-cizinců studujících na území ČR ve školním roce 2008/2009 hodnoty 13 583, z čehož 4 098 studovalo přímo na území Hlavního města Prahy. Přehled státních občanství na pražských školách, jejichž početní zastoupení přesahovalo 100 žáků, zaznamenává graf 1.

V České republice tvoří cizinci 1,7 % žáků základních škol, přičemž počet oproti předchozímu školnímu roku 2007/2008 vzrostl o 0,3 % (620 žáků-cizinců). Nejčastěji se jedná, stejně jako v mateřských školách, o občany Vietnamu (24,1 %), Ukrajiny (22,2 %), Slovenska (20,1 %) a Ruska (7,6 %).



Graf 1 Cizinci, podle státního občanství, vzdělávající se na pražských ZŠ ve školním roce 2008/2009

V souladu s koncepcí integrační politiky, je prvním klíčovým bodem adaptace a integrace dětí-cizinců rychlé zvládnutí českého jazyka.

Z finančních důvodů většinou nemají žáci-cizinci možnost učit se českému jazyku systematicky (např. v jazykových kurzech), proto si osvojují základy češtiny pouze spontánně od svých spolužáků, v průběhu školní výuky, sledováním televize apod. Ministerstvo školství a tělovýchovy začlenilo podporu výuky českého jazyka cizinců do obsahu Školského zákona, ve kterém bezplatné jazykové vzdělávání žákům-cizincům,

kteří plní povinnou školní docházku, má zajišťovat krajský úřad v místě bydliště žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy. (PRŮCHA, 2008)

KOCOUREK (2008) kritizuje jednostrannost většinově se vyskytujícího integračního způsobu českého školství, v němž „České školství integruje cizince výukou češtiny a zvládnutím české látky, ale téměř zcela opomíjí výchovu a podporu vývoje sociální a kulturní identity žáků.“ (KOCOUREK in ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 35)

Požadavek na respektování kulturní identity dítěte při vzdělávání, včetně jeho rodného jazyka, národních hodnot země původu, je dítěti zaručen dokumentem OSN tzv. **Úmluvou o právech dítěte**.

Na výše zmíněné podněty reagovala DUDOVÁ (2008) ve své diplomové práci, zabývající se integrací dětí jiných národností v prostředí ZŠ, a konkretizovala několik přístupů pro úspěšné začlenění žáka do školní výuky. Výchozím krokem je **individuální přístup** ke každému žákovi. V důležitém **rozvoji jazykových schopností** je vhodné podpořit výuku českého jazyka ještě formou doučování a pokud je možné, ve školním prostředí zajistit asistenta. Zařazením vhodných výukových metod **podporovat psychiku dítěte** zažíváním pocitu úspěchu ve výuce a v 1. pololetí školní docházky využít k hodnocení výkonů v předmětech, závislejících na znalosti českého jazyka, slovního hodnocení. Při tvorbě sociální sítě **podporovat nejen navazování přátelských vztahů se spolužáky**, ale co možná nejčastěji **spolupracovat i s rodiči dítěte**.

2.2.2 Multikulturní výchova jako nástroj integrační politiky

Přestože nezbytnou podmínkou integrace ze strany žáka-cizince je znalost jazyka, historie a institucí hostitelské společnosti, je základním mechanismem integrace častý styk mezi přistěhovalci a občany státu. Na vymýcení kulturních bariér mezi majoritní a minoritní skupinou musí participovat obě zúčastněné strany. (DUDOVÁ, 2008)

Oboustrannost integračního procesu zachycuje také PRŮCHA (2001, s. 43), který shrnuje ve své knize *Multikulturní výchova – teorie, praxe, výzkum* názory a definice několika autorů do dvou hlavních koncepcí multikulturní výchovy:

- Multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební

prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků.

- Multikulturní výchova je proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur.

Význam vlivu vzdělávání v orientaci v multikulturním světě podporuje kromě pedagogických i sociologický názor HLADÍKA (2006), podle něhož „interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie), asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná integrace a adaptace. Interkulturní vzdělávání vede studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa.“ (HLADÍK in CHUDÝ, 2006, s. 76)

Odkážeme-li se na předchozí definice multikulturní nebo interkulturní společnosti, pak by mělo být zařazení MKV do reformované koncepce školského kurikula prostředkem podpory integrace cizinců, v české, potažmo evropské společnosti.

Na následujících stránkách se pokusíme vysvětlit záměr a pojetí MKV ve školském systému ČR, včetně přínosů a problémů spojených s její realizací.

2.3 Definování pojmu multikulturní výchova (MKV)

Různorodost kultur je českým ekvivalentem složeného slova „multikulturní“ a na první dojem je srozumitelný snad všem. Co si však konkrétně představit pod pojmem kultura.

„Termín **kultura** je v mnoha kontextech používaný výraz. Mezi první asociace k jeho obsahovému pojetí obvykle patří oblasti, ve kterých se projevuje lidská tvořivost, jako je hudba, divadlo nebo architektura. Sociologové vnímají kulturu jako daleko širší pojem, zahrnující sociální zvyklosti určité komunity, její zákony, obyčeje, tradice a zvyky. Příslušníci stejné kultury se vyznačují společným jazykem, hodnotovým systémem, podobnými vzorci chování a uvažování. Kultura je náš společný rámec, který jsme si společně pro snazší komunikaci vytvořili, předávali z generace na generaci a neustále modifikovali. Kulturní kontext nám pomáhá porozumět, co je v dané společnosti vnímáno jako morální, vtipné, uctivé nebo jaká očekávání jsou vkládána do mužské a ženské role, postavení vedoucího a podřízeného.“ (ŠIŠKOVÁ, 1998, s. 33)

Pojem kultura, vysvětlený dle Velkého sociologického slovníku z roku 1996 (in PRŮCHA, 2001, s. 31), je souhrnem specifických lidských adaptací na vnější prostředí. Představuje činnosti jednotlivců a skupin, které jsou fixované sociokulturními stereotypy a jsou předávány prostřednictvím kulturního dědictví dalším generacím. Kultura vystupuje v podobě a) výtvorů lidské práce, b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), c) idejí (kognitivních systémů), d) institucí organizujících lidské chování.

Poznatky o jiných kulturách jsou získávány interdisciplinárně, z řad různých vědeckých oborů počínaje sociologií, psychologií, lingvistikou přes etnografii, historii či kulturní antropologii konče, a jejich následné aplikaci do širokého spektra oborů se dnes nevyhne žádná z lidských činností.

Pro lepší pochopení souvislostí uvedu vysvětlení termínu etnografie, jenž je vědní disciplínou, zabývající se jak hmotnou kulturou (stavbami, nářadím, oděvy, potravou aj.), tak způsobem života národů a etnik (obyčeji, rodinným a společenským životem, rituály aj.). (PRŮCHA, 2001)

Druhým slovem je **výchova**, která u dítěte začíná v rodinném prostředí a vstupem do školských zařízení se na ní začínají podílet také pedagogové. Přestože úkolem škol je především vzdělávat – předávat vědomosti, podněcovat žáky a studenty k samostatnému logickému informovanému myšlení, jsou školy charakterizovány jako výchovně-vzdělávací instituce a mají výchovou ovlivňovat postoje a hodnoty žáků.

Podle PAVELKOVÉ (2002, s. 28) můžeme výchovu chápat jako „proces záměrného působení a cílevědomého ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“

V předchozích kapitolách byly používány 2 termíny, multikulturní a interkulturní výchova či vzdělávání. Víceméně jde o synonyma. O multikulturní výchově a vzdělávání se v evropských zemích hovoří od poloviny 80. let 20. století. Pojem multikulturní výchova se rozšířil především v anglicky mluvících zemích, USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii. MKV je chápána jako „příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v interkulturním prostředí, jako výchova a vzdělávání, které směřuje k chápání a respektování jiných kultur.“ (*My a ti druzí – příručka pro učitele*, 2001, s. 8)

Výraz **interkulturní vzdělávání**, který má svůj původ v Evropě, je preferován z důvodu zdůraznění komplexnějšího náhledu, kde vzdělávání usiluje o vybavení účastníků vzdělávacího procesu celým systémem kompetencí: neformuje pouze hodnotový systém žáka, ale vybavuje jej znalostmi, postoji a dovednostmi. Rovněž termín *interkulturní* zahrnuje vzájemnost, výměnu a dialog odlišných sociokulturních skupin. Model interkulturního vzdělávání, jehož cílem je připravit jedince na život v multikulturní společnosti a umožnit mu chápat odlišné kultury a respektovat rozmanitost různých způsobů života, vychází z přesvědčení, že řada předsudků vůči příslušníkům menšin vzniká a upevňuje se přesně v takovém procesu vzdělávání, který je orientován jen na předávání hodnot majoritní kultury. (*projekt Varianty – Člověk v tísni*, s.11)

Nástin různých pohledů na multikulturní výchovu odhaluje, že obsah MKV je velmi široký a tedy právem v Rámcovém vzdělávacím programu respektovaný jako **průřezové téma** prolínající skrze vyučovací předměty. Proto, ať již chceme diskutovat

nad vhodnějším názvem multikulturní výchova či interkulturní vzdělávání, budeme se držet termínu multikulturní výchova, který je používán v kurikulárních dokumentech českého školství.

2.4 Výuka multikulturní výchovy na ZŠ

Obecnou náplň českého základního školství formulují kurikulární dokumenty, kterými jsou *Národní vzdělávací program (tzv. Bílá kniha)* a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, jejichž pojetí kurikula konkretizují povinně a závazně od září 2007 tzv. *Školní vzdělávací programy (ŠVP)* každé základní školy v ČR.

Pod kurikulem je nutné si představit, „souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti. Kurikulum je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života“. (MAŇÁK, JANÍK, ŠVEC, 2008, s. 13)

Inovace ve vzdělávání se týkají především nové formulace cílů základního vzdělávání, které jsou plněny dosahováním tzv. *klíčových kompetencí*, zavedením kategorie šesti *průřezových témat*, do které patří i výuka MKV a nově utvářený vzdělávací obsah charakterizovaný očekávanými výstupy *vzdělávacích oblastí* a učivem.

Obecně si *klíčovou kompetenci, resp. klíčové kompetence* vzdělávání můžeme představit jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. K utváření a rozvíjení kompetencí musí směřovat a **přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti**, které ve škole probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní*. Vzdělávací obsah je na 2. stupni ZŠ rozdělen do 8 vzdělávacích oblastí: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technika, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce*. Vzdělávací oblasti tvoří vzdělávací obory, jejichž vzdělávací obsah je rozdělen školou do příslušných vyučovacích předmětů (obory se většinou ještě shodují s názvy

předmětů, přestože RVP umožňuje školám nazvat si své vyučovací předměty v rámci ŠVP dle potřeby ZŠ). Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tématických oborů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažených **výstupů, které mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné.** (RVP ZV, 2007)

Změny požadované v RVP mají pomoci **propojovat získávané poznatky** a zároveň reagovat na aktuální dění ve společnosti.

Obecně je výuka (nikoliv vyučování, kde je připisován větší význam učiteli) chápána jako lidská činnost, která směřuje k určitým cílům za součinnosti učitele a žáků. K úspěšnosti výuky přispívá vzájemná poslušnost a propojenost jednotlivých komponentů, kterými jsou cíle, obsah (učivo), součinnost učitele a žáků, použité metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, za nichž vyučovací proces probíhá. (SKALKOVÁ, 1999)

Výuka, nebo-li edukace, probíhá v určitém prostředí, za účasti subjektů a za působení určitých determinant (podmiňujících faktorů). Mezi **faktory vzdělávacího procesu**, které působí na jeho kvalitu patří, *charakteristiky žáků* (jejich schopnosti, styly učení, postoje, věkové rozdíly, sociokulturní úroveň rodin aj), *charakteristiky učitelů* (věk, délka profese aj.) a vlastní *charakteristiky edukačního procesu* (množství a obtížnost učiva, motivace k učení aj.). (PRŮCHA, 2001)

2.4.1 Cíle a obsah multikulturní výchovy (MKV)

Škola jako výchovně-vzdělávací instituce naplňuje v průběhu vyučovacího procesu tři obecné cíle: předávat znalosti, dovednosti (vzdělávání) a společenské hodnoty (výchova). (KOCOUREK in ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 35)

Cíle se vymezují v pedagogických dokumentech na různé úrovni obecnosti. Mezi pedagogické dokumenty s vytyčenými cíly patří tématické plány, školní vzdělávací program a v něm konkretizované osnovy Rámcových vzdělávacích programů dle úrovně vzdělávání. (RVP ZV, 2007)

Podle rozsahu se dělí na předmětové, ročníkové, tématické a konkrétní nebo podle obsahu na *cíle kognitivní nebo-li poznávací* (znalosti a vědomosti, dovednosti a

návyky), *cíle axiologické nebo-li hodnotové* (zájmy a postoje) a *cíle v oblasti jednání* (chování a volní jednání). Cíle také slouží učitelům k hodnocení efektivity výuky na základě vztahů očekávaných a reálně dosažených výsledků a zároveň mohou působit jako motivační element na žáka. (PAVELKOVÁ, 2002)

Dosažitelnost cílů obecně a tedy i cílů MKV, to jest splnění všech výše uvedených funkcí, však **vyplývá z individuální úrovně osobnosti žáka**, a to jak biologické, psychologické tak i sociální. (SKALKOVÁ, 1999)

Poprvé se s tematikou MKV setkávají děti již v předškolním vzdělávání. Děje se tak proto, že sice, jak uvádí Aboud (1988), děti v prvních třech letech života obvykle vědomí etnické příslušnosti postrádají, avšak ve věku 4 – 7 let si stále více uvědomují odlišnost příslušníků jiných etnických skupin a často se u nich mohou vytvářet předsudky. Od osmi let výše začínají děti ve svých postojích projevovat větší flexibilitu a hodnotit lidi spíše individuálně než skupinově, takže dřívější předsudky lze někdy změnit. Naneštěstí přibližně také v tomto věku si děti mohou začít uvědomovat předsudky proti své vlastní skupině. (FONTANA, 1997, s. 32)

Děti mají sklon, zvláště s přibývajícím věkem, být intolerantní vůči individuálním odlišnostem. Zde svou korektivní úlohu musí plnit také škola. Jestliže má škola při svém působení oporu ještě v rodině, která rozvíjí a podporuje své děti v sociálních interakcích vystupovat s úctou k sobě i k jiným, pak si dítě bude vážit ostatních a přitom si zachová svou autonomii a nezávislost. (FONTANA, 1997)

Hlavním cílem českého vzdělávání v oblasti MKV formulovaného v RVP je **„vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a vzájemnému klidnému soužití.“** Cíl je společný pro celý vzdělávací systém ČR, ať již na úrovni předškolního, základního, středoškolského nebo vysokoškolského vzdělávání.

V případě cílů průřezového tématu Multikulturní výchova dle RVP ZV jde vlastně o dosahování tzv. „*interkulturních kompetencí*“, což je souhrnný pojem označující způsobilost jedince realizovat ve vlastním jednání osvojené vědomosti a dovednosti ve vztahu k příslušníkům jiných kultur. (PRŮCHA, 2001)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) má MKV průřezový charakter, proto participuje na úkolech MKV hned několik vzdělávacích oblastí.

Na úrovni 1. stupně ZŠ plní dominantní úlohu MKV vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Na 2. stupni ZŠ podstata multikulturní výchovy spadá do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která zahrnuje vzdělávací obory *dějepis* a *výchova k občanství* s přesahy do *zeměpisu*, jenž je součástí vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Blízkou vazbu lze najít také ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví. Multikulturní výchova rovněž tématicky proniká i do jiných průřezových témat, jakými jsou například *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, *Mediální výchova*. (RVP ZV, 2007, s. 97 - 98)

Průřezové téma Multikulturní výchova umožňuje žákům **seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami**. Na pozadí kulturní rozmanitosti si žáci mohou lépe uvědomovat i svojí vlastní kulturní identitu. Širším úkolem MKV je podnítit v žácích ochotu poznávat nové, neboť aktivní přístup k životu a poznávání okolí je metodou, jak obohacovat vlastní osobnost v neustále se měnící společnosti a svým příkladem působit a měnit okolní svět k lepšímu. Přínos MKV dle RVP ZV je shrnut do 14 bodů, jejichž obsah je níže popsán.

V přehledu formulujícím přínosy, potažmo cíle, průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, použitého z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007, s. 97 – 98), uvádím v závorce zkratky konkrétních vzdělávacích oborů, v nichž může být náplň tematiky MKV realizována. Zkratku Ov (Občanská výchova) a Rv (Rodinná výchova) ponechávám, přestože si uvědomuji, že některé ZŠ již užívají nového označení Výchova k občanství (Ov) a Výchova ke zdraví (Rv). Pod zkratkou Inf označuji Informatiku a informační techniku.

Cíle MKV kognitivní – poznávací:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti (*D, Z, Čj a cizí jazyky, Vv, Hv, Inf, pracovní činnosti*)

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých (*cizí jazyky, Z, Rv, Inf, pracovní činnosti*)
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých lidí (*Ov, cizí jazyky, pracovní činnosti*)
- učí přijmout druhého jedince jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena (*Př, Ov*)
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin (*Inf, cizí jazyky, Ov, Rv, pracovní činnosti*)
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie (*Ov, Rv*)
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání (*Rv*)
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj. (*Ov, Rv, D*)

Cíle MKV v oblasti postojů a hodnot:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je (*Inf, Ov, Rv*)
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí (*Ov, Rv, D, Z, Vv, Hv, český jazyk, pracovní činnosti*)
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu (*jákykoliv vyučovací předmět*)

- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti (*D, Z, Ov, Rv, Inf, jazyky*)

Cíle MKV v oblasti jednání a chování:

- vede k angažování při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu (*Ov, Rv*)
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám (*Ov, Rv*)

Zastoupení předmětů v přehledu spíše potvrzuje hlavní úlohu humanitních předmětů ve vzdělávání MKV, ale zároveň poukazuje na možnou aplikaci do pracovních činností.

KOCOUREK in ŠIŠKOVÁ (2008, s. 42) zjednodušuje výčet cílů multikulturní výchovy na čtyři základní:

- Předat žákům zajímavé informace o jiných kulturách ve vazbě na kulturu vlastní.
- Vychovávat k toleranci a proti rasismu.
- Vzdělávat o tom, co se děje při setkávání příslušníků různých kultur.
- Podporovat sociální a kulturní identitu žáků domácích i cizích.

Z výše uvedených bodů vnímáme pasivnější přístup žáka oproti pedagogovi, který musí předat informace, vychovávat, vzdělávat a podporovat.

BARTOŇOVÁ (2006) uvádí formulaci nejdůležitějších cílů podle modelu interkulturního vzdělávání, v němž je podstatné žáka během edukace aktivně zapojit. Za nejdůležitější cíle jsou považovány:

- Naučit žáka reflektovat vlastní sociokulturní zázemí.
- Naučit žáka reflektovat zázemí ostatních sociokulturních skupin a uznávat je.
- Naučit žáka komunikovat a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin.
- Naučit žáka vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu.

V posledním uvedeném pohledu na výukové cíle a skrze ně vyjádřený obsah MKV, ukazuje na prioritu MKV, ve které nejde pouze o šíření poznatků či poznávání jiných kultur, nýbrž o **porozumění a pochopení jejich odlišností a specifík**. Prioritní je v MKV orientace na hodnoty – **hodnotovou výchovu**, tj. na rozvoj osobnosti. Jedině pak, jak zmiňuje JIRÁSKOVÁ (2006, s. 65), „je možno zasahovat do hodnotových orientací žáků, formovat jejich postoje a rozvíjet jejich empatické schopnosti. Proto je právě zde důležité aktivní učení samotných žáků, k čemuž jsou nejvhodnější interaktivní metody a projektové vyučování.“

2.4.2 Vhodné metody a organizační formy MKV

„V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ (SKALKOVÁ, 1999, s. 166)

K orientaci v problematice vyučovacích metod použijeme klasifikace metod dle SKALKOVÉ (1999, s. 169) z hlediska zdroje poznání a typu poznatků (hledisko didaktického aspektu):

- 1) Skupina metod slovních – zahrnuje *metody monologické* (např. vysvětlování, výklad, přednáška aj.), *metody dialogické* (např. rozhovor, dialog, diskuse), *metody písemných prací*, *metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem*.
- 2) Skupina metod názorně demonstračních – *pozorování* předmětů a jevů, *předvádění* (předmětů, činností, pokusů, modelů), *demonstrace* statických obrazů, *projekce* statická a dynamická.
- 3) Skupina metod praktických – *nácvik pohybových a pracovních dovedností*, *laboratorní činnosti žáků*, *pracovní činnosti* (v dílnách, na pozemku), *grafické a výtvarné činnosti*.

Prostřednictvím využívání různých metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem – změnou ve vědomostech, dovednostech, postojích i osobních vlastnostech žáků. Výběr metod je spjatý se specifikou vyučovacímho předmětu, s konkrétními didaktickými úlohami, s reálnými dostupnými

prostředky, zkušenostmi učitele a s požadavkem vzájemné spolupráce učitel – žák. (SKALKOVÁ, 1999)

„Spektrum přístupů našich učitelů k výuce a jejich pojetí vyučování, včetně vztahu k žákům, je velmi široké a pohybuje se mezi dvěma póly. Špičkový učitelé se bez ohledu na mnohdy nepříznivé podmínky snaží o maximální aktivizaci žáků (hledají netradiční formy motivace – např. zapojují žáky už do přípravy na hodinu a staví je do role spoluautorů scénáře hodiny, navozují často samostatnou práci žáků, střídají pravidelně různé formy individuální a skupinové práce, vedou žáky k sebehodnocení a hodnocení jiných, kladou důraz na výchovnou stránku vyučování atd.). Opačný pól představují učitelé, setrvávající v klasickém (byť mnohdy pečlivě propracovaném) pojetí vyučování jako „předávání“ systémových vědomostí, v jehož rámci zůstává žák málo aktivním „objektem“ učitelova působení.“ (ŠIMONÍK, 1997, s. 90)

„Každý učitel ví, že výslednému efektu vyučování a rozvoji tzv. klíčových kompetencí pozitivně napomáhá právě vlastní aktivita žáků – žák nesporně lépe pochopí daný problém, když se sám aktivně zapojí do jeho promýšlení, když „sám“ objeví souvislost („aha“ zážitek) a když se učí obhájit svá stanoviska, argumentovat, kriticky promýšlet a konfrontovat své názory s názory druhých.“ (JIRÁSKOVÁ, 2006, s. 68)

Vlastní aktivitu žáků posílíme zařazováním tzv. interaktivních výukových metod, které chápeme jako propracované metodické postupy, při nichž jsou žáci motivováni k aktivnímu zapojování, tj. ke kritickému myšlení, hledání souvislostí a „řešení“ určitého problému. (JIRÁSKOVÁ, 2006)

Je nutné si uvědomit, že použitím slovní metody, pokud jde např. o samostatnou práci s textem a následné vyvození závěrů, je příkladem metody aktivizující, neboť iniciativa vyvozování závěrů je ponechána na úsilí žáka.

Pro zajištění vhodného prostředí interaktivních metod zařazuje učitel aktivizující metodu ruku v ruce s organizační formou kooperativního, skupinového nebo přímo projektového vyučování.

Mezi metody vhodné pro MKV patří například **metody zážitkové**, příběhy ze života (**narativní příběhy**) jsou důležitým nástrojem socializace. Spoustu věcí v životě se učíme pomocí příběhů a vyprávění. Příběh patří mezi velmi citlivé metody, besedy, rozhovory, ankety, videoreportáž, modelové problémové situace, případové studie a

práci s nimi, problémové otázky, práce s textem z různých zdrojů, referáty, úvahy, to vše bylo prověřeno jako vhodná forma výukových metod MKV.

Rámcový vzdělávací program nabízí zařazení MKV do Školního vzdělávacího programu ve třech podobách:

- samostatný předmět,
- mezipředmětové téma v jednotlivých předmětech
- forma plnění cílů MKV v dílčích projektech

Podobu průřezového tématu si může škola zvolit a zpracovat obsahy MKV (lidská práva, multikulturalita, etnický původ, princip sociálního smíru a solidarity, kulturní difference) do Školního vzdělávacího programu. JIRÁSKOVÁ (2006) doporučuje při uplatňování prvků MKV, dodržovat tyto zásady:

- MKV nesmí zvyšovat nároky na objem učiva.
- Měla by být začleňována do výuky přirozenou cestou a nenuceně.
- Co nejvíce zapojovat tvořivost a zkušenosti žáků.
- MKV musí prostupovat nejen obsahem výuky, ale i klimatem celé školy.

„Všechny zásady MKV vycházejí z předpokladu, že je u dítěte rozvíjen zdravý základ jeho osobnosti a totožnosti“. (PEŘICH a kol. in ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 195)

2.4.3 Didaktické prostředky MKV

Do kategorie „didaktické prostředky“ zahrnuje Maňák (1995) všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. (MAŇÁK in SKALKOVÁ, 1999, s. 232)

K didaktickým prostředkům náleží kromě materiálních učebních pomůcek, i nemateriální prostředky – výukové metody.

Především materiální vybavení škol a tříd, včetně přítomnosti moderních didaktických technologií, umožňují žákům interaktivnější prožití vyučovacích hodin.

V souvislosti s tím, však na českém trhu nenajdete žádnou učebnici s názvem multikulturní výchova. Současnou metodickou podporu učitelů představují projekty různých organizací nebo mezinárodní programy. Kreativnější učitelé si mohou oblasti MKV (lidská práva, poznávání jiných kultur, rasismus atd.) zpracovat a vytvořit jako školní projekt.

Přehled nejznámější programů a projektů

Příručka „My a ti druzí“ – pro multikulturní výchovu a vzdělávání na ZŠ

Publikace vznikla v roce 2003 a vytvořil ji kolektiv autorů občanského sdružení Multikulturní centrum Praha (MKC), kteří chtěli přispět k integraci dětí a mladých lidí různých vyznání, životních stylů, sexuální orientace či barvy pleti v multikulturním setkávání v prostředí škol ČR. Příručka obsahuje informace o Číňanech, Romech, Ruské federaci, náboženské rozdílnosti.

Kromě zmíněné příručky nabízí občanské sdružení MKC vzdělávací kurzy pro žáky a pedagogy se světovou tematikou hudby.

„Varianty“ – Člověk v tísní

Vzdělávací program Varianty funguje od roku 2001. Společnost Člověk v tísní podporuje svým sborníkem aktivit formou interkulturního vzdělávání a globálního rozvojové vzdělávání obě průřezová témata. Cílovými vzdělávanými skupinami nejsou jen pedagogové a studenti základních, středních a vysokých škol, ale také úředníci veřejných správ a samospráv, úředníci úřadů práce, speciálních pedagogů, školních inspektorů či policisté.

Mezi další programy společnosti Člověk v tísní patří například program Jeden svět na školách, Programy sociální integrace nebo sekce humanitární pomoci a rozvojové spolupráce.

„CzechKid“

Internetová stránka, která vznikla jako komplexní nástroj pro výuku MKV na školách. Je založen na zprostředkování životních situací lidí z odlišných prostředí a

prostřednictvím dialogů má zapojit žáky do problematiky MKV a docílit u nich prožitku.

„Adopce na dálku“

Na myšlence „adopce na dálku“ se podílí mnoho organizací. Mezi dvě organizace působící také na území Prahy, zajišťující finanční variantu pomoci obyvatelům (především dětem) v rozvojových zemích, patří např. Česká katolická charita a Humanistické hnutí – humanisti. Kontakt adoptivních rodičů s jejich dítětem v zahraničí je většinou neosobní, pouze formou dopisů nejčastěji v anglickém jazyce.

„eTwinning“

Program eTwinning (doslovně „elektronické párování“) je zaměřen na podporu spolupráce žáků i učitelů základních a středních škol v rámci Evropy. Jeho hlavním cílem je napomáhat partnerské spolupráci evropských škol, vytvořit a posilovat síť kontaktů mezi nimi, umožnit vznik mezinárodních projektů v oblasti výuky a podpořit při tom využití informačních a komunikačních technologií. Program zároveň nabízí učitelům a jiným odborníkům možnost spolupracovat s kolegy v zahraničí, vyměňovat si pedagogické zkušenosti, doplnit si profesní znalosti a dovednosti v používání informačních a komunikačních technologií ve výuce.

„SOKRATES“ (do roku 2006 SOKRATES II)

Mezinárodní program, který vznikl v roce 1995. Soubor aktivit schvalovaných EU opírající se o tři pilíře vzdělávací politiky. Program v rámci všeobecného vzdělávání – COMENIUS. Zahrnuje vzdělávání od mateřských školek po vyšší odborné školy, nabízí také možnost pro vysoké školy a další instituce zaměřené na další vzdělávání učitelů. V rámci programu může škola žádat o některý z tří projektů: projekt spolupráce škol, jazykový projekt, projekt rozvoje školy.

Z výsledků zpracovaných ŠVP 16ti pilotních škol (ROKOSOVÁ, 2008) vyplynulo, že situace metodické podpory není ještě úplně uspokojivá a bylo by třeba navrhnout další konkrétnější postupy a doporučení k jednotlivým tématickým okruhům MKV

s přípravou praktických ukázek jednotlivých hodin, doplněných o výměnu nápadů a možností, co vše lze se žáky ve výuce realizovat.

2.4.4 Evaluace cílů MKV

Situaci evaluace průřezových témat komplikuje fakt, že nemají na úrovni Rámcových vzdělávacích programů stanoveny očekávané výstupy, a tudíž je na každé škole, jak bude konkretizovat to, co se od žáků u jednotlivých průřezových témat očekává.

V roce 2009 započala snaha Výzkumného ústavu pedagogického vytvořit metodickou podporu pro výuku průřezových témat v podobě tzv. „*Modelových očekávaných výstupů*“ (MOV). Ukončení vypracování podkladů je plánováno na rok 2011.

Modelové očekávané výstupy nebudou na rozdíl od výstupů vzdělávacích oborů závazné. Mají učitelům pomáhat konkretizovat pro každé průřezové téma vědomosti, dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty, které si mají žáci osvojit. „Modelové očekávané výstupy napomohou efektivně propojovat tematické okruhy průřezových témat a učivo vzdělávacího oboru, do kterého je tematický okruh integrován. Pomohou rovněž stanovovat výstupy školních projektů a usnadní realizaci průřezových témat formou samostatného předmětu. Zároveň zvýrazní vazby a přesahy průřezových témat navzájem a stanou se také východiskem pro jejich další inovace.“

Podle obecných doporučení hodnocení průřezových témat PASTOROVÉ (2008) by měla kritéria MKV obsahovat následující body:

- V hodnocení by se měla promítnout realizovaná forma MKV; zda-li jde o integraci tematického okruhu do vzdělávacího obsahu vybraných vyučovacích předmětů nebo jde-li o projekt či samostatný vyučovací předmět, případně kombinaci z těchto forem.
- Kritéria by měla vznikat průběžně a zároveň podléhat změnám díky zpětné vazbě se skutečností pedagogické praxe.
- Zároveň by kritéria měla vycházet z možností a prostředí školy.
- Z pohledu naplňování klíčových kompetencí bychom měli hodnotit způsob, jakým žák sděluje postoje a názory; o jaké argumenty se opírá a nakolik je

schopen o nich diskutovat; měl by být zohledněn zájem žáka o problematiku MKV i jeho aplikace poznatků MKV v běžném životě.

2.5 Výuka pracovních činností na ZŠ

Pracovní činnosti, dříve pracovní výchova a dnes součást vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, jsou cíleně zaměřeny na praktické pracovní dovednosti a návyky, které mají přispět při utváření životní a profesní orientace žáků. (RVP, 2007, str. 81)

Zaměříme-li se na základní vzdělávání, pak jejich začlenění do systému vzdělávacích předmětů probíhá již od 1. stupně ZŠ a to v tématických okruzích *Práce s drobným materiálem, konstrukční činnosti, pěstitelské práce, příprava pokrmů*, jejichž plnění je povinné ve všech čtyřech okruzích.

Na 2. stupni ZŠ tvoří volitelnou nabídku tématické okruhy *Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Příprava pokrmů, Provoz a údržba domácnosti, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií*. Škola vyučuje povinnému okruhu *Svět práce* a z volitelných okruhů vybírá minimálně ještě dva tématické okruhy, jejichž realizaci umožňují prostředky školy a případné její vzdělávací zaměření. (RVP, 2007)

Podstatou vzdělávacího oboru je dosahování praktických kompetencí, při nichž se v rámci spolupráce rozvíjejí kompetence sociální, komunikativní nebo kompetence k řešení problémů.

Obdobně jako v kapitole pojednávající o výuce multikulturní výchovy, i zde se pokusíme postihnout nejdůležitější faktory, mající vliv na efektivitu výuky pracovních činností.

2.5.1 Cíle a obsah pracovních činností v RVP ZV

„Žáci mají být vedeni k seznámení se s používáním jednoduchých nástrojů a základních materiálů a se základními technologickými postupy při činnostech spojených s výrobou, pěstitelstvím a provozem domácnosti. Dále si mají osvojit zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a základní praktické dovednosti. Rovněž mají

rozvítet svou představivost, tvořivost a jemnou motoriku a uvědomovat si hodnotu lidské práce i jejích výsledků a nutnost spolupráce.“ (ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 204)

Žáci by měli chápat práci a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci, měli by se naučit organizaci a plánování práce spojených s výběrem vhodných prostředků k realizaci. Měli by rozvíjet sebedůvěru a podnikatelské myšlení a náplň pracovních činností by měla přispět k rozšíření povědomí o nabídkách pracovních míst a možné volbě budoucího povolání.

2.5.2 Metody a organizační formy ve výuce pracovních činností

O vyučovacích metodách a formách je bezpředmětné se zde obsáhle zmiňovat, neboť pracovní činnosti jsou metodou samotnou, právě proto jde ze strany učitele daleko více než v jiných předmětech o pestré využívání takových metod, které sice splňují aktuální potřeby výuky, ale zároveň nedělají z předmětu stereotypní hodinovou výrobu výrobků. Při návodných popisech činností je využíváno slovní metody, stejně tak i při motivaci žáků. K motivaci mohou učitelé využít i demonstrace výrobků či filmové projekce nebo besedy s odborníkem. Hlavní podstatou výuky je vlastní aktivita žáků, ať již v rovině skupinové či individuální s rozvojem tvořivého myšlení.

Vyjdeme-li z definice výuky (viz. kapitola 2.1.2) a elementů, které se na ní podílejí, pak rovněž nezanedbatelnou roli hraje **osobnost a zájmy vyučujících** pracovních činností, neboť většina učitelů, vyučujících tomuto předmětu není aprobovaná a někteří dobírají hodiny pouze jako doplňující k plnému úvazku bez většího zájmu o předmět a jeho možnosti ve vzdělávání žáků. Mezi další limity lze zařadit popularizovanou „praktičnost“ vyučovaného obsahu a vůbec zájem dnešních dětí o předmět praktických činností. Zájem žáků je sporadický, velmi proměnlivý. Jen málo žáků vydrží pracovat samostatně soustavně, trpělivě. Většinu žáků na úrovni jejich výsledku práce nezaleží, chtějí mít „splněno“, proto zde hraje velmi důležitou úlohu opět učitel a jeho motivační dovednosti.

V předmětu pracovní činnosti jsou daleko důležitější vnější podmínky prostředí, V samotném dokumentu RVP ZV je již obsažena zmínka o tom, že **materiální vybavenost** základních škol je velmi variabilní, a proto dává možnost školám (při tvorbě ŠVP) volit náplň pracovních činností dle svých dispozic.

Mezi další handicapy patří **časová dotace** předmětu, která je zpravidla 1 vyučovací hodina týdně. Z vlastní zkušenosti vím, že současní žáci mají problémy během 45 min. naplánovat a vytvořit vůbec něco. Přikládám jejich počínání menší kreativitě a samostatnosti soustavně pracovat.

2.5.3 Didaktické prostředky ve výuce pracovních činností

Neboť je část práce zaměřena na oblast metodické podpory pedagogům, zajímal mne také reálný stav výukových prostředků – konkrétně učebnic na trhu. Na trhu je dostupná jediná kompletní řada učebnic Pracovních činností z nakladatelství Fortuna, které jsou zpracovány ještě dle osnov vzdělávacího programu Základní škola. Pro 2. stupeň základní školy jde celkem o 7 knih s příslušnou tematikou *Práce s počítačem (2 díly)*, *Pěstitelství*, *Práce s technickými materiály*, *Elektrotechnika kolem nás*, *Provoz a údržba domácnosti*, *Příprava pokrmů a Svět práce*. Jak názvy napovídají jejich obsah lze využít při plnění cílů RVP, ovšem neobsahují náměty průřezových témat.

Další publikace jsou spíše zdroji nápadů a vyučující je mohou najít v knihách z nakladatelství *Karolinum*, kde vyšli 3 díly Pracovních činností. V nakladatelství *Anagram* vycházejí brožované sešity různě zaměřené, ať již podle materiálu či podle ročního období nebo svátků v roce. Další nápady na originální předměty a techniky jsou vydávány např. v publikacích nakladatelství *CP Books* nebo v *Kněžním klubu* a jsou prezentovány spíše jako výtvarné techniky.

V náplni kurikulárních dokumentů českého školství je rovněž úkolem vzdělávat o tradicích a zvyklostech, přestože povědomí o nich je v běžném životě spíše na ústupu. Témata svátků jsou rozebírána z větší části na 1. stupni ZŠ, ale je dobře, že jsou připomínána také na 2. stupni ZŠ. V této souvislosti vydalo nakladatelství Albatros knihu z edice *Oko České zvyky a obyčeje*, ve které A.VONDRUŠKOVÁ (2004) popisuje svátky naše, i Velikonoce a Vánoce světových zemí. Součástí publikace jsou jak starodávné recepty, tak zde nalezneme i návrhy na zhotovení dekorací, pranostiky apod.

Organizace UNICEF skloubila v projektu „*Adoptuj panenku a zachrániš dítě*“ jak náplň MKV, tak využití praktických činností na zhotovení panenky, kterou někdo jiný

může adoptovat. Projekt vznikl na podporu očkovací kampaně, kdy každá panenka představuje jedno dítě na světě, které potřebuje očkování.

Jedinou knihou pokoušející se o náměty MKV ve výuce pracovních činností alespoň na 1. stupni ZŠ a v MŠ napsaly Cílková E. a Schönerová P. *Náměty pro multikulturní výchovu – poznáváme jiné národy*. Každá kapitola nazvaná podle jedné ze zemí: Ukrajina, Rusko, Srbsko, Řecko, Arabské státy a Islámský svět, Indie, Vietnam, Čína obsahuje vždy hudební ukázkou, mapku s vlajkou a popiskem země, něco z historie a příklady typických symbolů národní kultury.

Jinou vhodnou nenáročnou publikací je *Dnes vařím já* od Š. PAVLIČOVÉ (2008), v níž se autorka zmiňuje o národních kuchyních a pokrmech, ale dává čtenáři praktické rady. Výhodou knížky je její přímá zaměřenost na dětského čtenáře, proto i recepty jsou poměrně jednoduché, aby dítě nemělo problém s jejich vytvořením.

Téma mezinárodní kuchyně je velmi blízké obsahu předmětu pracovních činností, a proto mne zajímaly názory vyučujících na problematiku výuky a zařazování MKV na školách.

3 Výzkumná část

Výzkumná část diplomové práce je rozdělena na 2 oblasti. První oblast se týká získávání informací poukazujících na současnou situaci výuky multikulturní výchovy (MKV) a vybavenost základních škol pro výuku pracovních činností. Druhá oblast je zacílena na možnost rozšíření multikulturního vzdělávání v hodinách praktických činností, resp. je v ní úkolem vytvořit návrhy konkrétních aktivit s multikulturním podtextem, které by mohli být aplikovány v prostředí odborných dílen.

3.1 Realizace výuky multikulturní výchovy (MKV) na 2. stupni ZŠ

Zjištění podmínek didaktického a materiálního zázemí pražských základních škol je výchozím předpokladem k mému dalšímu uchopení multikulturní problematiky a následné didaktické transformaci učiva vyplňující návrhy konkrétních hodin pracovních činností, v nichž má výchovně vzdělávací proces probíhat.

3.1.1 Cíle a stanovení hypotéz

Při mapování výuky multikulturní výchovy na základních školách v Praze mne zajímalo především:

- 1) Zapojení multikulturní výchovy v konkrétních učebních předmětech či jinou výchovně vzdělávací formou
- 2) Vyučovaná témata a jejich oblíbenost ze strany vyučujících
- 3) Používané informační zdroje a dostatečnost teoretických podkladů pro výuku
- 4) Používané výukové metody

Rovněž bylo úkolem zjistit národnostní zastoupení žáků-cizinců na pražských základních školách a způsoby jejich zapojení do vyučovacího procesu. V neposlední řadě jsem se zabývala otázkou spolupráce českých a zahraničních škol.

V průzkumu jsem se nejvíce zaměřila na získání údajů o způsobu a náplni MKV ve vyučovacích hodinách, proto jsem si stanovila následující hypotézy:

Hypotéza č.1: Vyučující využívají multidisciplinární povahu MKV, což vede k aplikaci MKV do obsahů nejrůznějších předmětů, včetně pracovní výchovy.

Hypotéza č.2: Nedostatek didaktických materiálů vede k převaze diskusních metod ve výuce, které podporuje začleňování žáků-cizinců do výuky.

Hypotéza č.3: Přímou konfrontaci s jinými kulturami zajišťují ZŠ a vyučující kromě zapojování žáků-cizinců do výuky, kooperací se školami v zahraničí.

3.1.2 Cílová skupina a použité metody

V první oblasti mapování výuky MKV se stali cílovou skupinou pedagogové 2. stupně základních škol, vyučující především předměty občanská a rodinná výchova a jiné předměty podílející se na výuce multikulturní výchovy. Stejně dotazníky byly posílány také vyučujícím pracovních činností a to z důvodu předpokládané názorové pestrosti vystudovaných aprobací a zároveň právě oni by měli být nejfundovanějšími pro hodnocení realizovatelnosti a smysluplnosti tematiky MKV ve vzdělávacím oboru pracovních činností.

Prvotnímu zisku informací sloužila **dotazníková metoda**. Dotazníky bylo osloveno 160 ZŠ na území Hlavního města Prahy. Dotazníky byly posílány v elektronické podobě. Zpětně odpovědělo pouhých 32 základních škol, z nichž 14 bylo fakultních a 21 nefakultních ZŠ. Z některých základních škol reagovalo více učitelů najednou, na což je při vyhodnocování dotazníků v tabulkách graficky upozorněno. V dotazníku je formulováno 12 otázek většinou s nabídnutými variantami odpovědí. Čtyři otázky mají doplňující část ke zdůvodnění odpovědi. Konkrétní podoba znění dotazníku je připojena v příloze 1.

V otázkách zahraniční spolupráce, materiálního vybavení základních škol a případného využívání projektů nestátních organizací byla rovněž využita **metoda analýzy výročních zpráv** vybraných 21 základních škol z posledního školního roku 2008/2009 zveřejněných na webových stránkách těchto základních škol.

Výběrovým kritériem základních škol pro analýzu se stala lokalita na území Prahy, postoupená dvěma hlediskům:

- Přednostně byly vybírány školy z těch částí města, ve kterých vyučující vůbec měli ochotu odpovídat v dotazníkové sondě (viz. dále), ale současně s ohledem na lokalitu blíže či naopak dále od centra města.
- K výběru samozřejmě přispělo hledisko zveřejnění výroční zprávy školy na svých internetových stránkách.

3.1.3 Vyhodnocení výzkumu

V úvodu bych chtěla zdůraznit, že vyhodnocení odpovědí respondentů je provedeno tak, aby informovalo o typu základní školy – *běžná základní škola (ZŠ)* nebo *fakultní základní škola (FZŠ)* a zároveň o její lokalitě na území Hlavního města Prahy. Takto zpracované tabulky k jednotlivým otázkám s podrobně uvedenými údaji se nacházejí v přílohách 4 až 12.

Data použitá v grafech v následujícím textu mají za úkol pouze sumarizovat nejpodstatnější zjištění bez ohledu na lokalitu školy, ale se zachováním typu školy.

Návratnost dotazníků byla velmi nízká (23 %). Celkový počet vyplněných dotazníků dosáhl 36, z čehož u dvou fakultních základních škol odpovídali nezávisle dva vyučující. Dále u dvou dotazníků participovaly najednou dva respondenti, ale takto vyplněné dotazníky byly započteny pouze jako kdyby je vyplňoval jednatel. Jeden dotazník nemohl být započítán, neboť odpověď měla slohovou podobu a je tudíž uveden speciálně mezi přílohami jako příloha 2. Dotazník obsahuje reakci ředitele jedné ze ZŠ s velmi významným zastoupením žáků-cizinců a tudíž s bohatými zkušenostmi s MKV, takže považuji za důležité i tento projev zkušeností ve své práci zveřejnit.

Na dotazník odpovědělo 29 žen (81 %) a 7 mužů (19 %), jejichž aprobovanost v předmětech občanské a rodinné výchovy dosahovala 47 % (17 osob) a v předmětu pracovní činnosti 14 % (5 osob).

Celkem reagovalo 32 škol z deseti městských částí. V případě dvou škol nebylo možno zjistit městskou část, k níž patří. Pomineme-li rozdělení Prahy na 22 městských částí, nejvíce pedagogů reagovalo ze základních škol Prahy 4 a Prahy 5 (*z každé po 7 základních školách*), z Prahy 10 (*6 základních škol*). Počty respondentů z dalších škol

byly nižší; z Prahy 2 (2 základní školy), Prahy 8 (2 základní školy), Prahy 9 (3 základní školy), z Prahy 6 (5 základních škol).

Přehled dalších základních škol Prahy 2, Prahy 6 a Prahy 10 s výsledky z analyzovaných výročních zpráv je uveden jako příloha 13 a přehled ZŠ reagujících v dotazníkovém šetření najde čtenář v příloze 3.

Zpracování zjištěných údajů je pro přehlednost tematicky rozděleno do 6 okruhů:

- 1) Forma výuky, organizační formy a vyučovací metody při výuce MKV na základních školách
- 2) Vyučovaná témata a jejich oblíbenost mezi učiteli v rámci výuky MKV
- 3) Informační zdroje používané ve výuce MKV a témata vyžadující více podkladů
- 4) Zastoupení žáků-cizinců na vybraných základních školách a jejich zapojování do výuky multikulturní výchovy (MKV)
- 5) Spolupráce českých škol a zahraničních škol při realizaci projektů jako prostředek k naplnění cílů MKV
- 6) Názory na možný přínos zařazení témat MKV do výuky předmětu pracovních činností a vybavenost základních škol pro výuku pracovních činností

1. Forma výuky, organizační formy a vyučovací metody při výuce MKV na ZŠ (dotazníkové otázky 1, 2 a 10)

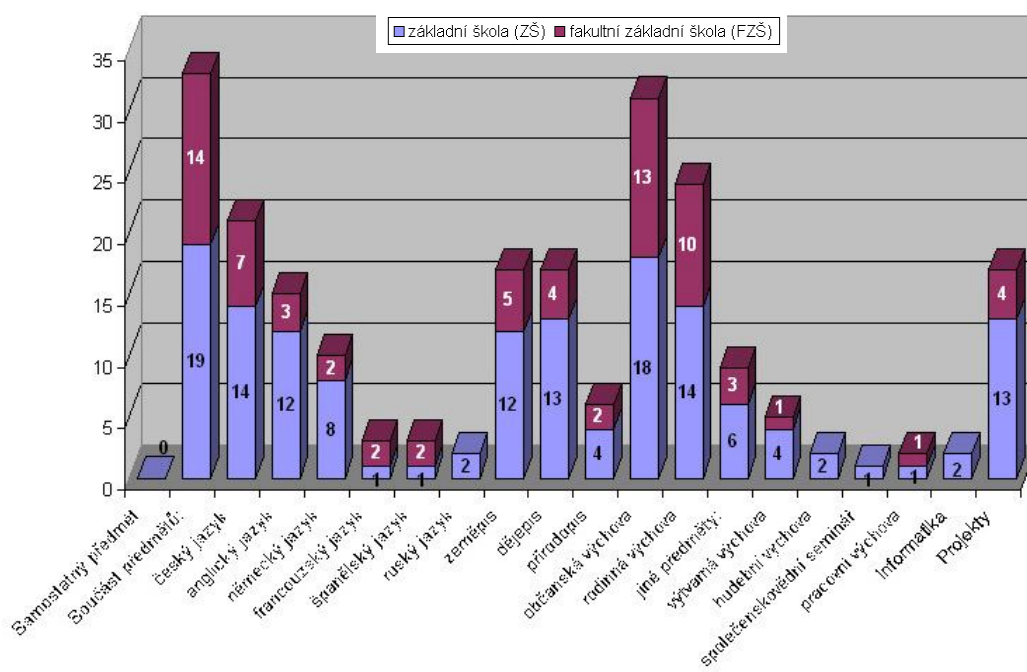
Žádná z dotázaných škol nevyučuje multikulturní výchově izolovaně v samostatném předmětu. Většina škol (94 %) využívá **spoluúčast různých vyučovacích předmětů**, z nichž je nejvíce prostoru dáváno tématům multikulturní výchovy v občanské výchově (88 %), následuje rodinná výchova (68 %) a český jazyk (60 %). Mezi dále využívané předměty patří zeměpis (51 %), dějepis (49 %) a anglický jazyk (43 %). Aplikace témat MKV do náplní dalších „výchov“ (výtvarné, hudební, pracovní výchovy) je velmi sporadická, jak dokazuje graf 2 na následující straně. Častěji se vyskytuje v zadávání úkolů výtvarné výchovy než například hudební nebo pracovní výchovy.

Kromě běžných vyučovacích předmětů uvedlo 46 % dotázaných škol využití **projektů**, a to nejvíce ve formě školních projektů (94 %), ze kterých volí především

projekty krátkodobé a celoškolské. Z projektů mimoškolních, kterými jsou myšleny hlavně projekty koncipované nestátními organizacemi, je nejvíce využívána „Adopce na dálku“ při Arcidiecézní charitě či organizaci Humanitas, což potvrdily i výsledky analýzy výročních zpráv 2008/2009 vybraných ZŠ. Jiným voleným projektem je projekt „Jeden svět na školách“ organizace Člověk v tísni.

Jak vyplynulo z analýzy výročních zpráv, některé školy praktikují MKV formou výměnných pobytů žáků, poznávacími zájezdy, popřípadě tematicky zaměřenými projektovými dny (viz. vietnamský den na ZŠ Táborská).

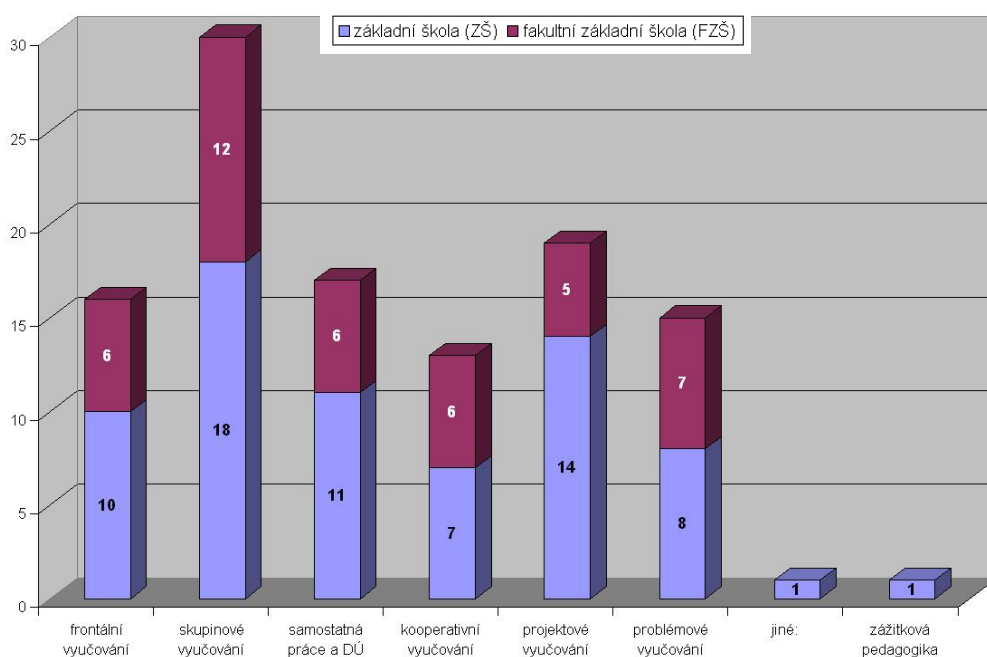
Výroční zprávy také odhalily možnost využití takových projektů, které propojují několik průřezových témat. Dvě z analyzovaných ZŠ jsou zapojeny v mezinárodním environmentálním projektu *Globe* (sdružení Tereza), v jehož rámci školy participují při výzkumu NASA a přestože se primárně zabývají životním prostředím, při prezentaci svých poznatků musí zapojit znalost cizího jazyka. Jednou do roka jsou všichni účastníci projektu seznámeni na tzv. Globe Games, kde dojde k přímému setkávání a interkulturní komunikaci žáků různých zemí.



Graf 2 Formy výuky multikulturní výchovy na 2. stupni ZŠ

Porovnáním hodnot v tabulkách 1 a 2 (příloha 4 a 5) zjistíme, že častěji oproti FZŠ zařazují projektovou výuku ZŠ.

Při organizaci vyučovací hodiny používají vyučující k dosažení cílů multikulturní výchovy formu **skupinového vyučování** (86 %) a již zmíněného **projektového vyučování** (54 %), doplňovaných v 46 % odpovědí frontální výukou prokládanou samostatnými pracemi a referáty žáků. Obdobné zastoupení má zařazení problémové výuky. O něco méně (kolem 37 %) využívají učitelé kooperativní výuky. Porovnání organizačních forem umožňuje graf 3, ze kterého je patrná tendence ZŠ zařazovat do výuky více způsobů výuky.



Graf 3 Užívané organizační formy výuky MKV na 2. stupni ZŠ

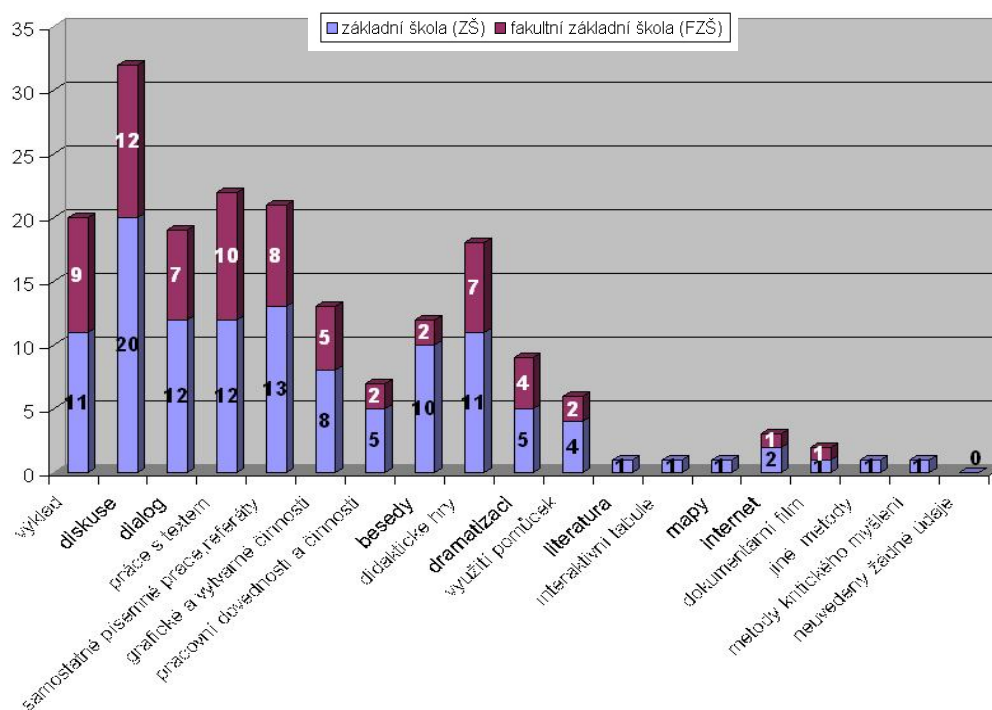
Ve výběru vyučovacích metod, řazených dle Skalkové (1999), dominují **metody slovní** zastoupené jednoznačně metodou diskuse (91 %). Metody výkladu (57 %), dialogu (54 %), besedy (34 %) nejsou zapomenuty.

Dotázaní učitelé v 63 % opírají svou výuku o práci s textem a snaží se aktivizovat žáky autodidaktickými metodami samostatných prací a referátů (60 %). Inovativními aktivizujícími výukovými formami vyučuje v případě dramatizace 26 % pedagogů, z nichž převládají v poměru 4 : 1 ženy nad muži. Poměr je statisticky bezvýznamný, neboť zastoupení mužů-učitelů je stále v českém základním školství početně nízké.

Didaktické hry zařazuje v hodinách 51 % dotázaných.

Další užívanou metodou jsou grafické a výtvarné činnosti, jejichž zastoupení (37 %) je větší než u pracovních dovedností a činností (20 %). Větší inklinace k výběru grafické a výtvarné činnosti není z pohledu pohlaví znatelná, avšak u metody pracovních dovedností a činností jsou muži mírně v převaze.

Přehled jiných využívaných metod a didaktických pomůcek, které vypsali někteří z učitelů, ukazuje graf 4.



Graf 4 Využité metody využívané k dosažení cílů MKV na 2. stupni ZŠ

2) Vyučovaná témata a jejich oblíbenost mezi učiteli v rámci výuky MKV

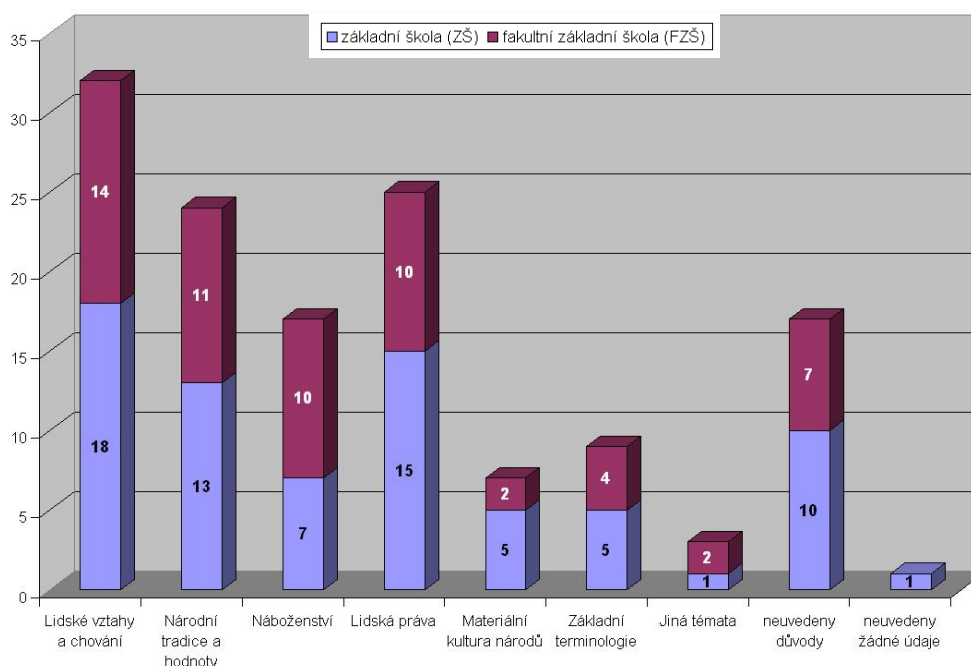
(otázky 3 a 4)

Nabídku vyučovaných témat charakterizovalo v dotazníku 6 oblastí: lidské vztahy a chování, národní tradice a hodnoty, náboženství, lidská práva, materiální kultura národů a základní terminologie (graf 5). Za nejméně vyučovaná témata uváděli vyučující materiální kulturu národů a základní terminologické pojmy. Z důvodů uváděných k dokreslení odpovědi vyplynulo, že učitelé kladou důraz ve výchovně-vzdělávacím procesu především na toleranci a snášenlivost. Proto učitelé shledávají nejpodstatnějšími tématy multikulturní výchovy **lidské vztahy a chování** doplněné o **lidská práva**. Stejně tak vidí někteří pedagogové jako obohacující možnost k rozvíjení

osobnosti každého člověka interkulturní komunikaci. Podrobně je možné se s reakcemi pedagogů seznámit v příloze 7.

Ve sdílení názorů, i přestože 17 dotazovaných neuvedlo bližší myšlenkový kontext k výběru odpovědí, byly aktivnější ženy. Proto bych chtěla uvést příklad jedné z širěji uchopených reakcí, která podstatně vystihuje i názory a postoje jiných pedagogů.

„Osobně za hlavní cíl MKV považuji vzájemnou toleranci a snášenlivost, případně inspirovat se jinými kulturami, zvyklostmi, které nás mohou obohatit a také mohou posloužit jako zrcadlo - být podnětem ke kritickému uvažování o našich zvyklostech a tradicích. Myšlenka universálních lidských práv platných pro lidi všech ras, vyznání, různého pohlaví atd. směřuje právě k oné toleranci a snášenlivosti, o které jsem mluvila výše. Navíc mi asi v dnešním globalizovaném světě přijde důležité vzbuzovat v žácích citlivost nejen na to, co se děje za humny, ale i na porušování lidských práv lidí na druhé straně zeměkoule.“



Graf 5 Vyučovaná témata MKV na 2. stupni ZŠ

Oblíbenost témat nevyplnily 3 vyučující. U ostatních oblíbenost koresponduje s pořadím vyučovaných témat. Nejoblíbenější oblastí (87 %) jsou **lidské vztahy a chování**, ať již z důvodu vlastního zájmu či zaměřenosti pedagogem vystudovaného oboru nebo s přihlédnutím k aktivitě a zájmu žáků v průběhu vyučovacího procesu. Post

nejméně oblíbené oblasti (3 %) získala terminologie (viz. příloha 7). Jeden z vyučujících obohatil tematickou náplň kromě vypsanych možností ještě o problematiku menšin v ČR, které ve svých hodinách vyučuje.

Mezi komentáři k volbě oblíbených témat se objevilo také hledisko dostupnosti dostatečného množství materiálů k vyučovanému tématu MKV.

3) Informační zdroje používané ve výuce MKV a témata vyžadující více podkladů

(otázky 5 a 6)

Nejvyužívanějším zdrojem informací pro vyučující multikulturní výchovy je **internet** (88 %). Ostatní média mají své zastoupení slabší: noviny a časopisy (78 %), televize a rádio (39 %). Odborná literatura je u 70 % dotázaných a učebnice u 42 % dotázaných používaným informačním zdrojem.

Poměrně malé procento pedagogů (27 %) využívá jako zdroj informací již propracované projekty „Varianty“ (Člověk v tísni) a „My a ti druzí“ (Multikulturní centrum Praha). Přes 54 % pedagogů však získává podklady pro výuku díky výměně zkušeností s jinými vyučujícími, což může podpořit rozšíření funkčních metodik z výše vypsanych projektů do hodin, aniž by vyučující museli vlastní materiály znát. Potřebné informace se učitelé snaží ve 36 % získat na seminářích a kurzech.

Oproti zjištěnému, však vyučující poukazují na přetrvávající **nedostatek podkladů k výuce** národních tradic a hodnot (téměř 57 %), materiální kultury národů (53 %) a náboženství (50 %). Nejjistěji se cítí učitelé v tématech mezilidských vztahů a chování, kde didaktická podpora schází pouze 17 % vyučujících. Dostatek pokladů má při výuce základní terminologie 83 % a v případě tématu lidských práv 70 % respondentů. U pěti dotazníků nebyla vypsána žádná data. Bližší zpracování viz. příloha 8.

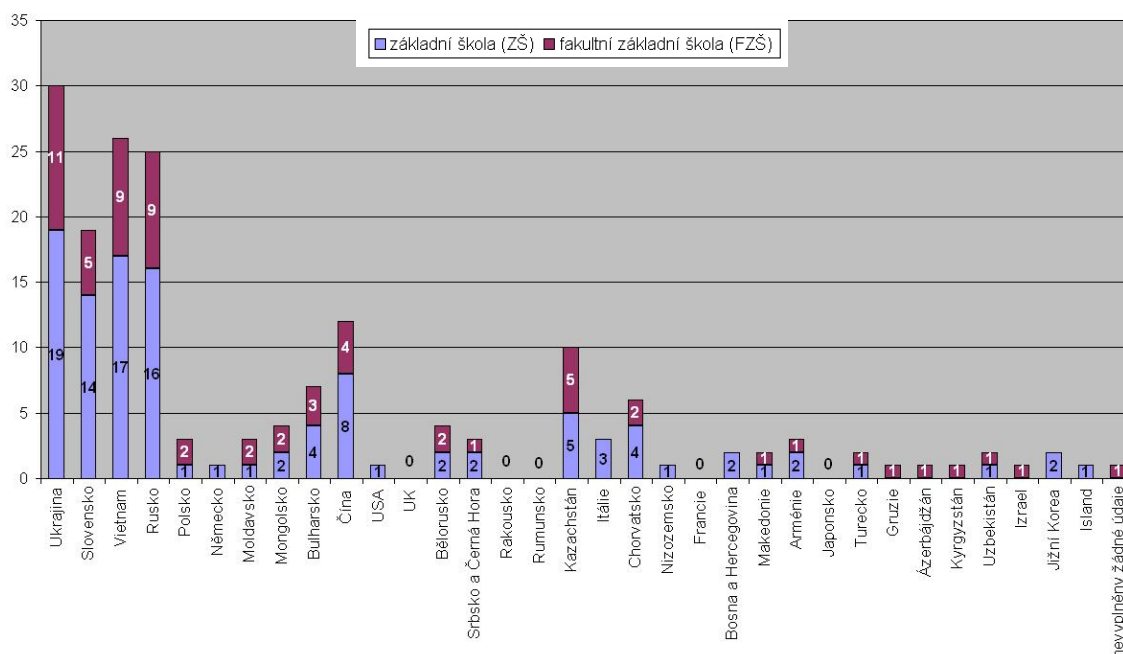
4) Zastoupení žáků-cizinců na vybraných základních školách a způsob jejich zapojování do vyučování při výuce multikulturní výchovy (MKV)

(otázky 7 a 8)

Zastoupení cizinců podle odpovědí pedagogů zobrazuje následující graf 6. Přestože se výsledky shodují s údaji Českého statistického úřadu je nutno připustit, že získané údaje mohou být mírně zkresleny náhledem a povědomím jednotlivých učitelů o žácích.

Tuto skutečnost demonstrovaly dvě odlišující se odpovědi, patřící vyučujícím ze stejné školy.

K nejčastěji uváděným státním občanstvím patří občanství **Ukrajiny, Vietnamu, Ruska, Slovenska a Číny**. Ve výuce využívá žáků-cizinců 73 % dotázaných vyučujících. Zapojení má nejčastěji podobu referátu popřípadě besedy, při čemž častým tématem bývají svátky či obecné vyprávění o kultuře a životě v rodné zemi žáka (viz. příloha 9). Je však nutno podotknout, že ne všichni žáci-cizinci mají ochotu o životě v jejich zemi povídat spolužákům nebo případně již nemusí mít žádné povědomí o své kultuře nebo kultuře svých rodičů, neboť plně přijali kulturu českou.



Graf 6 Zastoupení žáků-cizinců na vybraných pražských základních školách

Z analýzy výročních zpráv vybraných ZŠ ve školním roce 2008/2009 je evidentní primární zájem škol na **odbourávání jazykové bariéry** žáků-cizinců. Ze zkušeností jednotlivých škol vyplývá, že čím dříve je žák-cizinec zapojen do školské soustavy ČR, tím dříve se jeho jazykové schopnosti a dovednosti vylepší a jeho integrační proces urychlí.

5) Spolupráce českých škol a zahraničních škol při realizaci projektů jako prostředek k naplnění cílů MKV

(otázka 9)

Okruh, jehož odpovědi poukazují na rezervy současné aplikace multikulturní tematiky, neboť 75 % dotázaných pedagogů uvedlo, že jejich **škola nekooperuje** s žádnou zahraniční školou.

Ostatní pedagogové ze spolupracujících škol uváděli, buď velmi pestrou škálu zemí EU (Dánsko, Řecko, Bulharsko, Itálie), nebo země sousedící s ČR (Polsko, Německo, Slovensko) a společně s Německem byla často kontaktovanou zemí také Velká Británie. Ve dvou dotaznících nebyly napsány k této otázce žádné údaje (příloha 10).

Z analýzy výročních zpráv vybraných základních škol dále vyplynulo, že výběr a spolupráce partnerských základních škol je realizována, buď formou internetové komunikace projektu *e-Twinning* nebo jako v případě ZŠ Bílá přes projekt *Sokrates*.

Více o zmíněných projektech bylo napsáno v teoretické části práce, zde bych však pro motivaci chtěla podrobněji popsat projekt „*Unlocking Our Treasure Chest*“ ZŠ a MŠ Bílá, který by se řadil mezi dlouhodobé mezinárodní projekty. Projekt byl aktivně realizován po dobu 3 let společně s partnerskými školami z Belgie, Irska a Finska. Zabýval se tradičními řemesly, lidovými písněmi a koledami i typickými národními jídly. Projekt završila v roce 2009 veřejná prezentace objevených národních produktů všech 4 zúčastněných zemí. (zdroj: www.zsbila.cz)

6) Názory na možný přínos zařazení témat MKV do výuky předmětu pracovních činností a vybavenost základních škol pro výuku pracovních činností

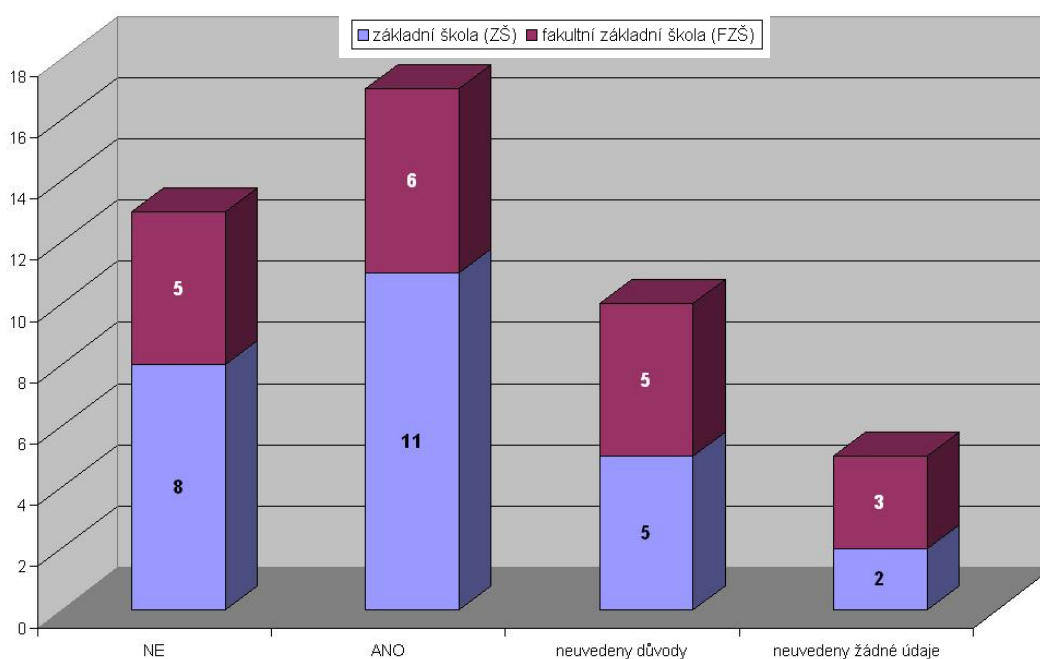
(otázka 11 a 12)

Postavení pedagogů k vhodnosti zapracování některých témat MKV do výuky pracovních činností není ovlivněno působením na určitém typu základní školy.

Vůbec žádnou odpověď nevedlo 10 vyučujících (graf 7 níže). K nim by se mohla přiřadit i respondentka, která problematiku sice vnímá více negativně, ale přiznala, že se nad problémem hlouběji nezamyslela. Obdobně připustil, přestože výsledná odpověď byla hodnocena jako záporná, jeden z vyučujících možnost zapojení do pracovních činností, ale pouze do oblasti přípravy pokrmů.

Záporně vnímá zařazení MKV do pracovní výchovy 43 % pedagogů, z čehož důvody k jejich odmítnutí pramení především z údajné nevhodnosti náplně MKV pro realizaci v hodinách pracovních činností a k situování témat MKV spíše do humanitně zaměřených předmětů, v nichž je zařazení MKV přirozenější.

Oproti tomu, zcela kladně hodnotilo zařazení MKV 57 % dotázaných učitelů s odůvodněním propojenosti obsahu multikulturní výchovy s řadou předmětů a možnosti komplexně rozvíjet osobnost žáka nejen po stránce vědomostní, ale i rozvíjet sociální dovednosti (kooperace a hodnotové orientace) při tvůrčí společné činnosti žáků.

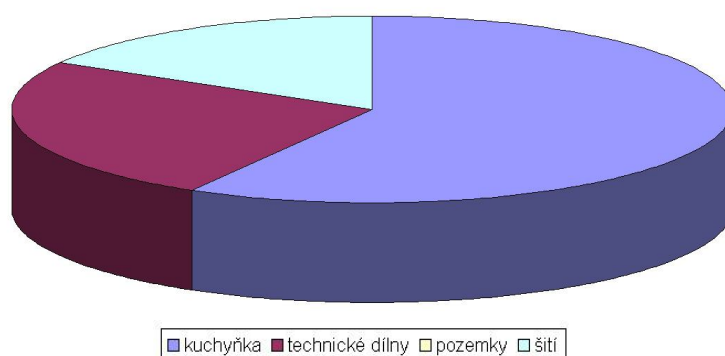


Graf 7 Názory pedagogů 2. stupně ZŠ na začlenění MKV do předmětu pracovních činností

K názorům dokládajícím podporu zařazení např. patří: „*Jakákoliv informace v jakémkoliv předmětu je přínos.*“ „*Nikdy si s nikým neporozumíme lépe, než když spolu něco vytvoříme.*“

Z pohledu genderové studie odpovědělo více mužů-učitelů na otázku záporně a to v poměru 4 : 3. Ženy-učitelky oproti mužům spíše se zařazením souhlasily, přestože kladného výsledku bylo dosaženo poměrem 14 : 9.

V dotazníkovém šetření s ohledem na typ školy **dominuje vybavenost fakultních základních škol** nad běžnými základními školami. Školy (bez ohledu na typ) mají k dispozici především prostory cvičných kuchyněk, jak dokládá graf 8, k němuž nepovažují nutné připojovat konkrétní hodnoty, neboť jak lze doložit v tabulkách v příloze 12, konkrétní údaje nevyplnily všichni dotazovaní, a proto má graf čistě orientační vypovídací hodnotu.



Graf 8 Vybavenost základních škol pro výuku pracovních činností

Přesnější údaje o výskytu cvičných kuchyněk podpořila až analýza výročních zpráv, kde 13 z 21 základních škol může zařadit do vzdělávacího procesu oblast přípravy pokrmů. Pouze 3 ze škol mají k dispozici dílny.

Celkové výsledky plynoucí také z analýzy výročních zpráv zkoumaných škol ukazují uspokojivou míru vybavenosti, 34 vybavených škol ku 20 školám bez možnosti práce v odborných dílnách. Předpoklad vlivu lokality na vybavenost ZŠ odbornými pracovními učebnami se nepotvrdil, takže limitem zůstává prostorová dispozice každé školy a pouze jedna škola uvedla na svých internetových stránkách odůvodnění finančního nedostatku.

3.2 Shrnutí výsledků

Počet navrácených dotazníků byl nízký, a proto jsem se snažila u některých otázek podpořit vypovídací hodnotu o informace obsažené ve výročních zprávách škol ze školního roku 2008/2009. Celkem bylo zkoumáno 54 základních škol na území Hlavního města Prahy.

Zjištěné výsledky ukazují, že vyučovací proces s prvky multikulturní výchovy probíhá na 2. stupni pražských ZŠ většinou mezipředmětově, v rámci především humanitně zaměřených předmětů, mezi nimiž mají hlavní postavení občanská a rodinná výchova, následované českým jazykem, zeměpisem, dějepisem a případně cizími jazyky.

Přestože je z definice kultury patrné, že školy by měly nabízet žákům povědomí také o materiální kultuře, děje se tak v hodinách výtvarné, hudební nebo pracovní výchovy spíše výjimečně. Pouze 5 z 35 dotázaných vyučujících zařazuje prvky MKV ve výtvarné výchově a pouze 2 vyučující v hodinách pracovních činností.

Podpora výuky pracovních činností existencí odborných pracovních učeben (cvičná kuchyňka, dílny, pozemky, specifické dílny pro výchovu dívek – šití) není komplexní a mezi lépe vybavené školy patří spíše fakultní ZŠ. Nadpoloviční většina (58 %) zkoumaných pražských základních škol má k dispozici alespoň kuchyňku.

Avšak z reakcí vyučujících lze vyvodit, že zařazení obsahu MKV do ryze praktického předmětu pracovních činností velmi závisí na postoji samotného pedagoga k MKV. Přestože by 57 % dotázaných vyučovalo MKV i v předmětu pracovních činností a shledávají přínos tohoto zařazení v praktičnosti, vytváření hodnot a prožitku, je i poměrně značné názorové zastoupení oponentů, kteří neshledávají přirozenost a efektivitu aplikace do tohoto předmětu v takové míře, jakou by MKV dosahovala ve výše zmíněných humanitních předmětech. Jejich stanovisko podporuje fakt nedostatku didakticky zpracovaných materiálů, zabývajících se problematikou materiální kultury.

Sonda poukázala na největší problém MKV a tím je **nedostatek připravených didakticky zpracovaných materiálů ke všem tématům MKV**. Ve výuce MKV učitelé zařazují nejvíce témata lidských vztahů a chování, za kterými následuje problematika lidských práv. Mezi nejméně vyučovaná témata řadí učitelé materiální kulturu národů,

což může souviset se zaměřením osobnosti pedagoga nebo již zmiňovaným nedostatkem podkladů k výuce. Volba zmíněných témat plně koresponduje také s oblibou témat MKV u vyučujících. Avšak materiální kultura národů je až na druhém uváděném místě. Největší potřebu didakticky zpracovaných materiálů pociťují učitelé u témat národních tradic a hodnot různých zemí.

Při výuce o lidských vztazích a specifikách chování různých kultur, o lidských právech, národních tradicích a hodnotách nebo variabilitě náboženských směrů se vyučující opírají především o internetové informační zdroje. Učitelé využívají informací z novin a časopisů, a také z odborných knih. Příručku „Varianty“ případně „My a ti druzí“ využívá pouhých 27 % dotázaných. Výsledky však ukazují na to, že učitelé se snaží obohatit o další osvědčené MKV praktiky vzájemnou komunikací, což je velmi dobrým signálem pro další vývoj v pedagogické praxi, ale činí tak zatím 54 % dotázaných. Podklady získávanými na seminářích a kurzech se nechává inspirovat pouhých 36 % respondentů.

K získání informací o kultuře a životě národů dává 73 % vyučujících prostor žákům-cizincům, aby formou referátů a besed obohatili své spolužáky. Příklad dokládá preferování slovních metod, z nichž nejčastější je diskuse. Následuje práce s textem doplňovaná již zmíněnými referáty. Až na sedmém místě se společně umístili grafické a výtvarné činnosti s dialogickou metodou besedy. Překvapivě polovina dotázaných zařazuje do svých hodin didaktické hry.

Pestrost metod souvisí s organizačními formami výuky, ve které jsou převažujícími skupinové a projektové vyučování, což je plně v souladu s požadavky na větší aktivizaci žáků při výuce a vyhovuje požadavkům prostředí pro výuku MKV. Zároveň četnost zastoupených metod signalizuje větší kreativitu ve volbách didaktických metod u vyučujících na ZŠ oproti pedagogům z FZŠ.

Projekty na základních školách mají nejčastěji podobu školního, krátkodobého projektu. Některé školy využívají účasti v projektech vzdělávacích a osvětových organizací. Z velké části se ve výročních zprávách škol vyskytuje projekt Adopce na dálku nestátní organizace Člověk v tísni. Zarážejícím výsledkem je častější výskyt použití projektové výuky na základních školách než na školách fakultních.

Zatím příliš nečerpanou variantu mezinárodní spolupráce, jako způsobu eliminace nedostatku podkladů k MKV, vyhledává jen velmi málo škol, přestože takto realizované

projekty mají obrovskou zkušenostní hodnotu pro žáky i učitele. Základní školy, které se ke spolupráci odhodlaly, používají evropských programů *e-Twinning* a *Sokrates* (Comenius).

Vyhodnocení hypotéz:

V souhrnu získaných dat dotazníkové sondy doplněné o analýzu výročních zpráv vybraných základních škol v průřezové oblasti MKV, byly zjištěny rezervy v bodech, týkajících se didaktické podpory učitelů a mezinárodní spolupráce mezi školami.

Hypotéza č. 1 – *Vyučující využívají multidisciplinární povahu MKV, což vede k hojně aplikaci MKV do obsahů nejrůznějších předmětů, včetně pracovní výchovy, se nepotvrdila.*

Hypotéza č. 2 – *Nedostatek didaktických materiálů vede k převaze diskusních metod ve výuce, byla potvrzena.*

Hypotéza č. 3 – *Přímou konfrontaci s jinými kulturami zajišťují ZŠ a vyučující kromě zapojování žáků-cizinců do výuky, kooperací se školami v zahraničí, byla potvrzena jen z části.*

3.3 Příprava pokrmů jako prostředek MKV

V souladu s koncepcí RVP ZV, která vyžaduje, aby veškerý vyučovaný obsah a školní aktivity vedly k rozvoji klíčových kompetencí a v souladu s pojetím MKV jako průřezového tématu prolínající různé předměty, každý jednotlivý předmět může a musí svým obsahem přispět k rozvoji kompetencí, tedy i interkulturních. Přes zjištěné názory některých dotázaných vyučujících, kteří nadále vidí hlavní část aplikace MKV v ryze humanitních předmětech, bylo dalším cílem konkretizovat představu a podobu začlenění MKV i do zcela běžně prakticky pojímaného předmětu pracovních činností.

Podkladem pro návrhy konkrétních činností se staly zjištěné údaje z dotazníkového průzkumu a výsledky analýzy výročních zpráv pražských ZŠ o:

- materiálním vybavení základních škol pro výuku pracovních činností;
- názory vyučujících na efektivitu a smysluplnost plnění cílů MKV v rámci pracovních činností;
- nejčastější zastoupení státních příslušností žáků-cizinců

3.3.1 Východiska k návrhu projektu

Z výsledků dotazníkové sondy jednoznačně vyplývá přetrvávající zájem pedagogů o větší didaktickou podporu k výuce MKV. Nejvíce dotázaných učitelů shledává zařazení MKV do pracovních činností smysluplné v rámci „přípravy pokrmů“. Přestože by se mohlo zdát, že pokrmy nejsou nejprůběžnějším dokladem kultury národů, formulace různých definic multikulturní výchovy uvedených v teoretické části, zdání nepatřičnosti vyvrátí, neboť i tradiční pokrmy jsou bezesporu lidským výtvozem a mají prvky tradice, tudíž jsou součástí kulturního dědictví.

Volbu „přípravy pokrmů“ podporuje další z výsledků, kterým je poměrně dostupný (63 % ze zkoumaných ZŠ) prostor cvičných kuchyněk. Na území Prahy patří mezi pět nejfrekventovanějších státních občanstvích žáků-cizinců na základních školách, Ukrajinci, Vietnamci, Rusové, Slovinci, Číňané, a proto bylo žádoucí zaměřit pozornost právě na kulturu žáků-cizinců, se kterými se děti dennodenně setkávají ve školách. Využití žáků-cizinců ve výuce může pomoci eliminovat chybné zdroje informací a případným zapojením rodičů lze zároveň podpořit integraci celé rodiny.

Ostatní východiska ovlivňující konečnou podobu návrhu a zpracování projektu lze podřídít 3 oblastem, které se však vzájemně prolínají a podmiňují: oblasti obsahové, metodické a oblasti praktické.

Východiska z oblasti obsahové

Ve zpracování projektu je dodržen požadavek očekávaných výstupů vzdělávacího oboru *Příprava pokrmů*, kterými jsou na 2. stupni ZŠ:

- Žák používá základní kuchyňský inventář a bezpečně obsluhuje základní spotřebiče.
- Připraví jednoduché pokrmy v souladu se zásadami zdravé výživy.
- Dodržuje základní principy stolování, společenského chování a obsluhy u stolu ve společnosti.
- Dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce.
- (Požadované poskytnutí první pomoci při úrazech v kuchyni, třebaže by mohlo být zajímavým tématem v diskusi o rozvojových zemích, se náplně projektu přímo netýká, proto je uvedeno v závorce.)

Původní teze, že budou v návrzích zachyceny také tradice a zvyklosti pěti vybraných národů v průběhu významných národních svátků, převážně Vánočních a Velikonočních, byla, na základě zjištěných výsledků, nezařaditelná do výsledného návrhu.

K úskalím zařazení nepatřil pouze nedostatek dostupných, verifikovaných podkladů k problematice tradic a svátků, ale obtíže související s výběrem výukové metody.

Pro výuku o tématu tradic a svátků by byl vyhovující formou celoškolský projekt, ve kterém by si každá třída zvolila nějaký stát, o kterém chce získat informace, včetně oslav křesťanských či jiných svátků v roce a v jeden den by následně předvedla zjištěné údaje na sympoziu školy, buď formou divadelního představení, nebo prezentace, nebo jinak. Tento stereotypní přístup popisu jednoho nebo více států, s kladem maximální poznatkovosti, vedoucí však k velkému příjmu poznatků, často naráží na nedostatek vnitřní motivace dětí. Problémem celoškolských projektů je časová náročnost přípravy a v dalším ohledu také obrovská tíha na osobě učitele, který musí neustále dávat podněty.

Proto jsem se snažila projekt pojmout jako variantu hodící se do běžné výuky, nenáročující přílišné organizační věci.

Abychom dostáli vytyčenému cíli alespoň z části, zaměřili jsme poznání jiné kultury skrze tradiční kuchyni i v období významného hlavního svátku dané země. Ovšem uvedené názvy receptů svátečních pokrmů nejsou využity v projektu, neboť jejich technologická příprava je poměrně časově náročná!

Východiska z oblasti metodické

Vlastní náplň a cíle předmětu pracovních činností vyžadují zaměření na praktické pracovní dovednosti a návyky přispívající k tvorbě životní a profesní orientace žáka. Úspěšnou výuku MKV charakterizují aktivizující prožitkové metody, proto i v této oblasti je skloubení obou „výukových předmětů“ vyhovující. Procvičované praktické dovednosti přípravy pokrmů a tématický obsah poznávání jiných tradičních pokrmů mohou ovlivnit nejen nabízející se volbu kuchařského povolání, ale rovněž mohou obohatit povědomí budoucího stevarda či řidiče dálkové dopravy, manažera a podnikatele nevyjímaje.

Poznávání jiných kultur není jedinou doménou oblasti „Přípravy pokrmů“, proto byla vybrána forma krátkodobého projektového vyučování.

Východiska z oblasti praxe

Z pohledu praxe patří mezi limitující faktory zařazení náplně pracovních činností do Školního vzdělávacího programu, což ovlivňuje věkovou skupinu žáků a dispozice výukového prostředí cvičné kuchyňky. Zmíněné limity zpětně ovlivňují formy a metody výuky.

Prostorové dispozice cvičných kuchyňek s ohledem na bezpečnost práce podmiňují počet žáků zpravidla na 12 - 15 jedinců. Hodiny organizačně vyžadují speciální umístění v rozvrhu vyučovacích hodin, umožňující rozdělení třídy na skupiny a zároveň zdvojení časové dotace na 2 vyučovací hodiny (90 min.).

Zařazení *Přípravy pokrmů* do Školního vzdělávacího programu bývá povětšinou na úrovni 7. ročníku.

Vzniklé návrhy jsou proto zacíleny na žáky 7. tříd 2. stupně ZŠ, ve kterých se věkové rozmezí žáků pohybuje mezi 12 - 13 lety. Období, v němž se žáci nacházejí, je první fází období dospívání tzv. *pubescence*, která je charakteristická změnami tělesnými, emocionálními a sociálními. Pro okolí pubescenta jsou nápadné extrémní

polohy nálad, vzdor, nedostatek zájmů a nuda. Nastává důležitá změna v rozumovém vývoji dospívajícího a to především v oblasti vnímání a pozorování. Dospívající jsou schopni uvažovat systematicky, abstraktně, hypoteticky a jak uvádí VÁGNEROVÁ (2000, s. 217) „mají potřebu a schopnost uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být“.

„Zájem o učivo jako takové většina pubescentů nemá. Způsob posuzování školní látky vyplývá ze změny poznávacích procesů i celé osobnosti v době dospívání. Větší nápor nejasného a nesrozumitelného učiva je odmítán, protože posiluje osobní nejistotu. Zvyšuje neuspokojení v oblasti potřeby adekvátní orientace a stimuluje obranné reakce. Nejistota, vyvolaná prezentací nejasného učiva, je větší tehdy, jestliže je žák pouze pasivním objektem, který nemůže situaci nijak ovlivňovat.“ (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 234)

V *Bílé knize* (2001, s. 48) je k charakteristikách úskalí 2. stupně ZŠ dodáván výrazný rys, jakým je „odmítání ověřených pravd a snaha prožít vše na vlastní kůži“.

„Příprava pokrmů s multikulturální tematikou“, podle mého názoru, splňuje principy jasnosti a smysluplnosti, aktivity a prožitku, s možností kolektivně se podílet na tvorbě výsledného pokrmu a neotřelou formou objevovat známé i nové poznatky o odlišných kulturách, ať již z pohledu českého žáka nebo žáka-cizince. Příprava pokrmů tak svou náplní plně podporuje cíle MKV uvedené v RVP ZV, požadující poznatkovou a hodnotovou osvětu.

3.3.2 Projekt „V jídle máme celý svět“

Pro snazší pochopení zpracování a grafickou orientaci v projektu je detailně zpracovaný projekt včetně používaných pomůcek (pracovních listů, tabulek, obrázků apod.) připojen k diplomové práci ve formě samostatného sešitu. Nástin struktury projektu následuje.

Cíle projektu:

- 1) Propojit obecné poznatky z předmětů rodinné výchovy, zeměpisu, přírodopisu, dějepisu, českého jazyka, matematiky, rodinné výchovy aj.
- 2) Uvědomit si, že mnoho získaného z jiných kultur již běžně používáme, aniž bychom si toho byli vědomi a kontakty s jinými zeměmi přinášíjí místní obohacení.
- 3) Pochopit, že nejlepším bojem proti předsudkům je cíleně poznávat okolní kultury třeba i skrze jejich kuchyni.
- 4) Pochopit, že jídlo vzniká také jako odkaz kultury.
- 5) Inspirovat žáky k pestrosti stravy a zároveň k obohacování českého jídelníčku o chutná jídla z vybraných států.
- 6) Seznámit se s způsoby technologií přípravy pokrmů – vaření, pečení, zapékání, dušení, smažení a s kulturou stolování.
- 7) Rozvoj komunikačních a kooperačních dovedností žáka se spolužáky, institucemi apod.

Metody:

Formy organizace výuky jsou především skupinové, v závěrečné hodině samostatné.

V souladu s požadavky výuky MKV jsou upřednostňovány aktivizující metody, rozvíjející kompetence pracovní, sociální, kooperativní, komunikativní a kompetence k učení a k řešení problémů.

Výčet použitých metod a forem: heuristický rozhovor, práce s texty, práce s mapou, diskuse, skupinová práce, spolupráce s žáky-cizinci a jejich rodiči, samostatná práce, domácí příprava na pozadí projektového vyučování.

Metody sledují cíle dle charakteristiky přínosů MKV uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání.

V přehledu formulujícím přínosy (potažmo cíle) průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, použitého v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005, s. 97 – 98), uvádím ty, jejichž obsah lze naplnit v navrženém projektu:

Cíle poznatkové:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých lidí
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin

V oblasti postojů a hodnot:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu

Pomůcky potřebné v aktivitách projektu:

- *Papíry a psací potřeby*
- *Zeměpisný atlas nebo nástěnné mapy* vybraných zemí (dle prostorových možností cvičné kuchyňky).
- *Tabulky energetických hodnot potravin* korespondující s potravinami z vybraných receptů mezinárodních kuchyní. Výpočty vypsané v příloženém projektu jsou počítány dle tabulek vydaných společností na redukci váhy Ivy Málkové – STOB,

v nichž ovšem chybí hodnota kysané smetany. Není v rozporu použít jakékoliv tabulky, ale je zapotřebí předem prohlédnout suroviny a v případě, že některá není k dispozici, využít internetu. Myslím si, že není žádoucí přepisovat tabulky a vybírat pouze potraviny z receptů, neboť při hledání hodnot žáků, někteří zabrousí i na hodnoty oblíbených potravin.

- ***Charakteristiky vybraných zemí:***

Karty obsahují základní údaje k vyvození zákonitostí spojených s tvorbou tradičních jídel příslušné země, jakými jsou přírodní bohatství (přestože u některých listů je doplnění údajů na žácích), geografická poloha aj. Chybějící historii zemí, která také značně vypovídá o kulturních vlivech jiných zemí, tedy i o kulinářských vlivech jiných kuchyní, je možné doplnit samostatnou domácí přípravou dětí, případně lze na historické souvislosti navést otázkou sousedských států či vyskytujících se etnických skupin, které jsou na kartě uvedeny. Charakteristiky mají stručný nástin svátečních pokrmů, který lze rozšiřovat v interakci s žáky-cizinci příslušné země. Určité pokrmy se však nedají zhotovit přímo ve výuce, neboť jejich příprava je časově náročná (především velikonoční a vánoční kynuté pokrmy slovanských národů, případně technologická složitost některých asijských jídel). Mají-li zájem děti o ochutnávku, je dobré řešit přípravou pokrmu v domácím prostředí a ve škole zrealizovat ochutnávku hotových jídel, případně doplněnou o besedu s rodiči žáka-cizince.

Kromě vybraných států dle častosti zastoupení ČR, Slovenska, Vietnamu, Číny, Ukrajiny a Ruska jsou připojeny charakteristiky Bulharska, Polska, Maďarska a Řecka, které měli a mají v naší kuchyni zastoupení svých národních specialit.

- ***Vybrané tradiční recepty:***

Recepty baklavy, musaky, halušek s brynzou, okurkového salátu, kuřete na způsob Kung-pao, kuřete na paprice jsou součástí přiloženého projektu a jsou umístěny vždy na konci příslušné tematicky zaměřené projektové hodiny.

Průběh projektu:

Projekt je rozplánován do 5 vyučovacích dvouhodin, kde každá hodina je motivačně nazvána podle svého obsahu.

„Ten kdo sám nepoznal, neví o co přichází“

První motivační hodina má za úkol seznámit žáky s principy zrodu předsudků a zároveň jim představit tradiční pokrm bulharské, řecké, turecké kuchyně (balkánské kuchyně) – baklavu a musaku. Důvod zvolení bulharských receptů měl povahu motivační, neboť baklava je sladký dezert. Z technologických postupů přípravy pokrmů použijí žáci pečení a zapékání.

„Tradiční jídla - skryté informace“

V druhé hodině mají žáci odkrýt tajemství vzniku pokrmu v závislosti na regionálních plodinách a geografickém členění terénu. Účelně budou vařit slovenský národní pokrm – halušky s brynzou a přemýšlet nad souvislostmi s krajinou slovenských horských bačů. Při tvorbě pokrmu získají povědomí o technologii vaření.

„Mýty v našich jídelničkách“

Součástí našich jídelniček jsou pokrmy, které jsme dávno přijali za vlastní a po jejichž původu již ani nepátráme. Úkolem žáků je uhádnout z jaké země jídla pochází a formulovat důvody, proč některá tradiční jídla u nás zdomácněla. V praktické části si žáci z ochutnávaných surovin zhotoví menu studené kuchyně s polskými chlebičky zvanými kanapky.

„Zakázaného ovoce největší chuť aneb jíme všemi smysly“

Pomocí tabulek energetických hodnot potravin porovnají žáci výživovou hodnotu surovin čínského pokrmu a kuřete na paprice. Dále se zamyslí nad vlivy na chuť pokrmů. Vyzkouší si technologie vaření, pasírování, ohřevu nad párou. Ke konzumaci použijí jídelních hůlek.

„Máme v jídle celý svět?!“

Závěrečná hodina, která má shrnout získané poznatky a dovednosti z projektu, což bude ověřeno tvorbou „Mezinárodní kuchařky oblíbených pokrmů 7. třídy“.

Výstup projektu:

Pomineme-li zcela jasné výstupy v provedení hotových pokrmů na závěr projektových hodin, jsou výstupy projektu řazeny do 2 úrovní.

První úroveň je zakončena tvorbou vlastního „receptu“ s názvem „Mé oblíbené jídlo“, kdy žáci využijí všech osobně nabitých zkušeností, získaných vědomostí o tvorbě jídelníčku a původu potravin z teoreticky dominantních předmětů a projikují je do výběru a představení favorizovaného pokrmu. Průběžně jsou formou koláže na nakreslených talířích (případně lze koupit piknikové papírové talíře pro zlepšení autentičnosti) umístovány názvy, obrázky oblíbených pokrmů s popisky o zemi původu, složení, chutnosti apod.

Prezentace jednotlivých receptů, bude v pořadí dle dokončování, vystavována ve třídě a v závěru poslední projektové hodiny doplní autoři díla slovním komentářem. Podmínkou je rychlé zvládnutí druhého bodu výstupní hodiny, kterým je vymyšlení 5 klíčových otázek, které žáci považují za nutné, aby odpověď na ně ostatní znali. Tato forma shrnutí není kvůli skutečnému testu, který pokud by žáci chtěli se nakonec uskutečnit může, ale je vypovídající hodnotou pro učitele, co projekt skutečně dětem přinesl pozitivního, nového.

Pro motivaci žáků k aktivnímu zapojení do dalších, byť ne vždy pro všechny zcela zajímavých, projektů je dobré výtvořené děti vystavit na chodbách školy, případně věnovat jako inspiraci do školní jídelny nebo využít při závěrečném pikniku třídy apod.

Evaluace:

Při evaluaci je vycházeno z požadavku na prvotní splnění výstupů předmětu, ve kterém se doplňkově MKV uskutečňuje. Za splnění celého projektu jsou žáci standardně klasifikováni.

Evaluace probíhá ve dvou rovinách: hodnocení individuálních výstupů a samozřejmě zapojování v průběhu hodin praktických činností. Z individuálních kritérií jde především o zvládnutí technologických postupů při přípravě jídla, kooperaci s ostatními a aktivní účast na závěrečném úklidu každé projektové hodiny.

Hledisko při tvorbě konečného výstupu oblíbeného pokrmu je zaměřeno jak na provedení (obsah, pečlivost domácí přípravy), tak na originalitu a kreativitu výtvoru listu do kuchařské knihy.

Ze skupinových požadavků je oceňována kooperace, pomoc druhému a rovnoměrná dělba práce při vaření.

K projektu:

Původně dalším cílem mé práce mělo být ověření projektu v praxi, ale bohužel podmínky školního rozvrhu mi nedaly příležitost žáky rozdělit. Přesto jsem s celou třídou absolvovala dvojhodinu pracovních činností, ze které jsem si odnesla kromě zkušeností uplatněných v části o organizaci projektu, také zjištění, že děti docela rády vaří a nebo připravují potraviny, které si mohou následně sníst. O to horší je udržování pořádku a rychlost úklidu. Rozhodně žákům nedělá potíže přemýšlet a vyvozovat.

Projekt si neklade za cíl seznámit žáky komplexně s kulturou a tradicemi vybraných zemí, ale chce podnítit jejich představivost a zájem o bádání v jiných kulturách. Tento záměr se v naší skupině podařil, protože se celé třídě nabídl vietnamský chlapec, že nás naučí jíst pomocí hůlek a uvaří nám čínské nudle. Ve skutečnosti mělo vaření pouze podobu ohřevu, neboť prý je příprava speciální omáčky, lépe spíše vody, velmi zdlouhavá. Ostatní spolužáci mu rádi pomáhali se servírováním.

Ačkoliv jsme vyzkoušeli jen aktivitu o předsudcích (baklava), měla jsem z atmosféry ve třídě velmi dobrý pocit, i odezvy dětí na konci školního roku byly na „strašné“ vaření kladné. Důvodem názvu „strašné“ vaření je malá plocha naší školní kuchyňky a jídelničky, která je v podstatě učebnou jazyků. I přesto 22 dětí si zvládlo v podkrovní místnosti neublížit.

4. Závěr

Školství se stále potýká s nedostatkem prostředků, ať již materiálních nebo finančních související s okruhem výběru lidských zdrojů. V současné době motivovat dnešní žáky k výkonům, s pocity krize vlastní osobní motivace, která vychází pouze z vlásku držícího silou vnitřní motivace plynoucí z důležitosti poslání pedagogického povolání, je obtížné a smutné. Přestože laická veřejnost vidí v učitelské profesi jen měsíce prázdnin, na dnešní pedagogy je kladen velký tlak. Hodiny by měly být mnohem interaktivnější, zajímavější, aby pozornost žáků, i těch s poruchami učení, přitáhly. Pedagogovi tedy nezbývá než po vyučování ještě vymýšlet a shromažďovat podklady pro interaktivní podobu jeho vyučování. Den má ale pouze 24 hodin. Proto jsem se pokusila svou prací přispět k rozšíření didakticky zpracovaných projektů s podtextem MKV, formou zohledňující jak „nové“ požadavky ke vzdělávání – využití aktivizujících metod, propojování poznatků, kooperace a ovlivnění hodnotového systému žáků, tak i možnosti zapojit žáky-cizince a jejich rodiny a přispět k integraci a obohacení setkávajících se členů různých kultur.

Projekt dále bojoval proti obvyklému schématu zařazení průřezových témat, a to v podobě krátkodobých projektů s jednostranným zaměřením na poznání jedné kultury. V podstatě jde o formu poznatkově velmi výnosnou, ale ve školním roce s nabytým programem různých akcí, plnících školní kurikulum, je mnohdy lepší nechat děti jen nakouknout do problematiky a ať samy projeví zájem o další poznávání.

Témata multikulturní výchovy stále ještě potřebují v dnešním školství dopracovat, což bylo potvrzeno i touto diplomovou prací. Přestože jsem se v průběhu její tvorby potýkala s realizačními problémy, myslím si, že stanovené cíle jsou splněny a práce otevřela další prostor k zamyšlení. Realizační obtíže, ať již mám na mysli nedostatek informačních materiálů, neověřenost projektu nebo nezařaditelnost tradičních svátečních pokrmů, ukázaly, že bez spojení poznatků odborníků etnografů a didaktiků z řad členů Akademie věd, Filosofické fakulty a Pedagogické fakulty ve společných projektech s MKV tematikou, kde ani jedna instituce se bez informací od druhé neobejde, nebude vzniklý projekt nikdy úplný.

5. Přehled grafů a tabulek

- Graf 1 Cizinci podle státní příslušnosti vzdělávající se na ZŠ ve školním roce 2008/2009
- Graf 2 Formy výuky multikulturní výchovy na 2. stupni ZŠ
- Graf 3 Užívané organizační formy výuky MKV na 2. stupni ZŠ
- Graf 4 Výukové metody využívané k dosažení cílů MKV na 2. stupni ZŠ
- Graf 5 Vyučovaná témata MKV na 2. stupni ZŠ
- Graf 6 Zastoupení žáků-cizinců na vybraných pražských základních školách
- Graf 7 Názory pedagogů 2. stupně ZŠ na začlenění MKV do předmětu pracovních činností
- Graf 8 Vybavenost základních škol pro výuku pracovních činností

6. Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, M. *Průřezové téma – multikulturní výchova*, aktualizováno 12.12.2006. [cit.12.4.2008] Dostupné na WWW : http://www.svp.muni.cz/autor_dokumenty.php?aid=1375.html.
2. BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika – programy, principy, cíle*. Praha : ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

3. BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP*, aktualizováno 24.1.2006. [cit. 18.2.2008]. Dostupné na WWW : <<http://ceskaskola/>>.
4. CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu – poznáváme jiné národy*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.
5. DLUHOŠOVÁ, H. Integrace cizinců v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998, s. 75 – 87. ISBN 80-7178-285-8.
6. DUDOVÁ, E. *Integrace dětí jiných národností v prostředí ZŠ*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 2008. Diplomová práce.
7. DYTRTOVÁ, R., VODÁKOVÁ, J. *Praktické činnosti I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-86039-89-7.
8. FIALOVÁ, J. a kol. *Mezinárodní kuchařka*. Praha : Avicenum, 1984. ISBN 08-078-84.
9. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi – příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
10. HÁJKOVÁ, M. *Tradiční česká a slovenská kuchařka*. Praha : Ikar, 2003. ISBN 80-249-0064-5.
11. HLADÍK, J. Reflexe multikulturalismu v současné výchově. In CHUDÝ, Š. a kol. *Hledání kořenů výchovy současné společnosti*. Brno : Paido, 2006, s. 71 - 80. ISBN 80-7315-131-6.
12. HONZÍKOVÁ, J., MICHALKOVÁ, L., VODÁKOVÁ J. *Praktické činnosti II*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-003-X.
13. JEČNÝ, D., GREGOROVÁ, V. *Gastronomický a společenský průvodce světem I. – Evropa*. Úvaly: Ratio. ISBN 80-902312-9-2.
14. JEČNÝ, D., GREGOROVÁ, V. *Gastronomický a společenský průvodce světem II. – Asie a Afrika*. ISBN 80-86351-05-X.
15. JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy*. Praha : Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.
16. KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání, cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998, s. 34 - 42. ISBN 80-7178-285-8.

17. KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? K metodě a obsahu. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998, s. 183 - 188. ISBN 80-7178-285-8.
18. MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
19. MARÁDOVÁ, E., VODÁKOVÁ, J. *Praktické činnosti – příprava pokrmů pro 6. – 9. ročník ZŠ*. Praha : Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-449-X.
20. NEUMEISTER, P. Významná dilemata teorie výchovy. In CHUDÝ, Š. a kol. *Hledání kořenů výchovy současné společnosti*. Brno : Paido, 2006, s. 47 – 51. ISBN 80-7315-131-6.
21. PASTOROVÁ, M. *Hodnocení průřezových témat*, aktualizováno 31.1.2008. [cit. 12.3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/276/1950.html>>.
22. PAVLIČOVÁ, Š. *Dnes vařím já*. Praha : Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02100-3.
23. PEŘICH, V. a kol. Modelové kurikulum multikulturní výchovy a metodologie tvorby individuálního kurikula pro základní školy. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998, s. 189 - 222. ISBN 80-7178-285-8.
24. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*, aktualizováno 2.9.2004. [cit. 18.2.2008]. Dostupné na WWW : <<http://www.rvp.cz/clanek/276/32.html>>.
25. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova – teorie-praxe-výzkum*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
26. PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
27. ROKOSOVÁ, M. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování*, aktualizováno 21.3.2008. [cit. 12.3.2010]. Dostupné na WWW : <<http://www.rvp.cz/clanek/276/2106.html>>.
28. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
29. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
30. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 2008. Doplněné 2. vydání. ISBN 978-80-7367-182-2.

31. ŠIROŇOVÁ, T. Děti a mláďaž a výchova k toleranci. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 2008, s. 177 – 183. ISBN 978-80-7367-182-2.
32. ŠVANDOVÁ, T. *Svátky a tradice jako součást multikulturní výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 2006. Diplomová práce.
33. VLACHOVÁ, L. *Praktická kuchařka*. Praha : Avicenum, 1987. ISBN 08-021-87.
34. VODÁKOVÁ, J. *Praktické činnosti III*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. ISBN80-7290-232-6.
35. VONDRUŠKOVÁ, A. *České zvyky a obyčeje*. Praha : Albatros, 2004. ISBN 80-00-01356-8.
36. *Sborník českého statistického úřadu*. ČÚS : Praha, 2007. ISBN 978-80-250-1548-3.
37. *Slovník cizích slov*. Praha : Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.
38. *Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*. MŠMT, 2001. Praha : ÚPIV – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
39. Informace o hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní školství cit. 3.3.2008 dokument MŠMT č.j. 1469/2008-22.

Internetové odkazy:

<http://www.varianty.cz>
<http://www.clovek-v-tisni.cz>
<http://www.czech-kid.cz>
<http://www.vup-rvp.cz>
<http://www.mpsv.cz>
<http://www.czso.cz>
<http://www.cizinci.cz>

<http://www.uiv.cz>
<http://www.rvp.cz>
<http://zskodanska.cz/index.php?nid=3536&lid=CZ&oid=587644>
<http://unicef.cz/index.php?=2&id=49&zp=17>
<http://www.crdm.adam.cy/publikace/umluva/umluva.htm>

Seznam základních škol s analyzovanými výročními zprávami:

http://www.zs-slovenska.cz	http://www.zsdedina.web.cz
http://www.zsjm.cz	http://www.zsnebusice.ic.cz
http://www.zssazavska.cz	http://www.zsjakutska.cz
http://www.zsressl.cz	http://www.krimicka.iol.cz
http://www.zs-perina.cz	http://www.zsvn.cz
http://www.zscvrch.cz	http://www.zs-oleska.cz
http://www.zssuchdol.cz	http://www.zskodanska.cz
http://www.zsbila.cz	http://www.hostynska.cz
http://www.zspetriny.cz	http://www.zsdlouhylan.cz/
http://www.zstgm.cz	http://www.zspodmarjankou.cz/
http://www.zshanspaulka.cz	http://www.hornomep.cz
http://www.jakomenskeho.cz	

7. Přílohy

- Příloha 1 Dotazník rozesílaný na pražské základní školy
- Příloha 2 Názor na plnění témat MKV na FZŠ Nové Butovice
- Příloha 3 Seznam ZŠ aktivních v dotazníkové sondě

Příloha 4	Tab.1a Forma výuky MKV na FZŠ Tab.1b Forma výuky MKV na ZŠ
Příloha 5	Tab.2a Organizační formy hodiny při výuce MKV na FZŠ Tab.2b Organizační formy hodiny při výuce MKV na ZŠ Tab.3a Metody používané při výuce MKV na FZŠ Tab.3b Metody používané při výuce MKV na ZŠ
Příloha 6	Tab.4a Témata MKV vyučovaná na FZŠ Tab.4b Témata MKV vyučovaná na ZŠ
Příloha 7	Tab.5a Oblíbená témata vyučujících MKV na FZŠ Tab.5b Oblíbená témata vyučujících MKV na ZŠ
Příloha 8	Tab.6a Zdroje informací pro výuku MKV na FZŠ Tab.6b Zdroje informací pro výuku MKV na ZŠ Tab.7a Potřeba více podkladů k tématům MKV u vyučujících na FZŠ Tab.7b Potřeba více podkladů k tématům MKV u vyučujících na ZŠ
Příloha 9	Tab.8a Národnostní zastoupení žáků-cizinců na FZŠ Tab.8b Národnostní zastoupení žáků-cizinců na ZŠ
Příloha 10	Tab.9a Zvláštní prostor pro žáky-cizince ve výuce při předávání informací o jejich kultuře na FZŠ Tab.9b Zvláštní prostor pro žáky-cizince ve výuce při předávání informací o jejich kultuře na ZŠ Tab.10a Uplatnění spolupráce se zahraničními školami při některých projektech na FZŠ Tab.10b Uplatnění spolupráce se zahraničními školami při některých projektech na ZŠ

- Příloha 11 Tab.11a Přínos začlenění tématu MKV do pracovních činností na FZŠ
 Tab.11b Přínos začlenění tématu MKV do pracovních činností na ZŠ
- Příloha 12 Tab.12a Vybavenost FZŠ pro výuku pracovních činností
 Tab.12b Vybavenost ZŠ pro výuku pracovních činností
- Příloha 13 Analýza výročních zpráv vybraných základních škol

Volná příloha – Projekt „V jídle máme celý svět“