

Vliv multikulturního projektu „Letem světem“ na žáky základní školy ve Zlíně

Veronika Pagáčová

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Veronika PAGÁČOVÁ

Osobní číslo: H08519

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Vliv multikulturní výchovy na žáky základní školy

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.

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

PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: Vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity. In GULOVA, L., ŠTĚPÁŘOVÁ, E. (ed.) Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, spol. s.r.o., 2004, s. 13-19.

ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

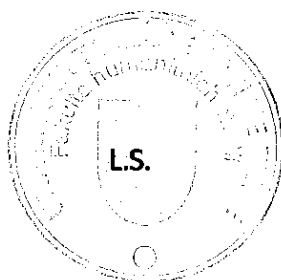
20. ledna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 6.5.2011

..... Paqel 2011

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá multikulturální výchovou v teorii i praxi. Teoretická část se věnuje multikulturální výchově obecně a multikulturální výchově a jejímu zakotvení ve vzdělávacích programech v České republice. Dále popisuje psychologii dítěte a vznik a vývoj rasových a etnických předsudků u dětí.

Praktická část se zabývá výzkumem vlivu multikulturálního projektu „Letem světem“ na rozvoj znalostí žáků z oblasti geografie, kultury a tradic u vybraných států světa, dále se zabývá postoji žáků na cizince všeobecně a zjišťuje tak efektivnost uplatnění projektu.

Klíčová slova: multikulturální výchova, vzdělávací programy, postoj, předsudek, etnické vědomí

ABSTRACT

This thesis concerns a theory and a practise of multicultural education. Firstly, the theoretical part concerns the general multicultural education and multicultural education and its basis in educational programs in the Czech republic. Secondly, it describes the psychology of the child and inception and development of racial and ethnic prejudices of them.

The practical part concerns the research of influence multicultural research project „World Flight“ to develop the students knowledge of Geografy, Culture and Traditions of particular countries around the World. In additional, it focus on the students' general attitudes regarding to the foreigners and identifies if the project is applicable.

Keywords: multicultural education, educational programs, attitude, prejudice, ethnic consciousness

Ráda bych poděkovala všem, kteří jakýmkoli způsobem přispěli k mé bakalářské práci a byli mi při psaní této práce oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Každý člověk má ke své pravdě svá poznání, své důvody, své kořeny, ale to ho neopravňuje vidět v jiné pravdě jiného člověka důvod k nenávisti.“

Jiří Menzel

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	12
1.1 DEFINICE	12
1.2 KONCEPCE	14
1.3 CÍLE	14
1.4 ETAPY	14
1.5 PILÍŘE	15
1.6 METODY	16
1.7 KOMPETENCE.....	17
1.8 VĚDECKÁ ZÁKLADNA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	18
1.8.1 Interkulturní psychologie	19
1.9 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU.....	19
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE	21
2.1 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	21
2.1.1 Bílá kniha	22
2.1.1.1 Multikulturní výchova v Bílé knize.....	22
2.1.2 Rámcový vzdělávací program.....	23
2.1.2.1 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu.....	23
2.1.3 Školní vzdělávací programy.....	24
2.1.3.1 ŠVP na ZŠ Komenského I	24
2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V UČEBNICÍCH PRO ZŠ	26
2.3 KOMPETENCE UČITELŮ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	26
2.4 REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	27
3 ETNICKÉ VĚDOMÍ ŽÁKŮ.....	29
3.1 PSYCHOLOGICKÉ VYMEZENÍ DÍTĚTE	29
3.2 VZNIK A VÝVOJ ETNICKÝCH A RASOVÝCH PŘEDSUDKŮ	29
3.3 VLIVY UTVÁŘEJÍCÍ DĚTSKÉ ETNICKÉ POVĚDOMÍ	32
3.4 ZMĚNA A REDUKCE PŘEDSUDKŮ	34
3.5 VÝCHOVA K TOLERANCI.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM.....	37

4.1	PROJEKT „LETEM SVĚTEM“	37
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
4.3	CÍL VÝZKUMU	38
4.4	STANOVENÍ HYPOTÉZ	38
4.5	DRUH VÝZKUMU	39
4.6	VÝZKUMNÁ METODA.....	39
4.7	VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.8	ČASOVÝ PRŮBĚH.....	40
4.9	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	40
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	42
5.1	VÝSLEDKY POSTOJOVÉHO DOTAZNÍKU	42
5.1.1	Výsledky experimentální skupiny	43
5.1.2	Výsledky kontrolní skupiny	44
5.2	VÝSLEDKY VĚDOMOSTNÍHO DOTAZNÍKU	45
5.2.1	Výsledky experimentální skupiny	45
5.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	46
6	VÝZNAM VÝZKUMU.....	48
	ZÁVĚR.....	49
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	52
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	53
	SEZNAM TABULEK	54
	SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Multikultura, slovo jenž málokdo zná, ale s jejímž významem se setkáváme v každé době a setkávat budeme. Každá osobnost je výjimečná a něčím se liší, proč je tedy odlišnost různých kultur důvodem tolika sporů? Odpovědí je dnes velmi oblíbené slovo, slovo rasismus. Ano právě tento pocit nadřazenosti je důvodem nejedné války a nesnášenlivosti vůči jiným rasám. Jako příklad postačí situace v mém městě, kromě majority jsou tu nejvíce zastoupeny dvě menšiny - Romové a Vietnamci.

S Vietnamci dříve žádný problém nebyl, žili si ve svých malých komunitách a dodávali nám levné (ač nekvalitní) zboží, které se jinde sehnat nedalo. Problémy začaly až s ekonomickou krizí a narůstající nezaměstnaností. Logicky se prodejům levného zboží začalo dařit lépe a tím mohli rozvíjet svůj obchod a přesně v tomto bodě se ve většině místních začala rodit závist a s ní i nesnášenlivost vůči této menšině.

Jsem vděčná svým rodičům, kteří mě vždy vychovávali k toleranci a respektu vůči ostatním kulturám, díky tomu se dnes snažím přispět alespoň málem k této problematice.

Z tohoto důvodu jsem i celou svou bakalářskou práci zaměřila na multikulturní výchovu. Projekt, který v mé práci představuji, jsem měla v hlavě dlouhou dobu, ovšem do reálné podoby jsem ho přivedla až po přečtení knihy „*Náměty pro multikulturní výchovu*“ od Evy Cílkové a Petry Schönerové. Tato kniha v jednotlivých kapitolách představuje různé státy a jejich kultury, jako například: Rusko, Ukrajina, Indie, Vietnam a jiné a nabízí různé aktivity typické pro dané země.

Po přečtení první kapitoly mě ihned napadlo, že je to kniha, kterou jsem hledala a začala jsem přemýšlet, kde bych mé nápady ve spojitosti s touto knihou mohla uplatnit. Mezi prvními byly různé tábory a víkendové akce s dětmi, ale když jsem dostala nabídku jet jako vychovatelka na školu v přírodě, věděla jsem, že to je příležitost, kde je realizovat.

Tato bakalářská práce tedy pojednává o vlivu multikulturní výchovy na děti ve věku 7- 8 let. V teoretické části vymezuji multikulturní výchovu obecně, dále se věnuji multikulturní výchově jako průřezovému tématu ve vzdělávacích programech v České republice a poslední kapitola je věnována etnickému vědomí žáků.

V praktické části popisuji celkovou realizaci projektu „*Letem světem*“ v rámci školy v přírodě. Při výzkumu využívám experimentální metodu. Výzkumný soubor tvoří experi-

mentální a kontrolní skupina. Dále uvádím výzkumný problém a jednotlivé dílčí výzkumné otázky a formulované hypotézy, které v závěru vyvrátím nebo potvrdím.

Cílem mého výzkumu je ověřit funkčnost celého projektu „Letem světem“ a jeho vlivu na rozvoj znalostí žáků. Pokud se tento cíl potvrdí, může být projekt využit na mnoha základních školách a zařazen tak jako aktivita v průřezovém tématu multikulturní výchova.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V české terminologii se nejčastěji užívá název multikulturní výchova, ovšem v některých publikacích (Buryánek - Interkulturní vzdělávání) užívají autoři název interkulturní vzdělávání. Přestože Buryánek (2002) uvádí své důvody pro užití tohoto termínu, v této práci bude použit termín multikulturní výchova (s výjimkou citování publikace *Interkulturní vzdělávání*).

Multikulturní výchova je v zahraniční pedagogice často používaný termín (multicultural, intercultural, multiethnic education). Můžeme říci, že je to interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, ale i soubor praktických aktivit. MV se pomocí vzdělávacích programů snaží vytvářet příležitosti lidí porozumět a respektovat i jiné kultury než svou vlastní a eliminovat etnické a rasové předsudky. Má velký praktický význam v utváření postojů k příslušníkům jiných národů, kultur, ras, apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

1.1 Definice

Přestože MV je z hlediska jiných vědních disciplín poměrně nová disciplína, jejích definic existuje celá řada. Zde jsou uvedeny tři. Jedna starší, ovšem podle mého stále velmi aktuální a dvě novější. Já osobně dávám přednost definici od Průchy, neboť mi přijde srozumitelnější a výstižnější.

„Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi“ (Encyklopedia of Educational Research, 1982 in Buryánek a kol., 2002)

„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. Interkulturní vzdělávání rozvíjí konkrétní náměty a integruje je do globálnějších představ, nabízí interdisciplinární aktivity, orientované na výchovu dětí jako globálních občanů, které jim umožňují analyzovat a vyhodnocovat nové situace, do kterých jsou zapojeny. Interkulturní vzdělávání vede studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa.“ (Buryánek a kol., 2002, s. 13)

„MV je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích,

v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Průcha, 2006, s. 15)

MV má podle Průchy (2006) 4 vymezení:

1. MV je praktická edukační činnost

- MV realizovaná na školách v rámci předmětů jako je občanská výchova, dějepis a jiné, kde má za úkol představovat jiná etnika a rasy. Mimo školní prostředí se MV realizuje také na spoustě výstavách, muzeích a festivalech, které slouží k pochopení, poznávání a respektování jiných národů. Mezi tyto projekty patří zejména mezinárodní výměnné pobyty realizované na školách, které podporují rozvoj výuky jazyků. Tyto všechny činnosti představují MV jako důležitou součást edukační praxe.

2. MV je oblast vědecké teorie, má interdisciplinární charakter

- MV se také musí brát jako teorie, která se opírá o několik vědních disciplín, mezi které musíme řadit etnologii, interkulturní psychologii, srovnávací sociologii, historické vědy a jiné. Na MV se tedy musíme dívat i z interdisciplinárního pohledu.

3. MV je oblast výzkumu

- Žádná věda nemůže existovat bez výzkumu a ani MV není výjimkou. Mezi výzkumy, které se v zahraničí i u nás prováděly, patří např. vznik rasových předsudků, problémy v komunikaci mezi různými etnickými skupinami atd.

4. MV je systém informačních a organizačních aktivit

- Aby MV byla plnohodnotným systémem skládajícím se z vědy, výzkumu a edukační praxe, musí se opírat o podpůrná zařízení, mezi která patří odborné publikace, informační centra, vědecké organizace aj. MV má tato zařízení na mezinárodní úrovni.

1.2 Koncepce

Hladík vymezuje MV třemi základními faktory:

1. Myšlenky multikulturalismu – které by MV měla realizovat v praxi.
2. Migrační realita – MV by měla být jedním z činitelů, který bude řešit migrační problémy a sledovat prognózu migračního vývoje, aby stihla připravit obyvatele na nově vzniklou situaci.
3. Národnostní menšiny – vzhledem k tomu, že v dnešní době jsou všechny státy národnostně heterogenní, musí MV řešit i vztahy mezi majoritou a minoritami a zaměřit se na jejich zlepšení. (Hladík, 2006)

1.3 Cíle

„Základním cílem multikulturní výchovy a její podstatou je naučit se porozumět lidem s odlišností, jinakostí a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi.“
(www.multikultura.cz)

Buryánek považuje za obecný cíl MV *„podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritou.“* (Buryánek, 2002, s. 14)

Oba tyto cíle jsou si ve své podstatě velmi podobné a oba kladou na členy všech sociokulturních skupin jisté nároky:

- Uvědomění si, že všechny skupiny si musí být rovné (rovnost příležitostí, před zákonem)
- Snahu poznat rozdílné kulturní identity a respektovat je.
- Učit se řešit konflikty klidným způsobem. (Buryánek, 2002)

1.4 Etapy

Protože proces MV není jednoduchý a změna postojů žáků trvá dlouhou dobu a je velmi obtížná, celý proces Buryánek (2002) rozděluje na následující etapy:

1. Studenti si sami sebe představují zvnějšku – a musejí:
 - se naučit přehodnocovat klady a zápory ve světě.
 - směřovat k porozumění, že naše myšlení a kultura není jediná na světě.
 - si uvědomit, že ve světě existují i jiné způsoby chápání světa.

- umět vysvětlit naše vnímání světa někomu, kdo má jiné vnímání světa.
2. Studenti se učí rozumět světu a době, ve které žijeme – a musí pochopit, že:
 - pestrost a rozdílnost zaručuje dynamiku vývoje.
 - kultury se bez sebe navzájem neobejdou, protože každá z nich nabízí jiný pohled na svět.
 - celý svět není jen Evropa, a že většina obyvatel světa má jiný pohled na svět než Evropané.
 - 20. a 21. st. jsou jen malou částí historie lidstva.
 3. Studenti se seznamují s odlišnou realitou – jinými náhledy na svět, způsoby myšlení, jednání – studenti musejí:
 - analyzovat způsoby sběru informací o různých kulturách.
 - umět posoudit, jak moc jsou obrazy, které se vytvořili o jiných společnostech, reálné.
 - zkoumat jakým způsobem zkreslují media informace o sociokulturních skupinách a jak nás tím ovlivňují.
 - pochopit, že neexistuje „nadřazená“ ani „podřazená“ kultura.
 - hledat důvody, proč jsou jiné sociokulturní skupiny chápány negativně.
 4. Studenti se učí chápat kulturní rozmanitost jako pozitivní jev – studenti:
 - musejí pochopit, že komunikace a vztahy mezi členy různých kultur jsou obohacující pro jednotlivce i pro celou společnost.
 - se snaží hledat způsoby, jak se vyhnout neoprávněným soudům o jiných kulturách.
 - se pokoušejí najít způsoby, jak se vyrovnat pocitům nebezpečí při střetu s lidmi, z jiných kultur.
 - se musejí naučit využívat možnosti střetu s jinými kulturami k obohacení své identity.

1.5 Pilíře

MV se dá rozdělit na 4 pohledy – pilíře, kterými se člověk může dívat na MV jako na jeden celek. Formulace těchto pilířů slouží k vytvoření základní představy o aktivitách MV. Mezi tyto pilíře řadí Buryánek (2005):

1. Pedagogický konstruktivismus – „*je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur v procesu učení.*“

(Buryánek, 2005, s. 8) Pedagogický konstruktivismus vychází z předpokladu, že každý člověk musí nejprve porozumět vlastnímu vědomí, aby mohl pochopit zákonitosti světa. Výuka se tedy nezakládá na předávání informací (jako u transmisivní pedagogiky), ale na úkolu naučit žáka orientovat se v informacích a správně je využívat. Výsledek edukace je kromě znalostí i schopnost naučit se informace hledat a pracovat s nimi, stejně jako umět je obhájit.

2. Kritické myšlení – je kompetence, která se s narůstajícím vlivem medií stává stále důležitější. Je to schopnost oddělovat důležité informace od těch méně důležitých a vytvářet si na různé věci a situace vlastní názor a postoj.
3. Interakce – protože většina aktivit MV se opírá o interaktivní výuku, musí se interakce postupně zařazovat do výuky. K interaktivní výuce je potřeba spolupráce studentů s učiteli. Student je zde jeden ze zdrojů nových myšlenek a nápadů a spoluvytváří tak proces celé výuky.
4. Kooperace – je zvláštní druh interakce, který říká, jak by interakce měla vypadat. Je založena na skupinové práci a je důležitá, protože využívá individualit žáka a dává žákům pocit zodpovědnosti za celou skupinu a její výsledky.

Stejně jako kritické myšlení, tak i interakce a kooperace jsou v této souvislosti chápány jako aspekty nebo možné pohledy na MV. V následující podkapitole se ovšem objevují jako její metody. Je to z toho důvodu, že MV (stejně jako jiné disciplíny) je velmi složitá a propojená disciplína, kde jednotlivé metody mohou být v jiném pohledu chápány jako aspekty a naopak.

1.6 Metody

Protože cílem MV je převážně působení na postoje žáků, musí tomuto cíli být přizpůsobena i výuka a metody v ní použité. Tyto metody musí být přizpůsobeny věku žáků a jejich úrovni vzdělání. Vzhledem k tomu, že v MV jde hlavně o interakci mezi učitelem a žáky, metody MV by měly být interaktivní, tedy v žádném případě se nesmí jednat o metody výkladu nebo přednášky. (Hladík, 2006)

Mezi vhodné interaktivní metody řadíme tyto:

- Diskuze – tato metoda je vhodná k vyjádření postojů, názorů a k učení se dobré argumentaci, může sloužit i jako prostředek zpětné vazby z předešlých aktivit.

- Brainstorming – základem této metody je rychlé nahromadění nápadů a námětů na nějaké téma a jeho rychlé zpracování a projednání z co nejvíce úhlů pohledů. Tyto informace se pak mohou stát námětem dalších činností.
- Skupinové vyučování – je forma práce max. šestičlenných skupinek žáků. Žáci jsou nuceni řešit nějaký úkol a prezentovat jeho řešení v krátkém čase. Učí se tak spolupráci a vzájemné pomoci.
- Simulační hry a dramatizace – tyto metody patří mezi hravé činnosti, žáci při nich rozvíjejí tvořivost a umožňují jim získávat schopnost empatie. Smyslem těchto her je především vyjádření postojů a názorů, ne herecké schopnosti.
- Kritické myšlení – tato činnost není metoda, ale především kompetence, kterou by měli studenti mít. Jedná se o kritickou analýzu textu, kterou by měli studenti v určitém věku ovládat.
- Projektové vyučování – je dlouhodobá aktivita, při které studenti řeší zadaný problém v kolektivu a poté prezentují výsledky své práce. (Buryánek, 2002)

Pokud učitelé budou využívat tyto metody při výuce MV, musejí dodržovat jisté zásady, mezi které například patří – studenti musejí mít prostor k sebevyjádření; témata, která se budou řešit, by měla být aktuální a přitažlivá; učitel by měl ve třídě podporovat tvůrčí atmosféru, apod. (Buryánek, 2002)

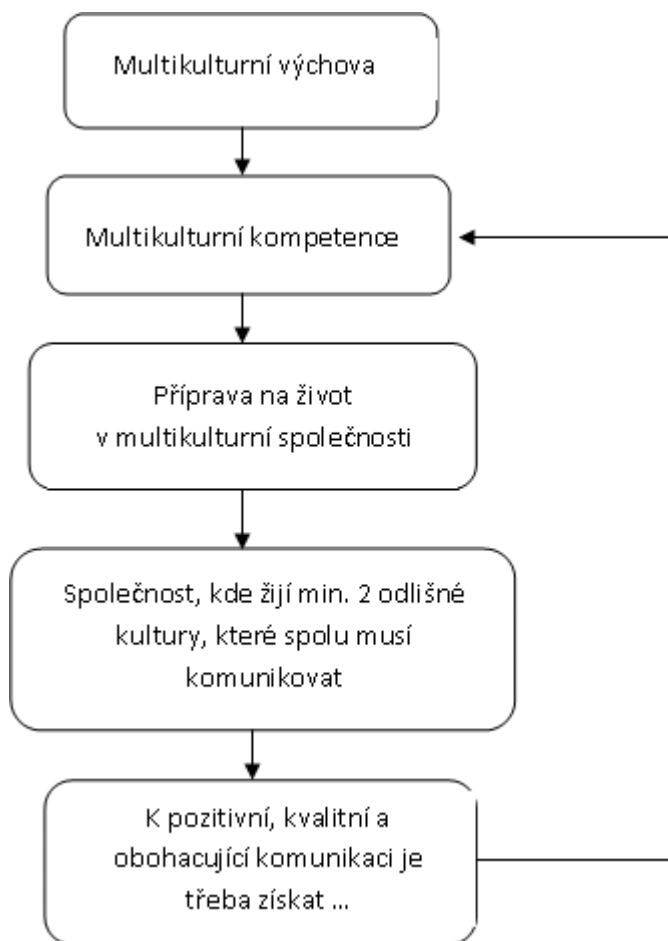
1.7 Kompetence

Vzhledem k tomu, že jedním ze základních cílů MV je dosáhnout multikulturních kompetencí, je nutné si tyto kompetence vymezit. Hladík (2006, s. 31) říká, že: „*Multikulturní kompetence představují souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci či studenti nabývají v procesu multikulturní výchovy.*“

Mezi konkrétní kompetence tedy Buryánek řadí:

- Znalosti o odlišných etnických skupinách, které žijí na území České republiky i celé Evropy.
- Dovednosti užívat multikulturní komunikace k prohloubení svých znalostí a mít přehled o kulturním světě, ve kterém žijí.
- Postoje tolerance a respektu k různým skupinám lidí. (Buryánek, 2002)

Význam multikulturálních kompetencí můžeme shrnout v následujícím schématu:



Obr. 1 Význam multikulturálních kompetencí

Zdroj: Význam multikulturálních kompetencí (Hladík, 2006, s. 32)

1.8 Vědecká základna multikulturální výchovy

Jak je zmíněno v úvodu kapitoly, Průcha (in Gulová, Štěpářová, 2004) říká, že praxe MV se musí opírat o několik vědních disciplín, mezi které patří:

- Etnologie – dává MV teoretické poznatky o etnických skupinách aj.
- Kulturní antropologie – objasňuje, jak pochopit odlišnosti mezi kulturami
- Sociologie – udává poznatky o postavení národnostních menšin, o etnickém profilu společnosti aj.
- Etnolingvistika – se zabývá vztahy mezi jazykem a etnickým vědomým národnostních menšin.
- Historická věda – dokládá historii národního vědomí.

Všechny tyto disciplíny jsou u nás známé a rozvíjené v rámci vysokých škol a Akademie věd ČR. Mimo těchto disciplín ještě existuje jedna, u nás méně známá a nevyužívaná vědní disciplína – interkulturní psychologie.

1.8.1 Interkulturní psychologie

Interkulturní psychologie (dále jen IP) je vědecká disciplína, která se již desítky let rozvíjí v zahraničí pod názvem cross-cultural psychology. Na rozdíl od jiných států je u nás IP opomíjená a neznámá disciplína. (Průcha, in Gulová, Štěpářová, 2004)

IP se uplatňuje hlavně v okruzích lidských činností, u kterých dochází ke kontaktu lidí různých etnik a národů. IP je tedy uplatňována v těchto oblastech – diplomacie a zahraniční politika, turismus, vzdělávání dětí a dospělých z etnicky odlišných populací, příprava zdravotnického personálu na komunikaci s pacienty odlišného etnického původu, příprava učitelů na edukaci žáků z jiných etnik, a dalších. (Průcha, in Gulová, Štěpářová, 2004)

U nás zatím neexistuje přesná definice IP. Průcha (in Gulová, Štěpářová, 2004, s. 16) se pokusil zformulovat vlastní definici: „*IP je svou podstatou komparativní věda. Popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, ras, národů, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společnostmi, jež se projevuje v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích, stereotypech a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj*“.

IP není nijak oddělena, naopak má mnoho propojení s jinými disciplínami, které se zabývají stejnými faktory kultur a etnik. Předmět IP má interdisciplinární povahu a je formován mnohými teoretickými koncepty a empirickými výzkumy. (Průcha, in Gulová, Štěpářová, 2004)

1.9 Činitelé ovlivňující multikulturní výchovu

Tak jako multikulturní výchova neustále někoho ovlivňuje, tak i někdo ovlivňuje ji. Mezi její nejvýznamnější činitele patří:

- Student – (žák) ačkoli je v pedagogickém snažení objektem, je ve skutečnosti také velmi významným subjektem, který ovlivňuje pedagoga při jeho výuce.

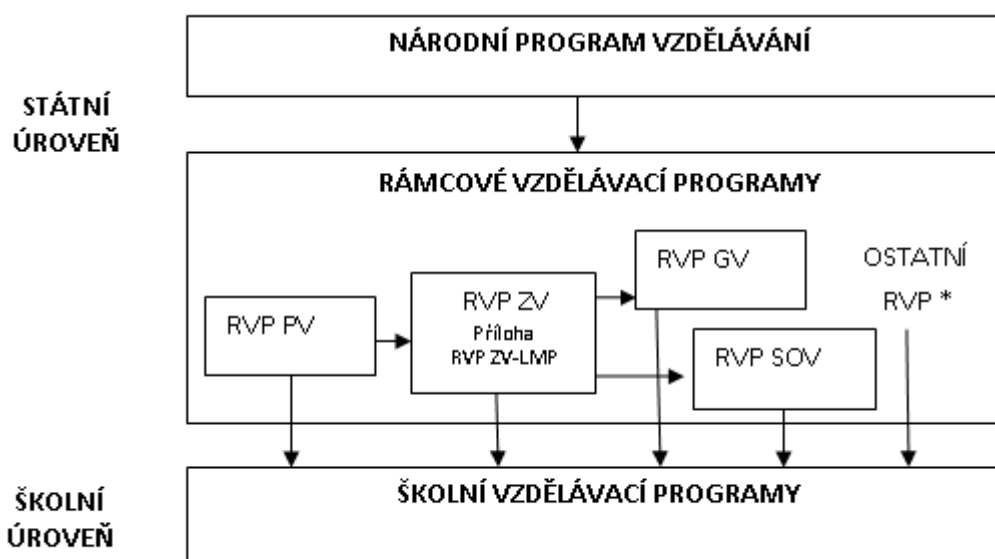
- Učitel – je další důležitý činitel MV, neboť nejen že je ten, který má na žáky v procesu vyučování největší vliv, ale je i ten, kdo přenáší poznatky z praxe MV do její teorie.
- Škola – aby MV měla pozitivní dopad na žáky, musí být vyučována v pozitivním klimatu školy, které musí být otevřené a vstřícné pro všechny žáky bez rozdílu rasy, národnosti apod.
- Komunita – komunitu můžeme chápat jako seskupení rodičů žáků, sousedů školy, místních firem apod., které má také jistý vliv na chod školy.
- Organizace a instituce – rozdělujeme na státní a nestátní instituce. Mezi státní instituce, které mají na MV vliv, patří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Vláda, parlament a politické strany. K nestátní institucím mající vliv na MV můžeme zařadit mnoho občanských sdružení, církevních zařízení i obecně prospěšných institucí. Jedním z nich může být organizace Člověk v tísni nebo Multikulturální centrum Praha.
- Rámcový vzdělávací program – je kurikulární dokument, který je také jedním z činitelů MV. (Hladík, 2006) Více je tomuto dokumentu věnována následující kapitola.

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE

2.1 Vzdělávací programy

V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR a zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se v rámci vzdělávací soustavy vytvořil nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na státní a školní úrovni (viz Obr. 2). (RVP, 2005)

Státní úroveň v těchto dokumentech tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). „Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.“ (RVP, 2005, s. 9) Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se realizuje vzdělávání na dílčích školách. (RVP, 2005)



Obr. 2 Systém kurikulárních dokumentů

Zdroj: Systém kurikulárních dokumentů (RVP, 2005)

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

* Ostatní RVP – např. Rámcové vzdělávací programy pro základní umělecké vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy pro jazykové vzdělávání a další. (RVP, 2005)

2.1.1 Bílá kniha

7. dubna 1999 vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, ve kterém jsou shrnuty hlavní cíle vzdělávací politiky. Tyto cíle se staly základem pro „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“, které zveřejnilo dne 13. května 1999 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (Bílá kniha, 2001)

Ministerstvo touto koncepcí potvrdilo, že vývoj školství a dalších vzdělávacích institucí by v budoucnu měl vycházet z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky, který by měl být veřejně vyhlášen ve formě závazného vládního dokumentu, tzv. Bílé knihy. (Termínem Bílá kniha jsou v některých zemích označovány podobné dokumenty). (Bílá kniha, 2001)

„*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 7)

Tento dokument formuluje vládní cíle v oblasti vzdělávání a z nich plynoucí legislativní a organizační postupy a rozvojové projekty. Předmětným okruhem tohoto dokumentu je integrace vzdělávací soustavy v sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti. (Bílá kniha, 2001)

2.1.1.1 Multikulturní výchova v Bílé knize

Mezi hlavní cíle vzdělávací soustavy patří mimo jiné i *posilování soudržnosti společnosti*. Jedná se především o rovný přístup ke vzdělávání pro všechny členy společnosti. Tento přístup se koncentruje do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, díky které se poskytují informace o menšinách a tím se vytváří vztahy sounáležitosti. (Bílá kniha, 2001)

K hlavním otázkám také patří změna cílů a obsahů vzdělávání, ke kterým patří také posílení výuky cizích jazyků a zavedení do výuky nová témata jako např. témata evropské integrace, multikulturní výchova, environmentální výchova a výchova ke zdravému životnímu stylu. Pro jejich realizaci je ale nutná spolupráce učitelů, využívání mimotřídních činností a uplatňování nových forem výuky, mezi které může patřit např. projektová výuka. (Bílá kniha, 2001)

2.1.2 Rámcový vzdělávací program

„Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. školní zákon, § 3, odst. 2)

Důležitou a povinnou součástí RVP jsou průřezová témata, která představují oblasti z aktuálních problémů současného světa. Průřezová témata mají stejné zpracování a musí obsahovat tyto náležitosti – charakteristiku průřezového tématu, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, zpracování do tematických okruhů, které musí obsahovat nabídku témat. (RVP, 2005)

Průřezová témata v základním vzdělávání tvoří:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova (RVP, 2005)

2.1.2.1 Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu

RVP (2005) charakterizuje průřezové téma MV jako možnost poznání nových kultur, jejich tradic a hodnot. Díky tomuto poznání si pak žáci lépe uvědomují svou kulturní identitu a tradice, rozvíjí smysl pro spravedlnost a toleranci. MV má ve školním prostředí vliv i na mezilidské vztahy, pomáhá v odstraňování nepřátelství a předsudků vůči neznámému.

Přínos MV k rozvoji osobnosti žáka.

- V oblasti vědomostí, dovedností a schopností MV:
 - dává žákům obecné znalosti o různých sociokulturních skupinách.
 - učí žáky tolerovat členy jiných národností, náboženství, apod.
 - učí žáky rozeznávat základní pojmy jako kultura, diskriminace, rasismus, apod.
 - učí žáky komunikovat s členy jiných sociokulturních skupin.
- V oblasti postojů a hodnot MV:

- napomáhá žákům vytvářet si k jiným sociokulturním skupinám pozitivní postoje.
- pomáhá žákům vytvářet si vlastní identitu.
- vede žáky k odsuzování projevů rasismu a diskriminace.
- pomáhá žákům zlepšovat jejich jednání a ovlivňuje jejich hodnotový systém. (RVP, 2005)

Jednotlivé tematické okruhy MV by měly vycházet z aktuální situace ve škole a ve společnosti. Patří sem tedy následující okruhy a jejich jednotlivá témata (RVP, 2005):

- Kulturní diferenciacce – individualita každého člověka; člověk jako člen etnika; člověk a jeho vlastní kultura; respektování všech kultur a etnik; problémy rozdílů mezi různými etniky.
- Lidské vztahy – společné soužití mezi všemi sociokulturními skupinami; tolerantní vztahy mezi všemi členy společnosti; předsudky a stereotypy; tolerance, empatie; atd.
- Etnický původ – rovnost všech sociokulturních skupin; národnostní menšiny; obecné informace o vybraných etnických menšinách; rozpoznávání rasismu a jeho vznik.
- Multikulturalita – současnost a budoucnost multikulturality; komunikace s členy jiného etnika; pozitivní postoj k odlišnostem; cizí jazyk jako nástroj komunikace.
- Princip sociálního smíru a solidarity – odpovědnost každého člověka za eliminaci rasových předsudků a diskriminace; lidská práva; základní dokumenty, atd.

2.1.3 Školní vzdělávací programy

ŠVP si musí vytvořit každá škola zvlášť podle zásad, které jsou stanoveny v jednotlivých RVP. Při vytváření ŠVP mohou školy použít Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů. (RVP, 2005)

2.1.3.1 ŠVP na ZŠ Komenského I

ŠVP na Komenského I. nese název „Barevná škola“, protože tím vyjadřuje její zaměření, výuku, mimoškolní aktivity a projekty realizované na této škole. Tato škola se tedy zaměřuje zejména na rozvoj výtvarného nadání dětí a rozšiřuje tak předmět výtvarné výchovy o nezvyklé techniky a postupy. (ŠVP, 2007)

Škola se podílí a sama připravuje řadu projektů, které pomáhají zkvalitňovat výuku a vztahy ve škole. Mezi tyto projekty patří i projekt s názvem „My book about...“, který je určen pro žáky 2. stupně, kteří se učí anglicky. V každém ročníku žáci získávají informace o anglicky mluvících zemích: Velké Británii, USA, Kanadě a Austrálii a tyto informace shromažďují ve svých „knihách“. Knihu si každý žák zakládá sám a sám si do ní může vkládat jakékoli informace, které se dozví a to nejen ve výuce. Tato kniha pak slouží jako souhrn informací o jednotlivých zemích, jako podklad pro rozšíření slovní zásoby a žáci ji mohou využít i v dalším vzdělávání. (ŠVP, 2007)

Domnívám se, že tento projekt lze zařadit do kategorie multikulturních projektů, i když jej tak škola nezařazuje. Hodnotím jej velmi pozitivně, neboť žákům umožňuje nejen učit se o jednotlivých zemích z hlediska geografie a přírodopisu, ale hlavně z hlediska kulturního. Žáci tak mohou poznat i jiné tradice a zvyky než jsou ty naše a to je, jak se domnívám, jeden ze smyslů multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova jako průřezové téma se v ŠVP Barevná škola objevuje v těchto vzdělávacích oblastech: Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace a Člověk a svět práce. Tematické okruhy MV jsou v ŠVP integrovány do následujících předmětů a jednotlivých ročníků takto: (ŠVP, 2007)

Tab. 1 Multikulturní výchova v jednotlivých ročnících a tematických okruzích

Tematický okruh	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Kulturní diference			INT/AJ	INT/AJ	INT/AJ, HV	INT/AJ, VV	INT/AJ, VV, Vko	INT/AJ, VV	INT/AJ, VV, INT/ČJ
Lidské vztahy						INT/VV, INT/ČJ			
Etnický původ		PRO/VV				INT/ČJ INT/D	INT/ Vko	INT/PŘ	
Multikulturalita						INT/ČJ		INT/NJ- DCJ	INT/ČJ
Princip sociálního smíru a solidarity							INT/ Vko	INT/ČJ, VP	

Legenda: viz seznam používaných symbolů a zkratk

Zdroj: Školní vzdělávací program Barevná škola, 2007

2.2 Multikulturní výchova v učebnicích pro ZŠ

Největším zdrojem informací multikulturní výchovy na školách jsou pro žáky i učitele učebnice, a to zejména učebnice vlastivědy, občanské výchovy, zeměpisu a dějepisu. I přesto, že v dnešní době je nabídka učebnic velmi pestrá, kvalita jejich zpracování je různá, a to i z hlediska učiva týkajícího se MV. Jsou učebnice, které žákovi podávají informace k MV přehledně a úměrně k jejich věku, jsou ale i takové, které učivo podávají nezajímavě nebo dokonce učivo MV neuvádějí vůbec. (Průcha, 2006)

I přesto, že většina učebnic obsahující učivo MV, je až pro 2. stupeň základní školy, MV se podle RVP musí objevovat i na 1. stupni. Janáčková uvádí, jak aplikovat MV do hodin českého jazyka a to tak, že děti při výuce čtení budou číst předem vybrané texty obsahující multikulturní podtext. Mezi vhodné texty mohou například patřit lidové pohádky - díky kterým děti mohou poznat český i světový folklór. Do této skupiny mohou patřit např.: Pohádky ze země draka od Jana Vladislava nebo Francouzské pohádky od Václava Cíbuly. (Janáčková, 2006)

Přestože na 1. stupni základní školy je zařazení MV do výuky těžší, domnívám se, že s trochou fantazie a nápadů každý učitel najde způsob, jak MV po výuky zařadit.

2.3 Kompetence učitelů multikulturní výchovy

Přestože předmět multikulturní výchova se v osnovách pro základní i střední školy objevuje již od roku 2004, na pedagogických fakultách na něj zatím není aprobace. Nejbližší aprobace oboru MV je občanská výchova a základy společenských věd. Ovšem je jisté, že předmět MV budou vyučovat učitelé bez těchto aprobací. Ševčíková v tom ale nevidí velký problém, neboť se domnívá, že každý učitel se v rámci studia setkal s filozofií, sociologií, antropologií, pedagogikou a etnologií, což jsou obory blízké MV a každý učitel by se tedy měl v problematice MV alespoň trochu orientovat. Přesto by se ale učitel, který se chce o oblast MV zajímat, měl sebevzdělávat a to zejména formou studování oficiálních slovníků, encyklopedií a odborných knih. (Ševčíková, 2010)

Nastudovaná literatura ovšem není zárukou dobrého učitele MV. MV klade na učitele mnohem větší nároky. „Správný“ učitel MV by měl mít tzv. multikulturní kompetence, což je souhrn vlastností a dovedností, mezi které patří – pedagogický talent, organizační schopnosti, diplomacie, didaktické i diagnostické schopnosti, schopnost komunikace, interakce a tvořivost. Průcha (2006) se dále domnívá, že učitel, který bude MV vyučovat, by

měl mít poznatky i z interkulturní psychologie, která je podle něj nezbytnou součástí MV. (interkulturní psychologii je věnována kapitola 1.8.1). Tyto dovednosti jsou nezbytné k tomu, aby MV plnila svůj smysl a stala se z pohledu žáků předmětem odlišným a zajímavým. (Ševčíková, 2010)

2.4 Realizace multikulturní výchovy

MV je v dnešní době součástí vzdělávací politiky u nás i v mnoha zemích světa. K jejímu rozvoji napomáhá mnoho knih a příruček pro učitele, které pomáhají učitelům vymýšlet a realizovat MV ve vyučování. Uplatňování MV může výrazně napomáhat k pochopení jiných kultur a k lepšímu soužití majoritních a minoritních skupin. (Průcha, 2009)

Ovšem aktivity MV jsou realizovány pouze ve formě plánů, konceptů a informací v učebnicích a není jisté, zda jsou realizovány v konkrétní výuce. Výzkumy, které se týkají MV, nepřinášejí nijak pozitivní výsledky. Průcha (2009) popisuje 3 nejvýznamnější problémy v této oblasti a jejich výsledky výzkumů:

1. Jedním z hlavních problémů MV je otázka, v kolika letech a z jakých zdrojů vznikají u dětí negativní postoje k cizincům. Zahraniční výzkumy říkají, že předsudky vznikají u dětí již ve věku 5-6 let a s věkem spíše rostou, než aby se snižovaly.
2. Dalším problémem je postoj pubescentů k imigrantům. Zatímco ve výzkumech v zemích s vysokou imigrací (Kanada, Izrael) se zjistilo, že žáci mají k imigrantům pozitivní postoje, v hlubší analýze žáci prokazatelně jeví neochotu učit se cokoli od imigrantů.
3. Třetím významným problémem je, že školní kurikula prezentují pouze jeden (svůj) pohled na kulturní předsudky. Z výzkumů plyne, že učebnice jsou v různých státech „kulturně zkresleny“, jelikož prezentují takový obraz různých historických faktů a údajů o jiných národech a etnikách, který je zavádějící a žáci si tak díky němu mohou vytvořit negativní postoj k těmto událostem i národům celkově.

Jak vyplývá z výše zmíněných problémů, žáci již od nízkého věku mají jisté znalosti a postoje, které se k multikulturní realitě vztahují. Tyto postoje žáci přejímají ze svého prostředí, a proto obsah a výuka MV musí s těmito postoji počítat a při výuce z nich vycházet. MV má tedy za úkol eliminovat žákovi negativní postoje a předsudky vůči sociokulturním

skupinám a formovat jejich etnické vědomí (postojům, předsudkům a etnickému vědomí žáků je věnována kapitola 3). (Průcha, 2006)

Multikulturní kompetence učitelů, pozitivní klima školy a třídy a dobrá úroveň učebnic ovšem není zárukou efektivnosti MV. V České republice zatím nejsou realizovány věrohodné výzkumy o efektivnosti MV. Zahraniční výzkumy ovšem dokládají, že programy MV mají pouze malý efekt. Můžeme se tedy domnívat, že v českém prostředí tomu nebude jinak. (Průcha, 2006)

I přesto, že MV pravděpodobně nemá takový efekt, v jaký se původně doufalo, domnívám se, že i tak má svůj smysl a rozhodně by se v ní mělo pokračovat. Změna postojů a eliminace předsudků je dlouhodobý proces, který se působením MV sice nemusí projevit za pár měsíců nebo let, ale podle názoru se jistě projeví za pár desítek let. Je totiž nutné nejprve změnit postoje a názory dospělých, kteří, jak z výzkumů plyne, mají na své děti velký vliv, a až poté působit na děti. Pokud se nám tedy podaří změnit, i když nepatrně, postoje dnešní mládeže, můžeme si být jistí, že další generace bude vůči sociokulturním skupinám daleko tolerantnější.

3 ETNICKÉ VĚDOMÍ ŽÁKŮ

Tato kapitola se zabývá psychologickým vymezením dítěte ve věku 7-8 let, jeho etnickým vědomím, vznikem a vývojem etnických a rasových předsudků a jejich možnou změnou.

3.1 Psychologické vymezení dítěte

Vágnerová vymezuje období dítěte ve věku 7-8 roky jako raný školní věk. Toto období, je pro děti zlomové, neboť představuje oficiální vstup do společnosti, resp. do školy. Dítě se musí naučit novou roli – roli školáka a musí začít plnit nové povinnosti spojené se školou, rozvíjet své kompetence a utvářet si tak svou novou identitu. (Vágnerová, 2008)

Myšlení je v tomto období vázáno na realitu, dítě tedy dokáže uvažovat o všem, co zná, i když objekt jeho zájmu není přítomen. Dítě tohoto věku se zaměřuje zejména na poznání skutečného světa a chápání jeho pravidel. Začíná také chápat různé souvislosti a vztahy, čímž se projevuje jeho logické myšlení. I když mladší školáci začínají logicky myslet, jejich paměť stále funguje mechanicky, to znamená, že si pamatují pouze to, co je nějakým způsobem zaujme. (Vágnerová, 2008)

Tedy vzhledem k dětskému myšlení a jeho paměti se domnívám, že tento věk je nejvhodnější pro začátek výuky MV. Děti se začínají zajímat o svět, tedy jakékoli vyprávění o domorodých kmenech v Africe nebo třeba indiánech má na ně pozitivní účinek ve smyslu multikulturního poznání. Jak ale bylo řečeno, vše musí být podáno zábavnou formou, aby to děti zaujalo a byly schopné si to zapamatovat.

3.2 Vznik a vývoj etnických a rasových předsudků

Nejprve je nutné vymezit, co znamená pojem předsudek. Definic tohoto pojmu je velké množství, zde jsou uvedeny tři, z nichž přednost dávám definici od Haysové, neboť je podle mého názoru nejlépe formulována.

„Předsudek je předpojatost, názorová strnulost, emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou, může se vztahovat k čemukoli, nezávisí na okamžité situaci a neopírá se o porozumění.“ (Hartl, 2010, s. 454)

„Hanlivý postoj či soubor postojů ke všem nebo většině členů nějaké skupiny.“ (Hewstone, 2006, s. 536)

„Předsudek je fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.“ (Hayesová, 2003, s. 121)

Pro potřebu této kapitoly je dobré vymezit si pojem etnický předsudek, což je specifický druh předsudku kterému je tato kapitola věnována nejvíce.

„Etnický předsudek je antipatie, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pocítovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti skupině jako celku, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny. (Allport in Nakonečný, 2009, s. 278)

Protože ve spojitosti s pojmem předsudek se často objevuje i pojem postoj, je důležité vymezit i tento pojem:

„Postoj je hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama.“ (Hartl, 2010, s. 431)

Definice pojmu postoj existuje celá řada, ale pro vymezení a začlenění do této kapitoly jsem vybrala definici od Hartla, neboť je podle mého názoru jasná, stručná a srozumitelná.

Tato kapitola se především věnuje vzniku a vývoji rasových a etnických předsudků u dětí. Autorů, věnujících se tomuto tématu, není mnoho. Mezi ty nejznámější patří Allport, který se všem druhům předsudků věnoval ve své knize *O povaze předsudků*. Autoři, kteří se problematice předsudků věnují později, čerpají mnoho informací a poznatků právě z tohoto díla.

Předsudky vznikají již od útlého věku jako pudový základ lidských bytostí. Zakládají se na lidském strachu ze všeho cizího a neznámého. Proto je v dětském věku velmi těžké tento zakořeněný strach z neznámého odstranit. Nicméně v pozdějším věku dítěte se tato nedůvěra ve všechno cizí vytratí. (Allport, 2004)

Jak bude řečeno v následující kapitole (3.3), na vznik a vývoj dětských předsudků má velký vliv rodina a styl výchovy, ve které dítě vyrůstá. Z výsledků výzkumů plyne, že autoritativní a kritický způsob výchovy vytváří u dětí větší předpoklad vzniku předsudků než u dětí, které jsou vychovány s důvěrou a tolerancí. Tento výsledek ovšem nelze zobecňovat na celou populaci, lze ovšem říci, že nedbalý a netolerantní způsob výchovy může ke vzniku předsudků přispívat. (Allport, 2004)

Učení se předsudkům není ale jednoduchý proces, jak Allport uvádí, má několik stádií:

- Období pregeneralizovaného poznávání – toto období nazývá Allport první stádium etnocentrického poznávání, dělí se na jednotlivé etapy:

1. Dítě se identifikuje s některým z rodičů, je vychováno v přísném prostředí a naučilo se poslušnosti.
 2. Dítě je vychováno k tomu, aby bylo opatrné a dávalo si pozor na cizí lidi, proto se mezi cizími lidmi začíná cítit nejistě.
 3. Dítě začíná poznávat odlišnosti mezi etnickými skupinami, ale nerozezná ještě všechny jejich znaky.
 4. Dítě se snaží přizpůsobit své chování očekáváním svých rodičů a přestává se přátelit s dětmi, o kterých si myslí, že by je rodiče neschválili.
- Období naprostého zavržení – toto období přichází kolem 7. – 8. roku dítěte. Je charakteristické úplným přijetím rodičovských postojů a předsudků.
- Období diferenciací – je typické pro děti ve věku asi 12 let. Předsudky neodvratitelně ovlivnily dětské chování, ale může se stát, že dětský verbální projev je spojen s akceptací. Ve skutečnosti to vypadá tak, že dítě mluví o cizincích s tolerancí, ale jeho chování vůči cizincům tomu neodpovídá. (Allport, 2004)

S nástupem puberty se dětské předsudky opět přetváří. Dítě může začít zjišťovat, že postoje, které přejalo od rodičů, nemusí být úplně správné a začíná si vytvářet své vlastní (samozřejmě stále pod jistým vlivem svých předešlých postojů). (Allport, 2004)

Etnické předsudky se vždy řídí nějakými principy, ať už jsou to předsudky u dětí nebo u dospělých. V roce 1985 popsal Bethlehem deset principů etnických předsudků, jež rekapitulují výsledky výzkumů z této problematiky:

1. Rozeznáváme 2 typy předsudků, které jsou ve vzájemném působení: první má základ v osobnosti a druhý ve špatné informovanosti.
2. Pokud spolu začnou soutěžit 2 skupiny lidí, může mezi nimi dojít ke konfliktu. Pokud se tak stane, stává se z diskriminace jedinců vnější skupiny proti jedincům vnitřní skupiny společenská norma.
3. Čím máme o jedinci nebo skupině lidí méně informací, tím více se uchylujeme ke stereotypům.
4. Postoje a stereotypy, které jsou přijaté společností, jsou pro všechny členy společnosti známé a díky tomu mají velký vliv na lidské chování.
5. Předsudky se mohou sami uskutečňovat a tvořit si tak své „důkazy“.
6. Skupiny lidí, na niž jsou některé předsudky namířeny, se liší podle různých lidí.
7. Předsudky zůstávají stejně dlouhou dobu, jakou zůstávají společenské normy a změní se tehdy, když se změní společenské normy.

8. S předsudky negativně souvisí inteligence, vzdělání a příslušnost ke společenské vrstvě.
9. Děti přejímají předsudky od svých rodičů.
10. Děti poznají rozdíl mezi etnickými skupinami už od útlého dětství, ale trvalé postoje si vytvoří až ve starším věku. (Bethlehem in Hayesová, 2003)

K vytváření etnických předsudků přispívá i celkové klima společnosti, ve které člověk vyrůstá. Allport proto popsal 5 stádií vývoje etnických předsudků, které můžeme nalézt ve společnostech, které snášejí nebo napomáhají rasismu.

1. Očerňování – rasistické pomluvy, apod.
2. Izolace – členění etnických skupin od skupin majících převahu ve společnosti.
3. Diskriminace – odepření občanských práv, zaměstnání a možnosti jistých forem bydlení menšinám ve společnosti
4. Tělesné napadení – násilné činy proti osobám nebo majetku, které realizují rasistické organizace.
5. Vyhlazování – násilné činy proti celým skupinám lidí, např. genocida (Allport in Hayesová, 2003)

Jak tedy bylo řečeno, vznik a vývoj rasových a etnických předsudků je dlouhodobý proces, který trvá vlastně celý život. V dětství se s předsudky začínáme setkávat, začínáme je přijímat nebo odmítat a v dospělosti si vytváříme své vlastní. Jaké předsudky si ale vytvoříme, záleží na mnoha faktorech, kterým je věnována následující kapitola.

3.3 Vlivy utvářející dětské etnické povědomí

Nejdříve je vhodné vymežit, co přesně znamenají pojmy „etnický“ a „etnické vědomí“.

Pojem etnický znamená: „*příslušející k národu nebo národnostní skupině; etnická identifikace se odvíjí od okamžiku narození jedince a má nezvratný charakter.*“ (Hartl, 2010, s. 134)

Rozšířený pojem etnické vědomí: „*je vědomí sounáležitosti s určitou skupinou na základě společně sdílených objektivních komponentů etnicity. Je to souhrn názorů na původ, etnický prostor, historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.*“ (Brouček in Průcha, 2010, s. 52)

Etnické vědomí lze chápat i jako psychický stav jedince. V tomto smyslu etnické vědomí obsahuje jedincovi individuální **postoje, předsudky**, hodnoty a naučené způsoby chování. (Průcha, 2010)

Existence etnických a rasových předsudků u dospělých je prokázána na celém světě díky mnoha výzkumům, které byly v minulosti i dnes realizovány. Ovšem neexistuje mnoho poznatků týkajících se předsudků u dětí. (Průcha, 2010)

Jaké faktory působí na děti v mladším školním věku, je otázka, kterou se zabývá mnoho autorů. Haysová (in Průcha, 2010) říká, že pro vznik a vývoj předsudků je důležitým faktorem kultura prostředí, z kterého člověk pochází, čímž tedy člověk přejímá jak pozitivní hodnoty, tak i ty negativní, které se mohou týkat negativních postojů vůči cizincům i různých předsudků apod. Děti tedy své etnické předsudky přejímají hlavně od svých rodičů a příbuzných.

Jak bylo řečeno v předešlé kapitole, na utváření dětských předsudků má velký vliv výchova. Ovšem, co má vliv na výchovný styl rodičů? Některé výzkumu ukazují, že lidé s vysokoškolským vzděláním jsou tolerantnější vůči cizincům než lidé, kteří mají vzdělání základní nebo středoškolské. (Allport, 2004)

Kdyby to byla pravda, znamenalo by to, že děti vychované vysokoškolsky vzdělanými lidmi budou v dospělosti také zaujímat tolerantnější postoj k cizincům, tím pádem by u nich nezáleželo na tom, jaké mají vzdělání. Jejich děti by opět přijaly tolerantní přístup atd. Z tohoto vzorce ovšem vyplývá, že během pár generací by všechny společnosti mohly být tolerantní a rasismus by vymizel.

Toto tvrzení je samozřejmě špatné. V současnosti neexistuje důkaz, že mezi vzděláním a přístupem k cizincům je nějaká souvislost. (Allport, 2004)

Etolog O. M. Adang (in Novák, 2002) tvrdí, že negativní předsudky vůči příslušníkům jiné rasy jsou ve všech lidech biologicky zakódovány, také ovšem dodává, že nejsou neměnné. Pomocí správné výchovy a pečovatelským přístupem státu se dají ovlivnit. Problémem ovšem zůstává, že zatím není zcela jasné, jak lze předsudky ovlivnit popř. změnit.

3.4 Změna a redukce předsudků

Samotná problematika předsudků je velmi složitá, a proto i jejich změna a redukce není jednoduchá. K jejich eliminaci by mohlo přispět vytvoření společnosti, kde by všichni lidé měli rovnou příležitost k zaměstnání, žili v uspokojivých sociálních podmínkách apod. ovšem ani tak by předsudky ze společnosti nevymizely. K jejich redukci je tedy potřeba splnit 5 podmínek: (Hayesová, 2003)

1. Rovnoprávné postavení zúčastněných – patrné změny postojů se vyskytují ve společnosti, kde jsou vidět úspěchy členů etnických skupin a rovnoprávný přístup ke všem členům společnosti.
2. Příležitost k osobnímu kontaktu – aby dominantní skupina změnila své názory, je nutný osobní kontakt mezi členy skupin, neboť je dokázáno, že osobní poznání vede k vyšší akceptaci. Někdy ovšem jen osobní kontakt nestačí a může vést i ke konfliktu, v tomto případě může být řešením spolupráce mezi členy skupin, která je větší zárukou snížení předsudků
3. Kontakt s nestereotypními jedinci – pokud se jedinci se stereotypním jednáním často setkávají s nestereotypními jedinci, může tento kontakt vést ke snížení jejich předsudků.
4. Společenská podpora kontaktu mezi skupinami – ve společnostech, které podporují kontakt mezi skupinami, se prokazatelně snižují předsudky vůči etnickým skupinám.
5. Příležitost ke spolupráci – řada výzkumů ukazuje, že při spolupráci zanikají předsudky vůči etnickým skupinám, proto je nutné poskytovat příležitosti ke spolupráci mezi skupinami. (Hayesová, 2003)

Aby některé z výše zmíněných podmínek mohly být splněny, je nutné, aby ve společnosti byly tyto podmínky zakotveny v zákoně. V dnešní době jsou tyto zákony pro vyspělé společnosti samozřejmostí. Přestože diskriminační zákony mají jistý vliv na zmírnění předsudků, nemají vliv na způsob myšlení. Zákon tedy myslí jen na vnější projevy netolerance, ovšem každý psycholog potvrdí, že vnější projevy ovlivňují vnitřní způsob myšlení, a proto pozitivní změny diskriminačních zákonů jsou zařazeny mezi významné metody zvyšování tolerance vůči jiným sociokulturním skupinám a snižování lidských předsudků. (Allport, 2004)

3.5 Výchova k toleranci

Jak již bylo řečeno, na vytváření dětských předsudků a postojů má velký vliv rodina a také výchovný styl, který daná rodina uplatňuje. Pokud je způsob výchovy autoritativní a kritický, dítě má větší předpoklad, že si vytvoří netolerantní postoje a předsudky vůči jiným sociokulturním skupinám. Nejlepším přístupem k výchově je tolerantní a důvěrný vztah mezi dětmi a rodiči.

Ovšem důvěrný vztah také ještě není zárukou dětské rasové tolerance. Šišková navrhl následující postup výchovy k rasové snášenlivosti:

- Vést děti k vytváření si vlastních postojů vůči jiným národům a rasám. Podporovat pozitivní postoje, vyslechnout negativní a snažit se dětem vysvětlit a vyvrátit jejich negativní postoje, ovšem nenásilnou formou.
- Dát dětem co nejvíce informací o různých národech a etnicích, zejména v případech, kdy se o to samy zajímají. Podávat informace i o etnicích, vůči kterým mají děti problematický vztah.
- Vést děti k porozumění jiných kultur, přiblížit jim jejich tradice a zvyky. Mezi vhodné metody k porozumění jiných etnik patří uspořádání besedy.
- Než ovšem začne učitel nebo rodič sám vychovávat k toleranci, měl by si sám ujasnit své postoje a navštívit různé semináře k získání a osvojení si informací o jiných kulturách, národech a etnicích. (Šišková, 2008)

Tyto návrhy může podle mého názoru využít jak rodič, který chce své děti vychovat k toleranci vůči jiným sociokulturním skupinám, tak pedagog a to nejen v rámci MV.

Závěrem je nutné říci, že nikdo se nenarodí s předsudky. Předsudky si člověk vždy osvojuje, a to hlavně při naplňování svých potřeb. Přesto ale vývoj osobnosti člověka, tedy i vývoj jeho postojů a předsudků, souvisí se strukturou společnosti, ve které žije. (Allport, 2004)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Přestože MV jako průřezové téma se v osnovách pro ZŠ objevuje od 2004, tedy celých 7 let, při své praxi jsem se nejednou setkala s tím, že učitelé nemají ponětí o tom, co MV vlastně znamená. Pak tedy vyvstává otázka, jak může učitel dobře vyučovat MV, když sám má o ní malé nebo téměř žádné povědomí? Protože tato oblast zájmu mi byla vždycky blízká, rozhodla jsem se alespoň trochu pomoci učitelům s realizací MV. Vymyslela jsem proto multikulturní projekt, který zahrnuje 5 - ti denní program aktivit a her, který lze aplikovat na jakoukoli školu v přírodě nebo i tábor. Tento projekt jsem vymyslela a zrealizovala na škole v přírodě určené pro žáky Základní školy Komenského I, ve Zlíně. V následující kapitole je shrnut program školy v přírodě, v příloze je pak obsažen kompletní program projektu „Letem světem“.

4.1 Projekt „Letem světem“

Projekt „Letem světem“ je tedy vymyšlený a zpracovaný 5 – ti denní program na podporu a rozvoj multikulturní výchovy jako průřezového tématu. Program je následující:

Každý den je zaměřen na jinou světovou oblast a ta bude dětem daný den představena. Celý den se tedy ponese „nádechem“ určité části světa. Oblasti, které jsou v projektu zahrnuty, jsou: země Dálného východu – Japonsko, Čína a Thajsko; Islámský svět a Arabské státy – Indie, Spojené arabské emiráty a Izrael; Africké země – Keňa, Egypt, Jihoafrická republika; Východní státy Evropy – Rusko, Ukrajina a Slovensko.

Dopolední činnost je zaměřena na zeměpisné upřesnění určité oblasti a států, které v ní leží; krátké seznámení s jejich dějinami a významnými událostmi; známými tradicemi apod. Všechny informace jsou doprovázeny obrázky a ukázkami daného tématu. Děti mají možnost prohlížet si katalogy cestovních agentur, atlasy, encyklopedie a jiné materiály, které jim budou k dispozici. Poté děti vyrábějí vlajky příslušných států a zakreslují tyto státy do slepých map. Při této činnosti hraje dětem typická hudba pro danou oblast.

Odpoledne pak je věnováno hrám s tematikou dané světové oblasti a vyráběním různých věcí typických pro danou oblast (např. v den Africkým zemí se děti učily bubnovat na djembe - africké bubny a stavěly masajské chatrče z větví). Večer je věnován klidnějším hrám, následné diskuzi o prožitém dni a zopakováním základní informací, které se děti ten den dozvěděly.

Jelikož jsem na škole v přírodě byla jako vychovatelka, bylo mi umožněno všechny aktivity týkající se MV a zahrnuté do projektu „Letem světem“ vést sama. Zajistila jsem tak správné pochopení všech aktivit z pohledu dětí a možnost všechny aktivit sledovat a popř. korigovat.

Nápady na aktivity a hry obsažené v tomto projektu jsem čerpala z knih *Náměty pro multikulturní výchovu* od Evy Cílkové a Petry Schönerové a z *Výchovy k toleranci a proti rasismu* od Tatjany Šiškové. Dalším zdrojem inspirace byly mé dlouholeté zkušenosti z různých táborů a víkendových akcí pro děti pořádaných oddílem Zálesák Hodonín, jehož jsem byla dlouholetou členkou.

4.2 Výzkumný problém

Za svůj výzkumný problém jsem si stanovila 3 výzkumné otázky:

1VO: Má moje výchovně vzdělávací působení na žáky v rámci projektu „Letem světem“ efekt?

2VO: Jaký dopad má na žáky mé výchovně vzdělávací působení v rámci projektu „Letem světem“?

3VO: Jsou žáci 2. třídy schopni zapamatovat si a následně interpretovat informace sdělené jim v rámci projektu „Letem světem“?

4.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit funkčnost aktivit realizovaných při projektu „Letem světem“.

Mezi dílčí cíle patří:

- ověřit úroveň znalostí žáků před absolvováním projektu „Letem světem“ a po něm.
- eliminovat negativní postoje dětí k cizincům a jiným národům všeobecně.

4.4 Stanovení hypotéz

Vzhledem k tomu, že „*hypotézy tvoří jádro klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů*“ a jejich správná formulace a následné testování je při výzkumu nepostradatelné, stanovuji následující hypotézy: (Chráska, 2010, s. 17)

1H: Experimentální skupina vykazuje v postojovém posttestu menší počet negativně orientovaných odpovědí vůči cizincům vzhledem k pretestu.

2H: Experimentální skupina vykazuje v postojovém posttestu menší počet negativně orientovaných odpovědí vůči cizincům než kontrolní skupina.

3H: Experimentální skupina vykazuje vyšší počet správných odpovědí ve vědomostním posttestu vzhledem k pretestu.

4.5 Druh výzkumu

Protože chci zjistit, zda působení MV má na žáky základní školy nějaký vliv, zvolila jsem si kvantitativní druh výzkumu, neboť tímto způsobem získám větší množství dat.

4.6 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila pedagogický experiment a techniku paralelních skupin, neboť u této techniky, jak říká Chráska (2010, s. 29): „*existuje možnost srovnání a dosahuje se tak věrohodnějších výsledků.*“

Výsledky experimentu budu zjišťovat pomocí dotazníkového šetření. Tuto metodu jsem si zvolila z toho důvodu, „*že umožňuje poměrně rychle a ekonomické shromáždování dat od velkého počtu respondentů.*“ (Chráska, 2010, s. 164).

Jelikož chci zjistit nejen postoje dětí k cizincům, ale i to, zda si žáci něco zapamatovali, vytvořila jsem 2 dotazníky – dotazník zaměřený na postoje dětí (dále **postojový dotazník**) a dotazník zaměřený na jejich vědomosti (dále **vědomostní dotazník**), u kterého zjistím, kolik toho děti vědí o různých státech a kolik si toho zapamatovaly.

Postojový dotazník jsem sestavila tak, aby i respondenti (ve věku 7 – 8 let) všem otázkám porozuměli. V prvních dvou otázkách zjišťuji pohlaví a věk. A v dalších otázkách se ptám, jestli respondenti znají nějaké cizince, zda s nimi vychází, jaké na ně mají názory apod. Všechny otázky mají uzavřené odpovědi z důvodu nízkého věku respondentů.

Dotazník vědomostní se skládá z 20 otázek a uzavřených odpovědí. 14 otázek je zaměřeno na oblast různých států a ověřuje vědomosti z oblasti kultury, sportu, tradic apod. Posledních 6 otázek je zaměřeno na pojmy jako diskriminace, rasismus a náboženství. Tyto pojmy jsou pro děti neznámé, ale já se je v průběhu týdne budu snažit dětem vysvětlit a chci zjistit, jestli je žáci pochopili.

Dotazníky jsem vyplňovala zároveň s dětmi. Nejprve jsem vysvětlila, jak mají děti dotazník vyplnit a poté jsem přečetla každou otázku a odpověď zvlášť a vše znovu zopakovala. Pokud děti něčemu nerozuměly, ihned jsem to vysvětlila. Zajistila jsem tak, že všechny dotazníky byly správně vyplněny.

Postojový i vědomostní dotazník vyplnily děti před začátkem absolvování projektu a po něm, dále tedy budu psát o **pretestu a posttestu**.

4.7 Výzkumný soubor

Jelikož výzkum je založen na technice paralelních skupin, výzkumný soubor tvoří **experimentální a kontrolní skupina**. Výzkumný soubor byl vybrán záměrným výběrem respondentů. Obě skupiny jsou zastoupeny žáky 2. tříd Základní školy Komenského I. a II., tedy žáky ve věku 7 – 8 let.

Experimentální skupinu tvoří 50 žáků, kteří se v říjnu zúčastnili školy v přírodě, tyto žáci jsou ze ZŠ Komenského I. Kontrolní skupinu tvoří 39 žáků ze ZŠ Komenského II, kteří se školy v přírodě nezúčastnili.

Kontrolní skupina má méně žáků proto, že mi bylo umožněno na ZŠ Komenského II., rozdat dotazníky pouze dvěma třídám. Třetí třída druhého ročníku nebyla v den vyplňování dotazníku ve škole.

4.8 Časový průběh

Celý výzkum jsem realizovala od října 2010 do března 2011. Projekt „Letem světem“ proběhl od 4. do 8. 10. 2010. Pretesty (postojový i vědomostní dotazník) byly experimentální skupině rozdány po příjezdu na školu v přírodě 4. 10. 2010 a posttesty po absolvování projektu a příjezdu zpátky do Zlína 11. 10. 2010.

Kontrolní skupina vyplnila pretesty 14. 10. 2010 a posttesty 21. 10. 2010.

Pretesty i posttesty jsem vyhodnocovala od listopadu 2010 do února 2011. V březnu a dubnu 2011 jsem výsledky zaznamenala do tabulek v programu Microsoft Excel, vyhodnotila pomocí testu dobré shody chí kvadrát a ověřila formulované hypotézy.

4.9 Způsob zpracování dat

Výsledky pretestu i posttestu jsem vyhodnotila zvlášť jak u experimentální tak u kontrolní skupiny. Data jsem zpracovala čárkovací metodou. Veškeré data, získaná z dotazníků,

jsem přenesla do tabulek zpracovaných v programu Microsoft Excel a z nich jsem je poté vyhodnotila.

Výsledky postojových dotazníků jsem vyhodnotila pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Výsledky vědomostních dotazníků jsem vyhodnotila pomocí Wilcoxonova párového testu ve Statistice 9 a získané výsledky jsem zaznamenala do krabicového grafu.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsem čerpala z vyhodnocených pretestů a posttestů v postojovém a vědomostním dotazníku u experimentální i kontrolní skupiny.

5.1 Výsledky postojového dotazníku

Výsledky postojového dotazníku jsem pro experimentální i kontrolní skupinu zaznamenala do tabulek v programu Microsoft Excel (jednotlivé tabulky jsou v příloze P II, III). Všechny otázky jsem vyhodnotila pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Tento typ tabulky jsem využila, jelikož jednotlivé otázky porovnávám zároveň u pretestu i posttestu a u těchto otázek jsou možnosti odpovědí pouze ano, ne.

Nejdříve jsem formulovala nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 : Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu i posttestu stejně velká.

H_A : Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu a posttestu rozdílná.

Jelikož se jedná o stejné typy otázek, nulová i alternativní hypotéza zůstává ve stejném znění u všech výpočtů.

Zvolená hladina významnosti je pro čtyřpolní tabulku: 0,01 a stupeň volnosti 1.

Jak říká Chráska: „V případě čtyřpolní tabulky lze výpočet χ^2 vypočítat použitím vztahu.“ (Chráska, 2010, s. 83)

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}$$

„Význam písmen ve vzorci je patrný z následujícího schématu čtyřpolní tabulky.“ (Chráska, 2010, s. 83)

	α	non α	
B	a	b	a + b
non β	c	d	c + d
	a + c	b + d	n

„Pokud vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, tak odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.“ (Chráska, 2010, s. 83)

Tímto způsobem jsem tedy vyhodnotila 19 otázek z postojového dotazníku. Konkrétní výsledky prezentuji v následující podkapitole.

5.1.1 Výsledky experimentální skupiny

Jak bylo řečeno v minulé kapitole, výsledky jsem zpracovala pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Zde prezentuji výsledky otázky č. 9 z postojového dotazníku, které zněla takto:

Vadilo by ti mít za kamarády cizince?

Zvolené hypotézy jsou:

H_0 : Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu i posttestu stejně velká.

H_A : Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu a posttestu rozdílná.

Výpočet chí-kvadrátu:

	ano	ne	Σ
pretest	19	25	44
posttest	8	37	45
Σ	27	62	89

$$\chi^2 = 89 \cdot \frac{(19 \cdot 37 - 25 \cdot 8)^2}{(44) \cdot (27) \cdot (62) \cdot (45)}$$

$$\chi^2 = 6,7936$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635 < 6,7936$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než kritická hodnota, odmítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní. Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu i posttestu rozdílná.

Z výsledků tedy plyne, že žáci zaujali k cizincům - kamarádům méně negativní postoj v posttestu než v pretestu.

I přesto, že z výsledků postojového posttestu se mohlo na první pohled zdát, že negativně orientovaných odpovědí se vůči pretestu objevuje méně, staticky významný rozdíl vyšel pouze u jediné (výše prezentované).

Potvrzují H_A , neboť počet negativně orientovaných odpovědí vůči cizincům se v posttestu vzhledem k pretestu snížil, byť u jediné otázky.

5.1.2 Výsledky kontrolní skupiny

Vzhledem k tomu, že staticky významný rozdíl v experimentální skupině vyšel u pouze u jedné otázky, u kontrolní skupiny jsem porovnála pomocí chí-kvadrátu stejnou otázku (otázku č. 9 – *Vadilo by ti mít za kamarády cizince?*), abych mohla potvrdit nebo vyvrátit H_2 .

Zvolené hypotézy:

H_0 : Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu i posttestu stejně velká.

H_A : Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu a posttestu rozdílná.

Výpočet chí-kvadrátu:

	ano	ne	Σ
pretest	11	25	36
posttest	3	36	39
Σ	14	61	75

$$\chi^2 = 75 \cdot \frac{(11 \cdot 36 - 25 \cdot 3)^2}{(36) \cdot (14) \cdot (61) \cdot (39)}$$

$$\chi^2 = 6,4453$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635 > 6,4453$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než kritická hodnota, odmítám alternativní hypotézu a přijímám hypotézu nulovou. Frekvence odpovědí ano, ne je u pretestu i posttestu stejná.

Z výsledků tedy plyne, že žáci zaujímají k cizincům – kamarádům stejný postoj v pretestu i posttestu.

Potvrzují H_0 , neboť u kontrolní skupiny nevyšel staticky významný rozdíl ani u jedné otázky oproti experimentální skupině. Mohu tedy tvrdit, že experimentální skupina vykazuje v postojovém posttestu menší počet negativně orientovaných odpovědí vůči cizincům než kontrolní skupina.

5.2 Výsledky vědomostního dotazníku

Výsledky vědomostního dotazníku jsem pro experimentální skupinu zaznamenala do tabulky v programu Microsoft Excel (tabulka je v příloze PI) Data z těchto tabulek jsem v programu Statistica 9 vyhodnotila pomocí Wilcoxonova párového testu, tato data jsem poté přenesla do krabicového grafu.

5.2.1 Výsledky experimentální skupiny

Výsledky pretestu a postestu experimentální skupiny jsem tedy vyhodnocovala pomocí Wilcoxonova párového testu, protože opakovaně měřím stejné objekty a „*ve srovnání se znaménkovým testem má větší účinnost, tzn., že tak spíše odhalím malé rozdíly mezi oběma měřeními.*“ (Chráska, 2010, s. 91)

Nejdříve stanovím následující hypotézy:

H_0 : *Frekvence správných odpovědí ve vědomostním pretestu a postestu je stejná.*

H_A : *Frekvence správných odpovědí ve vědomostním pretestu a postestu je rozdílná.*

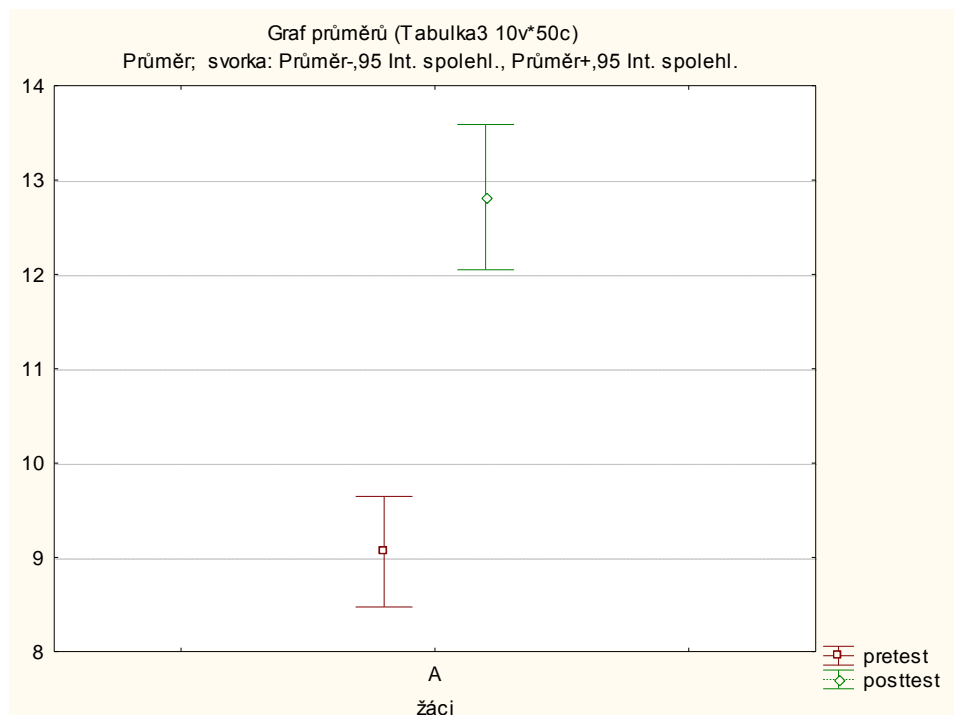
Pomocí Statistici 9 jsem z vyhodnocených odpovědí z pretestu i postestu počítala staticky významný rozdíl. Následující tabulka znázorňuje hladinu významnosti vypočítanou z vědomostních dotazníků:

Tab. 2 Wilcoxonův párových test

Wilcoxonův párový test				
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
Dvojice proměnných	Počet platných	T	Z	Úroveň p
pretest & posttest	50	90,50000	5,102631	0,000000

Z této tabulky plyne, že úroveň hladiny významnosti $p = 0,0000$; což je menší než pro tento typ tabulky stanovená hladina významnosti $p = 0,5000$. Můžeme tedy vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní. „*Pomocí Wilcoxonova párovému testu jsem tedy prokázala, že mezi oběma provedenými měřeními jsou na hladině významnosti 0,5000 staticky významné rozdíly.*“ (Chráska, 2010, s. 91)

Tento výsledek dále prezentuji, pro lepší přehlednost, v krabicovém grafu, který jsem vytvořila v programu Statistica 9.



Obr. 3 Průměr počtu správných odpovědí ve vědomostním pretestu a posttestu.

Legenda: Osa y označuje počet správných odpovědí na žáka.

Z grafu jasně vyplývá, že počet správných odpovědí je v posttestu mnohem větší než v pretestu. Z tohoto důvodu potvrzují 3H, mohu tedy potvrdit, že experimentální skupina vykazuje vyšší počet správných odpovědí ve vědomostním posttestu vzhledem k pretestu.

5.3 Shrnutí výsledků

Podle zjištěných výsledků jsem nejprve pomocí testu dobré shody chí-kvadrát vypočítala rozdíly u experimentální skupiny mezi postojovým pretestem a posttestem. Na základě výsledků z chí-kvadrátu jsem dospěla k potvrzení staticky významného rozdílu mezi pretestem a posttestem pouze v jedné otázce, i přesto jsem ale formulovanou hypotézu 1H potvrdila, neboť počet negativně orientovaných odpovědí vůči cizincům se v posttestu snížil, i když výsledek není tak patrný, jak jsem předpokládala.

Poté jsem vypočítala staticky významné rozdíly u všech otázek kontrolní skupiny v pretestu a posttestu. Jelikož ani u jedné otázky nevyšel staticky významný rozdíl, potvrdila jsem 2H. Mohu tedy tvrdit, že experimentální skupina vykazuje menší počet negativně orientovaných odpovědí vůči cizincům než kontrolní skupina.

Nakonec jsem počítala výsledky z vědomostního pretestu a posttestu u experimentální skupiny. Protože, jsem chtěla zjistit, zda jsou děti schopny zapamatovat si informace sdělené jim v rámci projektu „Letem světem“ jako výzkumnou metodu jsem použila Wilcoxonův párový test. Jelikož z výsledků jasně plyne, že počet správných odpovědí na žáka se v posttestu oproti pretestu nesrovnatelně zvýšil, mohu potvrdit 3H a tvrdit tak, že experimentální skupina vykazuje vyšší počet správných odpovědí v posttestu vzhledem k pretestu.

Všechny formulované hypotézy jsem tedy potvrdila. Z tohoto důvodu mohu na 1VO odpovědět, že moje výchovně vzdělávací působení v rámci projektu „Letem světem“ má na žáky pozitivní efekt, neboť nejen, že jejich postoje se vůči cizincům zlepšili (i když nepatrně), ale hlavně si zapamatovali mnoho informací sdělené jim v průběhu celého projektu. Z tohoto důvodu mohu tedy potvrdit i 3VO, která plyne z 3H – žáci jsou schopni zapamatovat si a následně interpretovat informace, které jim byly v rámci projektu sděleny. Odpověď na 2VO také vyplývá z výše zmiňovaných výsledků, tvrdím, že mé výchovně vzdělávací působení má na žáky pozitivní dopad.

Cílem celého výzkumu bylo ověřit funkčnost aktivit realizovaných při projektu „Letem světem“. Vzhledem k tomu, že jsem potvrdila všechny mé formulované hypotézy, mohu i potvrdit, že hlavní cíl mého výzkumu byl splněn. Mezi dílčí cíle patřilo ověřit úroveň znalostí žáků před absolvováním projektu „Letem světem“ a po něm a eliminovat negativní postoje dětí k cizincům a jiným národům všeobecně. První dílčí cíl byl splněn již při vyplnění vědomostního pretestu a posttestu a jeho vyhodnocení a druhý cíl byl splněn po potvrzení 1H.

Vzhledem k tomu, že všechny formulované hypotézy byly potvrzeny a cíle mého výzkumu byly splněny, hodnotím celý projekt jako funkční a efektivní a vhodný k aplikaci na podobný soubor žáků v rámci jakéhokoli pobytu na škole v přírodě, výletu nebo tábora.

6 VÝZNAM VÝZKUMU

Výsledky celého výzkumu jsou přínosem pro obě základní školy Komenského I. a II., které se do projektu zapojily. Výsledky pro ně znamenají ověření úrovně znalostí žáků v oblastech světové kultury a geografie a ověření postojů žáků k cizincům. Zároveň pro ZŠ Komenského I. a třídy 2. ročníku prvního stupně představuje celý projekt naplnění ŠVP v průřezovém tématu multikulturní výchova.

Využití mého projektu je možné pro všechny základní školy v České republice, zejména pro učitele 1. stupně ZŠ, pro pedagogy volného času a vedoucí dětských táborů. Celý projekt může být využit na školách v přírodě, táborech a víkendových akcí.

Vzhledem k tomu, že projekt „Letem světem“ je přizpůsoben konkrétní škole v přírodě, které trvala 5 dní a byla určena žákům 2. ročníku ZŠ, jeho program by se musel u kratších nebo delších pobytů a pro žáky starších 8 let, pozměnit. Domnívám se však, že každý pedagog, který by tento projekt chtěl využít, dokáže sám vymyslet vhodné změny. K tomu mu může pomoci řada odborných knih, které se tomuto tématu věnují.

Tento projekt může tedy sloužit jako celotýdenní program pro jakýkoli druh pobytů pořádaných pro děti ve věku 7-8 let nebo jako inspirace pro pedagogy, kteří by podobný projekt chtěli realizovat.

ZÁVĚR

V mé bakalářské práci jsem se zabývala působením MV na děti ve věku 7 – 8 let. Předpokládala jsem, že i děti v tak nízkém věku mají nějaké rasové předsudky, a proto jsem se rozhodla jim poodhalit některé tradice a zvyky jiných národů tak, aby jim děti porozuměly a pochopily je. Byla jsem přesvědčena, že týdenní působení MV se u nich nějakým způsobem pozitivně projeví a že jejich předsudky, jestliže nějaké měly, se vytratí nebo alespoň zmírní.

Jak z výsledků výzkumu vyplynulo, měla jsem pravdu. Žáci nejen, že se naučili a zapamatovali si o jiných státech a národech plno nových a zajímavých informací, ale hlavně, i když nepatrně, zmírnili svůj negativní pohled na cizince. Tyto výsledky zajistily, že se splnil můj hlavní cíl výzkumu a projekt „Letem světem“ je tedy funkční a efektivní program a nástroj pro multikulturní výchovu.

Úskalím mé bakalářské práce bylo sestavení obou dotazníků, neboť musely být sestaveny tak, aby je všechny děti pochopily. Proto jsem tedy použila u otázek uzavřené odpovědi. Snažila jsem se pokládat otázky i odpovědi jasně a srozumitelně.

Při vyplňování dotazníků jsem zjistila, že někteří respondenti se mylně domnívali, že pojem „cizinec“ je „cizí člověk“. Musela jsem tedy vysvětlit, že se jedná o člověka, který pochází z jiného státu. Toto vysvětlení děti pochopily a byly schopné mi hned některé jiné státy vyjmenovat. Jinak s pochopením a vyplněním dotazníku problém neměly.

Sestavení celkového plánu školy v přírodě a veškerá činnost s tím spojená mě velmi bavila a naplňovala. Děti celý program hodnotily velmi pozitivně a téměř všechny aktivity byly u dětí oceněny dobrou náladou a nadšením z jejich plnění. Doufám proto, že program, který jsem pečlivě připravila, se dětem líbil a na informace, které si z pobytu školy v přírodě odnesly, dlouhou dobu nezapomenou.

Svou práci bych ráda ukončila stejným způsobem, jakým jsem ji začala, a to mottem:

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

Marcus Aurelius

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLPORT, G. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. ISBN 80-7260-125-3.
- [2] BURYÁNEK, J., a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogiky*. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
- [3] BURYÁNEK, J. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.
- [4] CÍLKOVÁ, E.; SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: Poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6
- [5] HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [6] HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
- [7] HEWSTONE, M.; STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5
- [8] HLADÍK, J. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [9] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JANÁČKOVÁ, B. Multikulturní výchova v přípravě budoucích učitelů literární výchovy a čtení na 1. stupni základní školy. In *škola žák a učitel v multikulturním prostředí* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem, 2006. Dostupné z: <http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek08.pdf>.
- [11] JANSKÁ, I. (ed.) Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
- [12] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

- [13] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online] Praha: Tauris, 2001. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
- [14] NOVÁK, T. *O předsudcích*. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-121-6.
- [15] PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.
- [16] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [17] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [18] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- [19] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity*. In GULOVÁ, L.; ŠTĚPÁŘOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, spol. s.r.o., 2004, s. 13-19.
- [20] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- [21] ŠEVČÍKOVÁ, J. *Co potřebuje učitel multikulturní výchovy. Rodina a škola*, 2010, roč. 57, č. 10, s. 22-23. ISSN 0035-7766.
- [22] ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [23] *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Barevná škola. Základní škola Komenského I*, [online] Zlín. [cit. 30. 10. 2009]. Dostupné z: http://www.zskom1.cz/download.php?akce=detail&id_detail=37&sekce=11.
- [24] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [25] Zákon č.561/2004 Sb. ze dne 24. září o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MV	Multikulturní výchova
IP	Interkulturní psychologie
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
AJ	Anglický jazyk
CJ	Český jazyk
D	Dějepis
DCJ	Další cizí jazyk
HV	Hudební výchova
INT	Integrace
NJ	Německý jazyk
PR	Přírodopis
PRO	Projekt
VkO	Výchova k občanství
VP	Volba povolání
VV	Výtvarná výchova
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
popř.	popřípadě
tzv.	to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Význam multikulturních kompetencí	18
Obr. 2 Systém kurikulárních dokumentů.....	21
Obr. 3 Průměr počtu správných odpovědí ve vědomostním pretestu a posttestu.	46

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Multikulturní výchova v jednotlivých ročnících a tematických okruzích	25
Tab. 2 Wilcoxonův párových test	45

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Výsledky experimentální skupiny s počty správných odpovědí ve vědomostním dotazníku na žáka
- PII Výsledky experimentální skupiny v postojovém dotazníku
- PIII Výsledky kontrolní skupiny v postojovém dotazníku
- PIV Vědomostní dotazník
- PII Postojový dotazník
- PIII Program projektu „Letem světem“

**PŘÍLOHA P I: VÝSLEDKY EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY S
POČTY SPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ VE VĚDOMOSTNÍM
DOTAZNÍKU NA ŽÁKA**

	pretest	posttest			
			41.	11	14
1.	12	12	42.	6	13
2.	8	13	43.	8	10
3.	10	13	44.	13	9
4.	11	15	45.	13	10
5.	6	16	46.	11	10
6.	9	11	47.	8	15
7.	11	15	48.	9	10
8.	8	19	49.	9	13
9.	6	16	50.	7	15
10.	10	11			
11.	9	11			
12.	7	14			
13.	7	16			
14.	7	15			
15.	8	15			
16.	9	17			
17.	10	18			
18.	6	12			
19.	9	9			
20.	10	8			
21.	8	12			
22.	11	12			
23.	9	12			
24.	8	14			
25.	8	13			
26.	8	12			
27.	8	10			
28.	10	15			
29.	6	10			
30.	12	11			
31.	11	9			
32.	11	16			
33.	11	13			
34.	6	15			
35.	13	16			
36.	11	13			
37.	12	11			
38.	9	6			
39.	6	14			
40.	7	12			

**PŘÍLOHA II: VÝSLEDKY EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY
V POSTOJOVÉM DOTAZNÍKU**

číslo otáz- ky	Pretest			Posttest				
	ano	nevím	ne	ano	nevím	ne		
3.	29	3	18	25	1	24		
5.	29	0	19	14	1	10		
6.	23	0	27	16	2	32		
7.	7	0	43	12	1	37		
8.	4	0	3	8	0	5		
9.	19	6	25	8	5	37		
10.	13	5	32	10	6	34		
11.	16	0	34	13	2	35		
12.	35	2	13	35	2	13		
13.	40	2	8	26	2	22		
14.	24	4	22	24	3	23		
15.	12	6	32	24	2	24		
16.	33	8	9	25	5	20		
17.	4	0	46	9	0	41		
18.	28	8	14	27	3	20		
19.	20	8	22	20	3	27		
	Pretest				Posttest			
	A	B	C	D	A	B	C	D
20.	7	10	18	15	5	5	23	17
21.	10	13	4	23	12	7	13	18
22.	18	5	8	19	24	9	6	11

**PŘÍLOHA III: VÝSLEDKY KONTROLNÍ SKUPINY
V POSTOJOVÉM DOTAZNÍKU**

číslo otáz- ky	Pretest			Posttest				
	ano	nevím	ne	ano	nevím	ne		
3.	38	1	0	36	0	3		
5.	26	2	10	29	1	6		
6.	25	0	14	29	1	9		
7.	8	4	27	6	1	32		
8.	3	1	8	1	1	4		
9.	11	3	25	3	0	36		
10.	12	4	23	5	5	29		
11.	13	0	26	7	1	31		
12.	31	2	6	30	1	8		
13.	31	1	7	28	1	10		
14.	20	0	19	22	1	16		
15.	21	0	18	25	3	11		
16.	19	10	10	19	11	9		
17.	8	3	28	9	3	27		
18.	29	4	6	25	3	11		
19.	22	1	16	17	0	22		
	Pretest				Posttest			
	A	B	C	D	A	B	C	D
20.	6	10	11	12	5	8	14	12
21.	14	14	2	9	16	8	4	11
22.	19	5	7	8	16	7	8	8

PŘÍLOHA P IV: VĚDOMOSTNÍ DOTAZNÍK



1. PRO JAKOU ZEMI JE TYPICKÉ JÍDLO SUSHI?

- A) KEŇA B) SRÍ LANKA C) JAPONSKO D) UKRAJINA



2. KTERÝ STÁT MÁ TUTO VLAJKU?

- A) MADAGASKAR B) SLOVENSKO C) INDIE D) ČÍNA



3. VE KTERÉ ZEMI KDYSI VLÁDLA KRÁLOVNA KLEOPATRA?

- A) EGYPT B) RUSKO C) VIETNAM D) SPOJENÉ ARABSKÉ EMIRÁTY



4. VE KTERÉ ZEMI LEŽÍ TÁDŽ MAHAL?

- A) JIHOAFRICKÁ REPUBLIKA B) SRÍ LANKA C) BULHARSKO
D) INDIE



5. KTERÁ ZEMĚ JE VYHLÁŠENÁ SVÝMI MASÁŽEMI?

- A) RUSKO B) MADAGASKAR C) THAJSKO D) IZRAEL



6. VE KTERÉ Z TĚCHTO ZEMÍ SE TĚŽÍ NEJVÍCE ZLATA?

- A) KEŇA B) SRÍ LANKA C) JAPONSKO D) JIHOAFRICKÁ REPUBLIKA



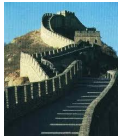
7. VE KTERÉ ZEMI LEŽÍ MĚSTA JERUZALÉM A BETLÉM, VE KTERÉM SE NARODIL JEŽÍŠ?

- A) SLOVENSKO B) IZRAEL C) KEŇA D) JAPONSKO



8. ZE KTERÉ ZEMĚ POCHÁZÍ POHÁDKA MRAZÍK?

- A) EGYPT B) THAJSKO C) SPOJENÉ ARABSKÉ EMIRÁTY D) RUSKO



9. VE KTERÉ ZEMI LEŽÍ NEJDELŠÍ ZEĎ SVĚTA?

- A) ČÍNA B) SRÍ LANKA C) MADAGASKAR D) UKRAJINA



10. VE KTERÉ ZEMI LEŽÍ NEJLUXUSNĚJŠÍ HOTEL SVĚTA?

- A) KEŇA B) RUSKO C) INDIE D) SPOJENÉ ARABSKÉ EMIRÁTY



11. PRO KTEROU ZEMI JSOU TYPICKÉ PYRAMIDY?

- A) THAJSKO B) SLOVENSKO C) EGYPT D) BULHARSKO



12. VE KTERÉ ZEMI ŽIJÍ MASAJOVÉ?

- A) KEŇA B) SRÍ LANKA C) VIETNAM D) SLOVENSKO



13. PRO JAKOU ZEMI JE TYPICKÝ SPORT SUMO?

- A) IZRAEL B) JAPONSKO C) MADAGASKAR D) JIHOAFRICKÁ REP.



14. VE KTERÉ ZEMI NOSÍ ŽENY TAKOVÉ OBLEČENÍ (KROJE)?

- A) EGYPT B) RUSKO C) VIETNAM D) SRI LANKA

15. DIKRIMINACE ZNAMENÁ ŽE ...

- A) SE MI NĚKDO VYHÝBÁ NEBO JE KE MNĚ ZLÝ JENOM PROTO, ŽE SE MU NELÍBÍM
B) MI NĚKDO POMÁHÁ
C) SE KE MNĚ NĚKDO CHOVÁ MOC HEZKY A NOSÍ MI DÁRKY
D) SE S NĚKÝM POHÁDÁM A NEMLUVÍME SPOLU

16. RASISMUS ZNAMENÁ ŽE ...

- A) RODIČE NEMAJÍ RÁDI SVÉ DĚTI
B) LIDI NEMAJÍ RÁDI ZVÍŘATA
C) NĚKDO NENÁVIDÍ LIDI, KTEŘÍ MAJÍ JINOU BARVU PLETI
D) HOLKÁM SE LÍBÍ KLUCI

17. PŘEDSUDEK ZNAMENÁ ŽE ...

- A) MÁM NĚKOHO RÁD A ON MĚ NE
- B) SE MI NĚKDO NELÍBÍ, ANIŽ BYCH HO ZNAL
- C) SE NĚKDO BOJÍ PAVOUKŮ
- D) LIDÉ NECHODÍ DO PRÁCE, PROTOŽE JSOU LINÍ

18. SLYŠEL JSI NĚKDY O NĚKTERÉM Z TĚCHTO NÁBOŽENSTVÍ? (zakroužkuj, o kterém jsi už slyšel)

- A) KŘESŤANSTVÍ
- B) JUDAISMUS
- C) ISLÁM
- D) BUDDHISMUS
- E) JINÉ

19. KŘESŤANÉ VĚŘÍ V ...

- A) ALLÁHA
- B) BOHA
- C) BUDDHU
- D) TAO

20. JAKÉ NÁBOŽENSTVÍ VYZNÁVAJÍ MUSLIMOVÉ?

- A) BUDDHISMUS
- B) KŘESŤANSTVÍ
- C) JUDAISMUS
- D) ISLÁM

PŘÍLOHA P V: POSTOJOVÝ DOTAZNÍK

1. JSI:



HOLKA



KLUK

2. JE TI:

7-8-9 LET

3. ZNÁŠ OSOBNĚ NĚJAKÉ CIZINCE (ze školy, z okolí bydliště)?



4. POKUD ANO, JAKÉ JSOU NÁRODNOSTI?

VIETNAMSKÉ - ČÍNSKÉ - RUSKÉ -
SLOVENSKÉ - RÓMSKÉ - JINÉ

5. POKUD ANO, VYCHÁZÍŠ S NIMI DOBŘE?



6. MÁŠ ZA KAMARÁDY NĚJAKÉ CIZINCE?



7. MÁTE NĚJAKÉ SOUSEDY CIZINCE?



8. POKUD ANO, KAMARÁDÍ S NIMI TVOJE RODINA?



9. VADILO BY TI MÍT ZA KAMARÁDY CIZINCE?



10. MYSLÍŠ SI, ŽE JSOU CIZINCI ZLÍ?



11. BOJÍŠ SE LIDÍ, KTEŘÍ MAJÍ ČERNOU PLEŤ?



12. MYSLÍŠ, ŽE BY SES MOHL OD CIZINCŮ NĚCO NAUČIT?



13. BYL BYS RÁD, KDYBY K VÁM DO TŘÍDY PŘIŠEL NOVÝ SPOLUŽÁK?



**14. KDYBY K VÁM DO TŘÍDY PŘIŠEL NOVÝ SPOLUŽÁK, KTERÝ
POCHÁZÍ Z AMERIKY, CHTĚL BYS BÝT JEHO KAMARÁD?**



**15. KDYBY K VÁM DO TŘÍDY PŘIŠEL NOVÝ SPOLUŽÁK, KTERÝ
POCHÁZÍ Z ČÍNY, CHTĚL BYS BÝT JEHO KAMARÁD?**



**16. MYSLÍŠ, ŽE BY SE TVÉMU NOVÉMU SPOLUŽÁKOVĚ, KTERÝ
POCHÁZÍ Z JINÉ ZEMĚ, VE VAŠÍ TŘÍDĚ LÍBILO?**



**17. KDYBY SES MUSEL PŘESTĚHOVAT S RODINOU DO JINÉ
ZEMĚ, MYSLÍŠ, ŽE BY SE TI V NOVÉ ŠKOLE, KDE BYS NIKOHO
NEZNAL, LÍBILO?**



18. MYSLÍŠ, ŽE JE NĚJAKÁ VÝHODA MÍT ZA KAMARÁDA CIZINCE?



19. VADILO BY TI, KDYBY TVOJE PANÍ UČITELKA MĚLA ČERNOU PLEŤ?



20. CO BYS DĚLAL, KDYBY K VÁM DO TŘÍDY PŘIŠEL NOVÝ SPOLUŽÁK A MĚL BY ČERNOU PLEŤ?

A) BÁL BYCH SE HO

B) NECHTĚL BYCH SE S NÍM BAVIT

C) ZKUSIL BYCH SE S NÍM BAVIT

D) CHTĚL BYCH SE S NÍM KAMARÁDIT

21. KDYBYS NA ULICI POTKAL SKUPINU LIDÍ, KTEŘÍ BY MĚLI ČERNOU PLEŤ, CO BY SIS O NICH MYSLEL?

A) JSOU DIVNÍ, RADĚJI PŘEJDU NA JINOU STRANU ULICE

B) URČITĚ JSOU TO ZLODĚJI NEBO CHTĚJÍ NĚKOMU UBLÍŽIT

C) JEE ČERNOCHY JSEM JEŠTĚ NEVIDĚL, JSOU ZVLÁŠTNÍ

D) CHTĚL BYCH VĚDĚT, Z JAKÉ ZEMĚ POCHÁZEJÍ, JSOU MOC ZAJÍMAVÍ

22. KDYBY SIS ŠEL DO OBCHODU KOUPIŤ JABLKO A PRODAVAČ BYL VIETNAMEC, CO BYS DĚLAL?

A) NORMÁLNĚ BYCH SI KOUPIŤ JABLKO

B) CHVÍLI BYCH PŘEMÝŠLEL, CO MÁM DĚLAT, ALE NAKONEC BYCH SI JABLKO KOUPIŤ.

C) ODEŠEL BYCH Z OBCHODU A JABLKO BYCH SI KOUPIŤ JINDE

D) NIKDY BYCH NEŠEL DO OBCHODU, KDE PRODÁVAJÍ VIETNAMCI

23. KDYBY SES MOHL PŘESTĚHOVAT DO JINÉ ZEMĚ, KAM BY TO BYLO?

A) NECHCI SE STĚHOVAT, TADY JE MI DOBRĚ

B) JAPONSKO, ČÍNA - MAJÍ TU DOBRÉ JÍDLO

C) RUSKO, HRAJÍ TAM DOBRÝ HOKEJ A JE TAM DLOUHO SNÍH

D) AMERIKA, JE NEJLEPŠÍ

E) NĚKAM K MOŘI, MÁM RÁD TEPLA A MOŘE

F) AFRIKA, MÁM RÁD ČERNOCHY

PŘÍLOHA P VI: PROGRAM PROJEKTU „LETEM SVĚTEM“

Denní program školy v přírodě

Pondělí

Dopoledne

- ◆ Příjezd
- ◆ Rozdělení do pokojů
- ◆ Vybalování



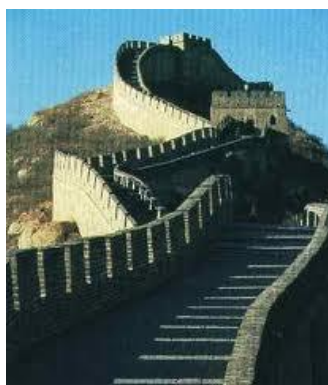
Odpoledne

- ◆ Rozdělení se do skupin (8 skupin)
 - Rozdělení názvů skupin
 - Kreslení skupinové vlajky
- ◆ Kreslení mapy světa
 - Seznámení se s programem a zaměřením celé školy v přírodě
- ◆ Seznámení se se zeměmi Dálného východu – Japonsko, Thajsko, Čína.
 - Poslech typické japonské hudby
 - Kreslení vlajek států
 - Prohlížení si katalogů s těmito zeměmi – děti si budou vymýšlet, kam by chtěli na dovolenou
 - Povídání si o těchto zemích – říci, co je pro tyto země typické
 - Zakreslení těchto států do map
- ◆ Hraní her
 - Soutěž velbloudů
 - Skákání přes švihadlo
 - Honěná



Večer

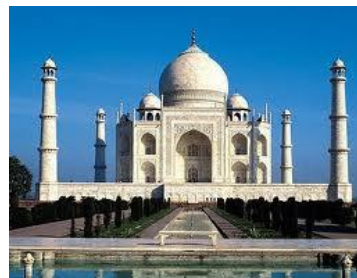
- ◆ Skládání origami
- ◆ Turnaj v deskových hrách
- ◆ Japonská pohádka Cesta do fantazie
- ◆ Shrnutí dne a zopakování všeho, co se děti ten den naučily



Úterý

Dopoledne

- ◆ Vyučování
- ◆ Seznámení se s Islámským světem a Arabskými zeměmi – Indie, Spojené arabské emiráty, Izrael.
 - Povídání si o těchto zemích
 - Kreslení vlajek
 - Poslech typické indické hudby
 - Prohlížení si těchto zemí v katalogu, atlasu a encyklopedii
 - Povídání si o islámském náboženství



Odpoledne

- ◆ Pokračování v seznamování s Arabskými zeměmi
- ◆ Procházka po okolí
- ◆ Hry
 - Tečkovaná
 - Škatule hejbejte se!



Večer

- ◆ Cvičení jógy
- ◆ Břišní tance
- ◆ Shrnutí dne a zopakování všeho, co se děti ten den naučily



Středa

Dopoledne

- ◆ Vyučování
- ◆ Seznámení se s Africkými zeměmi – Egypt, Keňa, Jihoafrická republika.
 - Povídání se o těchto zemích
 - Kreslení vlajky
 - Zakreslení těchto zemí do mapy
 - Prohlížení si katalogů s těmito zeměmi
 - Vysvětlení pojmu diskriminace, rasismus a před-sudek



Odpoledne

- ◆ Poslech typické africké hudby
 - Hraní na bubny
- ◆ Stavění masajských chatrčí
- ◆ Hry
 - Šátkovaná
 - Mamba
 - Domino
 - Safari



Večer

- ◆ Hry
 - Zvířata v Africe
 - Hledači a Kopači
 - Pohádka Madagaskar
 - Shrnutí dne a zopakování všeho, co se děti ten den naučily



Čtvrtek

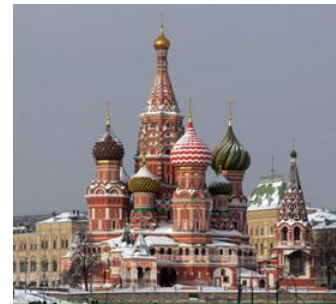
Dopoledne

- ◆ Vyučování
- ◆ Seznámení se s Východními zeměmi – Rusko, Slovensko, Ukrajina.
 - Povídání se o těchto zemích
 - Kreslení vlajek
 - Zakreslení zemí do mapy
 - Povídání si o křesťanství



Odpoledne

- ◆ Pokračování v seznamování s Východními zeměmi
 - Hledání zemí v katalogu
 - Spojování obrázků s názvy měst
- ◆ Modelování zvířátek
- ◆ Hra velký multikulturní turnaj



Večer

- ◆ Maškarní ples
- ◆ Shrnutí dne a zopakování všeho, co se děti ten den naučily
- ◆ Povídání si o celém týdnu

Pátek

Dopoledne

- ◆ Vyhodnocení soutěže skupin
- ◆ Hodnocení celé akce
- ◆ Rozdání cen
- ◆ Pohádka Mrazík

Odpoledne

- ◆ Odjezd domů

