

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury (41-KCL)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jak realizovat multikulturní výchovu u žáků na 1. stupni ZŠ prostřednictvím
práce s textem

How to implement multicultural education for pupils at primary school
through working with text

Theodora Macková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (M0113A300005)

Studijní obor: 1.STZŠ (0113tA300005)

2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Jak realizovat multikulturní výchovu u žáků na 1. stupni ZŠ prostřednictvím práce s textem* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2024

Vřele děkuji vedoucí své diplomové práce, paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její odborné rady, trpělivost a za její milý a vstřícný přístup. Dále děkuji třídní učitelce Mgr. Janě Ulmanové a jejím žákům za jejich nadšení při společné práci a ochotu spolupracovat při realizaci akčního výzkumu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem multikulturní výchovy u žáků ve třetím ročníku základní školy skrze práci s literárním textem. Z hlediska formy je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část obsahuje základní informace o multikulturalitě, interkulturalitě, předsudcích a stereotypech, zabývá se pojetím multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech a blíže popisuje rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy. Především se zaměřuje na rozvoj čtenářství skrze metody RWCT a třífázový model učení E-U-R.

Výzkumná část práce obsahuje popis akčního výzkumu realizovaného ve třetím ročníku základní školy s cílem rozvíjet multikulturní výchovu u žáků skrze literární text. Na základě pozorování, rozhovoru s třídní učitelkou a pretestu zjišťujícího současné postoje žáků k multikulturní společnosti bylo na základě pěti vybraných knih pro děti realizováno a následně reflektováno pět čtenářských lekcí zaměřujících se na rozvoj multikulturní výchovy u žáků. Výsledky akčního výzkumu ukazují, že lekce měly dopad na žákovské postoje k multikulturní společnosti, žáci se aktivněji zajímali o témata spojená s multikulturalitou, došlo k posunu žákovského chápání normy a lekce vedly k větší míře aktivního zapojení žáků s OMJ. Závěrem jsou formulována doporučení pro další práci s vybranou třídou vedoucí k rozvoji MKV.

KLÍČOVÁ SLOVA

práce s textem, multikulturní výchova, interkulturní výchova, akční výzkum, primární vzdělávání, čtenářská gramotnost

ABSTRACT

This thesis focuses on the development of multicultural education in third year primary school students (in Czech education system) through work with literary texts. In terms of its form, it is divided into theoretical and research parts. The theoretical part contains basic information about multiculturalism, interculturalism, prejudices and stereotypes, deals with the concept of multicultural education in curriculum documents and goes into more detail about the development of reading literacy at the first level of primary school. In particular, it focuses on the development of reading skills through RWCT methods and the three-phase E-U-R learning model.

The research part of this thesis contains a description of an action research carried out in the third year of primary school with the aim of developing multicultural education in pupils through a literary text. On the basis of observation, an interview with the class teacher and a pretest of pupils' current attitudes towards multicultural society, five reading lessons based on five selected children's books were realised and then reflected upon in order to develop pupils' multicultural education. The results of the action research show that the lessons had an impact on pupils' attitudes towards multicultural society, pupils took a more active interest in topics related to multiculturalism, there was a shift in pupils' understanding of the norm and the lessons led to a greater degree of active involvement of pupils with different mother tongues. Finally, this thesis formulates recommendations for further work with the selected class leading to the development of multicultural education.

KEYWORDS

working with text, multicultural education, intercultural education, primary education, reading literacy

Obsah

Úvod	9
Teoretická východiska	11
1. Vymezení základních pojmů	11
1.1 Multikulturalita, multikulturalismu	11
1.2 Interkulturalita, interkulturní senzitivita.....	13
1.3 Strategie adaptace – integrace, inkluze.....	15
1.4 Předsudky, stereotypy.....	17
2. Problematika multikulturní výchovy	20
2.1 Pojem multikulturní výchova	20
2.2 Vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	22
2.3 Vymezení ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+	24
3. Rozvoj čtenářství na základní škole	26
3.1 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+	26
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	28
3.3 Jak rozvíjet čtenářství na 1. stupni základní školy	29
3.3.1 Pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství	29
3.3.1.1 Čtenářská gramotnost	29
3.3.1.2 Čtenářství.....	30
3.3.2 Prvopočáteční rozvoj čtenářství.....	31
3.3.3 Rozvoj čtenářství ve školním prostředí	31
3.3.3.1 Zájem o četbu	31
3.3.3.2 Třídní knihovna	32
3.3.3.3 Záznam z četby	33
3.3.3.4 Další možnosti rozvoje čtenářství.....	33

3.3.3.5	Pedagogův vztah ke čtení	33
3.3.4	Metody rozvoje čtenářství	34
3.3.4.1	Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	34
3.3.4.1.1	Kritické myšlení	34
3.3.4.1.2	Program RWCT	35
3.3.4.2	Třífázový model učení EUR.....	36
3.3.4.3	Vybrané metody RWCT	37
4.	Současná literatura pro děti s multikulturní tematikou.....	41
	Praktická část.....	45
5.	Cíl praktické části	45
6.	Metodologie praktické části.....	46
6.1	Akční výzkum	46
6.2	Metody sběru dat	49
6.3	Charakteristika výzkumného vzorku	50
6.4	Harmonogram výzkumného šetření.....	50
7.	Zdůvodnění výběru knih.....	51
8.	Pretest	55
9.	Intervence: navržené, realizované a reflektované lekce	59
9.1	Každý se počítá.....	59
9.2	Nicky a Věra.....	72
9.3	Bubu	83
9.4	Válka, která změnila Rondo	95
9.5	Pohádky rýžových polí: Vietnamské pohádky	109
10.	Posttest.....	122
11.	Zhodnocení cílů	124

12.	Diskuze	126
13.	Možnosti pokračování výzkumu	128
	Závěr	129
	Seznam použitých informačních zdrojů	131
	Seznam příloh	138

Úvod

Během svého ročního studijního pobytu v zahraničí jsem si uvědomila, jak velký vliv na každodenní život mají kulturní rozdíly mezi lidmi, jak se tato skutečnost projevuje ve společnosti, a tedy i ve školství. Vnímám, že je potřeba s touto společenskou rozmanitostí aktivně pracovat, aby se předcházelo nedorozuměním, nepochopením a z nich plynoucím konfliktům, někdy i projevům nesnášenlivosti, xenofobie a rasismu. Význam multikulturní výchovy (dále jen MKV), jejíž cíl chápu jako respekt a vzájemné soužití, se nyní ještě posiluje aktuální situací ve světě, kdy k nám v důsledky války na Ukrajině přišlo mnoho ukrajinských obyvatel a do škol přibyli noví žáci.

V České republice je MKV součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Zde je ukotvena hned v několika bodech. Předně je jedním z průřezových témat RVP ZV, ale také se dotýká vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova. Vzhledem k tomu, že není více specifikováno, jakým způsobem by se měla MKV na základní škole realizovat, otevírá se učitelům široké pole možností.

Ve své diplomové práci jsem se MKV rozhodla propojit s oblastí Jazyk a jazyková komunikace a mimo jiné tak posílit mezipředmětové vztahy. Domnívám se, že skrze literaturu je dětskému čtenáři umožněno citlivým způsobem nahlédnout do světa lidí kolem něj, do jejich životních příběhů, prožívání a jednání, prohloubit porozumění, pochopení, empatii, respekt, toleranci, solidaritu, odvahu, sociální chování a jednání, ale také si uvědomit sebe sama, své možnosti a potřeby. Výběr vhodné literatury učitelům umožňuje individuálně pracovat s žáky a otevírat témata, která jsou ve třídě aktuální. Výhodou propojení literatury a MKV také spatřuji v možnosti rozvíjet čtenářství, čtenářskou gramotnost a kritické myšlení.

Mým cílem je vést žáky k pozitivnímu vztahu k multikulturalitě prostřednictvím práce s textem. Tohoto cíle jsem se snažila dosáhnout výběrem vhodných textů, které rozvíjejí téma multikulturality, a vytvořením pěti lekcí vycházejících z literatury pro děti, které otevírají témata MKV, jako jsou respekt odlišností, vzájemné kulturní obohacení, odlišnost kultur, ale i případné konflikty mezi nimi a jejich důsledky, migrace a další. Lekce byly

realizovány ve třetí třídě, ve které pracuji jako asistentka pedagoga. Vzhledem k tomu, že žáky znám, jsem se snažila, aby témata lekcí odrážela aktuální problémy a potřeby třídy.

V teoretické části se budu věnovat vymezení základních pojmů týkajících se MKV, jako je multikulturalita, interkulturalita, předsudky, stereotypy, inkluze a integrace. Následně nastíním problematiku MKV a její začlenění v RVP ZV, přičemž se také zaměřím na její místo v dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie). Shrnu možnosti rozvoje čtenářství na základní škole a budu blíže specifikovat metody, které jsem uplatnila při tvorbě lekcí.

Praktická část je pojata formou akčního výzkumu, který se uskutečnil v listopadu a v prosinci 2023 na jedné z pražských škol ve třetím ročníku základní školy. Realizaci samotných lekcí předcházela rozhovor s třídní učitelkou (o současném uchopení MKV ve třídě, také o třídním klimatu a specifikách třídy), nestrukturované pozorování a pretest zkoumající názory a postoje žáků. Následně jsem ve třídě skrze práci s literaturou pro děti realizovala pět lekcí otevírajících témata MKV. Závěrem jsem žákům předložila posttest, abych viděla, zda a případně jaký vliv měly lekce na postoje žáků. Výzkum jsem ukončila vyhodnocením výsledků a doporučením pro další praxi.

Teoretická východiska

1. Vymezení základních pojmů

1.1 Multikulturalita, multikulturalismu

Na světě existuje mnoho různých kultur, etnik, náboženství a ras, které žijí vedle sebe, a jejich soužití má za následek vznik multikulturní společnosti. Život v ní umožňuje jazykové i kulturní obohacení, vybízí k větší toleranci a respektu a k uspokojení potřeb nejen většinové společnosti. Mimo to ale taková společnost poskytuje možnost poznávat skrze kulturu druhých i svoji vlastní. Zároveň je bohužel často příčinou různých konfliktů. Nepřátelství jedné skupiny obyvatel vůči druhé, ať už z náboženských, rasových nebo etnických důvodů, bylo v historii zdrojem mnohého násilí. I v dnešní době se tato nesnášenlivost vůči odlišnostem od vlastní normy mezi lidmi stále projevuje a její důsledky si nese celá společnost. Jako důkaz nám může posloužit vzrůstající vliv extremistických politických stran, jejichž hlas stále sílí nejen u nás v Evropě, ale rovněž po celém světě. Program těchto stran je často namířen právě proti těm „jiným“. Oni „jiní“ se pak snadno stávají obětním beránkem, který je činěn odpovědným za jakoukoliv nepříjemnou nebo obtížnou situaci ve společnosti. Důsledkem takových nálad jsou projevy rasismu, xenofobie nebo kulturní nesnášenlivosti. Ty dopadají nejen na dospělé, ale také na děti.

Jedním z nástrojů, který by měl proti projevům nesnášenlivosti vůči odlišnostem a s nimi se pojícím předsudkům bojovat, je MKV. Dle Jiráskové (2006, s. 65) je jejím cílem *rozvoj kritického myšlení a nazírání na svět, jakožto reflexe různých kulturních tradic, zvažování různých hodnotových orientací, spolupráce s příslušníky různých kultur, vztah (úcta, respekt) k odlišnosti odstraňování nespravedlivých předsudků, dogmatismu a zároveň odmítání všeho, co jde proti lidským právům, hodnotám a principům humanismu a pluralismu*. Vychází z potřeby rozvíjet respekt, empatii, solidaritu a také komunikaci mezi odlišnými kulturami a připomínat význam pokojného soužití v multikulturní společnosti. **Multikulturalitu** definuje Průcha (2011, s. 149) jako *označení pro reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických, náboženských skupin ve světě*. Multikulturalita tedy existuje nezávisle na našich postojích, přesvědčcích nebo přáních. Občas se setkáváme s názory, které volají po homogenním složení obyvatel ve státě a často plynou z obav

z neznámého. Směr, který prosazuje potřebu respektu a tolerance mezi jednotlivými kulturně odlišnými skupinami obyvatel, se nazývá **multikulturalismus**. Rozdíl mezi multikulturalitou a multikulturalismem vysvětluje Průcha (2011, s. 149): *Multikulturalismus je ideologie, kterou můžeme přijímat nebo odmítat, kdežto multikulturalita existuje objektivně a je nezávislá na našich názorech a stanoviscích*. Proto by naším společným cílem mělo být pokojné soužití všech skupin obyvatel v ní. Tato myšlenka je také cílem MKV, která by dle RVP ZV měla vést k *chápaní a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti* (RVP ZV, 2023, s. 132).

Význam slova multikulturalismus upřesňuje Taylor dle O. Suši (in Jirásková, 2006, s. 21), který zdůrazňuje uvědomování si a přijímání odlišností mezi jednotlivými kulturami, které umožňují jejich respekt a přijetí: *multikulturalismus může být chápán jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému. Má schopnost bránit různým podobám útlaku: marginalizaci (vyloučení na okraj společnosti), bezmoci, kulturní imperialismus, násilí, vykořisťování. Základem pro spravedlivé uskutečňování (politiku) multikulturalismu je uznávání rozdílů, odlišností jedinců, skupin, či celých kultur*. Myšlenky multikulturalismu – tedy uznávání rozdílů, respekt a tolerance, jsou základem demokratické společnosti. Podle Balvína je potřeba dosáhnout určitého stupně vývoje společnosti, aby se lidé začali myšlenkami multikulturalismu zabývat. Vznik **multikulturalismu** je podle něj *podmíněn vývojem společnosti, kdy přestaly platit důvody pro válečná řešení rozdílů mezi lidmi, nebo je již tak zajištěna bezpečnost a ekonomická rovnováha, že mohou nastoupit ideje odpovídající principům demokracie a respektování lidských práv* (Balvín, 2012, s. 70).

Zatímco multikulturalita nastává přirozeně – soužitím různých kultur, národností a etnik, multikulturalismus je lidmi vytvořený směr, ideologie, vyznávající rovnost, toleranci a respekt jednotlivých skupin obyvatel k sobě navzájem. Naplňování těchto cílů přináší různá úskalí, z nichž hned prvním je dosažení rovnosti mezi lidmi. Jirásková (2006, s. 30) píše, že *přístup ke kultuře společnosti, v níž žijeme, není nikdy rovný pro všechny. Zásadním způsobem ho ovlivňuje nejužší prostředí, ve kterém se rozvíjí naše osobnost: Rodina a okruh lidí, s nimiž jsme v bezprostředním kontaktu, právě tak je však určují očekávání a strategie jednání, jež vůči nám uplatňují lidé zvenku a instituce*. Sociální prostředí, do kterého se člověk narodí, částečně předurčuje jeho možnosti a jednotlivé sociální vrstvy jsou obtížně

prostupné. Jako příklad snahy o překonání těchto problémů může posloužit vznik tzv. afirmativní akce, která proběhla v 90. letech minulého století v Americe. Jejím cílem bylo zavádění povinných kvót, například při výběrových řízeních na univerzitách, díky kterým by byl alespoň částečně proražen skleněný strop, jež zabraňoval rovnému přístupu ke vzdělání (Balvín, 2012). Ač měla akce i mnoho odpůrců, její cíl – rovnoměrnější zastoupení studentů různých národností na vysokých školách, byl splněn (Balvín, 2012).

Ať jsme příznivci multikulturalismu nebo ne, jsme všichni součástí multikulturní společnosti. Proto je žádoucí, abychom rozvíjeli porozumění napříč národy, etniky a kulturami, byli schopni se navzájem respektovat. Právě MKV nám může tento přístup zprostředkovat. Její místo ve vzdělávání uvádíme v kapitole 2 Problematika multikulturní výchovy.

1.2 Interkulturalita, interkulturní senzitivita

Pojem **interkulturalita** (z lat. inter = mezi) dle Balvína (2012, s. 55) *odráží a označuje situaci vzájemného dialogu a komunikace mezi jednotlivými kulturami. Českou verzí tohoto pojmu je mezikulturalita, mezikulturní komunikace, vztahy a rozdíly*. Mezi oblastmi, ve kterých se interkulturní komunikace odehrává, uvádí kromě státní správy, oblasti zdravotní péče, mezinárodní komunikace ad. také edukační prostředí. Interkulturalita je tedy taktéž součástí školního prostředí. V angličtině se pro interkulturní psychologii používá termín *cross-cultural psychology*, tedy vedoucí napříč kulturami (Průcha, 2004). O **interkulturalismu** píše Balvín (2012, s. 56) jako o *záměrné snaze společenského systému harmonizovat společnost v situaci přítomnosti řady různorodých kultur, etnik, národností, národů a národnostních menšin. Ideologii, která směřuje k usměrňování dialogu a komunikace mezi těmito jednotlivými subjekty, k jeho řízení a ovlivňování takovým způsobem, aby nedocházelo ke konfliktům a mimořádným excesům, jejichž původem jsou multikulturní a pluralitní rozdíly*. Interkulturalismus by se dal chápat jako další úroveň multikulturalismu, kdy není cílem „jen“ vzájemný respekt, ale také navázání kontaktu – dialogu a prohlubování vzájemných vztahů.

Interkulturní komunikace probíhá nejen mezi jednotlivci, ale také mezi národy, kulturami, národnými menšinami jedné země, při začleňování nově příchozích cizinců do země (Balvín, 2012). Tu můžeme v současné době v České republice pozorovat při sžívání českého a

ukrajinského obyvatelstva. Ve škole potom konkrétně v rámci adaptace ukrajinských žáků do škol, kdy obě strany mají velký podíl na tom, jak bude adaptace probíhat. Nepopíratelný je vliv přístupu vedení školy a vyučujících, dále žáků a jejich rodičů. Průcha (2004) označuje za interkulturní komunikaci nejen samotnou oblast komunikace, nýbrž širší problematiku znalosti a respektování kulturních specifických jednotlivých etnických národů.

Interkulturní setkávání vysvětluje Moree (2015) jako dialog na úrovni více kultur. Ten od nás vyžaduje vyvíjet snahu porozumět druhé straně a podívat se na problém z jiného úhlu pohledu. To může být velmi obtížné. I v komunikaci mezi lidmi, kteří se dobře znají, dochází nezdědky k nedorozuměním. Tím častěji se objevují v komunikaci lidí, kteří mají jiné zvyky, hodnoty nebo kteří nemluví stejným jazykem.

Právě ze strachu z nedorozumění či nepochopení může docházet ke snaze vyhnout se kontaktu s členy jiných kultur, a tak předejít případnému nedorozumění, tedy něčemu potenciálně nepříjemnému. Interkulturní komunikace nás může stát více námahy, kterou se nám ne vždy chce vynaložit. Moree (2015) zároveň upozorňuje, že **interkulturní nedorozumění** není nikdy způsobeno pouze rozdílnými kulturami. Svou roli může hrát například čas nebo místo setkání. Na tyto okolnosti je možné se zaměřit, pozměnit je a nedorozumění tak předejít.

Úspěšné zvládnutí interkulturní komunikace je možné skrze rozvoj **interkulturní senzitivity**. Tu můžeme chápat jako citlivost, vnímavost vůči ostatním lidem. Moree a Janská (2008) ji definují jako ochotu nahlédnout na realitu z jiného úhlu pohledu. Zmiňují také nutnost ochoty a zájmu o druhou stranu, které je potřeba vyvinout. S našimi kulturními zvyklostmi se ale nerodíme, získáváme je během procesu socializace (Moree, 2015). Určité zvyky, postoje a dovednosti si osvojujeme během dětství a dospívání v průběhu procesu socializace a v prostředí, ve kterém vyrůstáme, platí často jako norma. Opačné chování nám potom může připadat divné, neslušné nebo nevhodné. Odlišnost, zvláště je-li vidět na první pohled, je často těžké přijmout a pochopit. Gerard (1986, in Moree, 2015) uvádí, že v případě procesů vyloučení ze skupiny je barva pleti vždy jedním z prvních důvodů k vylučování dotyčného. Interkulturní senzitivita nám pomáhá předejít různým konfliktům, a to nejen mezi lidmi odlišných národů, etnik, ras nebo náboženství, ale mezi lidmi obecně.

Ve škole může být realizována spolu s rozvojem tzv. soft skills – měkkých dovedností, mezi které patří schopnost naslouchat si, týmová práce, schopnost řešit problémy ad. (Schola Empirica, nedatováno, nečíslováno¹). Pedagog se jim může věnovat speciálně v průběhu hodiny MKV, ale především během všech situací ve škole, které vyvstanou, ať už ve vyučovací hodině, nebo mimo ni.

Cíl MKV popisuje Balvín (2012) jako ovlivňováním člověka různorodými kulturami, hodnotami, vedení žáků k dialogu, vzájemné toleranci a respektu. Průcha (2001, s. 41) píše, že **interkulturní výchova** podporuje toleranci a schopnost vzájemného porozumění a odmítá etnocentrické myšlení. Multikulturní vzdělávání má za cíl poklidné soužití vedle sebe existujících kultur, kdežto interkulturní vzdělávání míří na propojování, spolupráci, hledání vzájemného kulturního obohacování se, všímavosti jednoho vůči druhému.

Pojmy multikulturalita a interkulturalita jsou úzce propojeny a existence jedné ovlivňuje druhou. Jejich začlenění do vzdělávacího procesu vysvětluje Balvín (2012, s. 198): *Úkolem učitelů je seznamovat své žáky s multikulturalitou jako situací existence různorodých kultur v soudobém světě a interkulturalitou jako potřebou dialogu a komunikace mezi různorodými kulturami světa.*

1.3 Strategie adaptace – integrace, inkluze

Formy lidského soužití se během historie mnohokrát prostrídaly. V minulosti se často jednalo o sociální exkluzi, kdy byli někteří jedinci, například cizinci nebo nemocní, lidé jiného vyznání či jinak se odlišující, vylučováni mimo společnost. I dnes najdeme ve společnostech sociálně vyloučené skupiny lidí. Důvodem diskriminace je odlišnost – pohlaví, náboženství nebo socioekonomický status. Zároveň ale probíhá snaha o sociální inkluzi. Ta se může projevat například na trhu práce, nebo třeba ve vzdělávacím systému (Mareš, Sirovátka, 2008).

Předstupněm inkluze ve vzdělávacím systému byla integrace, *zapojování žáku se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu* (Kolář, 2012, s.

¹ Schola Empirica. Online. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/>. [cit. 2023-10-15].

55). Ta nicméně stále vyžaduje, aby se žák a jeho potřeby do značné míry přizpůsobili škole, zatímco inkluze se naopak snaží žáka ve vzdělávacím procesu co nejvíce podpořit, aby mohl být její plnohodnotnou součástí.

Inkluze je v českém školství zavedena od roku 2016, kdy vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Představuje tendenci začleňovat ty, kdo byli nejprve cíleně (byť třeba s dobrým záměrem) sociálně vyčleněni. Inkluze už primárně jakékoliv vyčlenění odmítá a pokouší se mu zabraňovat* (Slowík, 2022, s. 32). Jejím cílem je zařazení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných do běžných škol a dosažení rovného přístupu ke vzdělání. O tom, jak přesně by se inkluzivní vzdělávání v praxi mělo uskutečňovat, se stále vedou diskuse (Slowík, 2022).

Inkluzivní vzdělávání, ačkoliv se potýká s mnohými problémy (například personálními či finančními), podporuje setkávání všech lidí napříč společnostmi. Žáci se navzájem poznávají, čímž odpadá strach z něčeho či někoho neznámého a cizího, obava z jinakosti a odlišnosti. Moree (2015, s. 182) uvádí, že vzdělávání různých žáků pohromadě je otázkou hodnot; toho, co je pro společnost důležité a *co se se mají žáci ve škole naučit*, v tomto případě schopnost žít v rozmanité společnosti. Pokud se už ve třídě žák setká s přijímáním jinakosti a odlišností, jistě si s tímtež lépe poradí i v dospělosti. Marques (2021, s. 422) píše, že *každé dítě má jedinečné zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby, každá třída by měla být složená z rozmanitého spektra žáků*. Žáci se nejlépe učí ze své vlastní zkušenosti, a tak zavedení inkluze ve škole velmi podporuje výuku MKV a naopak. Tato skutečnost se dá velmi dobře využít při hodinách MKV, ale také při vytváření pozitivního třídního klimatu, učení se respektu, toleranci a ohleduplnosti k sobě navzájem. Jak Moree a Janská (2008), tak Průcha (2001), zdůrazňují, že osobní zkušenost žáků má zásadní vliv na přístup k multikulturalitě. Koncept inkluzivní školy je symbolem otevřenosti a přijímání všech žáků bez rozdílu. Samotná realizace inkluzivního vzdělávání má potenciál bojovat proti předsudkům a stereotypům.

S inkluzivním vzděláváním je také propojen výukový styl učitele. Zdá se, že koncept inkluzivní školy je snadněji realizován konstruktivistickým pojetím výuky než transmisivním pojetím, neboť učit žáky ze sociálně vyloučeného prostředí nebo například

hyperaktivní žáky se ukázalo transmisivním přístupem, tedy pasivním předáváním informací, jako velmi obtížné (Marques, 2021). V tom případě by inkluze mohla mít vliv změnu přístupu k výuce, vést k posílení konstruktivistického pojetí výuky, které staví na zapojování žáků do výuky – žáci jsou aktivními účastníky procesu učení.

1.4 Předsudky, stereotypy

Předsudky a stereotypy se objevují napříč celou společností a ztěžují naplňování myšlenek multikulturalismu i demokratických hodnot. Průcha (2001, s. 36) je definuje jako *představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo sobě samým (autostereotypy)*. Allport (2004, s. 39) zdůrazňuje negativní konotaci slova předsudek, který popisuje jako *odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině*. Jirásková (2006, s. 126) uvádí, že stereotyp je *zjednodušený úsudek, často významně emočně sycen, hotová myšlenka, která se nezakládá na údajích, ale na historkách*. Za důvod jeho vzniku považuje lidskou potřebu porozumět světu a dění kolem nás i za cenu značného zkreslení. Jirásková (2006, s. 126) dále píše, že *stereotypizace je přirozeně lidská a je výsledkem třídění, zobecnění a škatulkování okolního světa, stereotyp „šetří čas“, protože nám umožňuje pohodlný, jednoduchý a rychlý pohled na svět*. Za předsudek dle Jiráskové (2006, s. 127) považujeme *předem zformovaný, fixovaný postoj k nějakému objektu, který se projevuje bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu*. Předsudečné chování tedy nebere v potaz jedinečnost každého člověka, chování, které vnímáme u jednoho člověka, přisuzujeme všem lidem dané skupiny (národnosti, etnika, náboženství atd.).

Předsudky i stereotypy jsou ve společnosti pevně zakořeněné a jejich odstranění není vůbec lehké. Toho si je vědom asi každý, kdo se někdy snažil logickými argumenty předsudky jiného člověka vyvrátit. I tak by se o to ale měla MKV pokoušet a téma předsudků a stereotypů otvírat. Společnost, kde převládají předsudky, nemůže vést k rovnosti, respektu, ani toleranci.

S předsudky se nerodíme, ale získáváme je během výchovy – z rodiny, školy i společnosti, ve které vyrůstáme (Allport, 2004). Proto pro nás může být obtížné je odhalit a pracovat s nimi, zvláště pokud jsou naším okolím vnímány jako norma. Některé předsudky si sami

tvoříme nebo rozvíjíme v dospělosti. Allport (2004) uvádí zajímavé zjištění, jak výchovný styl rodičů ovlivňuje tvorbu předsudků dítěte. Shledává, že autoritářský způsob výchovy plný příkazů a zákazů, vede častěji k tomu, že si dítě během svého vývoje tvoří předsudky vůči ostatním lidem. Často má zafixované věty typu „hodné děti jsou tiché“, „zlobivé děti běhají“ nebo „kluci nepláčou“. Ve snaze získat lásku rodičů se dítě pokouší být svým chováním v souladu s těmito tvrzeními a zároveň je používá jako měřítko při hodnocení chování ostatních.

Přestože děti slyší věty, které by se daly označit za předsudky, od narození, jejich významu ještě nerozumí. To potom může vést k tomu, že dítě chápe označení nějaké etnické skupiny jako nadávku (například „cikáni“), aniž by si ho spojilo s danou etnickou skupinou – s Romy. *I když má dítě se slovy ještě potíže, mají nad ním velkou moc. Často jsou pro ně jakousi magickou, verbální realitou.* uvádí Allport (2004, s. 328). *Trvá jim však několik let, než zjistí, že nadávka není jen nadávkou* (Allport, 2004, s. 329). Dítě tedy sice použije tvrzení, které je předsudkem, ale jeho významu ještě nerozumí, nebo má význam posunutý.

Allport (2004) uvádí, že vedle rodiny, která hraje při vzniku předsudků primární roli, může dítě ovlivnit také školní prostředí. Za pouhých pět let života – od šesti do jedenácti let, prochází dítě hlubokým vývojem, a to i ve způsobu nahlížení na své okolí. Velkým vzorem pro žáky prvního stupně základní školy je jejich pedagog. Proto by se taková autorita sama měla snažit nejprve své předsudky odhalit, identifikovat a v ideálním případě i pracovat na jejich odstranění. Žáci ve třídě často přejímají chování pedagogické autority, které se nadále zrcadlí v jejich chování k sobě navzájem. Bohužel ne úplně řídkým jevem je nevráživost vyučujícího například vůči romským žákům. Žáci snadno vycítí učitelovy postoje a emoce a začnou je přejímat.

O tom, jak se učitelé stavějí k výuce MKV, píše Dana Moree. Zjišťuje, že jejich vlastní zkušenosti a prožitky se promítají do jejich výuky a ovlivňují tak hodnoty, které žákům předávají (Moree, 2008). Dochází k poznání, že *učitelé, kteří mají zásadní osobní zkušenosti s multikulturní výchovou či interkulturním setkáváním* (například delší pobyt v zahraničí, či blízký vztah s člověkem jiného etnika nebo národnosti), *více začleňují multikulturní výchovu do výuky než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají* (Moree, 2008, s. 54). Jinak řečeno, osobní zkušenost vytváří vědomí, že obsah MKV je něco podstatného, čemu je třeba se ve výuce

věnovat. Důsledek přijetí a souznění s vyučovaným tématem není zásadní jen při MKV, ale hraje významnou roli napříč vzděláváním (Průcha, 2001).

Pedagog, který ve své práci, ať už pozitivně či negativně, ovlivňuje mnoho žáků, by měl být člověk, který je schopen se kriticky podívat na své vlastní postoje a hodnoty a také je v průběhu své učitelské praxe reflektovat. MKV tedy nemusí sloužit jen rozvoji žáků, ale i učitelů. Ti ji mohou využít jako nástroj, pomocí kterého se na sebereflexi zaměří.

Předsudky a stereotypy souvisejí s etnocentrickým pohledem na svět, kterým je podle Moree (2015, s. 157) *považování vlastní kultury za nadřazenou ostatním a hodnocení jiné kultury optikou té vlastní. Zabraňuje skutečnému setkávání s druhým, čímž znemožňuje opravdové poznání odlišných kultur.* Častým jevem ve společnosti je nedostatečná integrace menšiny mezi většinové obyvatelstvo. Ta žije pospolu v jedné části města nebo země, odděleně od ostatních. Důvodem není jen jazyková bariéra, ale také nezájem o druhou stranu, neochota vyvíjet dostatečné úsilí s druhou stranou kontakt navázat, strach z neznámého i nedostatečná snaha státu situaci zlepšit. V Česku se tento problém týká nejvýrazněji Romů. Úspěšná integrace menšiny má vždy pozitivní vliv na celou společnost.

2. Problematika multikulturní výchovy

2.1 Pojem multikulturní výchova

Od roku 2005, kdy vešel v platnost RVP ZV, jsou jeho součástí tzv. průřezová témata. Jejich cílem je rozvíjet osobnost každého dítěte a plnohodnotně ho vybavit pro život ve společnosti. Šest oblastí se zaměřuje na tato témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Každé z témat je rozděleno do několika tematických okruhů, přičemž každý z okruhů ještě nabízí řadu témat, kterými je možné se ve třídě zabývat. RVP ZV (2023, s. 125) uvádí, že *výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy*, čímž je pedagogovi poskytnut prostor pro jeho kreativitu a zároveň je mu umožněno uzpůsobit výběr témat pro jeho žáky a jejich potřeby.

Jak již bylo výše zmíněno, forma, jakou budou pedagogové MKV vyučovat, je velmi volná a záleží na dohodě mezi vedením a pedagogem, případně na pedagogovi samotném. Dva hlavní způsoby, jakými se v současnosti MKV vyučuje, jsou přístup kulturně standardní a přístup transkulturní (Moree a Janská, 2008). Vycházejí z toho, zda se zaměřujeme na jedince jako individualitu nebo na skupinu jako celek. Kulturně standardní přístup je založen na poznávání odlišností a rozdílů mezi jednotlivými kulturami, tedy mezi jednotlivými skupinami obyvatel, zatímco přístup transkulturní vychází ze skutečnosti, že my všichni se od sebe lišíme, nehledě na naši národnost, etnikum nebo náboženskou příslušnost. Moree (2015, s. 177) uvádí, že kulturně standardní přístup se zabývá spíše skupinami obyvatel, zatímco přístup transkulturní se zaměřuje na pojmy jako jsou *kultura, konflikt, identita, komunikace, diskriminace a zároveň povzbuzuje k ochotě reflektovat vlastní životní zkušenost*. Tento přístup je také blíže k možnosti rozvíjet interkulturní citlivost, protože otevírá různé úhly pohledu. Oba přístupy, i jejich kombinace, mohou být pro žáky velkým přínosem. Podstatné je, aby učitel nebyl v rozporu s tím, co vyučuje, a dal žákům možnost sdílet vlastní zkušenosti a názory a následně je s nimi reflektoval.

MKV je jedním z průřezových témat a jejím cílem je vytvořit u žáků povědomí o tématech, jako jsou etnické a kulturní skupiny, národnostní zvyky a tradice, interkulturní setkávání, diskriminace, předsudky a stereotypy, respekt a tolerance, národnostní menšiny a další. Jirásková (2006, s. 91) popisuje obsah MKV takto: *Zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti.* Dále Jirásková (2006) uvádí významnou roli MKV ve vzdělávání etnických menšin, kde umožňuje poznávat vlastní kulturu a zároveň se seznamovat s kulturou majority. A naopak také majorita, díky MKV, poznává kulturní zvyklosti menšin. Z této definice vyplývá, že MKV může propojovat menšinu a většinovou společnost, v měřítku školy či třídy se může jednat o propojování žáků odlišných národnostní, etnik, náboženství a kultur, či o rozvoj již zmiňované interkulturní citlivosti, všímavosti prožívání a jednání ostatních lidí, ohleduplnosti vůči sobě navzájem. Tato skutečnost může mít pozitivní dopad na vztahy a klima ve třídě a soužití všech žáků v ní.

Podobný přínos MKV spatřuje Cílková (2007). Uvádí, že zařazení MKV může značně ulehčit adaptaci migrantů a jejich přijetí většinovou společností. Migranti při přistěhování do nové země často čelí velkému množství obtíží, jako je jazyková bariéra, stres, kulturní šok, odmítání většinovou společností nebo problémy se sebeidentifikací. Potíže mohou vyústit i v úzkosti nebo deprese, jak ukazují data zabývající se psychickým zdravím ukrajinských migrantů (Integrace ukrajinských uprchlíků: rok poté, 2023²).

I pro občany země, do které migranti přichází, může být soužití s cizinci velmi obtížné. Důvodem mohou být obavy z chování cizinců, nepochopení jejich situace, strach z nedostatku pracovních místa na trhu, špatná zkušenost, předsudky nebo strach z neznámého. Vliv na atmosféru ve společnosti mohou mít také média či politická ideologie země. MKV ve škole umožňuje zaměřit se na schopnost naslouchat a pochopit druhou stranu, rozvíjet empatii a snahu porozumět druhému a utvořit si vlastní zkušenost při

² *Integrace ukrajinských uprchlíků: rok poté.* Online. Praha: PAQ Research, 2023. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/content/files/2023/07/PAQ_Hlas_Ukrajincu_Ohlednuti.pdf [cit. 2024-03-16].

setkávání se s odlišnými kulturami, etniky a náboženstvími. Naplňování cílů MKV může vést ke zlepšení atmosféry v celé společnosti. MKV dává podněty a otevírá prostor k vytváření aktivní občanské společnosti, která není lhostejná k dění okolo ní.

MKV by se měla zaměřit na rozvoj schopností, díky kterým by bylo možné pěstovat porozumění a dorozumívání se napříč různými národnostmi a etnickými skupinami. Měla by rozvíjet empatii, toleranci a respekt. Aby tyto hodnoty mohly být naplněny, je třeba se také věnovat schopnosti komunikovat a naslouchat, tedy sociální dovednosti, které člověk využívá i v každodenním životě. MKV by měla přispívat k předcházení konfliktů a nedorozumění ve společnosti, případně rozvíjet ochotu tyto konflikty řešit. Na základní škole se setkávají různí žáci, kteří spolu tráví mnoho času a potřebují se spolu dohodnout a pracovat. Umění efektivní komunikace, hledání kompromisu, řešení a naslouchání druhému, umožňují poznávat jiné hodnoty a názory než ty, s kterými žáci setkávají v rodině, a skrze ně i poznávat sám sebe.

2.2 Vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Jak bylo výše zmíněno, MKV tvoří jedno ze šesti průřezových témat a je součástí RVP ZV od jeho vzniku. V průběhu času byl její obsah jen minimálně upravován. Větší změnu zaznamenala mezi roky 2010 a 2015, kdy přibyla realizace MKV u žáků s lehkým mentálním postižením. Ve výuce těchto žáků je kladen důraz na individuální přístup a způsob, jakým jsou naplňovány cíle MKV, jsou na zvažování učitele.

Charakteristika MKV vychází ze snahy vytvořit společný prostor, kde by se mohla potkávat a poznávat majorita s minoritami. Klade důraz na propojení s běžným životem a situacemi v něm, je založena na mezilidských vztazích ve společnosti i ve škole, zaměřuje se třídní a školní klima, dialog mezi učiteli, žáky a rodiči (RVP ZV, 2023).

Průřezová témata jsou ideální pro vytváření mezipředmětových vztahů, protože jejich obsah je přítomen v každé vyučovací hodině a dají se tak do nich zařadit a využít k dalšímu rozvoji. MKV bychom mohli najít ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Je

možné ji také využít při výuce doplňujících vzdělávacích oborů, jako je například dramatická výchova. Nabízí se možnost propojit ji s digitálními technologiemi a využít ji skrze aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost.

Obsah MKV v RVP ZV směřuje k základním znalostem etnických kulturních skupin žijících v ČR a v Evropě, k rozvoji orientace v pluralitní společnosti a z ní plynoucího vzájemného obohacování se. Cílem je vést žáky k přijímání a respektu sebe i ostatních, k myšlence rovnocennosti, k toleranci odlišností, ke schopnosti poznat a odsoudit rasistické a xenofobní projevy, k uvědomování si dopadu vlastních verbálních i neverbálních projevů, ke znalosti základních pojmů jako jsou etnikum, identita, rasismus, kultura atd. (RVP ZV, 2023). Žáci by si měli budovat hodnotový systém založený na vědomí vlastní identity, identity druhých, na toleranci a respektu k sobě i ostatním. Odmítat rasovou, náboženskou, genderovou nebo jinou diskriminaci, uvědomovat si možnost přispívat a být aktivně zapojeni do chodu společnosti (RVP ZV, 2023).

Mezi tematické okruhy MKV patří *kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip solidárního smíru a solidarity* (RVP ZV, 2023 s. 134). MKV apeluje na uzpůsobení a využití tematických okruhů dle aktuální situace (v současné situaci se může jednat například o příchod ukrajinských žáků) tak, aby byla co nejpřínosnější pro žáky, učitele i celou komunitu školy (RVP ZV, 2023). Samotný RVP ZV poskytuje učitelům poměrně velký prostor, ve kterém si oni sami mohou zvolit cíle, ke kterým chtějí žáky vést, hodnoty, které chtějí vyzdvihnout, a pojmy, o které se chtějí při výuce opřít.

S výběrem hodnot, které by měl pedagog ve třídě rozvíjet, mu mohou pomoci klíčové kompetence. RVP ZV (2023, s. 10) uvádí pět klíčových kompetencí – *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální*, které rozvíjejí žáka tak, aby byl schopen plnohodnotně fungovat a uplatnit se v dnešní rychle se měnící společnosti. Mnoho z kompetencí obsahuje schopnosti a dovednosti, které by mohly být rozvíjeny v rámci MKV. V oblasti kompetence k učení je to například práce s informacemi a jejich propojování do souvislostí. V rámci kompetencí k řešení problémů může MKV rozvíjet kritické myšlení a *vnímání nejrůznějších problémových situací ve škole*

i mimo ni, rozpoznávání a chápání problému, přemýšlení o nesrovnalostech a jejich příčinách (RVP ZV, 2023, s. 11). Komunikativní kompetence může být naplňována skrze schopnost vyjádřit své myšlenky, nápady a prožitky, naslouchat druhým a adekvátně reagovat na jejich promluvy, pečovat o vztahy a spolupracovat. Ze sociálních a personálních kompetencí by se v hodinách MKV daly rozvíjet všechny schopnosti jako je spolupráce, respekt, péče o vztahy a vytváření bezpečného klimatu. U občanských kompetencí můžeme s žáky pracovat na vědomí respektu vůči druhým i sobě, na rozvoji empatie, odmítání násilí v jakékoliv formě, dále se zabývat lidskými právy a *respektovat, chránit a ocenit naše tradice a kulturní i historické dědictví* (RVP ZV, 2023).

2.3 Vymezení ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále Strategie), je dokument vydávaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jehož cílem je rozvoj školství ve vybraných oblastech v rozmezí deseti let (od roku 2020 do roku 2030). Zaměřuje se na modernizaci vzdělávání, na snižování nerovností, propojování školy a rodičů a spolupráci mezi nimi, podporu pedagogických pracovníků, rozvoj demokratické a občanské společnosti (Strategie, 2020). Obsah předmětu MKV je úzce spjat s cíli Strategie, které mohou pro pedagogy představovat i cíle MKV. Mezi témata Strategie, k jejichž realizaci by MKV mohla přispívat, patří například rozvoj kompetencí naplňující potřeby současné doby (součástí které je život v multikulturní společnosti, její přijetí, pochopení a využívání toho, co přináší), nebo snižování nerovností.

Česká společnost patřila a patří dlouhou řadu let mezi nejvíce homogenní země v Evropě (Eurostat, 2022³). Nežřídka se objevují názory, které cizince považují za hrozbu a hlasy volající po homogenní společnosti. MKV je možností, jak téma migrace a soužití lidí z různých zemí otevřít a informovat žáky o životních příbězích obou stran – těch, kteří do země přicházejí i těch, kteří v zemi již žijí.

³ Eurostat. *Cizinci a jejich podíl na obyvatelstvu ve vybraných zemích EU* (stav k 1. 1. příslušného roku). Online. Praha: Český statistický úřad, 2022. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/37782421/c00R01_2021.xlsx/d003f330-9637-4dac-b85b-aa7890e1308d?version=1.0 [cit. 2023-10-25]

MKV by měla pracovat s konkrétními situacemi (jako je v současné době například příchod uprchlíků z Ukrajiny), umožnit všem žákům sdílet pocity a myšlenky a vysvětlovat, proč uprchlíci do ČR přicházejí, jaká je jejich situace doma, proč je důležité jim pomáhat a jak může každý z nás k této pomoci přispět. To vše je třeba provádět citlivě, s ohledem na ty žáky, kterých se migrace týká nejvíce – tedy s ohledem na uprchlíky samotné. MKV může být propojena s Osobnostně sociální výchovou a s wellbeingem a pracovat na zlepšování vztahů mezi žáky. *Bezpečné prostředí ve školách, rozvoj participace a autonomie*, je také jedním z cílů první strategické linie (Strategie, 2020, s. 33). Proces vzdělávání se je možný pouze tehdy, pokud se žáci ve třídě cítí bezpečně. Toho je možné docílit soustavnou prací a péčí o vztahy mezi žáky i mezi vyučujícím a žáky, či mezi pedagogy navzájem. V rámci výuky MKV na prvním stupni základní školy se může jednat o důraz na svobodu a s ní se pojící zodpovědnost, na uplatňování respektující komunikace, na péči o vztahy ve třídě, nebo na vytváření bezpečného prostoru, v němž je všem umožněno se vzdělávat.

3. Rozvoj čtenářství na základní škole

3.1 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

V rámci Strategie je čtenářství úzce propojeno s rozvojem čtenářské gramotnosti, jež je součástí obsahu klíčových kompetencí. Prohlubování čtenářské gramotnosti u žáků je jednou z podmínek pro naplňování prvního strategického cíle – *zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život* (Strategie, 2020, s. 16). Tendence v současné výuce jsou upustit od v minulosti často využívaného memorování a zaměřit se na rozvoj kritického myšlení, hlubší porozumění a pochopení problému, práci s informacemi. Kritický pohled na informace, které se k nám dostávají v mnoha podobách a z mnoha stran, je schopnost využitelná v profesním životě v kterémkoli zaměstnání, i v každodenním osobním životě lidí.

Téměř každý v České republice má dnes díky internetovému připojení přístup k neomezenému množství informací v jakoukoli denní dobu a z jakéhokoliv místa. K dispozici jsou jak ověřené informace z důvěryhodných zdrojů, tak méně důvěryhodné, neověřené, takové, u kterých často neznáme ani autora. I ty jsou ale dále šířeny a mnohdy brány jako fakta, na kterých jsou pak stavěna další tvrzení. Hlavním zdrojem informací přestávají být literatura či tradiční média, jako je tisk, rádio nebo televize, převládajícím zdrojem jsou sociální sítě (Feedit, 2023⁴). Ty často předávají emotivně působící informace ve velmi zkrácené, většinou obrázkové formě či v podobě titulku. V takto zestručněné podobě ale mnohdy není možné složité problémy podat, ty potřebují delší, komplexní vysvětlení. Kritické myšlení nám pomáhá se v nepřehledném množství informací zorientovat, zamyslet se nad jejich obsahem a smyslem, vyhodnotit jejich důvěryhodnost.

Bohužel poslední výzkumy ukazují, že úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků není příliš vysoká. Z šetření Janotová a kol. (2023), ve kterém byli testováni žáci 4. ročníků, sice vyplývá, že české děti dosahují vyšších výsledků, než je průměr testovaných zemí, nicméně při porovnání výsledků, kterých bylo dosaženo před dvaceti lety, zjišťujeme, že se úroveň

⁴ FeedIT. *České děti tráví na sociálních sítích až 3 hodiny denně. Toxické rady na nich mohou ohrozit i jejich zdraví*. Online. 2023. Dostupné z: <https://feedit.cz/2023/04/19/ceske-deti-travi-na-socialnich-sitich-az-3-hodiny-denne-toxicke-rady-na-nich-mohou-ohrozit-i-jejich-zdravi/>. [cit. 2024-03-16].

čtenářské gramotnosti příliš nezměnila. Totéž potvrzují výsledky šetření PISA (Boudová a kol., 2021), které ukazují pokles úrovně čtenářské gramotnosti v České republice mezi roky 2000-2018. Jako problematická se jeví například schopnost rozlišit názor od faktu u patnáctiletých žáků. V tomto zkoumaném aspektu skončila Česká republika hluboko pod průměrem zemí OECD. Pouze 31 % českých žáků dokázalo odlišit názor od faktu, zatímco průměr žáků ze zemí OECD byl 47 % (Boudová a kol., 2021).

Boudová a kol. (2021) zmiňují neoblíbenost čtení u českých žáků, a to především u chlapců. Mezi testovanými zeměmi OECD patří Česko mezi země s nejmenší oblibou čtení a s tím souvisejícími velmi nízkými čtenářskými dovednostmi. K neoblíbenosti čtení u žáků přispívá malá podpora rozvoje čtenářských dovedností ze strany učitelů. Učitelé se sice čtenářství věnují, ale zaměřují se především na shrnutí přečteného, hledání hlavní myšlenky, či vyhledání informací v textu. Výsledky šetření Janotové a kol. (2023), potvrzují, že už méně se vyskytují kreativnější úkoly, jako je přemýšlení o záměru autora nebo nahlížení na text z různých úhlů pohledu. Otázkou je, proč učitelé zahrnují především tyto typy činností, a jestli příčinou nemůže být snazší hodnocení těchto aktivit, u kterých je jednoznačnější rozlišení odpovědí na správné a špatné.

Závěrem šetření autoři doporučují jednak důraz na rozvoj náročnějších čtenářských schopností, ale také individualizovaný přístup k žákům, či akcentaci aplikace mediální výchovy (Boudová a kol., 2021). V doporučeních Janotové a kol. (2023) se zase objevuje požadavek na častější uplatňování čtenářských strategií a také plánování hodin dle konstruktivistického modelu učení E-U-R (viz kapitola metody čtenářství) nebo využívání kritického a tvůrčího myšlení při výuce.

Je třeba zmínit, že někteří autoři poukazují na to, že šetření PIRLS není v oblasti čtenářství dostatečně komplexní a nezkoumá všechny potřebné aspekty čtenářské gramotnosti. Například Stiff a kol. (2023) upozorňují na nedostatečné šetření v oblasti porozumění čtenému textu, rozvoji učebních strategií nebo motivaci žáků ke čtení.

Při zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti a bezpečného nakládání s informacemi hraje nepopíratelnou roli také rozvoj digitální gramotnosti. Digitální vzdělávání je součástí strategické linie 1 v rámci Strategie (s. 31) *Proměna obsahů, způsobů a hodnocení*

vzdělávání. Tomu se věnuje mediální výchova, která je součástí RVP ZV již od roku 2007 (více v následující kapitole).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Čtenářská gramotnost se prolíná mnoha oblastmi života, a tak i v RVP ZV ji nenajdeme jako samostatnou dovednost, na kterou bychom se zaměřovali v rámci jednoho předmětu, ale tvoří součást mnoha kompetencí, výukových oblastí a průřezových témat. Patří také mezi hlavní cíle RVP ZV, neboť je jak součástí základního všeobecného vzdělání, tak i všech klíčových kompetencí. Po dokončení základního vzdělání by měl být žák splňovat obsah klíčových kompetencí, například v rámci kompetencí k učení by měl být schopen vyhledat informace v textu, roztrždit je, propojit, systematizovat a dále využívat (RVP ZV, 2023). Rozvoj čtenářské gramotnosti patří mezi strategie učení a je provázán s tvořivým myšlením a logickým uvažováním.

V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je náplní vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura čtení s porozuměním, rozlišování důležitých a nedůležitých informací v textu, vyjadřování pocitů z přečteného textu, jeho reprodukce a tvořivá práce s ním. Úroveň čtenářské gramotnosti u žáků se může posilovat nejen v mateřském jazyce, ale také v cizích jazycích, například při práci s textem, a pochopitelně i v dalších předmětech. Čtenářská gramotnost usnadňuje žákům zorientovat se v tabulkách a grafech, vyčíst z nich potřebné informace. Zde je propojena s gramotností matematickou. Také při výuce doplňujících vzdělávacích oborů, jako je Etická výchova nebo Filmová a audiovizuální výchova, se nabízí prohlubovat u žáků čtenářskou gramotnost prostřednictvím vhodných textů a práci s nimi.

V dnešní době, kdy většina adolescentů tráví na sociálních sítích velké množství času (Blahošová a spol., 2023), je nezbytnou součástí základního vzdělávání mediální výchova, rozvoj digitálních kompetencí a informatika. Během nich žáci zjišťují, jak data získávat a jak se v nich vyznat, učí se pravidlům bezpečnosti v online prostředí. Diskuse o hledání vhodných zdrojů a ověřování informací může být součástí v rámci průřezových témat Výchova demokratického občana nebo Environmentální výchova. Nabízí se téma bezpečnosti a zodpovědnosti při sdílení vlastního obsahu či práci s fake news.

3.3 Jak rozvíjet čtenářství na 1. stupni základní školy

3.3.1 Pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství

3.3.1.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je *všeobecná způsobilost k porozumění, použití a reflexi forem psaného jazyka za účelem dosažení osobního a sociálního naplnění* (Wildová, Vykoukalová, 2013, s. 13). Autorky zdůrazňují význam praktického využití čtenářské gramotnosti v životě. Zároveň upozorňují, že se nejedná pouze o výuku čtení, ale taktéž je důležité zaměřit se na složku psaní a jejich vzájemné provázání. Dále pak popisují rozvoj prvopočáteční čtenářské gramotnosti, již mají v rukách především elementaristé a pedagogové mateřských škol. Zde apelují na další podstatné schopnosti a dovednosti, na které je třeba se zaměřit v rámci rozvíjení čtenářské gramotnosti, *Jedná se vyjadřování, aktivní poslech, pozitivní vztah ke čtení a využívání čtení jako prostředek komunikace a dalšího vzdělávání* (Wildová, Vykoukalová, 2013, s. 16-17).

Altmanová a kol. (2011, s. 8) definují čtenářskou gramotnost jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Stejně jako Wildová a Vykoukalová (2013), i Šlapal, Košťálová a Hausenblas (2012), vyzdvihují potřebu a uplatnění čtenářské gramotnosti jak v profesním, tak osobním životě jedince. Čtenářskou gramotnost utváří několik rovin, mezi které patří vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování (hledání záměru autora a hlavních myšlenek textu), metakognice (hodnocení vlastních pokroků, sebehodnocení a sebereflexe), sdílení a aplikace (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 10). Ve školním prostředí je důležité věnovat se každé z nich.

Základní součástí rozvoje čtenářské gramotnosti je vztah ke čtení, na čemž se shodují jak Šlapal, Košťálová a Hausenblas (2012), tak Wildová a Vykoukalová (2013). Jedním z cílů pedagoga by proto rozhodně měla být snaha umožnit žákovi vytvoření dobrého vztahu ke čtení, tedy rozvíjet své čtenářství, na kterém bude moci stavět po celý život. Tento cíl apeluje zejména na vyučující prvního stupně ZŠ, jejichž žáci poprvé přicházejí se čtením a psaním do kontaktu, a utváří si k těmto novým dovednostem vztah.

3.3.1.2 Čtenářství

O čtenářství píše Wildová (2001, s. 29) *jako o aktivním vztahu k četbě a literatuře vůbec*. Dále zmiňuje, že čtenářství je chápáno jako jeden z faktorů kultivace a socializace člověka a důsledek jeho úrovně ve společnosti je tak ukazatelem vzdělanosti celé populace (Wildová, 2001).

Vliv na rozvoj a úroveň čtenářství má celé spektrum faktorů, které Doležalová (2014) rozlišuje na faktory exogenní a endogenní. Mezi exogenní faktory patří vliv okolí na žáka, v první řadě rodiny a školy. Žákova úroveň čtenářství je ovlivňována jak socioekonomickým a kulturním statutem rodiny, tak vzděláním rodičů (Doležalová, 2014). Ve školním prostředí působí na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků především osobnost učitele. Jeho cílené rozvíjení čtenářských strategií a celkový postoj ke čtenářství jako takovému ovlivňuje žákův vztah ke čtení a rozvoj jeho čtenářských dovedností. Podstatným faktorem při rozvoji čtenářské gramotnosti je také samotný text, jeho formální podoba, kvalita a dostupnost (Doležalová, 2014).

Mezi exogenní faktory Doležalová (2014) řadí například vůli, motivaci ke čtení, zájem o čtení nebo schopnost soustředit se. Endogenní i exogenní faktory se navzájem ovlivňují a utvářejí celkové podmínky pro rozvoj čtenářství, které jsou, jak z výše uvedeného vyplývá, pro každého žáka velmi odlišné.

Přestože má pedagog vliv jen na část faktorů ovlivňujících rozvoj žákova čtenářství, může mít jeho působení velký dopad. Výzkumný pedagogický ústav (Minimetodika VÚP, 2011⁵) uvádí desatero zásad pro podporu čtenářství ve třídě. Mezi ně patří například zájem učitele o četbu, taktéž zájem školy, pedagogického sboru. Tento zájem je následně přenášen do prostředí školy a jednotlivých tříd. Škola činí pro žáky knihy dostupnými, mohou si mezi nimi libovolně vybírat ty, které je zaujmou a následně si je celé přečíst (nechtou pouze úryvky v hodinách). Významný vliv má učitelova znalost čtenářských strategií, díky kterým se žáci věnují aktivitám před čtením, při i po něm, sdílí své zážitky z textu, věnují se také tvořivému psaní. V neposlední řadě rozvoj čtenářství ovlivňuje, zda učitelé žákům předčítají, díky čemuž

⁵ *Rozvoj čtenářství napříč školou. Minimetodika VÚP*. Online. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935>. [cit. 2024-03-16].

mají žáci možnost vnímat čtení jako klidovou, odpočinkovou a zábavnou činnost, která jim pomáhá vytvářet jejich společné téma.

Košťálová a kol. (2010, s. 15) uvádějí některé složky čtenářské gramotnosti, které žáci při čtení uplatňují a díky nimž můžeme určit, do jaké míry je čtenářství u žáka rozvinuto. Mezi ně patří schopnost vyhledat informace v textu, shrnout část textu, předvídat, pokládat otázky, vyvozovat nebo vyhledávat a nalézat souvislosti.

3.3.2 Prvopočáteční rozvoj čtenářství

Čtenářství je u dětí rozvíjeno již od raného věku. Vztah ke čtení si zpočátku dítě utváří především skrze své nejbližší, své rodiče a blízký okruh rodiny (Doležalová, 2014). S nimi na začátku své čtenářské cesty objevuje první knihy, naslouchá jejich čtení, sdílí své zážitky z textu, prohlíží si ilustrace, vymýšlí vlastní.

Velký objev nastává pro dítě ve chvíli, kdy je schopno si text přečíst samo, tedy většinou s nástupem do školy a v prvním roce školní docházky. Najednou může ono samo objevovat příběhy v knihách, je nadšeno ze své schopnosti přečíst slovo, větu, nakonec i delší text a porozumět jeho obsahu. Košťálová a kol. (2010) zdůrazňují, že dítě získává nástroj, který bude využívat po celý život. Čtenářství mu později usnadňuje jeho schopnost učit se, nejprve ve škole, později i v zaměstnání. Pokud dítě získá dobrý vztah ke čtení, může se stát jeho celoživotním koníčkem, inspirací i útěchou.

Na začátku celé cesty ke čtenářství stojí především potřeba získat kladný vztah k samotnému čtení. Cílem školy i rodiny by tedy mělo být nabízet dítěti knihy přiměřené jeho věku, vývoji a zálibám a také jít dítěti dobrým příkladem a knihy číst v jeho přítomnosti. I proto, že ne v každé rodině se dítě s četbou setkává (a v posledních letech musí navíc konkurovat novým zdrojům zábavy v podobě sociálních sítí), je nutné věnovat se čtení ve škole.

3.3.3 Rozvoj čtenářství ve školním prostředí

3.3.3.1 Zájem o četbu

Primárním cílem učitele na prvním stupni v oblasti čtenářství by mělo být podpořit každého žáka na jeho cestě k tomu stát se čtenářem. Tento cíl vyžaduje individuální přístup, protože každý žák má nejen jinou úroveň čtení, ale také jiné záliby, z nichž vychází volba pro něho vhodných knih. Důležitost volného čtení a sdílení zážitků z něj ve škole popisuje Vala (2017,

s. 31): *Třídy a školy by se měly stát čtenářskými společenstvími, kde je častou činností čtení textů, přemýšlení o nich a společné sdílení těchto myšlenek. Tyto činnosti by měly být organizovány tak, aby byly přirozené, smysluplné a aby žákům přinášely radost a potěšení z četby.*

O potřebných podmínkách pro rozvoj čtenářství podrobně píše Košťálová a kol. (2010). Vyučující by měl věnovat čtení dostatek času, dopřát svým žákům prostor pro to, číst si knihu dle své vlastní volby, v klidu a bez přerušování. Podstatné je respektovat výběr knihy, kterou si dítě k četbě zvolilo, a nijak ho nekritizovat, nesnižovat jeho výběr. Pokud má dítě získat lásku ke knihám a ke čtení, je potřeba, aby pro něj bylo radostí.

Košťálová (2010) také zmiňuje důležitost nechat žáky přečíst celou knihu, nikoliv jen úryvek, protože ten není pro žáky dostatečný na to, aby si ke knize utvořili vztah. Učitelé někdy očekávají, že pokud žáka kniha zaujme, sám si ji dohledá, to ale většinou slabší čtenáři či žáci ze sociálně ekonomicky znevýhodněného prostředí neudělají, a o čtenářský zážitek jsou tak ochuzeni.

3.3.3.2 Třídní knihovna

Vliv na rozvoj čtenářství má také snadná dostupnost knih. Školní knihovny významně působí na úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014). To potvrzuje také Janotová a kol. (2023, s. 153), kteří píšou, že *školní knihovny mají velký potenciál stát se srdcem a hybnou silou proměny školy v místo, které bude základnou dobrovolného a radostného čtenářství pro všechny děti bez rozdílu.* Pokud žáci nemají knihovnu ve škole, nabízí se možnost vytvořit knihovničku pro žáky ve třídě. Třídní knihovna by měla obsahovat knihy různých žánrů, včetně současných děl (Janotová a kol., 2023).

Především začínající čtenáři potřebují na čtení klid. Proto by se třída měla alespoň na určitý čas během dne proměnit na prostředí vhodné ke čtení. Někteří učitelé proto zřizují ve škole čtenářský koutek, jiní určují čas, po který se všichni žáci věnují četbě. Vala (2017) uvádí, že žáci by měli mít knihy na dosah a přímo ve třídě, kde by jim byly volně k dispozici. Snadná dostupnost knih znamená také v možnosti si knihu bez složitého systému vypůjčit. *Pokud si děti mohou brát knihy kdykoliv a bez dovolení, vzrůstá jejich ochota se jimi zabývat* (Krüger, Šafránková, 2021, s. 25).

3.3.3.3 Záznam z četby

Čas na čtení by měl být ukončen sdílením čtenářských zážitků. Zde záleží na úrovni čtenářských dovedností, kterou žáci mají. Mohou své zážitky sdílet mezi sebou přímo po četbě, například s pomocí čtenářských karet či čtenářských kostek (ty už se soustředí také na přemýšlení o knize před samotnou četbou a v průběhu čtení). Další formou sdílení dojmů ze čtení je záznam z četby. Způsobů, jakými lze záznam z četby vytvořit, je velké množství, od různých forem čtenářských deníků, přes pracovní listy, po lapbooky nebo čtenářské lekce doplněné o metodiky včetně pracovních listů vhodných pro žáky. Zajímavou formou záznamu přečteného jsou grafické organizéry, které nabízí nakladatelství Šafrán. Dalším krokem po čtení může být vlastní tvorba textu, například tvořivé psaní (Vala, 2017).

3.3.3.4 Další možnosti rozvoje čtenářství

Učitel může přispět k rozvoji čtenářství ve své třídě také dalšími aktivitami spojenými se čtením a knihami. Kromě zařazení relaxačních chviliek nad zajímavou knihou, kterou učitel dětem předčítá může být možností plánování a realizace čtenářské dílny. Zážitkem, který posunuje žáky na cestě k tomu stát se čtenářem, může být společná návštěva školní nebo městské knihovny. Vyučující může využít různých zajímavých programů (jako je například Noc s Andersenem) a se třídou se do nich zapojit. Cílem by mělo být hledat různé cesty, jak žáky pro knihy nadchnout.

Laufková (2020) také zmiňuje možnost využít k rozvoji čtenářství ve třídě dny v roce se čtením spojené. Jedná se například o Mezinárodní den gramotnosti (8. září) či Mezinárodní den dětské knihy (2. března).

3.3.3.5 Pedagogův vztah ke čtení

Učitel by si měl být vědom toho, že jedním z hlavních vzorů v období dítěte především mladšího, ale také staršího školního věku, je on sám. Jestliže on sám čte rád, jistě snadněji zvládne svoji radost ze čtení předat i svým žákům (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012). Pokud mají žáci ve třídě vyhrazený čas na čtení, měly by vidět i samotného pedagoga, jak tráví čas nad knihou.

Šlapal, Košťálová, Hausenblas (2012) uvádějí, že k tomu, aby byl učitel schopen nabídnout žákům vhodné knihy dle jejich zájmů a dle jejich čtenářské úrovně, mu může pomoci

sledování nových dětských knih, čtenářských cen. Příkladem je Magnesia Litera či Zlatá stuha, nebo účast na čtenářských akcích, jako jsou čtenářské festivaly či beseda se spisovatelem. Žáci ze svého učitele velmi dobře vycítí, jestli jeho samotného knihy baví a čte rád nebo ne. Jeho vlastní postoj na ně silně působí a může je ke čtení motivovat.

V neposlední řadě by si měl být učitel vědom toho, že čtení se netýká pouze hodin literatury, popřípadě českého jazyka. Čtení s použitím čtenářských strategií je využitelné i v dalších předmětech, jako je prvouka, vlastivěda neb přírodověda. Neméně podstatná je práce s digitálními texty nebo hledání informací na internetu a jejich ověřování.

3.3.4 Metody rozvoje čtenářství

3.3.4.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

3.3.4.1.1 Kritické myšlení

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jehož originální název je *Reading and writing for critical thinking* (odtud zkratka RWCT), je jednou z metod kritického myšlení. Ty spadají do oblasti konstruktivistického pojetí výuky, kdy žák není pouhým pasivním posluchačem, ale hlavním aktérem svého procesu učení (Konstruktivismus v praxi vysokých škol, 2010⁶). Metody kritického myšlení otevírají prostor pro diskusi, vyjádření myšlenek a názorů žáka a umožňují takový styl výuky, který interakce mezi žáky podporuje. Učitel sám by měl žáky v přemýšlení podporovat a jít jim příkladem. Zormanová (2012, s. 422) uvádí, že *metody kritického myšlení jsou nástrojem, který vede žáky k porozumění učivu, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.*

Rozvoj kritického myšlení je provázán i s hodnocením výkonu žáků. Učitel by se neměl soustředit pouze na výsledek, ale také na proces učení a žáci by měli být vedeni k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení (Klooster, 2000). Autor uvádí, že kritické myšlení je myšlení nezávislé, je výtvozem individuálním a nikdo jiný je za nás nemůže udělat. Stojí na argumentech, jimiž se snažíme podpořit svá tvrzení. Tento způsob myšlení

⁶ *Konstruktivismus v praxi vysokých škol: Konstruktivistické pojetí výuky.* Online. In: Konstruktivismus v praxi vysokých škol. Dostupné z: <https://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php?akce=construct>. [cit. 2024-03-16].

nám pomáhá odolat manipulacím, a je tak důležitý nejen pro školní prostředí, ale především pro život mimo něj (Klooster, 2000).

3.3.4.1.2 Program RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl založený ve Spojených státech na konci 20. století (Kritické myšlení⁷). Od té doby se rozšířil do mnoha zemí světa, kde pomáhá pedagogům vzdělávat sebe i své žáky dle principů RWCT. Působí především v postkomunistických státech, kde byla svoboda slova i projevu po mnoho let utlačována. U nás jsou jeho výraznými propagátory Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová. Pod jejich vedením vzniklo koordinační centrum programu RWCT – Kritické myšlení⁸, které pořádá workshopy RWCT pro učitele či rodiče a vydává publikace RWCT.

Cílem programu RWCT je u dětí rozvíjet kritické myšlení pomocí vlastního prožitku a zkušenosti, efektivně řešit problémy, úspěšně spolupracovat a komunikovat, předcházet konfliktům, případně je zvládnout řešit (Reading and Writing for a Critical Thinking⁹). Kritické čtení a myšlení umožňuje žákům lépe rozumět čtenému textu a zamýšlet se nad ním do hloubky, klást si otázky a hledat na ně odpovědi. Povzbuzuje ke spolupráci, k naslouchání druhým a respektu jejich názorů. Podporuje zájem o svět kolem nás a pohlížení na věci z různých úhlů pohledu.

Výsledky projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení zkoumala v letech 2000–2001 Organizace American Institutes for research a došla k velmi pozitivním závěrům. Žáci, kteří používali metody RWCT, dosahovali vyššího hodnocení na bodové škále kritického myšlení než žáci, kteří tyto metody nepoužívali. Zároveň se ukázalo, že učitelé, kteří využívali ve výuce metody RWCT, dávali ve třídě častěji prostor k diskusi, pobízeli žáky k hledání více řešení a povzbuzovali je k interakcím mezi sebou. Učitelé také projevovali větší zájem o

⁷Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Online. Kritické myšlení. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2024-03-16].

⁸Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Online. Kritické myšlení. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2024-03-16].

⁹Why RWCT. Online. Reading and Writing for a Critical Thinking. Dostupné z: <https://rwct.ngo/why/>. [cit. 2024-03-16].

dění ve světě¹⁰. Totéž potvrzuje studie z roku 2003, která zkoumala výsledky žáků vzdělávaných pomocí RWCT metod v Kosovu. Žáci, jejichž výuka se soustředila na rozvoj kritického myšlení, spolu při hodinách častěji komunikovali, kladli otázky a spolupracovali v menších skupinách¹¹.

3.3.4.2 Třífázový model učení EUR

Třífázový model učení je metodou kritického myšlení, která sleduje přirozený způsob učení a rozděluje ho na tři části – evokaci, uvědomění si významu informací a reflexi. Model vychází z přirozeného způsobu učení, kdy člověk nejdříve přemýšlí o tom, co o daném tématu ví, potom se dozvídá nové informace, a nakonec si je zařazuje do svého již nabytého vědění (Košťálová, 2002). Krüger a Šafránková (2021, s. 45) píší, že práce dle modelu EUR *umožňuje činit z hlasitého čtení textů, zdánlivě odsuzujícího posluchače jen k pasivní roli, interaktivní proces, který pomáhá rozvíjet u dětí kritické myšlení a dovednost učit se.*

O vzniku třífázového modelu učení vedla v roce 2002 Hana Košťálová rozhovor s jednou z ředitelk programu Reading and Writing for a critical thinking, s Jeannie Steelovou (Košťálová, 2002). Ta uvedla, že třífázový model učení vychází z modelu Thomase H. Estesa a Josepha Vaughna, kteří používali třífázový model rozdělený na anticipaci (později evokaci), uvědomování a kontemplaci (Anticipation, Realization, Contemplation), (Crawford, 2005).

První fázi třífázového modelu učení (E-U-R), evokace, má podnítit žáka k vybavení si veškerých informací, které už k danému tématu má. Tím přispíváme k tomu, že se žákovy nově nabyté poznatky budou propojovat s těmi, které už má. Jedná se také o fázi, ve které se snažíme žáka motivovat a aktivizovat (Zormanová, 2012). Pro učitele tato fáze znamená

¹⁰ The 2000-2001 evaluation of the reading and writing for critical thinking project. Online. AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH. 2001. Dostupné z: <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/AIRReport.pdf>. [cit. 2024-03-16].

¹¹ PUPOVCI, Dukagjin a TAYLOR, Aleesha. *Reading and writing for critical thinking final evaluation report*. Online. 2003. Dostupné z: <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/KosovaRWCTEvalReport.pdf>. [cit. 2024-03-16].

možnost ověřit si dosavadní znalosti žáků a ujasnit si jejich žákovské prekoncepty. Učitel může zjistit, co už žáci vědí a na co je tedy možné navázat.

Ve fázi uvědomění se žák setkává s novými informacemi, například prostřednictvím knihy, videa, učebnice atp., u Hausenblase a Košťálové (2006, s. 67) najdeme označení *vědoucí zdroj informací*. Krüger a Šafránková (2021) zdůrazňují, že není cílem, aby se v této fázi žák stal pasivním příjemcem informací. Učitel by měl vytvořit prostor pro žákovy postřehy, dotazy a myšlenky, čili podnítit diskusi. Vzájemné sdílení může žákům pomoci utříbit si vlastní poznatky a pomůže jim k propojení učiva a navázání na fázi evokace.

Reflexe slouží k upevnění nově získaných poznatků, k ujasnění případných nejistot a k zodpovězení otázek (Zormanová, 2012). Žáci si shrnou, k čemu dnes došli, co nového se naučili a jaké poznatky získali. Náplní reflexe nemusí být jen obsah, který se žáci naučili, ale také způsob, jakým k novým informacím došli (Hausenblas, Košťálová, 2006). Opět se snažíme propojovat učivo s tím, co už žáci vědí, a připravit půdu pro další nabývání znalostí.

Do každé fáze E-U-R spadá několik metod, které napomáhají k tomu, aby byla každá z fází co nejefektivnější. Některé probíhají ve skupinách, jiné ve dvojicích či samostatně. Konkrétněji se na ně zaměříme v další kapitole.

3.3.4.3 Vybrané metody RWCT

Kritické myšlení, čtení a psaní používá mnoho metod, které žákovi umožňují aktivně a samostatně pracovat s informacemi, zaznamenávat si efektivním způsobem své poznatky, myšlenky a komentáře k textu, reflektovat svoji práci. Najdeme je většinou rozřazené podle toho, v jaké fázi modelu EUR je jejich použití nejefektivnější. Některé jsou vhodné pro fázi evokace, jiné uvědomění, další reflexe. Část z nich můžeme zařadit do různých fází učení. Například metodu myšlenková mapa je možné využít ve fázi evokace k záznamu žákovských prekonceptů a ve fázi reflexe ke shrnutí a propojení nově získaných informací. Stejně tak metoda rybí kost v evokaci podpoří práci s prekoncepty žáků, v uvědomění jejich shrnutí a ve fázi reflexe jejich hodnocení.

Mezi evokační aktivity řadíme dle Krüger a Šafránkové (2021) klíčová slova (také předvídaní z klíčových slov – *predicting from terms*). Učitel žákům poskytne klíčová slova z textu, ze kterých sestavují linii příběhu, předvídají děj textu. Po žácích nechceme, aby se

příběh snažili uhádnout (to by bylo nemožné a nedávalo by to ani příliš smysl), ale aby využili klíčová slova k rozvoji vlastní představivosti a fantazii a po dočtení porovnali vlastní představu s představami ostatních žáků i autora. Crawford (2005) dodává, že metoda předvídání z klíčových slov učí žáky pozorně naslouchat a číst a uvědomit si, co od textu mohou očekávat. Aktivitu můžeme mírně upravit a místo klíčových slov použít klíčové obrázky, s nimiž žáci předvídají linii příběhu. Totéž je možné za pomoci titulní strany knihy nebo názvu knihy.

Další velmi oblíbenou a výše zmíněnou evokační aktivitou je *brainstorming* (smršť myšlenek), který slouží ke generování velkého množství nápadů. Žáci v první fázi říkají veškeré nápady, které je k danému tématu napadají, bez toho, aby byly nápady hodnoceny (Crawford, 2005). Učitel (či někdo z žáků) nápady zapisuje – například formou myšlenkové mapy, či pouze jako body. Až v další fázi se veškeré nápady prodiskutovávají, až nakonec zůstávají ty, které skupina považuje za nejlepší.

Ve fázi uvědomění nabízí Tomková (2007) z metod RWCT *diskusi*, během které se žáci postupně vyjadřují k nějaké otázce, která z četby vyvstává, nebo kterou učitel vyzdvihne. Během diskuze se může stát, že se žáci se ostýchají (problém spíše starších žáků) nebo potřebují čas, aby se nad tématem více zamysleli a formulovali svoji odpověď. K tomu je vhodné využít metodu *Think-Pair-Share* (Crawford, 2005, s. 35). Žák nejprve sám přemýšlí o odpovědi na danou otázku, následně se zamyslí ve dvojici, a až poté ve třídě. Podobnou metodu u nás popisuje Babanová (2019, s. 100) pod název Mysli-páruj-sdílej (také Mysli – prober s partnerem – vyslov přede všemi). Do fáze uvědomění spadá také metoda párové čtení (*paired reading*), během kterého jeden z dvojice přečte odstavec textu, druhý žák ho shrne a následně k danému odstavci položí otázku, na kterou se oba čtenáři pokusí najít odpověď. Najít hlavní myšlenku textu a shrnout jeho obsah je mnohdy náročné i pro dospělého čtenáře. Krüger a Šafránková (2021) uvádějí, že je třeba s dětmi a žáky tuto dovednost rozvíjet, upozorňují ale na potřebu vyhledat smysluplnost této aktivity – například tím, že žáci shrnou přímou řeč postav, a upřesní tak význam konverzace, která mezi postavami proběhla.

Mezi další podstatné čtenářské dovednosti (kromě již zmíněného předvídání a shrnování) autorky řadí *vysuzování*, tedy dovednost „číst mezi řádky“, *vizualizaci* a *vytváření souvislosti*

(Krüger, Šafránková, 2021, s. 71). To může probíhat mezi textem a vlastním životem (tedy porovnávání vlastních pocitů, zážitků a zkušeností s tím, co se odehrává v textu), mezi textem a jiným textem (čtenář porovnává dva texty mezi sebou, hledá například shodné či odlišné znaky), a textem a světem (porovnávání textu a doby, ve které vznikl).

Všechny tyto dovednosti je možné rozvíjet například skrze metodu řízeného čtení (*directed reading activity*), během kterého může učitele pomoci dobře vybraných otázek upozornit žáky na zásadní body či problémové situace v textu a diskutovat o nich (Crawford, 2005). Krüger a Šafránková (2021) dodávají, že je podstatné, aby otázky byly otevřené a žáci tak nad nimi mohli diskutovat, což může pomoci některým žákům k utřídění vlastních myšlenek a pochopení významu textu.

Ve fázi reflexe zaznamenáváme nové informace, pocity nebo myšlenky vyplývající z přečteného textu. K tomu můžeme využít například již výše zmíněnou metodu rybí kost, která slouží k zodpovězení hlavních otázek jako: kdo, co, jak, proč ad. (Crawford, 2005). Pro porovnání dvou informací, hledání argumentů, kladů a záporů je vhodný například T – graf (*T-chart*) (Šafránková, Krüger, 2021, s. 97). Jak napovídá název, jedná se o záznam do jednoduché tabulky, který má písmeno T. Nahoru žáci zapíší dvě informace, které chtějí porovnávat, a pod ně argumenty pro či proti.

Metoda myšlenková mapa (*semantic map*) se používá pro zápis asociací, které nás napadají po přečtení klíčového slova či obrázku (Crawford, 2005). Klíčové slovo, ke kterému myšlenkovou mapu tvoříme, napíšeme do prostřed papíru (či tabule) a do jeho blízkosti píšeme další slova, která nás k němu napadají. S klíčovým slovem je spojujeme, myšlenková mapa nám tak může připomínat „sluníčko“, nebo „pavouka“. Metoda umožňuje propojení mezi fází evokace a reflexe, kdy se k myšlenkové mapě během reflexe vracíme a dopisujeme další asociace. Díky tomu žáci na první pohled vidí, co nového se naučili nebo si uvědomili.

Často využívanou metodou pro závěrečnou reflektivní fázi je také názorová škála (*value line*), která může žákům pomoci uvědomit si různost názorů ve třídě (Crawford, 2005). Je možné zařadit ji jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe. Ve třídě se vytvoří ať už pomyslná, či reálná škála – čára, na jejímž konci se nacházejí opačné názory (například ano – ne). Střed představuje neutrální názor nebo odpověď „nevím“. Je položena uzavřená otázka, na kterou žáci odpoví tím, že se na škále někam postaví. Tato metoda má velkou výhodu v tom, že se

jí mohou účastnit i mladší žáci, kteří svůj názor vyjádří svým tělem. Pro žáky tak může být díky vizualizaci přehlednější vyčíst názory svých spolužáků.

Metod programu RWCT je veliké množství a většinu z nich je možno různě variovat, kombinovat a přizpůsobovat konkrétním potřebám učitele a žáků. Výše jsme uvedli příklady metod, které jsou použity v teoretické části naší práce, nebo ty, které dobře vystihují danou fázi učení dle modelu E-U-R.

4. Současná literatura pro děti s multikulturní tematikou

Knih s multikulturní tematikou pro děti a mládež najdeme dnes na trhu mnoho, i když ne vždy je na první pohled jasné, že se jedná o knihu s tématem multikulturality. Pro naše využití jsme se zaměřili především na knihy pro čtenáře prvního stupně základní školy, tedy pro věkovou kategorii 6–11 let. Zde se téma multikulturality objevuje v příbězích popisující momenty naší historie, s akcentem na problematické momenty soužití a střetávání odlišných kultur. Téma multikulturality najdeme v pohádkách, v příbězích vypravujících o různých zemích, často se vyskytuje v knihách o cestování a objevování cizokrajných kultur a nejrozumnějších civilizacích. Samozřejmě také knihy vyprávějící o životě a prožívání cizinců jsou zdrojem literatury s multikulturní tematikou, těch ale zatím není takové množství jako ostatních výše uvedených.

Při hledání vhodných knih jsme nenašli žádný zdroj, který by uváděl seznam literatury pro děti a mládež s multikulturní tematikou. K dispozici jsou metodiky (například od neziskové organizace Člověk v tísni – Varianty) s ukázkou několika vhodných knih, či diplomové a bakalářské práce, uvádějící výčet vybraných knih s multikulturními tématy, které byly například použité pro část výzkumu. Kde tedy může pedagog vhodné knihy najít, pokud chce s žáky MKV otevřít skrze literaturu? Možností jsou samozřejmě například městské knihovny, jejichž síť je u nás opravdu hustá, jsou tak snadno dostupné téměř kdekoliv. Na druhou stranu hledání v knihovnách vyžaduje poměrně velké množství času, neboť ve většině městských knihoven neexistuje v dětském oddělení žádné označení knih s multikulturní tematikou. Pochopitelně je možné požádat o pomoc zaměstnance knihovny, zde už ale často záleží na konkrétních znalostech a schopnostech knihovníka.

Velkou pomocí při nalezení potřebné knihy mimo knihovny nám mohou být webové stránky vhodných nakladatelství. Laufková (2020, s. 60) uvádí například tyto (v závorce je vždy uvedena kniha s multikulturním tématem, kterou jsme v nakladatelství našli): 65. pole (Caron Ellisová – Domov), Labyrint a Raketa (Petr Sís – *Podivuhodný příběh Eskymo Welzla*), Verzone (Miroslav Pošta – *Himalájské pohádky*), Meander (Michal Šanda – *Viktor a Biktop*), Portál (**Christoph Drösser** – *100 dětí*), Albatros (Ivona Březinová – *Židle pro Anhelinu*). Po důkladném prohledání stránek kvalitních nakladatelství se zdá, že nejvíce knih

s multikulturální tematikou vydává nakladatelství Baobab (například Dagmar Urbánková – *Světozor*, Tereza Řičanová – *To je Istanbul*).

Knihy, které byly vybrány pro realizaci pěti lekcí s multikulturální tematikou uvedené v praktické části práce, byly vydané nakladatelstvími Portál (Kristin Roskifte – *Každý (se) počítá*), Labyrint (Petr Sís – *Nicky a Věra*), Větrné mlýny – edice Větráček (Andrij Lesiv a Romana Romanyšyn – *Válka, která změnila Rondo*), Albatros (*Pohádky rýžových polí*) a nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková (Monika Elšíková – *Bubu*).

Výběr knihy nám může také usnadnit návštěva knižních festivalů. Příkladem je každoročně pořádaný festival Svět knihy, kde je možné se detailně seznámit s výše uvedenými nakladatelstvími. V neposlední řadě jsou vhodným zdrojem také knižní katalogy a časopisy, jako je například web iLiteratura. Zde je možné (mimo jiné) najít knihy reagující na aktuální dění ve světě, jako je válka na Ukrajině (Voslářová, 2022¹²). Učitelé i rodiče zde mohou najít inspiraci, jak dané téma uchopit a citlivě o něm mluvit s dětmi. Příkladem je dílo autorské dvojice Andrij Lesiv a Romana Romanyšyn – *Válka, která změnila Rondo*.

Důkazem kvalitní literatury pro děti jsou knižní ocenění jako je například Zlatá stuha, kterou získávají autoři nejlepších českých knih pro děti a mládež. Pokud chceme hledat i v zahraniční literatuře, můžeme sledovat ocenění Magnesia Litera. Mezi knihy s multikulturální tematikou, které dostaly ocenění Magnesia Litera, patří například *Transport na věčnost* od Františka Tichého či *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo* od Venduly Borůvkové.

Velkou část literatury pro žáky mladšího školního věku, zahrnující téma multikulturality, tvoří knihy historické. Jedná se především o knihy vypravující o dějinách 20. století:

- Ivona Březinová – *Židle pro Anhelinu* (2023, Albatros)
- Timothée de Fombelle – *Alma. Čarozpěv* (2022, Baobab)
- Marek Toman – *Nožička a Wohryzek* (2022, Baobab)
- Petr Svobodný – *Dědeček* (2022, Běžíliška)

¹² VOSLÁŘOVÁ, Marie. Jak dětem vysvětlit válku. Online. *iLiteratura*. 2022. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/45627-lesiv-andrij-valka-ktera-zmenila-rondo>. [cit. 2024-03-16].

Z knih o historii podstatná část vypráví o 2. světové válce, konkrétně o holocaustu:

- Loïc Dauvillier – *Dítě s hvězdičkou* (2012, Albatros)
- Judith Kerrová – *Jak Hitler ukradl růžového králíčka* (2018, Argo)
- Lois Lowry – *Spočítej hvězdy* (2014, Argo)
- Uri Orlev – *Ostrov v Ptačí ulici* (2013, Práh)

Mezi knihami s multikulturní tematikou logicky patří i ty, které vyprávějí příběhy různých kultur, zemí a národností. Nejčastěji se jedná o pohádky. Pro práci s českými žáky uvádíme především příklady pohádek menšin žijících v České republice, konkrétně:

- Hana Doskočilová – *O mamě Romě a romském pámbíčkoví* (2001, Amulet)
- Elena Lacková – *Romské pohádky* (2002, Radix)
- Stanislava Miková – *Vařená vejce – Tade jandre* (2024, Meander)
- Zlata Černá – *Urašima* (2018, Verzone)
- Alena Ježková – *Dračí polévka* (2011, Albatros)
- *Dračí král* (autor neznámý – neuveden, 2001, Dauphin)
- Markéta Pilátová – *Kiko a tajemství papírového motýla* (2010, Meander)
- Hana Pražáková – *Ukrajinské pohádky* (2022, Albatros)

Žáci se s jinými kulturami mohou také seznámit v knihách ukazující různé způsoby života a různé kultury:

- Blaise Cendrars – *Malé černé pohádky pro nebojácné děti* (2010, Baobab)
- Christoph Drösser – *100 dětí* (2023, Portál)
- Joachim Dvořák – *Knihy na výlety* (2021, Labyrint)
- Carson Ellisová – *Domov* (2016, 65. pole)
- Katrina Goldsaito – *Jak zní ticho* (2018, Malvern)
- Patrick Chamoiseau – *Byl jednou jeden zázrak* (2018, Baobab)
- Reginaldo Prandi – *Ukradený déšť a jiné příběhy z Amazonie* (2021, Baobab)
- Joanna Rzycka – *Všechny svátky světa* (2022, Labyrint)
- Tereza Řičanová – *To je Istanbul* (2018, Baobab)
- Stanislav Setinský – *To je Jeruzalém* (2019, Baobab)
- Petr Sís – *Komodo* (2016, Labyrint)

- Petr Sís – *Podivuhodný příběh Eskyma Welzla* (2023, Labyrint)
- Ester Stará – *Největší přání* (2017, 65.pole)
- Dagmar Urbánková – *Cirkus ulice* (2012, Baobab)
- Dagmar Urbánková – *Světozor* (2022, Baobab)

Témata související s emigrací, popisující pocity cizince po příchodu do nové země, kulturní odlišnosti a jazykovou bariéru, zachycující situace jako je proces začleňování do společnosti, poznávání nového kolektivu, příchod nového žáka z jiné země, přijetí, porozumění atp. uvádí následující literatura pro děti mladšího školního věku:

- Varianty a kol. – *10krát s MKV* (2010, Člověk v tísni)

Knih s tématem migrace je dle našeho malého průzkumu rozhodně nejméně. Téma je v současnosti velmi aktuální, a proto je nutné s dětmi o něm a emocích s ním spojených mluvit.

Titulů zahrnujících témata MKV je velké množství a je v nich velká pestrost. Učitel, který by rád MKV vyučoval s oporou v literatuře pro děti, má na výběr z mnoha různých žánrů a témat. Může využít knihu s námětem z historie, která většinou odhaluje temné chvíle našich dějin, nebo knihu cestovatelskou či objevitelskou, která má častěji pozitivnější nádech a čtenáři představuje kladné stránky propojování různých kultur. Také může některou z knih individuálně doporučit žákovi, u kterého má pocit, že by ho daná kniha mohla zajímat, povzbudit či potěšit. Některá témata literatury s multikulturní tematikou jsou již tradiční – například cestopisy či dobrodružné příběhy. Zde se nabízí možnost s žáky diskutovat, kde všude je vlastně multikulturalita přítomna a v jakých podobách.

Praktická část

5. Cíl praktické části

V důsledku současného dění ve světě došlo ke změně v národnostním složení naší společnosti, a tedy i ve třídních kolektivech. V naší třídě vyvstala potřeba se více věnovat multikulturním tématům. MKV je součástí RVP ZV, její pojetí je ale velmi flexibilní a do velké míry v rukou pedagoga. Vzhledem k množství témat, vzdělávacích oblastí a kompetencí, kterým se základní vzdělávání věnuje, jsme se rozhodli MKV realizovat skrze práci s textem, což nám umožnilo u žáků současně rozvíjet čtenářství a čtenářskou gramotnost, jejíž úroveň u českých žáků dlouhodobě stagnuje (výsledky PIRLS – Janotová a kol. (2023) a PISA – Boudová a kol. (2021)). Při realizaci MKV prostřednictvím práce s textem jsme mohli během sestavování lekcí vycházet z již vytvořených příběhů obsahující požadované téma.

Cílem akčního výzkumu bylo zjistit, jak rozvíjet MKV u žáků 3. třídy základní školy skrze literaturu pro děti. Dílčími cíli, které vycházejí z hlavního cíle, bylo zjistit, jaké jsou představy žáků v námi vybrané 3. třídě o jiných kulturách, jaké názory a postoje zauímají k multikulturní společnosti a jestli vnímají rozdíl mezi jinými kulturami a svou vlastní. Následně ve třídě realizovat čtenářské lekce zabývající se multikulturní tematikou, které mají za cíl rozvíjet u žáků respekt k odlišnostem a interkulturní senzitivitu a vyhodnotit, zda a jaký vliv lekce měly na původní představy žáků.

Dílčí cíle:

- Vybrat vhodné knihy pro žáky 3. třídy (vycházíme z teoretických východisek)
- Realizovat lekce s multikulturní tematikou vycházející z vybraných knih
- Vyhodnotit vliv realizovaných lekcí

Hlavní výzkumná otázka této práce je: Jak realizovat multikulturní výchovu u žáků na 1. stupni ZŠ prostřednictvím práce s textem? Dílčí otázky vycházející z hlavní výzkumné otázky jsou: Jaké jsou představy žáků o multikulturní společnosti? Jaké jsou názory žáků na kulturní odlišnosti? Zda a jaký vliv měly námi realizované lekce ve třídě na představy žáků, případně třídní klima a vztahy mezi žáky?

6. Metodologie praktické části

6.1 Akční výzkum

Akční výzkum dle COMENIUS. (n.d.¹³). vychází přímo ze situací a problémů praxe, jejichž řešení hledají pedagogové, nikoliv akademici. Je méně teoretický a více reaguje na aktuální problémy a potíže, se kterými se učitelé potýkají. Z toho vyplývá, že se nedá zobecnit na celou populaci (v našem případě na školní prostředí), ale je nástrojem ke změně v konkrétní škole či třídě, na lokální úrovni.

Přesto mají výsledky akčního výzkumu svoji hodnotu. Nezvalová (2003) považuje za přínos akčního výzkumu zvyšování kvality vzdělávání. Změny probíhají jak ve směru k žákům, jejichž výuka se díky akčnímu výzkumu vylepšuje, tak ve směru k učitelům. Proces i výsledky výzkumu obohacují samotného výzkumníka – pedagoga, kterého mohou profesně velmi posunout. Akční výzkum tak tedy není méně relevantní nebo hodnotný.

Objevují se ale i protichůdné názory, které upozorňují na možný problém akčního výzkumu. Je jím nebezpečí nedostatečného odstupu od zkoumaného problému, vzhledem k tomu, že zkoumaný vzorek – žáci a pedagog, se shodují s výzkumníkem – pedagogem (Simonová a Greger, 2020). Simonová a Greger (2020) navrhují řešení v podobě spolupráce mezi akademikem a učitelem při realizaci akčního výzkumu, čímž dochází k propojení teorie a praxe. Nicméně stále platí, že akční výzkum si klade za cíl zkvalitnění praxe a jeho hlavním prvkem je činnost, aktivita (nikoli metoda), na kterou navazuje reflexe (COMENIUS. (n.d.)¹⁴). Zkvalitnění praxe jako hlavní důvod k realizaci akčního výzkumu potvrzuje také Beck (2017), který ho označuje za *bádání (inquiry) realizované prakticky v rámci jejich praxe s cílem tuto praxi zlepšit* (Beck in Simonová, Greger, 2020, s. 16). Právě požadavek na zkvalitnění naší praxe byl východiskem pro tento akční výzkum.

Ve třídě, ve které pracuji jako asistentka pedagoga, jsme vnímali proměnu třídního klimatu plynoucí z příchodu velkého množství žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen žáků s OMJ) po vypuknutí války na Ukrajině. Téma odlišných kultur vzbudilo ve třídě mnoho

¹³ COMENIUS. (n.d.). Akční výzkum. Dostupné z: <http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm> [cit. 2024-02-15].

¹⁴ COMENIUS. (n.d.). Akční výzkum. Dostupné z: <http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm> [cit. 2024-02-15].

otázek. Příchod ukrajinských žáků nebyl významnou situací pouze v naší třídě, ale vzhledem k tomu, že noví žáci přibyli i v ostatních třídách, jednalo se o téma celé školy, v širším kontextu i města a země. Také učitelé řešili mnoho nových situací nejen se samotnými žáky, ale taktéž s rodiči těchto žáků. Ve třídě jsme cítili potřebu se nově vzniklé situaci věnovat, dát dětem prostor o jejich pocitech a zkušenostech mluvit, a tím lépe poznat ostatní spolužáky i sama sebe. Naším cílem bylo, aby i vyučující měl možnost vyslechnout názory svých žáků na současnou situaci, a lépe tak porozumět jejich chování a jednání. Během daného období se také objevilo mnoho mýtů a dezinformací, a tak jsme považovali za důležité žáky o nově vznikajícím multikulturním prostředí ve škole i společnosti lépe informovat.

Základem akčního výzkumu je cyklický proces, který střídá několik fází – akce, reflexe a revize (COMENIUS. (n.d.)¹⁵). Reflexe je podstatnou součástí, neboť na jejím základě je výzkum vyhodnocen a následně umožňuje stanovit další výzkumné otázky z reflexe vyplývající. Tím je zajištěna cykličnost výzkumu.

Obdobě také Beck (2017) popisuje tři charakteristiky akčního výzkumu, na kterých se dle něj shoduje většina výzkumníků. Jsou jimi *proces identifikace problému, implementace navrženého řešení a vyhodnocení dopadů* (Beck in Simonová, Greger, 2020, s. 16). Autoři Simonová a Greger (2020, s. 17) uvádějí čtyřkrokovou spirálu *reflexe, plán, akce a pozorování*.

Pro účely našeho akčního výzkumu budeme využívat Whiteheadův pětifázový cyklus (Whitehead, 1993, in Nezvalová, 2003), který je velmi konkrétní, a proto vhodný pro naše využití. Skládá se z těchto kroků:

1. Identifikace problému vyplývající z praxe
2. Navržení řešení problému
3. Konkretizace činností navržených k řešení problému
4. Vyhodnocení výsledků činností navržených k řešení problému
5. Změna problému

¹⁵ COMENIUS. (n.d.). Akční výzkum. Dostupné z: <http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm> [cit. 2024-02-15].

Pozadí námi identifikovaného problému (první fáze Whiteheadova cyklu) jsme částečně již nastínili výše. Po vypuknutí války na Ukrajině a příchodu ukrajinských obyvatel do České republiky se v naší třídě objevilo 5 nových žáků. V té době už třídu navštěvovali 2 žáci s OMJ. Ve třídě byli (mimo česky mluvící žáky) žáci ukrajinští, vietnamský žák a ruský žák. Nově tak vznikla multikulturní třída. Paní učitelka velmi dbala o dobré klima třídy, a tak proběhla adaptace nových žáků v rámci možností velmi dobře. Noví žáci přišli ke konci druhého ročníku.

Po letních prázdninách nastoupili do třetí třídy žáci o poznání vyspělejší a více si začali všímat odlišností mezi sebou. Žáci se ptali na okolnosti příchodu ukrajinských žáků, na kulturní rozdíly i na ostatní národnosti. Zajímali se o situaci ve světě, do školy přinášeli různé informace od svých rodičů či jiných dospělých i dětí. Objevilo se mnoho pravdivých i nepravdivých informací či neúplných sdělení. Často jsme váhali, jak téma s žáky pojmut. Situace nebyla a není jednoduchá, a my dětem nechtěli dávat zjednodušující, zkreslující odpovědi, ale ani jim odpovědi zamlčovat. Téma odlišnosti jak kulturní, jazykové, tak i fyzické bylo přítomno i v jiných třídách ve škole, mezi žáky i pedagogy.

Návrh na řešení problému (druhá fáze Whiteheadova cyklu) vznikal postupně. V reakci na výše popsanou situaci jsme se rozhodli s dětmi téma multikulturality otevřít. Otázka byla jakým způsobem. Podmínkou bylo přistupovat k tématu citlivě a vytvořit pro diskusi bezpečné prostředí.

Po invazi Ruska na Ukrajinu a příchodu nových žáků do tříd se na českém trhu objevila dvojjazyčná kniha s názvem *Válka, která změnila Rondo* od autorské dvojice Romana Romanyšyna a Andrije Lesiva. Na jejím základě jsme již v roce 2022 vytvořili čtenářskou lekci a v jiné třídě na jiné škole, kde jsme v té době působili, ji odučili. Lekce měla velký úspěch u žáků i učitelů. Z tohoto důvodu jsme zvolili podobný postup i v naší třídě. Rozhodli jsme se se tématu věnovat skrze knihy s multikulturní tematikou.

Vycházeli jsme z představy sestavit tvůrčí lekce vedoucí k prohloubení znalostí žáků o různorodosti kultur, k nahlédnutí do komplikovaných, obtížných i krásných momentů, které při jejich prolínání vznikají. Cílem bylo uvědomit si sílu a důležitost respektu k ostatním lidem a nutnou snahu o pochopení druhých. Rozvíjet schopnost podstoupit a podívat se na situaci z různých úhlů pohledu, ukázat na dvojsečnost a komplikovanost situací.

Neodmyslitelnou součástí byl prostor věnovaný žákům pro vyjádření jejich pocitů a myšlenek a následná reflexe těchto činností.

V konkrétním důsledku se jednalo o vytvoření pěti čtenářských lekcí, z nichž každá vychází z jedné knihy s multikulturní tematikou pro dětské čtenáře. Každá lekce byla koncipovaná na dvě vyučovací hodiny a byla vytvořena dle modelu E-U-R. Při lekcích byly využívány strategie metody RWCT.

6.2 Metody sběru dat

Konkrétními činnostmi k řešení problému (třetí fáze Whiteheadova cyklu) byla realizace nestrukturovaného pozorování a pretestu ve třídě před zahájením výuky lekcí, následně odučení pěti čtenářských lekcí s multikulturní tematikou a v závěru uskutečnění posttestu sloužícímu k ověření dopadu lekcí na názory žáků.

Pro zjišťování žákovských prekonceptů před realizací výzkumu jsme zvolili pozorování žáků a dění ve třídě a rozhovor s třídní učitelkou o jejím vnímání situace ve třídním kolektivu. Dále jsme vytvořili sadu uzavřených otázek, které jsme žákům předkládali a na něž odpovídali pomocí třístupňové názorové škály. Poslední část pretestu tvořil pracovní list s písemnými otázkami, na které žáci samostatně odpovídali (Příloha 2).

Čtenářské lekce obsahovaly pracovní listy (součástí příloh), měli jsme tak k dispozici písemné záznamy žákovských odpovědí, další častou aktivitou byla diskuse, tvorba myšlenkové mapy či jiná forma záznamu dojmů ze čtenářské lekce. Po odučení lekcí následovala obsahová analýza žákovských produktů.

Posttest byl realizován stejně jako pretest, uzavřenými otázkami a odpověďmi pomocí třístupňového škálování. Poté následoval pracovní list s písemnými otázkami. Měli jsme tak možnost porovnat názory žáků na námi stanovené otázky před a po realizaci našeho výzkumu.

V průběhu výzkumu jsme lekce konzultovali s třídní učitelkou i se zástupkyní ředitele a společně diskutovali o možných změnách při realizaci následujících lekcí i o reakcích žáků během lekcí samotných. Na základě těchto konzultací docházelo k proměně připravených lekcí.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenty akčního výzkumu bylo 24 žáků třetího ročníku. Třída, ve které byl výzkum realizován se nachází na jedné z větších pražských základních škol. Navštěvuje ji 6 žáků s OMJ, z toho se jedná o 4 ukrajinské žáky, jednoho žáka z Vietnamu a jednoho žáka z Ruska (počty žáků se liší od původní situaci hned po invazi na Ukrajinu, protože někteří žáci již třídu opustili a jiný přibyli). Ve třídě je 5 žáků s plánem pedagogické podpory a jeden žák s individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP). Do třídy dochází 9 dívek a 15 chlapců.

Žáci mají od první třídy tutéž paní učitelku, která je velmi zkušená, dle našeho pozorování používá respektující přístup k dětem. Zodpovědně se snaží o vytváření a udržování dobrého klimatu třídy, dbá na prostor pro sdílení žakovských radostí i starostí. S žáky se podílí na mnoha akcích utužující třídní kolektiv, jako jsou školy v přírodě, přespávání ve škole, společná návštěva školních i mimoškolních akcí. Je velmi pečlivá, problémy ve třídě (kázeňské, konflikty mezi žáky atp.) řeší ihned a věnuje jim dostatek času. Je klidná, sebejistá, otevřená a pro žáky svých chování předvídatelná. Během 2,5 let, kdy žáci třídu navštěvují, se ve třídě vystřídal několik asistentek pedagoga, primárně určených pro žáka s IVP.

6.4 Harmonogram výzkumného šetření

Harmonogram výzkumu byl konzultován a uzpůsoben potřebám a přáním třídní učitelky a třídy. Před zahájením pretestu s žáky byl veden rozhovor s třídní učitelkou. Výzkum se uskutečnil na přelomu listopadu a prosince 2023, během necelých 40 dní. Pretest byl ve třídě zadán 7.11. 2023, první lekce byla uskutečněna hned následující den. Následovaly další čtyři lekce v rozmezí přibližně jeden týden. Posttest byl realizován v závěru výzkumu 8.12.2023.

7. Zdůvodnění výběru knih

Mimo požadavek na knihu s multikulturní tematikou jsme si stanovili několik dalších kritérií. Jedním z nich byl věk žáků (8–9 let), hledali jsme tedy knihy vhodné pro čtenáře v této věkové kategorii.

Stěžejní pro nás byly potřeby třídy, které jsme zjistili během pozorování ve třídě, a témata, která žáci často řešili. Z těch jsme vycházeli. Hlavním tématem byla válka na Ukrajině a způsob, jakým se dotýkala (a dotýká) všech žáků ve třídě. Ze strany českých žáků byl důsledkem příchod nových žáků jiné národnosti do třídy, ale také (často první) setkání s tématem války. Ukrajínští žáci se ocitli v roli válečného uprchlíka ve velmi těžké životní, často i rodinné situaci a zároveň v kůži nového žáka. Tématy pro ně byly příchod do nového, cizího prostředí, jazyková bariéra, někdy i předsudečné chování ze strany dětí nebo dospělých.

S žáky jsme také chtěli mluvit o tématech jako je odlišnost (jak fyzická, tak kulturní) i jedinečnost každého z nás, o tom, co rozdíly mezi lidmi způsobuje (rodinné prostředí, výchozí životní situace apod.) a co pro ně znamenají, v čem mohou být obohacující a čím mohou být náročné.

Podstatným tématem byla také charakteristika naší třídy. V potaz jsme brali nejen národnost našich žáků, ale také celkové složení třídy a fakt, že knihy nebudeme číst s každým žákem individuálně, ale dohromady se všemi dětmi, z nichž má každé jiné schopnosti, dovednosti a zájmy. Proto bylo potřeba při výběru knih uvažovat jinak, než pokud bychom byli například v roli rodičů, a mohli tak dítěti a příběhu věnovat tolik času, kolik by bylo potřeba, a pozastavit se nad všemi otázkami a nápady, které by během čtení vyvstaly.

Neméně důležitá pro nás také byla kvalita zvolených knih. Hledali jsme knihy, které by odpovídaly našim požadavkům jak svými texty, tak ilustracemi. Požadovali jsme knihy, jejichž texty obsahují nějakou hlubší myšlenku, poslání, se kterým bychom mohli dále pracovat, a budou psány kultivovaným jazykem. Chtěli jsme také, aby se nejednalo o knihy s kýčovitými, líbivými ilustracemi (přestože ty mají u dětí často úspěch, domníváme se, že dětští čtenáři mohou najít zalíbení i v kvalitnějších ilustracích, pokud k nim mají přístup), ale aby k nám i k žákům ilustrace promlouvaly. Výběr kvalitní literatury jsme už popsali

v kapitole 1.4. Současná literatura pro děti s multikulturní tematikou. Výběr knih nám také usnadnilo a mnoho nových myšlenek přineslo diskutování nad vybranými knihami se zkušenými pedagožkami učícími na různých úrovních vzdělávacího systému.

Vliv měl samozřejmě také rozsah vybrané knihy, neboť jsme na odučení jedné lekce měli právě 90 minut. Některé knihy a příběhy je možné zkrátit a určité pasáže vypustit, vždy jsme ale museli přemýšlet nad tím, aby i tak dával žákům text smysl a byl pro ně přínosem. Tento faktor z našeho seznamu vyřadil velké množství knih.

Poslední bod, který hrál při výběru knih roli, byl náš osobní pocit. Několikrát jsme se ocitli v situaci, kdy se nám po přečtení obsahu a anotace knihy, zdála knížka velmi vhodná pro naše účely, ale po tom, co jsme ji vzali do ruky, jsme v ní nenacházeli to, co jsme hledali. Pátrali jsme po knihách, které nás osloví a které budeme mít chuť s dětmi číst. Multikulturní téma bylo samozřejmě prvním kritériem, ale dalším důležitým bodem bylo čtenářství samotné. Považovali jsme za velmi podstatné, aby čtení knih bylo pro žáky příjemným, obohacujícím čtenářským zážitkem, který by v ideálním případě i prohloubil jejich vztah ke knihách, či dokonce vytvořil zájem o knihy a o čtení jako takové.

Níže uvádíme námi vybrané knihy v pořadí, v jakém byly skrze lekce představeny našim žákům:

Každý (se) počítá

ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. *Každý (se) počítá*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Jak již název napovídá, kniha se zabývá tématem jedinečnosti každého z nás i odlišnostmi, které mezi sebou máme. Zkoumá různé úhly pohledu na jednu věc, různé interpretace téhož jednání. Velkou část knihy tvoří ilustrace, které vybízejí k přemýšlení nad příběhy jednotlivých postav. Kniha tak dává velký prostor fantazii a kreativitě. Texty jsou krátké, čtenářsky nenáročné. Zvolili jsme ji z těchto důvodů jako knihu vhodnou pro úvodní lekci.

Nicky a Věra

SÍS, Petr. *Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí*. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.

Nicholas Winton zachránil během 2. světové války život několika set židovských dětí. Jedním z nich byla i Věra Gissingová. Příběh těchto dvou velikých hrdinů vypráví kniha Petra Síse. Téma velmi náročné, citlivé, ale důležité jsme se rozhodli zařadit do druhé lekce. S žáky jsme přemýšleli nad tím, jaké to je být uprchlíkem v cizí zemi, čemu všemu je potřeba čelit, jaké překážky člověka potkávají. Povídali jsme si o tématu hrdinství, kdo to hrdina je a jaké podoby hrdinství může mít.

Bubu

ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu*. Praha: Vadasová-Elšíková, 1999. ISBN 80-902602-0-9

Kniha Bubu vypráví příběh černošského chlapce, který žije v dětském domově. Popisuje chlapcovy pocity z dětského domova, ze ztráty rodiny, osamění. To způsobuje také Bubuova barva kůže – na první pohled je jiný než všichni ostatní. Po nějakém čase v domově se věci začínají měnit. Bubu si nachází přátele a zjišťuje, že ne všichni jsou tak odlišní, jak si možná zprvu myslel. Skrze knihu jsme s žáky diskutovali nad tématem fyzické odlišnosti, ale také tématem rodiny a přátelství.

Válka, která změnila Rondo

ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.

Dvojjazyčně psaná kniha popisuje pomocí různých symbolů a ilustrací, co to je válka. Čtenář sleduje příběh tří hlavních postav, kteří statečně bojují proti zlu. Pomůže jim jejich odhodlání, odvaha a soudržnost. Díky spolupráci válku vyhrají. I tak už ale nic není stejné, jak dřív. Kniha popisuje nejen to, co vlastně válka je a jaké jsou pocity lidí, kteří ji prožívají, ale také důsledky, které z války plynou. Kniha vše vypráví velmi citlivě, a přestože má dobrý konec, situaci ukazuje v její závažnosti.

Pohádky rýžových polí

Pohádky rýžových polí: Vietnamské pohádky. Praha: Albatros, 1975.

Pohádky rýžových polí, konkrétně pohádku o Tam a Cam, jsme zvolili jako závěrečnou z našich pěti lekcí. Svým odlehčeným tématem kniha uzavírá celý cyklus čtenářských lekcí. Jedná se o obdobnou pohádku, jakou u nás známe pod názvem Popelka, některé části připomínají i o pohádku O dvanácti měsíčkách a další pohádky. Žáci si během hodiny pokládají otázky, v čem je pohádka stejná jako ty, které známe, v čem se liší a co skrze odlišnosti zjišťujeme o zemi, ze které pohádka pochází. Zároveň je dán prostor vietnamskému žákovi, který má možnost se o své zážitky z Vietnamu podělit. Žáci poznávají jinou kulturu a skrze ni také tu svoji.

8. Pretest

Samotné realizaci akčního výzkumu předcházelo několikaměsíční nestrukturované pozorování žáků (pobývali jsme s nimi ve třídě), rozhovor s třídní učitelkou (otázky k rozhovoru v Příloze 1) o třídním klimatu, o příchodu ukrajinských žáků a o jejím vnímání potřeb třídního kolektivu. Následný ústní a písemná část pretestu s žáky (Příloha 2), ověřující jejich názory a postoje k multikulturní společnosti.

Naše pozorování ve třídě probíhalo již od prosince 2023. S žáky jsme tedy se stýkali téměř devět měsíců třikrát týdně, než jsme ve třídě realizovali akční výzkum. Mohli jsme tak vidět mnoho proměn a procesů, které se ve třídě odehrály. Velký zlom ve třídě znamenal příchod ukrajinských žáků. Vyučující, jak v rozhovoru sama uvedla, věnovala (a věnuje) mnoho času a úsilí péči o vztahy ve třídě. Tato práce se jí daří velmi dobře. Když ve třídě nastane nějaký problém, řeší se hned. Dle svých slov *s dětmi mluví otevřeně, a tak žáky vede k tomu, aby i oni mluvili otevřeně s ní*. Do spolupráce zve i rodiče. Dětem dává prostor se vyjádřit k tématům, která je zajímají, těší či trápí.

Nečekaný příchod ukrajinských žáků a okolnosti, které k nové situaci vedly, vnímala jako velmi náročné. O příchodu nových žáků se často dozvěděla až den předem, nebo v den jejich příchodu. Žáci se podle ní adaptovali v rámci možností dobře. Téma války sama od sebe nijak neotvírala, počkala, až s ním přijdou sami, což se také stalo. Za obtížnou považuje situaci, kdy do třídy přišel nový žák z Ruska, který byl velmi svérázný, někdy i agresivní. Žáci byli v té době na konci první třídy, učitelka si nevšimla, že by vnímali rozdílnost národností, rozhodně ale vnímali chování žáka, které jim vadilo. Na konci první a v polovině druhé třídy důsledně dbala na zlepšení chování ruského žáka, kontaktovala také rodiče, kteří jí se situací pomohli. Jeho chování se velmi zlepšilo, dnes je mezi dětmi oblíbený, jeho nejlepší kamarád je jeden z ukrajinských žáků.

Dalším náročným obdobím, které do jisté míry stále přetrvává, bylo a je chování vietnamského žáka. Časté byly konflikty s dětmi, neplnění školních povinností, vyrušování v hodině. Očividnou snahou tohoto žáka bylo zaujmout, získat pozornost učitelů i dětí. Tento chlapec nemá ve třídě příliš kamarádů, často je osamocený. Je patrné, že by o přátelství velmi stál, ale dětem to dává najevo nevhodnou formou (vyrušování, fyzický kontakt, který spolužáci odmítají, vykřikování atp.). Chování tohoto žáka a snaha ho do kolektivu začlenit

je ve třídě stále tématem. Otázkou zůstává, zda je jeho neobliba mezi žáky ovlivněna pouze problematickým chováním, nebo i kulturními odlišnostmi, které žáci vnímají.

Třídní učitelka zmínila, že výuku v třídě, jejíž čtvrtinu tvoří žáci s OMJ, vnímá jako pozitivum, které dětem nabízí vzájemné obohacení. Uvedla, že ona sama ale z časových a kapacitních důvodů nezvládá z této skutečnosti příliš těžit. Uvítala by nové nápady a aktivity, jak se třídou pracovat.

Během našeho pozorování jsme si všimli, že ukrajínští žáci se se třídou stále úplně nesžili. Především v prvních několika měsících se zcela logicky přátelili především mezi sebou, později také s ruským žákem. Hlavními důvody byla jazyková bariéra, příchod do nového kolektivu, velmi náročná životní a rodinná situace. I dnes, po téměř roce a půl v této třídě, se nedá ani o jednom z nich říci, že by mezi jeho bližšími přáteli bylo nějaké české dítě, přestože češtinu už většina velmi dobře ovládá.

Jak jsme již uvedli výše, po nástupu do třetí třídy se téma multikulturality mezi dětmi stalo zásadnějším. Někteří žáci začali více vnímat, že jejich rodina a okolí se zabývá děním ve světě, názory, které vyslechli, přinášeli do třídy. Někdy se podivovali nad blízkým přátelstvím ukrajinského a ruského chlapce. Občas jsme také slyšeli narážky na vzhled vietnamského žáka, na jeho odlišnosti.

Vzhledem k výše uvedené situaci, která mezi žáky ve třídě nastala, jsme se po konzultaci s třídní učitelkou shodli, že by bylo vhodné třídní klima podpořit, otevřít téma multikulturality, odlišnosti, dát prostor dětem sdílet své myšlenky a otázky, a přispět ke zlepšení vztahů ve třídě.

Zadání pretestu žákům a následné vyhodnocení

Pretestu se účastnilo 23 žáků (z celkových 24) a skládal se ze dvou částí. První část probíhala společně, v druhé žáci pracovali individuálně. V první části jsme žákům předkládali různá tvrzení zkoumající jejich postoje a názory na multikulturní společnost. Žáci odpovídali pomocí třístupňové názorové škály – *souhlasím, nesouhlasím, nevím* nebo *nemohu se rozhodnout*. Způsob odpovídání na otázky jsme předem vyzkoušeli na ukázkové otázce a

odpovědi. Po přečtení daného tvrzení v pretestu se žáci postavili na pomyslnou škálu ve třídě, čímž vyjádřili svou odpověď. Někteří žáci dodali krátké zdůvodnění své odpovědi.

Ve výsledcích pretestu (Příloha 12) nejvíce žáků souhlasilo s tvrzením *rád/a cestuji* (18 žáků), *chtěl/a bych mít kamaráda/ kamarádku z jiné země* (18 žáků) a *cizinci jsou nebezpeční* (19 žáků).

Téměř polovina třídy souhlasila s tvrzením *až vyrostu, chtěl/a bych zkusit žít v zahraničí*. Nejméně odpovědí „souhlasím“ dostalo tvrzení *myslím si, že bez ohledu na barvu pleti jsme si všichni podobní* – souhlasili pouze čtyři žáci. Ve třídě žáci diskutovali nad tvrzeními, zda jsme si všichni bez ohledu na barvu pleti podobní, zda jsou cizinci nebezpeční, nebo zda jsou Češi milí. Někteří žáci zastávali názor, že každý člověk je jiný a nemůžeme tedy na tvrzení svůj názor vyjádřit. Objevily se ale i názory, že Romové a černoši jsou „nebezpeční“, a že je někteří žáci nemají rády. Svůj názor ale nedokázali zdůvodnit, argumentovali tím, že jim to tak přijde, nebo že si to tak myslí.

Ve druhé části pretestu vyplňovali žáci pracovní listy se dvěma úkoly (Příloha 13), které zkoumaly jejich postoje a názory na multikulturní společnost a jejich smýšlení o lidech různých národností. V prvním úkolu měli k obrázku zobrazujícímu čtyři děti – bělošskou dívku (Jitku), asijského chlapce (Pavla), bělošského chlapce (Jakuba), černošskou dívku (Lenku), žáci přiřadit vlastnosti podle toho, jak na ně děti působí. Jména dětí na obrázku byla vybrána tak, aby žádné ze jmen nebylo přítomno ve třídě a aby bylo se jednalo o česká jména. Vlastnosti žáci vybírali z nabídky, k dispozici měli 9 kladných vlastností (například milý/á, chytrý/á, vtipný/á, nápomocný/á) a 9 záporných (například líný/á, hloupý/á, bezohledný/á, závistivý/á). Všechny vlastnosti jsme předem s žáky prošli a ujistili se, že jim rozumí.

Při hodnocení dětí na obrázku používali žáci více než třikrát častěji pozitivní vlastnosti než vlastnosti negativní, všechny děti na obrázku získaly od žáků více pozitivních vlastností. Nejvíce pozitivních vlastností přiřadili žáci Jitce (bělošské dívce), poté Jakubovi (bělošskému chlapci), následně Lence (černošské dívce) a nejméně Pavlovi (asijskému chlapci). Žáci také u dívek častěji uváděli vlastnosti, které jsou společností považovány za typicky ženské a které se od dívek očekávají (Smetáčková, 2016). Naopak chlapcům zase žáci častěji přiřazovali typicky mužské vlastnosti.

V druhém písemném úkolu (Příloha 14) měli žáci k devíti tvrzením napsat buď písmenu N (normální), nebo D (divné), podle toho, jak na ně působí.

Žáci téměř dvakrát častěji hodnotili výše uvedená tvrzení jako divná než jako normální. Jako normální nejčastěji označili tvrzení *u nás doma jíme příborem* (22 žáků). Téměř celá třída označila jako divné tvrzení *celá naše rodina bydlí pohromadě v jednom bytě – já, maminka, tatínek, strýček a teta, babička s dědečkem* a také tvrzení *u nás doma se nepřezouváme a nechodím do školy, učí mě doma moje maminka*. Velké rozdíly mezi odpovědí divné a normální naopak nebyly mezi tvrzeními *u nás doma nemáme televizi* nebo *každý rok jezdíme s rodiči k moři*.

9. Intervence: navržené, realizované a reflektované lekce

9.1 Každý se počítá

Autorka knihy: Kristin Roskifte

Název knihy: Každý (se) počítá

Pozn. veškerý literární text uvedený v této lekci pochází z knihy *Každý (se) počítá* od autorky Kristin Roskifte (2021, nečíslováno).

Cílová skupina: žáci 3. třídy

Předpokládané prekoncepty žáků: Žáci mají zkušenost s prací ve skupině, učí se spolupracovat. Umí naslouchat učiteli i sobě navzájem, předávat si slovo a respektovat názor druhého.

Záměr: Kniha čtenáři nabízí různé úhly pohledu, kterými se lze dívat na jednu skutečnost nebo situaci. Rozvíjí komunikační a argumentační schopnosti, vybízí k přemýšlení o světě, ve kterém žijeme. Při čtení si můžeme klást otázky o společnosti i o sobě samých. Kdo jsem? Kam směřuji? Co je v životě důležité? K hledání odpovědí pomáhají kromě textu i ilustrace skrývající mnoho detailů.

Cíle hodiny:

- Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Žák hledá souvislosti souvislostí, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, přispívá k diskusi.
- Žák srovná své odhady o příběhu s příběhem samotným.
- Žák prezentuje a zdůvodňuje vlastní názor.

- Žák srovnává různé interpretace jedné ilustrace.
- Žák napíše krátký text k ilustraci.
- Žák hledá shody a rozdíly mezi sebou a svými spolužáky.

Důkazy o (na)učení:

- Žák sdílí ve dvojici /ve třídě své pocity a dojmy z textu.
- Žák vymýšlí vhodný text k ilustraci.
- Žák prezentuje svoje myšlenky a svůj text.
- Žák naslouchá textům ostatních, pokládá otázky, učí se podat zpětnou vazbu.
- Žák reaguje na nápady spolužáků.
- Žák vymýšlí vlastní text k ilustraci.
- Žák odpovídá na otázky v reflektivní části hodiny.

Organizační formy a metody práce

Výukové metody a strategie:

- tiché signály
- losovátka
- otevřené otázky
- metoda já-text (hledání souvislostí)
- práce s ilustracemi – vyvozování

Organizační formy:

- frontální
- ve dvojicích
- skupinová
- individuální

Úvod hodiny (5 min)

-zavedení **tichých signálů** (Babanová A., 2019, Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce, s. 100) – vyjádření souhlasu, nesouhlasu (*myslím si to také, nemyslím si to, mám 1, 2, 3 nápady*)

-vysvětlení principu **losovátek** (nejde o snahu někoho zkoušet, nečekaně vyvolat a vzbudit obavy, cílem je zapojit co nejvíce dětí a slyšet co nejvíce různých názorů)

EVOKACE (10 min)

Práce s ilustracemi – vyvozování (frontální, individuální)

-promítnutí obrázku 1, práce s pracovním listem (Příloha 3)

Vymysli krátký popisek (1-3 věty), který by mohl být textem pro tuto ilustraci.



Obr. 1 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘÍŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Jeden člověk. Leží v posteli a počítá údery vlastního srdce. Přemýšlí, kolik lidí se teď právě dívá na stejné hvězdy jako on.

Kdo chce, přečte svůj text nahlas (v případě, že by se hlásila většina dětí, použijeme **losovátka**). Ostatní posuzují, jestli by mohl být textem k ilustraci a argumentují proč ano/ne.

Učitel přečte originální text v knize.

Který text z těch, které jste slyšeli, vám přijde nejmýšlivnější a proč? (využití **tichých signálů**)

UVĚDOMĚNÍ (50 min)

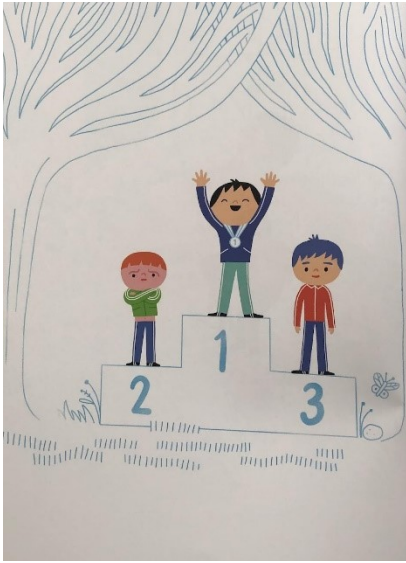
Otevřené otázky – promítnutí dalších ilustrací i s textem (obrázky 2, 3, 6) (**frontální, individuální**)

Žáci přemýšlejí, ke které osobě se text váže, a zdůvodňují svůj názor.



Obr. 2 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘÍŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Dva lidé na výletě v lese. První říká něco, co si ten druhý bude pamatovat celý život.



Obr. 3 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Tři osoby na stupních vítězů. Dvě jsou se svým umístěním navýsost spokojené.



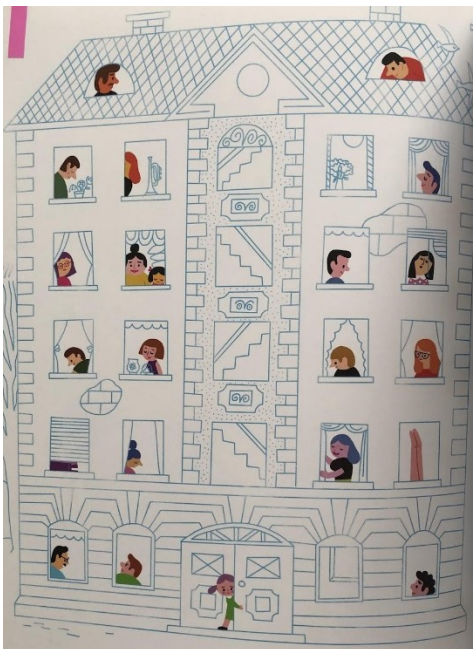
Obr. 4 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Šest lidí ve výtahu. Jeden má strach, aby něco nepropásl. Dva se cítí osamělí.



Obr. 6 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Dvacet dětí při hodině prvouky. Jedno myslí na všechny, kteří žili před námi. Jedno ztratilo třídního maskota. Jedno má obavy z fotbalového tréninku. Jedno se stane premiérem.



Obr. 7 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Dvacet dva obyvatel bytového domu. Dva něco provedli. Jeden pracuje ve vězení. Jeden je náruživý sběratel. Jeden už osm let nevyšel z bytu.



Obr. 8 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘÍŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Třináct účastníků výtvarného kurzu. Dva při kreslení zapomínají na všechno kolem. Jeden se brzy stane tátou.



Obr. 9 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Dvanáct lidí na narozeninové oslavě. Dva říkají, že čas strašně letí. Jeden má pocit, že jeho vlastní narozeniny jsou ještě příšerně daleko.

.....přestávka.....

Práce s ilustracemi – vyvozování.

Vytisknutí a vyvěšení ve třídě několika ilustrací. **Vyber si jednu ilustraci a vymysli k ní podobný komentář na základě těch, které jsi četl/a.** (individuální/ dvojice/ trojice – dle volby žáků), práce s pracovním listem (Příloha 3)

-rychlejší žáci si mohou vybrat i více ilustrací

-následuje sdílení ve skupinách

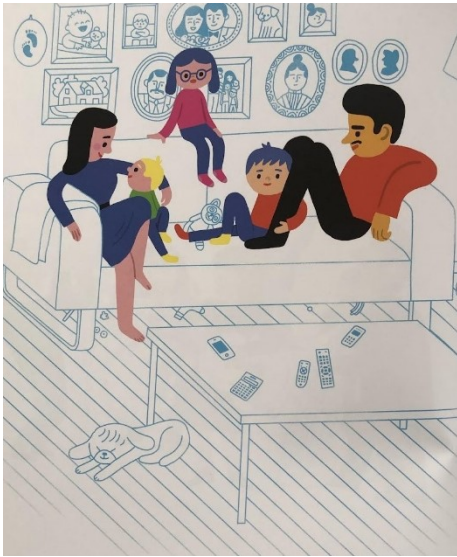
-ostatní mohou komentovat, hádat, kdo je kdo a argumentovat, zda text k obrázku je výstižný a odpovídá

-přečtení originálních textů v knize (dle domluvy s žáky)



Obr. 10 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Čtyři sta účastníků demonstrace. Jeden by se rád naučil číst. Jeden nutně potřebuje operaci. Jeden touží po hvězdářském dalekohledu. Jeden by si chtěl najít nejlepšího kamaráda. Všichni si přejí lepší život.



Obr. 11 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘÍŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Pět členů rodiny. Tři jsou vášniví čtenáři Jeden má tajnou lásku.



Obr. 12 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘÍŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Devět lidí ve frontě. Dva mají před sebou důležité rozhodnutí. Jeden bude brzy nespokojený. Jeden se těší, že půjde se synem do kina.



Obr. 13 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Sedm mužů při identifikaci podezřelého. Čtyři nikdy nic neprovedli. Všichni se hrozí, že svědek ukáže na ně.



Obr. 14 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Čtyři muzikanti. Jeden pochází z dvojčat. Jeden dumá, co dá své dceři k narozeninám. Jeden zanedlouho přijde k úhoně.

Vymýšlení shodných a rozdílných věcí, kteří žáci ve skupině mají, rozdělení do skupin po 4-5 dle losovátek, pracovní list (Příloha 4)

Vymyslete alespoň 5 věcí, které máte společné. Poté vymyslete jednu věc, kterou má u vás ve skupině vždy jen jeden z vás. Napište vaše nápady na papír.

-sdílení ve třídě

REFLEXE (10 min)

Přemýšlejte, jaká by mohla být hlavní myšlenka knihy. (ve dvojicích/ individuálně – dle volby žáků)

-ústní sdílení odpovědí

Pracovní list (Příloha 3) (individuální)

Vyber si jednu otázku, zakroužkuj ji a odpověz na ni.

- 1. Kdo jsi?*
- 2. Co mají všichni lidé společného?*
- 3. Na čem ti nejvíce záleží?*
- 4. Co bys chtěl/ chtěla v životě dokázat?*
- 5. Komu bys chtěl/ chtěla poděkovat a za co?*
- 6. Komu bys mohl/ mohla dnes pomoci a jak?*
- 7. Kdo ti dnes udělal/ udělala radost a čím?*

Reflexe lekce:

K reflexi lekcí jsme využili metodu 3Z – zachovat, zavést, zrušit, kterou popisuje Babanová (2019, s. 22). Metoda 3Z je přehledná a umožňuje jasně a strukturovaně zhodnotit proběhlou hodinu. Bere v potaz jak pozitivní, tak negativní aspekty hodiny. První Z – zachovat, vyzdvihuje věci, aktivity a činnosti, které se v hodině povedly a které by bylo vhodné přenést i do dalších hodin. Druhé Z přidává do výuky vše, co by bylo v hodině potřeba zavést, aby lépe fungovala. Poslední Z ruší vše, co se v hodině neosvědčilo, nesloužilo a co už není v dalších hodinách potřeba.

První lekci *Každý (se) počítá* jsme zvolili jako úvodní, během ní se žáci měli naladit na téma všech lekcí. V průběhu hodiny byli žáci velmi aktivní a sdílní. Díky tomu jsme se o nich dozvěděli spoustu nových informací a také žáci o sobě navzájem. Z tohoto důvodu se domníváme, že lekce by byla využitelná jako třídnická hodina či jako námět do osobnostní a sociální výchovy. Naše pocity z realizované lekce potvrdila jak třídní učitelka, tak samotní žáci. Během reflexe celého školního dne hodinu hodnotili velmi pozitivně. Oceňovali především možnost spolupráce ve skupinách a dozvídaní se nových informací o spolužácích i o sobě, hledání shodných a odlišných rozdílů ve skupině i vymýšlení příběhů k obrázkům.

Zachovat:

Během lekce jsme viděli velký smysl ve využívání tichých signálů. Lekce nebyla příliš čtenářsky náročná, a tak nebylo pro žáky náročné na používání signálů myslet. Začali je následně sami od sebe využívat i v momentech, ve kterých k tomu nebyli vyzváni. Tiché signály nám umožnily zapojit všechny žáky i ve frontálně vedených částech lekce.

V lekcích chceme zachovat možnost se kreativně vyjádřit – zde například práci s ilustracemi. Překvapilo nás, že pro žáky bylo zpočátku obtížné popustit uzdu fantazii a libovolně vymýšlet text k obrázkům. Někteří měli obavy, že text pak *nebude správně* (stejný jako v knize).

Zavést:

Z tohoto důvodu bychom chtěli zavést více aktivit spojených s kreativitou a rozvíjením fantazie. Došli jsme k názoru, že ve třídě je při dalších lekcích nutné ještě více podporovat argumentaci (při práci s textem i při práci ilustracemi). Žáci měli během první lekce někdy problém zdůvodnit svůj názor a vysvětlit svoji myšlenku.

Zrušit:

Největším problémem v této lekci byl čas. Proto jsem se rozhodli již připravené další lekce upravit a vytvořit kratší verze, které budou v čase s danou třídou zvládnutelné. Myslíme si, že původní lekce by bylo možné využít se staršími žáky či při delší časové dotaci. Naším cílem je jít v tématech do hloubky a dát žákům dostatečný prostor se nad otázkami zamyslet a sdílet své myšlenky. V dalších lekcích jsme se rozhodli nepoužívat losovátka, neboť jsme to v tomto složení žáků nepovažovali za nutné, a zároveň jsme často pracovali s citlivými

tématy, a tak jsme nechtěli žáky do sdílení před třídou nutit. Pokud bychom lekci opakovali, zrušili bychom ve fázi uvědomění střídání skupin u všech obrázků a skupiny by se vystřídaly například jen u dvou nebo tří obrázků (dle času), aby měli žáci možnost se o obrázku déle pobavit (tato změna byla také provedena během samotné hodiny).

Jak jsem již uvedli výše, lekce by se dala využít jako třídnická hodina, což se nám potvrdilo i po přečtení žákovských odpovědí v závěrečných dotaznících (poslední úkol v Příloze 3). Ty nám o každém žákovi poměrně hodně řekly, přestože žáci odpovídali většinou pouze jednou větou. Například jedna dívka se svěřila s problémy s vlastním tělem, které prožívá. Mnoho žáků skrze dotazník poděkovalo ostatním spolužákům nebo pedagogům. Odpovědi zaznamenávají i hloubku žákovského přemýšlení.

Ukázka žákovských odpovědí ze závěrečného dotazníku (jména jsou změněna):

Kdo ti dnes udělal radost a čím? *Pavel, svým úsměvem.*

Komu bys mohl/a dnes pomoci a jak? *Mohla bych pomoci Kájovi, protože má zlomenou ruku.*

Co bys chtěl/a v životě dokázat? *Chci dokázat, že nechci všechno jen pro sebe.*

Komu bys chtěl poděkovat a za co? *Chtěl bych poděkovat Míše, že mi pomáhá.*

Zajímavé je, že žáci jiných národností si často z otázek vybrali otázku „Kdo jsi?“, a ve své odpovědi zmínili svoji národnost (například: *Jsem Saša a jsem Ukrajinec. Jsem Vietnamec.* apod.). Odpovědi v dotazníku, které hodnotíme jako velmi citlivé, i přes anonymitu žáků nesdílíme, protože chceme respektovat přání žáků.

9.2 Nicky a Věra

Autor knihy: Petr Sís

Název knihy: Nicky a Věra – Příběh Nicolase Wintona a jeho dětí

Pozn. veškerý literární text uvedený v této lekci pochází z knihy *Nicky a Věra – Příběh Nicolase Wintona a jeho dětí* od autora Petra Síse (2021, nečíslováno).

Téma druhé lekce – války i holocaustu je velmi náročné, a proto jsme se rozhodli vzhledem k věku žáků některé části knihy vynechat.

Cílová skupina: žáci 3. třídy

Předpokládané prekoncepty žáků: Někteří žáci ve třídě mají hrubou představu o existenci 2. světové války (například z vyprávění prarodičů). Ti mohou své zkušenosti sdílet během výuky. Pokud žáci ještě žádnou představu nemají, mohou si ji vytvořit během lekce.

Záměr: Kniha otevírá téma 2. světové války, konkrétně se zabývá tématem holocaustu. Žáci se seznamují s příběhem Nicolase Wintona a skrze jeho postavu objevují výjimečnou odvahu člověka, který se postaví zlu a prokáže neobyčejné hrdinství. Zároveň ale dětský čtenář prožívá osud židovské holčičky Věry, která opouští svou rodinu a svou zemi, aby unikla smrtelnému nebezpečí.

Cíle hodiny:

- Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Žák hledá souvislosti, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, přispívá k diskusi.
- Žák předvídá příběh textu a svá tvrzení podporuje vhodnými argumenty.
- Žák porovná své představy o postavách.

- Žák se zamýšlí nad hodnotami jako jsou tolerance a respekt k odlišným sociokulturním skupinám.
- Žák formuluje, kdo je pro něj hrdina a kdo byl hrdina v knize.

Důkazy o (na)učení:

- Žák odhaduje, jak bude text pokračovat.
- Žák sdílí ve dvojici / ve třídě své pocity a dojmy z textu.
- Žák reaguje na text tvořivým psaním a ilustrací.
- Žák se podílí na diskusi v průběhu lekce.
- Žák popisuje pocity utlačované menšiny, zde konkrétně Židů.
- Žák odpovídá na otázky ve fázi reflexe týkající se hrdinství.

Organizační formy a metody práce, diferenciac

-diferenciac – text s větší velikostí písma pro chlapce s dyslexií

Výukové metody a strategie:

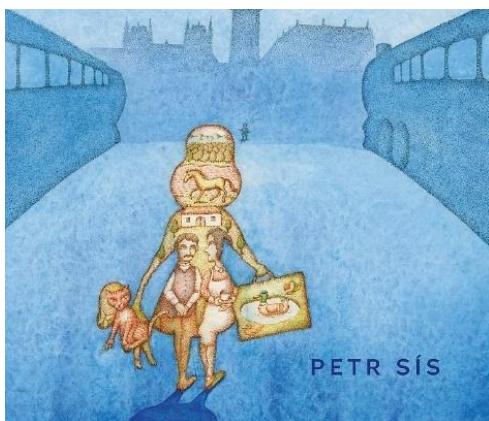
- čtení s předvídáním
- čtení s otázkami
- hledání odpovědí na otázky v textu
- přirázování textu k obrázkům
- práce s ilustracemi – vyvozování
- záznam z četby (forma deníku)
- konstrukce příběhu pomocí ilustrací z knížky
- vizualizace

Organizační formy:

- frontální
- ve dvojicích
- skupinová
- individuální

EVOKACE (10 min)

Práce s pracovním listem (Příloha 5) - každý žák dostane pracovní list s obrázkem, který je na obálce knihy a odpoví na následující otázky (**individuální, práce s ilustracemi – vyvozování**), ilustrace i otázky budou zároveň promítány na tabuli (formou prezentace):



Obr. 15 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.

1. Kdo si myslíš, že bude hlavní postavou příběhu?

Vyber si jednu z následujících otázek, zakroužkuj ji a odpověz na ni.

2. Jaká asi hlavní postava je? Co má ráda?
3. Jaký příběh by mohla prožít a proč si to myslíš?
4. V jaké zemi myslíš, že se příběh odehrává?
5. O čem bys chtěl/a, aby kniha byla?

Sdílení odpovědí (ve dvojicích)

UVĚDOMĚNÍ (60 min)

Přirazování textu k obrázkům (skupinová), pracovní list (Příloha 7)

Žáci jsou rozděleni do skupin (4-5 skupin dle počtu žáků). Dostanou texty, které přiřadí k obrázkům.

- 2-3 skupiny dostanou obrázky s Nickym a k nim vybrané texty z knížky – Nicky miminko, Nicky jako rytíř, Nicky šermuje.
- 2-3 skupiny dostanou obrázky s Věrkou a k nim vybrané texty z knížky – Věrka, její dětství, návštěva synagogy.

Hledání odpovědí na otázky v textu (skupinová) – Žáci hledají v textu odpovědi na otázky, které jsou napsané na tabuli:

- KDO (O kom čtete)?
- CO má rád, co ho baví? / JAKÝ je?
- KDE žije (v jaké zemi, městě)?

Následně skupiny odpovědi sdílejí, učitel je zapisuje na tabuli do dvou sloupců (vizualizace). Tímto způsobem jsou představeny hlavní postavy knížky – Věrka a Nicky.

Vysvětlení pojmů, vět z textu

Čemu by žáci mohli nerozumět:

Co to je synagoga? Co to znamená, že byli „židovská rodina“?

Společné čtení (frontální) – promítání textu a obrázků (prezentace)

Nicky a jeho přátelé často mluvili o politice. Situace v Evropě je znepokojovala. Nejvíce nacistická strana vedená Adolfem Hitlerem, která v Německu budovala silnou armádu. V prosinci 1938 se Nicky zrovna chystal vyrazit na lyže, když mu zatelefonoval kamarád. Řekl mu: „Přijed’ do Prahy.“

Vysvětlení slov – *Adolf Hitler*, člověk, politik, který spáchal mnoho zla a způsobil smrt mnoha nevinných lidí, *budovala silnou armádu* = znak toho, že by mohla propuknout válka.

Čtení s otázkami / s předvídáním (frontální):

Myslíte, že se Nicky do Prahy vydá? Co by mohl v Praze dělat?

Nicky tušil, že válka je na spadnutí a je nutné rychle nabídnout pomoc. Anglie přijímala uprchlíky do sedmnácti let – za podmínky, že budou mít zajištěnou cestu a rodinu, která se o ně postará. Nicky přijel do Prahy. Vytvořil seznamy dětí, pořídil jejich fotografie, zažádal o cestovní dokumenty.

Vysvětlení slov, vět – ***Přijímat uprchlíky? Uprchlík? Za podmínky? Co to znamenalo?***

Čtení s předvídáním (frontální):

Proč myslíte, že to Nicky dělal?

-srovnání ilustrace a fotografie z dnešní doby – Grandhotel Šroubek – upozorníme žáky, že hotel, ve kterém Nicky pracoval, se stále nachází na Václavském náměstí v centru Prahy. Pokud žáci někdy kolem půjdou, můžou se pokusit ho najít a vzpomenout si na Nickyho.

Čtení s předvídáním (ve dvojicích):

Myslíte, že bylo jednoduché cestu dětem zajistit? Co všechno děti asi k cestě potřebovaly? Co potřebujete vy, pokud cestujete mimo Českou republiku?

.....přestávka.....

Společné čtení (prezentace, frontální)

V Československu začala válka. Maminka se doslechla o jistém Angličanovi, který se snažil zachránit děti před Němci. Rodiče vše zvážili a rozhodli se, že bych měla odjet do Anglie.

Čtení s předvídáním (frontální):

Myslíte, že Věrka odjede?

Bylo by to špatně nebo dobře? Proč?

Nastal den mého odjezdu. Tatínek mi věnoval deník, abych si zapisovala všechny zážitky.

Promítnutí ilustrací a společné čtení (frontální):



Obr. 16 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.



Obr. 17 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.

Pracovní list (Příloha 5) (individuální)

1. Co se Věrce a ostatním dětem asi honilo hlavou, když jeli bez rodičů vlakem do neznáma?

Návrat k evokaci (čtení s otázkami, individuální)

2. Prohlédni si obrázek a přečti si text.



Obr. 18 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.

Po třech dnech a nocích jsme přijely do Londýna.

Všechny děti už někdo vyzvedl. Čekala jsem sama v prázdné nádražní hale. Konečně dorazila i moje nová rodina.

Nad čím myslíš, že Věrka přemýšlí?

Tiché čtení – deník – *Napiš nebo nakresli, jak mohla vypadat jedna stránka z Věrčina deníku.* (individuální), záznam z četby (Příloha 5)

Věrka v Anglii nakonec zůstala, provdala se tam a založila rodinu.

Společné čtení – promítání (formou prezentace, frontální)

Nicky vedl poklidný život. Pomohl otevřít školu. Oženil se. Založil domov pro staré lidi. O dětech z Prahy nikomu neřekl. Když mu bylo skoro osmdesát, zazvonil mu telefon: „Měl byste zájem potkat se se starými známými?“

Čtení s předvídáním (frontální):

Kdo mohl Nickymu volat? A koho myslel těmi „starými známými“?

Nicky byl hostem televizního pořadu. Netušil, že známí, s nimiž se měl setkat, byli kdysi dětmi, které zachránil. Byla jsem v obecenstvu a seděla hned vedle Nickyho. Když moderátorka odvyprávěla můj příběh, stoupla jsem si. Všichni povstali.

Šest set šedesát devět dětí by nepřežilo, nebýt Nickyho, který přijel do Prahy a zachránil je. „Nejsem žádný hrdina“, namítal Nicky. „Na rozdíl od opravdových hrdinů mi nikdy žádné nebezpečí nehrozilo.“

„Udělal jsem jen to, co bylo zapotřebí.“

-pustit ukázkou

Dotey 3, 2002, *Síla lidskosti - Nicholas Winton*. YouTube video. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=twtNiWDN428&ab_channel=Dotey2 [cit. 2023-08-14]. (min 2:00-4:15)

-popis situace ve videu (v případě potřeby učitel upřesní, odpoví na otázky žáků) a prostor pro sdílení pocitů z něj

REFLEXE (5 min) (individuální)

Pracovní list (Příloha 6):

O jaké postavě z knížky bys řekl/a, že je hrdina nebo hrdinka? Proč?

Kdo je podle tebe opravdový hrdina nebo opravdová hrdinka?

Jaký by měl hrdina být?

Znáš někoho, kdo je pro tebe hrdina /hrdinka?

Reflexe:

Zachovat:

V předešlé lekci se nám osvědčila práce s ilustracemi, kterou jsme zařadili i nyní. Žáci pomocí ilustrací vyvozovali děj v knize a zdůvodňovali své myšlenky a nápady.

Pro další lekce chceme určitě zachovat propojování témat s reálným světem a zkušeností dětí. V případě této lekce a knihy se jednalo o popis reálné události, které se v minulosti odehrála. Ve třídě bylo poznat, že na žáky příběh velmi zapůsobil, a dojem ještě umocnilo video zobrazující setkání Nicolase Wintona a Věry Gissingové. Propojování tématu s realitou ale nastalo například i při závěrečné reflexi, kdy žáci přemýšleli o tématu hrdinství a o tom, jestli znají někoho, kdo je pro ně hrdinou.

Téma jsme také před i po lekci konzultovali s třídní učitelkou a diskutovali o pojetí lekce vzhledem k náročnosti tématu. Shodli jsme se, že důležitá témata je ve třídě třeba rozebírat i přes to, že jsou náročná. Stěžejní je věnovat dostatečný čas během reflexe na sdílení žákovských postřehů a myšlenek.

Během lekce nás překvapila vysoká aktivita žáků s OMJ, kteří se často zapojovali do diskusí i čtení textu. Rádi bychom zachovali ve třídě bezpečné klima, které přispěje k aktivitě všech žáků. Naši snahu o vytvoření bezpečného klimatu ve třídě potvrzují reakce žáků. Ti byli velmi otevření, sdílní a při popisu náročných situací, které v knize Věrka i Nicky musí podstupovat také velmi citliví. Pozitivně hodnotíme schopnost žákovské empatie, která se ukázala jak během diskuse, tak v analýze žákovských prací.

Ve svých pracích žáci na otázku č. 3 *Nad čím myslíš, že Věrka přemýšlí?* odpovídali například takto:

Jaké to tam (v Anglii) bude? Budu mít přátele?

Bude hodná moje nová rodina?

Jak to tam bude vypadat?

Co asi maminka a tatínek.

Proč musím jít do neznámé rodiny??

Budu nové rodině vůbec rozumět?

Do Věrčina deníku (Příloha 5) žáci například zaznamenali:

Jím nové jídlo.

Angličtina – hello = happy, dobré ráno = good morning.

Válka (nakreslená mapa Československa a část Evropy).

Odjela jsem sem, protože chci přežít! Však co moji rodiče?

Doufám, že to rodiče přežili ve zdraví!

Žáci se zamýšleli nejen nad osudem Věrky samotné, ale také nad prožíváním a pocity její rodiny. Velkým tématem také byl její nový život v Anglii.

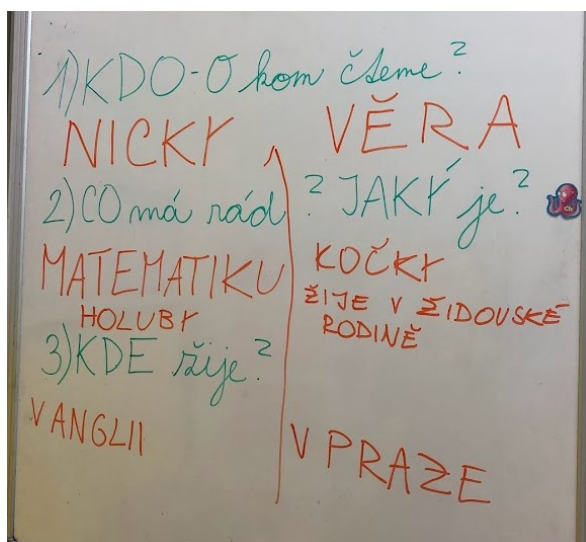
Zavést:

Pro další lekce abychom chtěli zavést závěrečné shrnutí důležitých (v tomto případě historických) událostí, které se v příběhu vyskytovaly. Po lekci bylo zřejmé, že někteří žáci mají stále otazníky nad určitými částmi knihy. Zdálo se nám, že je tyto otázky vyjasnit, některé nově získané informace upřesnit a téma znovu otevřít. To jsme tedy s pomocí třídní učitelky učinili na závěru dne, pro příště by ale bylo potřeba shrnutí lekce a důležitých momentů v příběhu, které by u žáků mohly vzbuzovat nedorozumění, případně vyhradit na konci lekce speciální čas na dotazy.

Zrušit:

Za vhodné považujeme zrušení velkého množství otázek, na které žáci odpovídali během evokace. Přestože žáci si měli ze třech otázek vybrat jednu a na tu odpovědět, pro některé z nich bylo náročné jak samotné čtení otázek, tak následující rozhodovací proces, na kterou otázku odpovědět. Podporujeme možnost volby, kterou žáci měli, na druhou stranu je zde ubírán čas, který je nutný jinde. Žákům bychom dali na výběr například pouze ze dvou otázek, stačila by odpověď na jednu z nich, případně bychom vybrali jednu konkrétní otázku.

Ukázka žákovské práce ve skupinách:



Obr. 19 - zdroj: autorka

9.3 Bubu

Autorka knihy: Monika Elšíková

Název knihy: Bubu

Pozn. veškerý literární text uvedený v této lekci pochází z knihy Bubu od Moniky Elšíkové (1999).

Cílová skupina: žáci 3. třídy

Předpokládané prekoncepty žáků: Žáci mají představu o tom, že většina dětí vyrůstá v rodině. Rodiny mohou mít různé podoby (oba rodiče jsou přítomni, pouze jeden rodič je přítomen, střídavá péče, homogenní páry, dítě žije s prarodiči či jinými příbuznými atd.). Některé děti ale vyrůstají v dětském domově, pěstounské péči či v opatrovnictví. Žáci nemusí mít představu (a pravděpodobně ani nemají) o pojmech, jako je *pěstounská péče*. Ale někteří z nich mají nejspíše povědomí o tom, že ne všechny děti vyrůstají v rodině, a tudíž náhradní rodinou pro ně může být dětský domov.

Záměr: Kniha vypráví příběh chlapečka, který se od ostatních odlišuje v mnoha rovinách, ať už se jedná o jinou barvu pleti, nebo vyrůstání mimo rodinu v dětském domově. Ukazuje, jaká úskalí přináší odlišnost a co nás naopak může stmelit.

Cíle:

- Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Žák hledá souvislosti souvislostí, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, přispívá k diskusi.
- Žák předvídá příběh textu a svá tvrzení podporuje vhodnými argumenty.
- Žák srovná své odhady o příběhu s příběhem samotným.
- Žák poznává rozmanitost prostředí, ve kterém vyrůstáme a jeho vliv na nás.
- Žák si skrze text uvědomuje vlastní identitu, vlastní sociokulturní zázemí.
- Žák v textu nachází příklady respektující a nerespektující komunikace a předsudečného chování.
- Žák zdůvodňuje důležitost přátelství.
- Žák pracuje s pojmy jako vzájemná pomoc, odvaha, odlišnost, respekt, předsudek.

Důkazy o (na)učení:

- Žák odhaduje, jak bude text pokračovat.
- Žák sdílí ve dvojici /ve třídě své pocity a dojmy z textu.
- Žák reaguje na text pomocí grafických organizérů.
- Žák používá tiché signály.
- Žák se v evokaci zamýšlí nad pojmem domov, v knize čte o jedné z jeho podob.
- Žák popisuje pocity hlavního hrdiny, které zažívá v domově a jeho problémy plynoucí z odlišné barvy pleti.
- Žák s oporou o text nachází znaky přátelství mezi postavami a jeho význam.

Organizační formy a metody práce, diferenciac

-diferenciac – asistence vyučujícího a asistenta pedagoga u žáků s OMJ při čtení textu

-text s větší velikostí písma pro chlapce s dyslexií

Výukové metody a strategie:

- čtení s předvídáním
- metoda já-text
- práce s ilustracemi – vyvozování
- brainstorming
- záznam z četby – T-graf
- otevřené otázky
- volné čtení
- tiché signály
- otázky já-text

Organizační formy:

- frontální
- ve dvojicích
- skupinová
- individuální

Úvod hodiny

-zopakování **tichých signálů** (Babanová, 2019, s. 100)

EVOKACE (5-10 min)

Brainstorming – využití **tichých signálů** (**frontální**), v kruhu

Učitel napíše slovo *DOMOV* na tabuli. Žáci diktují nápady, které jim slovo evokuje, učitel zapisuje. (pozn. ošetřit ukrajinské žáky – každý máme jiný domov, a ne vždy v něm můžeme být. Domov ale tvoří také naši blízcí i my sami. Domov si můžeme vytvořit všude, kde potřebujeme, i přesto, že náš původní domov je pro nás většinou spjat s místem, kde jsme se narodili.)

-očekávané odpovědi žáků: dům, rodiče, iglú, chata, různé typy obydlí, česká hymna, odlišnosti, láska, pocity s ním spojené, pokojíček, ...

-návodné otázky pro žáky: *Je domov jen to místo – náš dům/ město/ země? Nebo to může být i něco jiného?* - pocit, rodina

UVĚDOMĚNÍ (50 min)

Čte učitel, žáci mají text před sebou (individuální, ve dvojicích, hromadná)

Text z knihy *Bubu* od Moniky Elšíkové:

Ve skutečnosti se vlastně jmenuju William Edwin Demeter, ale všichni mi říkají Bubu. Stalo se to takhle: když jsem jednoho dne přišel do DOMOVA, začali na mě někteří kluci pokřikovat takovou sprostou písničku. Možná, že ji znáte. „Černoušek Bubu, má černou hubu...“ Dál jsem si to už nepamatoval, poněvadž jsem se rozběhl po schodech nahoru, aby nebylo vidět, že brečím. Nechtěl jsem, aby si o mně někdo myslel, že jsem sralbotka. Jenomže jak jsem běžel nahoru a nevěděl kam, nevšiml jsem si, že na konci schodiště začíná tlustý červený koberec, a tak jsem o něj zakopl a spadl na zem a pořádně se praštil do hlavy. Kluci mě mezitím doběhli, postavili se kolem mě a začali se smát a skandovat: „Černoušek Bubu, černoušek Bubu!“ A od té doby mi už nikdo jinak neřekl. To byl můj první den v domově.

Otázky pro žáky jsou promítnuté na tabuli, učitel je postupně odkrývá.

-nejprve přemýšlí každý sám, poté žáci sdílejí ve dvojici, nakonec dohromady (učitel vyvolává)

Otevřené otázky, četní s předvídáním (frontální)

Kdo je Bubu?

Co zde znamená slovo DOMOV? Máme tento význam na seznamu našich nápadů?

Jak se Bubu asi první den v domově cítil?

Proč myslíš, že se chlapci takto chovali?

Společné čtení (vyvolávání žáků) – **Otázky já-text** (ústně), text i otázky jsou promítány na tabuli (**frontálně**)

Horší to bylo při představování. Skoro nikdo si nemohl zapamatovat moje pravé jméno. Takže postupně i naše třídní učitelka, která mi nejprve místo Williame říkala Billy (protože to není tak dlouhé), zvykla na Bubu a kolikrát mě vyvolala k tabuli a řekla: „Bubu, pojď nám to spočítat!“ A tak i já jsem si na to nakonec zvykl a přestalo mi to vadit.

Proč myslíte, že si nikdo nemohl zapamatovat Williamovo jméno?

Myslíte si, že je důležité, jak ostatní oslovujeme? Proč ano/ne.

Máte nějakou přezdívku? Líbí se vám? Stalo se vám někdy, že vám někdo říkal nějak a vám se to nelíbilo? Jak jste reagovali? (ve dvojicích, poté **frontálně**)

T-graf – pracovní list (Příloha 9)

Společné čtení (vyvolávání žáků) – **otevřené otázky, čtení s předvídáním**, (**frontálně**)

V domově mě dali na pokoj k jednomu klukovi, který se jmenuje Daneček (no, možná se jmenuje Dan, ale všichni mu říkají Daneček, protože je sice velký a silný, ale zato skoro vůbec nemluví a je pořád potichu a všechny vchošky ho mají rády). Daneček nic neříká, jenom mě jednou večer požádal, jestli bych nezavřel okno, že je mu zima.

Proč myslíš, že Daneček nemluví?

Kdo to jsou vchošky?

Myslíš, že jsou Daneček a Bubu kamarádi? Proč ano/ne.

Jak se pozná, že je někdo kamarád?

.....přestávka.....

Čte učitel – **otevřené otázky**, (**frontální**)

Malý kluk jménem Éda se mě hned první den v domově ptal, kde mám mámu, a já mu odpověděl, že moje maminka je černošská baletka, která je právě na turné ve světě. „Pokud vím, je teď asi v Japonsku,“ řekl jsem, „ale normálně bydlí v New Yorku v hotelu Plaza a odtamtud vyráží do celého světa. Éda na mě koukal s otevřenou pusou, ale neopovážil se mi odporovat.

Můj tatínek přijel z Afriky, ale dlouho u nás nepobyl a hned zas odjel. Máma říká, že až i něco vydělá, určitě nám koupí lodní lístky a my se za ním vypravíme.

Myslíte, že Bubu mluví pravdu?

Jaké národnosti jsou Bubuho rodiče?

Jednoho dne ráno cestou do školy jsem si řekl, že už toho umím dost a dnes mě stejně nic nového nečeká, tak jsem se prostě sebral a šel do parku. Aktovku jsem nechal v tajné skrýši, že si ji odpoledne vyzvednu, abych nebyl nápadný. Chlapeček bez aktovky vypadá přece jen o něco líp než chlapeček s aktovkou. Zvláště ve středu dopoledne uprostřed města. A zvláště takový malý černý chlapeček jako já.

Proč Bubu říká, že chlapeček bez aktovky, zvláště malý černý chlapeček, vypadá méně nápadně?

Čtení ve dvojicích – jeden žák čte druhému, střídají se po větě (ve dvojicích) – pracovní list (Příloha 8)

Instrukce pro žáky:

- dvojice (nebo trojice) dle vlastní volby
- střídat se po větě či odstavci (Co to je odstavec?)
- ústně si odpovědět na otázky
- mluvit tak, aby tě slyšel jen ten, s kým spolupracuješ
- můžete si sednout dopředu na zem, do lavice, doprostřed do uličky, kde je prostor

- otázky na žáky poté co ukončí práci ve dvojicích (metoda já-text, otevřené otázky):

Co jste si mysleli, že Bubu za zdi objevil?

Jak byste se zachovali vy na jeho místě?

Co můžeš dělat, když najdeš zraněné zvíře?

Volné čtení – *Kdo chce, začne číst. Až bude chtít, přestane. Naváže další žák, který má chuť číst.* Pro lepší orientaci je text součástí pracovního listu (Příloha 8) a žáci ho mají stále před sebou. (frontální)

Když jsem se vrátil do domova, nikdo mě nehledal. Měl jsem veliké štěstí, protože vychošky se zavřely ve společenské místnosti a pily kávu.

Přinesl jsem ptáčka na pokoj a opatrně ho položil na polštář. V tom za mými zády klaply dveře. Strašně jsem se polekal. Vychošky by mi žádné zvíře, ani to nejmenší, určitě nikdy nedovolily, a když – tak určitě ne na polštáři. A takový malý páček určitě potřebuje aspoň polštář, když už nemá hnízdo, co mu postavili jeho rodiče. To je přece jasné!

Nejdřív jsem chtěl ptáčka přikrýt před Danečkem peřinou, ale pak mě napadlo, že to nesmím udělat, protože bych ho mohl zadusit. Daneček se ke mně přiblížil a já marně přemýšlel, jak mám ptáčka ukrýt.

„Co to máš, Bubu?“ zeptal se Daneček zvědavě. Tak dlouhou větu od něj nikdy nikdo neslyšel.

Čtení s předvídáním (frontálně)

Má mu Bubu ptáčka ukázat?

Odkryl jsem ruku a ukázal svůj poklad.

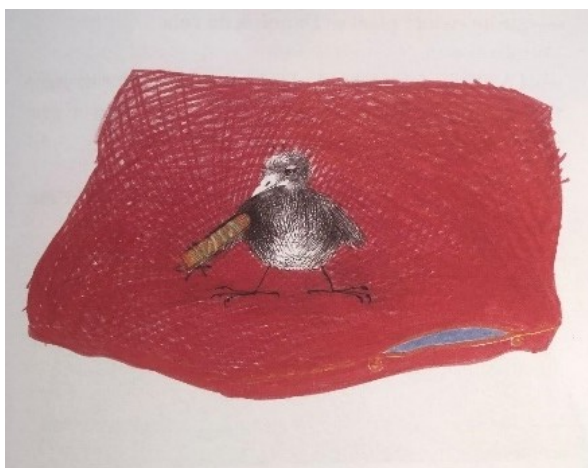
Jak myslíte, že Daneček zareaguje?

Daneček vypískl překvapením jako myš. Hned bylo vidět, že se mu náš nový spolubydlící líbí a že proti němu nic nemá. Chvilku váhal a pak řekl: „A co s ním budeš dělat, Bubu?“ Zavrtěl jsem hlavou a pokrčil rameny. Sám jsem nevěděl. V tu chvíli jsem se cítil trochu bezradný. Budu pro něj mít dost žízza? Nebude mu zima? A až ho nakrmím, nebude se snažit za každou cenu uletět, i když ještě nebude úplně zdraví?

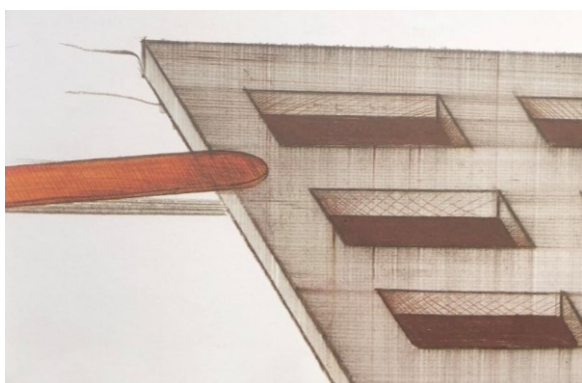
Nevěděl jsem, s kým bych se poradil. Pak jsem řekl: „Je můj. Sám jsem ho našel. Ale je nemocný a potřebuje pomoci.“ Daneček natáhl ruku. „To ne!“ vykřikl jsem. „Nesmíš na něj sahat! Je nemocný!“ Daneček se opatrně usmál a pak jemně – jen tak dvěma prsty – pohladil nemocné ptačí křídélko. Opatrně ho nadzvedl a podíval se pod něj. Křídlo bezmocně viselo podél ptačího tělíčka. „Bude to chtít dlahu,“ oznámil výsledek svého bádání. „Ale kde ji vezmu?“ zaúpěl jsem. Přece mi teď neumře jenom proto, že nemám dlahu! Daneček se zatvářil tajemně a odešel.

Práce s ilustracemi – vyvozování

Přemýšlej, jak Daneček ptáčátku pomohl. (nasdílení obrázků na tabuli)



Obr. 20 - zdroj: ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu*. Praha: Vadasová-Elšíková, 1999. ISBN 80-902602-0-9



Obr. 21 - zdroj: ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu*. Praha: Vadasová-Elšíková, 1999. ISBN 80-902602-0-9

Žákům je promítnut první a po chvíli i druhý obrázek.

Otázky pro žáky (nejprve přemýšlí každý sám, poté žáci sdílejí ve dvojici, nakonec dohromady)

Proč se Daneček takto zachoval?

Proč myslíš, že Daneček najednou začal mluvit?

Čte učitel (frontální)

Uložili jsme ptáčka do krabice od bot, kterou jsme vystlali mým starým tričkem, a položili vedle víčko od přesnídávky, do něhož jsme nalili pár kapek vody. Hltavě se napil, pak si položil hlavu na zdravé křídlo a hned usnul.

Nejraději bych šel taky spát. Měl jsem dobrý pocit, protože jsem toho dne našel hned dva kamarády. Když na to teď tak myslím, byl to asi můj nejlepší den, co jsem v domově zažil.

REFLEXE (15 min)

-navrácení se k myšlenkové mapě

Co nového bychom po dočtení textu doplnili? (Zaznačit jinou barvou)

Myslíte si, že je důležité, jak se v domově cítíme? Proč ano/ne. Co naše pocity ovlivňuje?

T-graf (Příloha 9) - *Jak se Bubu v domově na konci knihy a proč?*

Zažili jste vy sami někdy situaci, kdy jste měli pocit, že někam nepatříte? Čím to bylo způsobené?

Co byste poradili někomu, kdo má takové pocity? Dá se situace nějak řešit?

Reflexe:

Zachovat:

Na základě minulé lekce jsme se především z časových důvodů rozhodli pro společnou evokaci. Pomocí myšlenkové mapy jsme nápady vizualizovali, což žákům umožnilo se v nich lépe orientovat a zároveň se k nim na konci hodiny – ve fázi reflexe, vrátit. K ústřednímu pojmu myšlenkové mapy – domov, se vyjadřovali všichni žáci s OMJ, což hodnotíme pozitivně, jednak z důvodu jejich aktivního zapojení do hodiny a zároveň sdílení svých zkušeností, které může být zdrojem obohacení a většímu vzájemnému porozumění všech žáků ve třídě.

Za podstatné považujeme propojování událostmi z knihy se zkušenostmi dětí – tedy s reálným světem. Zde žáci často sami reagovali tak, že sdíleli svoji osobní zkušenost. Ať už se jednalo o pocit osamocení, vyloučení z kolektivu a popis emocí, které při tom člověk pociťuje.

U: *Jak se Bubu asi cítil první den v domově?*

Ž1: *Sám.*

Ž2: *Hrozně.*

Ž3: *Samostatně, byl sám. Teda osamoceně.*

Ž4: *Že si ho nikdo nevšímá.*

Ž5: *A že jsou tam běloši a že si připadal jiný.*

Ž6: *On byl jediný černý. Byl jinej.*

Žáci postihli jak Bubuovu fyzickou odlišnost, tak její důsledky, kterým musel čelit. V pracovních listech žáci na otázku *Jak se Bubu v domově cítil na začátku knihy a proč?* odpovídali takto:

Cítil se tam špatně. Kluci se mu smáli, protože má černý tělo.

Bubu se cítil osamělý, protože byl jediný černý.

Bubu se cítil špatně, protože byl jiný než ostatní.

Nedobře, protože měl jinou kůži.

Špatně, protože se mu posmívali.

Špatně a trapně protože se k němu chovali ošklivě.

Bubu se cítil hrozně, protože se bude setkávat s těma klukama, který mu tak říkali.

Cítil se osamoceně, protože ho kluci do party nechtěli.

Bubu se cítil osamoceně, protože neměl žádné kamarády.

Bubu se cítil osamoceně. Protože jeho nikdo neměl rád.

Hodně špatně. Protože se mu smáli.

Na konci knihy jsme se žáků ptali, jak se Bubu cítil na konci příběhu a proč. Uvádíme některé žákovské odpovědi:

Bubu se cítil šťastně, protože potkal dva nové kamarády.

Dobře. Má kamarády.

Docela dobře, protože si našel dva kamarády.

Bubu se cítil dobře, protože měl konečně kamarády.

Žáci si uvědomovali nejen změnu v Bubuově životě díky novému přátelství, ale taky jeho radost z pomoci druhému:

Bubu se cítil dobře, protože zachránil ptáče.

Šťastně, radostně, hrdinsky.

Krásně se cítil. Protože si našel dva kamarády, Danečka a ptáčka, a taky měl radost, že se ptáček uzdravil.

Dobře, protože zachránil ptáka.

Dobře, protože pomohl ptáčkovi a kamarádil se s Danečkem.

V žácích během diskuse vzbudilo silné emoce téma oslovování a přezdívek (jména žáků jsou změněna).

U: Stalo se vám někdy, že vám někdo říkal nějak a vám se to nelíbilo? Jak jste reagovali?

Ž1: Může to ublížit.

Ž2: Nemusí to být příjemné.

Ž3: Mně, když jsem sem přišel, tak mi Lukáš říkal Rusy.

Ž5: Mně říkali Kačka pračka.

U: A co můžeme dělat, když nám někdo nějak říká a nám se to nelíbí?

Ž3: Říct, aby mi to neříkali.

Ž6: Říct to paní učitelce.

Ž1: A říct, že mě se to nelíbí, neříkej mi tak. A třeba říct mně se líbí Kája a ne Karel.

Povídali jsme si o tom, co s námi dělá to, jak nás druzí oslovují a mnoho žáků se podělilo se svými zkušenostmi. Toto téma se ve třídě ukázalo velmi aktuální a vznikla potřeba mezi několika žáky si téma oslovování vyjasnit, k čemuž jsme dali prostor a snažili se diskusi moderovat. Ostatní žáci byli velmi nápomocní a třída dohromady našla řešení.

Znovu bychom rádi zopakovali metodu volné čtení. Pro žáky byla velmi těžká, ale zároveň jsme v ní my i žáci spatřovali velký potenciál. Bylo třeba, aby žáci byli ve střehu, navzájem si naslouchali, vnímali se a respektovali. Celá metoda volného čtení tak podporuje hlavní myšlenku těchto lekcí i MKV.

Zavést:

Během lekce někteří žáci ztráceli pozornost. V příští lekci bychom proto chtěli žákům umožnit se vyjadřovat i dalšími způsoby, než pouze ústně či písemně. Rádi bychom zavedli například vyjadřování kreslením nebo pohybem.

Během závěrečné reflexe a doplňování myšlenkové mapy žáci začali po vyslovení pár nápadů zapomínat, že se jedná o doplňování myšlenkové mapy po četbě a začali spíše vymýšlet asociace na již napsaná slova. Pro příště by bylo vhodné žákům zdůraznit smysl dopisování nových nápadů do myšlenkové mapy a jeho provázanost s textem. Žáci také v rámci evokace své nápady pouze vyslovovali a nezdůvodňovali. Až během reflexe jsme žáky vyzvali, aby zdůvodňovali slova, která je napadají a tím se předešlo případným nedorozuměním a zároveň podpořila argumentace a zdůvodňování svých myšlenek a nápadů.

9.4 Válka, která změnila Rondo

Autoři knihy: Romana Romanyšin a Andrij Lesiv

Název knihy: Válka, která změnila Rondo

Pozn. veškerý literární text uvedený v této lekci pochází z knihy Válka, která změnila Rondo od autorské dvojice Romany Romanyšin a Andrije Lesiva (2022, nečíslováno).

Cílová skupina: žáci 3. třídy

Předpokládané prekoncepty žáků: Žáci jsou úměrně jejich věku seznámeni se současnou situací ve světě – s invazí na Ukrajinu na jaře 2022. Do třídy jim přibyli noví žáci, hovořící jiným jazykem. Žáci jsou seznámeni s tím, proč přišli k nim do třídy a co se u nich v zemi stalo.

Ukrajínští žáci: Náplň lekce je předem konzultována s třídní učitelkou. Žáci a rodiče žáků jsou předem upozorněni na náročné téma výuky (možnost neúčastnit se).

Záměr: Kniha umožňuje otevřít s dětmi současné a obtížné téma války. Společně s hlavními postavami čtenář prožívá příběh, díky kterému má možnost vcítit se do obětí války a také si uvědomit její důsledky.

Cíle:

- Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Žák hledá souvislosti souvislostí, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, přispívá k diskusi.
- Žák předvídá příběh textu a svá tvrzení podporuje vhodnými argumenty.
- Žák srovná své odhady o příběhu s příběhem samotným.
- Žák poznává důležitost lidských práv a uvědomuje si, že všichni lidé jsou si rovni, přestože jsou odlišní.
- Žák si skrze text uvědomuje vlastní identitu, vlastní sociokulturní zázemí.
- Žák popisuje, jak Válka změnila město.
- Žák pracuje s pojmy jako vzájemná pomoc, odvaha, tolerance, respekt.

Důkazy o (na)učení:

- Žák odhaduje, jak bude text pokračovat.
- Žák sdílí ve dvojici / ve třídě své pocity a dojmy z textu.
- Žák reaguje na text volným psaním.
- Žák používá tiché signály.
- Žák na základě ilustrací popisuje a vyvozuje, co je potřeba udělat pro to, aby obyvatelé Válku přemohli.
- Žák se vcítuje do postavy, která je napadena, popisuje její pocity a emoce.
- Žák slovně popisuje, co to je podle něj Válka.
- Žák písemně popisuje změnu, která se ve městě odehrála.

Organizační formy a metody práce, diferenciac

-diferenciac – některé otázky budou pro ukrajinské žáky vzhledem k citlivému obsahu pozměněné

-text s větší velikostí písma pro chlapce s dyslexií

Výukové metody a strategie:

- tiché signály
- čtení s předvídáním
- metoda já-text
- otevřené otázky
- práce s ilustracemi – vyvozování

Organizační formy:

- frontální
- ve dvojicích
- skupinová
- individuální

Úvod hodiny

-připomenutí **tichých signálů** (Babanová A., 2019)

EVOKACE (5-10 min)

Plánek Ronda – pracovní list (Příloha 10) (**individuální, ve dvojicích, frontální**)

Co myslíte, že je na obrázku? (Přemýšlí každý sám, poté sdílení ve dvojici, nakonec sdílení ve třídě pomocí **tichých signálů**.) Pokud se žáci hned shodnou na tom, že se jedná o město, ptáme se, ***co všechno můžeme z plánku o měště vyčíst.***

Co znamená nápis Rondo?

UVĚDOMĚNÍ (50 min)

Čtení prvního odstavce (**frontální**)

Rondo bylo překrásné město. Vzduch tam byl čistý a průhledný, jakoby utkaný z nejjemnějšího světla. A všichni obyvatelé byli neobyčejní a velmi křehcí. Pěstovali květiny a pečovali o sady a parky, stavěli neuvěřitelné domy, rozmlouvali s ptáky a květinami. Rádi zpívali, malovali a psali básně. A radovali se z toho, že žijí v takovém městě jako je Rondo. Ale úplně nejraději měli město tři přátelé – Danko, Fabián a Hvězdička. V Rondu je znal každý.

-vrácení se k plánku – **Potvrzuje se nám v textu to, co jsme si mysleli?** (**tiché signály**)

Případně **co všechno ještě můžeme z plánku o městě vyčíst?**

Očekávané žákovské odpovědi – kam chceme směřovat:

-hodně památek – kulturní, bohaté město

-skleník (oranžérie) – zpívající květiny

-obyvatelé města – případně povšimnutí si hlavních postav

Promítnutí hlavních postav (**práce s ilustracemi – vyvozování**), (**skupinová**) – **návodné**

otázky pro žáky: **Jaké asi jsou, co mají rádi? Která postava vás nejvíce oslovila a proč?**

Kdybyste se mohli do jedné proměnit, která by to byla a proč?



Obr. 22 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = *Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.



Obr. 23 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.



Obr. 24 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.

Společné čtení o hlavních postavách (frontální)

Danko měl tělíčko tenké a průsvitné a svítil jako lucerna. A úplně nejvíc mu zářilo srdce. Ulicemi města se často proháněl na kole a propěvoval si přitom oblíbené filmové melodie. K řídkům měl připevněný košík AV něm vozil tlustý atlas se starými rytinami bylin květin a stromů.

Fabián byl potomek starého rodu hledačů pokladu, měl pronikavý čich a ostrý pohled. A byl tak lehoučký, že nebýt stříbrného obojku s medailonkem, na němž bylo vyryto písmeno F, i sebemenší zavanutí větru by jej mohl odnést velmi daleko. Medailonek byl těžký a mohutný a Fabián ho nikdy nesundával, proto zůstával pevně na zemi i v Rondu.

Hvězdička uměla létat. Létala vysoko na nebi a dokázala vystihnout i ty nejnáročnější akrobatické figury. Někde tam vysoko šustila papírovými křídly, psala si na ně vzkazy z cest a kreslila obrázky. Úplně ze všeho nejradši totiž cestovala.

S žáky se vracíme k plánku Ronda – zaměříme se na oranžérii. ***Napadá Vás, o jakou budovu by se mohlo jednat?*** Učitel shrne dvoustranu „zpívající oranžérie“. ***Budova se jmenuje oranžérie a v Rondu v ní obyvatelé pěstovali vzácné květiny. Nejpodivuhodnější bylo, že uměly zpívat.*** (frontální)

Metoda já-text

Představte si, že byste žili v Rondu společně s Dankem, Fabiánem, Hvězdičkou a dalšími obyvateli. Dokreslete do plánku, co byste ve městě chtěli mít, abyste se v něm cítili dobře, a já vám zatím pustím skladbu Rondo od klasicistního skladatele Mozarta, kterou zpívaly květiny v oranžérii, a kterou rádi poslouchali obyvatelé městečka.

Žáci kreslí, učitel pustí skladbu Rondo od W. A. Mozarta (individuální)

Rousseau, 2018, *Mozart - Rondo Alla Turca (Turkish March)*. YouTube video. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=aeEmGvm7kDk&ab_channel=Rousseau [cit. 2023-08-17].

Sdílení **ve skupinkách** (4-5 žáků), nebo **ve dvojicích** (dle času) toho, co žáci nakreslili.

Společné čtení (frontální)

Každý den přijížděl Danko do oranžérie už před rozedněním, protože nový den rád začínal zpěvem. Spolu s květinami. Uměl se o ně starat jako nikdo jiný. Také v atlase studoval jejich dlouhé latinské názvy a chtěl rozumět tomu, co ten či onen kvítek potřebuje nejvíc.

Odpoledne se Danko s Fabiánem většinou scházeli v kavárně za rohem. Tam spolu probírali poslední novinky. A odtud potom chodívali na návštěvu za Hvězdičkou. Nikdy si ale nebyli jisti, zda ji zastihnou doma, protože Hvězdička často létala na dlouhé výpravy a byla pryč i několik dní.

Tak v Rondu ubíhal den. Obyvatelé pospíchali za svými povinnostmi. A Danko šel k přátelům, protože věděl, že se Hvězdička vrátila z cest a bude mít celou hromadu nových

příběhů a obrázků. Slunce svítilo, ptáci i květiny zpívali. Všechno bylo takové jako vždycky...

A pak najednou všechno ztichlo.

A tehdy si ozval nejasný šepot:

Co se mohlo stát? Co si asi obyvatelé šeptali? (čtení s předvídáním)

Společné čtení (frontální)

Do našeho města jde VÁLKA.

Otevřené otázky, čtení s předvídáním – Jak myslíte, že Válka vypadala? Jakou měla barvu, jaké dělala zvuky, jakou měla vůni/zápach? Co myslíte, že mohla Válka s Rondem a obyvateli udělat?

Společné čtení

Obyvatelé Ronda nevěděli, kdo je Válka. Přišla najednou, jakoby odnikud. Černá a děsivá. S řinkotem a skřípotem se pomalu sunula směrem k městu. Zanechával za sebou rozvaliny, nepořádek a temnotu. Všechno, čeho se dotkla, mizelo v husté a neproniknutelné tmě. Ale nejstrašnější bylo, že kudy Válka šla, tam po ní zůstaly suché a pichlavé kytky. Němý plevel bez vůně všude vyrůstal do země a tvořil houštiny, které zastínily slunce.

Křehounké a bezbranné květiny Ronda začaly beze světla slábnout a uvadat. Neměly už sílu zvedat hlavičku k obloze. A co bylo nejhorší, úplně přestaly zpívat.

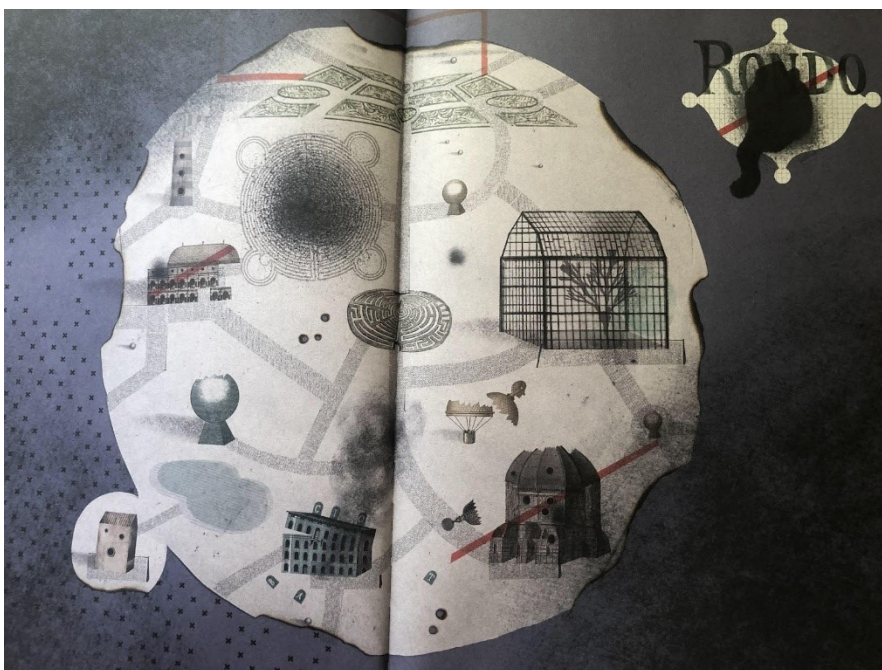
Otevřené otázky, čtení s předvídáním – Jak se asi obyvatelé cítili? Co myslíš, že prožívali Danko, Hvězdička a Fabián?

.....přestávka.....

Tiché čtení v pracovním listu (Příloha 10) – **metoda já-text, (individuální)**

Po dočtení – učitelská otázka: ***Co podle vás znamená, že Válka neměla srdce?***

Promítnout druhý, poničený plánek Ronda (individuální, frontální)



Obr. 25 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.

Práce s ilustracemi – vyvozování

Co se změnilo? (tiché signály, přemýšlí chvíli každý sám, poté sdílení nahlas)

-slovní porovnání s prvním plánkem

Promítnutí obrázků Danko na kole + stavění stroje + stroj v chodu (ve dvojicích)

-každý sám chvíli přemýšlí, co se v Rondu dělo, poté sdílení ve dvojici (práce s ilustracemi – vyvozování)



Obr. 26 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.



Obr. 27 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.



Obr. 28 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.

Podívej se na obrázky a popiš, co si myslíš, že se dál v Ronda dělo.

Sdílení nápadů ve třídě (**tiché signály**), učitel shrne úryvek z knihy (*Danko zjistil, že Válka se bojí světla. Přátelé společně vyrobili stroj, který vyráběl mnoho a mnoho světla.*), potvrdí/ vyvrátí dojmy žáků.

Společné čtení

Když byl stroj hotov, nešel jsi každý své místo a všichni na povel začali šlapat. Naráz se roztočily stovky pedálů, všechna ta kolečka se dala do pohybu a stroj spustil. Ulicemi města se rozlilo zářivé světlo. Danko, Hvězdička i Fabián spolu s ostatními obyvateli města a květinami zpívali hymnu Ronda.

Otevřené otázky (ve dvojicích) *Proč myslíte, že začali obyvatelé Ronda zpívat hymnu? A jak dokázali vytvořit tolik světla?*

Společné čtení (frontální)

Na malý okamžik Válka strnula a pak se pod náporem světla, které stroj vyzařoval, pomalu začala rozpouštět. Čím jasnější světlo zářilo, čím hlasitěji zněla hymna, tím rychleji válka mizela a spolu s ní černočerná tma a černé kytky. Rondo zpívalo hymnu tak dlouho, dokud nezmizelo všechno bodláčí a nerozplynul se i poslední kousek tmy.

A to bylo **VÍTĚZSTVÍ!**

Udělej zvuk, který bude vyjadřovat, jak se obyvatelé Ronda cítili. (Výskání, pískání, smích, tleskání, juchání, ...)

Společné čtení (frontální)

Ze země namísto černého bodláčí vyrostly červené máky. Než válka přišla, kvetly v Rondonu různobarevné máky – růžové, žluté, fialové, purpurové, bílé, takhle červené nikdy. A od této chvíle byly všechny máky jenom červené.

Obyvatelé Ronda své město pomalu oživují, obnovují oranžerii, takže v ní už zase rostou květiny, a tak jako kdysi každé ráno zpívají hymnu.

Ale ne všechno se dá obnovit: na Dankově průsvitném tělíčku, těsně u srdíčka, je pořád pavučinka prasklin, Hvězdička má okraje křídel ohořelé a Fabián kulhá na zraněnou nožku. Obyvatelé města jsou trochu jiní než dřív. Každý má smutné vzpomínky na válku, která Rondo navždy změnila. A všude po městě od té doby rostou červené mlč vlčí máky*.

*Od roku 1914 je červený mák mezinárodním symbolem vzpomínky na všechny, kteří padli ve válce.

Viděli jste někdy vlčí máky? (ideálně přinést, vysvětlit jejich symboliku, sdělit, že je lze koupit a válečné veterány tak podpořit) - nechat žáky nejprve přemýšlet nad jejich významem, poté dovysvětlit

Červený mák je mezinárodním symbolem vzpomínky na všechny, kteří padli ve válce.

REFLEXE (10-15 min) (individuální)

Název knížky = Válka, které změnila Rondo

Žáci využijí šablonu vlčího máku z papíru.

Vlčí mák bude buď otevřený, nebo zavřený. Žáci si vyberou jednu ze dvou otázek a na ni odpoví. Vlčí mák pak nalepí na společný papír, zavřený – s odpovědí na první otázku, nebo otevřený – s odpovědí na druhou otázku.

Jak válka změnila Rondo? Žáci napíší odpověď na zavřený vlčí mák.

Co obyvatelům pomohlo Válku přemoci? Žáci napíší odpověď na otevřený vlčí mák



Obr. 29 - zdroj: Mandaly pro děti. Online. Dostupné z <https://www.mandalyprodeti.cz/https://www-mandalyprodeti-cz/vlci-maky-25x20-d91-hm> . [cit. 2023-08-16].



Obr. 30 - zdroj: Ateliér ŠUM. Online. Dostupné z <https://www.kurzzyuzuzy.cz/jak-nakreslit-vlci-mak/> . [cit. 2023-08-16].

Reflexe:

Zachovat:

V úvodu hodiny bylo žákům umožněno krátce nahlédnout do knihy, a objevit tak její specifikum – dvojjazyčnost. To vzbudilo velmi radostné emoce především u ukrajinských žáků, kteří si knihu po hodině vyžádali a společně prohlíželi. Dvojjazyčné provedení knihy zaujalo i některé české žáky, zejména pak různost písma.

Ve třídě zazněla myšlenka odlišných potřeb a přání každého z nás, když žáci zakreslovali do plánku Ronda, co vše by k životu v Rondě potřebovali, aby se v něm cítili komfortně. Každý zaznamenal jiné věci či lidi, díky kterým by se cítil dobře.

V hodině žáci během čtení s předvídáním zdůvodňovali své odpovědi a vztahovali k tomu, co se z textu dozvěděli. Byli schopni si naslouchat a reagovat na sebe. Společně se jim dařilo „číst mezi řádky“ a zamýšlet se nad různými podobami, které zlo může mít:

U: *Co podle vás znamená, že Válka neměla srdce?*

Ž1: *Nebyla hodná, protože byla zlá a dělala furt zlo.*

Ž2: *Že byla bezlítostná.*

Ž3: *Nebyl to člověk, ale několik armád.*

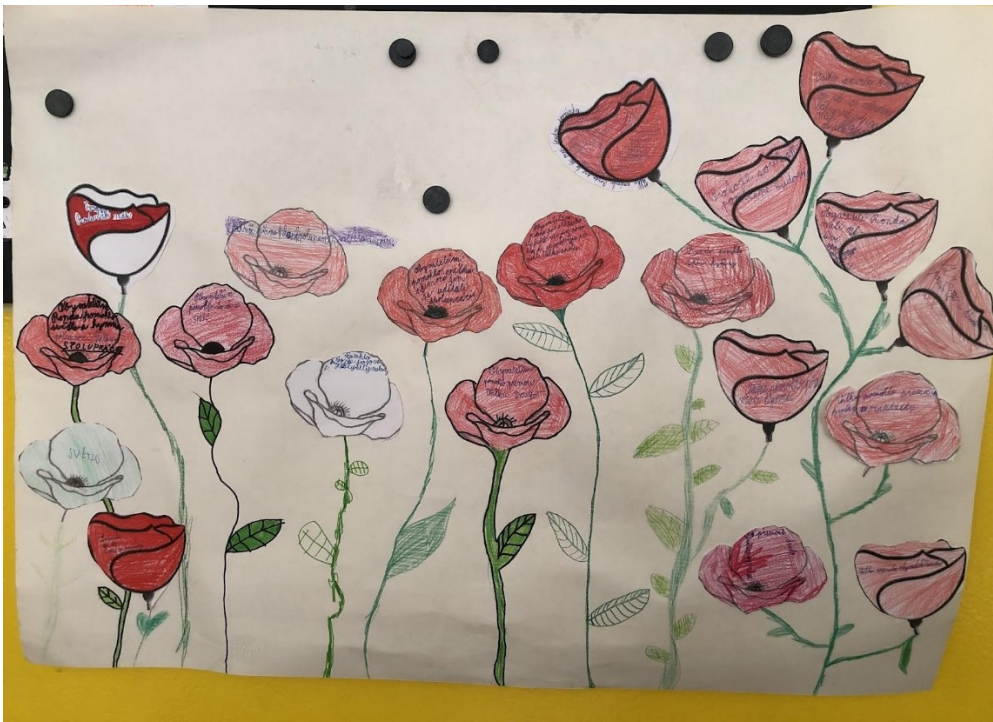
Ž4: *Na mě to působilo jako dva významy. že ta válka není ten jeden člověk, že nemá to jedno srdce, ale teď, jak jste se na to ptala, tak mě napadlo, že když je někdo strašně zlý, že nemá srdce, že by to mohlo být kvůli tomu, že je tak zlá.*

Zavést:

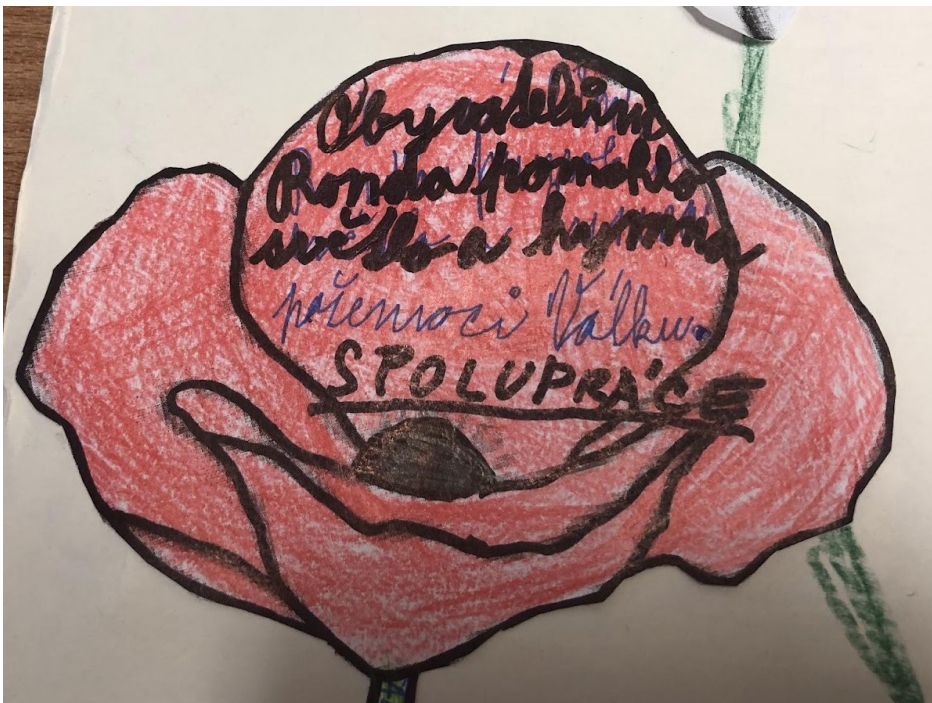
Během některých aktivit bych příště místo hromadného, frontálního sdílení zavedli spíše sdílení mezi žáky spojené s pohybem po třídě (žáci chodí po třídě o koho potkají, s tím si odpoví na otázku). Většinu počtu žáků by tak bylo umožněno podělit se o své nápady. Po sdílení ve dvojicích totiž téměř všichni žáci chtěli říkat své nápady i nahlas, ale z časových důvodů to bohužel nebylo možné. Zároveň při dlouhém frontálním sdílení už byli někteří žáci unavení a přestávali dávat pozor. To si myslíme, že by se nestalo, pokud by se žáci pohybovali po třídě a četli si své zápisy.

Zajímavé byli odpovědi žáků v závěrečné reflexi, kde jsme se ptali, jestli žáci znají někoho, kdo prožil válku. Přibližně polovině třídy uvedla, že nikoho nezná, druhá polovina žáků uvedla většinou své prarodiče či praprarodiče, necelá čtvrtina třídy uvedla někoho ze svých spolužáků (ukrajinské žáky). Dva žáci uvedli Nickyho a Věrku z předchozí lekce. Ukrajínští žáci ve svých pracovních listech tuto otázku neměli, místo toho dostali prostor sdílet cokoli, co by chtěli. Většina z nich se vyjádřila kresbou.

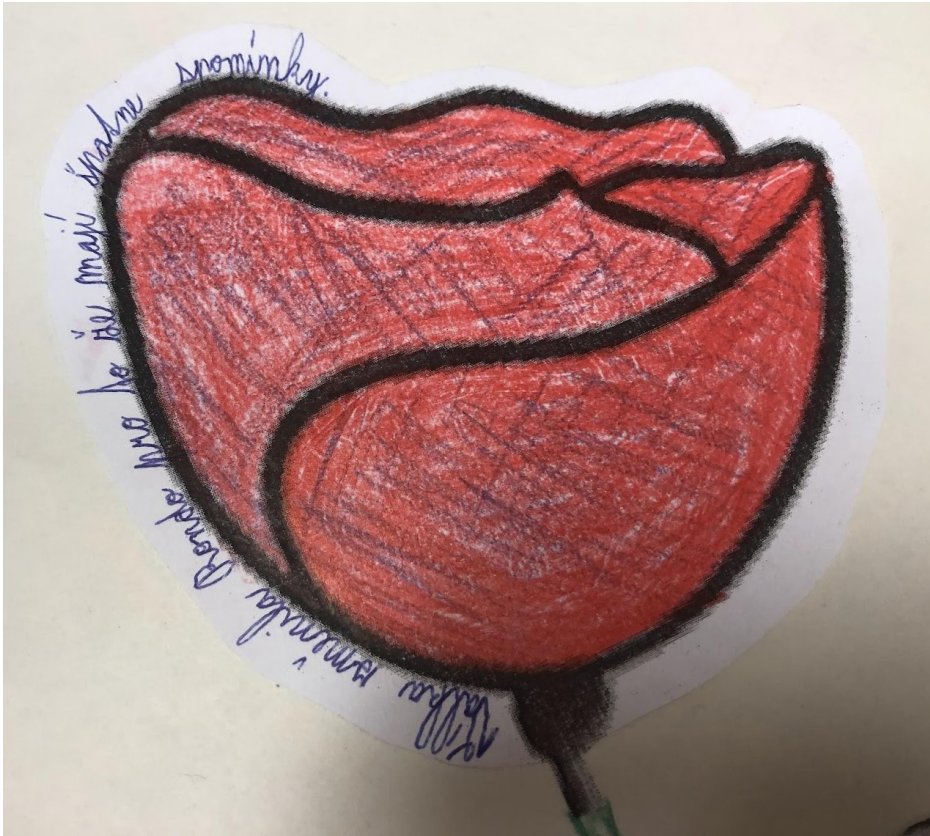
Ukázka žakovských prací z fáze reflexe:



Obr. 31 - zdroj: autorka



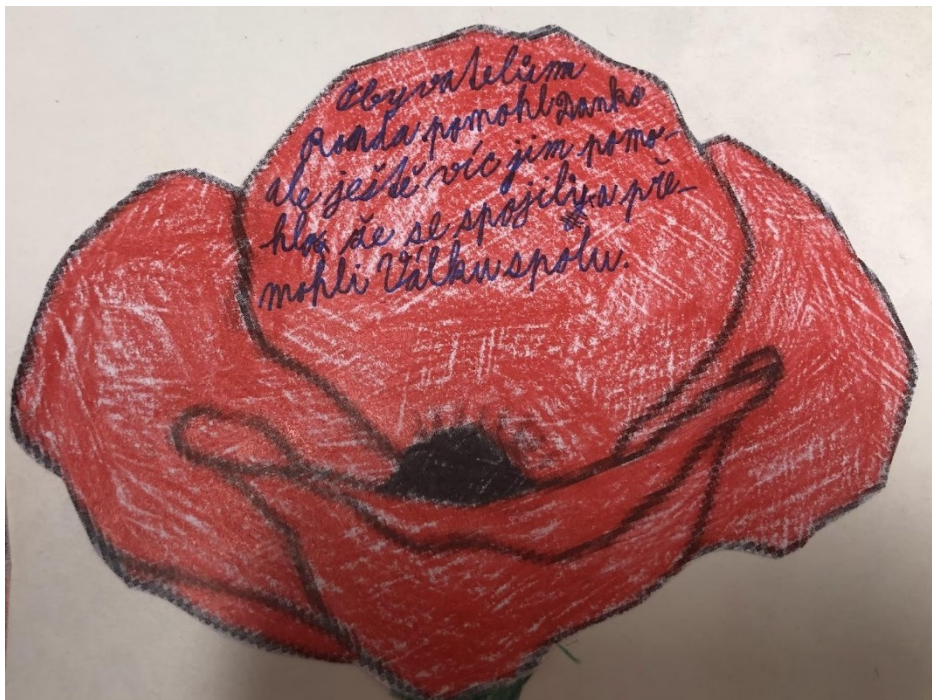
Obr. 32 - zdroj: autorka



Obr. 33 - zdroj: autorka



Obr. 34 - zdroj: autorka



Obr. 35 - zdroj: autorka

9.5 Pohádky rýžových polí: Vietnamské pohádky

Autor knihy: neuveden

Název knihy: Pohádky rýžových polí: Vietnamské pohádky

Konkrétně pohádka o Tam a Cam (zkráceně)

Pozn. Veškerý literární text uvedený v této lekci pochází z knihy Pohádky rýžových polí:

Vietnamské pohádky (1975, s. 118-125).

Cílová skupina: žáci 3. třídy

Předpokládané prekoncepty žáků: Žáci znají některé české (nebo i jiné) pohádky. Většina žáků zná pohádku Popelka, jejíž paralelou je vybraná pohádka o Tam a Cam.

Záměr: Pohádka o Tam a Cam je vietnamskou verzí naší pohádky o Popelce (její začátek také může připomínat ruskou pohádku Mrazík). Žáci si tak pomocí příběhu uvědomují kulturní

zvyklosti, tradice a hodnoty vietnamské kultury a porovnávají je s českými (například: Tam přebírá místo hrachu rýži, princ nejezdí na koni, ale na slonovi, ad.). Hledáním rozdílů a shod mezi oběma pohádkami mohou žáci dojít k poznávání vlastní kultury a objevování kultur odlišných. Přiblížení kultury vietnamského žáka, který nemá ve třídě příliš přátel, by mohlo napomoci k jeho začlenění.

Cíle:

- Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Žák hledá souvislosti, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, přispívá k diskusi.
- Žák předvídá příběh textu a svá tvrzení podporuje vhodnými argumenty.
- Žák srovná své odhady o příběhu s příběhem samotným.

- Žák se zamýšlí nad podobností pohádky s pohádkami, které již zná.
- Žák porovnává pohádku Tam a Cam s pohádkou Popelka (či jinou), hledá shody a rozdíly.

Důkazy o (na)učení:

- Žák předvídá, jak bude text pokračovat.
- Žák sdílí ve třídě své pocity a dojmy z textu.
- Žák odpovídá na otázky v pracovním listě a diskutuje je s ostatními.

Organizační formy a metody práce, diferenciac

-diferenciac – text s větší velikostí písma pro chlapce s dyslexií

Výukové metody a strategie:

-tiché signály

-čtení s předvídáním

- otevřené otázky
- metoda text-text (hledání souvislostí)
- volné čtení
- předvídání z názvu pohádky

Organizační formy:

- frontální
- individuální

EVOKACE (10 min)

Vyvození dnešního tématu – vietnamská pohádka (**frontální**)

Dnes si přečteme pohádku z daleké země. Přijďte na to ze které? (tiché signály)

Promítnutí fotek (obrázky postupně přidáváme, žáci mají čas přemýšlet), po uhádnutí / prozrazení názvu země si ji ukážeme na mapě.



Obr. 36 - zdroj: Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Ha_Long_Bay_on_a_sunny_day.jpg [cit. 2024-04-05].



Obr. 37 - zdroj: *Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Rizi%C3%A8re_dans_la_baie_d'Halong_int%C3%A9rieure.JPG [cit. 2024-04-05].*



Obr. 38 - zdroj: *Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Xe_bu%C3%BDt.JPG [cit. 2024-04-05].*



Obr. 39 - zdroj: Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Market,_vietnam.JPG [cit. 2024-04-05].



Obr. 40 - zdroj: SKALNÍK, Václav. Vietnamština. [foto] Online. Paddy. cz. Dostupné z: <https://www.paddy.cz/products/vietnamstina/> [cit. 2024-04-05].

Po předchozí domluvě s vietnamským žákem ve třídě (pokud bude chtít) ho poprosíme, aby nám něco o Vietnamu řekl (např. přinesl fotku, říct, kdo z jeho rodiny tam bydlí, jestli tam někdy byl, popřípadě co se mu tam líbí, jak dlouho se tam jede, jakou řečí se tam mluví, jestli by nás vietnamsky něco nenaučil atd.)

Prozrazení názvu kniha a pohádky. Pohádka pochází z knížky Pohádky z rýžových polí.

Jak rozumíte tomuto názvu?

Pohádka se jmenuje *Tam a Cam* – **O čem myslíte, že pohádka bude?** (předvídaní z názvu pohádky)

UVĚDOMĚNÍ (70 min)

Čte učitel (frontální)

Nedaleko hlavního města žil kdysi rolník se ženou a malou dceruškou, které říkali Tam. Nebyli ani bohatí, ani chudí a v pilné práci žili klidně a spokojeně.

Když byly Tam tři roky, matka jí zemřela a otec se znovu oženil. Po roce se jim narodila druhá holčička, které dali jméno Cam. Krátce nato otec onemocněl a zemřel. Matka měla

ráda jen svou vlastní dceku Cam a starší Tam se stala v rodném domku odstrkovanou služkou. Měla jediné záplatované kalhoty a vetchou blůzičku a musela dělat všechny těžké a špinavé práce. Za to dostávala jen misku rýže a večer nejdou uléhala hladová. Zato Cam byla rozmazlená a svéhlavá, stále si vymýšlela nová a nová přání a Tam jí musela ve všem vyhovět.

Otevřené otázky, metoda text-text (hledání souvislostí), tiché signály

Připomíná vám příběh nějakou pohádku? Kterou a v čem?

-učitel zapisuje na tabuli

Společné čtení (frontální)

Léta plynula a z Tam vyrostla pěkná dívka. Byla mírná, pracovitá a poslušná a nic nezáviděla mladší sestře. Zato Cam byla ošklivá. Matka jí hýčkala, ale ke kráse jí tím nepomohla a jen zvyšovala její lenost a pánovitost.

Jednou poslala matka obě dívky, aby šly na rýžové pole nachytat kraby a drobné rybky, které tam žijí po letních záplavách. Aby povzbudila Cam v práci, slíbila, že té, která přinese větší úlovek, dá pěkný červený živůtek.

Rozumíte všem slovům? Co to je živůtek? Jak je možné, že dívky šly sbírat rybky na pole?

-ujistění se, zda je žákům jasný smysl, zda textu rozumí, popřípadě další otázky, které vyvstanou

Jak myslíte, že si dívky s prací poradí a proč? Budou pracovat stejně? (čtení s předvídáním)

Znáte podobné pohádky, o dvou sestřích, kde je jedna líná a druhá pilná? (O dvanácti měsíčkách, Popelka, Mrazík atd.) (metoda text-text)

Společné čtení (frontální)

Tam se hned pustila do práce a v poledne měla košík plný rybek, krabů a ráčků. Zato Cam, která se jen brouzdala ve vodě, neměla v košíku skoro nic. Červený živůtek však chtěla, a

proto se rozhodla, že sestru ošidí. Když šly kolem rybníka, řekla jí: „Tam, jsi na hlavě umazaná od bláta, měla by sis v rybníce umýt vlasy, nebo se bude maminka zlobit.“

Tam potavila košík na břeh a vlezla do vody. Sotva však potopila hlavu, přesypala Cam její úlovek do svého košíku a běžela domů, aby dostala slibnou odměnu.

Potvrdily se naše domněnky, jak si dívky s prací poradí?

Když Tam vylezla z vody a uviděla prázdný košík, usedla rozlítostněná na břeh a rozplakala se. Nedoufala, že jí matka dá slíbený živůtek, ale bylo jí líto, že ji oklamala sestra, které nikdy nic zlého neudělala. Najednou uslyšela vlídný hlas:

Kdo si myslíte, že na Tam promluvil? Co jí asi řekl? (čtení s předvídáním)

„Proč pláčeš, milá Tam?“ Podívala se vzhůru a viděla, že u ní stojí stařeček s dlouhými bílými vlasy a vousy a laskavě se na ni usmívá.

Vypověděla mu, co se jí přihodilo a stařeček ji utěšoval: „Tak už neplač a podívej se do košíku, třeba tam ještě něco zbylo.“ Tam se podívala, ale našla jen jednu malou rybičku, která měla ocásek přiskřípnutý mezi dva proutky, a proto nevypadla.

„Nu, vidíš,“ řekl stařeček, „to nejcennější ti zůstalo.“

Proč myslíte, že stařeček říká, že rybka je to nejcennější, co zůstalo? (čtení s předvídáním)

Pusť rybku do rybníčka porostlého lotosovými květy, každý den jí dej několik zrněk rýže ze svého oběda a budeš mít přítele, který tě nezradí. Stačí, když na ni vždycky zavoláš: „Rybko, rybko, kde jsi? Pojd' sem, chceš-li, abych se s tebou rozdělila o trochu rýže.“

Tam se chtěla zeptat, jak to, že ta rybička je nejcennější ze všech ryb, které v košíku byly, ale stařeček zmizel tak nepozorovaně, jako se objevil.

Utřela si slzy, vzala rybičku a běžela s ní k pagodě, kde ji pustila do rybníčku s lotosovými květy. Od té doby už nebyla tak opuštěná. Měla alespoň rybku, kterou mohla mít ráda a svěřovat se jí se svým trápením. Každý den přicházela opatrně, aby ji nikdo neviděl, k rybníčku a volala na rybku, jak jí stařeček poradil. Ta hned připlula a vystrčila hlavu. Tam ji nakrmila a vypověděla jí, co se za ten den stalo.

-vysvětlit slovo pagoda – věž, posvátné místo, můžeme najít obrázek a žákům ukázat

.....přestávka.....

Volné čtení (čte kdo chce, až bude chtít, tak přestane a naváže další žák) (**frontální**)

Žáci mají text před sebou, je součástí pracovní listu (Příloha 11).

Ale Cam si brzo všimla, že sestra po obědě někam chodí, a potají ji pozorovala. Viděla, co se děje, a sestře její rybičku záviděla. Žalovala to matce. Ta chtěla své Cam vyhovět, a proto poslala Tam pást buvola a sama šla k rybníčku.

Zavolala rybku tak, jak ji volávala Tam, chytila ji a zabila. Doma ji upekla a dala dcerce k večeři. Cam ji snědla a kůstky vyhodila na smetiště.

Druhý den šla Tam po obědě zase za svou rybkou, ale volala marně. Jak se skláněla k vodě, spatřila na kameni u samého břehu tři kapky krve. Pochopila, že její malá přítelkyně je mrtvá, a žalostně se rozplakala.

Pojednou za sebou uslyšela laskavý stařečkův hlas:
„Pročpak zase pláčeš, milá Tam?“

„Ach, stařečku, někdo zabil mou milou rybku a já jsem zase na světě docela sama a opuštěná.“

„Je mi tě líto, děvenko,“ řekl stařeček. „Ale už neplač, snad i toto zlo se jednou obrátí v něco dobrého. Jdi domů, najdi kůstky ze své rybky, dej je do hliněného džbánu a zakopej je v komůrce pod nohu své postele. Uvidíš, že se ti jednou budou hodit.“

Sotva to stařeček dořekl, zmizel, a Tam mu ani nemohla poděkovat za útěchu a radu.

Šla smutně domů, ale marně se snažila najít rozházené kůstky. Když už jí z toho bylo zase do pláče, promluvil na ni kohout, který se kolem procházel na smetišti:

„Dej mi hrst rýže a já ti pomohu. Však vím, co hledáš.“

Tam mu dala celou svou skrovnou večeři. Kohout svolal slepice a za chvíli bylo celé smetiště prohrabané a před Tam ležely kostičky z její rybky. Zaplakala nad nimi, vložila je do starého džbánu a pečlivě zakopala, jak jí stařeček poradil.

Znáte nějakou jinou pohádku, kde zvířata pomáhají lidem?

Samostatné čtení (**individuální**), pracovní list (Příloha 11)

Po nějaké době pořádal král v hlavním městě velkou slavnost. Cam se chystala do města, oblékla si své nejlepší šaty a celé hodiny seděla před zrcadlem a parádila se. I matka chtěla jít s ní, ale když Tam poprosila o dovolu, aby směla jít také, obě se jí vysmály: „Ty v těch svých hadrech bys dělala ostudu. Jen pěkně sed’ doma a hled’ si své práce!“

Ale Tam prosila, ať jí matka dovolí jít, že má všechnu práci hotovou a ve městě se schová někam stranou a jen se bude z dálky dívat. Tu matka smísila deset košíků loupané rýže s deseti košíky neloupané a řekla: „Tady máš práci, aby ti nebyla dlouhá chvíle. Pěkně tu rýži zase přeber. A až budeš hotova, můžeš jít na slavnost.“ Věděla, že to nemůže přebrat ani za tři dny. Pak se s Cam vydaly do hlavního města.

Když odešly, pustila se rozlítostněná Tam poslušně do nesplnitelného úkolu. Sotva na to viděla, protože jí kanuly hořké slzy. Tu vedle ní zase stál ten bílý stařeček a promluvil na ni: „Nemusíš mi nic říkat, všechno jsem viděla a slyšel. Ale neplač už, já ti pomohu. Pošlu sem všechny vrabce z okolí a ti rýži přeberou.“

Práce s pracovním listem (Příloha 11)

Jakou pohádku ti příběh připomíná? V čem je stejná (jako Popelka)? V čem je jiná?
(otevřené otázky, metoda text-text (hledání souvislostí))

-stejná – dvě sestry, král, ples, nemůže jít, musí přebírat

-jiná – holoubci, rybka, stařeček, jména, rýže

-sdílení shod a odlišností, učitel zapisuje návrhy žáků na tabuli

Čte učitel

Úkol pro žáky: hledání dalších společných či odlišných znaků.

„Ale oni mi jí snědí a já budu bita!“ volala s obavami Tam. „Jen se neboj,“ uklidňoval ji stařeček, „žádný nespolkne ani zrníčko. A ty, až bude práce hotová, vykopej džbán s kůstkami tvé rybky.“

Tam nestačila říct ani slovo a stařeček byl zase pryč.

Vtom přiletělo hejno vrabců, a s veselým čimčaráním se sneslo na hromadu rýže a za chvíli tu stálo deset košíků naloupané a deset neloupané rýže. Vrabci odletěli a nechybělo ani zrníčko. Tam rýži uklidila a vykopala džbán.

Jaké však bylo její překvapení, když z něho místo rybích kůstek vytáhla krásné dlouhé kalhoty z bělostného hedvábí, modré šaty, na nichž byly vytkány lesklé barevné květy, a hedvábné střevíčky s vyšitými ptáčky zdobené perličkami a drahokamy. Když si to oblékla, padlo jí všechno jako ulité. Byla krásná jako princezna. Spěchala do města na slavnost a všichni se za ní otáčeli a divili se, kdo je ta neznámá kráska.

Už přicházela k mostu, který vedl přes hradební příkop do městské brány, když se rozlehlo bubnování a volání hlasatele, že jede král, aby šli všichni z cesty. Lidé se začali spěšně uhýbat, strkali do sebe i do Tam a ta v té tlačnici ztratila střevíček. Ani ho nemohla sebrat a zahanbeně se schovala pod mostem.

Královský průvod došel až k mostu, ale najednou se první slon zastavil, a ne, a ne jít dá, ať ho jeho vůdce jakkoli pobízel. V celém průvodu nastal zmatek. Král hned tušil, že tam musí být něco zvláštního, a nařídil, ať prohledají okolí mostu.

Služebníci hledali, ale nenašli nic jiného než Tamin střevíček. Donesli ho králi. Sotva ho vzal do ruky, první slon bez pobízení vstoupil na most a celý průvod mohl vejít do města.

Král se zamyslel nad podivným chováním svého prvního slona a překrásný střevíček ho tak zaujal, že rozkázal, aby našli dívku, které ten střevíček patří a přivedli mu ji. Hlasatelé se hned rozeběhli po celém městě a všude vyhlašovali králův rozkaz. Všechny dívky hned zahazovaly střevíce a chodily hlásit, že ten střevíček je jejich. Ale žádná ho nemohla about. Přihlásila se i Cam, ale do střevíčku stěží strčila jen špičku a dál to nešlo. Vyhnali ji proto jako všechny ostatní.

Tam také slyšela, co hlasatelé vyvolávají, ale bála se, že ji matka pozná a potrestá, a proto zůstávala schovaná pod mostem. Ale královští služebníci ji našli a přivedli ke králi. Zkusili jí střevíček a padl jí jako ulitý. A k tomu měla ještě druhý docela stejný. Všichni věděli, že to je dívka, kterou dal král hledat.

Najdeme v příběhu nějakou další podobnost s tím, co už známe z jiného příběhu?

-připsání na tabuli

Králi se zalíbila svou krásou i skromností. Podle chování svého prvního slona poznal, že mu ji osud prisoudil a hned dal vyhlásit, že si ji vezme za ženu. Cam a její matka ji nejdřív v těch krásných šatech ani nepoznaly, ale když se jí král zeptal, jak se jmenuje, a ona řekla, že Tam, zadívaly se na ni pozorně a viděly, že to je jejich Tam, která má doma přebírat rýži. Zrudly hněvem a zbledly závistí.

Tam se tedy dočkala odměny za svou dobrotu. Stala se královnou a den za dnem si získávala větší lásku královi i všeho lidu.

REFLEXE (10 min), (frontální, individuální)

Přestože pohádka je z daleké země, v leccem je shodná s pohádkami, které známe my.

Chtěli byste ještě něco připsat k tomu, co už máme na tabuli?

Pohádka má ale také mnoho odlišností. V pracovním listě (Příloha 11) odpovězte na následující otázky:

Co tě na pohádce překvapilo?

Čím tě zaujala? Co by sis přál/a jinak?

Co nového ses díky pohádce o Vietnamu dozvěděl/a?

-sdílení odpovědí v kruhu, případně další postřehy k čtenému textu.

Reflexe:

Zachovat:

Výběr textu méně náročného svým tématem umožňoval větší míru zapojení všech žáků. Snáze se nám s žáky dařilo pojmenovávat a zvědomovat informace z textu napsané „mezi řádky“. Žáci už po minulé zkušenosti mnohem lépe zvládali volné čtení a předávání si slova. Zajímavý byl moment hledání podobností mezi pohádkou Tam a Cam a pohádkou o Popelce, či jinými pohádkami, které nesou podobné znaky. Žáci se navzájem doplňovali a společně

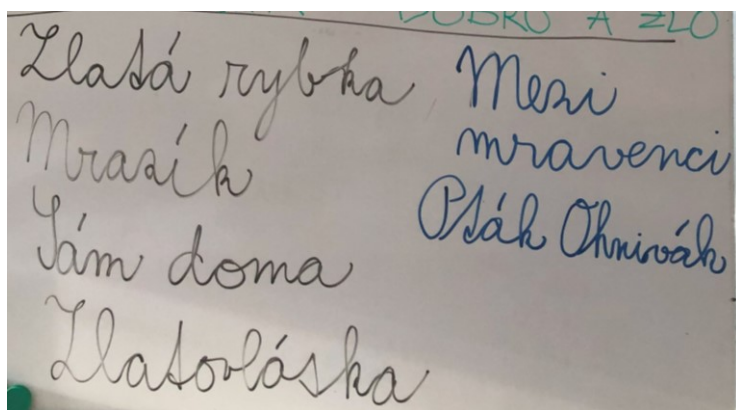
našli mnoho odpovědí. Byli překvapeni z toho, že společně našli spoustu shodných i odlišných znaků v pohádkách.

V úvodu lekce nás vietnamský žák (po předchozí domluvě) naučil několik slovíček. Z jeho schopnosti mluvit i jiným jazykem než češtinou, byla většina žáků velmi překvapená. I v průběhu lekce se tento žák více zapojoval a v některých okamžicích četby dodával k jménům v textu další informace. Za jeho aktivitu jsme byli velmi rádi, neboť při výuce ostatních hodin je poměrně ojedinelá.

Zavést, zrušit:

Pro příště bychom změnili evokační aktivitu, kdy bychom na úvod lekce spíše zařadili brainstorming, co vše již žáci o Vietnamu ví a porovnali ho s tím, co o něm ví po skončení četby. Na začátku lekce při vyvozování země, ze které pohádka pochází, žáci říkali po odkrytí obrázků mnoho jiných zemí (*Itálie, Turecko, Řecko, Rusko, Čína, ...*). Až po prozrazení, že se jedná i Vietnam, začali žáky napadat více konkrétní věci. Bylo by tak zajímavé sledovat, jak se jejich představy proměnily (samozřejmě by bylo nutné korigovat informace zaznamenané jen v pohádce a informace, které jsou reálným odrazem Vietnamu) po dočtení pohádky.

Žákovské odpovědi na otázku: *Znáte nějakou jinou pohádku, kde zvířata pomáhají lidem?*



Obr. 41 - zdroj: autorka

Žákovské odpovědi na otázku: *V čem (pohádka) je stejná (jako Popelka)?*

VZALA PRINCE, STŘEVIČEK
- RODINA - POMOC
PTÁČKŮ
- 2 SESTRY - SLAVNOST
- ZVÍŘATA - DOBRO A ZLO

Obr. 42 - zdroj: autorka

Žákovské odpovědi na otázku: *V čem je (pohádka) jiná?*

JINĚ
Pomoc od jiných zvířat.
Jiná země, jiné národy.
Chlapec x dívky
horaích x rýže
slon x kůň

Obr. 43 - zdroj: autorka

10. Posttest

Výsledky realizovaných lekcí (čtvrtá fáze Whiteheadova cyklu) byly vyhodnoceny formou posttestu, který byl ve třídě uskutečněn po realizaci poslední lekce a měl stejnou formu jako pretest. Účastnilo se ho (stejně jako pretestu) 23 žáků. V první části žáci opět odpovídali na daná tvrzení pomocí škálování, nyní ale nad otázkami z vlastní iniciativy více diskutovali a chtěli zdůvodňovat své názory.

Velká změna mezi pretestem a posttestem (Příloha 15) nastala u tvrzení *cizinci jsou nebezpeční*, oproti původním 19 žákům nyní s tvrzením souhlasila už jen třetina třídy – 7 žáků. Téměř polovina třídy uvedla, že neví nebo se nemůže rozhodnout, 5 žáků uvedlo, že s tvrzením nesouhlasí. Jeden z žáků (Ž1), který zastával názor nesouhlasím, například reagoval na žáka, který zastával názor souhlasím (Ž2), takto:

Ž1 (Čech) k Ž2 (žák s OMJ, narozený mimo ČR): *Ty přeci nejseš nebezpečnej!*

Snaha zdůvodnit své stanovisko byla patrná u tvrzení *Češi jsou milí*, přestože žáci svůj názor v tomto tvrzení téměř nezměnili. Uvádíme argumenty žáků zastávající názor nevím/ nemohu se rozhodnout:

Ž1: *Ne všichni Češi jsou hodní.*

Ž2: *Záleží na tom, jaký ten člověk je.*

Ž3: *Někdy je hodnej, a někdy se na něj naštvěš, a připadá ti, že je zlej.*

Ž4: *Já bych to brala jako dospělý, děti ne.*

Ž2: *Někdy jsou Češi hodný a někdy ne.*

Po rozhovoru mezi několika žáky došla třída k názoru, že každý z nich má kamaráda z jiné země, protože ve třídě je více různých národností a každý z nich se kamarádí alespoň s jedním žákem jiné národnosti, než je jeho vlastní. To bylo pro mnoho žáků objevem. Zápornou odpověď na tvrzení *chtěl/a bych mít kamaráda/ kamarádku z jiné země* jeden z žáků odůvodnil takto:

Ž1: *Já už ho mám.*

Ž2 (žák s OMJ): *Já bych si s ním chtěl jako rozumět (myšleno dorozumět). Že třeba s Ž3*

(také žák s OMJ) *si rozumím.*

Odpověď nesouhlasím, nebo nevím / nemohu se rozhodnout na tvrzení *myslím si, že bez ohledu na barvu pleti jsme si všichni podobní*, žáci zdůvodňovali takto:

Ž1: *Každý jsme v něčem jiný a v něčem stejný.*

Ž2: *Já sem třeba jako úplně jiná než Ž3 a jsme oba bílí.*

Vrostl také zájem o život v zahraničí a zájem o život lidí v jiných zemích. Větší pokles se naopak objevil u tvrzení *rád/a cestuji*.

Při práci s obrázkem a přiřazování kladných nebo záporných vlastností (Příloha 16) žáci opět častěji přiřazovali kladné vlastnosti, tentokrát využívali dvakrát častěji kladné vlastnosti před zápornými. Opět všechny vyobrazené děti získaly od žáků více pozitivních než negativních vlastností. Nejvíce pozitivních vlastností tentokrát žáci přiřadili Jakobovi (bělošský chlapec), následně Jitce (bělošská dívka), poté Lence (černošská dívka) a nejméně opět Pavlovi (asijský chlapec). Rozdíl mezi počtem kladných vlastností u dětí na obrázku už nebyl tak velký. Žáci stále přisuzovali dívkám vlastnosti, které jsou společností považovány za více ženské vlastnosti a chlapcům ty vlastnosti, které jsou společností považovány za více mužské.

V druhém písemném úkolu (Příloha 17) měli žáci k devíti tvrzením napsat buď písmeno N (normální), nebo D (divné), podle toho, jak na ně působí. Rozdíl mezi rozložením názorů na to, jaké tvrzení se žákům zdá normální a jaké divné, už nebyl tak velký jako během pretestu. Vyšší počet odpovědí „normální“ oproti pretestu získalo během posttestu každé tvrzení. Za normální považovali žáci nejčastěji *jezení přiborem* a *každoroční dovolenou u moři*. Nejméně odpovědí „normální“ získalo od žáků opět tvrzení *celá naše rodina byli pohromadě v jednom bytě – já, maminka, tatínek, strýček a teta, babička s dědečkem*.

11. Zhodnocení cílů

Poslední fáze Whiteheadova cyklu – změna problému, nastala v několika bodech. Během posttestu žáci projevovali větší zájem o jiné země a do větší míry se zamýšleli nad zobecňováním charakteristik jednotlivých skupin obyvatel. V průběhu odpovídání na otázky pomocí názorové škály měli žáci větší potřebu svůj názor komentovat, někteří z nich ho demonstrovali na konkrétním příkladě, uměli vlastními slovy vysvětlit, jak na tvrzení nahlíží a proč. Za cenné považujeme interakce mezi žáky. Během nich rozvíjeli schopnost vysvětlit svůj názor a podložit ho argumenty. Ty v některých případech vedly k přesvědčení spolužáka, což považujeme za větší přínos, než kdyby žák změnil názor po konfrontaci s názorem autority – učitelem či jiným dospělým.

U žáků pozorujeme změnu v původně úzkém chápání normy. Během posttestu se ukázalo, že žáci již nepovažují za normu jen to, co se děje v kontextu jejich domácího prostředí, ale dokážou se nad popsanou situací zamýšlet i v širším kontextu. Pro lepší pochopení posunu v myšlení žáků by bylo vhodné vést o písemné části posttestu další diskusi, ta už ovšem z časových důvodů nebyla možná.

Během dalšího pozorování, které následovalo v době po posttestu, jsme si všimli, že se ve třídě častěji objevuje téma multikulturality. Žáci si více začali všimnout lidí odlišných národností a začali se o ně více zajímat. Jeden z příkladů je velký zájem o učitelku pocházející z Vietnamu, kterou žáci opakovaně žádali, aby jim řekla něco o tamních zvycích a tradicích. Za hodnou povšimnutí považujeme skutečnost, že se žáci se svými otázkami obraceli výlučně k učitelce – autoritě, v mnohem menším měřítku ke svému spolužákovi (který rovněž pochází z Vietnamu). Žáci měli také výraznější tendence diskutovat o kontroverzních tématech (například o dětském domově). Otázkou samozřejmě je, do jaké míry na tento fakt měly vliv námi odučené lekce a do jaké míry se jedná o náhodu nebo důsledek jiných faktorů. Odpověď by mohlo poskytnout další pozorování ve třídě.

Závěrem považujeme za nutné zmínit, že během realizace výzkumu docházelo k aktivnímu zapojení žáků s OMJ oproti jiným hodinám, což hodnotíme jako pozitivní, a zdá se, že na ně lekce působily motivačně. Z našeho pozorování před zahájením výzkumu ale vyplývá, že na jejich začleňování do třídního kolektivu je stále potřeba pracovat. Tuto skutečnost pojmenovali i samotní žáci (viz. s. 111: Ž2 (žák s OMJ): *Já bych si s ním chtěl jako rozumět*

(myšleno dorozumět). *Že třeba s Ž3 (také žák s OMJ) si rozumím.*). Domníváme se, že začleňování žáků s OMJ by mělo být ve třídě nadále aktivně podporováno, například i zajištěním jazykových kurzů, či spoluprací s organizacemi podporující žáky s OMJ a jejich rodiče (například META), což bohužel není aktuální stav ve třídě. Podpora vztahů ve třídě skrze aktivity osobnostní a sociální výchovy, třídnické hodiny či přístupem k žákům je nadále vítána.

12. Diskuze

Výzkum ukázal, že pravidelné zařazování čtenářských lekcí s multikulturální tematikou má pozitivní vliv na názory a postoje žáků k multikulturální společnosti, i když posun ve změnách žákovského uvažování nebyl nijak markantní. Obtížnost v dosažení těchto změn popisuje a potvrzuje například Allport (2004), Jirásková (2006) upozorňuje, že stereotypizace je ve společnosti běžně používána a slouží k usnadnění vidění světa kolem nás. Za velký přínos považujeme aktivní zapojování žáků s OMJ, kteří tvoří více než čtvrtinu třídy. Stejně jako v multikulturální společnosti je žádoucí vytváření prostoru umožňujícího interkulturální dialog a skrze něj interkulturální setkávání, tak i na úrovni třídního kolektivu vzniká potřeba vzájemného propojení žáků i přes jazykovou či kulturní bariéru. Přestože tyto odlišnosti nejsou v běžném chodu třídy výrazněji zaznamenávány, z výzkumu vyplývá, že někteří žáci pocítují odlišnosti, které jim v určitých situacích brání ve vzájemném kontaktu. V námi pozorovaném třídním kolektivu vyvstala potřeba žáků s OMJ být součástí skupiny a plnohodnotně se účastnit na dění ve třídě.

Přestože MKV je součástí RVP ZV, otázkou zůstává, v jaké podobě a do jaké míry jí pedagogové věnují ve výuce čas. Dle Moore (2008) i Průchy (2001) vyučující do hodin častěji zařazují především ta témata, se kterými vnitřně souzní a která jsou jim blízká. Vyučující třídy, ve které byl výzkum realizován, zmínila během rozhovoru, že z časových důvodů se MKV v hodinách nezvládá příliš věnovat a že jí schází potřebné materiály, které usnadní realizaci MKV ve třídě.

Pokládám si otázku, zda samotná výuka MKV může vést k dostatečnému rozvoji interkulturální citlivosti a integraci žáků s OMJ do třídního kolektivu. Domnívám se, že k naplnění těchto cílů by mohlo přispět aktivní zapojení rodičů (například formou častějších celoškolních či třídních akcí) a dlouhodobá a systematická podpora žáků s OMJ.

Vzhledem ke krátkodobému působení ve třídě si netroufám posuzovat, jaký vliv měly lekce na rozvoj čtenářské gramotnosti a úrovně čtenářství u žáků. V hodinách byly využity metody RWCT po realizaci výzkumu během žákovské reflexe přečtených knih, k záznamu přečteného žáci pracovali s myšlenkovou mapou, později také k reflexi zážitků z kulturních akcí.

Mezi limity práce patří nízká časová dotace na realizaci akčního výzkumu. Při větší časové dotaci by bylo vhodné vést s žáky rozhovor o jejich písmenných odpovědích, které uvedli v rámci posttestu. Pokud bychom v lekcích mohli pokračovat i nadále, domnívám se, že by pro žáky mohly být větším přínosem. Skutečnost, že ve třídě jsem nefigurovala jako třídní učitel, měla vliv na načasování realizace jednotlivých lekcí a přizpůsobení požadavkům a potřebám třídy a vyučující. Realizace lekcí v roli třídní učitelky by umožňovala větší časovou flexibilitu, delší rozestupy mezi jednotlivými lekcemi (například realizace jedné lekce za měsíc během celého školního roku), čímž by byl vymezen větší prostor pro vyhodnocení dopadu jednotlivých lekcí na smýšlení žáků a mezi lekcemi by mohla být zajištěna větší kontinuita. Tento způsob by mohl být také smysluplnější pro pedagoga, který by mohl lekce ve školním roce rozložit dle aktuálních potřeb a snáze je provázat s výukou.

Přestože výzkum cílil na práci pouze s jednou třídou, a není tedy možné jeho výsledky zobecňovat, výsledky posttestu ukazují změny, kterých jsme chtěli dosáhnout, a nastiňují možnosti další práce se třídou. Využití akčního výzkumu zároveň sloužilo jako forma profesního růstu pro pedagogy a sdílení dobré praxe.

13. Možnosti pokračování výzkumu

Při pokračování v práci se třídou bychom doporučovali pozorovat vztahy mezi žáky a případně realizovat další lekce MKV reagující na potřeby žáků s cílem podpořit dobré klima ve třídě. Nabízí se i aktivnější zapojení žáků s OMJ, jako příklad uvádíme vybídnutí všech žáků k prezentaci vlastní země, jazyka a kultury, pokud by o takovouto aktivitu měli zájem. Možností je také pokračování v realizaci MKV skrze další literaturu pro děti. Více nápadů na konkrétní způsoby realizace MKV a práci s multikulturní třídou by ocenila i třídní učitelka, což vyplývá z rozhovoru vedeného před realizací výzkumu i během konzultací v jeho průběhu. Potřebu dalšího rozvoje MKV ve třídě potvrzuje například zjištění, že žáci kladněji hodnotí bělošské děti oproti černošským či asijským. Během pretestu i posttestu přiřadili více kladných vlastností bělošským dětem než černošské dívce a asijskému chlapci.

Za žádoucí považujeme pokračovat ve snaze o větší integraci žáků s OMJ do třídního kolektivu. Tito žáci jsou součástí třídy už téměř dva roky, a tak přestávají být v centru pozornosti a zajištěná pomoc vůči nim slábne. Vzhledem k odlišnému mateřskému jazyku těchto žáků je stále dělí jazyková bariéra. V mnoha případech už tito žáci porozumí, což budí dojem, že řeč ovládají bez problémů. Je třeba také neustále myslet na vyšší úsilí, které musí tito žáci při komunikaci vyvíjet. Fungování chodu třídy a dobrá atmosféra v třídním kolektivu stojí na psychické pohodě všech žáků ve třídě. Budování vzájemného porozumění a dorozumění je tedy nezbytné.

Během výzkumu se také ukázaly genderové stereotypy žáků, konkrétně stereotypní nahlížení na typicky ženské a typicky mužské vlastnosti. Proto doporučujeme věnovat se v hodinách tématu genderu, příklady dobré praxe pro 1. stupeň základní školy uvádí například Babanová a kol. v metodice *Volba povolání bez předsudků* (2015).

Závěr

Diplomová práce se zabývá rozvojem MKV skrze literaturu pro děti. Teoretická část se věnuje vymezení základních pojmů souvisejících s MKV jako je multikulturalita, multikulturalismus, interkulturalita, inkluze, integrace, předsudky a stereotypy. Předkládá ukotvení MKV v RVP ZV a Strategii. Další kapitoly teoretické části se zaměřují na možnosti rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy a na metody, které tento rozvoj podporují. Blíže jsou popsány metody RWCT a třífázový model učení, které jsou dále využity v praktické části. Poslední kapitola teoretické části předkládá shrnutí současné literatury pro děti s multikulturní tematikou.

Praktická část je koncipována jako akční výzkum, jehož cílem byl rozvoj MKV ve třetím ročníku základní školy skrze literaturu pro děti s multikulturní tematikou. Tento cíl vychází z potřeby reagovat na současné dění ve světě, na novou kulturní a jazykovou diverzitu v české společnosti, která nastala zejména po vypuknutí války na Ukrajině, a na nárůst počtu žáků s OMJ ve českém školním prostředí. Ve třetím ročníku základní školy byly po několikaměsíčním nestrukturovaném pozorování naplánovány lekce vycházející z literatury pro děti, které obsahují multikulturní témata. Při výběru literárních textů byl kladen důraz na aktuální potřeby třídního kolektivu, ve kterých byly lekce realizovány. Po úvodním pretestu a rozhovoru s třídní učitelkou následovala realizace pěti lekcí vycházejících z pěti různých knih pro děti zaměřujících se na MKV. Výzkum byl ukončen posttestem a následně porovnán s výsledky pretestu. Vyhodnocení obsahové analýzy žakovských odpovědí získaných během realizace lekcí a porovnání výsledků pretestu a posttestu ukazují posun v hloubce žakovského přemýšlení o multikulturních tématech, větší potřebu argumentace a zdůvodňování vlastních názorů a častější výskyt multikulturních témat v žakovských interakcích.

Na základě našeho pozorování a analýzy žakovských diskusí v průběhu výzkum dáváme podnět k intenzivnější snaze o integraci žáků s OMJ do třídního kolektivu a doporučujeme proto se tématu dále věnovat. Dále z našeho zjištění vyplynulo, že žáci vykazují genderové stereotypní představy týkající se vlastností dívek a chlapců. I zde se tedy nabízí téma k další práci s třídním kolektivem.

Diplomová práce využívá akční výzkum ke zlepšení daného problému ve třídě a představuje možný způsob realizace MKV na prvním stupni základního vzdělávání skrze literární text. Současně ukazuje akční výzkum jako nástroj pro profesní růst pedagoga a zlepšení učitelské praxe.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLPORT, Gordon Willard a GEISLER, Eduard. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. ISBN 80-7260-125-3.

ALTMANOVÁ, Jitka; HAUSENBLAS, Ondřej; HESOVÁ, Alena; KOŠTÁLOVÁ, Hana; KOUBEK, Petr et al. Online. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: VÚP. 2011. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html> [cit. 2023-10-23]

Ateliér ŠUM. Online. Dostupné z <https://www.kurzyuzuzy.cz/jak-nakreslit-vlci-mak/> . [cit. 2023-08-16].

BABANOVÁ, Anna. *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce: podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání*. V Praze: Gender Studies, o.p.s, 2019. ISBN 978-80-86520-53-7.

BABANOVÁ, Anna; HAUSENBLASOVÁ, Jitka; KOLÁŘOVÁ, Jitka; FOUSEK KROBOVÁ, Tereza a SMETÁČKOVÁ, Irena. *Volba povolání bez předsudků: metodika projektového dne pro základní školy*. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce, 2015. ISBN 978-80-88153-02-3.

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.

BECK, Clive. *Informal Action Research: The Nature and Contribution of Everyday Classroom Inquiry*. 2017. In: GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Martin CHVÁL a Jana STRAKOVÁ, ed. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-224-8.

BLAHOŠOVÁ, Jana; LEBEDÍKOVÁ, Michaela; TANCOS, Martin; PLHÁK, Jaromír; ŠMAHEL, David; ELAVSKY, Steriani; TKACZYK, Michal a SOTOLÁŘ, Ondřej. *Jak čeští adolescenti používají své mobily? Analýza dat z chytrých telefonů*. Brno: Masarykova univerzita, 2023.

BOUDOVÁ, Simona; JANOTOVÁ, Zuzana; BASL, Josef; ANDRYS, Ondřej; ZATLOUKAL, Tomáš et al. *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-67-0.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

COMENIUS. (n.d.). Akční výzkum. Dostupné z:<http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm>

CRAWFORD, Alan. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, N.Y: International Debate Education Association, 2005. ISBN 1-932716-11-4.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu*. Praha: Vadasová-Elšíková, 1999. ISBN 80-902602-0-9

Eurostat. *Cizinci a jejich podíl na obyvatelstvu ve vybraných zemích EU (stav k 1. 1. příslušného roku)*. Online. Praha: Český statistický úřad, 2022. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/37782421/c00R01_2021.xlsx/d003f330-9637-4dac-b85b-aa7890e1308d?version=1.0 [cit. 2023-10-25]

FeedIT. *České děti tráví na sociálních sítích až 3 hodiny denně. Toxické rady na nich mohou ohrozit i jejich zdraví*. Online. 2023. Dostupné z: <https://feedit.cz/2023/04/19/ceske-deti-travi-na-socialnich-sitich-az-3-hodiny-denne-toxicke-rady-na-nich-mohou-ohrozit-i-jejich-zdravi/>. [cit. 2024-03-16].

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co to je E – U – R. Online. *Kritické listy*. 2006, č. 24, s. 67. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf. [cit. 2024-03-16].

Integrace ukrajinských uprchlíků: rok poté. Online. Praha: PAQ Research, 2023. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/content/files/2023/07/PAQ_Hlas_Ukrajincu_Ohlednuti.pdf [cit. 2024-03-16].

JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVOVÁ, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina; HALBOVÁ, Barbora; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-31-3.

JANOTOVÁ, Zuzana; FRIEDLEROVÁ, Veronika; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; POLÁKOVÁ, Irena; MAZÁČOVÁ, Pavlína. *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností. PIRLS 2021*. Praha: Česká školní inspekce, 2023.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

KLOOSTER, David. *Co to je kritické myšlení?* Online. *Kritické listy*. 2000, č. 1-2, s. 8-9. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf. [cit. 2024-02-21].

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

Konstruktivismus v praxi vysokých škol: Konstruktivistické pojetí výuky. Online. In: *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. Dostupné z: <https://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php?akce=construct>. [cit. 2024-03-16].

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR. Online. *Kritické listy*. 2002, č. 9, s. 15-16. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf. [cit. 2024-03-16].

KOŠŤÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; HAUSENBLAS, Ondřej; ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online. Praha: ČŠI, 2010. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>. [cit. 2024-21-02].

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN

- 978-80-7603-194-4. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>. [cit. 2024-03-16].
- Mandaly pro děti*. Online. Dostupné z <https://www.mandalyprodeti.cz/https/www-mandalyprodeti.cz/vlci-maky-25x20-d91-htm> . [cit. 2023-08-16].
- MAREŠ, Petr a SIROVÁTKA, Tomáš. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda. Online. *Sociologický časopis*. 2008, roč. 44, č. 2, s. 271–294. ISSN 0038-0288. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2008.44.2.03>. [cit. 2024-03-14].
- MARQUES, Karin. Cesta k inkluzivní škole. Online. *Pedagogika* 2021, roč. 71, č. 3, s. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2021.982. [cit. 2023-07-26].
- MOREE, Dana a JANSKÁ, Iva. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Vydání první. Praha: Portál, 2015. 204 stran. ISBN 978-80-262-0915-7.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. Online. *Pedagogika*. Roč. 2003, č. 3, s. 300-308. Dostupné z: file:///D:/PEDF%20UK/DATA_Users/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308-2.pdf. [cit. 2024-03-26].
- Pohádky rýžových polí: Vietnamské pohádky*. Praha: Albatros, 1975.
- Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Online. Kritické myšlení. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2024-03-16].
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Psychologie (Portál). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie - praxe - výzkum*. 1.vyd. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PUPOVCI, Dukagjin a TAYLOR, Aleesha. *Reading and writing for critical thinking final evaluation report*. Online. 2003. Dostupné z: <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/KosovaRWCTEvalReport.pdf>. [cit. 2024-03-16].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf [cit. 2023-10-10]

ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda. *Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo*. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.

ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. *Každý (se) počítá*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.

Rozvoj čtenářství napříč školou. Minimetodika VÚP. Online. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935>. [cit. 2024-03-16].

Schola Empirica. Online. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/>. [cit. 2023-10-15].

SÍS, Petr. *Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí*. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.

SKALNÍK, Václav. *Vietnamština*. [foto] Online. *Paddy. cz*. Dostupné z: <https://www.paddy.cz/products/vietnamstina/> [cit. 2024-04-05].

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2016. ISBN 978-80-7419-229-6.

STIFF, Jamie; LENKEIT, Jenny; HOPFENBECK, Therese N.; KAYTON, Heather L. a MCGRANE, Joshua A. *Research engagement in the Progress in International Reading*

Literacy Study: A systematic review. Online. *Educational Research Review*. 2023, č. 40. ISSN 1747-938X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100547>. [cit. 2024-03-16].

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Online. Praha, 2020. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf [cit. 2023-10-15]

ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.

The 2000-2001 evaluation of the reading and writing for critical thinking project. Online. *AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH*. 2001. Dostupné z: <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/AIRReport.pdf>. [cit. 2024-03-16].

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>. [cit. 2024-03-16].

VOSLÁŘOVÁ, Marie. Jak dětem vysvětlit válku. Online. *ILiteratura*. 2022. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/45627-lesiv-andrij-valka-ktera-zmenila-rondo>. [cit. 2024-03-16].

VYKOUKALOVÁ, Věra a WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

Why RWCT. Online. Reading and Writing for a Critical Thinking. Dostupné z: <https://rwct.ngo/why/>. [cit. 2024-03-16].

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Ha_Long_Bay_on_a_sunny_day.jpg [cit. 2024-04-05].

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Rizi%C3%A8re_dans_la_baie_d'Halong_int%C3%A9rieure.JPG [cit. 2024-04-05].

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Xe_bu%C3%BDt.JPG [cit. 2024-04-05].

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Market_vietnam.JPG [cit. 2024-04-05].

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. Online. *Kritické listy*. 2002, č. 7, s. 29. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf. [cit. 2024-03-16].

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice S praktickými ukázkami*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7845-7.

Seznam příloh

Příloha 1 – Tazatelské otázky k rozhovoru s třídní učitelkou

Příloha 2 – Ukázka pretestu

Příloha 3 – Pracovní list 1 k lekci Každý (se) počítá

Příloha 4 – Pracovní list 2 k lekci Každý (se) počítá

Příloha 5 – Pracovní list 1 k lekci Nicky a Věra

Příloha 6 – Pracovní list 2 k lekci Nicky a Věra

Příloha 7 – Pracovní list 3 k lekci Nicky a Věra

Příloha 8 – Pracovní list 1 k lekci Bubu

Příloha 9 – Pracovní list 2 k lekci Bubu

Příloha 10 – Pracovní list k lekci Válka, která změnila Rondo

Příloha 11 – Pracovní list k lekci Tam a Cam

Příloha 12 – Tabulka 1: Výsledky názorové škály před realizací akčního výzkumu

Příloha 13 – Tabulka 2: Výsledky pretestu část 1

Příloha 14 – Tabulka 3: Výsledky pretestu část 2

Příloha 15 – Tabulka 4: Porovnání výsledků názorové škály před a po realizaci akčního výzkumu

Příloha 16– Tabulka 5: Porovnání výsledků pretestu a posttestu části 1

Příloha 17 – Tabulka: 6: Porovnání výsledků pretestu a posttestu části 2

Seznam obrázků

Obr. 1 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	61
Obr. 2 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	62
Obr. 3 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	63
Obr. 4 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	63
Obr. 5 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	64
Obr. 6 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	65
Obr. 7 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	65
Obr. 8 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	66
Obr. 9 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	67
Obr. 10 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	67
Obr. 11 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	68
Obr. 12 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	68
Obr. 13 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	69
Obr. 14 - zdroj: ROSKIFTE, Kristin a JINDŘIŠKOVÁ, Jitka. Každý (se) počítá. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1719-0.	69

Obr. 15 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.....	75
Obr. 16 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.....	78
Obr. 17 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.....	78
Obr. 18 - zdroj: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2.....	79
Obr. 19 - zdroj: autorka	83
Obr. 20 - zdroj: ELŠÍKOVÁ, Monika. Bubu. Praha: Vadasová-Elšíková, 1999. ISBN 80-902602-0-9	90
Obr. 21 - zdroj: ELŠÍKOVÁ, Monika. Bubu. Praha: Vadasová-Elšíková, 1999. ISBN 80-902602-0-9	90
Obr. 22 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	98
Obr. 23 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	99
Obr. 24 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	99
Obr. 25 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	102
Obr. 26 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	102
Obr. 27 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	103

Obr. 28 - zdroj: ROMANYŠYN, Romana; LESIV, Andrij; ŘEHOŘÍKOVÁ, Lucie a ŘEHOŘÍKOVÁ, Meda Válka, která změnila Rondo = Vijna, ščo zminyla Rondo. Brno: Větrné mlýny, 2022. ISBN 978-80-7443-448-8.....	103
Obr. 29 - zdroj: Mandalý pro děti. Online. Dostupné z https://www.mandalyprodeti.cz/https/www-mandalyprodeti-cz/vlci-maky-25x20-d91-htm . [cit. 2023-08-16].....	105
Obr. 30 - zdroj: Ateliér ŠUM. Online. Dostupné z https://www.kurzyuzuzy.cz/jak-nakreslit-vlci-mak/ . [cit. 2023-08-16].....	105
Obr. 31 - zdroj: autorka	107
Obr. 32 - zdroj: autorka	107
Obr. 33 - zdroj: autorka	108
Obr. 34 - zdroj: autorka	109
Obr. 35 - zdroj: autorka	109
Obr. 36 - zdroj: Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Ha_Long_Bay_on_a_sunny_day.jpg [cit. 2024-04-05].....	111
Obr. 37 - zdroj: Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Rizi%C3%A8re_dans_la_baie_d'Ha_long_int%C3%A9rieure.JPG [cit. 2024-04-05].	112
Obr. 38 - zdroj: Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Xe_bu%C3%BDt.JPG [cit. 2024-04-05].....	112
Obr. 39 - zdroj: Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Vietnam. [foto] Online. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnam#/media/Soubor:Market,_vietnam.JPG [cit. 2024-04-05].....	113
Obr. 40 - zdroj: SKALNÍK, Václav. Vietnamština. [foto] Online. Paddy. cz. Dostupné z: https://www.paddy.cz/products/vietnamstina/ [cit. 2024-04-05].	113
Obr. 41 - zdroj: autorka	120
Obr. 42 - zdroj: autorka	121
Obr. 43 - zdroj: autorka	121

Příloha 1 – Tazatelské otázky k rozhovoru s třídní učitelkou

Třídní kolektiv

1. Jak bys popsala vztahy ve třídě mezi dětmi?
2. Jak vztahy ošetřuješ, pracuješ nějak s dětmi? (třídnické hodiny, způsob řešení konfliktů prostor pro vyjádření pocitů dětí)
3. Spolupracuješ s metodičkou prevence nebo výchovnou poradkyní? Případně jak.

Ukrajínští žáci

4. Jak jsi vnímala (a jak nyní vnímáš) příchod ukrajinských žáků do třídy.
5. Přípravovala jsi předem české žáky na jejich příchod? Byla jsi na něj ty sama nějak připravená (např. nějaké kurzy)? Změnila bys teď něco, když už máš tuto zkušenost?
6. Jak děti nové žáky přijaly? Vznikaly během adaptace nějaké konflikty / předsudky / nedorozumění, které bylo třeba ošetřit?
7. Co se při adaptaci ukrajinských žáků podařilo, z čeho máš dobrý pocit.
8. Jak ses snažila / se snažíš ukrajinské žáky začleňovat. Co žákům nabízí škola? (jazyková příprava, META, ...)
9. Jak vypadá komunikace s rodiči (častější kontakt (?), zájem ze strany rodičů, obtíže)? Využíváš překladatelku?

Vietnamský žák

10. Ve třídě máš jednoho vietnamského žáka. Vidíš nějaké obtíže, které jsou spojené s jeho odlišnou národností (např. jiné návyky, kultura atd.)? Nebo naopak nějaké obohacení pro sebe, pro ostatní žáky?

Multikulturalita

11. Ve třídě máš 4 různé národnosti. Využíváš toho nějak při vyučování? Plynou z toho pro třídu jako kolektiv nějaké klady nebo zápory?
12. Využila jsi /využívá při výuce nějakou literaturu pro děti zabývající se touto tematikou?

Fungování třídního kolektivu

1. Vidíš nějaké nedostatky ve fungování třídního kolektivu (případně jaké)? Co by bylo možné zlepšit?
2. Je naopak něco, na čem jste pracovali a co se povedlo vyřešit nebo co se zlepšilo? Je něco, co už fungovalo od začátku, co tě překvapilo, z čeho jsi měla radost?
3. Cokoliv, co bys chtěla dodat.

Příloha 2 – Ukázka pretestu

Jméno:.....

Na obrázku vidíš 4 kamarády. Jitku, Pavla, Jakuba a Lenku.

Ke každému z nich přiřad' 1-3 vlastnosti podle toho, jací si myslíš, že jsou:



Jitka

Pavel

Jakub

Lenka

Vlastnosti:

-zvědavý/á

-líný/á

-odvážný/á

-zbabělý/á

-nápomocný/á

-lacomý/á

-statečný/á

-závistivý/á

-chytrý/á

-nepoctivý

-čestný/á

-zlý/á

-milý/á

-hloupý/á

-vtipný/á

-neslušný/á

-kamarádský/á

-bezohledný/á

Jitka je

.....

Pavel je

.....

Jakub je

.....

Lenka je

.....

Normální nebo divné?

Za každou větu napiš písmeno N (normální), nebo D (divné), podle toho, jak na tebe tvrzení působí.

1. Každý rok jezdím s rodiči k moři.
2. Celá naše rodina bydlí pohromadě v jednom bytě – já, maminka a tatínek, strýček a teta, babička s dědečkem.
3. Každou neděli chodíme celá rodina do kostela.
4. U nás doma se nepřezouváme.
5. Moje maminka je Češka a můj tatínek je Afričan.
6. Nechodím do školy, učí mě doma moje maminka.
7. U nás doma jíme příborem.

8. U nás doma nemáme televizi.

9. Každý den si chodím hrát s do lesa.

Zdroj obrázku: *4 Great Tips for Raising Multicultural Children*. [foto] Online. 2019. Dostupné z: <https://nighthelper.com/4-great-tips-raising-multicultural-children/> [cit. 2023-09-08].

Inspirace při tvorbě pretestu: *Předsudky a stereotypy vůči cizincům: Jak vést žáky k větší toleranci?* Online. Národní pedagogický institut. 2021. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/predsudky-a-stereotypy-vuci-cizincum-jak-vest-zaky-k-vetsi-toleranci> [cit. 2023-09-08].

Příloha 3 – Pracovní list 1 k lekci Každý (se) počítá

Jméno:.....

Autorka knihy: **Kristin Roskifte**

Název knihy:

1. Vymysli krátký popis (1-3 věty), který by mohl být textem pro tuto ilustraci.



2. Vyber si jednu ilustraci a vymysli k ní podobný text na základě těch, které jsi četl/a.

Vyber si jednu otázku, zakroužkuj ji a odpověz na ni.

1. Kdo jsi?
2. Co mají všichni lidé společného?
3. Na čem ti nejvíce záleží?
4. Co bys chtěl/ chtěla v životě dokázat?
5. Komu bys chtěl/chtěla poděkovat a za co?
6. Komu bys mohl/mohla dnes pomoci a jak?
7. Kdo ti dnes udělal/udělala radost a čím?

Příloha 4 – Pracovní list 2 k lekci Každý (se) počítá

Jména:.....

A) Vymyslete alespoň 3 věci, které máte všichni ve skupině společné.

B) Vymyslete jednu věc, kterou má u vás ve skupině vždy jen jeden z vás.

MÁME SPOLEČNÉ:

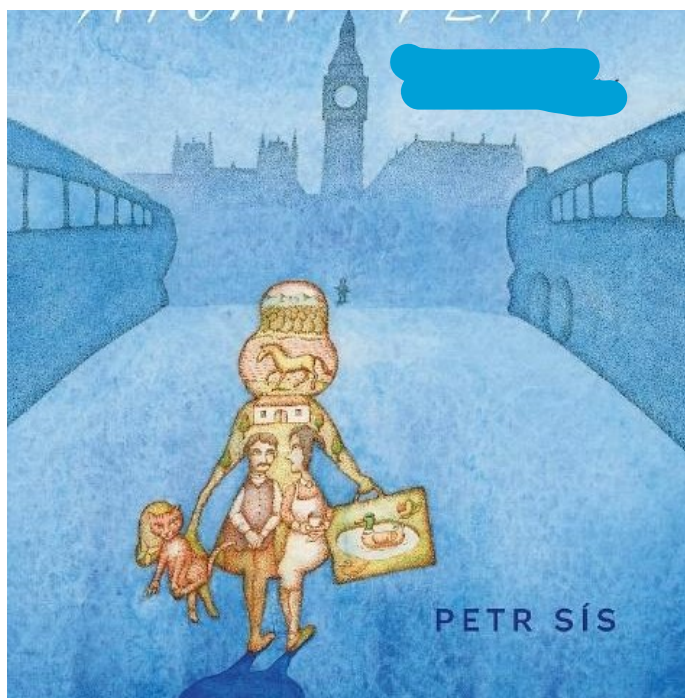
MÁME JEDINEČNÉ:

Příloha 5 – Pracovní list 1 k lekci Nicky a Věra

Jméno: _____

Petr Sís – Nicky a Věra

1. Podívej se na obrázek.



Kdo si myslíš, že bude hlavní postavou příběhu?

Vyber si jednu z následujících otázek, zakroužkuj ji a odpověz na ni.

1. Jaká asi hlavní postava je? Co má ráda?
2. Jaký příběh by mohla prožít a proč si to myslíš?
3. V jaké zemi myslíš, že se příběh odehrává?
4. O čem bys chtěl/a, aby kniha byla?

2. Podívej se na obrázek na tabuli. Co se Věrce a ostatním dětem asi honilo hlavou, když jeli bez rodičů vlakem do neznáma?

3. Prohlédni si obrázek a přečti si text.



Po třech dnech a nocích jsme přijely do Londýna.

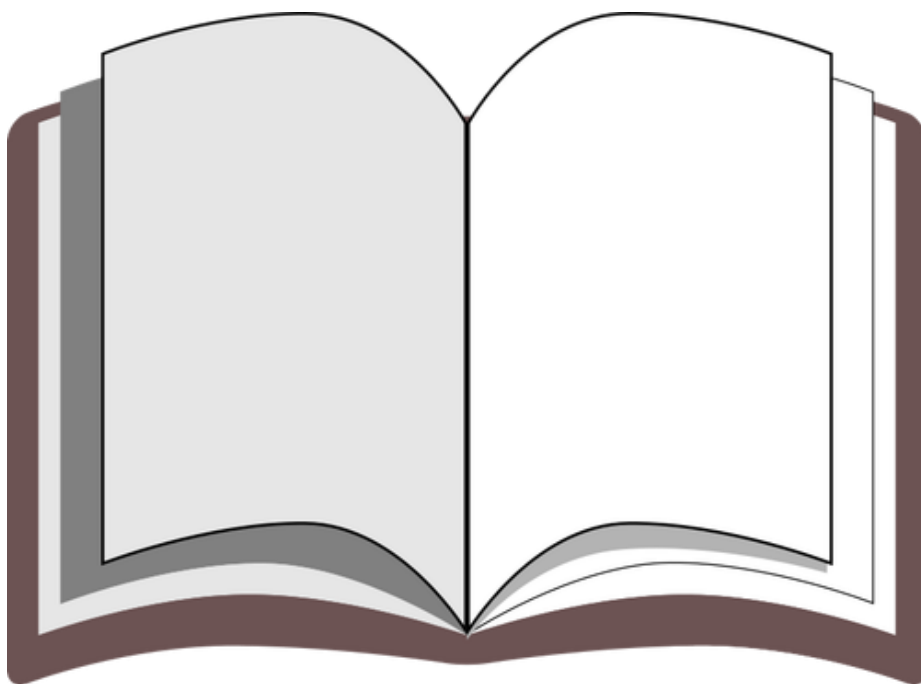
Všechny děti už někdo vyzvedl. Čekala jsem sama v prázdné nádražní hale. Konečně dorazila i moje nová rodina.

Nad čím myslíš, že Věrka na obrázku přemýšlí?

4. Samostatné čtení

Deník jsem si psala každý den. Učila jsem se nový jazyk. Začala jsem chodit do školy a ochutnávat nová jídla. Po celém světě zuřila válka.

Napiš nebo nakresli, jak mohla vypadat jedna stránka z Věrčina deníku.



Věrka v Anglii nakonec zůstala, provdala se tam a založila rodinu.

Zdroj obrázku: *Public domain vectors*. Online. Dostupné z:
<https://publicdomainvectors.org/cs/volnych-vektoru/Otev%C5%99en%C3%A1-kniha-Vektor-Klipart/10974.html> [cit. 2023-09-23].

Příloha 6 – Pracovní list 2 k lekci Nicky a Věra

Jméno: _____

1. Hrdina/ hrdinka

O jaké postavě z knížky bys řekl/a, že je hrdina nebo hrdinka? Proč?

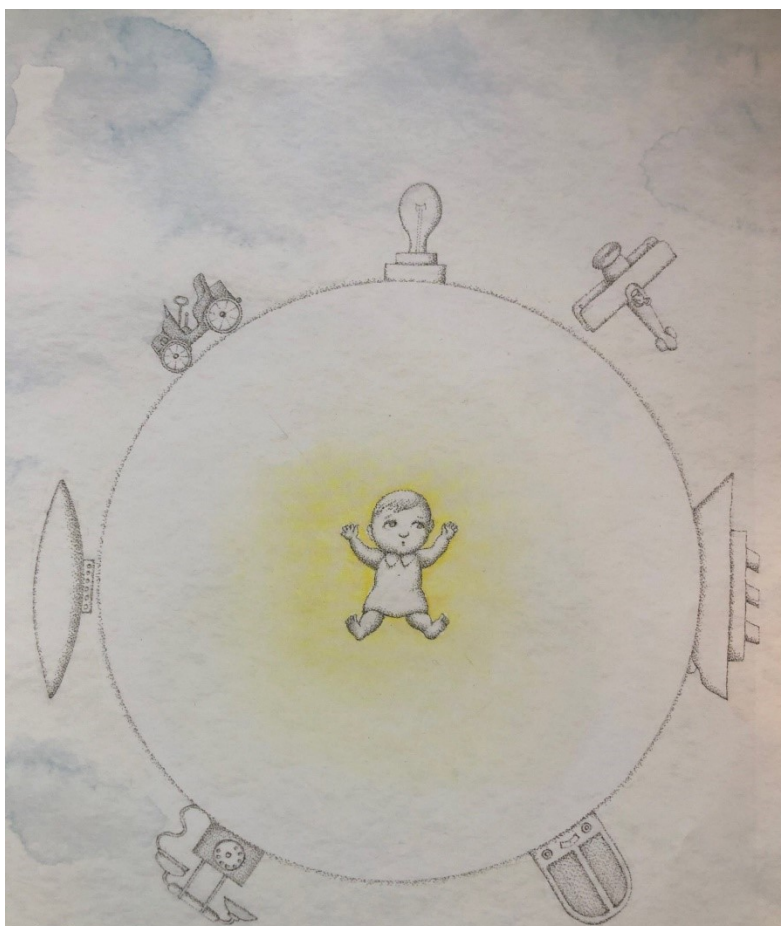
Kdo je podle tebe opravdový hrdina nebo opravdová hrdinka? Jaký by měl hrdina/ hrdinka být?

Znáš někoho, kdo je pro tebe hrdina /hrdinka?

Příloha 7 – Pracovní list 3 k lekci Nicky a Věra

NICKY

Nicky se narodil v roce 1909 v Anglii.



Nickyho ve škole bavila matematika, sbírání známek, fotografování a šerm. Studenti měli nejrůznější domácí mazlíčky. Nicky choval holuby. Nezáleželo na tom, jaké zájmy studenti mají, hlavně že se něčemu věnují.



Když Nicky vyrostl, procestoval celou Evropu. Naučil se německy i francouzsky. Také řídit motorku, auto a pilotovat letadlo. Byl skvělý šermíř, dokonce se dostal do olympijského výběru.



VĚRKA

Jmenuji se Věra a je mi deset let. Naše rodina žila v městečku kousek za Prahou. Bylo léto 1938 a já se těšila na prázdniny.



Byla jsem královnou všech koček. Všechny toulavé kočky u mě našly svůj domov. Měla jsem šťastné dětství. Ráda jsem krmila koníka, která rozvážel zboží z obchodu mých rodičů.



Byli jsme jedna z mála židovských rodin ve městě, ale na tom nezáleželo. Všichni spolu dobře vycházeli. Občas jsme navštívili příbuzné v Praze a společně jsme zašli do synagogy.



Zdroj obrázků: SÍS, Petr. Nicky & Věra: příběh Nicholase Wintona a jeho dětí. Praha: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-72-2

Příloha 8 – Pracovní list 1 k lekci Bubu

Ve dvojici si přečtete text a ústně odpovíte na otázky pod ním. Ve čtení se střídáte po větě.

Šel jsem si svou cestou, přes park a kolem staré zdi, kde jsou vybledlé plakáty na staré filmy, kolem zavřeného kina a krámu, kde jsem si koupil jednu žvýkačku. Za zdmi kina jsem slyšel, jak něco pípá, jako když vypadne ptáček z hnízda.

Prolezl jsem křovím a prošel jsem podél celé zdi. Žádný pták tam ale nebyl. Nakonec mě napadlo, že možná budu muset přelézt zeď a podívat se, co je za ní. A tak jsem to taky udělal. Spadl jsem do prázdného dvora, kolem dokola obehnaného zdí, a praštil se přitom pěkně do kolena, ale na to jsem v tu chvíli nemyslel. Dole na zemi totiž leželo...

Jak myslíš, že to za zdí vypadalo?

Co tam Bubu asi objevil?

...spadlé ptačí hnízdo a v něm malinkatý ptáček, který naříkal, až nad ním srdce usedalo. Křičel hlady. Hned mě napadlo, že bych mu měl přinést nějaké červíky. Hrabal jsem prstem a pak i klacíkem v zemi, ale nic jsem nenašel. A tak jsem se dal na průzkum dvora.

Nakonec jsem objevil jednu delší žížalu. Zkusmo jsem s ní zamával ptáčkově nad hlavou a čekal, co se bude dít. Než bys řekl švec, měl téměř celou žížalu v sobě. Chňapnul po ní takovou rychlostí, že jsem se málem lekl. Musel mít chudák asi hrozný hlad. Vytáhl jsem z kapsy jen trochu ušmudlaný kapesník a ptáčka do něj zabalil. Jelikož jsem si ho dal za košili, cítil jsem jeho srdíčko i peří, které se vyděšeně třáslo. Nemohl jsem ho tam přece nechat samotného.

Chtěl bys, aby si Bubu ptáčka vzal? Bylo to dobré, nebo špatné rozhodnutí? Jak by ses zachoval ty?

Našel jsi někdy nějaké zvíře, které bylo zraněné? Co jsi dělal? Víš, co můžeš v tom případě udělat?

Volné čtení

Když jsem se vrátil do domova, nikdo mě nehledal. Měl jsem veliké štěstí, protože vychošky se zavřely ve společenské místnosti a pily kávu.

Přinesl jsem ptáčka na pokoj a opatrně ho položil na polštář. V tom za mými zády klaply dveře. Strašně jsem se polekal. Vychošky by mi žádné zvíře, ani to nejmenší, určitě nikdy nedovolily, a když – tak určitě ne na polštáři. A takový malý páček určitě potřebuje aspoň polštář, když už nemá hnízdo, co mu postavili jeho rodiče. To je přece jasné!

Nejdřív jsem chtěl ptáčka přikrýt před Danečkem peřinou, ale pak mě napadlo, že to nesmím udělat, protože bych ho mohl zadusit. Daneček se ke mně přiblížil a já marně přemýšlel, jak mám ptáčka ukrýt.

„Co to máš, Bubu?“ zeptal se Daneček zvědavě.

Má mu Bubu ptáčka ukázat?

Tak dlouhou větu od něj nikdy nikdo neslyšel. Odkryl jsem ruku a ukázal svůj poklad.

Jak myslíte, že Daneček zareaguje?

Daneček vypískl překvapením jako myš. Hned bylo vidět, že se mu náš nový spolubydlící líbí a že proti němu nic nemá. Chvilku váhal a pak řekl: „A co s ním budeš dělat, Bubu?“ Zavrtěl jsem hlavou a pokrčil rameny. Sám jsem nevěděl. V tu chvíli jsem se cítil trochu bezradný. Budu pro něj mít dost žízza? Nebude mu zima? A až ho nakrmím, nebude se snažit za každou cenu uletět, i když ještě nebude úplně zdraví?

Nevěděl jsem, s kým bych se poradil. Pak jsem řekl: „Je můj. Sám jsem ho našel. Ale je nemocný a potřebuje pomoc.“ Daneček natáhl ruku. „To ne!“ vykřikl jsem. „Nesmíš na něj sahat! Je nemocný!“ Daneček se opatrně usmál a pak jemně – jen tak dvěma prsty – pohladil nemocné ptačí křídélko. Opatrně ho nadzvedl a podíval se pod něj. Křídlo bezmocně viselo podél ptačího tělíčka. „Bude to chtít dlahu,“ oznámil výsledek svého bádání. „Ale kde ji vezmu?“ zaúpěl jsem. Přece mi teď neumře jenom proto, že nemám dlahu! Daneček se zatvářil tajemně a odešel.

Příloha 9 – Pracovní list 2 k lekcí Bubu

Jméno: _____

Monika Elšíková – Bubu	
Jak se Bubu v domově cítil na začátku knihy a proč?	Jak se Bubu v domově na konci knihy a proč?

Tiché čtení:

Přečti si text a potom odpověz na otázky.

Danko, Hvězdička a Fabián, odvážní, ale velmi křehcí, se jí vydali naproti. Nejdříve se s ní snažili mluvit, ale Válka na ně nebrala ohled a postupovala dál, tvrdošijně se sunula kupředu a strašlivé stroje, které jí sloužily, přešly do útoku. Řinčely, syčely a metaly ohnivé jiskry a ostré kameny. Jeden zasáhl Danku do hrudi tam, kde je srdce. Na těle se mu objevila pavučina trhlin. Ohnivé jiskry zasáhly Hvězdičku a spálily okraje jejích papírových křídel. A přímo před Fabiánem vyrostla černá kytka, která mu propíchlá nožku.

Válka se dotkla úplně každého.

Představ si, že bys také žil/a v Rondu. Co bys dělal/a? Jak by se cítil/a?

Tehdy se kamarádi rozhodli promluvit s Válkou její řečí. Hvězdička a Fabián sbírali kameny a ostny, které létaly na město, a vši silou je házeli zpět. To ale Válku nezastavilo. Danko si myslel, že Válku musí trefit přímo do srdce, aby se zastavila. Jenomže to bylo marné, protože **Válka neměla srdce.**

Tři kamarádi zoufale pozorovali, jak Válka ničí jejich křehký svět. Obyvatelé města se začali jeden po druhém vytrácet. Další se schovávali a bezmocně čekali, až Válka odejde. Pestré uličky, kdysi tak rušné, teď zely prázdnotou. Světla bylo čím dál tím méně.

Tak to šlo den za dnem. Válka se plazila dál a všude rozsávala ničivé černé kytky. Tři kamarádi se stále snažili své město bránit.

Myslíš, že mohli obyvatelé Ronda nad Válkou zvítězit? Jak?

Znáš někoho, kdo prožil válku? Jak se asi cítí/ cítil/a?

Varianta poslední otázky pro ukrajinské žáky:

Pokud chceš, nakresli nebo napiš své pocity z textu.

Příloha 11 – Pracovní list k lekci Tam a Cam

Pohádky z rýžových polí: Vietnamské pohádky

Tam a Cam

Volné čtení

Ale Cam si brzo všimla, že sestra po obědě někam chodí, a potají ji pozorovala. Viděla, co se děje, a sestře její rybičku záviděla. Žalovala to matce. Ta chtěla své Cam vyhovět, a proto poslala Tam pást buvola a sama šla k rybníčku.

Zavolala rybku tak, jak ji volávala Tam, chytila ji a zabila. Doma ji upekla a dala dcerce k večeři. Cam ji snědla a kůstky vyhodila na smetiště.

Druhý den šla Tam po obědě zase za svou rybkou, ale volala marně. Jak se skláněla k vodě, spatřila na kameni u samého břehu tři kapky krve. Pochopila, že její malá přítelkyně je mrtvá, a žalostně se rozplakala.

Pojednou za sebou uslyšela laskavý stařečkův hlas:

„Pročpak zase pláčeš, milá Tam?“

„Ach, stařečku, někdo zabil mou milou rybku a já jsem zase na světě docela sama a opuštěná.“

„Je mi tě líto, děvenko,“ řekl stařeček. „Ale už neplač, snad i toto zlo se jednou obrátí v něco dobrého. Jdi domů, najdi kůstky ze své rybky, dej je do hliněného džbánu a zakopej je v komůrce pod nohu své postele. Uvidíš, že se ti jednou budou hodit.“

Sotva to stařeček dořekl, zmizel a Tam mu ani nemohla poděkovat za útěchu a radu.

Šla smutně domů, ale marně se snažila najít rozházené kůstky. Když už jí z toho bylo zase do pláče, promluvil na ni kohout, který se kolem procházel na smetišti:

„Dej mi hrst rýže a já ti pomohu. Však vím, co hledáš.“

Tam mu dala celou svou skrovnou večeři. Kohout svolal slepice a za chvíli bylo celé smetiště prohrabané a před Tam ležely kostičky z její rybky. Zaplakala nad nimi, vložila je do starého džbánu a pečlivě zakopala, jak jí stařeček poradil.

Samostatné čtení

Po nějaké době pořádal král v hlavním městě velkou slavnost. Cam se chystala do města, oblékla si své nejlepší šaty a celé hodiny seděla před zrcadlem a parádila se. I matka chtěla jít s ní, ale když Tam poprosila o dovolu, aby směla jít také, obě se jí vysmály: „Ty v těch svých hadrech bys dělala ostudu. Jen pěkně sed’ doma a hled’ si své práce!“

Ale Tam prosila, ať jí matka dovolí jít, že má všechnu práci hotovou a ve městě se schová někam stranou a jen se bude z dálky dívat,

Tu matka smísila deset košíků loupané rýže s deseti košíky neloupané a řekla:

„Tady máš práci, aby ti nebyla dlouhá chvíle. Pěkně tu rýži zase přeber. A až budeš hotova, můžeš jít na slavnost.“

Věděla, že to nemůže přebrat ani za tři dny. Pak se s Cam vydaly do hlavního města.

Když odešly, pustila se rozlítostněná Tam poslušně do nesplnitelného úkolu. Sotva na to viděla, protože jí kanuly hořké slzy. Tu vedle ní zase stál ten bílý stařeček a promluvil na ni: „Nemusíš mi nic říkat, všechno jsem viděla a slyšel. Ale neplač už, já ti pomohu. Pošlu sem všechny vrabce z okolí a ti rýži přeberou.“

Znáš nějakou podobnou pohádku? ANO NE

Kterou? (Může jich být i víc.)

V čem je podobná?

V čem se liší?

.....

PO DOČTENÍ CELÉ POHÁDKY:

1. Co tě na pohádce překvapilo?

2. Čím tě pohádka zaujala?

3. Co by sis v pohádce přál/a jinak?

4. Co nového ses dozvěděl/a o Vietnamu?

Příloha 12 – Tabulka 1: Výsledky názorové škály před realizací akčního výzkumu

Tvrzení	Souhlasím	Nevím/ nemohu se rozhodnout	Nesouhlasím
Cizinci jsou nebezpeční.	19	3	1
Jsem rád/a, že v naší zemi žijí různí lidé.	13	8	2
Rád/a cestuji.	18	3	2
Až vyrostu, chtěl/a bych zkusit žít v zahraničí.	11	10	2
Chtěl/a bych mít kamaráda/ kamarádku z jiné země.	18	4	1
Mám kamarádku/kamaráda z jiné země.	14	5	4
Zajímá mě, jak žijí lidé v různých koutech světa.	16	3	4
Cítím se v naší zemi bezpečně.	10	4	9
Češi jsou milí.	7	12	4
Nevěřím lidem jiné barvy kůže.	7	11	5
Myslím si, že bez ohledu na barvu pleti jsme si všichni podobní.	4	2	17

Příloha 13 – Tabulka 2: Výsledky pretestu část 1

Dítě z obrázku	Počet získaných kladných vlastností	Počet získaných záporných vlastností	Rozdíl	Nejčastěji získané vlastnosti
Jitka	53	7	44	Chytrá (12x), milá (9x)
Pavel	31	21	10	Zvědavý (8x), vtipný (7x), líný (6x)
Jakub	48	9	39	Kamarádský (7x), odvážný (7x), vtipný (7x)
Lenka	41	15	26	Nápomocná (8x), milá (6x), neslušná (6x)
celkem	173	52		

Příloha 14 – Tabulka 3: Výsledky pretestu část 2

Tvrzení	N (normální)	D (divné)
Každý rok jezdíme s rodiči k moři.	11	12
Celá naše rodina bydlí pohromadě v jednom bytě – já, maminka, tatínek, strýček a teta, babička s dědečkem.	2	21
Každou neděli chodíme celá rodina do kostela.	6	17
U nás doma se nepřezouváme.	3	20
Moje maminka je Češka a můj tatínek Afričan.	6	17
Nechodím do školy, učí mě doma moje maminka.	3	20
U nás doma jíme příborem.	22	1
U nás doma nemáme televizi.	11	12
Každý den si chodím hrát do lesa.	6	17
Celkem:	67	154

Příloha 15 – Tabulka 4: Porovnání výsledků názorové škály před a po realizaci akčního výzkumu

Tvzení	Souhlasím		Nevím/ nemohu se rozhodnout		Nesouhlasím	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Cizinci jsou nebezpeční.	19	7	3	11	1	5
Jsem rád/a, že v naší zemi žijí různí lidé.	13	15	8	6	2	2
Rád/a cestuji.	18	16	3	7	2	0
Až vyrostu, chtěl/a bych zkusit žít v zahraničí.	11	15	10	6	2	2
Chtěl/a bych mít kamaráda/kamarádku z jiné země.	18	14	4	9	1	0
Mám kamarádku/kamaráda z jiné země.	14	23	5	0	4	0
Zajímá mě, jak žijí lidé v různých koutech světa.	16	19	3	2	4	2
Cítím se v naší zemi bezpečně.	10	9	4	7	9	7
Češi jsou milí.	7	6	12	13	4	4
Nevěřím lidem jiné barvy kůže.	7	6	11	6	5	11
Myslím si, že bez ohledu na barvu pleti jsme si všichni podobní.	4	0	2	7	17	16

Příloha 16 – Tabulka 5: Porovnání výsledků pretestu a posttestu části 1

Dítě z obrázku	Počet kladných vlastností		Počet záporných vlastností		Rozdíl		Nejčastěji získané vlastnosti	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Jitka	53	39	7	11	44	28	Chytrá (12x), milá (9x)	Chytrá (13x), milá (10x)
Pavel	31	28	21	21	10	7	Zvídavý (8x), vtipný (7x), líný (6x)	Vtipný (8x), líný (7x)
Jakub	48	44	9	14	39	20	Kamarádský (7x), odvážný (7x), vtipný (7x)	Chytrý (6x), statečný (5x)
Lenka	41	31	15	18	26	13	Nápomocná (8x), milá (6x), neslušná (6x)	Nápomocná (8x), milá (6x), kamarádská (5x)

Příloha 17 – Tabulka 6: Porovnání výsledků pretestu a posttestu části 2

Tvrzení	N (normální)		D (divné)	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Každý rok jezdíme s rodiči k moři.	11	17	12	6
Celá naše rodina bydlí pohromadě v jednom bytě – já, maminka, tatínek, strýček a teta, babička s dědečkem.	2	4	21	19
Každou neděli chodíme celá rodina do kostela.	6	8	17	15
U nás doma se nepřezouváme.	3	6	20	17
Moje maminka je Češka a můj tatínek Afričan.	6	8	17	15
Nechodím do školy, učí mě doma moje maminka.	3	6	20	17
U nás doma jíme příborem.	22	23	1	0
U nás doma nemáme televizi.	11	12	12	11
Každý den si chodím hrát do lesa.	6	8	17	15
Celkem:	71	92	136	115