

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Etnické rozdíly zprostředkované žákům na 1. stupni prostřednictvím příběhů

Anežka Rücklová

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

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1.STZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Etnické rozdíly zprostředkované na 1. stupni prostřednictvím příběhů* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. dubna 2024

Ráda bych tímto poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za inspirativní podněty, vedení práce a obohacující rozhovory s připomínkami. Jsem jí vděčná za veškerý čas a profesionální rady přesahující obsah diplomové práce. Mimo jiné děkuji za velice vstřícnou komunikaci a ochotu.

Dále bych chtěla poděkovat vybrané škole a vyučujícím, kteří mi poskytli rozhovor a umožnili realizovat lekce.

Poslední poděkování patří mé rodině za pochopení a respektování studijních povinností. Za neustálou podporu, která je mou motivací nejen během studií. Speciální poděkování patří mému dlouhodobému příteli za trpělivost a pomoc kdykoli jsem ji potřebovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá etnickými rozdíly na 1. stupni základního vzdělávání zprostředkované žákům skrze literaturu pro děti. V teoretické části práce je vymezen pojem multikulturalita a s ním spojené pojmy hodnoty, stereotypy a předsudky. Dále je popsán současný stav nejpočetnějších cizinců v České republice. Uvedena je jak multikulturní výchova, tak interkulturní výchova, jejich postavení ve školním kurikulu, současná situace v českých školách a možnosti rozvoje obou výchov. Nedílnou součástí teoretické části je čtenářská gramotnost. Zmíněny jsou především faktory, které mají vliv na čtenářskou gramotnost. Další část se zabývá literaturou pro děti zaměřenou na etnické rozdíly. Závěr teoretické části představují vybrané metody čtení, konkrétně je specifikován třífázový model výuky a z něj vycházející metody.

Cílem praktické části bylo popsat, jakými způsoby a prostřednictvím kterých knih lze zprostředkovat žákům na 1. stupni téma etnických rozdílů skrze literaturu pro děti; zjistit a popsat, jaký postoj mají žáci k danému tématu a zda se změnil po odučených lekcích. Jako metoda sběru dat pro praktickou část práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s pedagogy na vybrané základní škole o tom, jak s tématem etnických rozdílů pracují, a s žáky k ověření jejich postojů na základě realizovaných lekcí zaměřených na témata multikulturní výchovy zprostředkované žákům prostřednictvím příběhů. Všechny navržené a realizované lekce vychází z teoretických poznatků popsaných v první části práce, dále jsou opatřeny podrobným popisem dějového scénáře a reflexí realizace v praxi (autoevaluací a evaluací od pedagogů a žáků). Pro lekce byly vybrány tři knihy (Veselé pohádky z celého světa, Maja a Kim, Židle pro Anhelinu). Závěr diplomové práce popisuje, jak byly naplněny očekávané cíle lekcí, zda a proč se změnil přístup žáků po odučených lekcích, a jak lze pokračovat navazujícími lekcemi s ohledem na výsledky práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Multikulturalismus, multikulturní výchova, interkulturní výchova, čtenářská gramotnost, třífázový model učení, literatura pro děti

ABSTRACT

The diploma thesis deals with ethnic differences at the 1st level of primary education conveyed to students through literature for children. In the theoretical part of the work, the concept of multiculturalism and the related concepts of values, stereotypes and prejudices are defined, including descriptions of the most numerous minority populations in the Czech Republic. The thesis presents both multicultural education and intercultural education, their position in the school curriculum, the current situation in Czech schools and their development possibilities. Reading literacy, as well as its primary influencers, is an integral part of the theoretical part. Another section of the thesis describes literature for children focused on ethnic differences. The conclusion of this part presents selected reading methods, specifically the three-phase teaching model and the methods stemming from it.

The aim of the practical part was to describe in what ways and the topic of ethnic differences can be conveyed to pupils in the 1st grade through literature for children; find out and describe their attitude towards the given topic and whether it has changed after the lessons learned. A semi-structured interview with teachers about their work with the issue of ethnic differences at a selected elementary school was chosen as a method of data collection. All designed and implemented lessons are based on the theoretical knowledge described in the first part and provided with a detailed description of the scenario and reflection of the implementation in practice (self-evaluation and evaluation by teachers and students). Three books were chosen for the lessons (Happy fairy tales from around the world, Maja and Kim, Chair for Anhelina). The conclusion of the diploma thesis describes how the expected goals of the lessons were fulfilled, whether and why the students' attitude changed after the lessons learned, and how follow-up lessons can be continued regarding the results of the work.

KEYWORDS

Multiculturalism, multicultural education, intercultural education, reading literacy, three-phase learning model, literature for children

Obsah

Úvod	8
1 Multikulturalismus	10
1.1 Hodnoty	10
1.2 Předsudky a stereotypy	11
1.3 Kritický multikulturalismus.....	12
1.4 Multikulturalismus v České republice.....	13
1.4.1 Národnostní menšiny	13
1.4.2 Ukrajinci v České republice	14
1.4.3 Slováci v České republice.....	14
1.4.4 Vietnamci v České republice.....	15
2 Multikulturní a interkulturní výchova	16
2.1 Kultura	16
2.2 Multikulturní výchova	16
2.2.1 Multikulturní výchova ve světě	18
2.2.2 Multikulturní výchova na českých školách	19
2.3 Interkulturní výchova	20
2.3.1 Akulturace	20
2.3.2 Akulturace v České republice.....	21
2.3.3 Jazyky	21
2.3.4 Angličtina	23
2.3.5 Interkulturní výchova v českých školách	24
3 Čtenářská gramotnost	26
3.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	27
3.1.1 Exogenní faktory	27

3.1.2	Endogenní faktory	28
3.2	Čtením k respektování ostatních kultur	28
3.3	Rešerše literatury pro děti na téma etnické rozdíly	29
4	Vybrané metody čtení zprostředkovávající kontroverzní témata žákům na 1. stupni	32
4.1	Rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení	32
4.2	RWCT	32
4.2.1	Evokace	33
4.2.2	Uvědomění si významu informací	33
4.2.3	Reflexe	34
4.3	Metody RWCT	34
4.3.1	Myšlenková mapa	34
4.3.2	Čtení s otázkami	35
4.3.3	INSERT	35
4.3.4	Klíčová slova	36
4.3.5	Vennův diagram	36
	PRAKTICKÁ ČÁST	37
5	Výzkumné cíle a otázky	37
5.1	Cíle práce	37
5.2	Výzkumné otázky	37
6	Metodologie práce	38
6.1	Charakteristika výzkumného vzorku	38
6.2	Metody sběru dat	39
6.2.1	Polostrukturovaný rozhovor	39
6.2.2	Realizace a evaluace	39
6.2.3	Nestrukturované pozorování	40

6.2.4	Etika výzkumu.....	40
7	Výsledky výzkumu.....	41
7.1	Vyhodnocení rozhovoru.....	41
7.1.1	Výsledky rozhovoru s vybranými pedagogy.....	41
7.2	Lekce 1 Veselé pohádky z celého světa.....	48
7.2.1	Příprava.....	48
7.2.2	Výstupy žáků a důkaz o učení.....	49
7.2.3	Reflexe (autoevaluace a evaluace pedagoga).....	52
7.3	Lekce 2 Maja a Kim.....	54
7.3.1	Příprava.....	54
7.3.2	Výstupy žáků a důkaz o učení.....	55
7.3.3	Reflexe (autoevaluace a evaluace pedagogem).....	58
7.4	Lekce 3 Židle pro Anhelinu.....	61
7.4.1	Příprava.....	61
7.4.2	Výstupy žáků a důkaz o učení.....	62
7.4.3	Reflexe (autoevaluace a evaluace pedagogem).....	65
8	Diskuse.....	67
9	Závěr.....	69
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	71
	Seznam příloh.....	75

Úvod

Stále se měnící se svět má dopad i na obyvatelstvo jednotlivých států. Česká republika není výjimkou. Nově přichozí migranti jsou dnes již běžnou součástí českého národa. Poslední politické události navíc zapříčinili enormní nárůst migrantů. Nově přichozí jednotlivci a rodiny mají nejen dopad na českou ekonomiku, příliv migrantů se odráží i v českém školství, které se musí tomuto jevu přizpůsobit. Pedagogové se těmto novým podmínkám musejí přizpůsobovat, zároveň mají ojedinělou možnost připravit společnost na možné úskalí vzniklé míšením jednotlivých kultur. Má diplomová práce nastiňuje, jak lze české žáky seznámit s odlišnými kulturami prostřednictvím literatury.

Ačkoli je migrace dávným jevem a fenoménem dnešní doby, otázka optimálního sžívání odlišných kultur může být někdy velice komplikovaná. Každá kultura je charakteristická svým jazykem, vírou, hodnotovým systémem a názory, které jsou navzájem velmi odlišné. Následný střet kultur může způsobit mnoho konfliktů; komunikační bariéra, rasistické narážky či xenofobie, mohou vyústit až v teroristické útoky. Ovšem vzájemné setkání kultur může mít i mírumilovnější podobu. Podpora, tolerance a respekt ke každému z nás může být běžnou součástí mezinárodního světa. Multikulturní výchova je právě ta výchova, která tyto hodnoty ve svém přístupu uplatňuje. V České republice se poprvé objevila až po roce 1989, v době, kdy se postupně začali uvolňovat hranice a republika začala být přístupná i pro cizince. V současné době se stále zvyšuje počet migrantů na české půdě, tento jev vyžaduje nový přístup, který připraví budoucí generace na život v kulturně pluralitní společnosti tak, aby získaly potřebné kompetence, znalosti a postoje. Přístup, jenž bude vychovávat k toleranci a pochopení, bude sloužit jako prevence proti předsudkům a přispívá k pozitivnímu nebo neutrálnímu postoji.

Tato práce se soustředí na multikulturní a interkulturní výchovu v českém školním prostředí skrze literaturu pro děti na prvním stupni základní školy. Výuka má na žáky základní školy, tedy na období nejtělejšího věku, kdy se názory a postoje člověka teprve formují, rozhodující vliv. Škola bývá po rodině druhou nejbližší institucí v životě dítěte. Učitelé, kteří jsou s žáky v každodenním styku, hrají zásadní roli během seznamování dětského světa s tím skutečným. O tom, jak multikulturní výchova může ovlivnit žákův přístup k odlišným kulturám, pojednává první část mé diplomové práce.

Další kapitoly se věnují literatuře pro děti. Knihy nás obecně obohacují. Nejenže mají dopad na naše zdravotní funkce; mají pozitivní dopad na synapse jednotlivých neuronů v našem mozku, snižují míru stresu, mimo jiné rozšiřují i naši slovní zásobu, pomáhají v rozvoji představivosti a schopnosti empatie. Navrhnuté lekce, které jsou součástí praktické části diplomové práce, potvrzují výše zmíněné a zároveň přibližují multikulturu prostřednictvím literatury.

1 Multikulturalismus

Člověk je součástí společnosti, která sdílí určitou kulturu. V současném komplexním světě je častým jevem migrace obyvatel a tím i míšení jednotlivých kultur. Pojem migrace se myslí „přesídlování lidí uvnitř jedné země do jiné země“ (Průcha et al., 2009, s. 155).

Právě multikulturalismus je myšlenkový směr, který vznikl jako reakce na výše zmíněný společenský proces. Lidé různých národností opouštějí svou zemi a vydávají se do odlišných krajin. Častokrát hledají něco, co ve své vlastní zemi nenalézají. Pro některé to bývají lepší ekonomické podmínky; lidé hledají lepší vyhlídky na zaměstnání, vyšší mzdové ohodnocení a kvalitnější životní úroveň. Pro další to může být vzdělání, mnoho studentů cestuje za kvalitnějším vzděláním nebo třeba politická situace dané země, větší občanská svoboda. Mnoho cizinců se následně snaží splynout s novou kulturou. Výsledkem migrace je pak trvalý a dále rostoucí tlak především na státy, kam migranti, osoba narozená nebo dobrovolně dlouhodobě žijící v jiné zemi (Člověk v tísní, 2022), putují. Ty se rozličnými způsoby snaží regulovat příliv migrantů a nastavit si pevné hranice pro nově příchozí.

Samotný pojem multikulturalismus byl od doby svého vzniku mnohokrát kritizován a nahrazován jinými označeními, jako např. pluralismus. Ovšem samotná myšlenka multikulturalismu stále zůstává součástí sociologie. Dnes se velmi často lze setkat s kritickým multikulturalismem. Kritický multikulturalismus usiluje o zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů pod nálepkou multikulturalismus (Krejčí et al., 2016). V zásadě se jedná o nový přístup, který kriticky pohlíží na současnou situaci migrantů a hledá nové řešení. Migrant se totiž potýká s velmi obtížným procesem rozhodování, a poté i jejich naplnění, podléhá množství různorodých, nezávislých, ale většinou vzájemně podmíněných faktorů, které se mohou projevit jako hromadná xenofobie, případně rasismus ze strany majority. (Šišková, 2001).

1.1 Hodnoty

Jelikož každý pochází z jiné kultury, uctívá jiné tradice, má jiné zkušenosti, sociální komunikační proces může přinést konflikty. I když mluvící podá jasný vzkaz, může se stát, že naslouchající nereaguje, jak mluvící očekával, nebo snad pozorně neposlouchal, čímž

může dojít k nedorozumění, které časem vyústí v konflikt. A konflikt narušuje harmonické soužití. (Šišková, 2001)

Faktorem, který může přispět k nedorozumění, mohou být hodnoty, které doprovázejí celou sociální komunikaci. Své hodnoty si utvářím již odmalička. Bývají to názory našich rodičů, prarodičů, společnosti, se kterou se stýkáme a ceníme si ji. Dovídáme se, co podle těch, kterým důvěřujeme, je pravda, co je správně a co naopak není. Součástí hodnot je i náboženství.

Hodnotový vzorec, dle kterého se chováme, může zapříčinit konflikt. Jestliže jedním s někým, jehož hodnoty jsou velmi rozdílné od našich, vnímáme odlišné hodnoty jako hrozbu. Historie, tradice, zkušenosti má každá sociální skupina jiné. A soužití dvou odlišných skupin s jiným hodnotovým žebříčkem se stává příčinou komplikovaného soužití. (Šišková, 2001)

1.2 Předsudky a stereotypy

S multikulturalismem úzce souvisí předpojatost až předsudky, které vyplývají z hodnotových vzorců chování, tradic, zkušeností i informací ze společenství. Ony sociální percepce nás následně vedou k závěrům a interpretacím, které jsou představeny a akceptovány jako pravdivé bez jakýchkoliv důkazů. (Šišková, 2001). Mnohé předsudky sdílí široký okruh lidí, který nevnímá, že se jedná o generalizované informace a představy bez opory konkrétních ověřených informací. Tím vznikají stereotypy.

Generalizace neboli zobecnění je jev, který může mít v dnešním složitém světě své uplatnění, avšak nesmí být zneužito. Jestliže je generalizace využívána k lepšímu pochopení množství informací, je vnímána adekvátně. Ovšem generalizace začne překážet, pokud ji využijí k hodnocení někoho na základě jednoho rysu. Takový rys může představovat barva kůže, oblečení nebo momentální chování. (Šišková, 2001).

Ačkoliv jsou pojmy předsudek a stereotyp častokrát užívány současně, Šišková (2008) uvádí, že je mezi nimi existuje rozdíl. Stereotyp je mínění o skupinách nebo objektech, které vychází z všeobecného konsensu. Oproti tomu předsudek je definován jako názorová strnulost. Prakticky je využíván v jakékoliv oblasti, nezávisí na okamžité situaci ani se

neopírá o porozumění. Většinou bývá založen na emoci, proto se u dětí stává, že názorová proměna přichází až později.

Odstraňování předsudků a stereotypů je velice náročný proces. Úplné odstranění předsudků či stereotypů nelze, ovšem vlivem multikulturní výchovy lze žáky dovést k pochopení a toleranci odlišností. Jedná se o snahu dosáhnout rovnoprávného postavení ras, možnost osobní spolupráce příslušníků odlišných etnik a společného poznávání. (Průcha, 2006)

1.3 Kritický multikulturalismus

V současné době je samotný pojem multikulturalismus rozdělen do několika myšlenkových proudů. Původní pluralistický multikulturalismus, který charakterizuje kulturní rozmanitost jako uzavřené společenské skupiny s vlastní identitou, jejíž členové sdílí tuto identitu, je dnes upozaděn. Naopak nejhlásitějším multikulturalismem je v současné době kritický multikulturalismus, který vznikl jako reakce na předcházející směry multikulturalismu. Zejména politici se k tomuto pojmu vyjadřují; dle německé kancléřky Angely Merkel je multikulturalismus projekt, který absolutně selhal. K tomuto názoru se později přidal i bývalý britský premiér David Cameron svým výrokem:

„We have failed to provide a vision of society to which they feel they want to belong. We have even tolerated these segregated communities behaving in ways that run counter to our values.“ (BBC, 5. února 2011¹)

Podle zatím souhrnných dat udávaných OSN činí počet mezinárodních migrantů 281 milionů (Člověk v tísni, 2022). Za poslední desetiletí počet migrantů stále roste; za posledních dvacet let stoupl zhruba o 110 milionů. Zhruba polovinu migrantů lze současně nalézt v rozvinutých zemích, druhou polovinu poté v rozvojových zemích. Rozmístění mezinárodních migrantů je tedy velmi nerovnoměrné. Nejvíce migrantů se nachází v Evropě.

¹ BBC (2011, 5. února). *State multiculturalism has failed, says David Cameron*.
<https://www.bbc.com/news/uk-politics-12371994>

1.4 Multikulturalismus v České republice

Multikulturalismus prošel v České republice během její krátké historie velkou proměnou. Od vzniku první republiky v roce 1918 mělo tehdejší Československo zejména heterogenní strukturu. Významné zastoupení Slováků doplnili zejména Němci, poté Maďaři, Ukrajinci a Rusíni. Až do roku 1989 byla Česká republika pro migranty především tranzitní zemí, ovšem současný počet imigrantů (kolem 1 mil.) už odpovídá zemi cílové. Označení migrant vyplývá z mezinárodního práva veřejného a z českého právního řádu. Pro úplné pochopení pojmu migrant je třeba vzít v potaz vztah k České republice. (Šišková, 2001). Dominantním faktorem je státní občanství. Jestliže mám české občanství, náš vztah je složen z práv a povinností. V případě, že jsem cizinec pobývajícím na českém území, můj pobyt je omezen například vízovou povinností nebo povolením k pobytu.

1.4.1 Národnostní menšiny

Praktickým dopadem působení multikulturalismu v České republice je přítomnost národnostních menšin. Národ a národnostní menšina spolu úzce souvisí, jedná se však o dva odlišné pojmy. Zatímco národ je dle Velkého sociologického slovníku (Průcha 2001, str. 21) osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společenské dějiny a společné území. Národnostní menšina je termín vymezený zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně § 2 zní:

1. Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.
2. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.²

² Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2001). <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rnm/narodnostni-mensiny---uvod-1361/>

V současné době žijí na území ČR tyto národnostní menšiny: běloruská, bulharská, chorvatská, maďarská, moravská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slezská, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská menšina. Tyto údaje vyplývají ze sčítání obyvatel ČR, které probíhá jednou za deset let. Sčítání obyvatel jednotlivých menšin probíhá společně se sčítáním lidu, za menšinu je považován každý, kdo se přihlásil k jiné než české národnosti (Rada vlády pro národnostní menšiny). Dle Českého statistického úřadu k roku 2022 žije v České republice výše než 1 milion cizinců, přičemž za cizince je považován člověk s trvalým pobytem i dlouhodobým pobytem nad 90 dnů. Nejpočetnější skupinu migrantů tvoří Ukrajinci, Slováci a Vietnamci.

1.4.2 Ukrajinci v České republice

Historicky lze první stopy přítomnosti Ukrajinců v Čechách a na Moravě zřetelně najít už v 16. a 17. století. Nejčastěji šlo o studenty doplňující si vzdělání na vysokých školách v Praze a Olomouci nebo o kozáky najaté na žold (Šišková 2001). Předzvěst mohutné ukrajinské emigrační vlny byla první světová válka, během které museli Ukrajinci bojovat na obou stranách východní fronty a do Čech byli přemísťováni i zajatí ukrajínští důstojníci. Opravdová vlna přišla do nezávislého Československa na počátku dvacátých let 20. století, v době, kdy skončil neúspěch ukrajinský boj za nezávislost. Na československé území přišli nejen příslušníci ukrajinské armády, jednalo se také o politiky, spisovatele, novináře a vědce. Ovšem v roce 1945 byl velký počet této ukrajinské menšiny násilně deportován. Po druhé světové válce se dostali Ukrajinci do pozice bezprávného společenství, což trvalo až do Sametové revoluce v roce 1989.

Druhá emigrační vlna proběhla v roce 2022. Od invaze Ruské federace na Ukrajinu dne 24. 2. 2022 se vysoce zvýšil počet občanů Ukrajiny na území České republiky, dle Českého statistického úřadu k roku 2023 je uvedeno 402 326 Ukrajinců s dočasnou ochranou.

1.4.3 Slováci v České republice

Vzhledem k dlouholeté existenci československého státu probíhala přirozená vnitrostátní migrace obyvatelstva, a tím i míšení obou národností; české a slovenské. Původně přicházeli Slováci do Čech za účelem studia již v 18. století. Velká míra míšení českého a slovenského národu přišla během vzniku společného státu. Po rozpadu Československa se několik

Slováků vrátilo zpátky do své země narození. Jedním z hlavních důvodů tohoto odchodu byl výše zmíněný rozpad, následné volení státního občanství a odchod.

Momentálně má většina slovenských migrantů na území ČR státní občanství anebo trvalý pobyt. Jazyková blízkost obou národů umožňuje této provázanosti lehkou asimilaci. Český statistický úřad udává přes 100 tisíc Slováků na české půdě k jaru 2023.

1.4.4 Vietnamci v České republice

Vietnamský národ je typický svým lidovým charakterem a hrdostí na svou statečnost, především pro ubránění svého území před říší Velikého Chána. To projevilo i během navázání diplomatických vztahů mezi ČSR a VDR v 50. letech minulého století, kdy Vietnam prožíval krutá válečná období společně s hospodářskou krizí, krizí vzdělání a zdravotní péčí. Na základě dohody k nám přijíždělo 20 až 50 vietnamských studentů ročně. Postupem času s podepsáním několika dalších vzájemných dohod přicházel i větší počet studentů spolu s vietnamskými dělníky, kteří začali vypomáhat v českých továrnách. Po politickém převratu v Československu v roce 1989 byly téměř všechny mezistátní vztahy s Vietnamem přerušeny, ovšem vietnamští migranti do České republiky stále přicházejí. Nyní není studium hlavním účelem migrace, tentokrát je hlavní záměr podnikání v obchodní činnosti.

Oproti jiným národnostním menšinám na českém území jsou Vietnamci výrazně odlišní. Jejich nejvýraznějším rysem je uzavřenost, která má mnoho vysvětlení. Jako první je třeba uvést kulturní šok a jazykovou diferenciaci. Zejména migranti vyššího věku se dodnes potýkají s velikými komunikačními potížemi. Navíc oddělenost života Vietnamců a Čechů existující několik let vedla k mnohým předsudkům. Ty spojily široký okruh lidí a tím se propast mezi vietnamskou komunitou a českou zvětšila ještě více. (Šišková, 2001)

V současné době (jaro 2023) bylo uvedeno dle Českého statistického úřadu 66 000 Vietnamců žijících v České republice.

2 Multikulturní a interkulturní výchova

2.1 Kultura

Jak již bylo zmíněno v první kapitole „kultura je výsledek sociální konstrukce reality“ uvádí Říčan (2021, s. 6). Určité vzorce chování, idejí, hodnoty a normy, návody na život si lidé historicky předávají již staletí. Osvojujeme si je pomocí hmotným a nehmotným učením, lidskými činnostmi a způsoby myšlení. Kulturní vzorce a hodnoty si vytváří každý kulturní okruh nezávisle na ostatních, vytváří si tak vlastní sociální realitu. Jednotlivé kultury se vyvíjí vlastním směrem a získávají svou podobu. Během změny prostředí, podmínek a sociálních vztahů se začíná měnit i kultura. Kulturu tedy nelze vnímat jako stabilní neměnný celek, naopak kultura je proměnlivá, dynamická. (Říčan, 2021)

To, co tvoří kulturu jsou měnící se kulturní okruhy, které Říčan (2021) popisuje jako:

- Integrace – soubor na sobě závislých prvků. Jedná se o propojený funkční systém.
- Adaptace – kultury se do určité míry přizpůsobují prostředí.
- Negenetičnost – kultura se předává z generací na generace, čímž je závislá na výchově. Ovšem je nutné zmínit, že člověk je schopen se adaptovat na jakoukoli kulturu.
- Sdílnost – jednotlivci jedné kultury jsou nositelé stejných kulturních vzorců.
- Symbolika – kultura představuje soustavu symbolů, které tvoří například podání ruky, úsměv, pohyb očí a mnoho dalšího.
- Lidskost – člověk se nerodí s kulturou, ale stává se součástí nějaké kultury.
- Nereflektivnost – většinu činností dělá člověk automaticky bez uvědomování si.

Multikulturalita vychází ze soužití více kultur ve společnosti. Reakcí na tento fakt byl vznik multikulturní výchovy. Ve stejném kontextu se lze také setkat s interkulturní výchovou, mezinárodní výchovou či globální výchovou. (Pospíchalová, 2010)

Diplomová práce je zaměřena na multikulturní a interkulturní výchovu.

2.2 Multikulturní výchova

Dle Dopity (2004) změny společnosti vyžadují změny edukace.

Jak již bylo výše zmíněno multikulturní výchova úzce souvisí s multikulturalismem. Zatímco multikulturalismus hovoří o sžívání kultur, výchova se zabývá přípravou na tyto

nově příchozí kultury. Následná adaptace příchozí kultury v novém prostředí nese s sebou několik rizik. Jedním z mnoha může být stres z migrace, kulturní šok nebo strach z přijetí i nepřijetí majoritní společnosti. Zásadní roli během usazování hrají také předsudky, odlišný hodnotový systém různých národností i komunikace.

Abychom předcházeli výše zmíněným konfliktům můžeme společnost na příchod cizinců připravit nejlépe již na základních školách. Znalosti a dovednosti, které dříve stačily k úspěšnému zvládnání životních situací, jsou dnes nedostačující, a proto se stala multikulturní výchova (MKV) součástí povinného obsahu vzdělávání na základních školách a gymnáziích skrze rámcový vzdělávací program (RVP). Multikulturní výchova umožňuje žákům již základní školy lépe pochopit hodnoty menšinové kultury a podpořit tak sžívání s majoritní kulturou. Pochopení tradic a hodnot odlišné kultury je součástí vzdělávání.

Průřezové téma multikulturní výchova je povinně začleněno do vzdělání na základních školách od školního roku 2007/2008. Cílem tohoto tématu je předcházet xenofobii, intoleranci a rasismu. Dle RVP ZV (2023):

Multikulturní výchova 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. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.³

Podmínkou pro efektivní uplatnění všech cílů multikulturní výchovy je pochopení faktu, že MKV není uzavřenou vzdělávací oblastí metod a informací, naopak multikulturní přístup by se měl prolínat všemi oblastmi edukačního procesu. MKV má silný dopad na vzdělávací oblasti: **Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví.** V oblasti **Člověk a příroda** jde především o Zeměpis.

³ RVP ZV (2023). *Průřezové téma Multikulturní výchova*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10911>

MKV úzce souvisí i s dalšími průřezovými tématy: **Mediální výchova, Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.** Tematické okruhy vychází z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění a současný společenský stav. Mezi tematické okruhy průřezových témat patří: **Kulturní diferenciaci, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita, Princip sociálního smíru a solidarity.** (RVP ZV, 2023).

Dle RVP (2023) MKV zároveň přispívá k naplnění několika klíčových kompetencí

Kompetence sociální a personální:

- Žák přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi.

Kompetence občanské

- Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení.
- Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví.

Je zřejmé, že jeden z cílů RVP ZV je vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, k jiným kulturám, a zároveň žít v souladu s ostatními pomocí všestranné, účinné a otevřené komunikace (RVP ZV, 2023). V MKV se tato myšlenka odráží především v globálním myšlení a mezinárodním porozumění, ve vnímání kulturních souvislostech v evropské a globální dimenzi. Pochopení a respektování kulturních odlišností mezi jednotlivými národy, srovnávání projevů kultur a osvojení si pozitivních postojů ke kulturní rozmanitosti a jinakosti.

2.2.1 Multikulturní výchova ve světě

První multikulturní výchovy se začaly objevovat ve Spojených státech amerických v šedesátých letech minulého století. Následovala Kanada a Austrálie o deset let později. Evropská multikulturní výchova se objevila až po vzoru Kanady a Austrálie. Nejvýznamnější událostí, která zapříčinila vznik multikulturní výchovy na evropském kontinentu, bylo rozhodnutí Rady Evropské Unie v roce 1970 o vzdělávání migrantů v členských státech. Vzniklo na základě podpory integrace a zachování kulturních a jazykových vazeb. Tato událost vedla k postupnému rozšiřování tohoto myšlenkového

směru. Následovaly konference v Bernu (1973), Štrasburku (1974) a Oslu (1976). Organizace UNESCO, Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, momentálně sídlící v Paříži, uspořádala setkání v Nairobi v roce 1976, které mělo klíčový dopad na tehdejší vzdělávání. O něco později Evropa přijala doporučení pronesená na konferenci v Nairobi, aby bylo součástí vzdělávání dětí a žáků multikulturní porozumění. Dnes je multikulturní výchova součástí základního vzdělávání. Soustředí se především na porozumění a respekt k druhým, zároveň mluví o potřebách hledat či spoluvytvářet vazby k různým formám identit. (Moree, 2008)

2.2.2 Multikulturní výchova na českých školách

Současná Česká republika se stále více otevírá lidem jiných národností. Několik migrantů přichází do ČR s celou svou rodinou, jejíž součástí jsou častokrát také děti. Vláda ČR stanovuje podmínky vzdělání pro všechny děti na českém území:

Dětem, které k 31. srpnu před daným školním rokem dosáhnou 6 let, začíná povinná školní docházka. Děti tělesně a duševně vyspělé mohou být přijaty za stanovených podmínek i dříve. Děti, kterým byl ředitelem školy povolen odklad povinné školní docházky, musí zahájit povinnou školní docházku nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší 8 let. Povinnosti školní docházky trvá 9⁴.

Přílivem cizinců tedy vzniká multikulturní výchova. V České republice se poprvé objevuje po roce 1989. Nejprve se multikulturní výchovy ujali neziskové organizace, které nabízely kurzy pro učitele. Do roku 2004 platil školský zákon pocházející z roku 1984, který nebyl přizpůsoben vzrůstajícím menšinám na českém území, a proto vzniklo nové vzdělávací kurikulum, které vyústilo v nový školský zákon (viz kap. Multikulturní výchova).

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2024). https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004

2.3 Interkulturní výchova

Termín interkulturní výchova se dnes souběžně používá s termínem multikulturní výchova, která je v českém terminologii častější. Terminologická pluralita upozorňuje na fakt, že kromě multikulturní či interkulturní disciplíny se začíná objevovat také transkulturní, mezinárodní, sociokulturní a další (Průcha, 2001). To dokazuje, že systematická terminologie není u nás ani na mezinárodní scéně ustálena. Odlišnost termínů multikulturní a interkulturní výchova lze vysvětlit na doslovných rozdílech. Interkulturalita předpokládá proces ve smyslu výměny, multikulturalita reprezentuje stav. (Kostková, 2013)

S interkulturní výchovou se lze potkat nejen ve škole, své místo má i v různých profesních oborech; mezinárodní obchod nebo podnikání. Samotné slovní spojení je přímý ekvivalent anglického termínu *intercultural communication*. Pro tento typ komunikace má zásadní význam slovo kultura. Lidé jednotlivých zemí jsou součástí nějaké kultury, pro kterou je typický určitý systém sdílených hodnot, idejí, tradic, zvyklostí aj. (Průcha, 2010)

Každé etnikum, myšleno národ, i když původně je pojem etnikum obecnější než pojem „národ“, momentálně jsou pojmy chápány identicky (Průcha, 2010), má svou vlastní kulturu; myšleno koncept národní kultury. Ta je charakterizována svým komunikačním chováním. V současné době uvádějí některé prameny, že na světě existuje až 5000 různých etnik. Ovšem počet příslušníků jednotlivých etnik je velmi odlišný. Potvrzuje to kontinent Severní a Jižní Amerika, kde stále žije několik stovek etnických skupin Indiánů. Jako další příklad bychom mohli uvést Afriku či Asii. (Průcha, 2010)

2.3.1 Akulturace

Sociální proces zvaný akulturace je již historicky v lidské společnosti velice častým jevem. Jedná se o přejímání prvků jedné kultury příslušníky jiné kultury, tento proces probíhá pomocí komunikace. Těmito procesy se zabývají blíže odborníci z oborů etnologie, interkulturní psychologie a sociologie. (Průcha, 2010)

Častým případem akulturace je přijetí migrantů. Začlenění lidí jedné kultury do hostitelské. Laponci ve Finsku jsou typickým příkladem tohoto jevu. Podle Průchy (2010) se dnes také často setkáváme s násilnou akulturací, kdy majoritní kultura přejímá hlavní slovo a menšinová je utlačena.

Současné výzkumy dokládají, že největší potíže vznikají během akulturace migrantů. V důsledku toho, že počet migrantů ve světě stále roste, dochází ke střetávání kultur prakticky neustále. Problematikou vzniklou akulturací migrantů se nazývá akulturační psychologie. (Průcha, 2010)

Největší vliv na akulturaci měl i dodnes má jazyk. Průcha (2010) dodává, že proces osvojování si jazyka hostitelské země hraje významnou roli během akulturace. Migrant, který se učí hovořit místním jazykem, zrychluje adaptační proces, a zároveň figuruje jako činitel akulturace, kdy potlačuje svou původní kulturu.

2.3.2 Akulturace v České republice

České prostředí se neseťkává v porovnání s Německem či USA s takovým počtem migrantů, a proto u nás nevzniká tolik akulturačních problémů jako jinde ve světě. Ovšem jistá pozornost by dnes měla být věnována zejména přicházejícím dětem, kterým by se mělo dostat vzdělání v českém jazyce. O to by se měli zasloužit čeští pedagogové. Důležitým faktorem jsou také spolužáci, zejména jejich vzájemné chování. Dopad na vzdělání má také příbuznost či vzdálenost jazyků. (Průcha, 2010)

Šišková (2001) uvádí jako příklad velké komunikační překážky ve spolupráci s Vietnamci. Odlišné hodnoty, tradice i standardy jen podtrhávají význačnou jazykovou rozdílnost. S těmito problémy se setkávají především dospělí lidé, kteří oproti svým dětem nechodí do české školy. Vietnamské děti, které se narodily v České republice, anebo bydlely v původní zemi pouhou chvílí, naopak ovládají český jazyk perfektně.

2.3.3 Jazyky

„Bez jazyka není komunikace a bez znalosti cizího jazyka nelze uskutečňovat interkulturní komunikaci.“ (Průcha, 2010, s. 107)

Jestliže chci mluvit cizím jazykem, nezbytné je vzdělání a jazyk si na určité úrovni osvojit. Školní instituce je zatím nejčastějším zprostředkovatelem vzdělání cizích jazyků. Aby úroveň druhého jazyka byla na dostatečně kvalitní úrovni, má každý stát státní vzdělávací jazykovou politiku. Tato politika by se měla zabývat konkrétními problémy strategie učení. Největším problémem strategie zůstává, **které cizí jazyky je potřebné vyučovat a co má být kritériem pro stanovení této potřeby.** (Průcha, 2010)

Kniha *Orbis sensualim pictus* od českého pedagoga Jana Amose Komenského ze 17. století se touto problematikou zabývala již čtyři století zpátky. Představovala situace okomentované hned ve čtyřech různých jazycích; latině, němčině, maďarštině a češtině. Dnes se vyskytuje na světě asi 3000 až 6000 jazyků (Průcha, 2010). Důvod vzniku tolika jazyků není dodnes vysvětlen, některé zdroje uvádí, že původní prajazyk se v důsledku migrace lidí dostal do oblastí navzájem velmi vzdálených a tím vznikl vývoj samostatných jazyků. Za prajazyk je považována latina či řečtina. Kritériem důležitosti jazyka je fakt, jak často se onen jazyk používá v mezinárodní komunikaci v oblasti obchodu, vědě, diplomacie, turismu a dalších. Dnes lze jen několik jazyků označit termínem lingua franca, jazyk, který má funkci společného komunikačního prostředku pro mluvčí různých mateřských jazyků (Průcha, 2010), přední místo patří angličtině, v menší míře se používá francouzština, němčina, ruština a španělština.

Významnou roli v interkulturní komunikaci hraje příbuznost jazyků. Potvrzuje to nejen teoretické hledisko jazyků, dokládá to i praktické využití. Čím je určitý jazyk podobnější s tím mateřským, bývá zpravidla pro učeného bližší i jednodušší. Naopak naprosto nepodobné jazyky, jako příklad lze uvést srovnání češtiny s čínštinou, je obvykle velice obtížné studium. Jazyky dle lingvistů mohou být příbuzné dle dvojí typologie. Průcha (2010) uvádí genetickou klasifikaci jazyků a typologickou klasifikaci jazyků.

Tabulka 1

Genetická klasifikace jazyků

Indoevropské jazyky	
1. Slovanské jazyky	
Východoslovanské:	ruština, běloruština, ukrajinština
Západoslovanské:	čeština, slovenština, polština, lužická srbština
Jihoslovanské:	bulharština, makedonština, srbština, chorvatština, slovinština
2. Baltské jazyky	litevština, lotyšština

3. Germánské jazyky	
Severogermánské:	dánština, norština, švédština, islandština, faerština
Západogermánské:	angličtina, němčina, nizozemština, fríštiny, lucemburština
4. Románské jazyky	
Východoevropské:	italština, rumunština, moldavština, rétorománština
Západoevropské:	francouzština, portugalská, španělština, katalánština
5. Keltské jazyky	írština, velština, bretonština, gaelština
6. Indoevropské jazyky bez jazykové příbuznosti	řečtina, albánština, romština
Ugrofinské jazyky	estonská, finská, karelská, maďarská, laponština
Turkotatarské jazyky	turečtina

Zdroj: Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Grada

Druhá typologie jazyků je vytvořena dle vyhodnocování shodných vlastností v gramatických systémech jednotlivých jazyků. Průcha (2010) popisuje tyto hlavní typy jazyků dle lingvistické klasifikace, a to:

- analytický typ jazyků: čínština, angličtina, francouzština
- flexivní typ jazyků: slovanské jazyky
- aglutinační typ jazyků: ugrofinské jazyky, turečtina

2.3.4 Angličtina

V současné době je angličtina jediným z několika mezinárodních jazyků, který je rozšířen na všech kontinentech světa. Lze ji nazvat mezinárodním jazykem, jazykem, který se používá v interkulturní komunikaci příslušníků více zemí mimo té, v níž je považována

za mateřský (Průcha, 2010). Jako mateřský jazyk nebo jako úřední jazyk je využívána v těchto zemích:

- **Evropa:** Velká Británie, Irsko, Malta
- **Amerika:** Kanada, USA, státy Střední Ameriky
- **Afrika:** Nigérie, Ghana, Keňa, Tanzanie, Uganda, Jihoafrická republika aj.
- **Asie:** Indie, Pákistán, Srí Lanka, Filipíny aj.
- **Austrálie:** Austrálie, Nový Zéland, Samoa aj.

Dle Průchy (2010) má angličtina mimo jiné dnes nezastupitelnou funkční roli ve sférách mezinárodního obchodu a podnikání, práva a diplomacie, vědy i výzkumu, turismu a sportu, techniky a informačních technologií, masové kultury a vzdělání, což jen dokládá její rozšířenost.

Vliv angličtiny roste i v rámci České republiky. Angličtina postupem času opouští svou roli exkluzivního předmětu v českých školách, situace se momentálně mění a angličtina se stává běžnou součástí základní gramotnosti českých žáků. Hovořit anglickým jazykem lze srovnat se čtenářskou gramotností společně s gramotností matematickou a přírodovědnou. (Průcha, 2010)

2.3.5 Interkulturní výchova v českých školách

Čeští učitelé musejí pracovat s žáky, kteří neovládají český jazyk a zároveň s nimi musejí jednat jako s příslušníky odlišného etnického společenství. Příbuznost jazyků hraje ve chvílích adaptace důležitou roli. Za dorozumivací jazyk lze považovat angličtinu (viz přechozí kapitola), ovšem anglický a český jazyk spadá do zcela jiné jazykové skupiny. Jazyky, které jsou řazeny do stejné skupiny jako čeština, jsou dle Průchy (2010) západoslovanské jazyky. Jako příklad lze uvést slovenštinu, polštinu či lužickou srbštinu. Jestliže žák ovládá jeden ze zmíněných západoslovanských jazyků, v rámci vzdělávání v české škole má jisté výhody. Zároveň pedagog by měl vytvářet takové prostředí, aby se nově příchozí cítil vítaný a dostalo se mu vstřícnému přístupu ze strany spolužáků, ať už jazykem obdobným češtině disponuje, či nikoliv. Začlenění nového žáka může být někdy velmi obtížné. Nejenže samotné dítě je v znevýhodněné pozici oproti zbytku třídy, učitel se musí vynaložit daleko větší úsilí v prvních měsících integrace. Je třeba vytvořit takové

prostředí, kde převládá pozitivní a otevřený přístup, což není nijak snadné, jelikož děti již raného školního věku mají různé rasové předsudky a stereotypy. (Národní pedagogický institut, 2020)

Aby učitel předešel možným potížím s nově příchozím žákem odlišného etnika, může české děti různými způsoby připravit v rámci jednotlivých předmětů. Takovým předmětem se může stát český jazyk a literatura. I přesto, že to bývá nejnáročnější oblast vzdělání pro žáky – cizince, literatura může posloužit jako nástroj během vzniku multikulturní třídy. (Průcha, 2004)

3 Čtenářská gramotnost

Dle Pedagogického slovníku je čtenářská gramotnost termín označující souhrn vědomostí a dovedností jednotlivců, díky kterým lze zacházet s písemnými texty v reálném životě. (Průcha et al., 2009). Laufková (2018) zdůrazňuje kompetence čtenářské gramotnosti, za které lze považovat rozvoj porozumění, reprodukce složitých písemných textů, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací společně se samostatným získávání nových poznatků. Lehce odlišně definuje čtenářskou gramotnost Česká školní inspekce v závěrečné zprávě PISA. Tento mezinárodní program pro hodnocení žáků realizován organizací OECD, popisuje čtenářskou gramotnost jako tvořivý a interaktivní proces, během kterého je kladen důraz na funkční povahu čtení. Přímá definice vychází ze schopnosti porozumět formám psaného textu prostřednictvím interakce mezi čtenářem a textem v souvislosti specifické čtenářské situace. Čtenář je ten, kdo aktivně vytváří význam textu, ovládá čtenářské strategie a je schopen porozumět a uvažovat o přečteném textu. (PIRLS, 2021)

Nejedná se pouze o dovednost přečíst text, čtenářská gramotnost také představuje porozumění textu, srovnání informací, reprodukci čteného textu a mnoho dalšího. Prolíná se všemi oblastmi vzdělání a její nutnost ve vyspělém světě potvrzuje návaznost dalších gramotností (matematická gramotnost aj.). Bez znalostí čtenářské gramotnosti nelze dosáhnout základních úrovní jiných gramotností. (Wildová et al., 2014)

Se čtením se člověk setkává většinou poprvé v rámci povinné školní docházky. Škola má obecně silný vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. V prvních ročnících je dovednost čtení a psaní hlavní náplní celého vyučování. Je třeba v tomto období dbát na výběr vhodných textů, budovat v žácích pozitivní vztah k četbě, motivovat žáky k využívání čtení a psaní v rámci komunikace a dalšího vzdělávání (Vykoukalová & Wildová, 2013). Na konci první třídy čte většina českých žáků dostatečně rychle, správně a často s porozuměním. Jsou schopni pochopit a pojmenovat smysl a cíl daného textu, umí dekodovat grafickou znaky a postupně si budují čtenářskou zkušenost. Přiměřeně rozvinutá zraková a sluchová percepce je základním předpokladem pro ovládnutí správného čtení dle Vykoukalové a Wildové (2013).

3.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářská gramotnost tedy není vrozenou dispozicí. Na její rozvoj působí několik faktorů. Dle Doležalové (2014) lze faktory rozdělit na exogenní a endogenní faktory.

3.1.1 Exogenní faktory

Vnější činitele působí na čtenářství rozdílnou intenzitou, ovšem v každé etapě čtenáře zasáhnou. Mezi nejvlivnější ve smyslu intenzity působení řadíme sociální faktory, kam se řadí rodina a škola. (Doležalová, 2014)

Rodina

Rodina vytváří nejpevnější základ čtenářských návyků dítěte. Jelikož ovlivňuje žáka již od narození svými citovými vazbami a bezprostředním kontaktem, neustále vytváří podnětnost prostředí. (Doležalová, 2014)

Dle Doležalové (2014) má na kvalitu čtenářské gramotnosti žáka velký vliv sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny. Dobré čtenářské zázemí v rodině představuje jeden ze základních kamenů vztahu žáka ke čtení. Rozhodující vliv má i vzdělání rodičů. Rodiče, kteří dosáhli nejvyššího možného vzdělání, nepřímo ovlivňují děti tím, co sami čtou, kolik toho čtou a jaký zaujímají postoj ke čtení.

Pokud se věnují rodiče společnému předčítání, později čtení, v útlém věku dítěte, napomáhají tak čtenářským návykům dítěte, které budou formovat samostatné čtení dítěte v pozdějším věku. Tomášková (2015) uvádí, že jednoznačně nejsilnější vliv na rozvoj čtení u dětí má povídání rodičů s dětmi o knihách. Sdílet vlastní čtenářský zážitek s rodičem formuje vztah ke knize. Prostředí, ve kterém je přítomno mnoho knižních titulů, bez pochyby podporuje dětský zájem o čtení.

Škola

Na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáka má bez pochyby výrazný vliv i škola. Velice významnou roli hraje učitel. Učitel kteréhokoli vyučovacího předmětu prvního stupně základní školy je v rámci inovativního pojetí vyzýván k hledání textů, které jsou přínosné a obsahují potenciál pro rozvoj základních čtenářských kompetencí (Doležalová, 2014). Výuka by měla být navržena tak, aby rozvíjela čtenářské kompetence žáka a zároveň byla rozvíjena kompetence porozumění textu. Jedním z cílů pedagoga by měl být žákův vztah

ke čtení příběhů, naučné literatury a poezie. Pozitivní vztah ke čtení od útlého věku může mít dopad na celkový rozvoj žákovi osobnosti.

Žákovi, který ovládá čtenářskou gramotnost na jisté úrovni, by se měla dostat podpora nejen od učitele českého jazyka, spolupracovat by měli i učitelé jiných předmětů. Měly by být žákům předkládány přiměřené texty i z neučebnicových zdrojů, propojování odborného textu s populárně naučným může motivovat i žáky, kteří o čtení příliš velký zájem nemají.

3.1.2 Endogenní faktory

Vnitřní činitele představují vlastnosti a dispozice čtenáře. Mohou být vrozené nebo získané. Velký vliv na tyto faktory mají i vnější činitele.

Dle Doležalové (2014) mezi endogenní činitele, které tvoří psychické předpoklady, patří:

- anatomicko-fyziologické základy pro vznik a rozvoj čtenářských dovedností,
- zájem, motivace, postoje,
- představivost, soustředění,
- vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům,
- zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti.

Faktory působí pouze v určitém kontextu a obvykle se vzájemně prolínají (Doležalová, 2014), což by mělo být zohledněno i během utváření efektivní čtenářské gramotnosti. Podmínky ve třídě i ve škole by měly odpovídat navrženým programům pro čtenářskou gramotnost.

3.2 Čtením k respektování ostatních kultur

Z výše uvedeného plyne, že literatura má významný vliv na charakter člověka. To, jak vnímá svět, kam směřuje, s kým se vídá, jak se vzdělává, jakou profesi chce vykonávat. Dále zlepšuje kognitivní schopnosti dítěte (paměť, myšlení, představivost), rozšiřuje slovní zásobu, stabilní emocionalitu. Knihy jsou tedy vhodným prostředkem pro uplatňování multikulturalismu.

Oblíbenou formou literatury u dětí bývají pohádky. Příběh tedy pohádka je literární útvar uměleckého světa, který byl napsán k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala ve čtenáři skryté obrazy představivosti v dětské psychice (Černoušek, 2019). Pohádky děti

připravují na jednotlivé významy různých životních problémů, které během svého vyrůstání mohou zažít. Tyto problémy jsou dětem předkládány srozumitelnými obrazy a jasnými symboly. Pohádka sice nenabízí řešení onoho problému, avšak nabízí nekonečno možností, jak se s téměř jakoukoli situací vypořádat. Vyprávění bezpečně směřuje dětskou existenci k zobrazení dobra a zla, které čtenář dětského věku vyžaduje. Díky pohádkám dítě pochopí, že základy mravní existence jsou zakořeněny i ve světě a dalších kulturách, nejen v kruhu domova. Ovšem nejhlubší význam pohádky je pro každého čtenáře jiný (Bettelheim, 2017). Hrdinové dětem ukazují, že nejsme jen „my a náš svět“, ale existuje i více světů, které jsou různé. A vzájemně se můžeme obohatit, inspirovat se odlišnými kulturami. Zaměřit se na to, co je cenné na druhých, co je jejich předností, co vyčnívá a je zajímavé. A souhlasit s tím dokážeme nejlépe v otevřené a vstřícné atmosféře. (Čermáková et al., 2000). Pohádky jsou právě tím místem, kde svět je otevřený a jednotný, ať už zvíře nebo člověk, černý nebo bílý, malý nebo velký.

3.3 Rešerše literatury pro děti na téma etnické rozdíly

Jedním z cílů této práce je zprostředkovat dětem na I. stupni téma etnických rozdílů prostřednictvím literatury. Na základě toho byla vybrána současná literatura pro děti a mládež, která se etnickou odlišností zabývá. Knihy byly vybrány na základě klíčových slov v databázích Národní knihovna, Městská knihovna, web Mravenčí chuť; databáze knih; kvalitní nakladatelství literatury pro děti, knihkupectví: multikulturalita, interkulturní výchova, interkulturalita, etnikum, dítě s OMJ, etnické rozdíly, odlišnost/jinakost, odlišné kultury; a dále literatura pro děti a mládež, dobrodružná literatura, pohádky, komiksy, naučná literatura, cizojazyčná literatura.

Níže uvedené relevantní tituly (vydané zejména v posledních 10 letech) jsou rozděleny do skupin dle žánru (tento výčet není ucelený, ale přináší inspiraci na kvalitní tituly využitelné pro žáky mladšího školního věku):

Příběh s dětským hrdinou:

- Brezinová, I.: Židle pro Anhelinu
- Mrkvičková, I.: Maja a Kim

- Pilátová, M.: Kiko a tulipán
- Pilátová, M.: Kiko a princezna z tundry
- Sanna, F.: Cesta
- Sing – ťie, L.: Chlapec z nočního trhu

Populárně – naučná literatura:

- Baudišová, M.: Pikunikku
- Dönsz, J.: Poznávej svět – Evropa
- Doskočilová, H.: Posledního kousne pes
- Elšíková, M.: Bubu
- Haraštová, H. & Hanáčková P.: Jak bydlí děti celého světa
- Humphrey, A.: Vzhůru do světa
- Mižielinských, D. & A.: Můžu ochutnat?
- Roskifte, K.: Každý (se) počítá
- Tůma, T.: Jak funguje svět

Obrazové publikace

- Černá, O.: To je Praha
- Miková, S., & Mašková, Z.: Vařená vejce – Tade jandre
- Sís, P.: Nicky & Věra
- Šašek, M.: To je Izrael a další knihy z této série

Komiks

- Satouff, R.: Jednou budeš Arab
- Satrapi, M.: Persepolis
- Skala, M.: My name is Čičák
- Vile, J.: Sibiřské haiku

Pohádky

- Ejerreová, G. & Maqeoová, E.: Pes s drdolem, Grónské pohádky a pověsti
- Fabiánová, T.: Jak jsem chodila do školy
- Fiala, L.: Pohádky z Afriky
- Kolektiv autorů: Ukrajinské lidové pohádky
- Pražáková, H.: Ukrajinské pohádky
- Tichý, J.: Veselé pohádky ze všech končin světa
- Waltari, M.: Čínská kočka a jiné pohádky

4 Vybrané metody čtení zprostředkovávající kontroverzní témata žákům na 1. stupni

Výchovné metody jsou „záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli.“ (Průcha et al., 2009, s. 122). Jedná se tedy o uspořádané činnosti učitele a žáka za účelem výchovného cíle. Takovými metodami jsou i metody, které rozvíjí čtenářství u žáků. Přímo rozvíjí a podporují čtenářskou gramotnost, formují čtenářské postoje a fixují čtenářské prvky. Čtení u dětí by mělo být rozvíjeno komplexně, mělo by být podporováno ve všech oblastech vzdělávání. Dítě se s prvním čtením setkává ve škole, učitel je tedy tím, který přímo ovlivňuje úroveň čtenářské gramotnosti žáka. Učitel by měl vhodně zvolit vybrané metody, které rozvíjí individuální schopnosti žáků, motivují ke čtení, aktivizují žáky a přináší nové vědomosti. Texty by měly být vybrány dle aktuálnosti a oboru vzdělávání, neměly by se častokrát opakovat a jejich obsah by měl být rozmanitý. Učitel díky vyučovací metodám zprostředkovává žákům učivo a pomáhá dětem pochopit realitu, ve které žijí.

4.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení

V následujících podkapitolách představuji konkrétní vyučovací metodu čtenářství, kterou lze využít v rámci vzdělávání dětí ze zahraničí. Vybraná metoda splňuje všechny požadavky současného školství dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Jednotlivé aktivity rozvíjí všechny klíčové kompetence – kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské i pracovní. Řídí se programem RWCT, který je splňuje vše výše zmíněné a zároveň je adekvátní volbou pro žáky ze zahraničí.

4.2 RWCT

Program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) se poprvé objevil v 90. letech v USA. Jeho cílem bylo vychovat demokraticky smýšlejícího, zodpovědného občana skrze systematický rozvoj kritického myšlení. Kromě kritického myšlení, které bylo v době nsvobody potlačováno nejvíce, program cíleně rozvíjel klíčové kompetence a čtenářskou

gramotnost. Čtení a psaní jsou prostředkem i cílem učení. Žáci se učí pracovat s různými texty, kterým se učí porozumět pomocí mnoha metod. (Hausenblas & Košťálová, 2006)

Do České republiky program přivedla Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas, kteří založili občanské sdružení Kritické myšlení.

Výuka RWCT je postavená na třífázovém modelu procesu učení E – U – R, což znamená evokace, uvědomění si a reflexe. Ačkoliv reflexe přichází jako poslední část celého výukového bloku, v dobré výuce by měla být východiskem a evokací k dalšímu učení. Pokud si učitel přeje, aby potřebné informace k žákům dorazily, je neopomenutelné stanovit si cíle hodiny, ke kterým spějí v rámci reflexe. Učitel by měl proto plánovat svoji výuku tak, aby v dětech podpořila přirozené učení, které je nejefektivnější popisují Hausenblas a Košťálová v Kritických listech (2006).

4.2.1 Evokace

První fází je evokace, jejímž cílem je zapojení kognitivních procesů žáků a zároveň motivace v žácích k zájmu vzdělávání se. Dochází k vytváření myšlenek, kdy se dosavadně získané znalosti, dovednosti a zkušenosti propojují s novým tématem. Nové informace mozek zpracovává k analýze a porovnává je s již existujícím povědomím. Cílem této úvodní fáze je odhalení mylných představ a nedorozumění. (Hausenblas & Košťálová, 2006)

Aby byla evokace efektivní, je potřeba žáky motivovat a dostatečně aktivizovat. Právě názorové rozdíly v žácích vzbudí touhy po poznání a získání dalších informací, žáci si tím stanovují cíle pro vlastní učení. Evokace tak plní funkci vnitřní motivace. (Krejčová & Kargerová, 2003)

4.2.2 Uvědomění si významu informací

V druhé fáze vede k aktivizaci žáků při práci s novými informacemi, k podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka během vlastního učebního procesu (Tomková, 2007).

Žáci po přečtení nového textu porovnají nové informace s původními myšlenkami, potvrzují či vyvracejí své představy o daném tématu. Analýza vede k umění nad textem přemýšlet, uvědomovat si jeho význam a snažit se mu porozumět. Velký význam má textový materiál, který by neměl být příliš dlouhý, měl by odpovídat aktuálním zkušenostem dětí a poskytnout dostatek nových, ucelených poznatků.

Dle Hausenblase a Košťálové (2006) je úkolem učitele v této fázi je udržet žákovu pozornost a vést žáky ke sledování vlastního porozumění. Využití kritického myšlení navádí žáky k vlastnímu zamyšlení nad textem. Následně lépe třídí nové informace, smysluplněji porovnávají nové znalosti s předešlými.

4.2.3 Reflexe

„Cílem reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly“ (Tomková, 2007, s. 23).

Reflexe se tedy týká především cílů učení věcného obsahu, co se žáci za tuto hodinu naučili, co nového se dozvěděli a co si z výuky mají odnést. Zároveň je potřebné, aby byl reflexi věnován potřebný čas, neboť to vede k dalšímu učení. Hausenblas a Košťálová (2006) uvádějí následující postup práce během reflexe. Nejprve je třeba, aby žák zformuloval své myšlenky vlastními slovy, žáci se mohou vyjádřit jak písemně, tak slovně, následuje sdílení, které vede k závěrečné diskusi. Vzájemná výměna názorů buduje slovní zásobu, učí argumentaci a toleranci. Své výsledky se žák učí porovnávat, může se inspirovat u druhých a spolu se spolužáky nově analyzovat uvědomělé informace. Reflexe je neopomenutelnou součástí procesu učení.

4.3 Metody RWCT

Program RWCT, který uplatňuje model učení E – U – R, lze uplatňovat ve výuce několika metodami. Veškeré metody směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti a je možné je využít v téměř každých vyučovacích předmětech napříč kurikulem. Prochází všemi fázemi učení a vedou k rozvoji několika klíčových kompetencí žáka na I. stupni. Metody jsou zvolené tak, aby aktivizovali myšlenkové procesy, dbaly na individualizaci žáka, pomáhali žákovi nalézt efektivní a strategie učení a kooperace. (Tomková, 2007)

4.3.1 Myšlenková mapa

Myšlenkové mapy lze využít v počáteční fázi evokace, kdy si žák uvědomí současný přehled o daném tématu a následně zaznamená. Nebo naopak v závěrečné fázi během reflexe. Zhodnocení a uvědomění si nových informací lze graficky shrnout právě pomocí myšlenkové mapy. Ta se postupně utváří zapsáním asociací, které se s daným tématem pojí,

následně na již zapsané se vytváří další, čímž se utváří myšlenková mapa. Uprostřed tedy stojí slovo, které vystihuje téma výuky. Graficky ztvárněná mapa pojmů bývá ukončena momentem, kdy jsou veškeré náměty vyčerpány či časovým limitem. (Tomková, 2007)

4.3.2 Čtení s otázkami

Tato metoda je příkladnou metodou aplikovatelnou při fázi uvědomění si významu. Ještě před čtením textu si žáci rozdělí role; jeden žák představuje tazatele, druhý se stává čtenářem. Tazatel pokládá čtenáři otázky zabývající se právě přečtenému textu a seznamuje se tak také s textem. Dvojice si role pravidelně střídá. Anebo lze tuto metodu zrealizovat pomocí tabulek, kdy žáci zapisují své myšlenky před čtením a po čtení. (Tomková, 2007)

4.3.3 INSERT

INSERT je zkratka anglického *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*, tedy v doslovném překladu interaktivní systém značek pro efektivní čtení a myšlení. Tuto metodu Tomková (2007) představuje na samostatné práci žáka s textem. Čtenáři během čtení zapisují k informacím příhodná znaménka a vzniká tak osobní hodnocení dané části textu. Jednotlivá znaménka mají svůj význam.

- ✓ označení informací, které jsou pro žáka již známe
- označení informací, které jsou pro čtenáře nedůvěryhodné, jsou v rozporu s dosavadními znalostmi
- + označení nových a zároveň důvěryhodných informací
- ? označení informací, kterými si nejsou žáci jistí, potřebují se dozvědět více

Tato metoda by neměla být užívána samostatně bez přípravné fáze, během které si žáci uvědomí, co o daném tématu již vědí. Po fázi čtení je neopomenutelná fáze hodnotící. Lze pracovat ve dvojicích, individuálně, popřípadě v rámci celé třídy. Tuto metodu lze využít i v rámci reflexe pomocí tabulky. (Tomková, 2007)

4.3.4 Klíčová slova

Metoda klíčových slov lze využít v rámci evokace, tedy před samotnou hlavní částí výuky. Vyučující určí pět základních klíčových slov, na základě těchto slov žáci zkusí určit téma dané lekce. Po skončení lekce žáci slova porovnávají s přečteným textem. Tomková (2007) popisuje využití této metody také během reflexe, kdy žáci sumarizují nové poznatky. Pomocí klíčových slov si vytváří jasnější představu o daném tématu.

4.3.5 Vennův diagram

Metoda vhodná pro fázi uvědomění si významu nebo pro fázi reflexe. Vennův diagram je tvořen zpravidla dvěma kruhy, je možné využít i více kruhů. Každý kruh představuje jednu charakteristiku jevu. Místo, kde se kruhy střetávají a vzniká tak společný prostor, je místem, kam žáci zapisují shodné vlastnosti jevů. Tomková (2007) zmiňuje, že není třeba psát dlouhé texty, charakteristiku je možné uvést pouze heslovitě.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné cíle a otázky

5.1 Cíle práce

Cíl této práce je především zjistit skrze které knihy lze žákům na 1. stupni zprostředkovat téma etnických rozdílů. Současná literatura pro děti nabízí hned několik titulů, které vypráví o dětech odlišné kultury a jejich sžívání v novém prostředí. Součástí této práce je zmapování literatury na téma etnické rozdíly a na základě toho vybrat vhodné knihy pro žáky mladšího školního věku na 1. stupni, což bylo již uskutečněno v kapitole 3.3 (Rešerše literatury pro děti na téma etnické rozdíly).

Dalším cílem diplomové práce je popsat současnou situaci ve vybrané základní škole, v níž budu realizovat lekce. K dosažení tohoto cíle jsem zvolila jako metodu sběru dat polostrukturovaný rozhovor se třemi pedagogy prvního stupně z vybrané školy. Takto jsem si zmapovala situaci ohledně postojů učitelů k multikulturní výchově a její implementaci do výuky v realitě české základní školy (na velmi omezeném vzorku respondentů).

Hlavní cíl práce je navrhnout tři lekce čtenářských dílen zprostředkující žákům mladšího školního věku téma etnických rozdílů, realizovat je ve škole a popsat, jaký postoj žáci k dané tematice měli před realizací lekcí, a zda se změnil po odučených lekcích. Autorka realizovala na vybrané škole lekce sama, reflektovala je (provedla autoevaluaci) a evaluaci od přítomných pedagogů a žáků zapojených do výuky. Přínos této práce by měl být zejména k přispění povědomí o tom, jak s tématem etnických rozdílů pracovat na 1. stupni, a jak může být literatura pro děti je nápomocná pro zprostředkování tohoto tématu ve výuce.

5.2 Výzkumné otázky

Z výše stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

VO1: Které typy knih tematizují téma etnických rozdílů pro žáky mladšího školního věku?

VO2: Jakými postupy lze téma etnických rozdílů zprostředkovat žákům mladšího školního věku?

VO3: Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?

6 Metodologie práce

Praktická část této diplomové práce je založena na kvalitativním výzkumu a evaluaci odučených lekcí, které byly navrženy pro žáky mladšího školního věku tak, aby prostřednictvím práce s textem směřovaly k multikulturní výchově. Tyto lekce byly následně realizovány a reflektovány tedy evaluovány. (Hendl & Rendl, 2017)

Kvalitativní výzkum obvykle vychází z předem určeného tématu a předem určených výzkumných otázek. Otázky mohou být obměněny nebo doplněny v průběhu výzkumu, během sběru dat a analýzy dat. Jelikož mohou být otázky upravovány, je tento typ výzkumu označován jako pružný typ výzkumu nebo emergentní. Zároveň během jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, souběžně přichází i hypotézy a nová rozhodnutí. Sběr dat probíhá v delším časovém úseku a jejich analýza následuje ihned poté. Dle potřeby přichází nový sběr dat a okamžitá analýza. Během těchto procesů výzkumník svá data přezkoumává a vyhodnocuje na základě závěrů sledovaných jedinců. (Hendl, 2016)

K evaluaci předem pečlivě navržených lekcí jsem využila autoevaluaci (sebereflexi) a formativní evaluaci, která zjišťovala kvalitativními přístupy zpětnou vazbu od vyučujících, které dané lekce rovněž realizovali a následně je refletovali. Metody sběru dat jsou popsány v kapitole 6.2.

6.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek představují tři vyučující a vybraná třída, která se zúčastnila čtenářských lekcí. Žáci i vyučující byli záměrně vybráni na základě potřeb výzkumu. Dle Novotné (2019) je účelový výběr vzorku nejčastějším způsobem sběru dat v kvalitativních výzkumech za předpokladu předem promyšlených výzkumných otázek a návrhem výzkumného problému. Pro tuto práci byl vybrán 4. ročník běžné státní základní školy, do které dochází i žáci odlišných kultur a souběžně vyučující, které mají zkušenosti s těmito žáky.

První výzkumný vzorek je tvořen třemi vyučujícími s dlouholetými zkušenostmi se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem v české škole. Všechny tři paní učitelky působí na škole více než 3 roky, dvě z vyučujících pracují v oné škole více než 7 let. Věkové rozpětí vyučujících se pohybuje mezi 30 let až 45 let. Vzdělání v oboru Učitelství pro I. stupeň mají všechny tři, některé z Univerzity Karlovy, další z Jihočeské univerzity.

Všechny tři lekce zaměřené na žáky odlišného původu byly zrealizovány ve třídě o celkovém počtu 25 žáků, konkrétně 11 chlapci a 14 dívkami ve věku 9 až 10 let. Záměrně byla vybraná třída s počtem 10 žáků jiného etnického původu než českého. Nejčastějšími národy byl národ ukrajinský, národ mongolský a rumunský národ. Mezi další patřil národ arabský a vietnamský.

6.2 Metody sběru dat

6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Během tvorby otázek k rozhovoru s vyučujícími jsem si nejdříve vytyčila konkrétní cíle, ke kterým jsem se během rozhovoru chtěla dostat. Od cílů a výzkumných otázek jsem potom formulovala tazatelské otázky. Ze zkušeností jsem věděla, že je třeba být konkrétní a stručný, aby odpovědi byly co nejpřesnější.

Rozhovor se skládal z 12 otevřených otázek (**Příloha 1**), jejichž odpovědi mohou být různorodé.

Před samotnou realizací lekcí jsem chtěla zjistit, jak pracují čeští pedagogové s žáky odlišného původu na základních školách (**VO2**). Zaměřila jsem se na žáky mladšího školního věku, konkrétně na 3. a 4. ročník základního vzdělávání. Za tímto účelem jsem oslovila tři paní učitelky, které mají s vzděláváním cizinců mnoho zkušeností. Rozhovor proběhl na běžné státní základní škole.

Rozhovor, se kterým písemně souhlasili všichni tři pedagogové, trval jednu vyučovací hodinu a proběhl na začátku ledna roku 2024.

Otázky jsou zaměřeny na oblast vzdělávání cizinců v české škole, metody uplatňované během začlenění nově příchozích, třídní vztahy a literaturu pro děti s tématem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem či folklorní literaturou různých národů.

6.2.2 Realizace a evaluace

Po rozhovoru s pedagogy následovala realizace předem připravených tří lekcí a jeho evaluace. Průběh lekcí byl řízen podmínkami terénu. Každá lekce proběhla ve stejné třídě s jiným počtem žáků. Kvůli zdravotním důvodům a dalším důvodům se lekcí nezúčastnili

všichni žáci. Lekce byla realizována pokaždé v jiný čas, jelikož časové možnosti autorky práce i žáků byly omezené. Všechny tři lekce proběhly pod jedním pedagogickým dohledem.

Formativní evaluace, která byla v této části práce využita, bývá využívána k získání informací o průběhu projektu a zaměřuje se na samotný proces realizace. Zahrnuje i možné problémy, které se mohou vyskytnout v průběhu jeho realizace nebo omezení jeho dosahu. (Hendl & Rendl, 2017)

6.2.3 Nestrukturované pozorování

Během pozorování výuky byly sledovány autentické projevy žáků. Ty byly zaznamenány nahrávkou, kterou autorka dále zpracovala do písemné podoby. Pro analýzu autentických projevů a výroků žáků byly použity metody shrnujícího protokolu, kdy není zachován celý text, protože se předpokládá, že v textu se vyskytují zbytečná místa. Základní myšlenka tohoto protokolu je sjednocení úrovně obecnosti a podávaných informací. (Hendl, 2016)

Provedené pozorování bylo pozorováním zúčastněným, které vychází z faktu, že výzkumník daného dění v pozorovaných situacích je přímo jedním z aktérů. Člověk, který výzkum provádí, je přímo v terénu, součástí zkoumaného prostředí. (Hendl, 2016)

6.2.4 Etika výzkumu

Etika ve výzkumném šetření je založena na několika principech. Podle Šed'ové a Švaříčka (2007) je důvěrnost první zásadou výzkumu. Výsledky výzkumu nelze spojit s konkrétní osobou. Dále je třeba také poučený souhlas, kterým účastník výzkumu dává svolení k účasti ve výzkumu.

Rozhovor proběhl anonymně se souhlasem od všech tří vyučujících. Všichni byli dopředu informováni o nahrávání a zaznamenávání odpovědí.

V případě lekcí byla veškerá účast také anonymní. Žáci se dobrovolně stali součástí šetření. Jelikož se jednalo o nezletilé žáky, byli osloveni zákonní zástupci tedy rodiče, kteří s šetřením souhlasili. V případě nesouhlasu aktér nebyl zahrnut do výzkumu. Dále byli všichni informováni o cíli výzkumu a nahrávání a jejich souhlas byl součástí nahrávky.

7 Výsledky výzkumu

7.1 Vyhodnocení rozhovoru

Rozhovor se skládal z 12 otevřených otázek (**Příloha 1**). První část měla za cíl zmapovat situaci vyučujících v českých školách v oblasti vzdělávání žáků odlišného etnika, tj. jak konkrétně přizpůsobují svou výuku těmto žákům, které pomůcky vyučující využívají během své výuky, jaký postoj mají čeští žáci k nově příchozím, jaké vztahy mají mezi sebou, případně kterými metodami či postupy lze posílit třídní klima. Pokračování rozhovoru bylo zaměřeno na konkrétní metody výuky literatury. Otázky směřující ke knižním titulům měly za cíl zmapovat současnou dětskou literární scénu jako nástroj využívaný během příchodu nových žáků odlišného původu než českého. Zajímalo mě také, zda vyučující využívají knižní tituly jako prostředek začlenění žáka odlišného původu, a se kterými konkrétními tituly pracují, jestli mají nějaké preference ve výběru.

Tato výzkumná část odpovídá na výzkumné otázky č. 2 a 3:

VO2: Jakými postupy lze téma etnických rozdílů zprostředkovat žákům mladšího školního věku?

VO3: Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?

7.1.1 Výsledky rozhovoru s vybranými pedagogy

Následující text je strukturován podle tazatelských otázek. Klíčové pojmy jsou označeny tučně a autentické výroky respondentů kurzívou.

1. Jelikož máte ve třídě několik žáků ze zahraničí, mohu se zeptat, jak tomuto faktu přizpůsobujete Vaši výuku?

Z odpovědí vyplývá, že všechny učitelky svou výuku žákům z odlišné kultury přizpůsobují, jestliže se jedná o žáky, kteří nastoupili v průběhu výuky a nebyli součástí třídy již od začátku. Nejvíce se osvědčila **vizualizace** a **práce s obrázky**, jak specifikuje vyučující A: „*mám zkušenost z minulých let, kde jsem měla 11 cizinců a s těmi jsem musela opravdu hodně pracovat zejména s obrázky. Neustále si vysvětlovat, ukazovat si na obrázcích, ptát*

se,“ či B: „já jelikož mám první třídu, tak jsem musela přizpůsobit výuku těmto dětem hned od začátku. Obrázky byly pro mě největším pomocníkem.“

Složení žáků z jiného kulturního prostředí vyučující přizpůsobují i **seznamování s tradicemi a zvyky**, jak popisuje například vyučující B: „Zároveň teď třeba jsem v rámci Vánoc zmiňovala i Chanuku a Vánoce pravoslavných. Stejně budu postupovat i s Velikonocemi a dalšími svátky.“

Zároveň vyučující dbají na **zachování české kultury** a rozvíjí ji u všech žáků. Potvrzuje to vyučující C: „Nedávno jsme s mými třetíáky probírala lidské tělo, kam jsem zahrнула i mateřský jazyk. Upozornila jsem na různorodost jazykové komunikace a zopakovala český jazyk v roli společné řeči, kterou se učíme ve škole.“

2. Jaké metody výuky využíváte speciálně pro tyto žáky? Případně které?

Všechny vyučující se shodly na častém využívání **obrázkových slovníků**, které zprostředkovávají význam slov pomocí obrázků, což bývá pro některé děti srozumitelnější zejména pro žáky první třídy, jak popisuje vyučující B: „Na obrázkových slovnících si lze velice jednoduše představit význam slov, využívala jsem je během nástupu do školy, a vyučující C: Jelikož ještě doučuji, s dětmi jsme využívaly také obrázkové slovníky.“

Další častou metodou, která se ujala během adaptace nového žáka, jsou **pracovní listy**. Většinou se jedná o pracovní listy zaměřené na konkrétní téma doplněné **obrázky**.

Jedna z vyučujících zmínila vydavatelství **Taktik**, které mimo jiné disponuje obrovskou zásobou procvičování a celý metodický portál je nově přizpůsoben i nově přichozím žákům odlišné kultury, především ukrajinské menšině. Popisuje vyučující B: „Taktik, opravdu skvělá učebnice, místní škola má licenci i na různé možnosti překladů, takže neustále využívám k překladu zadání. Obzvlášť jsem to používala na začátku, kdy děti vážně vůbec nerozuměly.“

Tabulka 2

Výpovědi vyučujících

Jaké metody výuky využíváte speciálně pro tyto žáky? Případně které?	
Obrázkové slovníky	3
Rozhovor o knihách	3
Pracovní listy	1
Učebnice	1

Zdroj: vlastní zpracování, číslce označují četnosti výskytu

Výše uvedená tabulka (**Tabulka 2**) přímo zobrazuje četnost výskytu využívaných metod pro lepší orientaci.

3. Které konkrétní výukové metody jsou u žáků oblíbené?

Ukázalo se, že preference u žáků úzce souvisí s tím, jak textu rozumí. Opět se potvrdilo, že **obrázky** jsou vhodnou formou pro začlenění žáka do kolektivu. Vyučující B zmiňuje aplikaci **Babadum**. „*Aplikace Babadum, ve které mají žáci za úkol spojit obrázky se slovy, je velice oblíbená. Je to velmi jednoduché, přehledné a děti to moc bavilo.*“ Další webovou aplikací, které paní učitelky i na doučování využívají je webová aplikace **Umíme česky**. Vyučující C potvrzuje využití této aplikace komentářem „*Ano, to mohu potvrdit. Umíme česky je velmi praktický web. Častokrát se inspiroji jejím obsahem pro vlastní tvorbu pracovních listů.*“

4. Jaké nejčastější pomůcky využíváte?

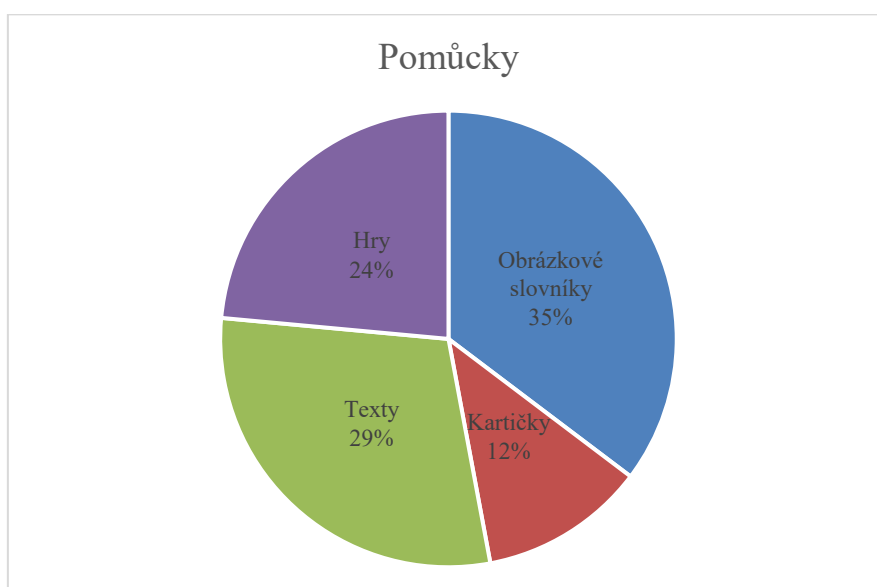
Nejčastějšími pomůckami bývají **obrázkové slovníky, kartičky**, „*kteřé jsou zaměřené na význam slov. Děti si poté mohou uvědomit, o čem se vůbec bavíme*“, uvádí vyučující A. Svě místo zaujímají také vypravující **texty s obrázky**. Vyučující C popisuje kratší texty, které lze využít se žáky, kteří nejsou zcela nově příchozími. Vyzdvihuje texty doplněné obrázky, které usnadňují propojení významu.

Se staršími žáky lze také využívat **hry**. Jednou z her může být hra se synonymy a antonymy, kde se opět žáci dozvídají o významu slov. Vyučující předkládá kartičky se slovy a žáci mají za úkol spojit kartičky podle toho, zda se jedná o slova stejného významu nebo slova opačného významu.

Souhrnně jsou nejčastěji využívané pomůcky vizualizované na **Grafu 1**.

Graf 1

Nejčastěji využívané pomůcky



Zdroj: vlastní zpracování

5. Jak je připravován zbytek třídy na příchod nových žáků?

Vyučující potvrzují fakt, že příprava třídy souvisí s **ročníkem** a **počtem** nově příchozích žáků. Vyučující A má zkušenost s větším počtem cizinců: „*Jelikož v mé třídě tvořili cizinci asi jednu třetinu, zbytek třídy je ihned vzal mezi sebe. Žádné velké rozdíly tam příliš nebyly.*“ Velmi se osvědčily také **třídnické hodiny**, během kterých žáci spolupracovali s novými spolužáky. Vyučující využívají zejména kruhy na koberci. Vyučující B se prostřednictvím kruhu seznámila společně s domácími žáky s etnikem nově příchozích: „*V mojí třídě jsme*

si nejdříve popovídali o tom, kdo odkud pochází, což velmi pomohlo. Všichni jsme získali povědomí o jednotlivých žácích.“

Ročník třídy má vliv nejen na učivo, odráží se i na třídních vztazích. Paní učitelka C uvádí, že má zkušenost s rychlejším přijetím cizinců ve třídě s mladšími žáky. *„Mladší žáci pocíťují rozdíl o trochu méně, rozdíl mezi žáky ve třídě téměř vymizí.“*

6. Jak žáci reagují na nově příchozí?

Každá učitelka má lehce odlišnou zkušenost. Velký vliv na třídu má **čas**, kdy žáci nastoupí. Z výpovědí vyplývá, že žáci, kteří přišli do výuky až v pololetí nebo po začátku školního roku, je třeba dbát na zapojení do třídních aktivit. Třídnické hodiny se potvrdily jako vhodný prostředek pro seznamování. Osvědčily se *„klasické seznamovací hry, během kterých si mohli žáci najít kamarády“*, uvádí vyučující A. Rozdíl, který zůstává mezi žáky nejdéle je **jazyk**. Nově příchozí žáci, kteří pochází původem ze stejné krajiny, se častokrát nejdříve skamarádí spolu. *„Já mám současně ve třídě děti hlavně z Ukrajiny a ostatních východních států, kde jsou ty jazyky podobné, a proto si častokrát děti pomáhaly vzájemně. Bavily se spolu hlavně o přestávkách“* dodává vyučující C.

7. Co se vám osvědčilo pro žáky z odlišné kultury?

Všechny tři vyučující se shodli na důležitosti **rodiny**. Rodina je obecně ve vzdělávacím procesu žáků neopomenutelnou součástí. Vzdělání rodičů a jejich vztah k výuce se podepíše a na výkonech žáka. Vyučující B popisuje svou zkušenost s chlapcem z Ukrajiny: *„Minulý rok jsem měla ve třídě chlapce z Ukrajiny, který po celou dobu nejevil o vzdělání žádný zájem. Jelikož mu doma bylo řečeno, že se během chvíle vrátí zpátky domů, neměl žádnou motivaci chodit do české školy. Přístup tohoto chlapce se nezměnil ani po půl roce.“* Vzdělání a přístup rodičů má na žáka velký vliv. Jestliže rodiče nejeví o vzdělání příliš velký zájem, ani nevytváří vhodné prostředí pro vzdělávání, tento fakt se dříve nebo později projeví i na žákovi. Vyučující A to potvrzuje svým výrokiem: *„Mohu to potvrdit. Když má rodina doma těžkou situaci, maminka je samoživitelka, tráví celé dny v práci, tak pak nemá vůbec čas na začlenění a tomu dítěti se nemůže věnovat, velmi se to podepíše. S těmi je to o trochu těžší.“*

8. Dnes existuje již celá řada knih, která vypráví o dětech ze zahraničí. Používáte literaturu pro děti během začleňování nově příchozích?

Ukázalo se, že **čítanka** má své uplatnění i v rámci práce s cizinci. Dvě vyučující se shodují na oblíbenosti čítanky s dětmi odlišného původu. Vyučující C popisuje práci s čítankou slovy: „*Já během hodin i na doučování taky používám čítanku a pracuju tedy hlavně s ní, vybírám texty hlavně podle délky a vysvětlujeme si na různých slovech významy. Jinak nějaké úplně knihy nepoužívám, s úplně malými žáky jsme dělali omalovánky Kolo dějin, to jsou krásný omalovánky z celého světa a žáci si tam vybarvili i historické události.*“ U této otázky byly také zmíněné učebnice od nakladatelství **Fraus**, které jsou zaměřeny na genetickou metodu čtení.

9. Zda a jakým způsobem využíváte literaturu pro děti speciálně pro žáky s odlišnou kulturou?

Z odpovědí vyučujících vyplynulo, že žádný neobvyklý způsob pro práci s literaturou nevyužívají. Dvě z vyučujících zmínili možnost využití **knihovny**, kde se pořádají různé programy, a lze je realizovat tak, aby byly přínosné i pro žáky cizince.

10. Kterou literaturu pro děti využíváte naopak pro práci s celou třídou?

U této otázky vyučující uvedli **pohádky**. Častokrát zmiňované byly ukrajinské pohádky vzhledem k současné situaci. Dále vyučující používají české pohádky, kterými lze velmi plynule seznámit žáka odlišného etnika s českým prostředím. Vhodným nástrojem jsou také **čítanky**, se kterými lze variabilně pracovat. Vyučující C dodala, že čítankou většinou začínají výuku a následně klade konkrétní návodné otázky pro úplné pochopení textu.

Dvojjazyčné knihy mohou posloužit v prvních měsících žáka, který s jazykem ještě nemá příliš zkušeností a teprve si začíná tvořit slovní zásobu, jako vhodný nástroj, ovšem vyučující B měla s těmito knihami negativní zkušenost: „*Já jsem vyzkoušela dvojjazyčné knihy a s těmi to vůbec nešlo. Děti úplně ignorovaly tu českou část a četly si vesele ve svém jazyce. To se třeba vůbec nepovedlo a pak už jsme to nezkoušela.*“

Tabulka 3 zobrazuje zmíněnou literaturu a četnost jejího zastoupení ve vybrané škole.

Tabulka 3

Výběr používané literatury pro děti

Kterou literaturu pro děti využíváte naopak pro práci s celou třídou?	
České pohádky	3
Ukrajinské pohádky	2
Čítanky	3

Zdroj: vlastní zpracování, číslce zobrazují četnost výskytu

11. Máte nějaké preference ohledně výběru knih; český autor/světová literatura pro děti/typ dětského hrdiny/ilustrace?

Z odpovědí vyplývá, že vyučující nemají žádné konkrétní preference. Opět se ukázalo, že **pohádky** jsou velmi vhodná forma. Ovšem je třeba vybírat takové pohádky, které splňují určitá kritéria. Jedním z kritérií je náročnost a délka textu. U nově přichozích žáků se osvědčily krátké pohádky doplněné ilustracemi. „*Stále pohádky, jelikož mám třetí třídu, využívala jsem hodně české texty s obrázky pros snadnější pochopení.*“ Dodává vyučující C. Všechny tři vyučující se shodli na tom, že největší vliv na čtení má **vlastní výběr** titulu. Je důležité nechat žákům svobodnou volbu v rámci čtení, což může postupně budovat vztah ke čtení. Vyučující si cení zájmu o čtení ze strany čtení, a proto se volný výběr knih objevuje v každém ročníku.

12. Domníváte se, že knihy jsou vhodným nástrojem pro práci s cizinci?

Poslední otázka byla obecnějším zjištěním. Odpovědi potvrdily fakt, že knihy jsou **vhodným nástrojem** pro práci s cizinci a lze je využívat v rámci začlenění do kolektivu. Vyučující B považuje knihy za velmi vhodný prostředek ale ne nejdůležitější. S tímto výrokem se shoduje i vyučující A, která dodává: „*Když žák přijde, tak kniha pro něj není první, to je příliš složité. Já ze začátku využívám hlavně počítače, různý interaktivní zařízení. Tu knihu si záček najde až později, kdy už něčemu rozumí.*“ Obdobný pohled má i třetí paní učitelka.

7.2 Lekce 1 Veselé pohádky z celého světa

7.2.1 Příprava

Cíl lekce: Žák pojmenuje odlišnost různých kultur a projevuje k nim svůj respekt

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova (kreativita), sociální rozvoj (kooperace, komunikace)

Důkazy o učení: tabulka předpovědí

Pomůcky: interaktivní tabule, mapa, vytištěné texty, tabulky, kostky, sklenice

Aktivity před čtením

Učitel pomocí světové mapy představí téma hodiny nejlépe ve společném kruhu na koberci. Pokládá návodné otázky: „Věděl by někdo, kolik žije na celé planetě lidí? Která země má nejvíce obyvatel? Jestli pak někdo ví, jak se žije v Brazílii nebo takové Číně? Co je typické pro arabskou kulturu? Známe nějaké znaky takové kultury?“

Následně vyučující představí knihu.

Evokace

Učitel každému žákovi rozdá tabulku předpovědí (**Příloha 2.5**). Sousedící žáci mají jinou tabulku. Učitel zmíní názvy čtyř pohádek a vysvětlí jednotlivé tabulky předpovědí. Žáci mají v tuto chvíli za úkol zapsat své předpoklady. Každý pracuje samostatně.

Čtení textu – uvědomění si informací

Učitel rozdá žákům příslušné texty dle tabulky předpovědí (**Příloha 2.1 až 2.4**). Po přečtení si žák hledá člena své skupiny. Jakmile žáci vytvoří skupiny, mohou společně vyplňovat tabulku. Na základě přečteného textu vyvozují informace, které se stávají novými, anebo potvrzují žákův předpoklad.

Diskuse

Žáci prezentují své vyplněné tabulky. Učitel diskusi řídí a vyzývá jednotlivé skupiny.

Reflexe

Učitel návodnými otázkami řídí závěrečnou reflexi, během které žáci shrnují téma lekce, vyhodnocení výsledků. Zároveň mohou žáci pomocí molitanové kostky vyjádřit vytvoření

interkulturní kompetence. Kostka vhozená do sklenice imituje přijetí a pochopení cizího prostředí.

7.2.2 Výstupy žáků a důkaz o učení

První lekce byla úvodem do světa příběhů, kterými lze aplikovat multikulturní výchovu. Knihou, která byla pro výuku vybrána, byly Veselé pohádky z celého světa od českého spisovatele Jaroslava Tichého.

Celá lekce byla stavěna tak, aby se stala odpovědí na VO2 (Jakými postupy lze téma etnických rozdílů zprostředkovat žákům mladšího školního věku?) a VO3 (Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?). Výsledky níže uvedené hlavní cíl hodiny splnily.

Aktivity před čtením

Výuka začala úvodní aktivitou, kterou představovalo navození situace pomocí světové mapy. Mapa ležící na koberci měla žáky motivovat k přemýšlení nad lidskými odlišnostmi. Každý jsme jiní a kulturní národy jsou toho důkazem. Prvotní otázky vyučujícího směřovaly k statistikám. Na otázku „která země má nejvíce obyvatel?“ znalo několik žáků odpověď. Nejčastější odpovědí byla Čína a Indie. Mezi další zmíněné země patřilo USA, Rusko nebo Kanada. Po zmínce Číny a Indie mělo pár žáků zájem sdílet počet obyvatel těchto zemí. Většina tipů byla správná. Všechny země byly vždy ukázány na světové mapě.

Další otázky byly směřovány ke kulturám. Dotazy týkající se Brazílie byly řečeny hádankou. Pomocí nápověd měli žáci za úkol odhalit zemi, které bude věnována pozornost. Po zaznění dvou faktů o Brazílii žáci zemi ihned uhádli. Někdo z žáků okomentoval brazilský národ slovy: „Já tam nikdy nebyl, ale hodně se tam smějí a tančí.“ Dalším komentář byl směrem k podnebí: „Tam je hrozně teplo a svítí tam pořád sluníčko. Moje teta tam byla na dovolený.“ Komentářů k Číně a Indii bylo několik. Žáci zmínili několik ověřených faktů (na ukázkou autentické odpovědi žáků v **Tabulce 7 a 8**):

Tabulka 7

Soupis žákovských komentářů k Číně

Žáci	Čína
Žák 1	„Tam je Terakotová armáda.“
Žák 2	„Oni píšou znaky a nemají písmena.“
Žák 3	„V Číně žije přes miliardu lidí, ke dvěma miliardám.“
Žák 4	„Tam jedí jenom rýži.“
Žák 5	„Peking je hlavní město.“

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8

Soupis žákovských komentářů k Indii

Žáci	Indie
Žák 1	„V Indii jsou továrny, tam šijí trička a kalhoty a pak tam umírají.“
Žák 2	„Není tam pro tolik lidí jídlo.“
Žák 3	„Jsou hodně chudí lidé ale i bohatí.“
Žák 4	„V Indii jedí rukama a nepoužívají příbor.“
Žák 5	„Tam nechodí děti do školy a musejí pracovat v těch továrnách.“

Zdroj: vlastní zpracování

Z **tabulek 7 a 8** vyplývá, že žáci mají povědomí o několika světových kulturách. Někteří mají znalosti v geografických faktech, jiní o sociálních podmínkách daného národa. Úvodní diskuse byla velmi obsáhlá a žáci měli mnoho nápadů.

Následovalo doplnění tabulky. Každý v lavici měl za úkol doplnit první část své tabulky. Tabulky byly rozděleny tak, aby vznikly po přečtení přibližně čtyři stejně početné skupiny.

Doplnění tabulky bylo potřeba ještě před jejím vyplněním objasnit. Žáci s touto formou výuky neměli zkušenost, a proto nejdříve následovalo krátké vysvětlení této metody. Největší překážkou bylo přijetí faktu, že první sloupec tvoří odhad. Situace dělala dojem, že žáci se ostýchají své nápady zapsat, aniž by znali nějaké informace dopředu.

Aktivity při čtení a po čtení

Poté, co si každý žák přečetl úryvek v lavici, šel hledat svou skupinu. Někteří žáci byli zdatnějšími čtenáři než jiní, a proto začali hledat svou skupinu ihned, čímž lehce narušili čtenářské ticho. Aby se předešlo této situaci, další rychlejší čtenáři byli rovnou posláni na koberec, kde si mohli začít promýšlet své odpovědi v tabulce.

Jakmile byli žáci rozděleni do čtyř skupin, začalo společné doplnění posledního sloupce tabulky. Z doslechu byly slyšet komentáře typu: „To vím, to je tady. Sultánovi radí sny.“, „Prý podle zvířat ale nevím.“, „Patrový dům si můžeš postavit jen ve městě a já myslel na louce.“ Komentáře byly doprovázeny smíchem.

Některé skupiny vyžadovali radu vyučujícího. Nebyli si jisti, jak začít s vyplněním, a proto bylo třeba obejít každou skupinu a zkontrolovat, že žáci vědí, co se od nich požaduje.

Tabulky odpovědí

Z **obrázků 1 až 8** vyplývá, že žáci tabulku doplnili podrobně. Odpovědi byli promyšlené a několik výpovědí bylo vyvráceno nebo naopak potvrzeno.

Většina žáků u čínské pohádky (**Obrázek 1 a Obrázek 2**) si myslela, že odpověď na první otázku souvisí s časem či sluncem. Obdobně tomu bylo i u dalších dvou otázek, kde žáci měli zcela jinou představu. Brazilská pohádka (**Obrázek 3 a Obrázek 4**) měla menší zastoupení žáků ve skupině, i to mohlo mít vliv na odpovědi, které byly velmi strohé a vznikli až po pomoci vyučujícího. Skupina, která měla arabskou pohádku (**Obrázek 5 a Obrázek 6**), byla nejpočetnější. Žáci spolu během vypracování velmi spolupracovali, všechny odpovědi tvořili společně a k tabulce měli několik komentářů. Jedním z takových komentářů bylo vyprávění k poslední otázce. Žák pravděpodobně četl, nebo měl již zkušenost s arabským světem, kde postavení ženy a muže není rovnocenné. Tato zajímavost byla zohledněna dále v závěrečné diskusi. Poslední pohádku tvořili informace o Indii (**Obrázek**

7 a **Obrázek 8**). Zajímavé bylo, že všichni žáci se u této pohádky shodli na největší kočkovité šelmě a žáci z této skupiny měli povědomí o využívání osla jako tažného zvířete.

Následná reflektivní diskuse proběhla ve zkráceném čase, neboť doplňování tabulek zabralo více času, než bylo předpokládáno. Ovšem dostalo se na všechny skupinky. Vždy hovořil jeden mluvčí, který byl zvolen prezentujícím a představil celé třídě výpovědi z tabulky. Největší počet dotazů byl zaznamenán u čínské pohádky. Možný vliv na to mohli mít i vědomosti žáků, které byli v případě Číny velmi bohaté. Žáci odpovědi doplnili několika dalšími informacemi. Zazněli informace o kalendáři: „Já jsem střelec, ale v čínském kalendáři odpovídám koze.“, další žák hovořil o náboženství: „V Číně je Buddha a ne Ježíš.“ Celá diskuse byla zakončena poděkováním a shrnutím informací z tabulek s vyzdvižením různorodosti světa.

7.2.3 Reflexe (autoevaluace a evaluace pedagoga)

Reflexe první lekce představuje odpověď na VO1 (Které typy knih tematizují téma etnických rozdílů pro žáky mladšího školního věku?) a VO3 (Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?).

Z výsledků lze usoudit, že hlavní cíl lekce byl naplněn. Žáci byli schopni pojmenovat odlišné kultury a ve svých výpovědích k nim projeví svůj respekt. To dokládají vyplněné tabulky a závěrečná diskuse, i přestože musela být zkrácena, než bylo původně zamýšleno. Časové rozvržení lekce v přípravě neodpovídalo zrealizované výuce. Čtení úryvků, a především doplňování tabulek trvalo mnohem déle, než jsem očekávala. Příčin může být více, já si myslím, že největší překážkou bylo vyčíst informace z textu a následné zapsání. Během skupinové práce několik žáků tvrdilo, že informace v textu nejsou a tabulku nelze doplnit. Až s mou pomocí začali žáci informace z úryvku rozpoznávat. Tato situace nenastala u každé skupinky, nejvíce se s tím potýkala skupina s brazilskou pohádkou. Úryvek brazilské pohádky nebyl úvodním textem pohádky, úmyslně byl vybrán prostředek textu. Mám dojem, že to mohlo způsobit zmatky.

Úvodní aktivita žáky velmi bavila. I přestože jsem pro žáky byla návštěvou, téměř celá třída od prvního momentu se mnou začala komunikovat bez ostychu a spolupracovala bez potíží. Všimla jsem si, že někteří žáci jsou uzavřenější, příliš se nehlásí a aktivity se nechťejí zúčastnit. Naneštěstí takový pocit jsem měla pouze během úvodní aktivity na koberci.

Následné představení tabulky bylo pro někoho složitější, pro některé pochopitelné ihned. Největší problém tvořilo zapsání nepodložených informací, tedy pouhý odhad, který představoval odpověď na otázky. Měla jsem dojem, že to může souviset i s třídním sebevědomím a sebedůvěrou. Řekla bych, že pocit jistoty a bezpečí, který jsem se snažila žákům předat, pomohl nápady nakonec zapsat.

Ocenila jsem, že během dočtení úryvku si žáci ve skupinách vzájemně pomáhali. Viděla jsem, že žákům, kteří textu příliš dobře nerozuměli, nabídli pomoc spolužáci, kteří měli úkol již hotový. Obecně žáci skupinově velmi dobře spolupracovali. Reflexe spolu s diskusí, která tvořila závěr lekce, byla, mám dojem, pro všechny žáky přínosná. Jeden z žáků, který náhodou dostal arabskou pohádku a zároveň z této části světa pochází, se třídou sdílel hierarchii jeho rodiny, což byla velmi podnětný komentář. Pokračovali další prezentující své skupiny, kteří představili nejdříve své myšlenky a poté odpovědi z textu. Ostatní žáci prezentujícího doplnili, nebo navíc dodali nějaké komentáře.

Reflexe s třídním vyučováním proběhla ihned po ukončení lekce. Celkově hodnotil výuku dobře, ovšem upozornil na výběr textu. Náročnost a délka by prý příště mohla být o něco jednodušší. Jelikož ve třídě je několik žáků ze zahraničí, pro které není český jazyk mateřským, některé odstavce textu byly pro tyto žáky náročnějšími. Největší úskalí představovala neznalost veškerých slov v textu, tedy nedostatečná slovní zásoba. Jelikož jsem před lekcí nevěděla, o které žáky se jedná, tabulky byly rozdány prakticky náhodně. Pokud bych měla možnost odučit tuto lekci znova, zvolila bych kratší texty pro žáky, kteří je potřebují a zjistila bych si dopředu, kteří žáci to jsou.

7.3 Lekce 2 Maja a Kim

7.3.1 Příprava

Cíl lekce: Žák se vcítí do role nového žáka odlišného etnika

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova (kreativita), sociální rozvoj (kooperace, komunikace)

Důkazy o učení: myšlenková mapa

Pomůcky: interaktivní tabule, papír, vytištěné texty

Aktivity před čtením

Pomocí ilustrací z knihy a doplňujícího obrázku (**Obrázek 9 až 11**) učitel představí dnešní téma hodiny. Žáci mají za úkol vyčíst z promítnutých obrázků co nejvíce informací především o knize. Učitel aktivitu doplňuje otázkami. Tato část hodiny představuje evokaci.

Čtení knihy

Každý žák dostane úryvek (**Text 5**) z knihy. Mohou si ho přečíst kdekoli ve třídě. Učitel žáky upozorní, aby zkusili v textu najít informace, o kterých se společně bavili během první aktivity, zda jsou informace pravdivé, či je lze vyvrátit.

Aktivity po čtení – uvědomění si informací

Žáci se rozdělí do dvojice dle zasedacího pořádku. Jakmile žák najde svého souseda v lavici, může začít pracovat na myšlenkové mapě. Je třeba, aby do mapy zahrnul především hlavní postavu příběhu. Učitel kontroluje, zda všichni pochopili zadání, dohlíží na jednotlivé dvojice. Případně se doptává.

Diskuse

Jednotlivé dvojice sdílejí s učitelem a ostatními spolužáky poznatky z mapy. Dvojice může svou mapu odprezentovat. Zmíněné myšlenky učitel zaznamenává na tabuli.

Reflexe

Reflexe probíhá nejlépe v kruhu na koberci. Učitel pokládá návodné otázky: „Uměl by sis představit, jak se Maja musela cítit na začátku roku? O čem jsme se tady dnes bavili? Uměl by to někdo zopakovat?“ Učitel koriguje diskusi dle dotazů a poznatků ze strany žáků.

7.3.2 Výstupy žáků a důkaz o učení

Druhá lekce navazovala na předešlou. Byla stejně jako první lekce zaměřena na literaturu, která se věnuje multikulturním tématům. Pro tuto lekci byla vybrána kniha Maja a Kim od české spisovatelky Ivy Mrkvičkové.

Metody a formy výuky byly zvolené tak, aby se následné výstupy žáků staly odpovědí na VO2 (Jakými postupy lze téma etnických rozdílů zprostředkovat žákům mladšího školního věku?) a VO3 (Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?). Z níže uvedených výstupů vyplývá, že hlavní cíl lekce (Žák se vcítí do role nového žáka odlišného etnika) byl naplněn.

Aktivita před čtením

Úvod lekce byl věnován předvídání, kdy žáci měli pomocí ilustrací a názvu knihy odhadnout, o čem dnešní výuka pravděpodobně bude a čemu se budeme věnovat. Celá aktivita proběhla na koberci v kruhu.

Většina žáků odhadla jméno hlavní hrdinky hned napoprvé. Pomocí přebalu knihy nebylo nijak těžké si hrdinku představit. Mezi komentáře, které zazněli, patřil výkřik jednoho z žáků: „To je blondatý miminko“, další pokračovali: „Je docela hezká, má dost modré oči.“ Ostatní navázali vlastními zkušenostmi: „Já mám taky modré oči, třeba jsme se už viděli.“ Tento komentář nebyl žák schopen vysvětlit, poté co byl dotázán, aby svůj výrok vysvětlil. Z výše uvedených výpovědí vyplývá, že téměř všechny komentáře vycházeli z fyzického vzhledu hrdinky.

Po zjištění faktu, že Maja pochází ze Švédska, začali žáci vyprávět všechny své zkušenosti a dosavadní vědomosti o Švédsku a severských zemích. Několik žáků popsalo, kde se Švédsko přesně nachází, který známý obchod s nábytkem ze Švédska pochází, nebo třeba kdo už ve Švédsku někdy byl. „Já už byla v Norsku i Švédsku, tam je hrozná zima, mě tam máma

musela koupit nové boty“ řekl jeden z žáků. Další žák uvedl typickou švédskou gastronomii: „Já jsem ochutnal ty jejich kuličky, ty si dávám v Ikee. A měl jsem je i ve Švédsku s tátou. Mně chutnají.“

Ke konci úvodní aktivity proběhlo představením knihy, během kterého zazněly výpovědi žáků vztahující se k příběhu. „A Maja žije tedy v Praze? Jezdí někdy i do Švédska?“ nebo „má tady Maja nějaké kamarády? Já budu její kamarádka.“

Aktivity při čtení a po čtení

Každý žák si přečetl úryvek. Místo čtení nebylo nijak specifikováno, žáci měli možnost číst kdekoli ve třídě za předpokladu dodržení třídních pravidel. Někteří žáci četli na koberci, jiní zvolili lavici, někdo zůstal v sedě s nataženými nohy, ostatní si lehli pod lavici.

Během čtení nastalo ve třídě pracovní ticho a každý se věnoval svému textu. Od jedinců zazněl komentář s ohledem na náročnost textu: „To je příliš dlouhé, Já už nechci číst“, „Musíme to dočíst až do konce?“, „Já si to dočtu doma.“

Všem žákům byl dopřán potřebný čas. Kdo dočetl úryvek dříve než ostatní, a ještě nebyl v lavici, se šel posadit na své místo a čekal na souseda. Mezitím co rychlejší čtenáři již dočetli, měli možnost zapsat si informace z přečteného textu. Zapsané informace se nejčastěji vztahovali k charakteristice Maji, zejména jejího původu, jejímu chování, jejím kamarádům a rodině:

- „Maja je ze Švédska.“
- „Maja má dobré nápady.“
- „Neposlouchá jako já.“
- „Kamarádská.“
- „Maja má ráda černé kuličky.“
- „Šimon je Mají kamarád.“
- „Maja má ráda Kima.“
- „Maja si ráda kreslí.“
- „Maje přijela babička.“
- „Maja nemá kamarády. Cítí se sama.“
- „Maja neposlouchá paní učitelku. Moc ji to nebaví. Asi chce domů.“

- „Maji tatínek neumí mluvit, protože je ze Švédska.“

Poté, co text dočetli všichni žáci, nastala tvorba myšlenkové mapy. Nejdříve proběhlo důkladné vysvětlení aktivity, tedy co myšlenková mapa vůbec je, a jak asi může vypadat, co je jejím obsah a co je její inspirací. A následně začala tvorba ve dvojicích. Jelikož nebyli přítomni všichni žáci, někteří byli operativně přesazeni k žákům, kterým chyběl soused, čímž nakonec vzniklo deset dvojic a jedna trojice.

Tvorba myšlenkové mapy s doprovodnými otázkami ze strany vyučujícího zabrala největší část výuky. Žáci se ptali především na správnost faktu z přečteného textu: „Mohu napsat, že se cítila Maja osamělá?“, „Můžu vypsát všechny Majiny kamarády?“, „Tak já napíšu, že si ráda kreslí, můžu sem?“

Vyučující se žáků zeptá, jak rozumí výroku z úryvku: „Už si nepřipadá tak spokojená. Stojí mezi ostatními, jako by byla úplně sama. A nepomůže ani to, že babička s Šimonovou pomocí pochopila, že obrázky musí být živé. Ani to, že tatínek toho dne servíruje k obědu Majino oblíbené jídlo.“

První žák, který se přihlásil, text okomentoval: „Protože ji nikdo nepomohl, a i když tam má tatínka a babičku. Ale nemá tam kamarády, kteří by ji pomohli. Ani paní učitelka nic neříká.“

Žák 2 byl se svou výpovědí stručnější: „Měla by někomu zavolat, mámě. Vždyť pak přijde.“

Vyučující se žáků zeptá, jak se asi musí cítit Maja ve třídě, když je původem ze Švédska, její tatínek příliš dobře česky mluvit neumí a paní učitelka Maje příliš nerozumí.

Žáci se shodli na tom, že ji ve třídě chybí kamarádi. Dále uvedli fakt, že není jako ostatní, protože je ze Švédska. Někdo okomentoval i postavení tatínka: „Tatínek neumí dobře česky, a tak ji taky nemůže pomoci, měla by jít za asistentkou, nebo kamarádkou taky ze Švédska, která by ji rozuměla.“

Samotná tvorba myšlenkové tvorby probíhala u většiny žáků postupně. Většina začala jasnými informacemi z textu, mezi které patří jméno hrdinky, původ Maji a veškerá fakta z první strany úryvku. Většina třídy pokračovala na druhou stranu, někteří již nevěděli, jak postupovat dále, a proto je vyučující navedl návodnými otázkami k dalším nápadům. Jednou z takových otázek byla: „Co Maja ráda dělá?“, následovala „Co Maje pomáhá během chvil, kdy se nemá příliš dobře?“ Po dotazech a vysvětlení postupu již všichni žáci věděli, jak pokračovat.

Myšlenkové mapy

Z myšlenkových map (**Obrázek 12 až 15**) je patrné, že žáci pochopili myšlenku úryvku a získali několik informací o Maje, které byli schopni pojmenovat a dále zpracovat písemnou podobou. Ve většině se vyskytuje osobnostní charakteristika, následují postavy vystupující v úryvku a především pocity, se kterými se Maja potýká. Emoce, které Maja může v cizí zemi cítit. Většina žáků uvedla pocity osamění, které se prolínají do Majiných vztahů se spolužáky. Na základě pozdější diskuse několik žáků uvedlo, že s pocity Maji mají vlastní zkušenost. Jeden z žáků původně jiného etnika sdílel své dojmy z první třídy: „Já jsem se taky cítil sám, když jsem sem nastoupil, ani mi nikdo nerozuměl. Tak jsem pak chodil na to doučování. A pak už jsem začal umět česky.“ Další spolužák na tento komentář reagoval: „Já už jsem trochu česky uměl, když jsem přišel. Ale taky jsem neměl kamarády, jen o přestávce jsem potkával kluky z druhé třídy.“

Závěrečná reflexe zahrnovala výběr několika myšlenkových map. Několik žáků chtělo sdílet svou práci a okomentovat několika větami. Během diskuse se rozvinula myšlenka emigrace, co to znamená, co ji většinou předchází, a který národ v posledních letech emigroval nejvíce. Žáci vyprávěli své zkušenosti: „Já jsem taky přijela ve druhé třídě s mamkou a tatškou. Můj bráška šel do školy a já sem do školy. My jsme museli odejít, protože tatínek tady dostal práci. Ale babička zůstala na Ukrajině.“ Další žák pokračoval svým vyprávěním: „Já jsem nevěděl, že pojedeme pryč. Mně to řekla mamka až pak. A najednou jsme byli tady. Brácha přijel později a nastoupil už na střední.“

7.3.3 Reflexe (autoevaluace a evaluace pedagogem)

Následující text odpovídá na **VO1** (Které typy knih tematizují téma etnických rozdílů pro žáky mladšího školního věku?) a **VO3** (Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?) s ohledem na realizovanou lekci.

Výuka byla jasně strukturovaná se zcela jasným cílem, který byl naplněn. Odpovědi byli překvapením pro samotného vyučujícího, jelikož očekávání se se samotnou lekcí lehce lišila. Měla jsem dojem, že pro žáky bude vcítění do hrdinky příběhu jednodušší, přirozenější. Jelikož byla vybrána úmyslně třída s vysokým počtem cizinců, očekávala jsem, že žáci budou hovořit zejména o svých vlastních zkušenostech, což se přímo neodehrálo. Navíc jsem

do třídy kráčela s pocitem, že žáky již lehce znám a nabyla jsem dojmu, že tento pocit je oboustranný. Této lekce byli součástí noví žáci, a zároveň chybělo i několik z té předešlé. Někteří žáci mě vítali ihned po vkročení do třídy, ovšem většina byla zaskočena.

Již první aktivita, která měla žáky motivovat a uvést do hodiny literatury s multikulturními prvky, byla časově náročnější, než jsem předpokládala. Žáci přicházeli se stále novými informacemi k ilustračním obrázkům, neustále se hlásili, nebo vykřikovali, čehož jsem si moc vážila a ocenila jsem všechny nápady. Většině žáků se podařilo vyčíst několik pravdivých informací, pár žáků sdílelo svou zkušenost s podobiznou, nebo jen okomentovali již řečená fakta spolužáky. I přes špatný časový odhad si myslím, že žáci byli aktivizováni a přišli na několik podnětných informací.

Samotná tvorba myšlenkové mapy nebyla pro žáky příliš náročná. Daleko větší pozornost bylo třeba věnovat předcházející aktivitě, kterou představovalo čtení. U několika žáků pravděpodobně text nezbudil příliš zájmu, a proto s čtením úryvku byly takové komplikace. Nakonec si úryvek přečetl každý, ale předcházelo tomu několikaminutové objasnění významu čtení. Jakmile všichni žáci dočetli, začala tvorba myšlenkových map.

I během tvorby myšlenkových map bylo zapotřebí mého komentáře. Tentokrát mé připomínky sloužily především jako návodné poznámky, jak lze takovou myšlenkovou mapu vytvořit. Dodnes si myslím, že tyto mé vsuvky byly nezanedbatelné.

Jelikož každá dvojice pracovala jiným pracovním tempem, několik dvojic bylo dříve hotových než jiných. Všimla jsem si, že mezi dřívější dvojice patřili především žáci odlišného původu, což může být samozřejmě náhoda nebo také zajímavé zjištění, které má své vysvětlení. Dřívějším dvojicím jsem položila již otázky k diskusi, na které měli za úkol promyslet si odpovědi. Žádné další informace jsem jim úmyslně nedávala a byla jsem sama zvědavá, jaké odpovědi se dozvím.

Po představení prvních map na koberci jsem si říkala, zda jsem zvolila vhodný úryvek. Několik map nebylo příliš rozvinutých a odpovědi velmi strohé, ovšem musím ocenit slovní komentář, kterým vždy každá dvojice doplnila svůj výtvar, čímž ze mě obavy zanedlouho opadly. Samotnou mě překvapilo, jak se žáci dokázali vcítit do Maji a najít několik jejích charakteristik. Zároveň se dokázali vcítit i do její pozice a zkusit se tak postavit na její místo.

Několik žáků s tím prakticky mělo svou zkušenost, i proto si myslím, že pro tuto třídu obecně to nebyl takový problém. Během diskuse žáci sdíleli své zkušenosti, hovořili především žáci z jiných krajin než českých. Do svého vyprávění většinou zahrnuli celou rodinu a velmi podrobně nastínili jejich situaci.

Celkově mám z hodiny dobrý pocit. Ihned po konci výuky následovala **reflexe s třídním vyučujícím**, který vnímal lekci obdobně. Doporučil mi příště lépe rozplánovat hodinu, s čímž naprosto souhlasím. Kdybych zvolila méně aktivizačních obrázků a možná o něco kratší úryvek bylo by to pro žáky přístupnější. Dalším možným doporučením bylo rozdělení do skupin, jelikož já se třídou spolupracovala teprve podruhé, nechala jsem žáky pracovat ve dvojicích dle zasedacího pořádku, třídní vyučující mi doporučil vytvořit skupiny, aby se předešlo komentářů ohledně spolupráce. I po reflexi s třídním vyučujícím jsem byla s výukou docela spokojena. Doporučení jsem vzala v potaz pro další lekci.

7.4 Lekce 3 Židle pro Anhelinu

7.4.1 Příprava

Cíl lekce: Žák charakterizuje společné rysy s hrdinkou spolu s tím, čím se odlišují

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova (kreativita), sociální rozvoj (kooperace, komunikace)

Důkazy o učení: Vennův diagram

Pomůcky: fotografie, interaktivní tabule, papír, vytištěné texty

Aktivity před čtením

První aktivitou tedy evokací je představení tématu dnešní hodiny. Na poslední lekci si žáci mají donést své fotografie rodného města, za dostačující je označena i fotografie země narození. Učitel si donese fotografii Ukrajiny. Žáci mají představit své město a postupem času se dostat formou diskuse k dnešní knize.

Čtení knihy

První úryvek (**Text 6**) je čten v rámci kruhu skupinově. S pomocí učitele se žáci střídají ve čtení. Během této aktivity by měli být všichni soustředěni pouze na text.

Po přečtení učitel žáky rozdělí do skupin, kde si žáci přečtou druhou část textu (**Text 6**). Celkem by mělo být pět skupin, ve které má každý svou roli. Čtení by mělo být plynulé a všichni žáci by měli být schopni říct, o čem text byl.

Následuje zaznamenávání jednotlivých částí textu, které jsou stěžejní pro další aktivitu. Po vysvětlení učitel by se žáci měli zaměřit na části textu, kde je charakterizována hlavní postava příběhu včetně emocí, vzhledu a etnicity. Je možné si zaznačit i jiné části dle odpovídajícího zadání.

Aktivity po čtení – uvědomění si informací

Po přečtení a zvýraznění částí textu učitel vede krátkou shrnující diskusi, kde žáci mohou sdílet své vybrané části textu. Tato aktivita slouží především pro uvědomění a pochopení informací z textu.

Následuje zaznamenávání do Vennova diagramu (**Příloha 4.3**), kam si žáci mají zapsat znaky hlavní postavy, zároveň si poznamenat, v čem se s hlavní postavou odlišují a poslední kolonku představuje jedinečnost, kam si žáci mají zapsat znaky, které s hrdinkou nesdílejí.

Reflexe

Reflexe vede k prezentaci jednotlivých diagramů a vede ji učitel. Vyjádřit se může kterýkoliv žák, který projeví zájem a rád by sdílel vlastní zkušenost.

Konec hodiny je také věnován shrnutí a zopakování dnešní lekce, čemu se dnes žáci věnovali, co si z výuky odnáší, jak se žáci během i po skončení lekce cítí.

7.4.2 Výstupy žáků a důkaz o učení

Závěrečná lekce byla zakončením celého výzkumu této práce. Jednalo se o poslední příběh s multikulturními prvky od české spisovatelky Ivony Březinové nesoucí název Židle pro Anhelinu.

I tato lekce byla naplánována tak, aby se jednotlivé výstupy žáků staly odpověďmi na výzkumné otázky této práce. Konkrétně na **VO2** (Jakými postupy lze téma etnických rozdílů zprostředkovat žákům mladšího školního věku?) a **VO3** (Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?). Z uvedených výsledků vyplývá, že cíl lekce nebyl úplně naplněn.

Aktivity před čtením

Prvotní aktivitou bylo představení tématu dnešní hodiny. Žáci byli předem upozorněni na to, že by bylo vhodné si přinést na tuto čtenářskou dílnu fotografii svého rodného města. Několik žáků tak učinilo a sdílelo svou radost ještě před začátkem výuky.

Po přivítání jsme se společně s žáky přesunuli na koberec, kde si každý, kdo si donesl vlastní fotografii, dal onu fotku před sebe. V rámci kruhu žáci mohli sdílet své znalosti o svém městě či další doplňující informace. Někteří žáci se věnovali popisu: „Pocházím z Bukurešti, to je moc hezké město, kde bydlí má babička. Máme tam třeba modré domy a obchody ve tvaru lodě, taky tam jezdí metro i tramvaje.“ Další žák doplnil diskusi svým vyprávěním o příbuzných: „My jsme sice odjeli, ale babička i teta v Kyjevě zůstali. Bydleli jsme společně v jednom vysokém domě a měli jsme balkón. Ten tady nemáme.“

Postupně jsme se dostali k dnešnímu tématu lekce pomocí fotky Ukrajiny (**Obrázek 16**). Žáky jsem otázkami a doplňujícími informacemi navedla na téma nový žák ve třídě, až jsme se dostali k názvu vybrané knihy. Jelikož je součástí třídy několik žáků z Ukrajiny, výběr příběhu byl oceněn již před samotným čtením.

Aktivity při čtení a po čtení

Následovalo čtení nejdříve prvního úryvku (**Text 6**), který jsme četli společně v kruhu. Vystřídal se několik žáků, kteří projevíli o čtení nahlas zájem. Žáci zůstali soustředěni, i přestože čtení probíhalo na koberci. Pouze pár jedincům dělalo potíže setrvat v jedné poloze. Většina žáků si četla text také samostatně o něco rychlejším tempem.

Rozdělení do skupin proběhlo náhodně. Velkým vliv na rozdělení mělo pohlaví a místo sezení. Zároveň bylo bráno v potaz i doporučení z minulé lekce od třídního vyučujícího. Žáci byli rozdělení tak, aby v každé skupince byl poměrně stejný počet kluků i holek, kteří sedí blízko u sebe.

Druhou část úryvku (**Text 6**) si žáci četli samostatně ve skupinách. Jelikož žáci pracovali ve skupinách, druhé čtení bylo o něco hlasitější a intenzivnější. V některých skupinách probíhalo skupinové čtení, jiní zdatnější čtenáři předčítali své skupině, někdo si text rozdělil. Pro efektivnější práci dostal každý ve skupině svou roli, někteří se stali měřiči času, řediteli, zapisovateli či prezentujícími. Všechny skupiny dostaly na čtení dostatek času. Rychlejší skupiny mohly začít pracovat na podtrhávání.

Každá skupina měla podtrhnout v textu veškeré informace o hlavní hrdince. Žáci tedy mohli zaznačit vzhled postavy, charakteristiku, emoce, původ Anheliny a prostředí, ve kterém se Anhelina objevuje. Během této aktivity panovala ve třídě hlučnější pracovní atmosféra. Žáci hledali informace v textu: „Tady, tady, vždyť to je ukrajinsky, já umím ukrajinsky. To je polévka, tu vaří maminka.“ Další žák komentoval postavy, které v textu vystupují: „Nějaký Polina mluví a pak Jelyzaveta, co to je za jméno? To neexistuje.“

Diskuse nad zaznačenými částmi textu proběhla až po odprezentování jednotlivých skupin. Žáci zůstali ve skupinách a stojící vyučující vedl diskusi. Žáci se zajímali především o slova, kterým nerozuměla, jelikož byla napsána ukrajinsky. Několik žáků, kteří ukrajinský jazyk ovládají, se nabídlo, že text přeloží.

Vyučující se žáků zeptal, co si představují pod výrokem: „Dům malé Poliny je rozbitý. Stovky, tisíce domů jsou teď na Ukrajině zničené. Mnohé děti, o které se tu stará, se nebudou mít kam vrátit. Alespoň ne hned.“

První vyvolaný žák začal vysvětlovat současnou situaci na Ukrajině. Další sdílel vlastní zkušenost: „Já nevím, jestli náš dům stále stojí. Ale my jsme bydleli v bytě. A už tam není ani paní sousedka ani moje kamarádka Yana.“ Žák z druhé skupiny se vyjádřil k podobným situaci v jiných zemích: „Já vím, že stejné to je i v Izraeli, tam se taky bojuje a spousta domů už je rozpadlých.“

Postupem času se otevřela diskuse války a důvodu migrace vůbec. Součástí třídy jsou žáci, kteří vědí, že se nenarodili v České republice, ovšem důvod jejich emigrace neznají. Pravděpodobně text žáky přivedl na tyto myšlenky, čímž začaly vznikat výroky typu: „U nás se asi taky bojovalo, tak jsme odjeli“, „U nás určitě, já už to vím.“

Žáci se shodli na následujících faktech:

- „Anhelina pochází z Ukrajiny.“
- „Boršč je ukrajinská polévka.“
- „Polina a Jelyzaveta jsou ukrajinská jména.“
- „Anhelina nemá kamarády.“
- „Anhelina se cítí sama v nové zemi.“
- „Anhelině chybí rodina.“
- „Utekla kvůli válce, kde se bojuje.“
- „Chtěla by se vrátit domů, chybí jí domov.“

Další aktivitou bylo doplnění Vennova diagramu. Každá skupina měla k dispozici tři Vennovy diagramy. Žáci měli za úkol porovnat vlastní zkušenost a situaci s Anhelininou. Zadání nejdříve nebylo zcela jasné, a proto bylo ještě několikrát zopakováno. Pro ujištění porozumění vyučující obešel každou skupinu a zkontroloval, zda si je každá skupina vědoma toho, na čem má momentálně pracovat.

Tvorba diagramu byla pro několik žáků i přes podrobné vysvětlení náročným úkolem. Největší potíže představovalo doplnění společné části, tedy co má žák společného s hlavní

hrdinkou příběhu. Žáci stejného původu jako Anhelina přišli většinou minimálně na jeden fakt, ovšem dalšími si stále nebyli jistí.

Vennův diagram

Z přiložených ukázek diagramů (**Obrázek 17 až 20**) lze vyčíst, že žáci nakonec na několik poznatků přišli a zaznamenali je. Jedním z prvních společných znaků byl původ. Několik žáků sdílelo s hrdinkou společný původ, někdo si uvědomil i stejné pohlaví, další zaznamenali stejné emoce. První skupina věnovala pozornost i vzhledu (**Obrázek 20**) a neopomenula zmínit ani společný fakt, že všichni chodí do školy. **Obrázek 17** dokládá, že největší rozdíly vnímali žáci v etnicitě.

Následující reflexe proběhla v kruhu. Ve třídě po tvorbě diagramů ve skupině panovala již více uvolněná atmosféra, a proto bylo třeba žáky důrazněji upozornit na poslední část hodiny. A motivovat je blížící se přestávkou. Jakmile žáci dostali prostor pro prezentaci vlastního nebo společného diagramu, vrátila se pracovní atmosféra a žáci měli chuť diskutovat. Několik žáků sdílelo své zápisky přímo z papíru, jiní přidali i vlastní komentář. Žák pocházející z vietnamských krajin měl otázku zabývající se pravdivostí příběhu: „A ta dívka opravdu žije? Odstěhovala se a teď bydlí v Česku?“ Sousedící žák odpověděl slovy: „Ano, já znám několik Ukrajinců, co to měli stejně.“

Zakončení proběhlo rychleji, než bylo předpokládáno. Bylo zmíněno dnešní téma lekce, čeho měli žáci dosáhnout, kam výuka směřovala. V této části mluvili zejména žáci. Někteří se zaměřili na tvorbu diagramů. Někdo ještě rád pokračoval ve sdílení svého příběhu, odkud pochází, proč nyní žije v České republice a jak často svou rodnou zemi navštěvuje. Po zazvonění zaznělo závěrečné slovo z úst učitele.

7.4.3 Reflexe (autoevaluace a evaluace pedagogem)

Reflexivní část zahrnuje odpovědi na **VO1** (Které typy knih tematizují téma etnických rozdílů pro žáky mladšího školního věku?) a **VO3** (Jak žáci na dané téma reagují a jaký k němu mají postoj?) dle výsledků odučené lekce.

Třetí lekce představovala zakončení celé práce. Úmyslně byla vybrána kniha s tímto příběhem a následně byly formulovány cíle hodiny. Na základě stanovených cílů byly zvoleny adekvátní metody a formy výuky dle potřeb lekce i žáků. Otázkou zůstává, proč

nebyl cíl lekce nanejvýš naplněn. Hodina měla jasnou strukturu, a i přestože jsem s žáky již měla zkušenost, tato výuka zcela neodpovídala mým představám. Možným důvodem je vysoká absence onen den, tudíž několika žákům chyběl kamarád. Tento fakt se podepsal také na skupinové práci, kdy vznikly o něco méně početné skupiny, než v předchozí lekci. Dalším možným faktorem může být počasí, které nebylo příliš slunečné.

Samotné aktivity počínaje evokací v podobě fotografií byla pro žáky velkým nadšením, jelikož si mohli přinést vlastní fotky, což považuji za správné rozhodnutí, protože žáci byli motivováni k práci a chtěli se dozvědět více o snímku, který jsem donesla já. Žáci diskutovali, občas se zapomněli přihlásit, a tak vznikl ve třídě poměrně hluk, který se objevil i na konci výuky. Neměla jsem dojem, že by to bylo nepřijatelné prostředí. Spíše jsem měla dojem zapálení a chuť sdílet své nápady. Jakmile se žáci dozvěděli název a téma knihy, několik žáků ocenilo, že se hlavní hrdinka sdílí s žáky totožné etnikum.

Společné čtení a následné rozdělení do skupin nebylo příliš náročné. Ocenila jsem, že žáci během čtení velmi hezky pracovali a opravdu vnímali text. Pokračování úryvku nebylo již tak klidné a mnohým dělalo potíže společné čtení. Opět se prokázalo, že ve třídě je několik rychlejších čtenářů, kteří po přečtení nevědí, co dělat, anebo mají nápady na aktivity, které patří do přestávky.

Následující tvorba Vennova diagramu byla dle mého dobře zvolená aktivita, i když žáci nejdříve příliš nevěděli, co mají dělat. Dodnes si myslím, že hlavním důvodem byla neznalost této aktivity a bylo zapotřebí se nejdříve zorientovat. Jsem toho názoru, že kdyby žáci s diagramem měli již nějakou zkušenost, doplnění by probíhalo rychleji a snadněji.

Tento fakt byl zahrnut i do **reflexe s vyučujícím**. I podle třídního vyučujícího první setkání s touto aktivitou mohlo způsobit nejasnosti v zadání a nepochopení jednotlivých částí. Zároveň mi bylo doporučeno příště žáky rovnou rozdělit do skupin, opět dle úrovně čtenářské gramotnosti žáků a neopomenout kamarádské vztahy mezi jednotlivými žáky, jelikož to mohlo také způsobit ruch. Uvědomuji si, že lekce by vypadala jinak, kdybych žáky znala žáky delší dobu a měla šanci s nimi pracovat dlouhodobě.

8 Diskuse a odpovědi na výzkumné otázky

Výzkumné otázky této práce byly celkem tři. První otázka se zabývala knihami, které tematizují etnické rozdíly žákům mladšího školního věku. Následovaly postupy, kterými lze téma etnických rozdílů zprostředkovat žákům mladšího školního věku zjištěné pomocí polostrukturovaného rozhovoru se třemi vybranými pedagogy na jedné základní škole. Poslední otázka představovala chování a vnímání žáků tohoto tématu, jaký postoj mají k dané problematice.

Vybrané tři knihy byly zvoleny z 30 knižních titulů, které byly označeny jako relevantní k tématu práce a vhodné pro realizaci lekcí se skupinou žáků mladšího školního věku s ohledem na různorodou etnicitu. Následně autorka práce lekce reflektovala pomocí autoevaluace a evaluace s vyučujícím. Neopomenula ani navrhnout kroky, které by podnikla v rámci zlepšení lekcí. Ve všech třech lekcích byl cíl práce naplněn, ve dvou případech úplně a v jednom částečně. Lekcím předcházela polostrukturovaný rozhovor, který proběhl se třemi vybranými pedagogy jedné základní školy, díky kterému bylo zjištěno, jak tato konkrétní škola pracuje s žáky jiné etnicity než české a zároveň která literatura je vhodná pro práci s těmito žáky.

Prostřednictvím rozhovoru bylo zjištěno, jak čeští pedagogové na vybrané škole pracují s odlišností, jak přizpůsobují tomuto faktu svou výuku, a které nástroje literatury považují za vhodné a kvalitní. Následné lekce realizované v jedné vybrané třídě byly navrženy tak, aby se žáci s tématem nejdříve seznámili, dále pochopili, s čím se žáci odlišné etnicity setkávají a poslední lekcí bylo uvědomění si vlastní identity a srovnání s žákem jiné kultury. Zároveň lekce nabídly prostor pro práci s emocemi, ztotožněním a skrze literaturu žáci získali nové povědomí o určitých částech světa.

Stejně jako Dominika Neužilová, která je autorkou diplomové práce zabývající se žáky s OMJ, jsem pracovala s velmi malým vzorkem (tři pedagogové, jedna třída), tudíž dosažené výsledky nelze zobecňovat. Další limit práce představovala realizace lekcí, jelikož všechny tři lekce byly uskutečněny ve třídě, kterou autorka před první realizací neznala, skupinové práce a práce ve dvojicích byly rozděleny vždy nahodile, což se poté ukázalo jako omezení.

Hlavní přínos práce bylo zjištění od třech pedagogů a zároveň nabídnuté lekce, které pomohli žákům si uvědomit, že každý nepocházíme ze stejných končít světa, máme třeba jiné návyky i tradice, vyrůstali jsme v jiných podmínkách a s rodinou mluvíme jiným jazykem než ostatní. To vše nás dělá jedinečným. Data z lekcí dokládají, že žáci si toto uvědomění odnášejí, umí být empatičtí a mít sociální citění. Tato zjištění a fakta jsou kvalitním zdrojem pro mou budoucí profesi a mohou posloužit i dalším pedagogům v jejich praxi.

9 Závěr

Tato diplomová práce se zabývá aktuálním tématem a to multikulturou, se kterou se dnes setkáváme prakticky všude. Školní vzdělávání je právě tou oblastí, kde lze multikulturní výchovu rozvíjet.

Multikulturní výchovu jsem definovala jako výchovu, která je přípravou na multikulturu, tedy na nově příchozí kultury, jejichž součástí jsou i odlišné tradice, zvyky, komunikace, postoje a hodnoty. Na základě toho byla vybrána literatura jako vhodný nástroj pro uplatnění multikultury na školách. Prostřednictvím příběhů se žáci mohou seznámit a dozvědět o jiných částech světa, naučit se novému přístupu a určité toleranci a respektu. Rešerše literatury zahrnuje 30 knižních titulů, které se zabývají odlišnými kulturami. Na základě rešerše byly vybrány tři knihy, které se staly hlavním nástrojem pro implementaci multikulturní výchovy v jedné vybrané škole. Samotným lekcím, které byly realizovány v jedné vybrané běžné státní základní škole, do které dochází i žáci odlišných kultur, předcházela polostrukturovaný rozhovor se třemi pedagogy téže školy, kteří se setkávají s multikulturou ve své třídě.

Cílem výzkumného šetření bylo popsat reálnou podobu implementace multikulturní výchovy skrze vybrané literární příběhy zabývající se multikulturou, konkrétně byly vybrány tři tituly (Veselé pohádky z celého světa, Maja a Kim, Židle pro Anhelinu) z literatury pro děti, a zmapovat přístup a současné nástroje využívané při této implementaci na jedné vybrané české základní škole.

Výsledky výzkumu diplomové práce naznačují, že čeští pedagogové na oné vybrané základní škole využívají omezený počet pomůcek a nástrojů při začleňování nově příchozích žáků. Literatura nebývá příliš využívanou oblastí, pedagogové pracují především s jinými nástroji, přesněji obrázkovými slovníky, pracovními listy, kartičkami, než jsou knižní tituly. Lekce postavené na třífázovém modelu učení se osvědčily a očekávané cíle splnily. Dále sloužily i jako průprava v komunikaci o emocích a hodnotách. Během všech lekcí žáci projevíli zájem o spolupráci a téma výuky, čímž ukázali svůj pozitivní postoj k danému tématu a ochotu vzdělávat se v této oblasti.

Diplomová práce ukázala, že příběhy jsou vhodným nástrojem v souvislosti s etnickými rozdíly. Výstupem práce jsou konkrétní výstupy, se kterými lze pracovat v rámci práce s příběhem, seznam literatury, ze kterého lze čerpat a momentálně využívané nástroje v adaptačním období nového žáka. Zjištěná data mohou být inspirací pro další pedagogy. Přičemž autorka uvádí i možné změny, které by bylo vhodné zvážit a případně navázat jimi další spoluprací.

Seznam použitých informačních zdrojů

Ahmedová, M., Batelková, I., Beran, V., Bláhová, J., Čermáková, M., Černá, N., Brejchová, M., Dolejš, L., Dvořáková, O., Filipiová, R., Foltýnová, T., Hausenblas, O., Havlíčková, H., Hoštička, J., Hyšková, M., Jančíková, V., Jasaňová, J., Jílková, A., Kašparová, E., Konšalová, M., Košťálová, H., Lána, M., Malůšková, A., Matoušková, J., Nevřalová, L., Oplatková, M., Reindlová, B., Sobolová, R., Straková, J., Strýčková, T., Svobodová, J., Tomášová, D., Trojanová, M., Unzeitigová, V., Veselková, P., & Vrbová, J. (2005). Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. In H. Košťálová (Ed.), *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* (s. 124). Kritické myšlení a Člověk v tísni.

Babyrádová, M., Bucha, J., Kučerová, B., Kurowski, M., Pavlovská, M., Remsová, L., Smutný, M., Stehlíková, H., Svátková, B., Svobodová, L., Svobodová, M., Vejrychová, R., & Žanda, Z. (2015). *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8008-2015>

Cizinci. (2022, 31. prosince). *Data o cizincích v ČR: 2022*.

<https://www.cizinci.cz/web/cz/data-o-cizincich-2022>

Březinová, I. (2023). *Židle pro Anhelinu*. Albatros.

Cílková, E., & Schonerová, P. (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. 1. Vyd., Portál.

Czechency (2023). *Lingua franca*.

<https://www.czechency.org/slovník/LINGUA%20FRANCA>

Čakrtová, M. (2007). *Začněme třeba takhle*. Česká rada dětí a mládeže.

Černá, M., Formanová, M., Hajska, M., Jarošová, T., Kabelková, M., Kociánová, K., Košák, P., Lábusová, A., Pivoňková, L., Synková, H., & Vaňurová, Z. (2010). *10krát s MKV-
metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Člověk v tísni.

Český statistický úřad. (2024, 12. ledna). *Cizinci: Počet cizinců*.

<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

Český statistický úřad. (2022, 4. ledna). *Cizinci trvale a dlouhodobě žijící v Český republice (bez azylantů)*.

https://www.czso.cz/documents/10180/196622046/32018123_0102.pdf/755935fe-dbdd-4e65-b852-05172c4269f1?version=1.1

Český statistický úřad. (2024, 30. ledna). *Cizinci: Počet cizinců*. Statistika.

<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

Čermáková, J.H., & Rabiňáková, D. (2000). *Ty + Já = kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. ISV.

Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. 2. Vyd., Portál.

Člověk v tísni. (2022, 19. listopadu). *Co znamenají termíny ekonomický migrant, cizinec a uprchlík*. <https://www.clovekvtisni.cz/ekonomicky-migrant-nelegalni-uprchlik-cizinec-4588gp>

Člověk v tísni. (2022, 12. září). *Mezinárodní migrace: statistiky a nejdůležitější pojmy*.

<https://www.clovekvtisni.cz/mezinarodni-migrace-v-cislech-9443gp>

Daun, H., & Walford, G. (2004). *Educational strategies among Muslims in the context of globalization some national case studies*. Brill.

Doležalová, J. (2009). *Gramotnost In Průcha*, 223–229. Portál.

Dvorský, L. (1996). *Hrdinové z pohádek*. 1. Vyd., Global.

Felcmanocá, A., & Randa, J. (2014). *Objevování. Sbírká inspirací z přístupu anti-bias*. Asociace středoškolských klubů České republiky.

Inkluzivní škola. (2023). *Multikulturní výchova*.

<https://inkluzivniskola.cz/content/multikulturni-vychova-0>

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006). *Co je E – U – R (podrobněji k fázi Reflexe)*.

Kritické listy, 24, 67–69. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Portál.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Jirásková, V., Dopita, M., & Staněk, A. (2005). *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. *Politologická revue*, 11(2), 280–287.

- Kargerová, J., & Krejčová, V. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál.
- Krejčí, A. P, Cichá, M., & Mácalová, J. (2016). Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách/On the reductionist understanding of multicultural education in czech schools. *Studia paedagogica*, 21(3), 63. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-4>.
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělání*, 2(1), 29–61. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf
- Lederbuchová, L. (2008, 22. května). *Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2331/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-A-METODY-TVORIVE-DRAMATIKY-V-PRIPRAVE-BUDOUCICH-UCITELU-LITERARNI-VYCHOVY.html>
- Moree, D., & Varianty. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Člověk v tísní*.
- Moree, D. (2017). Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství. *Sociální pedagogika*, 5(2), 8–14. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.01>
- Mrkvičková, I. (2017). *Maja a Kim*. Meander.
- Najmonová, M., Procházka, M., & Vítečková, M. (2018). Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*, 28(2), 290–305. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-290>
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková Jantulová, M. (2019). *Metody ve výzkumu ve společenských vědách*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Pospíchalová, K. (2010). *Znalosti a postoje žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy*. [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Národní registr výzkumů dětí a mládeži. <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1345026057.pdf>
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova - příručka (nejen) pro učitele*. Triton.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Grada.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. Vyd., Portál.
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 1. Vyd., Triton, 263 s.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: how to build on students' cultural strengths*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- RVP ZV (2023, 1. září). *Rámcové vzdělávací programy*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Říčan, J. (2021). *Multikulturní výchova: teorie a praxe průřezového tématu*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Šišková, T. (2001). *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. Vyd., Portál.
- Šišková, T. (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. Vyd., Portál.
- Tichý, J. (2023). *Veselé pohádky ze všech končin světa*. Albatros.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole* [disertační text]. Univerzita Karlova.
- Vláda ČR (2023, 4. října). <https://vlada.gov.cz>

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k rozhovoru

Příloha 2 – Příprava 1: Veselé pohádky z celého světa

Příloha 2.1 **Text 1** čínská pohádka

Příloha 2.2 **Text 2** arabská pohádka

Příloha 2.3 **Text 3** brazilská pohádka

Příloha 2.4 **Text 4** indická pohádka

Příloha 2.5 **Tabulky** předpovědí

Příloha 2.6 **Obrázek 1** Tabulka předpovědí, čínská pohádka 1

Příloha 2.7 **Obrázek 2** Tabulka předpovědí, čínská pohádka 2

Příloha 2.8 **Obrázek 3** Tabulka předpovědí, brazilská pohádka 1

Příloha 2.9 **Obrázek 4** Tabulka předpovědí, brazilská pohádka 2

Příloha 2.10 **Obrázek 5** Tabulka předpovědí, arabská pohádka 1

Příloha 2.11 **Obrázek 6** Tabulka předpovědí, arabská pohádka 2

Příloha 2.12 **Obrázek 7** Tabulka předpovědí, indická pohádka 1

Příloha 2.13 **Obrázek 8** Tabulka předpovědí, indická pohádka 2

Příloha 3 – Příprava 2: Maja a Kim

Příloha 3.1 **Text 5** Maja a Kim

Příloha 3.2 **Obrázek 9** Švédsko

Příloha 3.3 **Obrázek 10** Maja a Kim

Příloha 3.4 **Obrázek 11** Maja

Příloha 3.5 **Obrázek 12** Myšlenková mapa 1

Příloha 3.6 **Obrázek 13** Myšlenková mapa 2

Příloha 3.7 **Obrázek 14** Myšlenková mapa 3

Příloha 3.5 **Obrázek 15** Myšlenková mapa 4

Příloha 4 – Příprava 3: Židle pro Anhelinu

Příloha 4.1 **Text 6** Židle pro Anhelinu

Příloha 4.2 **Obrázek 16** Kyjev

Příloha 4.3 **Vennův diagram**

Příloha 4.3 **Obrázek 17** Vennův diagram 1

Příloha 4.4 **Obrázek 18** Vennův diagram 2

Příloha 4.5 **Obrázek 19** Vennův diagram 3

Příloha 4.6 **Obrázek 20** Vennův diagram 4

Příloha 1

Otázky k rozhovoru

1. Jelikož máte ve třídě několik žáků ze zahraničí, mohu se zeptat, jak tomuto faktu přizpůsobujete Vaši výuku?
2. Jaké metody výuky využíváte speciálně pro tyto žáky? Případně které?
3. Které konkrétní metody jsou u žáků oblíbené?
4. Jaké nejčastější pomůcky využíváte?
5. Jak je připravován zbytek třídy na příchod nových žáků?
6. Jak žáci reagují na nově příchozí?
7. Co se vám osvědčilo pro žáky z odlišné kultury?
8. Dnes existuje již celá řada knih, která vypráví o dětech ze zahraničí. Používáte literaturu pro děti během začleňování nově příchozích?
9. Zda a jakým způsobem využíváte literaturu pro děti speciálně pro žáky s odlišnou kulturou?
10. Kterou literaturu pro děti využíváte naopak pro práci s celou třídou?
11. Máte nějaké preference ohledně výběru knih; český autor/světová literatura pro děti/typ dětského hrdiny/ilustrace?
12. Domníváte se, že knihy jsou vhodným nástrojem pro práci s cizinci?

Příloha 2

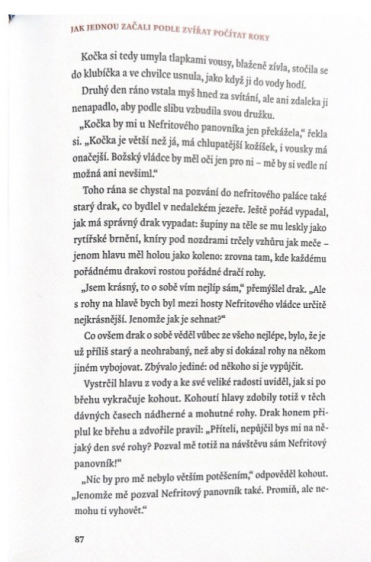
Příprava 1

Předmět: Český jazyk			
Téma: Veselé pohádky z celého světa			
Ročník: 4. ročník			
Cíle:			
<ul style="list-style-type: none">• Žák pojmenuje odlišnost různých kultur a projevuje k nim svůj respekt• Žák odpoví na otázky po a před čtením textu• Žák prezentuje svoji práci na základě přečteného textu• Žák spolupracuje ve skupině			
Průřezová témata – osobnostní a sociální výchova (kreativita), sociální rozvoj (kooperace, komunikace),			
Rozvíjené kompetence – k učení (porozumění textu), k řešení problémů (kriticky myslí a je schopen obhájit svá rozhodnutí), komunikativní (formuluje a vyjadřuje své myšlenky a naslouchá promluvám druhých), sociální a personální (účinně spolupracuje ve dvojici), občanské a pracovní			
Činnost	Čas	Metody a formy výuky	Pomůcky
<ul style="list-style-type: none">- Úvod – zákonitosti- Evokace – mapa světa- Kruh – navození situace- Učitel představí žákům světovou mapu- <i>Věděl by někdo, kolik žije na celé planetě lidí? Která země má nejvíce obyvatel? Jestli pak někdo ví, jak se žije v Brazílii nebo takové Číně? Co je typické pro arabskou kulturu? Známe nějaké znaky takové kultury?</i>- Představení knihy	6 min.	Skupinová práce	Koberec, mapa
<ul style="list-style-type: none">- Hlavní část – 1. aktivita – tabulka- Představení názvů pohádek- Vyplnění otázek- Uvědomění- Hlavní část – 2. aktivita – seznámení s textem	24 min.	Samostatná práce, skupinová práce	Text, tabulka

<ul style="list-style-type: none"> - Učitel každému žákovi rozdá úryvek. Celkem jsou 4 typy úryvků, každý žák má jeden náhodně přidělen. - Po přečtení hledá člena své skupiny. - Hlavní část – 3. aktivita - Doplnění tabulky - Doplnění tabulky dle přečteného textu. 			
<ul style="list-style-type: none"> - Diskuse - Za pomoci moderátora (učitele) žáci dle skupiny sdílí své poznatky zaznamenané v tabulce. - Je tím dokázáno porozumění textu, získání nových vědomostí a schopnost spolupráce. 	10 min.	Diskuse	Koberec
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexe pomocí sklenice - <i>Co nového jsem se dnes dozvěděl/uvědomil? Jak bychom se k sobě měli navzájem chovat? Jaké rozdíly jsou mezi českou, čínskou a arabskou kulturou? Chtěl bych se podívat do Brazílie?</i> - Každý žák má možnost se vyjádřit pomocí kostky vložené do sklenice, přičemž kostka imituje přijetí a pochopení cizího prostředí. - Vytváření interkulturních kompetencí: žák si je vědom kulturních odlišností, žák chápe a respektuje odlišnosti v rámci jednotlivých zemích, žák opouští od svých předsudků a bariér spjatých s cizinci. - Poděkování 	5 min.	Reflexe	Koberec, sklenice, kostky

Příloha 2.1 Text 1

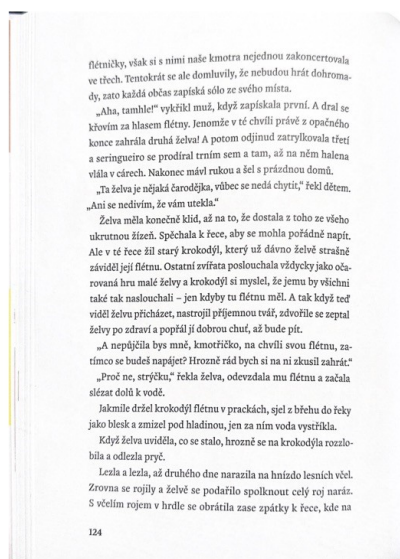
Čínská pohádka



Zdroj: Tichý, J. (2023). *Veselé pohádky ze všech končin světa*. Albatros.

Příloha 2.2 Text 2

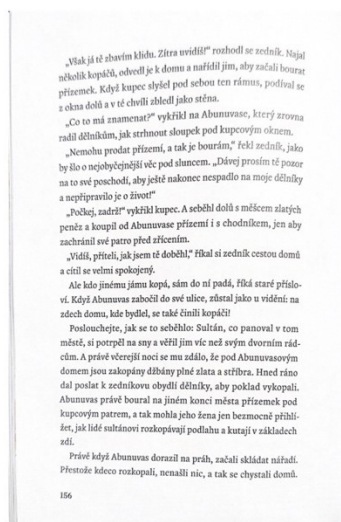
Brazílská pohádka



Zdroj: Tichý, J. (2023). *Veselé pohádky ze všech končin světa*. Albatros.

Příloha 2.3 Text 3

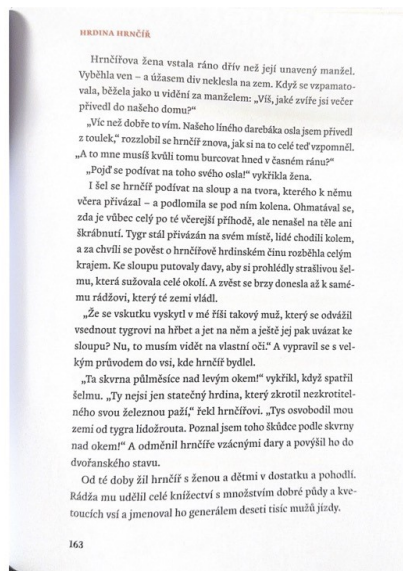
Arabská pohádka



Zdroj: Tichý, J. (2023). *Veselé pohádky ze všech končin světa*. Albatros.

Příloha 2.4 Text 4

Indická pohádka



Zdroj: Tichý, J. (2023). *Veselé pohádky ze všech končin světa*. Albatros.

Příloha 2.5 Tabulky předpovědí

Tabulka předpovědí, čínská pohádka

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
	Podle čeho počítají roky v Číně?	
	Kdo zavedl nový kalendář?	
	Kdo bydlí v čínském božském paláci?	

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 2.5 Tabulky předpovědí

Tabulka předpovědí, brazilská pohádka

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
	Kde by mohl žít seringueiro?	
	Se kterými zvířaty se můžeme setkat v Brazílii?	

	Jaké klima je typické pro Brazílii?	
--	-------------------------------------	--

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 2.5 Tabulky předpovědí

Tabulka předpovědí, arabská pohádka

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
	Kde by si mohl postavit sultán svůj patrový dům?	
	Kdo v arabském světě radí sultánovi?	
	Má v arabském světě slovo ženy stejnou sílu slova jako muže?	

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 2.5 Tabulky předpovědí

Tabulka předpovědí, indická pohádka

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
	Jak se nazývá největší kočkovitá šelma?	
	Kde by mohl vládnout rádža?	
	Mohl by se někde osel využívat jako tažné zvíře?	

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 1

Tabulka předpovědí, čínská pohádka 1

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
PODLE ČASU	Podle čeho počítají roky v Číně?	PODLE ZVÍŘAT
LIDI	Kdo zavedl nový kalendář?	NEFRITOVÝ PANOVNÍK
KRÁL	Kdo bydlí v čínském božském paláci?	NEFRITOVÝ PANOVNÍK

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 2

Tabulka předpovědí, čínská pohádka 2

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
PODLE SLUNCE	Podle čeho počítají roky v Číně?	PODLE ZVÍŘAT
LIDI	Kdo zavedl nový kalendář?	NEFRITOVÝ PANOVIK
NEFRITOVÝ PANOVIK KRAL	Kdo bydlí v čínském božském paláci?	NEFRITOVÝ PANOVIK

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3

Tabulka předpovědí, brazilská pohádka 1

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
ČÍVA	Kde by mohl žít seringueiro?	BRAZÍLIE
FAPOVŠCI	Se kterými zvířaty se můžeme setkat v Brazílii?	ŽELVA KROKODÝR
SLUNCE	Jaké klima je typické pro Brazílii?	HORKO

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 4

Tabulka předpovědi, brazilská pohádka 2

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
nevím	Kde by mohl žít seringueiro?	v Brazílii
ptáci pes, ryba	Se kterými zvířaty se můžeme setkat v Brazílii?	šelva krokodýl
teplo 30°	Jaké klima je typické pro Brazílii?	houko

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 5

Tabulka předpovědi, arabská pohádka 1

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
Kde chce	Kde by si mohl postavit sultán svůj patrový dům?	Jehom ve městě
Rádce	Kdo v arabském světě radí sultánovi?	Shy
Ano	Má v arabském světě slovo ženy stejnou sílu slova jako muže?	he

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 6

Tabulka předpovědí, arabská pohádka 2

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
MALOUCE	Kde by si mohl postavit sultán svůj patrový dům?	VE MĚŠTĚ
KODLIKA	Kdo v arabském světě radí sultánovi?	SNY
ANNA	Má v arabském světě slovo ženy stejnou sílu slova jako muže?	NE

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 7

Tabulka předpovědí, indická pohádka 1

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
TYGR A LEV	Jak se nazývá největší kočkovitá šelma?	TYGR
V ČINĚ	Kde by mohl vládnout rádža?	VINDII
ANO	Mohl by se někde osel využívat jako tažné zvíře?	ANO

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 8

Tabulka předpovědí, indická pohádka 2

PŘED ČTENÍM	OTÁZKA	PO ČTENÍ
<i>Sygar</i>	Jak se nazývá největší kočkovitá šelma?	<i>Sygar</i>
<i>v Indii, Číně</i>	Kde by mohl vládnout rádža?	<i>INDIE</i>
<i>ano</i>	Mohl by se někde osel využívat jako tažné zvíře ?	<i>ano</i>

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 3

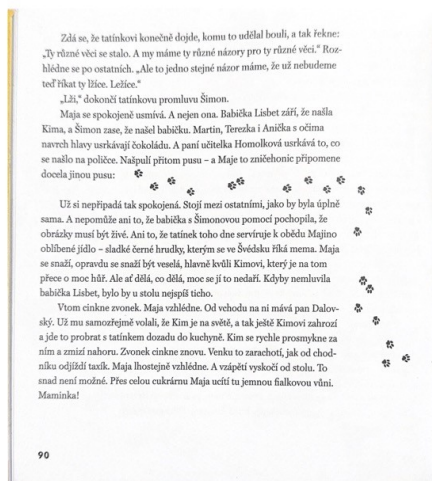
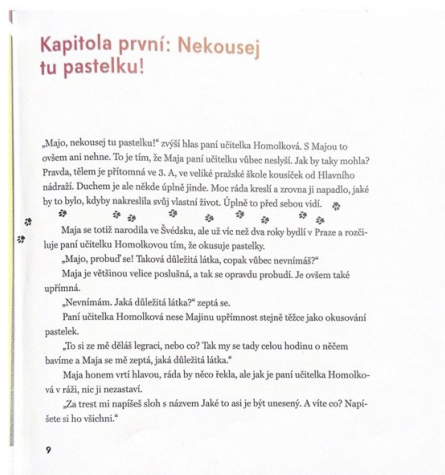
Příprava 2

Předmět: Český jazyk			
Téma: Maja a Kim			
Ročník: 4. ročník			
Cíle:			
<ul style="list-style-type: none">• Žák se vcítí do role nového žáka odlišného etnika• Žák pochopí pocity hlavní postavy příběhu• Žák formuluje své myšlenky z textu (pocity, prostředí, fakta)• Žák spolupracuje ve skupině			
Průřezová témata – osobnostní a sociální výchova (kreativita), sociální rozvoj (kooperace, komunikace)			
Rozvíjené kompetence – k učení (porozumění textu), k řešení problémů (kriticky myslí a je schopen obhájit svá rozhodnutí), komunikativní (formuluje a vyjadřuje své myšlenky a naslouchá promluvám druhých), sociální a personální (účinně spolupracuje ve dvojici), občanské a pracovní			
Činnost	Čas	Metody a formy výuky	Pomůcky
<ul style="list-style-type: none">- Úvod – zákonitosti- Evokace – jedinečnost- Koberec – navození situace- Učitel připomene příběhy z minulé hodiny.- <i>Tentokrát se nebudeme bavit o celém světě jako minule, ale zaměříme se na jeden konkrétní stát. Věděl by někdo, o které zemi se budeme bavit na základě těchto obrázků? Co vidíme na obrázcích?</i>- Představení knihy	8 min.	Skupinová práce	Koberec, otázky

<ul style="list-style-type: none"> - Hlavní část – 1. aktivita – seznámení s textem - Učitel rozdá všem žákům úryvek z textu. - Žáci si přečtou text kdekoli ve třídě. - Hlavní část – 2. aktivita – myšlenková mapa - Uvědomění si - Po přečtení následuje tvorba myšlenkové mapy ve dvojicích. Žák najde svého souseda a společně vytváří mapu, která se zabývá hlavní postavou Majou. - Zaznamenání hrdinky, charakteristika, emoce, vzhled, prostředí příběhu, minulost, obrázky. - Hlavní část – 3. aktivita – diskuse - Sdílení myšlenkových map. - Zaznamenání nápadů na tabuli. - Diskuse nad výpovědi žáků. 	30 min.	Samostatná práce, práce ve dvojici	Text, papír, tabule
<ul style="list-style-type: none"> - Slovní reflexe - V rámci kruhu: - <i>Umím si představit, jak asi se musela cítit Maja na začátku školního roku? Věděl by někdo, jak Maje pomoci? Komu se může svěřit?</i> - Poděkování a rozloučení - Učitel rozvíjí multikulturu ve třídě pomocí přístupu, který je založen na přesvědčení, že vzájemné rozdíly mezi námi je třeba pochopit a adekvátně je respektovat. - Vyučující upevňuje a podporuje vzájemné vztahy mezi sociokulturními skupinami 	7 min.	Reflexe	Koberec

Text 5

Maja a Kim



Zdroj: Mrkvičková, I. (2017). *Maja a Kim*. Meander.

Obrázek 9

Švédsko



Zdroj: Google

Obrázek 10

Maja a Kim



Zdroj: Google

Obrázek 11

Maja



Zdroj: Google

Obrázek 12

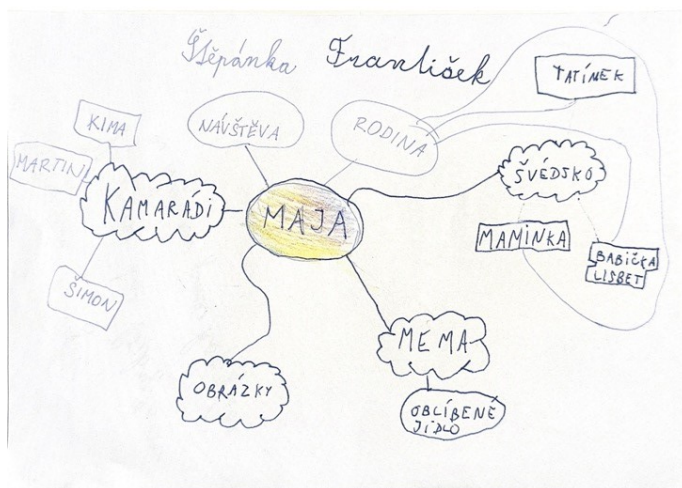
Myšlenková mapa 1



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 13

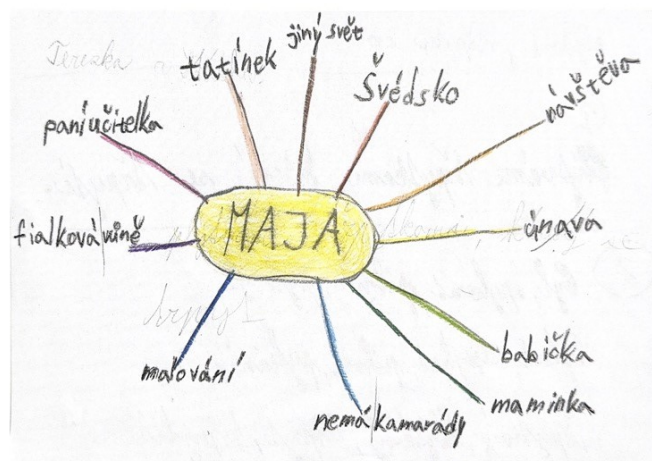
Myšlenková mapa 2



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 14

Myšlenková mapa 3



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 15

Myšlenková mapa 4



Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 4

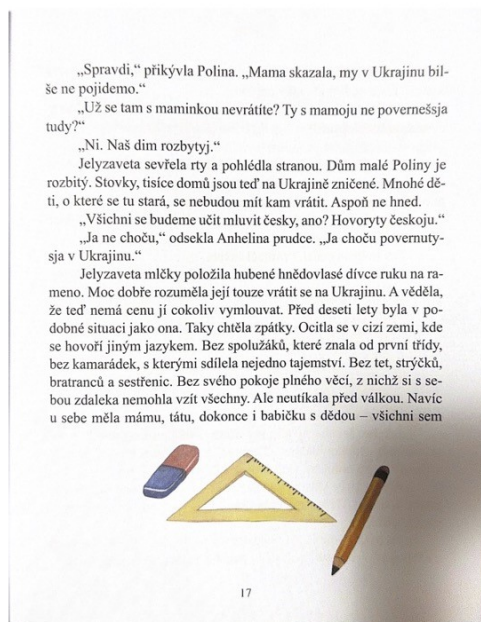
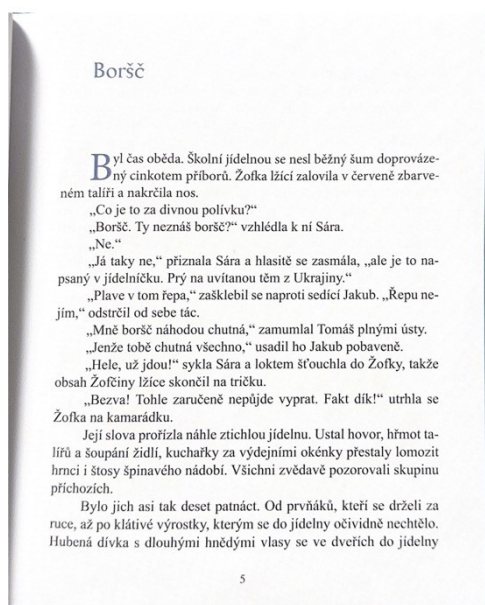
Příprava 3

Předmět: Český jazyk			
Téma: Židle pro Anhelinu			
Ročník: 4. ročník			
Cíle:			
<ul style="list-style-type: none">• Žák charakterizuje společné rysy s hrdinkou spolu s tím, čím se odlišují• Žák charakterizuje rysy hlavní hrdinky• Žák se vcítí do role nového žáka odlišného etnika			
Průřezová témata – osobnostní a sociální výchova (kreativita), sociální rozvoj (kooperace, komunikace)			
Rozvíjené kompetence – k učení (porozumění textu), k řešení problémů (kriticky myslí a je schopen obhájit svá rozhodnutí), komunikativní (formuluje a vyjadřuje své myšlenky a naslouchá promluvám druhých), sociální a personální (účinně spolupracuje ve dvojici), občanské a pracovní			
Činnost	Čas	Metody a formy výuky	Pomůcky
<ul style="list-style-type: none">- Evokace – zákonitosti- Motivace – původ- Každý si na hodinu přinese fotku svého rodného města.- Koberec- V rámci kruhu žáci rozloží své fotky. Kdo má zájem, může svou fotografii představit a říct třídě něco o svém městě. V případě stejného města, mohou žáci sdílet něco o části města, ve které vyrůstali.- Představení knihy- <i>Minule jsme si povídali o Švédsku. A tentokrát se podíváme na příběh z Ukrajiny.</i>	8 min.		Koberec, fotky

<ul style="list-style-type: none"> - Hlavní část – 1. aktivita – seznámení s textem - Společné čtení úryvku 1. - Učitel žáky rozřadí do pěti skupin, ve kterých žáci společně přečtou úryvek 2. - Každý má ve skupině svou roli. - V rámci skupiny se žáci mají soustředit na hrdinku: charakteristiku, emoce, vzhled, prostředí příběhu, minulost, obrázky. - Slova či pasáže si žáci v textu zaznamenají. - Hlavní část – 2. aktivita – diskuse - Uvědomění si informací - Diskuse nad žakovskými výpovědi. - Hlavní část – 3. aktivita – Vennův diagram - Po přečtení následuje tvorba Vennova diagramu, ve kterém žáci zaznamenají, co mají společného s životem hl. hrdinky a v čem se naopak liší. 	30 min.	Skupinová práce	Text, papír, tabule
<ul style="list-style-type: none"> - Slovní reflexe - V rámci kruhu nechá učitel prostor žákům, kteří mají zájem sdílet své diagramy. - Učitel se doptá návodnými otázkami, co si z dnešní výuky žáci odnáší, zda se jejich pohled na žáky cizího původu změnil. - Poděkování a rozloučení - Učitel rozvíjí multikulturu ve třídě pomocí přístupu, který je založen na přesvědčení, že vzájemné rozdíly mezi námi je třeba pochopit a adekvátně je respektovat. - Vyučující upevňuje a podporuje vzájemné vztahy mezi sociokulturními skupinami 	7 min.	Reflexe	Koberec

Text 6

Židle pro Anhelimu



Zdroj: Březinová, I. (2023). *Židle pro Anhelimu*. Meander.

Obrázek 16

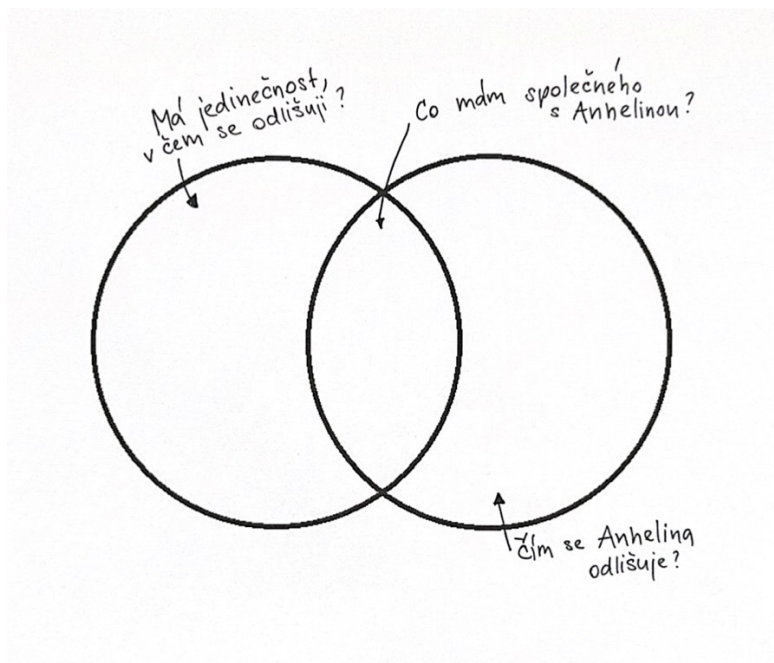
Kyjev



Zdroj: Google

Příloha 4.3

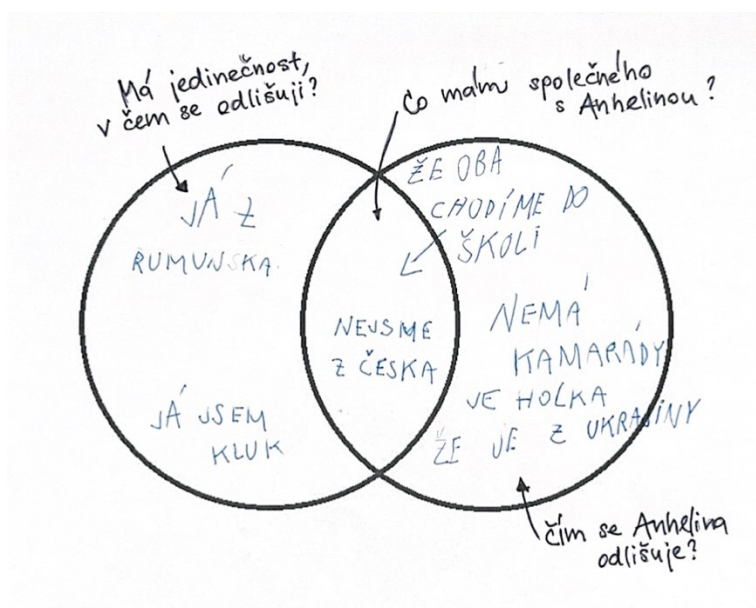
Vennův diagram



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 17

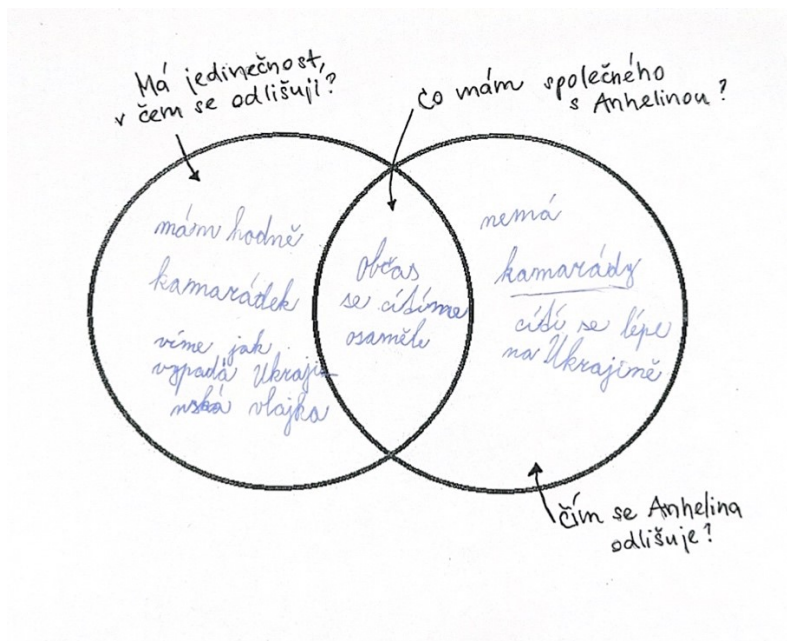
Vennův diagram 1



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 18

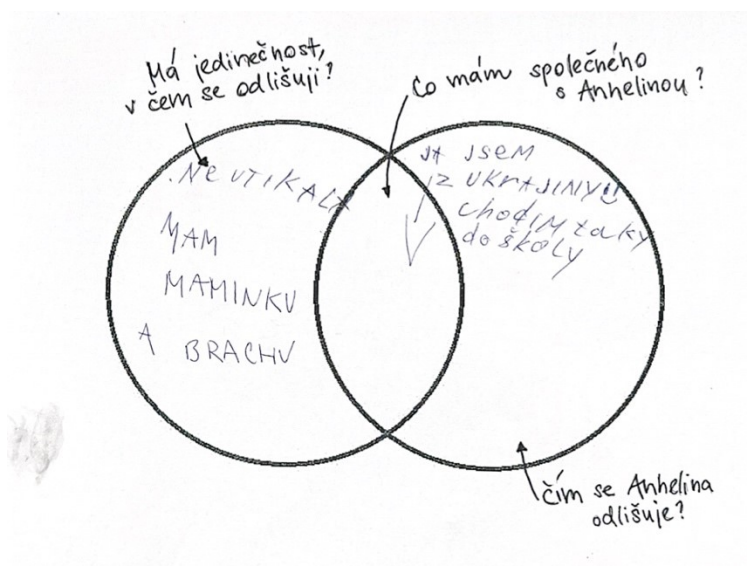
Vennův diagram 2



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 19

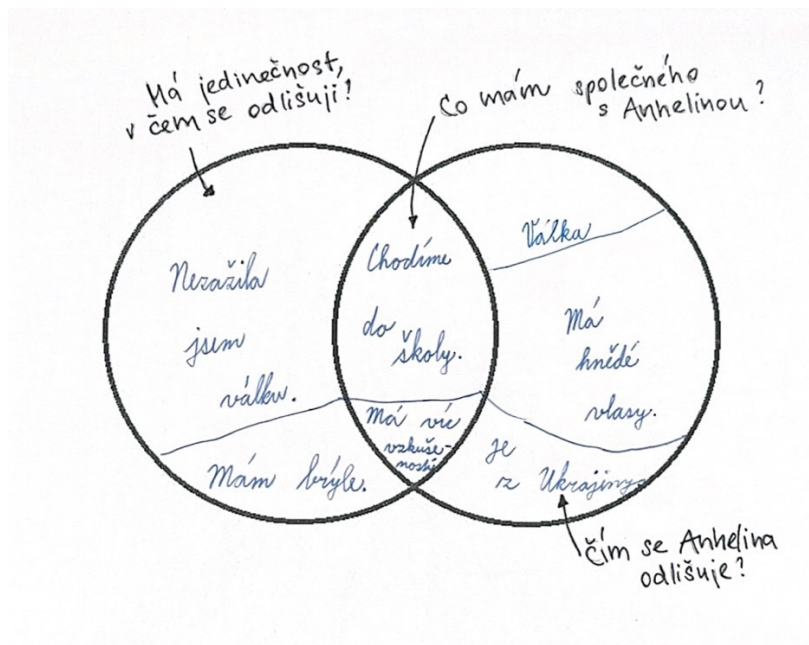
Vennův diagram 3



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 20

Vennův diagram 4



Zdroj: vlastní zpracování