

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Průřezová témata ve výuce na 2. stupni ZŠ
Diplomová práce**

České Budějovice 2010

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Radek Cvach

Vypracovala:

Veronika Machartová

**UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ
BUDĚJOVICE
PEDAGOGICAL FACULTY**

DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

**Cross-curricular Themes at Middle School Level
Diploma thesis**

České Budějovice 2010

Diploma thesis leader:

Mgr. Radek Cvach

Author:

Veronika Machartová

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Průřezová témata ve výuce na 2. stupni ZŠ

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení autora: Veronika Machartová

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (ČJ – AJ / ZŠ)

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2010

Anotace

Diplomová práce se zabývá průřezovými tématy ve výuce na 2. stupni základních škol. V teoretické části práce jsou charakterizována průřezová témata, jak jsou obsažena v RVP ZV. Hlavní pozornost je pak věnována průřezovému tématu „Multikulturní výchova“. V praktické části jsou zhodnoceny výpovědi pedagogů základních škol ohledně práce na ŠVP a rovněž při práci se samotnými PT. Diplomová práce obsahuje i návrh hodin s prvky projektové výuky při plnění průřezového tématu „Multikulturní výchova“.

Klíčová slova: RVP ZV, ŠVP, kurikulární reforma, průřezová témata, multikulturní výchova

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Cross-curricular Themes at Middle School Level

Place of work: Department of Pedagogy and Psychology, Pedagogical Faculty,
University of South Bohemia

First name and surname: Veronika Machartová

Field of study: Czech and English at middle school level

Diploma thesis leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2010

Annotation

Diploma thesis deals with cross-curricular themes at middle school level. In theoretical part the cross-curricular themes are described, as included in the general curriculum for basic education. Further attention is dedicated to „Multicultural education“. Practical part includes the survey of teachers at elementary schools in reference to their work on the school curriculum for basic education and cross-curricular themes. Diploma thesis also includes suggestion of several lessons which can be used for multicultural education.

Keywords: general curriculum for basic education, school curriculum for basic education, curricular reform, cross-curricular themes, multicultural education

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Radku Cvachovi za odborné vedení, ochotnou pomoc a cenné připomínky, které mi poskytl při zpracování mé diplomové práce. Poděkování patří také všem pedagogickým pracovníkům, kteří se účastnili dotazníkového šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Radka Cvacha a použila jsem pouze pramenů, které uvádím v příložené bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 19.dubna 2010

Veronika Machartová

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Nástin transformace českého školství	11
1.1 Proměny doby vedoucí ke změnám cílů a obsahu vzdělávání	11
1.2 Vzdělávací programy	12
2. Průřezová témata, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti.....	13
2.1 Průřezová témata jako povinná součást vzdělávacího obsahu.....	13
2.2 Struktura průřezových témat.....	14
2.3 Začleňování průřezových témat do ŠVP	14
2.4 Klíčové kompetence jako jedny z cílových kategorií v RVP ZV	18
2.5 Vzdělávací oblasti	19
3. Charakteristika průřezových témat vymezených v RVP ZV	21
3.1 Osobnostní a sociální výchova.....	21
3.1.1 Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy	22
3.1.2 Vztah osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávacím oblastem	24
3.1.3 Přínos osobnostní a sociální výchovy k rozvoji osobnosti žáka	24
3.2 Výchova demokratického občana	25
3.2.1 Tematické okruhy výchovy demokratického občana	25
3.2.2 Vztah výchovy demokratického občana ke vzdělávacím oblastem.....	26
3.2.3 Přínos výchovy demokratického občana k rozvoji osobnosti žáka.....	26
3.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	27
3.3.1 Tematické okruhy výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	27
3.3.2 Vztah výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech ke vzdělávacím oblastem.....	28
3.3.3 Přínos výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech k rozvoji osobnosti žáka	28
3.4 Environmentální výchova.....	29
3.4.1 Tematické okruhy environmentální výchovy	30
3.4.2 Vztah environmentální výchovy ke vzdělávacím oblastem.....	30
3.4.3 Přínos environmentální výchovy k rozvoji osobnosti žáka	31

3.5 Mediální výchova.....	32
3.5.1 Tematické okruhy mediální výchovy	33
3.5.2 Vztah mediální výchovy ke vzdělávacím oblastem	34
3.5.3 Přínos mediální výchovy k rozvoji osobnosti žáka	34
4. Multikulturní výchova.....	36
4.1 Tematické okruhy multikulturní výchovy	37
4.2 Vztah multikulturní výchovy ke vzdělávacím oblastem	38
4.3 Přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka	39
4.4 Xenofobie, rasismus a rasová diskriminace.....	39
4.5 Historie multikulturní výchovy.....	40
4.6 Vědecké základy multikulturní výchovy.....	40
4.7 Cíle multikulturní výchovy.....	41
4.8 Realizace multikulturní výchovy	42
4.9 Multikulturní přístup ve škole.....	43
4.10 Interkulturní učitel.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST	46
5. Průzkum	47
5.1 Cíle průzkumu.....	48
5.2 Formulace hypotéz.....	49
5.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	50
5.4 Charakteristika výzkumných metod.....	51
5.5 Analýza dat a výsledky dotazníkového šetření.....	52
6. Návrhy vyučovacích hodin s prvky projektové výuky při plnění PT MKV	69
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	82
PŘÍLOHY.....	85

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá problematikou průřezových témat ve výuce na 2. stupni základních škol. V souvislosti se zaváděním Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV) do škol je mimo jiné kladen důraz na posilování formativní stránky vyučování. To je umožněno díky tzv. průřezovým tématům (PT), která představují jeden z hlavních stavebních prvků RVP ZV.

V teoretické části své diplomové práci se pokouším vysvětlit pojem PT a popisují možné formy jejich začleňování do školních vzdělávacích programů (ŠVP). Jednotlivá PT charakterizují, poukazují na vazby mezi daným PT a vzdělávacími oblastmi a mezi PT a klíčovými kompetencemi. Detailněji se zabývám PT Multikulturní výchova, neboť právě ta podle mého názoru představuje velmi důležitou problematiku, bohužel však často na základních školách opomíjenou. Proto se pokouším zdůraznit její nezastupitelné místo ve vzdělávacím procesu. Vždyť děti si již od raného věku osvojují nejrůznější předsudky a stereotypy ve vztahu k lidem, kteří se nějak odlišují. PT Multikulturní výchova může být cestou k tolerantnější společnosti, zbavené xenofobie a rasismu. Dále poukazují na nezbytnou roli osobnosti učitele vybaveného interkulturní kompetencí a v neposlední řadě nutnosti promítnutí multikulturního přístupu v rámci celé školy.

Ve výzkumné části diplomové práce se zabývám mapováním postojů a přístupu učitelů ke zpracování ŠVP a jejich hodnocení náročnosti zapracování PT do výuky. Dále se pokouším vytvořit návrh hodin s prvky projektové výuky při plnění PT Multikulturní výchova, které by mohly sloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří chtějí problematiku multikulturality integrovat do své výuky.

TEORETICKÁ ČÁST

1. NÁSTIN TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

1.1 Proměny doby vedoucí ke změnám cílů a obsahu vzdělávání

Důvody, které vedly k zásadní a komplexní kurikulární změně českého školství, pramení ze dvou oblastí.

Za prvé jsou to důvody v oblasti společenské a ekonomické. Za posledních dvacet let došlo k velkému rozvoji vědy a informačních technologií. Změnila se tak struktura pracovního trhu. Řada pracovních příležitostí pro málo kvalifikované síly byla nahrazena takovými, kde se uplatňuje samostatnost, přizpůsobivost, flexibilita a schopnost se neustále učit. Zatímco dříve student vystudoval určitý obor a věnoval se mu během celého života, dnešní populace mění své zaměstnání i několikrát. Dříve byla zdrojem informací především škola, kde učitel předával informace svým žákům. V současnosti tuto funkci výrazně doplňují a možná i nahrazují informační zdroje, především internet.

Za druhé jsou to důvody vnitřní. „*V mezinárodním srovnávacím šetření výsledků vzdělávání u patnáctiletých žáků „PISA 2003“ dopadla Česká republika velmi dobře v matematické a přírodovědecké gramotnosti a dosti překvapivě i v řešení problémů. Naopak neúspěch jsme zaznamenali ve čtenářské gramotnosti. Z různých zahraničních srovnání poměrně snadno zjistíme, že naši žáci jsou (obecně) poměrně úspěšní v nižších věkových kategoriích. Ve vyšších věkových kategoriích, v nichž je po studentech vyžadována práce s informacemi, jejich vyhledávání, syntetizace poznatků z různých oborů naši studenti (obecně) zaostávají za zahraničními vrstevníky.*“ (Košťálová, 2006, s. 2) Dalším nepříjemným zjištěním bylo, že škola nemotivuje žáky k celoživotnímu vzdělávání.

Zatímco tradiční česká škola se opírá jen o jeden pilíř vzdělávání, a to *učit se učit*, vzdělávání pro 21. století se opírá o další pilíře. V Lisabonu roku 2000 totiž Rada Evropy vytyčila nový strategický cíl, a to učinit Evropu nejdynamičtější ekonomikou ve světě. Tímto byl zahájen Lisabonský proces. Aby byla zvýšena efektivita vzdělávání, bylo nutné stanovit další tři pilíře. *Učit se jednat* znamená umět využít toho, co se žák naučil, v praxi. Umět reagovat na změny prostředí, technologií a řešit problémy. *Učit se žít* mezi lidmi znamená zvládnout komunikaci a spolupráci, a to i v cizím jazyce,

v multikulturní společnosti. Poslední pilíř *učit se být* znamená umět si stanovit priority, činit osobní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe.

Úkolem školy je tedy vybavit žáka nejen vědomostmi, ale též dovednostmi, schopnostmi, návyky i postoji potřebnými pro efektivní, úspěšné a samostatné vykonávání činností v neustále se měnícím pracovním prostředí i v osobním životě. Pro takové vědomosti a dovednosti se užívá souborný pojem klíčové kompetence neboli způsobilosti, které se vzájemně prolínají a doplňují. Klíčové kompetence jsou nástrojem adaptace v dnešním světě, a proto se staly jedním z klíčových prvků našeho kurikula.

1.2 Vzdělávací programy

Na základě nových principů kurikulární politiky (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice /tzv. Bílá kniha/ a Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) se do vzdělávací soustavy zavádí nové dokumenty pro vzdělávání, které jsou koncipovány ve dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují především rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). RVP vymezují rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, školní a střední vzdělávání. Jsou to jakési „mantinely“, mezi kterými se mohou školy pohybovat při sestavování svých vlastních školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které si jednotlivé školy vytvářejí, tzv. „šijí na míru“ svým podmínkám a představám. Takto vytvořený dokument (ŠVP) je pak pro školu závazný. Zároveň jde však o otevřený dokument, který lze upravovat dle zkušeností a měnících se podmínek.

RVP vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném vzdělávání žáků. Mimo jiné specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které by děti měly dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah, tj. očekávané výstupy a doporučené učivo, a zařazuje jako závaznou část tzv. průřezová témata, která mají především formativní (výchovnou) funkci, neboť formují postoje a hodnoty žáků k dané problematice.

2. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA, KLÍČOVÉ KOMPETENCE A VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

2.1 Průřezová témata jako povinná součást vzdělávacího obsahu RVP

Pojem „průřezová témata“ (dále jen PT) se objevuje v rámci základního vzdělávání poprvé, avšak za jakési jejich předchůdce bychom mohli považovat např. využívání tzv. mezipředmětových vztahů. PT však navíc umožňují získané vědomosti, dovednosti a schopnosti propojovat s osobními zkušenostmi žáka a vytvářet si tak postoje a hodnoty, které se promítají do jeho osobnosti. Jde tedy o komplexní přístup, ve kterém jsou vytvářeny příležitosti pro individuální uplatnění žáků při skupinové práci, pro jejich vzájemnou spolupráci.

S PT vstupují vlastně do vzdělávání další „povinné výchovy“, které mají ale poněkud jiný charakter než tradiční výchovy (HV, VV, TV). PT reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou pro nás pedagogy šancí, jak žákům předkládat informace v souvislostech. Mají jasně průřezový charakter, jelikož procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, doplňují je, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. *„Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.“* (RVP ZV, 2007, s. 81)

RVP ZV vymezuje tato PT:

- Osobnostní a sociální výchova (OSV)
- Výchova demokratického občana (VDO)
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)
- Multikulturní výchova (MKV)
- Environmentální výchova (ENV)
- Mediální výchova (MV)

2.2 Struktura průřezových témat

PT jsou v RVP jednotně zpracována. Obsahují charakteristiku průřezového tématu, která zdůrazňuje význam průřezového tématu v základním vzdělávání a dále popisuje vztahy PT k jednotlivým vzdělávacím oblastem a oborům.

Následuje vždy přínos PT k rozvoji osobnosti žáka. V této pasáži jsou PT uváděna do souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí. Popisuje se zde výchovný a vzdělávací aspekt jednotlivých PT. *„Cíl, klíčové kompetence žáků, se zde propojuje s prostředkem – průřezovým tématem. Výuka nemůže být bez obsahu, žáci rozvíjejí svoje vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a další osobnostní kvality manipulací s nějakým konkrétním vzdělávacím obsahem.“* (KAFOMET, Průřezová témata v ŠVP, s. 5)

Poté již následují tematické okruhy PT. Tyto dodávají danému PT konkrétnější obsah, jsou pro školy závazné. Skládají se z dílčích témat, která už však závazná nejsou a záleží tedy na samotné škole, zda si je vybere či se jimi bude pouze inspirovat.

2.3 Začleňování průřezových témat do ŠVP

Při tvorbě vlastního ŠVP je povinností škol zařadit do osnov všechna PT a tematické okruhy. Všechna PT ale nemusí být zastoupena v každém ročníku, žák se musí s každým setkat alespoň jednou na prvním i na druhém stupni. V průběhu 1. – 9. ročníku nesmí chybět žádný tematický okruh. V případě jednotlivých podtémat se jedná pouze o nabídku a jejich výběr a realizace je zcela v kompetenci školy. PT se mohou stát nástrojem profilace školy. PT jsou šancí, jak žákům předkládat informace v souvislostech, jak školám otevřít cestu k naplnění jejich představ a možností vytvořit takový ŠVP, kterým škola zaujme své žáky, rodiče i samotné učitele. Je tedy jen na škole samotné, jaký zvolí způsob začlenění PT do svého ŠVP. *„Začlenění vybraných průřezových témat, jejich tematických okruhů a konkrétních námětů do ŠVP se řídí pravidly vymezenými v RVP ZV. Struktura ŠVP požaduje zpracovat takový přehled, z něhož je patrné, které tematické okruhy průřezových témat jsou začleněny do jednotlivých ročníků a jaká organizační forma se pro jejich realizaci předpokládá - součást vyučovacího předmětu, projekt, jiná školní akce, samostatný vyučovací předmět, kombinace těchto forem. Tento přehled se stává součástí kapitoly Charakteristika*

školního vzdělávacího programu a je důležitá nejen pro samotné učitele, ale i pro kontrolní orgány.“ (<http://www.rvp.cz/clanek/6/338>, 17.8.2009)

V učebních osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů by měly být obsaženy další údaje o začlenění PT, např. z jakých PT je vyučovací předmět vytvořen či jak se PT podílejí v daném vyučovacím předmětu na utváření klíčových kompetencí. Konkrétní propojení tematických okruhů a námětů začleněných PT je součástí dílčích výstupů.

Začleňování PT bylo velmi náročným aspektem tvorby ŠVP jednak z hlediska časového, jednak z hlediska organizačního. Dalším důležitým faktorem jsou kompetence učitelů a jejich motivace. Bylo vhodné, aby byl zvolen koordinátor jednotlivých PT či koordinátor všech PT, na jejich realizaci však měl pracovat celý tým učitelů.

Bylo velmi důležité, aby byl obsah daného předmětu promyšlen v návaznostech na PT a tím pádem i na obsah dalších předmětů. PT bylo nutné propojit s konkrétními výstupy, způsob jejich zpracování byl však zcela na uvážení školy. Naplánování jejich obsahu mělo předcházet vlastní tvorbě učebních osnov, případně probíhat současně, nikoliv až po vytvoření osnov.

Obsah PT je stručně a jasně vymezen v RVP a bylo tedy úkolem školy, aby jej specifikovala a konkretizovala. Také rozsah a forma byly zcela v kompetenci školy. S postupným získáváním zkušeností mohou být jednotlivá PT do výuky stále více a lépe začleňována, aby byla opravdovým přínosem pro žáka. Nelze totiž předpokládat, že se žák po absolvování jednoho semináře stane odborníkem přes ekologické chování či že bude zbaven předsudků týkajících se menšinových skupin.

„Škola si sama zvolí formu, která je vzhledem k jejímu zaměření, výchovně vzdělávacím strategiím, personálnímu zajištění (zkušenostem učitelů) i organizačním a materiálních podmínkám nejvhodnější. Přestože všechny uvedené okolnosti je zapotřebí velmi pečlivě zvážit, je třeba, aby byl v první řadě zohledněn zájem žáků o problematiku jednotlivých průřezových témat.“ (<http://www.rvp.cz/clanek/132/1950>, 17.8.2009) Nyní nastíníme, jak lze PT do ŠVP začlenit.

Průřezová témata mohou být realizována následujícími formami: integrací tematických okruhů PT do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, projektem, samostatným předmětem či každodenním životem školy; případně jejich kombinacemi, např. samostatný předmět je doplněn projektem, či integrace je doplněna projektem.

- *Integrace tematického okruhu PT do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů*

Jde o nejčastější a nejtypičtější zařazení PT. Výhodou je, že si učitelé sami stanoví, jaké tematické okruhy jednotlivých PT budou jejich předměty obsahovat a jaké budou formy realizace PT. Obecně platí, že realizaci PT je žádoucí plánovat společně v týmu. Učitelé musí jeho obsah promýšlet v souvislostech, propojit je s činnostmi a výstupy předmětu. Je tedy nezbytná pečlivá spolupráce učitelů jednotlivých předmětů, aby mohla být jednotlivá témata v učivu konkrétních předmětů realizována.

- *Realizace formou seminářů, kurzů a dalších školních aktivit*

Samostatné semináře, kurzy, bloky, školní časopisy jsou velmi efektivním způsobem začlenění PT. Žáci jsou většinou velmi motivováni, mají možnost aktivního zapojení do činnosti, často za sebou vidí konkrétní výsledek. Tento způsob začlenění má ale i své nevýhody, především organizační. Zpravidla se tak totiž naruší obvyklý rozvrh hodin. Také jsou na pedagogy kladeny vysoké nároky na přípravu. Příkladem tohoto způsobu začlenění PT může být např. prožitkový kurz zaměřený na primární prevenci závislostí nebo terénní kurz ve střediskách ekologické výchovy.

- *Realizace formou projektů*

Projekty jsou velmi efektivním způsobem začlenění PT. Nevýhodou je organizační a časová náročnost. Učitel musí projekt zpracovat, vyhledat pracovní materiály, vytvořit pracovní listy, případně i vhodné pomůcky. Je také nutné zvolit vhodné téma přiměřené věku dětí. Téma by mělo žáky zaujmout, motivovat je k aktivitě. Projekt je skvělou příležitostí, jak rozvíjet klíčové kompetence žáků, neboť ti se neučí pouze nové věci o daném tématu, ale učí se spolupracovat, komunikovat, respektovat ostatní, nacházet řešení, přizpůsobovat své zájmy zájmům celé skupiny, učí se být zodpovědní za svou činnost. Práci ve skupině se dominantní dítě učí zdrženlivosti a naopak stydlivé dítě postupně odhazuje ostych.

Každý projekt musí být písemně zpracován a musí obsahovat určité náležitosti: název projektu, jeho charakteristiku, přínos projektu pro výchovnou a vzdělávací činnost školy a časové rozvržení projektu. Právě toto vypracování dokumentace často

učitele odrazuje od realizace projektů, neboť je časově náročné a často ani učitelé nevědí, jak má taková projektová dokumentace vypadat.

- *Vytvoření samostatného vyučovacího předmětu, nebo tzv. integrovaného předmětu*

RVP nevynezuje vyučovací předměty, a proto škola může vytvořit svůj předmět (i třeba z PT), přikládá-li mu velkou důležitost. Předmět může být tvořen jedním PT či může integrovat některé výstupy určitých předmětů a tematické okruhy některých PT. „*Takovým příkladem je například vyučovací předmět Globální výchova, který integruje některé dílčí výstupy přírodovědných, společenských a společenských předmětů, zahrnuje většinu tematických okruhů průřezových témat Výchova v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova a multikulturní výchova a některá témata průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Integrovaná role tohoto předmětu je zřejmá.*“ (KAFOMET, Průřezová témata v ŠVP, s. 7) Takový způsob začlenění však vyžaduje pedagoga, který bude mít dané odborné znalosti. Součástí předmětu mohou být nejrůznější exkurze, výlety, besedy.

- *Každodenní život školy*

V tomto případě nejde jen o výuku, ale o každodenní život školy – prostředí, provoz, klima třídy i celé školy. Děti jsou motivovány k šetření energiemi, sběru odpadu, dodržování rytířské výchovy, pomoci starších žáků mladším dětem, vytvoření žákovského parlamentu atd.

Tyto aktivity by měly vycházet z nápadů žáků, ne přijít shora. Většinu z nich mohou žáci sami plánovat, organizovat a vyhodnocovat. Tímto způsobem lze dobře realizovat tematické okruhy Osobnostní a sociální výchovy, Výchovy demokratického občana či Environmentální výchovy.

- *Kombinace výše uvedených forem (např. integrace + projekt)*

2.4 Klíčové kompetence jako jedny z cílových kategorií v RVP ZV

Cíle vzdělávání dosahujeme pomocí tzv. klíčových kompetencí. Kompetence jsou souhrnem znalostí, schopností, dovedností a postojů důležitých pro osobní rozvoj.

V základním vzdělávání se usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2007, s. 4)

Získávání klíčových kompetencí je celoživotní proces, kdy člověk získává znalosti, dovednosti a postoje, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití v různých oborech lidské činnosti. Tyto kompetence jsou požadovány pro téměř všechna pracovní zařazení a umožňují člověku, aby efektivně využíval a dále rozšiřoval své konkrétní dovednosti a znalosti zaměřené na obor, kterému se věnuje. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Je důležité, aby vědomosti, dovednosti a postoje nebyly rozvíjeny izolovaně. Žáci se sice v hodinách učí například o demokracii, Ústavě, avšak v běžném životě nejsou schopni dodržovat demokratická pravidla, respektovat ostatní či být ohleduplní k druhým lidem. Reforma si klade za cíl tento stav změnit. A právě PT jsou jedním z vhodných prostředků rozvíjení klíčových kompetencí. Každé z šesti PT nabízí vhodný prostor, jak klíčové kompetence budovat. Například multikulturní výchova učí žáky respektovat odlišné sociokulturní skupiny, uplatňovat svá práva a zároveň respektovat práva druhých a tím rozvíjí kompetence občanské a sociální a personální. Při zamýšlení se nad projevy rasové nesnášenlivosti a hledání jejich příčin žáci rozvíjí své kompetence k řešení problémů. Při vyhledávání informací o jiných etnikách, hledání souvislostí či kritickém posuzování žáci rozvíjí své kompetence k učení. Při práci ve skupině žáci naslouchají druhým, spolupracují, diskutují a tak rozvíjí komunikativní kompetence. Zároveň dodržují stanovená pravidla, vhodně užívají pomůcky, čímž rozvíjí kompetence pracovní. V podkapitolách „Přínos PT k rozvoji osobnosti žáka...“ (viz dále) se zabývám rozvíjením klíčových kompetencí podrobněji.

2.5 Vzdělávací oblasti

RVP ZV rozděluje vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním a více vzdělávacími obory. Jsou to:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Každá vzdělávací oblast je v úvodu vymezena *charakteristikou vzdělávací oblasti*, která vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti a charakterizuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů.

Dále navazuje *cílové zaměření vzdělávací oblasti*. Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně nabýval klíčových kompetencí.

Praktické propojení vzdělávacího obsahu a klíčových kompetencí je dáno tím, že si školy na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovují ve ŠVP vzdělávací strategii vyučovacích předmětů. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou zaměřené prakticky a jsou využitelné v běžném životě. Učivo není cílem, ale prostředkem k dosažení očekávaných výstupů a k rozvíjení klíčových kompetencí. Očekávané výstupy jsou na 2. stupni stanoveny v 9. ročníku a jsou závazné. (RVP ZV, 2007)

Jednotlivá PT prolínají v podstatě všemi vzdělávací oblastmi. Těmito vazbami se podrobněji zabýváme v podkapitolách nazvanými „Vztah PT ke vzdělávacím oblastem...“ (viz dále).

3. CHARAKTERISTIKA PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT VYMEZENÝCH V RVP ZV

Jak již bylo výše uvedeno, RVP obsahuje šest PT. Nyní naznačím stručně jejich charakter. PT Multikulturní výchova charakterizují podrobněji, neboť problematika národnostních menšin je podle mého názoru jedna z nejnaléhavějších. Již děti mladšího školního věku pronášejí urážející poznámky na jiná etnika, nejsou schopny tolerovat jinakost, neumí se vžít do role druhého. Z tohoto důvodu považuji za vhodné věnovat multikulturní výchově ve své práci větší pozornost.

3.1 Osobnostní a sociální výchova

Dnešní doba na nás klade stále vyšší a vyšší nároky. Kromě odborných znalostí se od nás čekává, že budeme flexibilní, asertivní, kreativní, empatičtí, schopní řešit krizové situace, odolní vůči stresu atd. Zatímco odborné znalosti jsme získali ve škole, to jak jednat a jak žít nás už nikdo nenaučil. Proto je jedním z PT i *osobnostní a sociální výchova* (dále jen OSV), jež si klade za cíl pomáhat žákům utvářet si praktické životní dovednosti.

Specifikem tohoto PT je, že základním učivem je sám žák a jeho vztahy s okolím. Žák se učí jak žít se sebou samým, jak žít s druhými lidmi a jak čelit nejrůznějším problémům, situacím. OSV má mít praktický charakter, tudíž se žáci setkávají s přirozenými či uměle navozenými situacemi, v nichž jednají, myslí, prožívají. *„Důraz se obvykle klade na rozvoj dovednosti utvářet dobré mezilidské vztahy, eticky jednat, efektivně spolupracovat v týmu, rozvíjet sebepoznání a sebeúctu žáků. OSV je zároveň jedním z důležitých nástrojů primární prevence šikany a závislosti.“* (<http://old.rvp.cz/clanek/1142>, 29. 10)

Je také nezbytné, aby bylo ve škole vytvářeno příznivé klima. Zde by měl být kladen důraz na kulturu mezilidských vztahů a to nejen mezi žáky, ale i mezi učiteli a mezi učitelem a žákem. Učitel by se měl stát osobnostním vzorem, modelem chování a jednání.

3.1.1 Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy

Tematické okruhy PT OSV jsou rozděleny do tří oblastí: osobnostní, sociální a morální rozvoj. Je vhodné zařazovat do výuky především taková témata, která vychází z aktuální potřeby žáků, případně o která mají sami zájem. Je důležité, aby byla témata uskutečňována prakticky, tedy pomocí různých her, diskusí, modelových situací.

1. Osobnostní rozvoj

Rozvoj schopností poznávání - zahrnuje cvičení smyslového vnímání, pozornosti a koncentrace; řešení problémů a dovednosti pro učení a vlastní studium.

Sebepoznání a sebepojetí – zahrnuje následující pojmy: já jako zdroj informací o sobě, druzí jako zdroj informací o mně, moje psychika, můj vztah ke mně samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí.

Seberegulace a sebeorganizace – žáci se učí sebekontrolu, regulovat vlastní jednání a prožívání, zkoušejí organizovat svůj vlastní čas, plánovat učení a studium, stanovují si osobní cíle a kroky k jejich dosažení

Psychohygienu – žáci si osvojují dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k vlastnímu JÁ, sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích, organizují si svůj čas, osvojují si dovednosti zvládání stresových situací (např. rozumové zpracování problému, relaxace, efektivní komunikace), při potížích se nebojí vyhledat pomoc.

Kreativita – žáci rozvíjí základní rysy kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti realizovat nápady).

2. Sociální rozvoj

Poznávání lidí – žáci se vzájemně poznávají ve třídě, rozvíjí pozornost vůči odlišnostem a hledají výhody v odlišnostech.

Mezilidské vztahy – zahrnuje péči o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, empatii, respektování, podporu, pomoc. Dále zahrnuje pojem lidská práva jako regulativ vztahů.

Komunikace – zahrnuje řeč těla, zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; empatické naslouchání, dovednosti pro verbální i neverbální sdělování; monolog a dialog (vedení dialogu, jeho pravidla), komunikaci v různých situacích (informování, omluva, odmítnutí, prosba, vysvětlování atd.); efektivní strategie (asertivní komunikace, obrana proti manipulaci a agresi, otevřená a pozitivní komunikace, pravda, lež a předstírání v komunikaci).

Kooperace a kompetice – žáci rozvíjí individuální dovednosti pro kooperaci (pozitivní myšlení, seberegulace v situaci nesouhlasu atd.), rozvíjí sociální dovednosti pro kooperaci (komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny), rozvíjí individuální a sociální dovednosti pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.

3. Morální rozvoj

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – zahrnuje dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí – problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů, problémy v seberegulaci.

Hodnoty, postoje, praktická etika – žáci analyzují vlastní i cizí pocity a hodnoty a jejich projevy v chování lidí, získávají povědomí o odpovědnosti, spolehlivosti, spravedlivosti, respektování atd. Získávají dovednosti v eticky problematických situacích všedního dne. (RVP ZV, 2007)

3.1.2 Vztah osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávacím oblastem

OSV prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Úzká vazba ke vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* spočívá v zaměření na každodenní verbální komunikaci jako klíčového nástroje jednání v různých situacích.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* se týká sebepoznání, zdravého sebepojetí, psychohygieny a mezilidských vztahů.

Úzká vazba je také k oblasti *Člověk a společnost*, a to k výchově k občanství. Týká se především vztahů mezi lidmi, zásad lidského soužití, vnitřního světa člověka, osobního rozvoje.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Umění a kultura* se týká hlavně zaměření na rozvoj smyslového vnímání a kreativity.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* se týká evoluce lidského chování, zvířecí a lidské komunikace. Dále umožňuje rozvoj osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* se týká sociálních vztahů, komunikace a rozhodování v nejrůznějších běžných i náročných situacích.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* spočívá v zaměření na spolupráci a komunikaci v týmu a v různých pracovních situacích. (RVP ZV, 2007)

3.1.3 Přínos osobnostní a sociální výchovy k rozvoji osobnosti žáka

RVP ZV informuje o přínosu tohoto PT k rozvoji osobnosti žáka. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností vede k porozumění nejen sobě samému, ale i druhým, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, učí komunikaci a spolupráci, formuje studijní dovednosti, umožňuje získat sociální dovednosti pro řešení složitých situací, přináší vědomosti týkající se psychohygieny.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým, vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů či přístupů k řešení problémů. Dále napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů. (RVP ZV, 2007, s. 82)

3.2 Výchova demokratického občana

Výchova demokratického občana (dále jen VDO) si klade za cíl vybavit žáky základní občanskou gramotností. Občanská gramotnost představuje způsobilost orientovat se v problémech demokratické společnosti. Žáci by měli řešit problémy se zachováním své důstojnosti, respektem k ostatním, s vědomím svých práv a povinností, měli by uplatňovat zásady slušné komunikace.

Ve škole by měl být kladen důraz na budování demokratického klimatu, především by měla být posilována participace žáků. „*Participací žáků se zpravidla rozumí aktivní účast žáků v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají, tj. např. rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a o pravidlech života školy.*“ (<http://old.rvp.cz/clanek/270/1673>, 29. 11 2009)

3.2.1 Tematické okruhy výchovy demokratického občana

„*Tematické okruhy průřezového tématu jsou zaměřeny na utváření a rozvíjení demokratických vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro aktivní účast žáků – budoucích dospělých občanů – v životě demokratické společnosti. Při jejich realizaci je užitečné vycházet z reálných životních situací a doporučené obsahy tematických okruhů co nejvíce vztahovat k životní zkušenosti žáků.*“ (RVP ZV, 2007, s. 85)

RVP ZV člení VDO do následujících čtyř tematických okruhů:

Občanská společnost a škola – týká se demokratických vztahů ve škole, způsobů uplatňování demokratických principů v životě školy, spolupráce školy se správními orgány a institucemi v obci.

Občan, občanská společnost a stát – obsahuje následující pojmy: Listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana, základní principy a hodnoty demokratického politického systému a principy soužití s minoritními skupinami.

Formy participace občanů v politickém životě – žáci se dovídají o volebních systémech, o obci jako základní jednotce samosprávy a o společenských organizacích a hnutích.

Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování – se týká demokracie jako protiváhy diktatury a anarchie, základních principů fungování demokracie, demokratických způsobů řešení konfliktů ve společnosti.

3.2.2 Vztah výchovy demokratického občana ke vzdělávacím oblastem

VDO prolíná především dvěma vzdělávacími oblastmi – *Člověk a společnost* a *Člověk a jeho svět*. Úzká vazba VDO a vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* se týká hlavně témat lidských práv a svobod, principů demokracie a života v demokratické společnosti. Ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* se VDO uplatňuje v tématech týkajících se domova a vlasti. Vazby můžeme nacházet i v ostatních vzdělávacích oblastech – především tam, kde se tématem stává sám žák a jeho vztah k ostatním lidem, k normám a hodnotám. (RVP ZV, 2004) Takovým příkladem může být vyučovací oblast *Člověk a zdraví*, konkrétně vyučovací předmět tělesná výchova, v němž se žáci učí respektovat pravidla a osvojují si principy fair-play.

3.2.3 Přínos výchovy demokratického občana k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností VDO prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování, vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, vede k uvědomění si vlastní odpovědnosti za svá rozhodnutí, rozvíjí komunikativní, argumentační a prezentační schopnosti a dovednosti a vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení.

V oblasti postojů a hodnot VDO učí toleranci, ohleduplnosti, odpovědnosti, spravedlnosti, sebedůvěře a angažovanosti, vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu, umožňuje posuzovat jednotlivé společenské události a problémy z různých úhlů pohledu, vede k zainteresovanému postoji v životě a vychovává k úctě k zákonům. (RVP ZV, 2007, s. 84)

3.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

„V zemích západní Evropy se do vyučování již od 80. let minulého století promítá globální přístup, označovaný jako tzv. „globální vzdělávání“, případně „globální rozvojové vzdělávání“. Jde o koncept, který prostřednictvím moderních metod a výukových postupů učí mladé lidi vnímat současné globální výzvy. Jeho smyslem je zprostředkovávat nejen znalosti, ale i schopnosti a dovednosti, aby žáci a studenti dokázali globální problémy chápat a posléze přispět k jejich řešení.“ (<http://old.rvp.cz/clanek/273/3068>, 1.12. 2009) Zařazení výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen VMEGS) mezi PT je jednou z cest, jak přimět žáky k větší odpovědnosti a zájmu o globální problémy. VMEGS rozvíjí vědomí evropské identity, podporuje mezinárodní porozumění, přispívá k porozumění smyslu integrace a jejího významu pro zachování míru, podporuje smysl pro partnerství a nalézání společných řešení.

3.3.1 Tematické okruhy výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech

RVP ZV rozděluje toto PT do tří tematických okruhů, jejichž cílem je podněcovat zájem žáků o Evropu a svět.

Evropa a svět nás zajímá – obsahuje následující témata: zážitky a zkušenosti z Evropy a světa, naši sousedé v Evropě, lidová slovesnost, zvyky a tradice jednotlivých národů Evropy.

Objevujeme Evropu a svět – zahrnuje tato témata: naše vlast a Evropa, státní a evropské symboly, životní styl Evropanů, Den Evropy.

Jsmo Evropané – týká se kořenů evropské civilizace, klíčových mezníků evropské historie, institucí EU, mezinárodních organizací. (RVP ZV, 2007)

3.3.2 Vztah výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech ke vzdělávacím oblastem

Toto PT prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Především se vztahuje ke vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, v níž prohlubuje porozumění důležitým historickým a politickým událostem, které ovlivnily vývoj světa, především Evropy.

Úzká vazba na vzdělávací oblast *Člověk a příroda* se týká zejména důsledků globálních vlivů na životní prostředí v okolí žáků s důrazem na potřebu ochrany tohoto prostředí.

Propojení VMEGS a vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* umožňuje osvojení dalších jazyků, které jsou nezbytným nástrojem k dorozumění a poznávání kultur jiných národů.

Vazba na vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie* se týká samostatného vyhledávání informací o zemích Evropy a světa. Tyto informace poté umožňují orientaci v nabídce zájmových, kulturních, vzdělávacích i pracovních příležitostí.

Ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* prohlubuje VMEGS vztah k evropské a světové kultuře. Dramatická výchova umožňuje žákům přijímat role, zkoumat témata na základě vlastního jednání a prezentovat své vlastní postoje.

Vazba na vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* se týká globálních problémů souvisejících se zdravím. Obor tělesná výchova umožňuje pochopení významu sportu pro vzájemné přátelství mezi lidmi různých kultur. (RVP ZV, 2007)

3.3.3 Přínos výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností VMEGS rozvíjí vědomosti potřebné pro porozumění odlišnostem mezi národy, prohlubuje vědomosti nezbytné pro pochopení struktury mezinárodních organizací, rozvíjí schopnost nacházet společné a odlišné znaky mezi kulturami, vede k pochopení důležitosti institucí EU a v neposlední řadě rozvíjí schopnost racionálně uvažovat.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá žákům překonávat předsudky, utváří pozitivní postoj ke kulturní rozmanitosti, vede ke smyslu pro zodpovědnost, podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám. (RVP ZV, 2007, s. 86)

3.4 Environmentální výchova

Globální oteplování, znečišťování půdy, hromadění odpadů, úbytek deštných pralesů, vyčerpávání zdrojů surovin, nedostatek pitné vody, to všechno jsou ekologické problémy, jež jsou vnímány společností jako velmi závažné. Nicméně pokud jde o angažovanost a snahu chránit životní prostředí, zůstává česká veřejnost poměrně laxní. Jedním z cílů *environmentální výchovy* (dále jen ENV) je proto vést žáky k uvědomění si odpovědnosti ve vztazích k životnímu prostředí a podnítit v nich aktivitu a ohleduplnost k prostředí

ENV klade důraz na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachování podmínek života a v neposlední řadě na poznávání vztahu člověka a životního prostředí.

V říjnu 2008 nabyl účinnosti novelizovaný metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen EVVO), který reaguje na aktuálnost a naléhavost problematiky ochrany životního prostředí. Poskytuje návod, jakým způsobem realizovat environmentální vzdělávání ve škole. EVVO představuje jeden z hlavních preventivních nástrojů ochrany životního prostředí. *„EVVO se rozumí všestranné rozvíjení klíčových kompetencí v kontextu vzájemných vztahů mezi člověkem a životním prostředím, s důrazem na vyvážené působení nejen společenských, ale i přírodních faktorů. Jde tedy o motivaci a poskytnutí příležitostí k dosažení znalostí, dovedností, postojů a návyků k ochraně a zlepšování životního prostředí, k utváření hierarchie životních hodnot slučitelných s udržitelným rozvojem, k smysluplnému jednání a tvořivosti ve prospěch životního prostředí, k udržitelnému způsobu života a k udržitelným vzorcům chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku. Nezanedbatelná je provázanost s problematikou zdraví a zdravého životního stylu.“* (<http://old.rvp.cz/soubor/02759.pdf>, 27. 11. 2009)

3.4.1 Tematické okruhy environmentální výchovy

Toto PT je členěno do čtyř tematických okruhů umožňujících celistvé pochopení problematiky vztahů člověka k životnímu prostředí.

Ekosystémy – obsahuje následující pojmy: les, pole, vodní zdroje, moře, tropický deštný les, lidské sídlo, kulturní krajina.

Základní podmínky života – zahrnuje následující pojmy: voda, ovzduší, půda, ekosystémy, energie, přírodní zdroje.

Lidské aktivity a problémy životního prostředí - týká se vlivu průmyslu a zemědělství na životní prostředí, ekologického zemědělství, hospodaření s odpady, ochrany přírody a kulturních památek, akcí zaměřených k růstu ekologického vědomí společnosti (např. Den Země).

Vztah člověka k prostředí – zahrnuje naši obec, náš životní styl, lokální ekologické problémy, vliv prostředí na naše zdraví, možnosti ochrany zdraví, principy udržitelnosti rozvoje. (RVP ZV, 2007)

3.4.2 Vztah environmentální výchovy ke vzdělávacím oblastem

Toto PT prolíná téměř všemi vzdělávacími oblastmi. „*Postupným propojováním, rozšiřováním, upevňováním i systematizací vědomostí a dovedností získávaných v těchto oblastech umožňuje environmentální výchova utváření integrovaného pohledu. Každá z oblastí má svůj specifický význam v ovlivňování racionální stránky osobnosti i ve vlivu na stránku emocionální a volně aktivní.*“ (RVP ZV, 2007, s. 89)

Propojení se vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět* se týká získávání uceleného pohledu na okolní přírodu a prostředí. Učí aktivnímu odpovědnému přístupu k prostředí, učí pozorovat a hodnotit důsledky jednání lidí. Snaží se o co největší kontakt žáků s okolním prostředím.

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* zdůrazňuje ENV pochopení objektivní platnosti přírodních zákonitostí, postavení člověka v přírodě a funkce ekosystémů ve

vztahu k lidské společnosti (pro zachování podmínek života, pro získávání obnovitelných zdrojů surovin a energie).

Propojení PT a vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* umožňuje hledání souvislostí mezi ekologickými, technickoekonomickými a sociálními jevy s důrazem na principy udržitelnosti rozvoje.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* se týká především problematiky vlivu prostředí na zdraví lidí.

Úzká vazba ke vzdělávací oblasti *Informační a komunikační technologie* spočívá v možnosti využívání výpočetní techniky při zjišťování informací o stavu prostředí, dále umožňuje rozlišovat závažnost ekologických problémů a poznávat jejich propojenost.

Propojení PT a vzdělávací oblasti *Umění a kultura* vede k uvědomování si přírodního a sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření uměleckých hodnot a přispívá k vnímání estetických kvalit prostředí.

Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* spočívá v konkrétních pracovních aktivitách ve prospěch životního prostředí. (RVP ZV, 2007)

3.4.3 Přínos environmentální výchovy k rozvoji osobnosti žáka

RVP ZV podává informace o přínosu ENV k rozvoji osobnosti žáka. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností toto PT rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí, umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí, pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání člověka vůči prostředí, napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální i mezinárodní úrovni, seznamuje s principy udržitelnosti rozvoje společnosti a také učí hodnotit objektivnost a závažnosti informací, které se týkají ekologických problémů.

V oblasti postojů a hodnot ENV vede k odpovědnosti a k ochraně přírody, vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje, podněcuje aktivitu, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k přírodě, přispívá k utváření zdravého životního stylu a v neposlední řadě vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí. (RVP ZV, 2007, s. 90)

3.5 Mediální výchova

Svět, ve kterém nyní žijeme, nás ovlivňuje prostřednictvím masových médií. Denně jsou součástí našeho života noviny, časopisy, rozhlas, televize, film, billboardy, internet, jež nám nabízejí nepřeborné množství nejrůznějších podnětů od zábavy, poučení, ale též podbízivé reklamy či bulvární zprávy. Mnohým lidem pravidelné načasování pořadů organizuje život, je pro ně například nezbytné vyslechnout ranní zprávy, být včas doma kvůli oblíbenému seriálu apod. Média se tak podílejí na podobě každodenního života jednotlivce. Nabízejí vzory jednání, sociálních rolí, naplňují volný čas, posilují prožitek, umožňují ztotožnění s určitou skupinou. A čím více jsou média součástí našeho života, tím méně si uvědomujeme jejich vliv. Proto je potřebné, abychom dokázali média využívat ke svému prospěchu a současně se uměli bránit případným nežádoucím dopadům. Je důležité, abychom dokázali zkoumat, odkud informace pocházejí a ne přijímat pouhý fakt, že tu prostě jsou. Této dovednosti říkáme „mediální gramotnost“, jde o novou kompetenci, schopnost tzv. „žít s médii“ (Jiráček, Mičienka, 2007, s. 9). Podle definice Jana Jiráčka, autora koncepce *mediální výchovy* (dále jen MV), představuje mediální gramotnost „*soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.*“ (<http://www.rvp.cz/clanek/2108>)

Po ukončení základního vzdělávání mají být žáci vybaveni základní úrovní mediální gramotnosti. Žáci mají získávat poznatky potřebné pro budování kritického odstupu od médií, ale na druhé straně se mají naučit maximálně využít informační potenciál médií ke studiu i trávení volného času.

Cílem MV je jednak získání základních informací o fungování a roli médií (jejich historie, fungování – výrobní postupy aj.), jednak osvojení si dovedností nezbytných pro zapojení se do mediální komunikace, tedy především schopnost analyzovat mediální sdělení, asociovat je s dalšími sděleními, posoudit jejich věrohodnost a určit komunikační záměr. Není možné osvojit si mediální gramotnost spontánně, a proto je nezbytné žáky naučit o médiích uvažovat. Žáci by měli být obeznámeni s možností manipulace pomocí médií či jejich schopností vyvolat paniku. Na druhou stranu by si žáci měli být vědomi, že média mohou také poučit, vzdělávat.

MV je tedy důležitým PT, díky němuž se žáci učí lépe se zorientovat ve světě informací.

3.5.1 Tematické okruhy mediální výchovy

Osvojení základních poznatků o médiích se realizuje dvěma základními postupy: jednak kritickou analýzou médií a jednak vytvářením vlastních mediálních produktů. RVP uvádí tematické okruhy, které jsou pro školy závazné.

1. Tematické okruhy receptivních činností

Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení - žáci se učí kritickému čtení /naslouchání, pozorování/ mediálních sdělení, rozlišují bulvární sdělení od informativního a významného, chápou podstatu mediálního sdělení, identifikují klíčové prvky v textu.

Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – žáci rozlišují různé typy sdělení, rozdíl mezi reklamou a zprávou, rozlišují realitu od zobrazovaných stereotypů, rozlišují nezaujaté sdělení a sdělení založené na předsudcích.

Stavba mediálních sdělení – žáci pozorují pravidelnosti v uspořádání sdělení, osvojují si principy sestavování zpravodajství, věnují se stavbě a uspořádání zpráv a dalších mediálních sdělení.

Vnímání autora mediálních sdělení – žáci identifikují postoje a názory autora, rozlišují výrazové prostředky pro vyjádření nebo zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci, sledují výběr slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu.

Fungování a vliv médií ve společnosti – žáci sledují postavení médií ve společnosti, faktory ovlivňující média, způsoby financování médií, vliv médií na každodenní život, společnost, politiku a kulturu, uvědomují si roli médií v každodenním životě jednotlivce, na postoje a chování.

2. Tematické okruhy produktivních činností

Mediální produkce - žáci se soustředí na vytváření jednoduchých sdělení určených pro média např. práce ve školním časopise, rozhlase, internetové stránce, připravují vlastní příspěvky, které následně prezentují školní i mimoškolní veřejnosti.

Práce v realizačním týmu – žáci vytvoří tým, jsou nuceni komunikovat a spolupracovat, stanovují si cíle, vytváří časový harmonogram, jsou odpovědní za výsledky své práce (RVP ZV, 2007)

3.5.2 Vztah mediální výchovy ke vzdělávacím oblastem

V RVP ZV jsou naznačeny vazby MV na jednotlivé vzdělávací oblasti. Úzkou vazbu má MV na vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. Média mají velký vliv nejen na jednotlivce, ale i na společnost jako takovou, ovlivňují postoje, názory a chování lidí, podílejí se na utváření hodnot současné společnosti. Média také umožňují hledat paralely mezi jednotlivými událostmi a porovnávat jevy v širším měřítku. Výchova k mediální gramotnosti je zaměřena na vytváření kritického odstupu od jednotlivých sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení.

Vztah ke vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* je založen na vnímání mluveného a psaného projevu, uplatňování odpovídajících výrazových prostředků, osvojení pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.

Propojení se vzdělávací oblastí *Informační a komunikační technologie* se týká využívání dokumentů jako zdroje informací. Je kladen důraz na přesnost a správnost sdělení a na vytvoření návyku ověřovat si získané informace.

Vztah ke vzdělávací oblasti *Umění a kultura* se týká vnímání specifické řeči znakových kódů. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce. (RVP ZV, 2007)

3.5.3 Přínos mediální výchovy k rozvoji osobnosti žáka

RVP ZV informuje o přínosu výchovy k mediální gramotnosti v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a dále pak také v oblasti postojů a hodnot.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností MV přispívá ke schopnosti úspěšně se zapojit do mediální komunikace, umožňuje rozvíjet analytický přístup k mediálním obsahům a kritický odstup od nich, učí využívat média jako zdroj informací, kvalitní zábavy a naplnění volného času, umožňuje pochopení cílů a strategií mediálních obsahů, vede k osvojení si principů vzniku významných mediálních obsahů, umožňuje získat představu o roli médií v demokratické společnosti, rozvíjí komunikační schopnost, obzvláště při veřejném vystupování a stylizaci mluveného i psaného textu, přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci a také přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.

V oblasti postojů a hodnot MV rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií, vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času), rozvíjí citlivost vůči předsudkům o společnosti i jednotlivci, napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření a odpovědnost za způsob jeho formulování a prezentace. (RVP ZV, 2007, s. 92)

4. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Multikulturní výchova (dále jen MKV) je jedním z témat, jež reaguje na stále častěji diskutovatelnou problematiku. Ve sdělovacích prostředcích se neustále probírají otázky týkající se rasové nesnášenlivosti vůči romským občanům, každou chvíli můžeme slyšet hanlivé poznámky adresované černochům, Ukrajincům, Němcům či opět Romům. Tyto výroky plné předsudků nepronášejí pouze dospělí, ale bohužel i děti. Urážlivé poznámky na adresu jiné rasy (či etnika) dělají cíleně, s úmyslem rasu ponížit pod svoji vlastní. Někdy jsou verbální projevy rasismu doplněny i fyzickým napadáním příslušníků jiné rasy. Ale i lidé, kteří v podstatě proti jiným etnickým skupinám nic nemají, v běžné konverzaci tu a tam použijí výraz, přirovnání či jinou narážku s rasistickým podtextem, ovšem ne jako cílený útok vůči příslušníkům takové skupiny, ale spíše jako automatickou frázi, která je už v řeči zakořeněná.

Každá mladá generace si totiž osvojuje rasové, národní a náboženské předsudky a stereotypy, které jsou ve společnosti hluboko zakořeněné. Děti od raného věku získávají od nejbližšího okolí určité znalosti a postoje, které se týkají nejen své vlastní etnické skupiny, ale i dalších kulturních skupin.

Česká republika je bezpochyby multikulturní zemí. Vzhledem k historii České republiky se s národnostními menšinami setkáváme prakticky odnepaměti. Počet menšin žijících na českém území se ještě zvýšil po otevření hranic roku 1989. Podle posledního sčítání lidu z roku 2001 žije na území České republiky 1,9% slovenské, 0,5% polské, 0,4% německé, 0,2% ukrajinské a vietnamské, 0,1% romské, ruské a maďarské národnosti. Uvedení národnosti však nebylo povinné, a proto se předpokládá, že skutečné počty se mohou mírně lišit. (<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/obyvatelstvo-cr-podle-narodnosti-6518/>, 5.12.2009) V případě romské menšiny se skutečné počty odhadují na 150 až 200 tisíc. Někteří její příslušníci žijí v sociálně vyloučených lokalitách, jiní se k Romům nehlásí. (<http://www.cssd.cz/soubory/ke-stazeni/dokumenty/oranzove-knihy/romska-problematika.pdf>, 5.12.2009)

Výzkumy dokazují, že naše společnost je poměrně xenofobní. „*Sociologické výzkumy veřejného mínění obyvatel naší většinové české společnosti v 90. letech vykazují v porovnání s ostatními zeměmi vysoké negativní postoje vůči jiným národnostem či etnickým skupinám – až 85% populace přiznává negativní postoje.*

Zaujímají je i skupiny lidí, které jinak na Západě vykazují postoje tolerantní či neutrální: vysokoškoláci, středoškoláci, věřící nebo lidé bez osobních negativních zkušeností s cizinci.“ (Šišková (ed.), 1998, s. 9)

Rasismus a diskriminace není samozřejmě pouze českým problémem, objevuje se i v dalších státech. Příkladem může být Austrálie, v níž je bělošské obyvatelstvo plné předsudků vůči minoritní skupině původních obyvatel.

PT MKV je proto určitou šancí, jak předcházet xenofobním postojům či je alespoň redukovat.

4.1 Tematické okruhy multikulturní výchovy

RVP ZV člení MKV do pěti tematických okruhů, jež reflektují současnou situaci ve společnosti i aktuální dění ve škole a v místě školy.

Kulturní diference – žáci si uvědomují individualitu každého člověka, poznávají vlastní kulturní zakotvení, respektují zvláštnosti nejrůznějších etnik a to především cizinců či příslušníků etnik žijících v české společnosti.

Lidské vztahy – žáci si uvědomují právo všech lidí žít společně, udržují tolerantní vztahy a spolupracují s ostatními bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost, rozeznávají vžité stereotypy a předsudky, osvojují si zásady slušného chování, učí se toleranci, empatii, solidaritě, vžít se do role druhého.

Etnický původ – žáci si uvědomují rovnocennost etnických skupin a kultur, získávají informace o etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, získávají povědomí o postavení národnostních menšin, o jejich způsobu života a o odlišném myšlení a vnímání světa. Rozpoznávají projevy rasové nesnášenlivosti.

Multikulturalita – žáci se učí chápat multikulturalitu jako prostředek vzájemného obohacování, naslouchají druhým a komunikují s příslušníky jiných sociokulturních skupin, zaujímají vstřícný postoj k odlišnostem a uvědomují si důležitost užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění.

Princip sociálního smíru a solidarity – žáci si uvědomují odpovědnost každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám, seznamují se se základními dokumenty týkající se lidských práv. (RVP ZV, 2007, s. 89)

4.2 Vztah multikulturní výchovy ke vzdělávacím oblastem

PT MKV prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. RVP zdůrazňuje především vazbu na vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a společnost*, *Informační a komunikační technologie*, *Umění a kultura*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a příroda*. Zde všude se totiž objevují témata, která se zabývají vztahy mezi příslušníky jednotlivých národů a etnik. Nyní uvedeme několik příkladů, jak lze v daných vzdělávacích oblastech multikulturní výchovu realizovat.

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* nabízí prostor pro tvorbu ústního i písemného sdělení týkajícího se daných tematických okruhů, žáci se seznamují s literaturou, jejíž autoři jsou příslušníci nejrůznějších etnik, výuka cizího jazyka učí žáky vést jednoduchou konverzaci v anglickém či jiném jazyce. Žáci si uvědomují důležitost znalosti cizího jazyka jako prostředku dorozumívání.

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* žáci na konkrétních příkladech poznávají prvky antisemitismu a rasismu a jejich důsledky pro společnost, uvádí příklady mezinárodního terorismu, seznamují se se základními dokumenty týkajícími se lidských práv, zprostředkují ostatním žákům zkušenosti a zážitky z vlastních cest a porovnávají způsob života v dané zemi s Českou republikou.

Ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* se žáci seznamují s hudbou různých etnik (africkou, romskou...), výtvarně zpracovávají zážitky z cest, seznamují se s významnými památkami jednotlivých kultur.

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* umožňuje žákům seznámit se s tanci jednotlivých kultur, s jógou a dalšími relaxačními technikami typickými pro některé kultury.

Vzdělávací oblast *Člověk a příroda* poskytuje prostor pro práci s mapou a s encyklopediemi. Žáci získávají informace o různých etnických a kulturních skupinách.

4.3 Přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka

RVP ZV podává informace o přínosu MKV k rozvoji osobnosti žáků. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností toto PT poskytuje žákům znalosti o etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, poskytuje znalost základních pojmů multikulturní terminologie (kultura, diskriminace, rasismus...). Učí žáky komunikovat a žít ve společnosti s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a zároveň respektovat práva druhých, tolerovat odlišné názory a zájmy. Dále učí uvědomovat si rovnocennost všech etnických a kulturních skupin a rozvíjí schopnost tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských a sociálních skupin. Rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie.

V oblasti postojů a hodnot MKV rozvíjí respekt k odlišným sociokulturním skupinám, napomáhá uvědomit si vlastní identitu a ovlivňuje hodnotový systém žáků. (RVP ZV, 2007, s. 88)

4.4 Xenofobie, rasismus a rasová diskriminace

V souvislosti s multikulturní výchovou považují za vhodné vysvětlit pojmy *xenofobie*, *rasismus* a *rasová diskriminace*.

Pojem *xenofobie* je definován jako strach z toho, kdo přichází z ciziny, z cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar. *Xenofobie* se proměňuje v *rasismus*. Ten představuje ideologii, která předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských ras a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva. Tato ideologie vychází z představy existence vyšších a nižších ras, přičemž vyšší rasy jsou nositeli civilizace a jsou určeny k vládnutí. Naopak nižší rasy nejsou schopny jakéhokoliv pokroku a mají být podrobeny rasami vyššími. (Šišková (ed.), 1998, s. 12-13)

Produktem *rasismu* je pak *rasová diskriminace*. Tento pojem znamená „*jakékoli rozlišování, vylučování, omezování nebo znevýhodňování založené na rase, barvě pleti nebo na národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální, kulturní nebo kterékoliv jiné oblasti veřejného života.*“ (Šišková (ed.), 1998, s. 14)

4.5 Historie multikulturální výchovy

Prvními státy, v nichž multikulturální výchova vznikala, byly státy přistěhovalecké: např. USA, Kanada a Holandsko. V těchto zemích docházelo ke konfliktům mezi jednotlivými kulturami a bylo zřejmé, že je nutné tyto stále se stupňující konflikty řešit. V 70. letech 20. století se multikulturální výchova šířila do dalších zemí včetně České republiky.

Dalším východiskem vzniku multikulturální výchovy bylo prosazování se nejrůznějších alternativních hnutí (hippies, feministické hnutí...). Minoritní skupiny si začaly nárokovat ta samá lidská práva, jaká přísluší skupinám majoritním. Erich Mistrík píše: *„Zrazu sa ukázalo, že spoločnosť je vo vojom vnútri kultúrne veľmi bohatá a vrtevnatá. Z toho však okamžite vznikali problémy so vzájomným pochopením (či nepochopením) a vzájomným tolerovaním (či netolerovaním). Vedomie multikulturalizmu prinieslo pred spoločnosť nové problémy a multikultúrna výchova vznikla jako snaha dať odpoveď na vyslovené otázky, jako snaha riešiť tieto problémy.“* (Gulová, Štěpařová (ed.), 2004, s. 20)

4.6 Vědecké základy multikulturální výchovy

Aby přinášela MKV výsledky, je důležité, aby byla založená na vědeckých teoriích. Jan Průcha uvádí, že teorie by měly být čerpány z následujících disciplín: (Gulová, Štěpařová (ed.), 2004, s. 15)

- Etnologie, poskytující multikulturální výchově teoretické poznatky o etnických skupinách, etnické identitě, etnickém vědomí aj.
- Kulturní antropologie, která objasňuje, jak chápat kulturu, rozdílnosti mezi kulturami, procesy akulturace a adaptace ve styku rasových a jiných skupin.
- Etnosociologie, přinášející poznatky o etnickém profilu společnosti, o jejím aktuálním etnickém klimatu, o kulturních charakteristikách jednotlivých národů, postavení národnostních menšin aj.
- Etnolingvistika, zabývající se tím, jaké jsou vztahy mezi jazykem a etnickou identitou národnostních a jiných menšin, jak jsou respektována jazyková práva menšin na školách aj.

- Historická věda, dokládající vznik a vývoj národního vědomí, vývoj vztahů etnických a náboženských skupin uvnitř jednoho státu a mezi sousedními státy aj.

Jan Průcha dále uvádí, že dalším zdrojem pro MKV by měla být interkulturní psychologie, vědecká disciplína, která není v české prostředí doposud příliš známá. Průcha interkulturní psychologii definuje následovně: *„Interkulturní psychologie je svou podstatou komparativní věda. Popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, ras, národů, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích, stereotypech a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj.“* (Gulová, Štěpařová (ed.), 2004, s. 16)

4.7 Cíle multikulturní výchovy

V České republice se setkáváme především s diskriminací Romů, MKV by však neměla být omezena pouze na romskou problematiku. Neméně důležité je srovnávání české kultury a mentality s kulturami a mentalitami dalších etnických skupin, především etnik, s nimiž Česká republika sousedí a etnik, které do České republiky imigrovali. Jde tedy především také o Němce, Slováky, Poláky, Rakušany, Vietnamce či Ukrajince. Zde však úkol MKV nekončí. Stále více lidí pracuje v mezinárodních společnostech, tudíž se setkávají s příslušníky nejrůznějších etnik. MKV by jim měla pomoci tolerovat jejich zvláštnosti, odlišné myšlení a vnímání světa. Také při cestování by měli lidé projevovat respekt k jiným kulturám a projevovat touhu poznávat jejich pamětihodnosti.

Je tedy zřejmé, že si toto PT klade nesmírně důležitý úkol. Jan Průcha uvádí, že *„cílem multikulturní výchovy je vést žáky k tomu, aby si osvojovali tzv. interkulturní kompetence, tedy takové znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifičností příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.“* (<http://www.rvp.cz/clanek/276/32>, 26.8. 2009)

Podle Pedagogického slovníku MKV *„usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat, respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky.“* (2001, s.129)

Alicja Szerlag uvádí několik cílů MKV, na něž by měl být kladen důraz. Zároveň varuje, že realizace těchto cílů je téměř nemožná, nebude – li podporována rodinným prostředím.

- Vytváření povědomí o rovnoprávnosti všech kultur, příprava jednotlivců nezávisle na jejich původu a kultuře na život v míru v pluralitní společnosti.
- Citlivost vůči odlišnosti, vůči jiným kulturním kořenům, tradicím a formování otevřených a tolerantních postojů zřikajících se pocitu kulturní nadřazenosti ve prospěch dialogu, vyjednávání a výměny hodnot.
- Výchova k tomu, aby člověk vnímal odlišnost jako takovou jako obohacující, stimulující a zajímavou, ne jako ohrožující a nepřátelskou.
- Uvědomování si vlastní kulturní identity, zvyšování pocitu vlastní hodnoty, bezpečí a sebeakceptace.
- Formování schopností řešení problémů spojených s předsudky, negativními stereotypy a sociální stigmatizací. (Gulová, Štěpařová (ed.), 2004, s. 42)

4.8 Realizace multikulturní výchovy

PT MKV bývá nejčastěji integrováno do jednotlivých vyučovacích předmětů. Velmi vhodným předmětem, do kterého může být MKV integrována, je cizí jazyk. Tento předmět například nabízí mnoho příležitostí k hraní rolí zpodobňujících představitele jiného národa. Žáci si zároveň osvojují informace týkající se reálií daných zemí. S reáliemi se dále žáci seznamují zejména v zeměpise; dalšími předměty, do kterých se MKV snadněji integruje, je dějepis, literatura a občanská výchova. Velké možnosti také nabízí doplňující obor dramatická výchova. Ta žákovi umožňuje vstoupit do určité role a tím se vcítit do jiné osoby, například příslušníka dané minoritní skupiny a dále nahlížet na problém z pozic různých postav.

Pro rozvoj interkulturních kompetencí je nezbytné zařadit do výuky takové formy výuky, které podporují spolupráci žáků, toleranci a vzájemné porozumění. Z tohoto pohledu je proto frontální vyučování nevhodné, jelikož v ní není pro kooperaci či vzájemnou pomoc prostor. Žádoucí je naopak výuka párová či skupinová.

Existuje celá řada výukových metod, které podporují vzájemné poznávání kultur. Mezi ně patří například diskuze, jež umožňuje zaujetí shodných postojů, ale též

konfrontaci rozdílných stanovisek. Každý zde může prezentovat svůj vlastní názor, žáci se učí projevat se a zároveň tolerovat jiný pohled na věc. Dalším příkladem jsou metody situační a inscenační, které umožňují žákům vžít se do myšlení a cítění někoho jiného.

V některých školách je MKV realizována formou projektu. Školy mohou například uskutečnit *Vietnamský den* či *Den romské kultury*, čímž se u žáků buduje povědomí o minoritách žijících v České republice. Někdy se do spolupráce zapojují i rodiče žáků či může být projekt prezentován širší veřejnosti.

Velkou pomoc nabízí společnost *Člověk v tísni*. V rámci programu *Jeden svět na školách* nabízí školám didaktické sady, které obsahují dokumentární filmy, příručky a pracovní listy. Příkladem může být sada *Jsme, jací jsme*, jejíž jednotlivé filmy pojednávají o každodenním životě dětí v Evropě. Tématem je například život azylantů či přijímání etnických menšin. (<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=193>, 26.8. 2009)

Pro žáky vyšších ročníků je určen časopis *Link* který čtivým způsobem pojednává o stereotypch a předsudcích, rasismu, migraci a dalších aktuálních problémech. Řadu článků píše sami studenti (například Romové, Vietnamci). Informují o tom, jak se jim žije v Čechách, zda se setkali s rasismem, uvádí svůj pohled na Čechy. Domnívám se, že takto lze žáky nenásilným způsobem zbavovat rasových předsudků a učit je tolerovat jiné kultury. (<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=32>, 26.8. 2009)

4.9 Multikulturní přístup ve škole

Kromě výše uvedených možností je nezbytné, aby se multikulturní přístup projevil i v klimatu třídy a celé školy, například v přístupu k romským dětem navštěvujícím danou školu. V opačném případě se snahy o multikulturní výchovu budou mít účinkem.

Právě romskou minoritu se příliš nedaří integrovat. Romové mají jiný hodnotový žebříček, často také neovládají český jazyk, což jim značně komplikuje pochopení látky. Július Tancoš uvádí několik konkrétních návodů jak pomoci Romům se začleněním. Romské děti by především neměly být izolovány od ostatních, naopak by měla být podporována práce ve dvojicích či ve skupinách s neromskými dětmi. Dále je žádoucí,

aby i romské děti vynikaly v soutěži s ostatními dětmi. Vzniká zde však problém - Július Tancoš uvádí, že Romové mají negativní vztah ke vzdělání. Vzdělání se dokonce stává v romské komunitě handicapem, tudíž romské děti nejsou motivovány k tomu, aby byly úspěšné. Existují však oblasti, ve kterých romské děti vynikají: zpěv, tanec nebo vaření. Alespoň v těchto oblastech by tedy měly být oceněny. Zároveň by měly být podporovány v zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání, aby v budoucnu našly takové povolání, které je bude naplňovat. Jelikož jsou Romové mediálně velmi negativně prezentováni, je také třeba, aby alespoň ve škole byl učiněn opak. Je tudíž žádoucí, aby se například na nástěnkách objevovaly i fotografie romských dětí nebo aby škola nenásilně prezentovala umění produkované Romy. (Gulová, Štěpařová (ed.), 2004, s. 29-33) Škola také může všem žákům nabídnout kurzy Romštiny. Dále je důležité, aby byla výuka doplněna o historii Romů apod.

Multikulturní přístup byl však neměl být omezen pouze na Romy, i ostatním minoritám by měla být poskytnuta co největší podpora se začleněním. Také by měla být v českých dětech podporována zvědavost týkající se způsobu života jejich „cizích“ spolužáků. Mohou si například zkusit uvařit ukrajinské jídlo, poslechnout arabskou hudbu či si vyprávět o vietnamských zvycích, které se velmi často liší od těch českých a mohou být proto zdrojem hádek a nepochopení. Například pokud Vietnamec nerozumí, co se po něm chce nebo se v dané situaci cítí nejistě, začne se smát. Čech toto může pochopit jako vysmívání.

4.10 Interkulturní učitel

MKV by neměla být pouhým informováním o multikulturalitě. Měla by být skutečnou výchovou, což však klade vyšší nároky na učitele. Pro její realizaci je hlavním předpokladem, aby byl učitel vybaven interkulturní kompetencí, neboť je to právě učitel, kdo často i nevědomě ovlivňuje identitu žáků z minoritních skupin. Martina Švehlová definuje interkulturní kompetence jako:

- schopnost vytvořit a udržet vztahy
- schopnost efektivně a vhodně komunikovat s minimální ztrátou a zkreslením
- schopnost dosáhnout shody a docílit spolupráce s ostatními

Interkulturní učitel by měl mít celou řadu vlastností: respekt, empatie, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance vůči mnohoznačným a nejasným, ochota zdržet se úsudků atd. (Gulová, Štěpařová (ed.), 2004, s. 89) Česká společnost bývá bohužel často označována jako xenofobní. Právě učitelé vybavení interkulturní kompetencí by mohli vést žáky ke změně těchto negativních postojů a stát na počátku proměny xenofobní společnosti ve společnost tolerantní.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. PRŮZKUM

V praktické části své diplomové práce ověřuji hypotézy stanovené na základě teoretické části. Pro potvrzení či vyvrácení hypotéz jsem sestavila dotazník, který jsem zadala učitelům ZŠ prostřednictvím svých kolegů při jejich asistentkých praxích na základních školách. Vracené dotazníky jsem zpracovala a na jejich základě potvrdila nebo vyvrátila stanovené hypotézy. Dále jsem se pokusila navrhnout vyučovací hodiny, které by se mohly využít při naplňování PT MKV. Tyto vyučovací hodiny jsou postaveny na projektové výuce jakožto jedné z doporučených metod při práci s PT.

5.1 Cíle průzkumu

Cíle průzkumu mé diplomové práce jsou zaměřeny především na:

1. zjištění postojů učitelů k práci na ŠVP
2. zjištění míry náročnosti práce s PT
3. zjištění, zda bylo začleňování jednotlivých PT stejně náročné
4. zjištění nejčastějších forem realizace PT MKV

5.2 Formulace hypotéz

Na základě vytyčených cílů výzkumu jsem stanovila pět hypotéz, které jsem následně ověřovala.

Hypotéza č. 1:

Práci na ŠVP uvítali především učitelé s kratší praxí než učitelé s delší praxí.

Hypotéza č. 2:

Začleňování PT do ŠVP bylo jednodušší pro učitele na 2. stupni než pro učitele na 1. stupni.

Hypotéza č. 3:

Práce se začleňováním PT nebyla stejně náročná.

Hypotéza č. 4:

Zpracování PT MKV nečinilo většině učitelů větší potíže.

Hypotéza č. 5:

Nejčastější formou začlenění nebo zpracování PT MKV je integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Dotazníkové šetření jsem prováděla v rámci základních škol v celém regionu. Dotazník vyplnilo celkem 61 pedagogů – 53 žen a 8 mužů. 27 učitelů učí na 1. stupni, 34 učitelů na 2. stupni ZŠ. Průměrná doba praxe učitelů byla 20 let. Nejnižší uvedená délka praxe byla 2 roky, nejvyšší 37 let. 17 učitelů učí na venkovských školách, ostatní pedagogové na městských školách – 7 učitelů učí v menším městě do 10 000 obyvatel, 13 učitelů ve městě do 50 000 obyvatel, 14 učitelů ve městě do 100 000 obyvatel a 10 učitelů ve městě nad 100 000 obyvatel.

5.4 Použité výzkumné metody

Jako hlavní výzkumnou metodu své diplomové práce jsem použila dotazník, jehož výhodou je možnost oslovení relativně vysokého počtu respondentů v poměrně krátké době a anonymita, díky níž předpokládám větší upřímnost dotazovaných.

Použila jsem nestandardizovaný dotazník čítající 9 otázek / položek. První 2 položky se týkají počtu let praxe a aprobační doby respondentů, zbylé otázky vyžadují vlastní názor či postoj. 5 otázek vyžaduje výběr odpovědi z předložených variant, 1 otázka je založená na určování pořadí a 1 otázka je otevřená, požaduje formulaci vlastní odpovědi. Vyplnění dotazníků nezabralo respondentům mnoho času.

Dále jsem s 8 učiteli vedla neformální rozhovor. Také jsem měla možnost prostudovat ŠVP ZŠ Kubatova v Českých Budějovicích.

5.5 Analýza dat a výsledky dotazníkového šetření

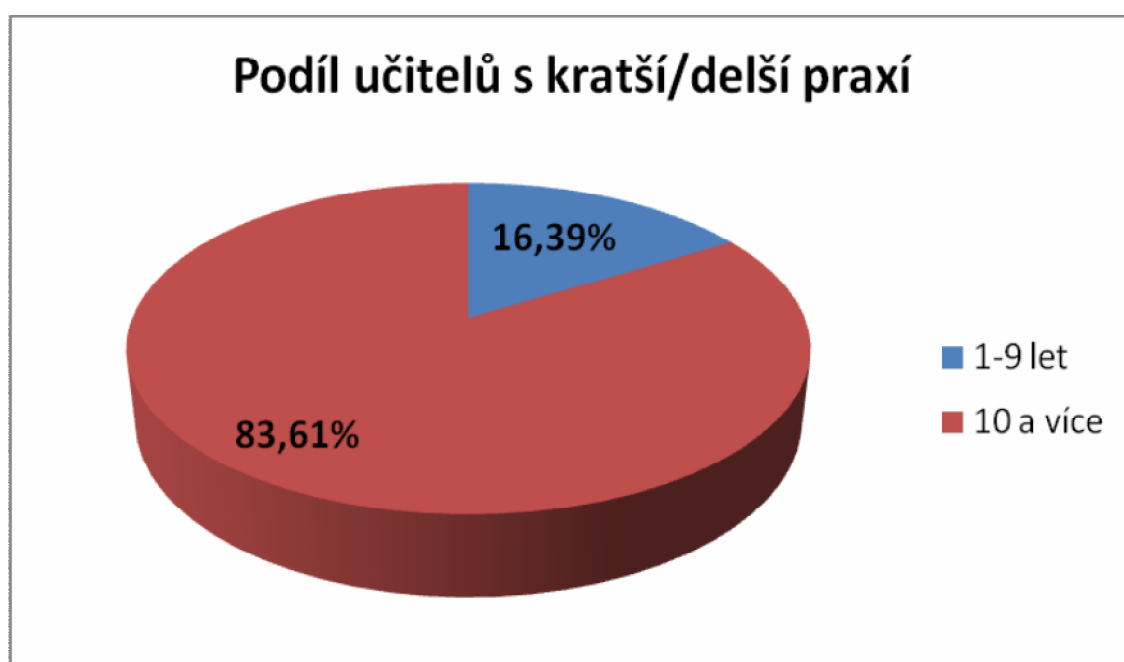
V této kapitole praktické části diplomové práce jsou zpracovány výsledky dotazníkového šetření. Zpětně jsem získala 61 platných dotazníků, které jsem zpracovala. Vzorový dotazník přikládám v příloze.

Hypotéza č. 1

Práci na ŠVP uvítali především učitelé s kratší praxí než učitelé s delší praxí.

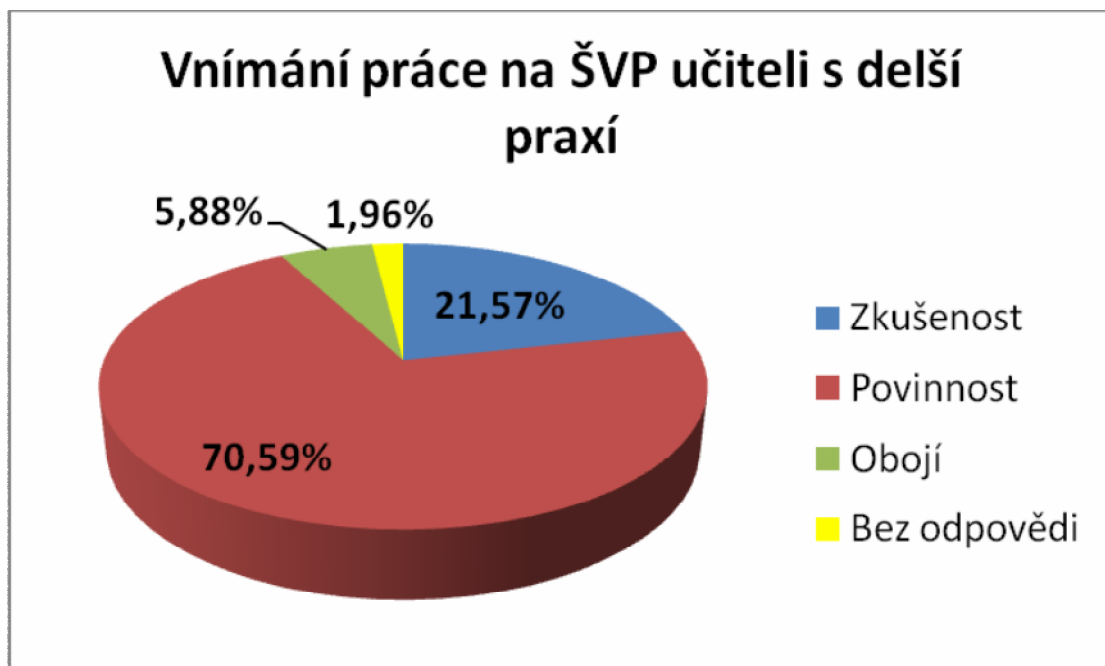
Pro vyhodnocení hypotézy č. 1 jsem zkombinovala otázku č. 1 dotazníku (*Počet let praxe*) a otázku č. 3 (*Pro Vás osobně byla práce na ŠVP: spíše zajímavou zkušeností či příležitostí / spíše povinností*).

Graf č. 1: grafické vyjádření odpovědi na otázku č.1



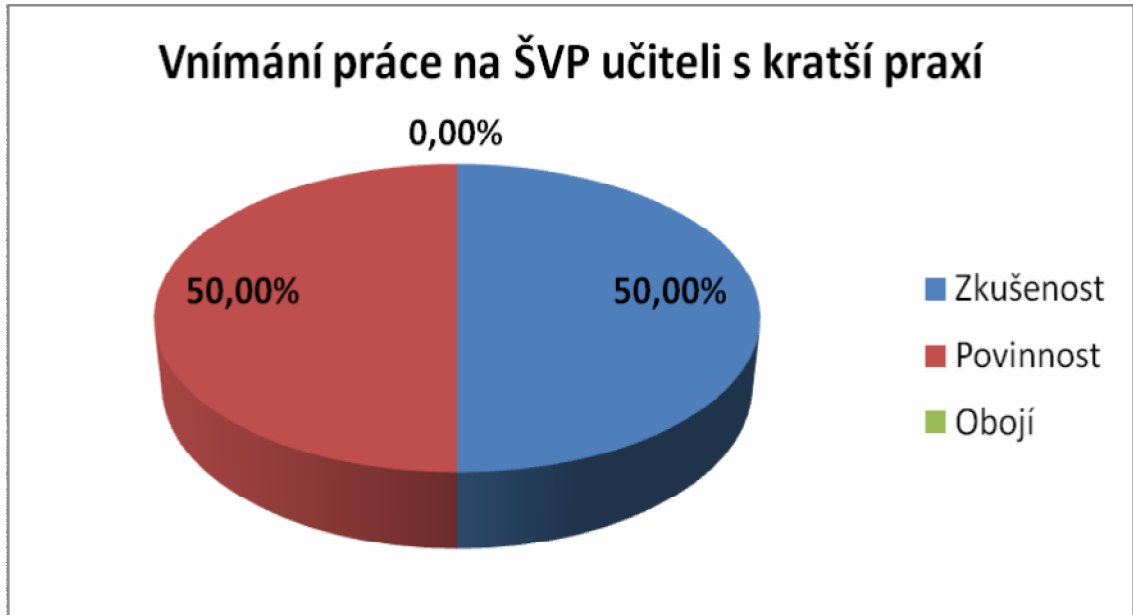
Z celkového počtu 61 respondentů je 10 učitelů (16,39%) s kratší praxí, tedy do 9 let včetně, 51 učitelů (83,61%) má praxi dlouhou alespoň 10 let. Průměrná délka praxe všech učitelů je 20 let.

Graf č. 2: grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 3



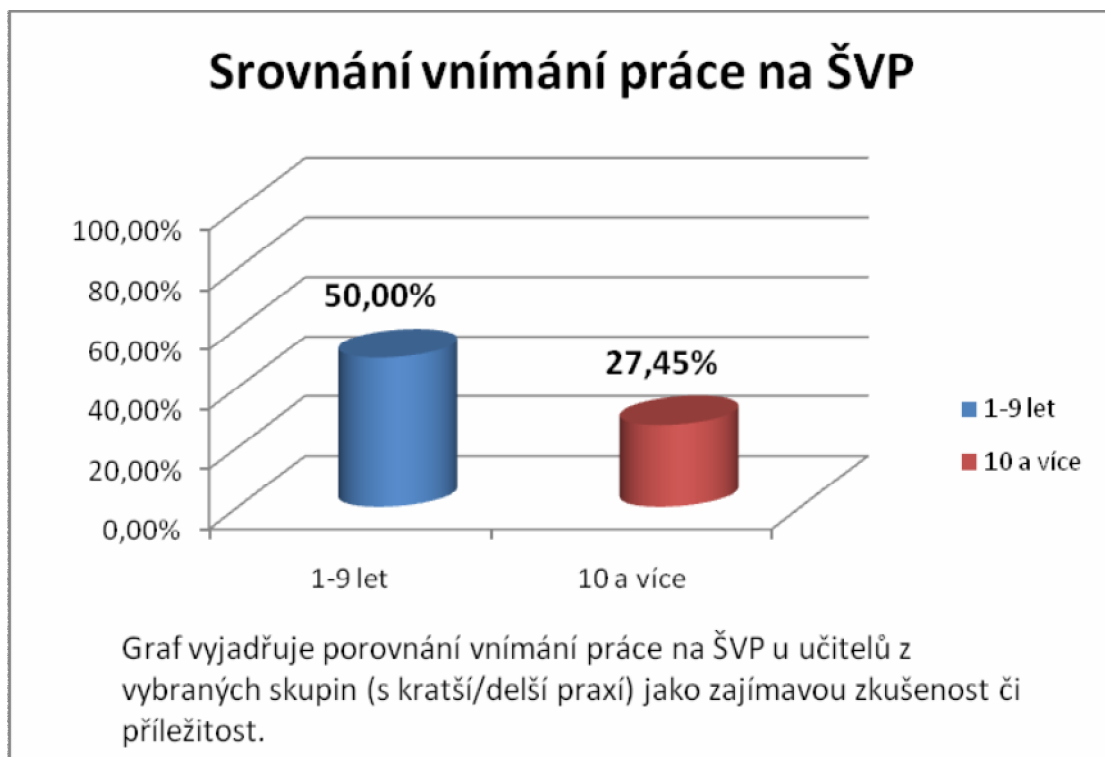
Překvapilo mě, že tolik učitelů s delší praxí vnímalo práci na ŠVP spíše jako povinnost. Takto odpovědělo 36 dotázaných (70,59%). Příčinou by mohla být skutečnost, že povinnost zpracování školních vzdělávacích programů podle RVP přišla z MŠMT bez předchozího většího oslovení široké učitelské veřejnosti. Zároveň byla dána podmínka, že ŠVP musí být připraveny jednotlivými školami k určitému datu. Domnívám se, že většina učitelů to takto podané vnímala jako nátlak a tudíž jako povinnost. Také to představovalo mnoho hodin práce navíc a tudíž méně času na samotnou přípravu na vyučování. Další příčinou by mohla být neochota učitelů něco měnit na způsobu své práce či negativní zkušenosti z minulých změn ve školství, které starší učitelé již absolvovali a časem se od nich upustilo, například množiny či nedesítkové soustavy v matematice. Jako zajímavou zkušenost považovalo práci na ŠVP pouze 11 učitelů (26,19%). 3 učitelé (7,14%) zaškrtnuli obě varianty a 1 učitel (2,38%) neodpověděl.

Graf č. 3: grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 3



Z tohoto grafického vyjádření je patrné, že polovina učitelů s kratší praxí shledala práci na ŠVP jako pouhou povinnost a polovina jako zajímavou zkušenost či příležitost. Pomocí rozhovorů s osmi pedagogy jsem získala následující informace: ti, které pedagogická praxe nezklamala a učili s nadšením, přistupovali k tvorbě ŠVP pozitivně, neboť tuto práci vnímali jako příležitost k uplatnění svých představ a plánů jak učit. Zatímco ti, které „učitelská realita“ zklamala, přistupovali k této práci jako nutnosti.

Graf č. 4: grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 3



Z grafu vyplývá, že práci na ŠVP uvítali spíše učitelé s kratší prací, nicméně z celkového počtu respondentů je s kratší praxí (tedy s praxí kratší než 10 let) pouze 10 učitelů, a proto nemůžeme považovat tyto výsledky za obecně platné.

Celkově můžeme konstatovat, že pouhá menšina učitelů (19 učitelů z celkového počtu 61) považovala práci na ŠVP jako zajímavou zkušenost a příležitost: 50% učitelů s kratší praxí a 27,45% učitelů s delší praxí. Ve druhé skupině (učitelé s delší praxí) jsem sloučila ty, kteří tuto práci vnímali jako zkušenost a ty, kteří zaškrtnuli obě varianty, tedy povinnost i zkušenost. Ti učitelé, kteří se rozhodli pro obě varianty, v otázce č. 4 (*Jak vnímal učitelský sbor Vaší školy práci na ŠVP?*) odpovídali, že pro nedostatek informací a školení nejprve vnímali práci na ŠVP jako zbytečnou a zatěžující, s postupným získáváním informací však změnili názor a začali práci považovat za zajímavou zkušenost.

V odpovědích na otázku č. 4 učitelé většinou uváděli, že práce na ŠVP byla časově a studijně velmi náročná, zdržující a únavná. Odpovídali, že tato práce nebyla nijak finančně ohodnocena a že by se jí měli věnovat odborníci.

Pouze několik učitelů vnímalo práci ŠVP pozitivně – oceňovali větší volnost pro hodinové dotace a rozdělení učiva do ročníků, příležitost podrobněji se zamyslet nad náplní výuky, možnost „ušít si program na míru“.

Závěr:

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že práci na ŠVP uvítali spíše učitelé s kratší praxí. Musím však konstatovat, že takových učitelů není mnoho a že většina všech dotázaných vnímala práci na ŠVP jako povinnost.

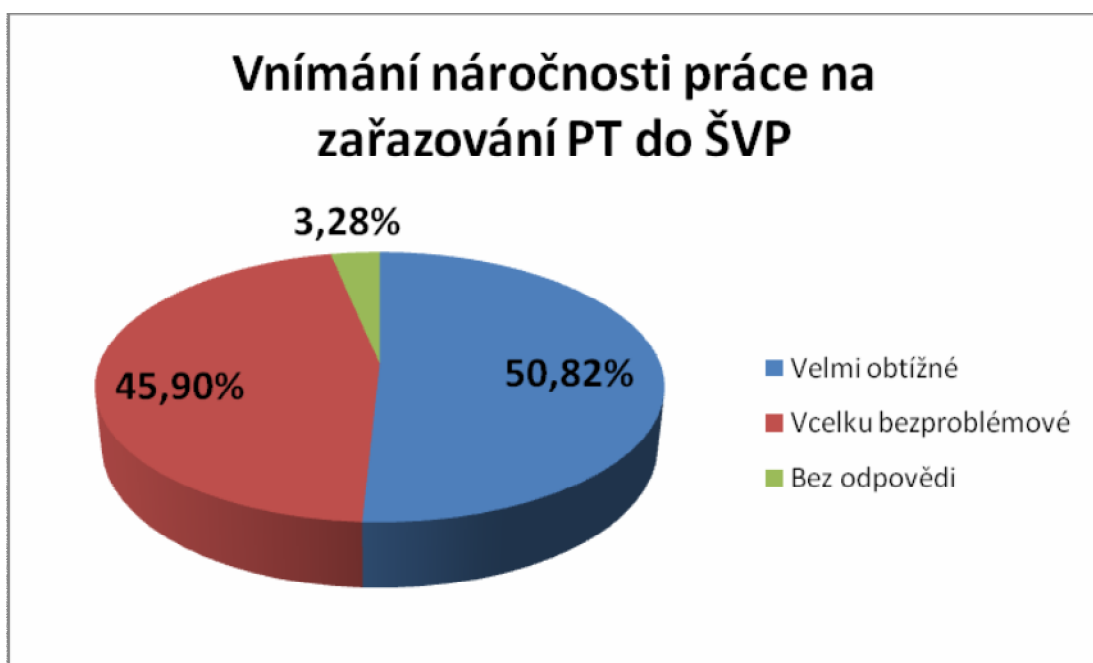
Hypotéza č. 1 byla potvrzena.

Hypotéza č. 2

Začleňování PT do ŠVP bylo jednodušší pro učitele na 2. stupni než pro učitele na 1. stupni.

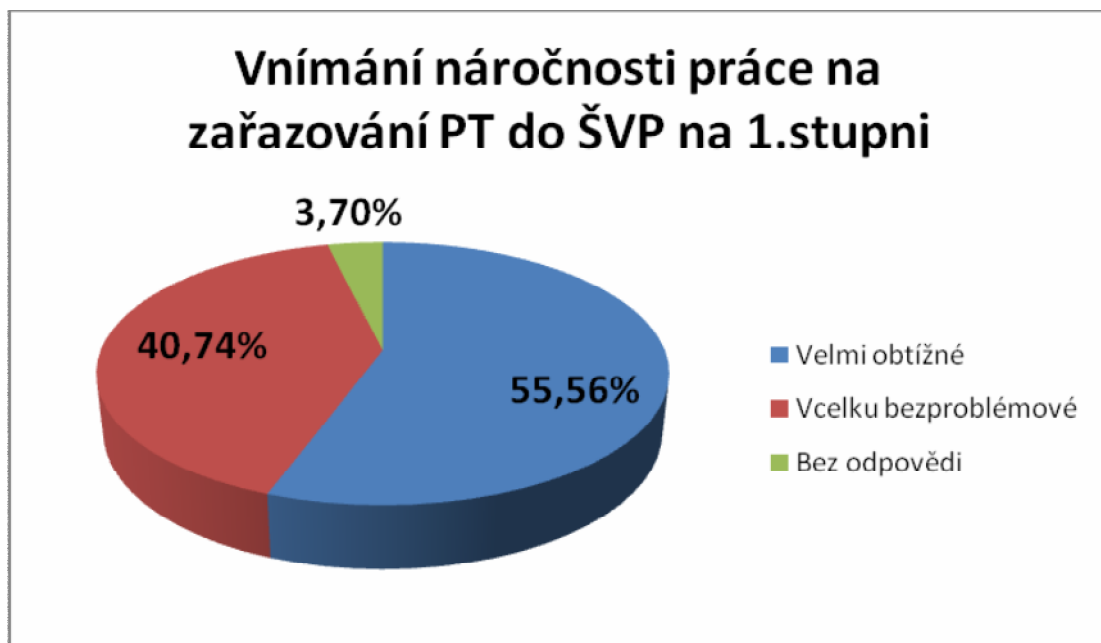
S touto hypotézou souvisí otázka č. 5 (*Práci na začleňování průřezových témat do ŠVP byste označil(a) za velmi obtížnou / vcelku bezproblémovou*).

Graf č. 5: Grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 5



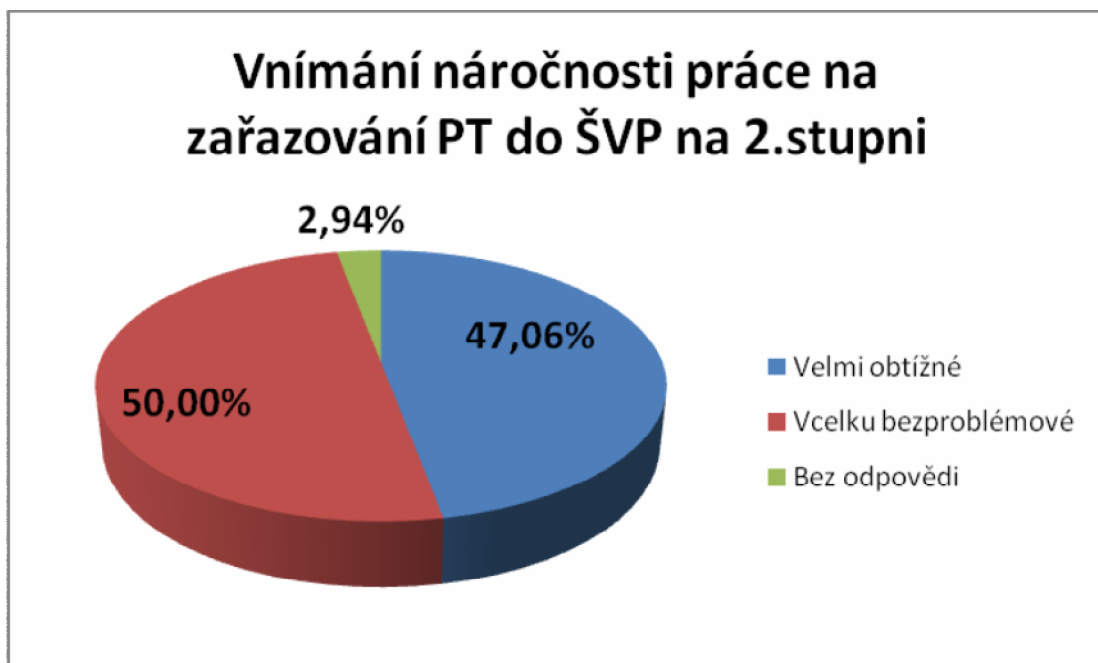
Z grafu vyplývá, že z celkového počtu 61 dotazovaných 31 učitelů (50,82%) shledalo začleňování PT do ŠVP velmi obtížným. 28 učitelů (45,90%) vnímalo práci s PT jako vcelku bezproblémovou a 2 učitelé (3,28%) neodpověděli. Dle mého názoru se zde odráží vlastní přístup učitelů ke své práci. Ti, kteří se cítili dosavadními osnovami svázáni, chtěli být více aktivní, kreativní či cítili, že změny ve společnosti vyžadují změny ve školství, měli menší problémy se začleněním PT.

Graf č. 6: Grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 5



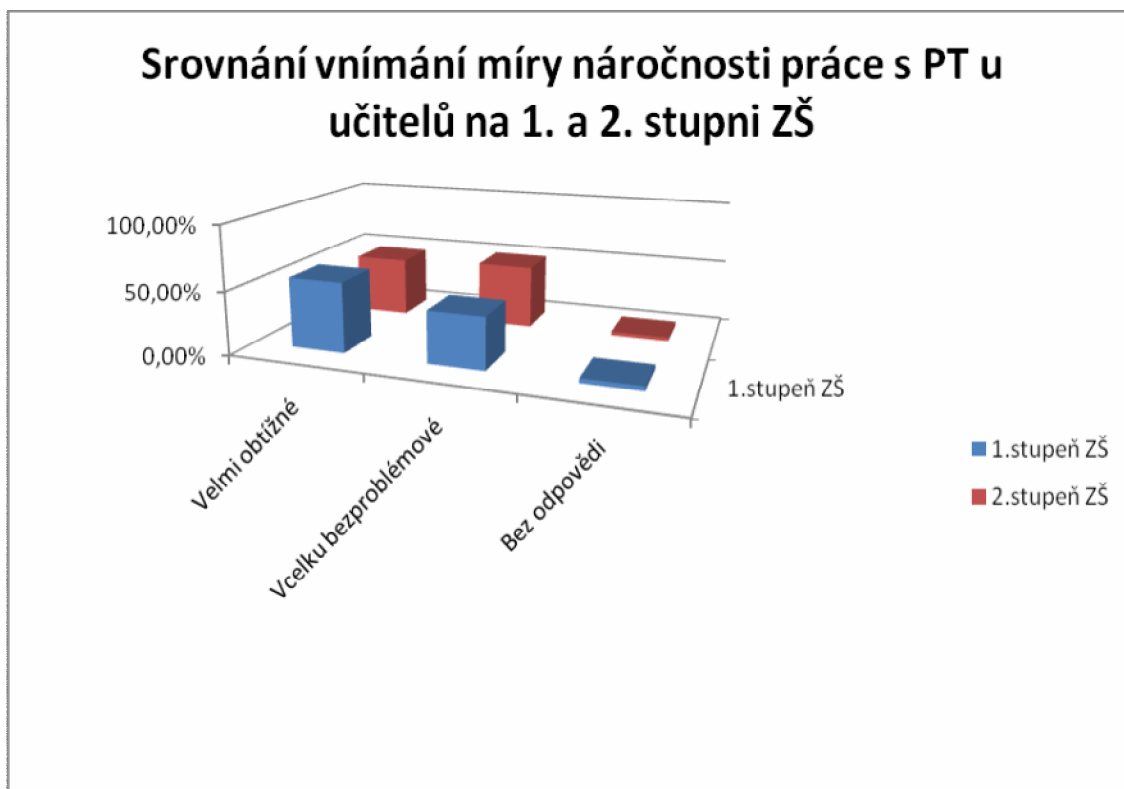
Výše uvedený graf znázorňuje míru náročnosti začleňování PT do ŠVP u učitelů na 1. stupni základních škol. Z celkového počtu 61 respondentů učí na 1. stupni 27 učitelů. 15 dotazovaných (55,56%) považovalo práci s PT za velmi obtížnou, 11 dotazovaných (40,74%) za vcelku bezproblémovou. 1 učitel (3,70%) neodpověděl. Podle mého názoru je zařazování jednotlivých PT na 1. stupni náročnější, a to především u prvních a druhých tříd, kdy děti teprve získávají primární informace o sobě, své rodině, svém městě a okolí. Učí se základům komunikace – naslouchat druhým, formulovat své myšlenky a vůbec žít v kolektivu. S postupným získáváním těchto dovedností ve skupinové práci, kde dochází k přijímání různých rolí, se lépe daří i začleňovat i PT.

Graf č. 7: Grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 5



Ze všech dotázaných pracuje na 2. stupni základních škol 34 učitelů. 16 učitelů (47,06%) označilo zařazování PT do ŠVP jako velmi obtížné. Vcelku bezproblémovou shledalo práci s PT 17 učitelů (50%). 1 učitel (2,94%) se zdržel odpovědi. Podle mého názoru zde hraje svou roli aprobace učitele. Pokud učitel vyučuje přírodopis, zeměpis či český jazyk, lépe se mu začleňují PT než ten, který učí matematiku, fyziku či chemii. Svou roli hraje i to, jakým způsobem je dané PT zařazováno do výuky. Jednodušší způsob je dle mého názoru začlenit PT integrací do předmětů, kde se často ztotožňuje s cílem hodiny, například při výuce chráněných krajinných oblastí se naplňuje PT ENV (tematický okruh Lidské aktivity a problémy životního prostředí). Mnohem více přípravy učitele vyžaduje pokrytí PT projektem či blokem, neboť to vyžaduje spolupráci učitelů více předmětů.

Graf č. 8: Grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 5



Pro přehlednost uvádím graf, který srovnává vnímání míry náročnosti práce s PT u učitelů jak na 1. tak na 2. stupni základních škol. Z grafického vyjádření je patrné, že na 2. stupni převažovali učitelé, kteří považovali začleňování PT do ŠVP za vcelku bezproblémové (50%), zatímco na 1. stupni bylo učitelů téhož názoru méně (40, 74%). Na 1. stupni převládal názor, že začleňování PT do ŠVP bylo velmi náročné (55,56%). Toto si myslelo i 47,06% učitelů z 2. stupně.

Závěr:

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že na 2. stupni převažovali učitelé, pro něž byla práce se začleňováním PT do ŠVP vcelku bezproblémová, zatímco na 1. stupni bylo více učitelů, pro něž byla práce s PT velmi problematická. Tyto rozdíly však nejsou příliš markantní.

Hypotéza č. 2 byla potvrzena.

Hypotéza č. 3

Práce se začleňováním PT nebyla stejně náročná.

S touto hypotézou souvisí otázka č. 6 (*U všech PT byla práce se začleňováním přibližně stejně náročná: ano/ne*).

Graf č. 9: Grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 6



39 učitelů (63,93%) z celkového počtu 61 dotazovaných uvedlo, že práce se začleňováním PT byla zhruba stejně náročná. Naopak 21 učitelů (34,43%) uvedlo, že začleňovací PT nebylo stejně náročné a 1 učitel (1,64%) na tuto otázku neodpověděl.

Po prostudování jednotlivých PT jsem došla k závěru, že mě osobně by se některá PT začleňovala lépe než jiná. Zde zřejmě hraje roli osobnost učitele, jeho zájmy a vědomosti vztahující se k dané problematice. Z výsledků dotazníkového šetření usuzuji, že důležitou úlohu sehrává další vzdělávání učitelů, díky němuž si doplňují znalosti z různých oblastí. Domnívám se, že díky této možnosti nevnímají učitelé příliš velké rozdíly týkající se náročnosti začleňování jednotlivých PT.

K této hypotéze se dále váže otázka č. 7 (*Seřadte jednotlivá PT podle stupně obtížnosti, přičemž 1 označuje PT, které bylo pro Vás a Vaši školu nejobtížněji zpracovatelné a 6 označuje PT, které bylo v podstatě bezproblémové*).

Tabulka č. 1: Vyjádření odpovědi na otázku č. 7

PT	Průměrné hodnocení náročnosti	Hodnocení náročnosti	Pořadí
PT VMEGS	2,80	Průměrně náročné	1.
PT VDO	3,33	Průměrně náročné	2.
PT MKV	3,56	Spíše jednoduché	3.
PT OSV	3,65	Spíše jednoduché	4.
PT MEV	3,77	Spíše jednoduché	5.
PT ENV	4,20	Spíše jednoduché	6.

Tabulka č. 2

Jmenné hodnoty známek	
1	Velmi náročné
2	Spíše náročné
3	Průměrně náročné
4	Spíše jednoduché
5	Jednoduché
6	Velmi jednoduché
Odchylka tolerance = +/- 0,5	

Ze získaných údajů jsem pro každé PT vypočítala aritmetický průměr, který je uveden v kolonce „průměrné hodnocení náročnosti“. Dále jsem vytvořila škálu hodnocení (tabulka č. 2). Je-li aritmetický průměr v rozmezí 1-1,5, pak je začleňování tohoto PT hodnoceno jako velmi náročné. Je-li v rozmezí 1,6-2,5, pak je začleňování PT hodnoceno jako spíše náročné atd.

PT VMEGS má aritmetický průměr 2,80 a PT VDO průměr 3,33 a jsou tedy hodnoceny jako průměrně náročné. PT MKV získalo průměr 3,56, PT OSV 3,65, PT MEV 3,77 a PT ENV 4,20. Všechna tato čtyři PT jsou hodnocena jako spíše jednoduchá.

Nejnižší průměr (2,80) získalo PT VMEGS. Můžeme tedy zobecněně říct, že začleňování tohoto PT činilo školám největší potíže. Naopak nejvyšší průměr má PT ENV (4,20), z čehož vyplývá, že jeho začleňování bylo vnímáno jako nejjednodušší. Domnívám se, že je to proto, že environmentální výchově je věnována pozornost na mnoha školách již řadu let, některé školy dokonce otevírají pro žáky kroužky věnující se environmentální problematice či organizují celoškolské akce a soutěže týkající se

například sběru papíru. Většina škol také třídí odpad. Naopak PT VMEGS je podle mého názoru obtížněji „uchopitelné“.

Závěr:

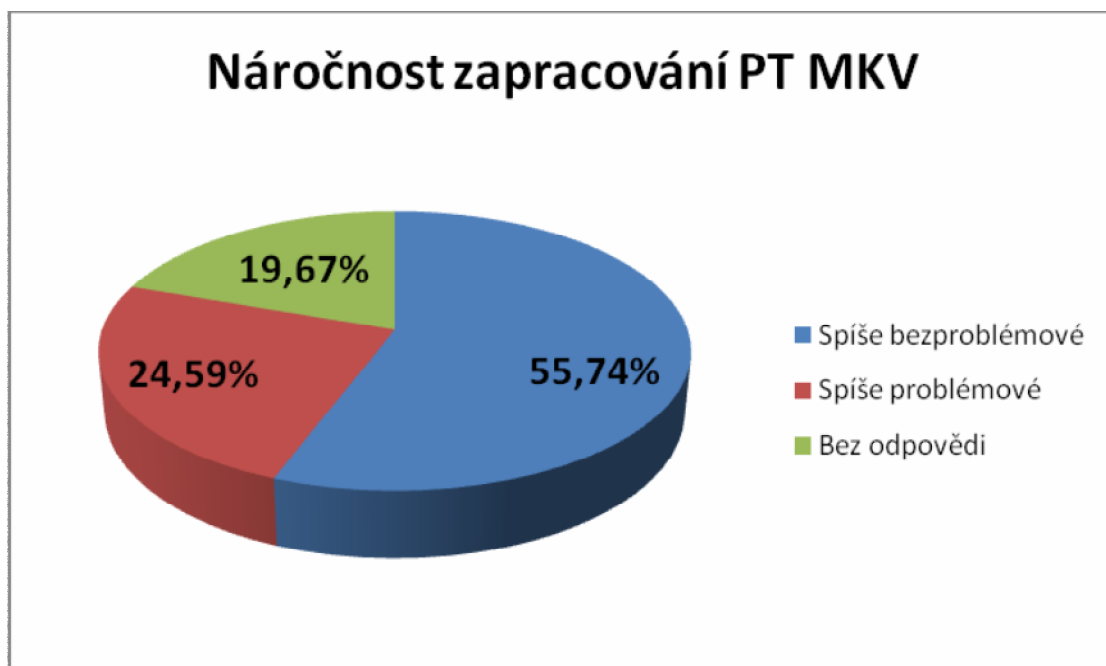
Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé nevnímali práci se začleňováním jednotlivých PT jako stejně náročnou, nicméně tyto rozdíly jsou zanedbatelné. Dvě PT jsou hodnocena jako průměrně náročná a čtyři jako spíše jednoduchá. Nejnižší průměr získalo PT VMEGS a tudíž můžeme konstatovat, že jeho začleňování činilo školám největší potíže. Nejvyšší průměr získalo PT ENV, jeho začleňování tedy činilo školám nejmenší problém.

Hypotéza č. 3 byla potvrzena.

Hypotéza č. 4:**Zpracování PT MKV nečinilo většině učitelů větší potíže.**

K této hypotéze se váže otázka č. 8 (*Zpracování PT MKV bylo: spíše bezproblémové/spíše problémové*).

Graf č. 10: Grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 8



Z grafu je patrné, že více než polovina dotázaných označila zpracování PT MKV jako spíše bezproblémové. Takto odpovědělo 34 učitelů (55,74%). Domnívám se, že toto PT lze vhodně zpracovat do nejrůznějších předmětů, zároveň je možné realizovat projektové dny či blokovou výuku, a proto se na tomto PT mohou podílet učitelé různých aprobací, najít si vztyčný bod mezi náplní PT a svým předmětem. Také může hrát svou roli skutečnost, kolik žáků jiných národností navštěvuje konkrétní školu. Tam, kde je žáků více národností, se PT lépe začleňuje, dá se využít konkrétní situace na škole a PT přizpůsobit. Pro 12 učitelů (24,59%) bylo zpracování tohoto PT spíše problémové. Někteří uváděli jako důvod obsáhlost tohoto PT, jiní měli potíže s přizpůsobením obsahu pro žáky 1. stupně. Zarazilo mne, že 12 učitelů (19,67%) se k této otázce nevyjádřilo. Z toho usuzuji, že se na začleňování PT MKV nepodíleli, a proto nemají přehled o náročnosti začleňování tohoto PT.

Závěr:

Dotazníkový průzkum potvrdil, že pro většinu učitelů bylo zapracování PT MKV spíše bezproblémové. Toto zjištění koresponduje i s výsledky otázky č. 7 (viz tabulka č. 1).

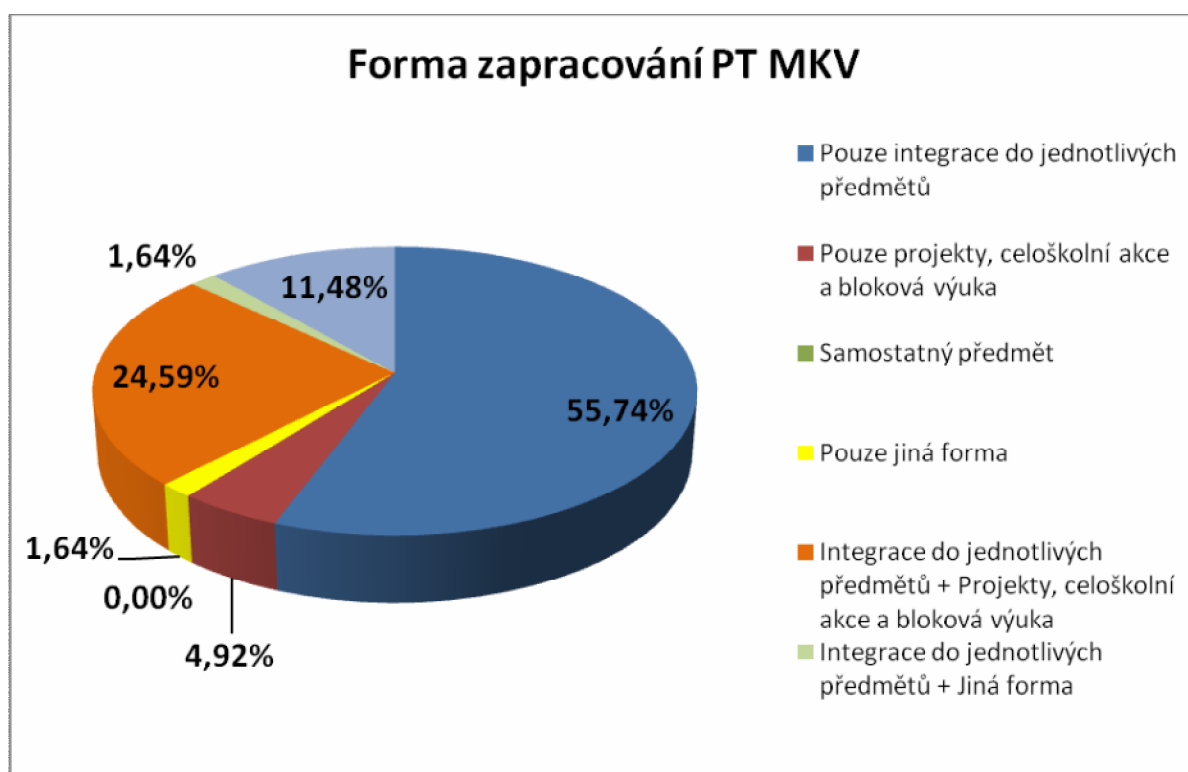
Hypotéza č. 4 byla potvrzena.

Hypotéza č. 5:

Nejčastější formou začlenění nebo zpracování PT MKV je integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů.

S touto hypotézou souvisí otázka č. 9 (*PT MKV jste zpracovali formou: integrace do jednotlivých předmětů / projekty, celoškolní akce a bloková výuka / samostatný předmět / jiné*).

Graf č. 11: grafické vyjádření odpovědi na otázku č. 9



Z grafického vyjádření vyplývá, že nejčastější formou zpracování PT MKV je integrace do jednotlivých předmětů. 34 učitelů (55,74%) uvedlo integraci tohoto PT do jednotlivých předmětů jako jediný způsob realizace, 15 učitelů (24,59%) uvedlo, že využívají jak integraci do jednotlivých předmětů tak projekty, celoškolní akce a blokovou výuku. 1 učitel (1,64%) sdělil, že kromě integrace využívají i jiné formy (každodenní život školy). Celkově je tedy v 81,97% využívána integrace do jednotlivých předmětů (ať již jako jediné formy či ve spojení s další formou). Domnívám se, že integrace do jednotlivých předmětů je nejspolehlivější cestou, jak PT

MKV zpracovat. Nabízí se celá řada předmětů, do nichž lze MKV snadno integrovat, například český jazyk, cizí jazyk, výchova k občanství, dějepis nebo zeměpis.

Dále 3 učitelé (4,92%) uvedli, že MKV je zpracována prostřednictvím projektů, celoškolních akcí či blokové výuky. Společně s těmi, kteří využívají jak projekty tak integraci do předmětů jsou celkově projekty, celoškolní akce a bloková výuka využívány ve 29,51%.

1 učitel (1,64%) uvedl, že PT MKV realizují pouze prostřednictvím jiné formy (rozpuštění v životě školy). 7 učitelů (11,48%) se nevyjádřilo. Nikdo nevedl vytvoření samostatného předmětu. Podle mého názoru by pro vytvoření předmětu Multikulturní výchova byla zapotřebí osoba s rozsáhlými znalostmi týkající se multikulturality. Nicméně právě takovýto předmět by mohl být (spolu s každodenním životem školy) vhodnou cestou, jak děti soustavně vést k toleranci a respektu k odlišným kulturám.

Závěr:

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že integrace do jednotlivých předmětů je nejčastější formou integrace. Celkově je využívána v 81,97%. V 24,59% je tato forma doplněna projekty, celoškolními akcemi či blokovou výukou, jež představují druhou nejčastější formu. Nikdo z učitelů nevedl, že by pro realizaci MKV vytvořili samostatný předmět.

Hypotéza č. 5 byla potvrzena.

6. NÁVRH VYUČOVACÍCH HODIN S PRVKY PROJEKTOVÉ VÝUKY PŘI PLNĚNÍ PT MKV

Na základě svých zkušeností při výuce v rámci průběžné a především souvislé praxe jsem vytvořila následující návrh vyučovacích hodin, který by mohl být využit pro plnění PT MKV. Návrh nazvaný „*Jiní a přece stejní*“ je vytvořen pro žáky 6. ročníku. Jedná se o soubor pěti aktivit (*Můj soused*, *Sám v cizí zemi*, *Češi pohledem cizinců*, *Postoj k menšinám a Romský den*), které mohou posloužit jako inspirace či se mohou stát součástí rozsáhlejších projektů. Je vhodné rozložit aktivity do několika dní, celkově je třeba počítat s cca 5 vyučovacími hodinami. Závěrečná aktivita vyžaduje více času na přípravu prezentace, je tedy třeba vyčlenit cca 2 hodiny týdně po dobu 3 týdnů.

Je důležité, aby žáci neseděli pouze v lavicích, vhodnější je například sezení v kruhu na koberci, na jaře například v parku nebo ve školním atriu. Pokud mají žáci problémy s komunikací, překřikují se, nedokáží vyslechnout druhé, můžeme jim dát nějaký předmět (třeba míček), přičemž hovoří jen ten, kdo drží daný předmět v ruce.

Jednotlivé aktivity na sebe navazují, žáci jsou postupně, nenásilným způsobem vedeni k tomu, aby respektovali odlišné sociokulturní skupiny. Zároveň si osvojují stěžejní pojmy multikulturní terminologie, učí se respektovat názory druhých a uvědomovat si svou vlastní identitu.

Návrh vyučovacích hodin prolíná těmito vzdělávacími oblastmi:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

„Jiní a přece stejní“ návrh vyučovacích hodin s prvky projektové výuky při plnění PT MKV pro žáky 6. tříd	
Cíl:	Uvědomit si „hodnotový žebříček“ a postoje dětí k ostatním a současně i vztah k sobě, svému místu ve společnosti druhých. Seznámit se se způsobem života romské komunity. Vyhledávat informace v literatuře a na internetu, pracovat s nimi. Zkvalitnit komunikační dovednosti a spolupráci mezi žáky.
Začlenění průřezových témat:	
<i>Multikulturní výchova</i>	Žák si uvědomuje propojenost současného světa přes jedinečnost každého národa.
<i>Osobnostní a sociální výchova</i>	Žák rozvíjí svou kreativitu, tvořivost, učí se spolupracovat ve skupině, přijímá roli v týmu, pomáhá ostatním a respektuje jejich názory.
<i>Výchova demokratického občana</i>	Žák se podílí na spolurozhodování ve skupině, formuluje vlastní názor, učí se prosadit přiměřeným způsobem.
<i>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</i>	Žák se seznamuje se životem lidí různých etnik, zaznamená různé zvyky a tradice Romů.
<i>Mediální výchova</i>	Žák tvoří mediální sdělení formou myšlenkové mapy.
Jsou rozvíjeny tyto klíčové kompetence:	
<i>kompetence k učení</i>	Žák - podle svých schopností samostatně vyhledává a třídí informace z různých zdrojů, formuluje své myšlenky a spolupracuje s ostatními žáky.
<i>kompetence k řešení problémů</i>	- hledá vhodné cesty ke splnění zadaného úkolu, rozhoduje se a volí přijatelná řešení, obhájí svou práci a hodnotí její výsledky.
<i>kompetence komunikativní</i>	-podílí se na utváření pravidel ve skupině, formuluje vlastní názor, respektuje názory ostatních, učí se pracovat s různými druhy textů, záznamů a obrazových materiálů a tvořivě je využívá ke splnění zadaného úkolu.
<i>kompetence sociální a personální</i>	- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, přesvědčuje se o vlastním přínosu pro společnou práci, je spoluodpovědný za konečný výsledek.
<i>kompetence občanské</i>	- zpracovává informace o kulturním vývoji některých národů, uvědomuje si jejich začlenění do společnosti.
<i>kompetence pracovní</i>	- pracuje s různými druhy materiálů, seznámí se s pracovními postupy některých činností, prakticky tvoří produkty (nástěnné prezentace), udržuje své pracovní prostředí čisté, uklidí po sobě.
<i>Výukové strategie</i>	- brainwriting, komunitní kruh, myšlenková mapa, prezentace
<i>Pomůcky</i>	Psací potřeby, papíry, kartičky s názvy klíčových slov

1. MŮJ SOUSED

Tato úvodní aktivita slouží pro podněcení diskuze o předsudcích, netoleranci a rasismu. Cílem je vést žáky k tomu, aby si uvědomili, že často soudíme ostatní, obzvláště minority, aniž bychom je znali, pouze na základě předsudků.

Scénář:

Motivace:

Komunitní kruh: Vyzveme děti, aby hovořily o tom, jaký je každý z nich soused svému spolužákovi a jak vnímají ony své sousedící spolužáky. Společně se zamýšlíme nad tím, co všechno ovlivňuje naše vztahy se sousedy.

Brainwriting:

Žáci dostanou za úkol vyřešit následující problém a zdůvodnit jejich volbu:

Představte si, že bydlíte se svými rodiči v útulném, tichém domě. Do bytu nad vámi se však má nastěhovat nový nájemník. Kterého člověka byste chtěli mít za svého souseda? A naopak s kým byste nechtěli bydlet v jednom domě? Proč? Z následujících pěti vyberte jednu osobu, se kterou byste chtěli bydlet a jednu osobu, se kterou byste bydlet nechtěli. Obě napište na papírek a připište důvody, proč jste se takto rozhodli.

- černošský dělník
- Čech – alkoholik
- britský muzikant se svým kamarádem
- romský pár se třemi dětmi
- vietnamský prodejce oblečení

Necháme žákům určitý čas na rozmyšlenou. Následuje diskuze o tom, s kým by chtěli či nechtěli bydlet v jednom domě a proč.

Otázky k diskuzi:

Mají všichni příslušníci daného etnika nebo dané národnosti ty samé vlastnosti, které jste vyjmenovali?

Jak rozumíte pojmu předsudek?

Co pro vás znamenají slova tolerance, svoboda, diskriminace, rasismus?
Setkali jste se někdy s netolerancí?

Skupinová práce:

Rozdáme žákům lístečky s klíčovými pojmy (předsudek, tolerance, svoboda, rasismus, diskriminace...) Žáci pracují ve skupinkách. Vyhledají v encyklopediích nebo na internetu, jak jsou tyto pojmy definovány. Vytvoří myšlenkové mapy k těmto pojmům a prezentují je.

2. *SÁM V CIZÍ ZEMI*

Cílem této aktivity je představit si sebe sama v pozici národnostní menšiny, což následně žákům pomůže vcítit se do situace minorit, které do České republiky přicházejí nebo zde již delší dobu žijí. Zároveň tato aktivita pomáhá uvědomovat si vlastní identitu.

Scénář:

Motivace:

Děti sedí v kruhu na koberci a sdělují své názory na následující otázky.

Představte si, že se vaše rodina stěhuje do Indie. Budete zde chodit do nové školy, určitě si budete chtít najít nové kamarády. Jak se budete cítit? Budou vám chybět čeští spolužáci? Babička, dědeček? Jak se budete dorozumívat? Myslíte si, že se snadno naučíte cizí jazyk? Nebudou se vám indické děti smát, že máte jinou barvu pleti, že vypadáte jinak? Jak je přesvědčíte, že jste vlastně stejní jako oni?

Skupinová práce:

Žáci jsou pomocí žetonů rozděleni do skupin po 4-5 . Z domova si mohou přinést různé obrázky, výstřižky. Jejich úkolem je vytvořit koláž, jejíž prostřednictvím by představili nejen sami sebe, ale i svou zemi svým novým indickým spolužákům. Koláž může znázorňovat naši národní povahu – jací my Češi vlastně jsme, co je pro naši zemi typické, na co můžeme být hrdí. Děti zároveň pracují s encyklopediemi, vyhledávají informace o České republice, české kultuře.

Diskuze:

Po prezentaci každé skupiny následují dotazy či připomínky ostatních žáků. Zde má důležitou úlohu učitel, který musí diskusi usměrňovat.

3. ČEŠI POHLEDEM CIZINCŮ

Cílem této aktivity je zkusit se podívat na český národ zvenku, očima příslušníků jiných národností či etnik. Často své vidění světa vnímáme jako jediné možné, jako určitou normu a neuvědomujeme si, že jiní mohou na svět nazírat jiným způsobem.

Scénář:

Motivace:

Zkuste se teď zamyslet, jak nás asi vnímají cizinci. Co si o nás myslí? Čeho si na nás cení? Je něco, co jim na nás může vadit?

Skupinová práce:

Poté žáci ve skupinkách vyplňují následující pracovní list. Pro doplnění historických událostí mohou použít učebnice, encyklopedie, internet. Po vypracování úkolů následuje diskuze, žáci mohou sdělit své názory, zkušenosti a zážitky i zbytku třídy. Zároveň je důležité dovysvětlit, utřídit informace týkající se historických událostí.

Pracovní list č. 1

Terje Englund, norský žurnalista a překladatel, jež studoval v Čechách, napsal: „*Na povrchu je většina Čechů k cizincům zdvořilá a přívětivá. Avšak zdá se, že jejich vnitřní citění je vede k tomu, že často nahlíží na cizince jako na nezvané hosty, jakými byli vetřelci v roce 1620, 1938 a 1968. Výsledkem toho je, že je obtížné se s Čechy sblížit osobně, zvláště když cizinec neovládá češtinu.*“ (Průcha, 2006, s. 233)

Souhlasíš s tímto výrokem? Odůvodni svůj názor.

.....

Terje Englund zmiňuje „vetřelce“ – koho jimi myslel? Co se stalo v letech 1620, 1938 a 1968?

.....

Přečtete si následující příhodu a zamyslete se, zda se i vám někdy stalo, že došlo k podobnému nedorozumění. Svůj zážitek sdělte ostatním spolužákům vaší skupiny.

„Když jsem žil v Praze asi půl roku, pozval mě jeden český kolega k návštěvě v jeho rodině. Přišel jsem s květinami pro manželku kolegy, a když jsem v předsíni bytu viděl pečlivě vyrovnané boty všech členů rodiny, hned jsem začal zouvat své špinavé botasky. „Ale ne, prosím nezouvejte se!“ zaznělo z úst hostitelů.

Jelikož jsem v té době ještě nevěděl, že Češi v určitých situacích něco říkají, zatímco myslí něco zcela jiného, nezul jsem se a chodil jsem v těch špinavých botách po

koberci. Nehledě na donesené květiny dostal můj kolega příkaz od své manželky nikdy už nezvat do bytu takového nepořádného cizince.“ (Průcha, 2006, s. 235)

Zkuste si vzpomenout na nějaký zvyk či vlastnost, které jsou pro nás Čechy typické, ale ostatním by se mohly zdát „podivné“.

.....

.....

.....

.....

4. POSTOJ K MENŠINÁM

Tato aktivita navazuje na předchozí činnost. Žáci se mají nyní vžít do situace dětí, které jsou příslušníky jiného etnika či národnosti. Detailněji je rozebrána situace Romů, jež tvoří početnou skupinu a mají se začleněním největší problém.

Scénář:

Motivace:

Nyní si zkuste představit, jak se asi cítí děti, které se k nám přestěhují. Jak byste jim mohli pomoci, aby se necítily osamělí? Máte nějakého kamaráda nebo kamarádku, kteří jsou jiného etnika nebo národnosti? Proč se s ním / s ní kamarádíte? Jaké jsou jeho / její vlastnosti, kterých si ceníte? Ublížoval jim někdy někdo? Co znamená rasismus a diskriminace? Kdo si myslíte, že je v Čechách hlavně diskriminován? Jaké jsou projevy rasismu? Pomohli byste svému spolužákovi, pokud by mu někdo nadával nebo ubližoval?

Skupinová práce:

Následně žáci pracují ve svých skupinách. Jejich úkolem je vypracovat pracovní list týkající se romské menšiny. Žáci mohou používat encyklopedie, atlasy a vyhledávat informace na internetu. Zároveň sdělují své zkušenosti, názory, postoje. Také je vhodné dětem vysvětlit rozdíl mezi označením Rom a Cikán (hanlivé). Sami Romové slovo Cikán nepoužívají, užívají ho pouze v hovoru v češtině. Slovo Rom znamená v romštině muž či manžel. Dále je vhodné upozornit, z čeho pramení odlišný způsob života Romů a vyzdvihnout jejich zodpovědnost vůči ostatním členům široké rodiny, uctívání tradic – tedy hodnoty, které se z „českých rodin“ vytrácí.

Pracovní list č. 2

1. Jaké informace se obvykle dovídáme v novinách nebo ve zprávách o Romech?

.....
.....
.....

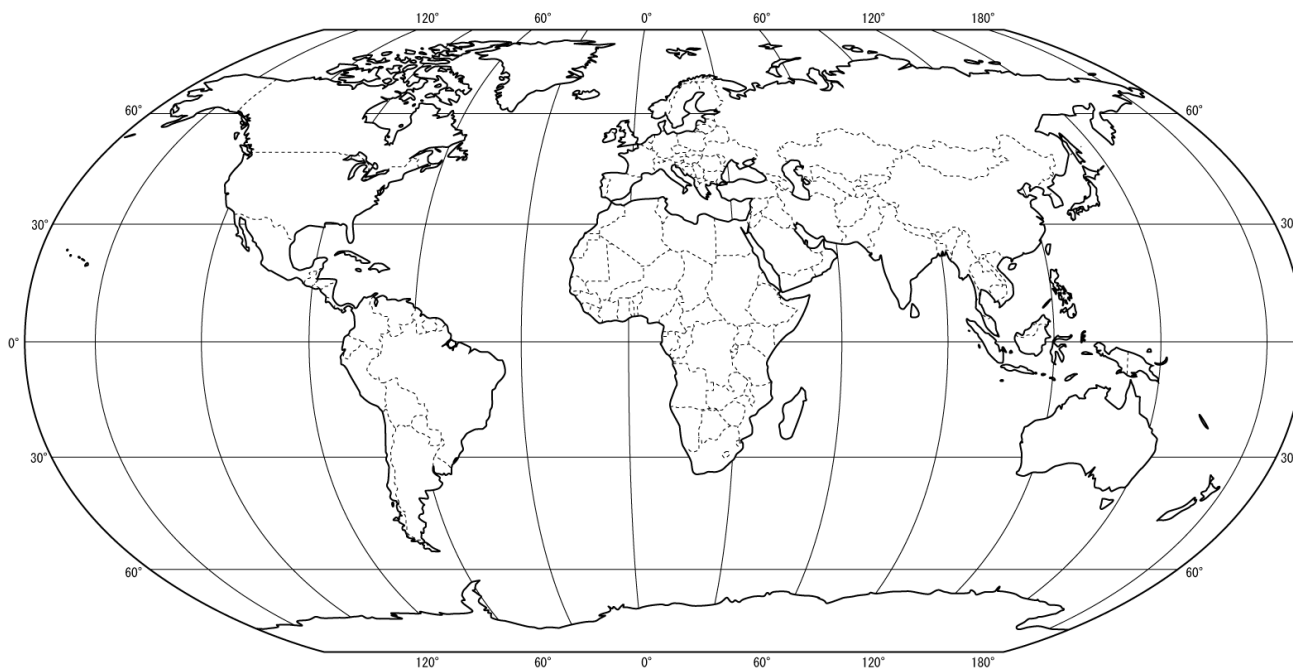
2. V čem Romové vynikají?

.....
.....

3. Znáš nějakého Roma, který je úspěšný, slavný?

.....
.....

4. Zjisti, odkud Romové pocházejí. Zemi označ na slepé mapě.



5. Romové z této země odešli před více než tisíciletím, putovali přes Persii, Turecko na Balkán a odtud dál do střední Evropy. Druhá vlna postupovala severem Afriky přes

Gibraltar do Španělska a odtud rovněž dál do středu Evropy. Zakresli trasu do slepé mapy.

5. ROMSKÝ DEN

Vyvrcholením výuky je vytvoření prezentace určené ostatním žákům z nižších i vyšších tříd. Ještě před zahájením samotné práce je úkolem každé skupinky stanovit si cíl a vytvořit určitý plán – kdo bude zodpovědný za určité úkoly, jak budou svou práci prezentovat. Následně žáci sledují, jak svůj plán naplňují, zda dodržují časový harmonogram atd.

Žáci ve svých skupinkách zpracovávají určité téma týkající se Romů. Na velkém archu papíru mohou výtvarně i slohově vyjádřit např. historii Romů, jejich tradice (rodina, svatba, narození dítěte, pohřeb...), známé romské osobnosti, romské pohádky. Zároveň mohou sehrát nejrůznější scénky, pouštět romskou hudbu, případně i zatančit, uvařit tradiční romské jídlo, například placky zvané marikľa. Chodí-li do třídy romské dítě, může se stát výborným zdrojem informací, rádcem a pomocníkem. Děti se tak mohou dozvědět informace, které na internetu nebo v encyklopediích nenajdou a zároveň mohou s daným žákem navázat bližší vztah.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST CELÉHO PROGRAMU

V závěru zhodnotíme práci žáků, jejich prezentace. Žáci sdělují, co si z předchozích hodin odnesli, zda změnili svůj pohled na menšiny žijící v České republice. Ptáme se žáků, co se jim líbilo na práci na vlastní prezentaci, co by změnili, zda byli schopni týmové práce, zda měl každý člen skupiny přidělen konkrétní úkol, zda si pomáhali, čím byli skupině přínosní atd. Drobnější hodnocení by zároveň mělo následovat po každé jednotlivé aktivitě.

ZÁVĚR:

Žáci by se měli během těchto hodin seznámit s tím, že na světě žije mnoho etnických skupin, které stejně jako my mají svou historii, své názory na život, vyznání a přestože jsou „jiní“, mají stejné právo na život, svobodu, práva jako my. Žáci by měli porozumět pojmům: tolerance, rasismus, diskriminace atd. Než začnou druhého soudit, mají jej napřed poznat a hledat cesty, jak spolu žít bez vzájemného omezování. Pochopit, že naše svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhých.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku tvorby ŠVP na základních školách. Speciálně jsem se dotkla průřezových témat, jež jsou součástí školské reformy a jejichž úkolem je posilovat výchovnou stránku vyučování. Průřezová témata představují inovativní prvek v kurikulu českého školství, a proto jsem se v teoretické části snažila tento pojem vymezit a vysvětlit, nastínit možné způsoby jejich začleňování do školních vzdělávacích programů a jednotlivá průřezová témata charakterizovat.

V praktické části mě zajímal postoj pedagogů k práci na ŠVP a speciálně na průřezových tématech. Zcela jistě se jednalo o práci velmi náročnou, vyžadující znalost nové problematiky, nových termínů. Kromě studijní obtížnosti bylo zpracování ŠVP zároveň náročné i časově. Přesto mě překvapil výsledek dotazníkového šetření, a to že naprostá většina učitelů chápala práci na ŠVP jako pouhou povinnost. Domnívám se, že tito učitelé nechtějí měnit svůj „zajetý“ způsob výuky, a proto k vytváření vlastního ŠVP přistupovali s nechtí. O to více je pak třeba si vážit těch pedagogů, kteří chápou, že změna společnosti vyžaduje i změnu školství a snaží se nabídnout žákům více než pouhý sumář informací.

Průzkum dále prokázal, že náročnost zapracování jednotlivých průřezových témat se drobně lišila. Jako nejnáročnější byla vnímána výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Naopak nejjednodušší bylo podle pedagogů zapracování environmentální výchovy.

Výzkum dále prokázal, že nejčastější formou zapracování PT MKV je integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů, která bývá často doplněna projekty či blokovou výchovou.

Ve své diplomové práci jsem se pokusila zmapovat stále ještě novou oblast školské reformy a přispět tak budoucím pedagogům k lepší orientaci v této problematice. Díky této práci jsem si uvědomila důležitost školské reformy pro vzdělávání mladé generace, její kvalitní život a uplatnění se ve společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Literatura

BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-137-1

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU 2004. ISBN 80-86633-14-4

JIRÁK, J., MIČIENKA, M. a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-315-4

MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

Kafomet – katalog metod a forem práce. Stařeč: Infra s.r.o. 2007. ISSN 1801-8521

KOŠTÁLOVÁ, H. *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Odborné nakladatelství Verlag Dashofer, 2006. ISBN 80-868997-00-1

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým vzorem*. Brno: MU 2006. ISBN 80-210-4063-7

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VUP 2007.

ŠÍŠKOVÁ, T. , ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-285-8

Internetové zdroje

www.cssd.cz/soubory/ke-stazeni/dokumenty/oranzove-knihy/romska_problematika.pdf

www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=193

www.old.rvp.cz

www.rvp.cz

www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/obyvatelstvo-cr-podle-narodnosti-6518/

PŘÍLOHY

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
 jmenuji se Veronika Machartová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Podílím se na výzkumném úkolu týkajícího se ŠVP a průřezových témat. Tímto dotazníkem bych Vás ráda poprosila o spolupráci. Dotazník obsahuje položky s nabídnutými variantami odpovědí (zde zaškrtněte do čtverečků), položky vyžadující Vaši vlastní odpověď a položku založenou na určování pořadí. Dotazník je zcela anonymní.
 Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a pomoc.

1. počet let praxe

2. aprobace

3. Pro Vás osobně byla práce na ŠVP:

- spíše zajímavou zkušeností či příležitostí
- spíše povinností

4. Jak vnímal učitelský sbor Vaší školy práci na ŠVP?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Práci na začleňování průřezových témat do ŠVP byste označil(a) za:

- velmi obtížnou
- vcelku bezproblémovou

6. U všech PT byla práce se začleňováním přibližně stejně náročná:

- ano
- ne

7. Seřad'te jednotlivá PT podle stupně obtížnosti, přičemž 1 označuje PT, které bylo pro Vás a Vaši školu nejobtížněji zpracovatelné a 6 označuje PT, které bylo v podstatě bezproblémové.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

8. Zpracování PT MKV bylo:

- spíše bezproblémové
- spíše problémové

9. PT MKV jste zapracovali formou:

- integrace do jednotlivých předmětů
- projekty, celoškolské akce a bloková výuka
- samostatný předmět
- jiné:

Ještě jednou Vám moc děkuji.

Veronika Machartová

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
 jmenuji se Veronika Machartová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Podílím se na výzkumném úkolu týkajícího se ŠVP a průřezových témat. Tímto dotazníkem bych Vás ráda poprosila o spolupráci. Dotazník obsahuje položky s nabídnutými variantami odpovědí (zde zaškrtněte do čtverečků), položky vyžadující Vaši vlastní odpověď a položku založenou na určování pořadí. Dotazník je zcela anonymní.
 Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a pomoc.

1. počet let praxe 20

2. aprobace NS -VV

3. Pro Vás osobně byla práce na ŠVP:

- spíše zajímavou zkušeností či příležitostí
 spíše povinností

4. Jak vnímal učitelský sbor Vaší školy práci na ŠVP?

mladší učitelky k ní přistupovaly spíše jako k
zajímavé zkušenosti - mě však všechny (tak 50-50).
Starší učitelky převážně jako k povinnosti.

5. Práci na začleňování průřezových témat do ŠVP byste označil(a) za:

- velmi obtížnou
 vcelku bezproblémovou

6. U všech PT byla práce se začleňováním přibližně stejně náročná:

- ano
 ne

7. Seřad'te jednotlivá PT podle stupně obtížnosti, přičemž 1 označuje PT, které bylo pro Vás a Vaši školu nejobtížněji zpracovatelné a 6 označuje PT, které bylo v podstatě bezproblémové.

1. *psychova demokrahického olcane*
2. *rodinostni a socialni*
3. *multi kulturmi*
4. *psychova p. myšleni em. a glob. souvislostech*
5. *medialni*
6. *environmentalni*

8. Zpracování PT MKV bylo:

- spíše bezproblémové
 spíše problémové

9. PT MKV jste zpracovali formou:

- integrace do jednotlivých předmětů
 projekty, celoškolsní akce a bloková výuka
 samostatný předmět
 jiné:

Ještě jednou Vám moc děkuji.

Veronika Machartová