

Způsoby realizace multikulturní výchovy na základních školách

Lenka Šerá

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Lenka ŠERÁ
Osobní číslo: H07478
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Způsoby realizace multikulturní výchovy na základních školách

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního metodou dotazování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Interkulturní vzdělávání I: příručka nejen pro středoškolské pedagogy : projekt Varianty Praha: Lidové noviny, 2002. 518 s. ISBN 80-7106-614-1.

Interkulturní vzdělávání II : doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy. II. Praha: Člověk v tísni, 2005. 174 s. ISBN 80-903510-5-0.

JELLOUN T. B., Tati, co je to rasismus? Dauphin: 2004. 1. vydání. ISBN 80-7272-049-X.

My a ti druzí : příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole Praha : Multikulturní centrum Praha, 2004. 101 s. ISBN 80-239-2099-5.


T-Kit: Interkulturní učení. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2007. ISBN 978-80-86784-55-7.

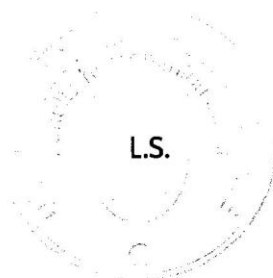
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21. 4. 2012

.....
Ylva Luka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato práce je zaměřena na realizaci multikulturní výchovy na základních školách, především na druhém stupni. Teoretická část sestává z textu zasvěcujícího do teorie multikulturní výchovy, dále do problematiky realizace multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému, včetně Rámcového vzdělávacího programu a poslední část teorie se věnuje začleňování žáků – cizinců do školního prostředí v České republice. Tím se dostáváme k praktické části, která vyhodnocuje a srovnává výsledky provedeného dotazníkového šetření mezi učiteli na druhém stupni základních škol jednak ve velkoměstě, a jednak v pohraničních obcích.

Klíčová slova: multikulturní výchova, národnostní menšina, etnikum, rasa, národ, národnost, kultura, předsudky, vzdělávání, vzdělávací programy.

ABSTRACT

This work focuses on the implementation of multicultural education in elementary schools, especially in the second degree. The theoretical part consists of a text initiating to the theory of multicultural education, further into the issue of implementation of multicultural education in the Czech educational system, including the Framework Education Programme and the last part of the theory consists of descriptions of individual foreign nations that are mentioned in a questionnaire survey. Which brings us to the practical part, which evaluates and compares the results of the survey of teachers in secondary schools in both city and partly in border villages.

Keywords: multicultural education, ethnic minority, ethnic group, race, nation, nationality, culture, prejudices, education and training programs.

Motto

*„Výchova vede k dospělosti:
vede ke svobodě a odpovědnosti,
ke schopnosti orientovat
se v bohatství různých možných
pohledů na svět.“*

Zdeněk Kratochvíl

*„Prohlubujme to, co nás spojuje,
překonávejme to, co nás rozděluje,
uchovávejme to, co nás rozlišuje.“*

Bernard z Clairvaux, 1091–1153,
francouzský teolog a mystik

Poděkování

Velmi děkuji Mgr. Hladíkovi, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné připomínky a rady k mé bakalářské práci.

Také děkuji ředitelům všech základní škol za umožnění výzkumu a učitelům, kteří věnovali svůj čas k vyplňování dotazníků.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	11
1.1 DEFINICE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	12
1.2 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	13
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ	15
1.3.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí.....	15
1.3.2 Národ, národnost, národnostní menšina.....	16
1.3.3 Rasy a rasizmus	20
1.3.4 Kultura.....	22
1.4 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
1.4.1 „My a ti druzí“.....	25
1.4.2 Situace v České republice	26
1.4.3 Rámcový vzdělávací program	26
2 CIZINCI	30
2.1 STATISTICKÉ SOUČASNOST V ČESKÉ REPUBLICE.....	30
2.2 CIZINCI VE ŠKOLE	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO CHARAKTERISTIKA	37
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL	37
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	37
3.3 VÝZKUMNÉ METODY	38
3.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	39
3.5 POSTUP VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
3.6 ANALÝZA DAT.....	40
3.7 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	51
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
SEZNAM OBRÁZKŮ	60
SEZNAM TABULEK	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Společný život lidí různých ras a kultur, které se potkávají na jednom území je starý již jako lidstvo samo a i přesto se čím dál častěji setkáváme s problémy a konflikty, jenž toto přináší. Je to bezpochyby dáno také tím, že se stále zkracují vzdálenosti a i informace z jednoho konce Země na druhý jsou přenášeny rychleji. Mnohdy se tyto události týkají přímo nás, neboť i u nás neustále přibývá lidí pocházejících ze stále vzdálenějších zemí a sebou si beroucích i svou výraznou kulturu a tradice.

I díky tomu jsem si pro svou bakalářskou práci jako téma vybrala způsoby realizace multikulturní výchovy na základních školách, kdy jsem se orientovala především na druhé stupně základních škol. Již několik let je na základních školách výuka organizována podle jednotného Rámcového vzdělávacího programu, podle kterého si každá škola vytvořila svůj Školní vzdělávací program a v jehož oblastech si míru aplikování průřezových témat určila sama. V rámci své práce jsem se snažila zjistit míru zařazení multikulturní výchovy jako průřezového tématu ve Školním vzdělávacím programu na základních školách ve velkoměstě, v mém případě je jím město Olomouc a v pohraničních obcích, které jsou situovány v okolí městečka Valašské Klobouky ležícího nedaleko státní hranice se Slovenskem ve Zlínském kraji.

V teoretické části své práce se věnuji definování multikulturní výchovy, vymezení základních pojmů, užití multikulturní výchovy ve školním vzdělávání a dále pak informacím týkajícím se cizích národností žijících na území České republiky. V rámci praktické části zhodnocuji výsledky provedeného výzkumu, konkrétně jsem využila metodu výzkumu dotazníkového, který jsem provedla mezi učiteli na druhém stupni vybraných základních škol ve velkoměstě a v pohraničí. Hlavním cílem bylo zjistit, zda je rozdíl ve výuce multikulturní výchovy na druhých stupních základních škol mezi těmito zeměpisnými oblastmi a v čem nejvíce je tento případný rozdíl znatelný.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Nejčastěji se můžeme setkat se dvěma základními pojmy, které můžeme považovat téměř za synonyma. Pojem multikulturní výchova (multikultural education) se rozšířil především v anglicky hovořících zemích jako jsou USA, Kanada, Velká Británie a přejaly ho i mezinárodní organizace, např. UNESCO. Proti tomu pojem interkulturní výchova vznikl v Evropě a bývá využíván často v odborných textech. Méně často se můžeme setkat i s termíny jako je multietnická výchova či výchova ke světovému občanství, tyto ovšem mají stejný význam (Čermáková, Rabiňáková, Stöhrová, Šišková, 2000). Podle Buryánka (2002) ovšem tyto dva termíny nelze vysvětlovat zcela stejně. Ve své knize popisuje význam slova multikulturní pouze existenci dvou či více kultur žijících vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. Z tohoto pohledu lze tedy vnímat každou společnost jako multikulturní, neboť se v ní nacházejí alespoň dvě sociokulturní skupiny, ve kterých ale může docházet k segregaci nebo diskriminaci. Kdežto pod význam slova interkulturní (lat. Inter = mezi) zahrnujeme vzájemnost, výměnu a dialog odlišných sociokulturních skupin. V interkulturní společnosti dochází ke komunikaci mezi kulturami, ke spolupráci mezi nimi a vzájemnému obousměrnému obohacování se. V dalším textu bude využito obou pojmů v závislosti na autorech publikací, které využívám.

Podle Průchy (2001) má multikulturní výchova čtyři základní složky, které tvoří její podstatu, jsou to:

- Jednak oblast vědecké teorie, která používá poznatků z několika vědních disciplín jako jsou především pedagogika, sociologie, etnologie a další. Jedná se tedy o teorii transdisciplinární.
- Dále je to oblast výzkumu, který svými poznatky o multikulturní realitě doplňuje informace jak pro teorii, tak i pro praxi multikulturní výchovy. Častými objekty výzkumů jsou postoje příslušníků jedné etnické skupiny vůči příslušníkům jiné, dále například vznik rasových předsudků u dětí a mládeže atd.
- Oblast infrastruktury. Zde je multikulturní výchova chápána jako systém informačních a organizačních aktivit, které tvoří základ a oporu pro teorii, výzkum i její realizaci. Patří zde vědecké organizace, informační centra, odborné knihy a časopisy aj.

- Oblast praxe, osvětové a edukační činnosti, která zahrnuje realizaci multikulturní výchovy ve školní výuce. Jedná se především o témata spojená s charakteristikou jiných kultur či nutnosti poznávání, tolerance a respektu k jiným etnikům atd. Tato oblast ale zaštiťuje i realizaci multikulturní výchovy v mimoškolních projektech, jako jsou přednášky, výstavy, festivaly či mezinárodní výměny studentů a učitelů pořádané Evropskou unií.

1.1 Definice multikulturní výchovy

V odborné literatuře se dočteme mnoha odlišných definic pro multikulturní výchovu. Velký vliv na to má právě úhel pohledu a neméně také zkušenosti toho kterého autora. Proto zde uvádím vícero definic. Jako první jsem zvolila tuto definici, která je uvedena v *Pedagogickém slovníku*: „*Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet pomocí vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní, eliminovat, nebo oslabovat rasové či etnické předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 129).

Výstižně vymezuje multikulturní výchovu i Průcha (2006) kdy říká, že multikulturní výchova je edukační činnost. Tato je zaměřována na učení lidí z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin ke spolužití, vzájemnému respektu a spolupráci. Je realizována na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, ale mimo to i v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i objemné finanční prostředky, ale její skutečné účinky nejsou spolehlivě prokazovány.

Následně řadím formulování neméně významného autora, jenž poukazuje, že interkulturní výchova a vzdělávání mají značný příspěvek k vytváření vztahů plných respektu mezi různými kulturami, abychom se mohli snáze vyvarovat negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech a ne pouze v majoritní skupině – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie) – ale také mezi menšinami, kde sledujeme

projevy asimilace, akulturace, ztráty kulturních hodnot, ale i ztráty individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, integrace s projevy násilí a adaptace.

V multikulturním světě jsou zvyky a způsoby chování různých kulturních skupin žijících pohromadě poškozeny konflikty a rozpory, ale zároveň je v něm prostor pro realizování mnoha možností pro vzájemné obohacování. Buryánek a kol. (2002).

V knize *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách* publikuje Gulová et al. (2008, s. 48) definici: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi.“ (*Encyclopedia of Educational Research, New York 1982*).

V téže knize nabízí Gulová et al. (2008, s. 48) další pohledy na multikulturní výchovu

- Jednak jako přípravu na sociální, politickou a ekonomickou realitu, která probíhá pomocí vzdělávacích programů.
- Dále jako způsobilost lidí, jak správně pochopit a respektovat jiné kultury (migranti, příslušníci jiných národů, aj.).
- Jednak v kontextu s multikulturalismem (teorie v 50. a 60. letech – USA, vyhoštění rasových a etnických problémů, západní Evropa – vzrůst migrace).
- Multikulturní výchova ve školním prostředí a v oblasti volného času (v současnosti u nás...).

1.2 Cíle multikulturní výchovy

Buryánek (2002) udává v knize *Interkulturní vzdělávání I.* , že obecným cílem multikulturní výchovy je opora a upevnění vzájemných poměrů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritní a minoritní skupinou. Tento cíl ukládá na členy všech sociokulturních skupin (nikoli pouze majoritní) níže popsané nároky:

- pochopit, že pestrost a různorodost je založena na bezvýhradné rovnosti
- snaha o rozpoznání rozdílné kulturní identity a respektovat ji jako stejně hodnotnou
- naučit se vyřešit konflikty cestou smíru.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001) publikuje obecné cíle vzdělávání jako takového v českých školách. V rámci těchto cílů ovšem neopomíná na multikulturní výchovu, které věnuje především dva cíle. Tyto ve zjednodušené formě udává i Průcha (2006).

- Multikulturní výchova utváří vztahy pochopení a sounáležitosti mezi menšinami a to zejména díky poskytování všech informací, především o menšině romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře.
- Výchovou k partnerství, spolupráci a vzájemnosti ukazujeme, že chceme bojovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společnosti plné různých národů, jazyků, menšin a kultur, ale také chceme umět uznat i výrazné odlišnosti mezi lidmi a kulturami v soudobého světa.

Otázce odlišností se věnuje také Němečková (2003), která popisuje fakt, že pro přijímání odlišností, jenž plynou z rozdílné etnické či náboženské příslušnosti je v multikulturní výchova podstatným východiskem vytváření vstřícného a bezpečného prostředí a také uplatňování kritického myšlení. To tvoří jakousi základnu, na níž si mohou žáci založit a upevnit postoje a vlastní názory na společnost i role jednotlivců v ní. Autorka také udává jednotlivé kroky tohoto procesu a dělí je do třech fází. Na první místo řadí uvědomění si odlišností, dále respektování těchto odlišností a naposled jejich přijetí jako pozitivního jevu.

Němečková (2003) zmiňuje také to, že odlišnost obohacuje naše myšlení. Neboť takto dostáváme možnost pochopit skutečnost z různých úhlů pohledu a tak můžeme zešíroka vnímat všechno dění kolem nás. Toto spěje k takovému aspirování odlišností, že je tento děj mnohdy popsán jako vzdělávání bez předsudků.“

V tomto bezpředsudkovém pojetí uvádí Němečková (2003, s. 9) další tři cíle:

1. Pomoc dětem utvářet si kladné sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity.
2. Podporovat zesilování vztahů mezi školou, rodinou a komunitou, v níž děti vyrůstají.
3. Posilovat oblast sociální spravedlnosti.

U prvního cíle je potřeba uvědomit si, že děti jsou členy různých kulturních a sociálních skupin. Je proto potřeba vytvořit takové vzdělávací prostředí, které dá dětem jistotu, že mohou sami sebe brát takové, jací jsou a nemusejí se cítit nad jinými dominantně či se

stydět za to, z jaké skupiny pocházejí. Ve druhém cíli autorka vyzdvihuje důležitost kladných vztahů mezi všemi uvedenými institucemi, neboť bez nich nelze budovat ani kladný vztah mezi majoritou a minoritou. Ukazuje zde také, jak velkým problémem či nedostatkem v tomto ohledu je skladba učebnic, které jsou ještě stále hojně v českém školství používány a které ukazují vzorce chování pouze majoritní společnosti a ty jsou pak vystavovány, jako jediné správné. Tento cíl obsahuje více oblastí, na které je potřeba se zaměřit. Jednak je podstatné učit žáky takovému chování a takovým dovednostem, aby dokázali bezproblémově komunikovat s lidmi odlišného původu, aby se dokázali vyhnout stereotypům a předsudkům a bezpochyby také, aby uměli potlačit projevy rasizmu a ke všem lidem chovali stejnou míru důstojnosti a zdvořilosti.

1.3 Základní pojmy v multikulturní výchově

Pokud se chceme podrobněji zajímat o multikulturní výchovu nejen v teorii, ale i praxi a výzkumu, je naprosto nezbytné porozumět správně jednotlivým pojmům, které jsou v ní používány. Tyto pojmy na nás vyčnívají z různých médií a publikací a mnohdy ani nejsou užity správně, či není správně objasněn jejich význam. Průcha (2006) připomíná, Rámcový vzdělávací program upozorňuje na nutnost, že i učitelé, kteří chtějí svoje žáky vést k osvojování základní terminologie v multikulturní výchově, musí bezpodmínečně nejprve sami správně porozumět daným pojmům, aby byli schopni jejich význam svým žákům správně prezentovat. Tyto výrazy velmi často pocházejí z různých vědních disciplín, tzn. mají interdisciplinární původ; a každá z nich jim přikládá poměrně jiný význam, to ale není jedinou překážkou, jak správně vysvětlit a pochopit jejich význam. Dalším problémem je i to, že jednotná koncepce multikulturní výchovy ještě není ani u nás, ani na mezinárodním poli ustálená. Z těchto důvodů, které Průcha (2006) připomíná, není správné porozumění právě jednoduché. Z jeho publikace jsou veškeré pojmy čerpány.

1.3.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Výraz „etnikum“ pochází z antické řečtiny, kdy slovo *ethnos* znamenalo „kmen, rasa, národ“ v příbuzenském smyslu slova (jako jisté společenství, jenž je založeno na rodovém základu). (D.Švingalová, <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/etnikum/>) . Ve stejném článku uveřejňuje autorka také definici ze Sociologického

slovníku (2001): „*Etnikum pojímá jako skupinu jedinců, kteří se od jiných skupin odlišují svou etnicitou neboli souhrnem faktorů kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím, vědomím společného původu a také tím, že jsou jako etnický odlišní vnímáni druhými. Někdy se pojem etnikum používá též ve významu národní menšiny, jejichž kultura se liší od kultury většinové, ale etnikum není nutně totožné s národem. Na rozdíl od rasy příslušníci etnika nemají takové fyzické znaky, kterými by se výrazně lišili od příslušníků většiny. Důležitější je spíše odlišnost hodnot, norem, chování a jazyka. Znaky, které příslušníci etnika považují pro sebe za charakteristické, se někdy nazývají etnické vědomí*“.

Ve vědních oborech současnosti se s termínem *etnikum/ etnická skupina* setkáváme především v etnologické, kulturně antropologické a sociologické literatuře. Podle těch lze etnikum definovat jako skupinu lidí, kteří mají společný původ, převážně hovoří společným jazykem a je jim vlastní i společná kultura. V souhrnu to znamená, že každé etnikum je charakterizováno vlastní etnicitou. Výraz *etnicita* je souhrnem rasových, jazykových, kulturních a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, které formují etnické vědomí člověka, tedy jeho etnickou identitu. Zjednodušeně zde Průcha (2006) říká, že *etnicita* je souhrn vlastností nebo znaků člověka, které vymezují etnikum. Je to zásadní pojem pro multikulturní výchovu, neboť je úzce spjatý se znaky příslušné kultury. Je nezbytná pro poznávání a respektování etnika, jako nositele kultury.

Dále uvádí, že etnikum je vázáno s dalšími pojmy a to především s *etnickým vědomím* a *etnickou identitou*, které vysvětluje jako uvědomování si, či procitování jistých sounáležitostí s určitou etnickou skupinou na podkladě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu.

V praxi je podle Průchy (2006) etnikum, resp. etnická příslušnost mnohdy ztotožňována s kategorií „národnost“, např. při sčítání obyvatelstva.

1.3.2 Národ, národnost, národnostní menšina

„*Co jest národ? Národ jest množství lidí, zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí), užívajících téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné*“.(J.A.Komenský, Štěstí národa, 1659 v Průcha, 2006, str. 34).

Průcha (2001) uvádí i popis z *Velkého sociologického slovníku* (1996, s.668-669), který předkládá, že národ je svébytné a uvědomělé kulturní a politické bratrstvo, na jehož tvorbě se z největší míry podílejí společné dějiny a společné území. Je potřeba ale ještě uvést tři kritéria, které jsou vázána k této definici a podle nichž jsou národy vymezovány.

- „*Kritéria kultury*“ (myšleno z hlediska spisovného jazyka, společného náboženství či společné dějinné zkušenosti).
- „*Kritéria politické existence*“ (toto hledisko myšleno tak, že národy mají buď vlastní stát, nebo autonomní postavení v rámci vícenárodnostního státu).
- „*Psychologická kritéria*“ (jednotlivci, jakožto subjekty, národa spojuje společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu).

Tato kritéria se ovšem podle autora většinou kombinují. Lze tedy říct, že národy je možné vymezovat zároveň kulturně, politicky a psychologicky, ale jednotlivá kritéria se mohou projevat silněji, slaběji, či dokonce chybí úplně. Je to vidět na příkladu českého a polského národa, kdy oba mají svůj spisovný jazyk, vlastní stát, historické zkušenosti a také společné vědomí o národní identitě. Avšak u českého národa není splněno kritérium společného náboženství. Ovšem podíváme-li se na národ polský, zde Průcha (2006) uvádí, že se k jednotnému náboženství v Polsku hlásí až 92% populace, lze tedy tvrdit, že polský národ splňuje všechna kritéria.

Z pohledu historiografie, tedy vědy zabývající se dějinami je nezbytné pohlížet na jisté souvislosti s etnickými skupinami, ze kterých se formovali moderní národy. Jsou to především jazykové a kulturní úkazy, které měli, jak udává Průcha (2001), rozhodující vliv na vznik a formování tzv. národního (obrozeneckého) hnutí. Nezbytnost znalosti o tom, jak národy vznikaly se odráží i v soudobé realizaci multikulturní výchovy, kdy jsme svědky národních hnutí opírajících se o svébytné kultury, jenž usilují o národní samostatnost. Jsou to v Evropě například Korsičané či Baskové. Zde lze tedy vidět, že historický vývoj a současné bytí národů jsou spjaty s úsilím či zápasem za národní samostatnost (národní sebeurčení). Tento jev je ovšem pro multikulturní výchovy velmi problematický. Zde totiž na jedné straně stojí radikální pohledy týkající názoru, že v období globalizace je národ jakýmsi přežitkem a v současné civilizaci nemá oprávnění na svou existenci. Průcha (2006) zde dodává, že i někteří dnešní politikové a žurnalisté považují samostatné národní státy,

národní zájmy či vlastenectví apod. za jakýsi přežitek, jenž nemá v nynější globalizované společnosti, resp. ve sjednocené Evropské unii své opodstatnění.

Na druhou stranu je nepopíratelnou skutečností, že existence národů a vědomí národní identity pokračuje s až překvapující neústupností a nikterak nejeví známky odumírání. Trefně vyjadřující velikost významu národní identity a národa se jeví i toto pojetí, jehož autor je F. Zich (1999), které publikuje Průcha (2006), a v němž se dovídáme, že vědomí národa, národní příslušnosti je stále živoucí a je také ztělesněním věcné hodnoty v duchovním životě lidí, čímž determinuje jejich činy. Představiteli toho, s čím se lidé ztotožňují a co pozorují, jsou především národní kultura, jazyk, tradice, způsob života, společenský a politický systém, ale i hospodářství. V tomhle významu je reálný nejen národní stát a nacionalismus, ale očividně nemůžeme považovat národy jen za fiktivní záležitost. Naopak skrz všechny těžkosti při jejich formulování představují v současném světě věcné sociální a politické síly zdatné působit aktivně na dnešní společenské procesy.

Nepochybně těsně souvisejícím pojmem je *národnost*. Podle Průchy (2006, s.37) je zpravidla chápána jako příslušnost k určitému národu, nebo etniku. Udává, že podle OSN je doporučeno zjišťovat národnost obyvatelstva na podkladě širokého vymezení, kdy odlišení od ostatní populace je „*příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím či jinou charakteristikou, které ji odlišují od ostatní populace.*“ Takto je tomu i českém prostředí. Zde je kategorie národnosti používána i v demografických, sociologických i školských statistikách. V pravém slova smyslu je tedy jasné, že tady hovoříme o národnosti buď ve významu „příslušnosti k národu“, nebo „příslušnosti k etniku.“ Ovšem hranice mezi těmito významy může být v určitých případech nejednoznačná. Tento jev můžeme vidět na příkladu části obyvatel České republiky, která se hlásí ke slezské národnosti, avšak evidentně nejde o příslušnost ke slezskému národu. Národ a národnost mohou být chápány ve dvou pojetích, což sebou přináší další problém. Jednak je to buď etický smysl, nebo smysl politický. V definici to vystihuje český demografický odborník V. Roubíček (1997, s. 152), kterou uvádí ve svém článku autorka D. Švingalová (<http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/narodnost/>), popisuje, že jednak můžeme národ chápat ve smyslu etickém a to jako jakýsi soubor osob s jednotným jazykem, tradicí, zvyky a také společnou historií, společným územím a národním hospodářstvím. A jednak také ve smyslu politickém, opět jako jakýsi soubor lidí daného státu, tedy soubor občanů se státní příslušností tohoto jednoho státu.

Tady můžeme vidět rozdíl v jednotlivých zemích. Průcha (2006) se zmiňuje o cizích jazycích (angličtina, francouzština aj.), kde pojmy národ a národnost chápou jako synonymum pro státní občanství. Naopak v českém jazyce a v několika dalších jazycích se tyto pojmy ztotožňují s etickým pojetím, nikoli však s občanskou příslušností. Proto tedy Češi často tápou, jak správně vyplnit v zahraničních dokumentech kolonku označenou „nationality“, zda se jedná o státní občanství, nebo o faktickou národnost (etickou). Při zjišťování národnosti „politické“ je řešení poměrně jednoduché. Tento pojem je snadno ověřitelný v nějakých právních dokumentech, jako např. ve Francii jsou považováni za „Francouze“ všichni, kteří mají jejich občanství. S národností etickou je to už složitější. Průcha (2001) publikuje, jakým způsobem toto vysvětluje V. Roubíček (1997). Ten se zmiňuje o tzv. *deklarativní metodě*, která je využívána při demografických sčítáních obyvatelstva. Jejím principem je dát možnost jednotlivým obyvatelům přihlásit se podle vlastního zájmu a vlastního pocitu, ke které národnosti se člověk hlásí. A tím zohledňuje skutečnost, že národnost není jen objektivní stav, ale i subjektivní postoj každého z nás.

Dalším souvisejícím pojmem je *národnostní menšina*. I zde se setkáváme s problematickým vysvětlováním přesného významu. Průcha (2006, s. 39) udává, že v Evropě je tento pojem chápán ve smyslu tzv. *autochtonní (domáci, původní) národnosti* a nezahrnuje skupiny nových imigrantů. Jako příklad je uveden stav v německé legislativě, kdy zde jsou jako národnostní menšiny uznávány Dánové, Frízové, Lužičtí Srbové, Romové (tedy původní etnické menšiny), ale už nikoliv o mnoho početnější skupina imigrantů, která přišla na území Německa až v průběhu posledních desetiletí, tedy Turci. Zde udává Průcha i zkrácenou definici národnostní menšiny, jak je uvedena v zákoně č. 273 / 2001 Sb., § 2, dočteme se zde, že národnostní menšinu považujeme za společenství občanů, kteří žijí na území České republiky a jsou od ostatních odlišováni principiálně původem, svým jazykem a kulturou, také tradicemi, dále tito občané tvoří poměrně početnou menšinu obyvatelstva, ale za národnostní menšinu považováni být chtějí, protože chtějí společně usilovat o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury. Dále objasňuje, že příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, jenž se k české národnosti nehlásí a chce být považován za příslušníka národnostní menšiny, stejně jako ostatní, kteří mají stejný záměr.

Vymezit daný pojem je možno podle definice Šatlavy (1994, s.16), kterou uveřejňuje Průcha (2001) a z níž chápeme pojem „národnostní menšiny“ jako jistou pomůcku, jenž mů-

žeme využít pro potřebu zařazení pod jeden stručný "střešní termín" všech typů a kategorií etnických společenství. Jsou zde ovšem vyjímány státní národy na "vlastním" teritoriu, které autor rozpoznává třemi popisy, tedy prvně jako "malá" etnika, která nedisponují vlastním státem, v druhé řadě jako segmenty velkých státních národů, které jsou usídleny na území jiného státu, a nebo také do třetice jako specifické případy na rozhraní etnografické či sociální skupiny.“

Na stejném místě v Průchově knize nalezneme i Šatlavovo dělení národnostních menšin na tři typy, které lze považovat za příklady k jeho výše uvedenému definování, takže v první řadě zmiňuje etnika nevlastníci svůj národní stát, příkladem jsou Baskové či Katalánci ve Španělsku, Rusíni na Ukrajině a také Laponci v Norsku a Švédsku. Dále jsou to etnika, která obývají jiný stát, než svůj vlastní národní stát, je to např. maďarská menšina na Slovensku. A naposledy uvádí specifické případy, které řadí na rozmezí etnických / náboženských / rasových skupin. V naší zemi zde patří Romové a Židé.

Průcha (2006) dále publikuje termín *etnická menšina*, ten podle něj pokládá většina odborníků na etnologii a kulturní antropologii za mnohem přesnější a širší a pokrývá tak všechny skupiny obyvatel dané země, které v ní nepatří k většinové populaci. V České republice zde podle Průchy (2006) patří například Čiňané, kteří podle kritérií do výše zmíněného smyslu autochtonního, národnostní menšinou nejsou.

Multikulturní výchova se nesčetněkrát musí vypořádat s mnoha konflikty spojenými právě s národnostními menšinami. Zde jsou problémy dány jako následek toho, že v jednotlivých zemích panuje různá míra uznávání práv týkajících se etnické, jazykové a kulturní odlišnosti národnostních menšin.

1.3.3 Rasy a rasizmus

Průcha (2006) objasňuje pojem rasa jako nejvíce používaný výraz v biologii člověka a především ve fyzické antropologii. Společně s historickým rozvojem anatomie věda objevovala, že ani lidský rod (*homo sapiens*) není jednotný a zřetelně se odlišuje určitými anatomickými znaky, jako jsou barva kůže, očí, vlasů, tvar obličeje a lebky, výška a tělesné proporce. Vznikla jistá antropologická teorie ras či plemen. Jako největšího antropologa, který se zasloužil o rozvoj této vědy, udává Průcha (2006, s. 51) Aleše Hrdličku (1869-1943). V této antropologické teorii se uplatňuje třídění ras podle tělesných, neboli somatických znaků, kdy jsou rozlišovány základní rasové skupiny. *Rasa europoidní* (zde

patříme my Češi i jiní Evropané, ale i Indové), dále *rasa mongoloidní* (Číňané, Korejci, nebo také američtí Indiáni, aj.) a nakonec *rasa negroidní* (zde patří většina Afričanů, černoši v USA, Brazílii, aj.). Toto třídění je souhrnně nazýváno *rasovou taxonomií*. Podle Průchy (2001) je nejvíce zastoupenou skupinou mezi obyvateli Země rasa mongoloidní, následuje rasa europoidní a nakonec rasa negroidní, která je početná nejméně. Průcha (2001, s. 28) publikuje definici ras či plemen z hlediska fyzické antropologie takto: „*Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe a mongoloidní plemeno v Asii.*“

D. Švingalová (<http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/rasa/>) píše, že podle Průchy (2004) je pojem rasa v biologicko-antropologickém pojetí jakožto vědecký pojem zcela neutrální - tak jako každý z nás patří k určité rase, stejně tak každý z nás patří k určitému pohlaví. Jsou ale i antropologové, kteří rozlišování lidských ras označují za nehumánní a naprosto jej odmítají. Jiní antropologové poukazují na to, že tzv. čisté rasy vůbec neexistují a to vzhledem k tomu, že v průběhu dějin docházelo a i dnes neustále dochází k velmi intenzivnímu míšení ras, tj. přibývá dětí z rasově rozdílných rodičů. Průcha (2006) připomíná, že v teorii a praxi multikulturní výchovy je zcela podstatné nezapomenout na to, že kromě třídění ras z hlediska fyzické antropologie existuje i pojetí ras z pohledu antropologie kulturní, dále sociologie, či interkulturní psychologie a filosofie. Zde jsou používána kritéria třídění podle psychologických a kulturních fenoménů, což znamená ze vzorců chování, z inteligence či jazykových a náboženských charakteristik aj.

Co je to *rasismus*? Zde opět je možno odpovědět pomocí fráze, kterou můžeme nalézt v knize Průchy (2006), který vysvětluje, že příslušníci té které rasové skupiny absorbují a uvědomují si specifické znaky své vlastní skupiny a jinakosti od charakteristiky jiných rasových skupin. Toto absorbování špelo k vytvoření poměrně pevných sociálně psychologických stereotypů a postojů. Není to považováno za jev negativní, ale přirozený. Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které avšak jenom pouhé vnímání rasových odlišností překonává a přepracovává je na nepřátelské činy proti členům jiné rasy. Tyto aktivity se dále ukazují v diskriminaci, v negativním chování (ať už verbálním, nebo fyzickým) či násilnostech.

Průcha zde dále vysvětluje, že pojem rasismus bývá velmi často užíván nesprávně, a to hlavně ve spojitosti s přítomností různých předsudků a stereotypů, které Češi mají vůči některým etnickým skupinám. Správně je však termín rasismus použit až tehdy, dojde-li k přímému ohrožování jedné rasové skupiny jinou skupinou. Tedy je-li patrné přímé jednání nebo činy, které příslušníky jiné etnické či rasové skupiny poškozují.

1.3.4 Kultura

Průcha (2001) popisuje, že jakékoliv vymezení pojmu ať už z hlediska obecného, nebo univerzálního je velmi nesnadné, protože je definován několika vědami (filosofie, antropologie, kulturologie aj.), kdy každá z nich má vždy svůj specifický pohled. V zásadě ale je možno dělit rozlišení pojmu kultura na dvě skupiny. Průcha (2006).

- „Podle širšího pojetí zaujímá pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace – zde patří jak materiální výtvoři lidské tvorby, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, průmysl, dopravní a telekomunikace apod., tak duchovní výtvoři lidské tvorby, kam řadíme umění, náboženství, morálku, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo aj.“
- „Podle užšího pojetí je pojem kultura spojován spíše s chováním lidí – tedy zde jsou řazeny spíše zvyklosti lidstva, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu.

Ještě můžeme uvést definici, která zahrnuje obojí předchozí pojetí: „*Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvoři lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování.*“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 548-549 v Průcha, 2001, s. 31).

D. Švingalová (<http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/kultura/>) uvádí definování kultury z pohledu současného antropologického myšlení, která je popsána v knize Interkulturní vzdělávání (2002, s. 45-47) a která používá šest základních charakteristik, jsou to:

- **Integrovaná:** jedná se o provázaný (integrovaný) systém z vnitřní strany. Což znamená, že jednotlivé složky kultury mají vzájemný vztah, tvoří uspořádaný systém, jenž je v antropologii nazýván strukturou, konfigurací nebo kulturním vzorcem.
- **Adaptivní:** konkrétní podoba dané kultury je výsledkem přizpůsobení se na konkrétní přírodní prostředí, které je daným společenstvím obýváno.
- **Negenetická, naučitelná:** k jejímu přenášení dochází pouze v procesu učení.
- **Sdílená:** držiteli stejného kulturního vzorce jsou jedinci ustavující dané kulturní společenství. Stav, kdy tento společný kulturní vzorec vlastní jim umožňuje komunikaci mezi sebou, ta má základ na sdílení významů, symbolů či forem jednání, tedy na tom, že významům, symbolům a jednání lidí rozumíme v rámci jedné kultury shodně.
- **Symbolická:** Kultura tedy je jakousi systematickou soustavou symbolů (symbolem je myšleno něco, co nese význam). Tyto symboly představují kód naší komunikace a zároveň jakési pomyslné brýle, kterými se díváme na okolní svět.
- **Specificky lidská:** zde je vysvětlení nejjednodušší, neboť zde představitelem může být jen jeden člověk.

Průcha (2006) dále připomíná, že pro teorii a praxi multikulturní výchovy jsou nezbytné další pojmy. Jedním z nich je *kulturní pluralita*. Ten je zde popisován jako teoretický princip, podle kterého dochází k uznání, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy a náboženské skupiny) mají své specifické kultury a proto je nutno je považovat za rovnocenné. Tedy je potřeba z toho důvodu tolerovat způsob života cizích společenství a dbát na respekt k existenci odlišných hodnot a norem. Uznání tohoto principu je nazýváno také jako *teorie kulturního relativismu*.

Jeho opakem je *etnocentrismus*, který je charakterizován jako jisté tendence poznávat, hodnotit a interpretovat svět, který máme kolem sebe, z perspektivy kultury etnického společenství, pro nás vlastního. Etnocentrismus byl mezi námi již v dávné historii, ale můžeme jej sledovat i v dnešním světě. Stačí nahlédnout do sféry vzdělávání. To popisuje i Průcha (2001). Mnohdy země s početným obyvatelstvem projevují ve svých

školních učebnicích etnocentrické tendence tak, že jejich obsah zaměřují na svou zemi a jiné země hodnotí povýšeně.

Dalším termínem důležitým pro multikulturní výchovu jsou *kulturní vzorce* nebo také *kulturní standarty*. Průcha (2006) vysvětluje tento pojem jako jisté způsoby chování, hodnoty či normy, zvyky v komunikaci, které jsou pro určitá etnika či kultury charakteristické. Pro učitele je respektování jiných kultur hodně důležité, neboť jejich žáky se mohou často stát a stávají se žáci z rodin cizinců, kteří své chování stále přizpůsobují standardům své původní kultury.

K pojmu kultura neodmyslitelně patří i určité procesy. Jsou to *akulturace*. Kdy akulturací je myšlen sociální proces, ve kterém dochází ke vzájemnému trvalému styku dvou či více kultur, což vede ke kulturním změnám. Pod tento pojem je zahrnováno jednak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření. (Brouček et al., 1991, s. 293 – 240 v Průcha, 2001).

Dalším je *asimilace*. „Je to stav postupného vtělování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jejich místo následně zaujmou znaky dominantní, přijímané kultury. Pokud je proces asimilace přirozený, nenásilný, lze pozorovat, jak dochází k oboustrannému obohacování všech zúčastněných etnických aj. společenství. (Brouček et al., 1991, s. 240 v Průcha, 2001).

Procesy asimilace a akulturace mohou vést i k překvapujícímu výsledku, jakým může být i syntéza, tedy jakési vykrystalizování jedné nové kultury z několika pronikajících kultur.

1.4 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání

Průcha (2001) se ve své knize věnuje přístupu Rady Evropy, OECD a Evropské unie k tématu výuky multikulturní výchovy. Je totiž nezbytné, aby byl přístup komplexní, neboť veškeré dílčí snahy v jednotlivých státech by nebyly dostatečně efektivní.

Rada Evropy má včetně České republiky 40 členů. V jejích aktivitách se odráží její velká snaha o co nejlepší realizaci multikulturní výchovy ve školním vzdělávání, což lze vidět na řadě doporučení a koncepčních materiálů. Jak zde můžeme vyčíst, jakousi „biblí“ se stala

kniha „Teaching about Europe“ (M. Shennan, 1991), ve které najdeme metodické návody k tomu, jak nejlépe na školách vyučovat tak, abychom dosáhli co nejlepšího efektu ve vytváření tzv. evropské identity.

1. První projekt zpracovala Rada Evropy v 80. letech, vztahující se především ke Švýcarsku, neboť počet dětí imigrantské populace mnohdy přesahoval 50% ve školní třídě. Rada Evropy požaduje, aby interkulturní výchova byla zajištěna ve všech školách, pro všechny žáky a ve všech předmětech, kdy pomocí společného italsko-švýcarského projektu organizují řadu seminářů pro pedagogy a ostatní školní pracovníky, které jim mají za úkol pomoci zařazovat interkulturní výchovu do výuky.
2. Další organizací, kterou Průcha (2001) udává je OECD, neboli Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, pod kterou spadá 30 evropských zemí, včetně České republiky a další země. Přesto, že se tato organizace zabývá ekonomikou, považuje vzdělání za s ní úzce spojenou. Uvědomuje si také, že vzdělání je úzce ovlivněno kulturními faktory a proto se zabývá i multikulturní výchovou. Na tomto podkladě vydává sborník *Multicultural Education* (1987), ve kterém lze najít způsoby realizace multikulturní výchovy ve školní edukaci.
3. Evropská unie vyvinula spoustu projektů, Průcha (2001) ovšem uvádí, že některé byly až příliš mnoho naplněny ideologickými požadavky a není zcela znám ani jejich reálný vliv na rozvíjení interkulturalismu. Jako příklad je v této publikaci, Průcha (2001, s. 82) uveden projekt *Rozvíjení interkulturního názoru (Developing an intercultural Outlook, 1997)*, obsahující návody a cvičení pomáhající uskutečňování akcí zaměřených proti rasizmu. Proti tomu uvádí dokument, který naopak monitoruje některé inovativní a netradiční přístupy v realizaci interkulturní výchovy. Dokument s anglickým názvem *Intercultural Education in the European Union: Local, Regional and Interregional Activities (1999)* obsahuje popis dílčích případů tzv. dobré praxe v lokální a regionální politice. Dále v tomto dokumentu najdeme informace týkající se formulací hlavních konečných úsudků v aplikování projektu.

1.4.1 „My a ti druzí“

My a ti druzí: Setkávání kultur v Evropě (Us and the others – Europe: encounter of cultures, 1993), tak zní celý název projektu z rukou mezinárodních odborníků z řad Evropské asociace učitelů. Průcha (2001) dále zmiňuje, že hlavní myšlenkou před vznikem tohoto

projektu bylo zamyšlení se již dotyčné asociací učitelů nad multikulturní výchovou jakožto prioritním bodem ve vzdělávání mládeže. Souhrnně lze tento projekt představit jako metodický materiál, jenž učitelům sloužil ke zlepšení efektivity při seznamování svých žáků s jinými kulturami. Tyto postupy lze aplikovat jak přímo do výuky, tak také k doplnění učebnic (mohou kompenzovat nedostatky v učebnicích). Je odrazem i na situaci, která se v Evropě objevuje, kdy proti sobě stojí dvě různé tendence. Jednak je to rozvíjející se multikulturní společnost na základě spolupráce mezi národy a jednak je to stále vzrůstající nacionalismus a zvyšující se nedůvěra i předsudky vůči jiným etnikům.

1.4.2 Situace v České republice

Gulová (2008) předkládá, že jako nespornou základnu pro multikulturní vzdělávání je potřeba uvést *Listinu základních práv a svobod* (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.) a také *Ústavu České republiky* (Ústavní zákon č. 1/1993 Sb.), která je nejvyšší právní normou a je v ní garantováno, že se s každým člověkem bude zacházet jako s lidskou bytostí a vždy budou respektovány zásady demokracie a lidskosti. V oblasti českého školství nyní stavíme na základě dvou nejdůležitějších dokumentů. Prvním z nich je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001)*, ten představuje státní úroveň v systému kurikulumních dokumentů, dále Rámcový vzdělávací program vymezující relevantní sféry pro individuální etapy – tedy předškolní, základní a střední vzdělávání. Na něj pak navazující Školní vzdělávací program, představující úroveň školní a další legislativní normy a schválení MŠMT. Gulová (2008) ještě prezentuje jeden podstatný dokument na poli mezinárodního vzdělávání, kterým je Zpráva nazvaná „*Učení je skryté bohatství*“, pod patronátem Mezinárodní komise UNESCO „*Vzdělávání pro 21. století*“, kdy podle ní je vzdělávací strategie založena na čtyřech pomyslných pilířích. Ty Gulová (2008) nazývá: „*učit se být*“, „*učit se jednat*“, „*učit se poznávat*“ a „*učit se žít společně*“. V koncepci každého z pilířů je zahrnuta samozřejmě i multikulturní výchova.

1.4.3 Rámcový vzdělávací program

Podle příručky MŠMT (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>), je Rámcový vzdělávací program (dále už jen RVP) otevřený dokument, do kterého je možno v určitých časových obdobích vkládat nové inovace podle měnících se potřeb společnosti, potřeb a zájmů žáků a v neposlední řadě i zkušeností učitelů

především se Školním vzdělávacím programem (dále už jen ŠVP). RVP má původ v nové strategii vzdělávání, podtrhuje ústřední pravomoci, jejich svázání se vzdělávacím obsahem a použití získaných dovedností a vědomostí v reálném životě. RVP dále podporuje pedagogickou nezávislost škol a profesní odpovědnost učitelů za efekt vzdělávání, vychází z pojetí celoživotního vzdělávání a definuje očekávanou úroveň vzdělávání. V příručce MŠMT dále můžeme nalézt principy RVP v základním vzdělávání, ze kterých stručným výčtem prezentuji například vymezení vzdělávacího obsahu, dále také specifikaci klíčových kompetencí, které by měli žáci na konci vzdělávacího procesu ovládat a také vymezení všeho, co nevyhnutelné v povinné základním vzdělávání žáků atd. V RVP je multikulturní výchova zařazena jako tzv. průřezové téma. Tento pojem objasňuje i Příručka dobré praxe kolektivu autorů (*Průřezník, aneb jak začít s průřezovými tématy*, 2008, s. 8): „V systému našeho vzdělávání představují průřezová témata prostor pro realizaci společného minima občanských a osobních kvalit, které pedagogové mají pěstovat u sebe a studentů k tomu, aby absolventi byli připraveni obstat v dnešním světě. Také představují minimum pro zajištění koheze společnosti, a to nejen těch národních, ale především také v globálním smyslu celé naší civilizace.“ Dále je uvedeno, že především pro školy a jejich pedagogy znamenají průřezová témata jakousi výzvu, aby mohli objasnit mnoho mýtů, jenž jsou s reformou spojeny.

Průcha (2006) uvádí také přínos multikulturní výchovy a to v rozvoji osobnosti žáka. Dělí jej do dvou skupin. V první z nich se obecně průřezové téma odráží do vědomostí, dovedností a schopností, kde pomáhá žákům porozumět sobě, ale i druhým, dále napomáhá ke schopnosti zvládnutí vlastního chování, vede k tvorbě dobrých mezilidských vztahů, podporuje rozvoj dovedností v komunikaci a v této oblasti i dostatek vědomostí, rozvíjí dovedností vhodné pro spolupráci, a také podporuje získání nutných základních dovedností pro řešení možných konfliktů, dále napomáhá rozvoji dovedností a vědomostí ohledně duševní hygieny a také formuje studijní schopnosti. Ve druhé oblasti, tedy oblasti postojů a hodnot je průřezové téma nápomocno k utváření kladného postoje k sobě samému a také ke druhým, podporuje uvědomování si ceny spolupráce a pomoci, také hodnoty jinakosti lidí, jejich názorů a postojů při řešení různých konfliktů. Rozvíjí uvědomění o mravním rozměru lidského chování a také napomáhá v primární prevenci špatného chování a prevenci sociálně patologických jevů.

Průřezové téma Multikulturní výchova je v RVP charakterizováno jako prostředek k možnostem žáků seznámit se s rozmanitostí různých kultur i s jejich tradicemi a hodnotami. Multikulturní výchova má pomáhat žákům k poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. K tomu patří také rozvoj smyslu pro spravedlnost, solidaritu, toleranci a respektování ostatních kultur. Škola má funkci jakéhosi prostředníka, který umožňuje setkávání se žáků z rozlišného sociálního a kulturního zázemí, kdy má za úkol pro toto setkávání zabezpečit takové prostředí, aby se příslušníci majority a minorit cítili rovnoprávně a tím napomáhat k odstranění předsudků a nepřátelství vůči neznámému.

Multikulturní výchova by měla být protkána všemi vzdělávacími oblastmi. Podle RVP ZV (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, s. 105) nejbližše však Jazyku a jazykové komunikaci, Člověku a společnosti, dále zde patří také oblast Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, a z oblasti Člověk a příroda pak nejvíce Zeměpis.

Tématické okruhy multikulturní výchovy jsou ovlivněny aktuální situací ve škole a odpovídají tak na soudobé dění ve společnosti. Výběr vhodných tématických okruhů pak záleží na vzájemné shodě mezi učiteli, žáky a rodiči.

- *Kulturní diference*- odráží jedinečnost každého člověka, jeho nedílnou jednotu tělesnou i duševní, ale také jednotu s etnikem, poznávání vlastního kulturního přístavu, ale patří zde i základní problémy v sociokulturních rozdílech jak v České republice, tak i v Evropě.
- *Lidské vztahy* – právo všech lidí na společné žití a podílení se na spolupráci při upevňování tolerantních vztahů mezi lidmi, aniž by byl brán ohled na kulturní, sociální, náboženské, zájmové či generační odlišnosti, potlačení stereotypů a předsudků a mimo jiné i obrovský význam kvality mezilidských vztahů při potřebě harmonického rozvoje osobnosti.
- *Etnický původ* – rovnocenné postavení všech etnických skupin a kultur.
- *Multikulturalita* – sloužící jako nástroj pro obousměrné obohacování se, což znamená naslouchat druhým, komunikovat se členy odlišných sociokulturních skupin, zaujímat vstřícný postoj k odlišným vlastnostem.

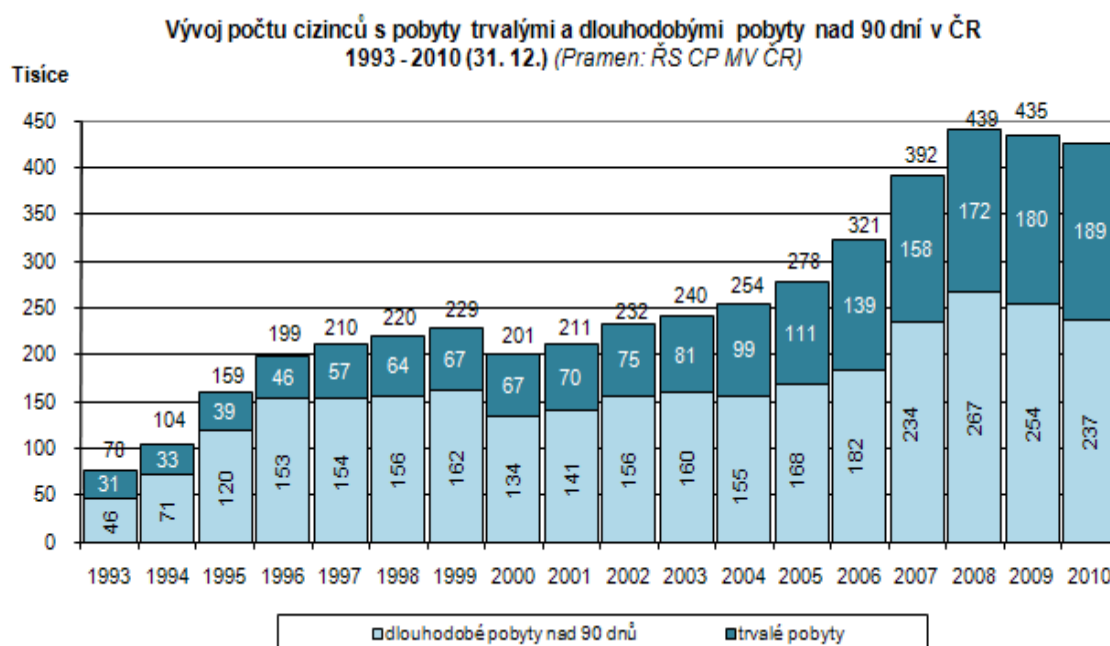
- *Princip sociálního smíru a solidarity* – nekonfliktní život v multikulturní společnosti a snaha o odstranění diskriminace a předsudků.

2 CIZINCI

„Kdo je to cizinec?“ I tuto otázku mimo jiné uvádí ve své knize T.H. Jelloun ve své knize *Tati, co je to rasismus?*, která je celá uvedená do konceptu rozhovoru otce s dcerou a je pro svou srozumitelnost se stává velmi vhodnou pro děti. Autor na tuto otázku odpovídá tak, že slovu cizinec dává význam někoho, kdo je zvenčí, odjinud. Člověka, který nepatří do rodiny a není ani z žádného klanu či kmenu. Je to někdo, kdo přichází z jiné, blízké či vzdálené, země, nebo i jiného města, vesnice. V této souvislosti uvádí autor i pojem *xenofobie*, jako označení nepřátelského postoje k cizincům, k těm, kteří přicházejí z ciziny.

2.1 Statistické současnost v České republice

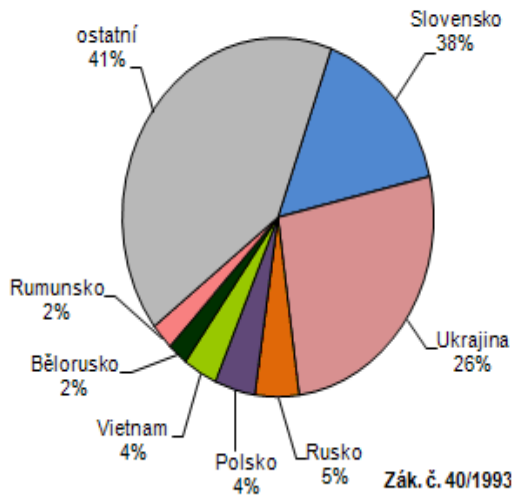
V knize *Metody sociální práce s imigranty, azylanty a jejich dětmi*, kterou sestavil kolektiv autorů (2008) najdeme text týkající se imigrace do České republiky. Najdeme zde popis imigrace v letech před a po Sametové revoluci v listopadu 1989. Před touto událostí byly hranice pro imigranty do naší země uzavřeny. Jedinou výjimkou jsou studenti a učni z Vietnamu, kteří jsou ovšem součástí dohody o technické spolupráci a řadí se do určité formy pracovní migrace. Po roce 1990 jsou však hranice České republiky otevřeny a tím je tedy uvolněna cesta pro migraci obyvatel různých států světa. Naše republika je však v tomto ohledu vnímána spíše jako průchozí, než-li cílová. Nicméně i tento trend se začal postupně měnit vlivem příchodu stále většího počtu imigrantů, zejména z Ukrajiny, Vietnamu a sousední Slovenské republiky, kteří se chtějí na území naší republiky usadit trvale a říms se stát součástí společnosti. Tyto tendence zaznamenávají i statistické grafy, které ukazují vývoj počtu cizinců s trvalými a dlouhodobými pobyty nad 90 dní, tyto zpracoval Český statistický ústav, dostupné z http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu.



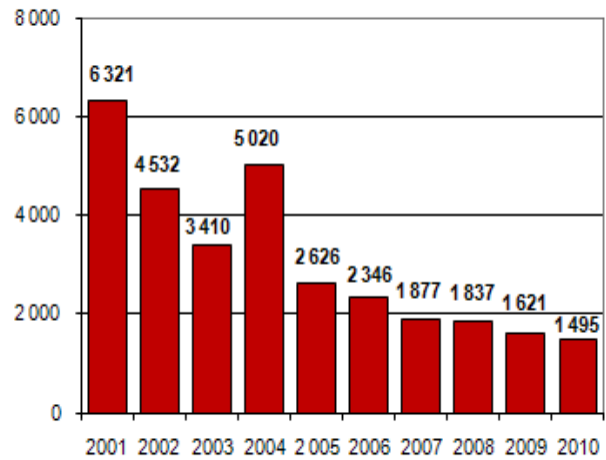
Na tomto grafu můžeme pozorovat neustále narůstající tendenci v počtu cizinců na území ČR. Jistý zlom vidíme však v roce 2000, ten je zapříčiněn zákonem, který jak uvádí kolektiv autorů (2008) ve své publikaci, vstoupil v platnost 1. 1. 2000 jako zákon č. 326/1999 Sb. O pobytu cizinců na území ČR, v původní podobě. V něm je totiž významně zpřísněn vstupní i pobytový režim pro většinu cizinců. V tabulce vidíme i opětovný nárůst od roku 2001, který je způsoben opět novelizací zákona a v něm uvedených zmírnění některých ustanovení. Vzdávající sklon je až do roku 2010.

V následujících grafech rovněž zveřejněných Českým statistickým úřadem, které jsou dostupné na http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_nabyvani_obcanstvi, vidíme vyjmenování cizích národností, jejichž příslušníci obdrželi státní občanství ČR v roce 2010 a jejichž počet je uveden v procentech. Součástí je i druhý graf zobrazující vývoj od roku 2001, kde jasně sledujeme klesající tendenci v počtu získaných českých státních občanství.

Státní občanství ČR nabytá během roku 2010 podle předchozího státního občanství



Státní občanství ČR nabytá během let 2001-2010

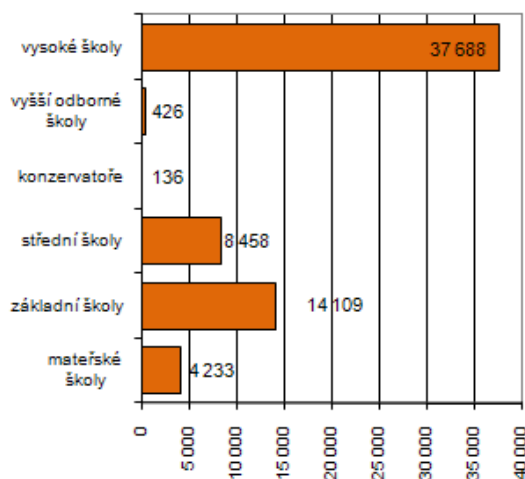


Zák. č. 40/1993 Sb.
Zák. č. 193/1999 Sb.

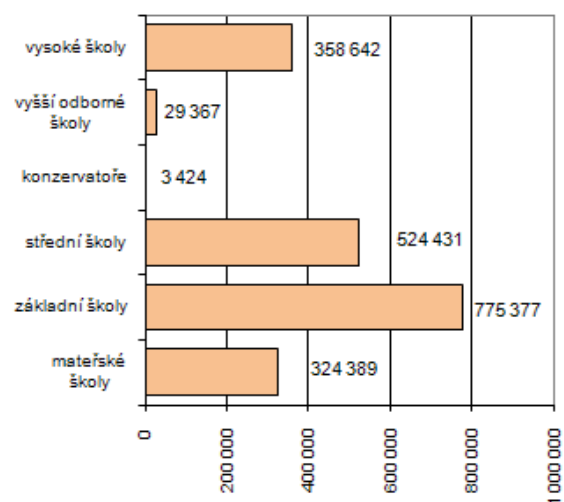
2.2 Cizinci ve škole

Český statistický úřad vydal i tomuto odvětví statistický graf.

Počty zahraničních studentů na různých typech škol - školní rok 2010/2011



Počty českých studentů na různých typech škol - školní rok 2010/2011



Můžeme v něm vidět porovnání počtu zahraničních a českých studentů v různých typech škol ve školním roce 2010/2011. Všimněme si hlavně pro nás podstatného typu, kterým jsou základní školy.

Jednou z otázek v dotazníku, který byl součástí mého výzkumu, bylo i uvedení národností dětí, které tu kterou školu navštěvují. V celkovém výčtu byly zmíněny tyto: Arabové, Bělorusové, Romové, Rusové, Slováci, Ukrajinci a Vietnamci. V praktické části své práce se věnuji podrobněji jejich počtu na oslovených základních školách.

Tomuto tématu se věnuje i Průcha (2006). Mnozí lidé se stěhují ze svých domovských zemí, ať už za prací, či studiem. Svět je tedy neustále v pohybu. Pod tímto vlivem vznikají nové interetnické problémy, které jsou však výzvou pro multikulturní výchovu, neboť jí udávají nové úkoly. Největší problémy mají vyspělé demokratické státy Evropy, ovšem nejen v nich, ale všude tam, kde dochází k integraci cizinců do mezi domorodou společnost tyto problémy vznikají. Mohou být menší, ale i větší, některé však mohou přejít i do násilnických konfliktů a různých bojových situací.

S příchodem dětí cizinců se musí vypořádat i učitelé na školách. Gulová, Štěpařová, ed.(2004) ve své knize publikují obsah Školského zákona (2001), ve kterém jsou uvedena kritéria potřebná ke zřízení samostatné třídy, či školy pro děti cizinců, aby mohly být vzdělávány ve svém národním jazyku. V České republice je ovšem tento jev velmi specifický, neboť v naprosté většině případů se nenaplní potřebný počet těchto dětí a jsou potom plynule zařazeni do tříd mezi ostatní žáky. A je potom na škole, zda v rámci svého ŠVP přizpůsobí, či nikoli výuku. I pro samotné učitele je potom tato situace velmi náročná. Mnohdy mají jen minimální či žádné interkulturní kompetence nově příchozí žáci mnohdy pochází k odlišným kultur, se kterými se ještě sami učitelé nepotkali. Průcha (2006) se věnuje i tomuto. Udává, že v České republice je ve srovnání s jinými zeměmi počet cizinců stále nízký. V populaci ČR toto činí jen 2%, což je v porovnání s například sousedním Německem, či Rakouskem jen asi pětina. Dále autor popisuje, že i číslo uvedené statistickým úřadem může být nepřesné, neboť zahrnuje pouze cizince s jiným, než českým státním občanstvím. MŠMT vydalo *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*, které je dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu>. Zde je uvedeno, že začleňování žáků – cizinců do základního školního vzdělávání probíhá podle toho, zda se jedná o:

1. *Děti občanů ze států Evropské unie* (patří zde i děti z Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska), kteří mohou - na rozdíl od ostatních žáků – cizinců- bezplatně navštěvovat tzv. třídy pro jazykovou přípravu, ve kterých se připravují na své za-

členění do školní docházky a také se zde učí český jazyk. Forma, obsah i organizace této přípravy je legislativně ošetřena předpisy MŠMT. O této možnosti bezplatné přípravy je povinen žák-cizinec a jeho rodiče informovat ředitel dané základní školy a po podání písemné žádosti z jejich strany jej musí do 30 dnů do přípravy zařadit.

2. *Děti žadatelů o azyl a děti azylantů.* Tyto děti mají také možnost bezplatné základní jazykové přípravy, ta ale probíhá v tzv. vyrovnávacích třídách. Školy si mohou přímo pro práci se žáky-azylanty požádat o asistenta pedagoga. Děti jsou totiž zařazovány do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v souladu se školským zákonem), aby jim byly umožněny nezbytné podmínky, díky kterým vzdělávání zvládnou, neboť obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.
3. *Děti cizinců ze třetích zemí.* To jsou děti, které nejsou občany žádného státu Evropské unie, ani Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska a které zároveň nespádají do kategorie azylantů. I zde je možnost bezplatného vzdělávání, ale už není možnost bezplatné jazykové přípravy. Tak je zajišťována pouze MŠMT pouze vypisováním dotačních programů, ty však kalendářně nekorespondují se školním rokem. Žáci – cizinci ze třetích zemí mívají prakticky nulovou znalost českého jazyka, což je zapříčiněno i špatnou sociální situací rodiny. V Metodickém pokynu MŠMT je uvedeno i to, že tyto děti je od 1. 9. 2011 možno vzdělávat pomocí speciálních pedagogických metod a postupů, kdy je v rámci výuky a její přípravy poskytnuta individuální podpora a je využito zejména poradenských služeb té které školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Z důvodu neustále se zvyšujícího počtu žáků cizích národností je vzdělávání zabezpečeno také v legislativě. Průcha (2006) uvádí, že v České republice mají v oblasti vzdělávání cizinci stejná práva a povinnosti jako čeští občané. Mají také právo na školní stravování, ale také na zájmové kroužky, které jejich škola zajišťuje. Žáci – cizinci mohou navštěvovat základní školu nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou 17. let.

Vše je zakotveno v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) č. 561/2004 Sb., který mimo jiné svými zákonnými normami vymezuje i to, kdo z cizinců a za jakých podmínek má právo na bezplatné vzdělání, či vzdě-

lání s finanční úhradou. Podle autora je legislativní ošetření této problematiky na dobré úrovni, kdy poskytování vzdělání cizincům je v principu zajištěno dobře, ovšem realizace předpisů ještě stále není dokonalá. Zde můžeme uvést například oblast přípravy pedagogů na českých pedagogických fakultách. Průcha zde také zmiňuje, že nelze nijak zaručit ani spokojenost dětí cizinců ve škole, ani jejich rodičů. Velmi podstatný vliv na spokojenost dětí má i školní prostředí, spolužáci a učitelé. Velmi podstatnou a užitečnou stať tvoří v Průchově knize text Petra Vodsloně, který ji sepsal jako ředitel základní školy s počtem 15% žáků – cizinců. Zde najdeme množství užitečných rad o co nejsnadnější s nejsprávnější zařazení začlenění cizinců do školního prostředí. Tyto jsou:

- vyžádání potřebných dokladů, včetně vysvědčení v posledního ročníku,
- seznámení rodičů s pravidly školy,
- zařazení žáka do vhodného ročníku, většinou se tak děje, že je dítě dáno o ročník níže, vzhledem k tomu, aby mělo co nejvíce času na adaptaci a osvojení jazyka.
- zařazení do vhodné třídy,
- začlenění mezi spolužáky
- začlenění do mimoškolních činností, neboť často i mezi zpěváky převládá, neumění jazyka a tím obtížné hledání přátel.
- Komunikace učitele s žákem – cizincem, kdy je potřeba brát v potaz složitou jazykovou situaci. Je velmi vhodné, aby žák – cizinec mohl vedle spontánního učení se, mohl jazyk studovat i systematicky, tedy v pravidelných kurzech.
- Klasifikování žáků – cizinců. I zde je největším problémem jazyková bariéra. V nabídce řešení je možno využít například slovní ohodnocení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO CHARAKTERISTIKA

Kvantitativní výzkum – to je metoda, kterou jsem se rozhodla použít pro zjištění reálných údajů a tom, jakým způsobem probíhá výuka multikulturní výchovy na druhých stupních základních škol. Jako vhodnou formu pro tento výzkum jsem zvolila dotazníkovou metodu. Ten jsem realizovala mezi učiteli na druhých stupních základních škol jednak v pohraničních obcích okresu Zlín a potom v Olomouci.

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit rozdíl mezi realizací multikulturní výchovy v pohraničních základních školách a školách ve velkoměstě, konkrétně na jejich druhých stupních, v čem a kde nejvíce je tento případný rozdíl znatelný.

Vedlejšími cíli přitom jsou:

1. Zjistit, který žáků jiných etnik či národností navštěvuje druhý stupeň základních škol, včetně jejich počtu.
2. Zjistit, jakou formou je multikulturní výchova realizována ve výuce a tím zjistit i rozdíly ve velkoměstě a v pohraničních obcích.
3. Zjistit, do jakých předmětů je multikulturní výchova nejvíce zařazována.
4. Zjistit, zda je materiální vybavení škol dostatečné ke kvalitní výuce multikulturní výchovy.
5. Zjistit, zda se výuka žákům cizích etnik, či národností přizpůsobuje více ve velkoměstě, nebo v pohraničních obcích.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky v mém výzkumu úzce souvisejí s výše uvedenými vedlejšími cíli. S těmito také souvisí dotazník, který je uveden v příloze č.1, jehož prostřednictvím samotný výzkum probíhal. Otázky v něm jsou v těmito výzkumnými úzce spojeny, čísla těch, která z nich na sebe navazují uvádím za každou výzkumnou otázkou.

1. Žáci, kterých jiných etnik, národností či cizích státních příslušností než ČR navštěvují druhý stupeň základních škol, včetně jejich počtu. Otázka č. 4, 5, 6.

2. Jakou formou realizují multikulturní výchovu základní školy ve velkoměstě a v pohraničí? Otázka č. 7.
3. Do kterých předmětů je průřezové téma nejvíce zařazováno? Otázka č. 11, 12.
4. Mají učitelé k dispozici dostatečné materiální vybavení k výuce multikulturní výchovy? Otázka č. 8, 9, 10.
5. Je výuka multikulturní výchovy přizpůsobována žákům jiných etnik, národností či cizích státních příslušností více než ČR? Otázka č. 13.

3.3 Výzkumné metody

Vzhledem k charakteru výzkumu jsem ve své práci pro získání potřebných informací použila metodu kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Pro tento účel jsem sestavila dotazník pro učitele druhého základních škol, ve kterých jsem výzkum prováděla. Celkem dotazník obsahoval 15 otázek, jako takový je potom jako součást této práce uveden v příloze č. 1. V tomto dotazníku nalezneme otázky jak uzavřené, otevřené, tak i poloza-
vřené. V otázkách uzavřeného typu nalezneme již předepsané odpovědi, ze kterých je možno vybrat si jednu nebo více možností. Tento typ otázek je výhodný především pro nasměrování dotazovaného jedince na oblast, která nás zajímá. Mezi výhody patří i snadné zpracování, nevýhodou však může být i to, že nemusíme vystihnout správný názor dotazovaného. Tento typ otázky je v mém dotazníku například otázka č. 4, nebo 6. Otázky otevřené naopak dávají respondentovi možnost vyjádřit svůj názor vlastními slovy, kdy jako výhodu zde můžeme uvést i to, že dotazovaný jedinec je nucen nad odpovědí více přemýšlet. Nevýhodou je však jednak obtížnější zpracování odpovědí a jednak také jejich ztížená interpretace. V mém dotazníku jsou to otázky č. 3, 10, 11. Poslední možností jsou otázky polozavřené, které dávají možnost výběru již předepsaných odpovědí a pokud ani jedna z nich nevyhovuje, dává dotazovanému možnost odpovědi vlastními slovy. Z těchto otázek je složena většina dotazníku, jsou to například otázka č. 7, 8, 12 aj. Otázky v dotazníku nedílně souvisejí s jak vedlejšími cíly, tak i samozřejmě s výzkumnými otázkami.

3.4 Charakteristika výzkumu

Základní školy, které jsem si zvolila pro vykonání výzkumu, jsem si vybírala podle vzdálenosti a také ochoty jejich vedení. V pohraničí byl můj výběr velmi jednoduchý, volila jsem základní školy, které jsou co nejbližší mému bydlišti. Vždy jsem zvolila osobní návštěvu a domluvu přímo s řediteli těchto škol. V pohraničí jsem oslovila pět základních škol, všichni ředitelé byli velmi ochotní a osobní návštěvu velmi kladně hodnotili. I v Olomouci jsem se snažila vybírat náhodně základní školy co nejméně od sebe vzdálené a ty jsem postupně oslovila nejdříve telefonicky a domluvila jsem si osobní setkání buď přímo s řediteli, nebo jejich zástupci pro druhý stupeň.

Do svého výzkumného šetření jsem cíleně zahrнула i páté ročníky, které oficiálně do druhého stupně nepatří. Myslím si ovšem, že vzhledem k tomu, že je tento ročník jakousi hranicí mezi prvním a druhým stupněm, a žáci se v něm již připravují na přechod na druhý stupeň, proto jsem se rozhodla zapojit i učitele tohoto ročníku.

V pohraniční oblasti se mi do 5 základních škol podařilo rozdat celkem 55 dotazníků, v Olomouci jsem rozdala dotazníky ve stejném počtu škol, vzhledem k velikosti škol jsem však rozdala celkem 65 dotazníků. S ohledem na velikost výzkumného vzorku byla návratnost všech rozdaných dotazníků nereálná. V pohraničí se mi vrátilo z celkového počtu 43, z toho bohužel jeden neplatný, neboť jej vyplnil pedagog prvního stupně. V Olomouci se podařilo navrátit pouze 45 z celkového počtu, všechny platné.

Můžeme tedy říci, že z celkového počtu 120 rozdaných dotazníků se navrátilo pouze 88 kusů, což je 73%. Ke konečnému zhodnocení je však vhodných pouze 87, tedy 72,5%.

	obce v pohraničí	město Olomouc	celkem
počet škol	5	5	10
počet rozdaných dotazníků	55	65	120
počet vrácených dotazníků	43	45	88
počet neplatných dotazníků	1	0	1
celkem dotazníků	42	45	87

Tab. 1. Počet dotazníků

3.5 Postup výzkumného šetření

Jak jsem již výše zmínila, abych mohla svůj výzkum zrealizovat, nejdříve jsem si v základních školách, především v Olomouci, domluvila telefonicky schůzku s vedením školy. Výhodou tohoto kontaktování bylo to, že již v jeho průběhu mi bylo rovnou sděleno, zda mohu nebo nikoli tento svůj výzkum provést. Z Olomouckých základních škol, které jsem kontaktovala, jsem narazila na dvě odmítnutí z důvodu časového vytížení pedagogů. Ve zbylých pěti jsem se setkala s kladným přístupem a při osobní návštěvě a podrobnějšímu osvětlení všech okolností výzkumu se mnou vedení škol opravdu velmi mile a ochotně spolupracovalo. V pohraniční jsem předem telefonicky kontaktovala pouze asi jen dvě školy, do zbylých třech vyrazila rovnou osobně a to především z důvodu malé vzdálenosti od mého bydliště. Přesto jsem se zde nesečkala s žádným odmítnutím ani kritikou. Naopak jsem byla překvapena opět velmi vstřícným přístupem a ochotou ze stran ředitelů, se kterými jsem jednala. Každý zástupce té které školy si sám zvolil počet dotazníků, které na vlastní žádost sami rozdali mezi učitele. V každé škole jsem si poté domluvila termín, kdy bude možno si vyplněné dotazníky vyzvednout.

Tím, že jsem kontaktovala na každém místě vždy stejný počet škol, jsem získala vhodné podmínky pro srovnání výsledků.

3.6 Analýza dat

Vzhledem k cíli mé práce, kterým je srovnání způsobu realizace výuky multikulturní výchovy na druhých stupních základních škol, jsem oslovila stejný počet škol jak ve velkoměstě, kterým je v mé práci město Olomouc, tak v pohraničních obcích, které se nacházejí v okolí městečka Valašské Klobouky ve Zlínském kraji. Dotazníky jsou zcela anonymní, výsledky výzkumu jsou proto zhodnoceny a porovnány v tabulkách, kde jsou uvedeny i hodnoty četností. Každá otázka je hodnocena samostatně.

Celkem jsem rozdala v těchto oslovených základních školách 120 dotazníků, z tohoto počtu se mi vrátilo celkem 88 dotazníků, jeden z toho ale nelze do celkového zhodnocení zahrnout, protože jej vyplnil učitel prvního stupně, je tedy neplatný a konečný počet je ustálen na celkovém počtu 87 dotazníků.

1. otázka: Jak dlouho na škole působíte?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
1 – 5 let	5	12%	8	18%
6 – 15 let	15	36%	14	31%
15 a více let	22	52%	23	51%
celkem	42	100%	45	100%

Tab. 2. Vyhodnocení četnosti působení na škole.

Z vyhodnocení první otázky z dotazníků plyne, že největší počet učitelů, celkem 52% v pohraničí a 51% ve velkoměstě působí na základní škole již 15 a více let. Dále tvoří poměrně širokou skupinu učitelé, pracující na základních školách 6 – 15 let, kdy v pohraničních školách tento počet tvoří 36% a v Olomouci 31%. Poslední a nejméně početnou je skupina učitelů pracujících 1 – 5 let, těch je v pohraničí 12% a v Olomouci 12%. V obou oblastech se výsledné hodnoty téměř neliší.

2. otázka: Který ročník vyučujete?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
5. ročník	6	6%	8	7%
6. ročník	19	20%	25	20%
7. ročník	19	20%	25	20%
8. ročník	22	23%	28	23%
9. ročník	19	20%	26	21%
všechny uvedené	10	11%	11	9%
jiné	-	0%	-	0%
celkem	95	100%	123	100%

Tab. 3. Vyhodnocení četnosti působení v ročníku.

Při pohledu na vyhodnocení otázky č. 2 vidíme, že hodnoty v pohraničních základních školách a školách v Olomouci se velmi podobají. V pohraničí největší počet učitelů vyučuje 8. ročník, tedy 23%, následují 6., 7., a 9. ročník s 20%, všechny uvedené ročníky vyučuje

11% a 5. ročník pouze 6% z dotazovaných pedagogů. V Olomouci je také největší skupina učitelů 8. ročníků, tedy 23%, další je ročník 9. - 21%. Následují 6. a 7. ročníky s počtem 20%. Počet učitelů působících ve všech ročnících je 9%, ročník pátý je i zde na posledním místě, tvoří 7%.

3. otázka: Vypište, prosím, které předměty vyučujete.				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
Český jazyk a literatura	19	17%	13	12%
Německý jazyk	5	5%	2	2%
Anglický jazyk	7	6%	7	6%
Matematika	13	12%	12	11%
Fyzika	3	3%	6	5%
Chemie	2	2%	4	4%
Zeměpis	3	3%	8	7%
Dějepis	6	6%	9	8%
Přírodopis	4	4%	7	6%
Výchova k občanství	11	10%	8	7%
Výchova ke zdraví	4	4%	5	5%
Výtvarná výchova	4	4%	4	4%
Tělesná výchova	7	6%	6	5%
Pracovní činnosti (ČASP)	6	6%	4	4%
Inf. a kom. technologie	4	4%	12	11%
Hudební výchova	3	3%	3	3%
Vlastivěda	4	4%	1	1%
Náboženství	3	3%	0	0%
Výchovný poradce	1	1%	0	0%
celkem	109	103%	111	101%

Tab. 4. Vyhodnocení četnosti působení ve vyučovacích předmětech.

Otázka č. 3 je v dotazníku uvedena jako otevřená, zde učitelé vpisovali všechny předměty, které vyučují. V pohraničí bylo nejvíce učitelů Českého jazyka a literatury – 17%, následujícím předmětem je Matematika s počtem 12%, další skupinu tvoří 10% Výchova k občanství, Anglický jazyk, Dějepis, Tělesná výchova a Pracovní činnosti (ČASP) jsou zastoupeny 6%, Německý jazyk 5%, dále 4% tvoří Přírodopis, Výchova ke zdraví, Informatika a komunikační technologie a také Vlastivěda. Se 3% je zde Fyzika, Zeměpis, Hudební výchova a Náboženství. 2% zaujímá Chemie a 1% zde zastává Výchovný poradce. V Olomouci bylo také nejvíce učitelů Českého jazyka a literatury 12%, v zápětí v počtu 11% je Matematika a Informatika a komunikační technologie. 8% tvoří učitelé vyučující Dějepis 7%, pak Zeměpis a Výchova k občanství, za nimi následují Anglický jazyk a Přírodopis v počtu 6%. Fyziku, Výchovu ke zdraví a Tělesnou výchovu zastoupilo 5% učitelů, Chemii, Výtvarnou výchovu a Pracovní činnosti (ČASP) pak 4%, pouze 3% hájí učitelé předmětu Hudební výchova, Německý jazyk je další v pořadí se 2%. Poslední je Vlastivěda, kterou učí jen 1% z dotázaných, oproti pohraničí Náboženství zde nezastupuje nikdo.

4. otázka: Navštěvují v současné době druhý stupeň vaší školy žáci jiných etnik, národností než české, či jiných státních příslušností než ČR?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	22	50%	43	96%
ne	20	45%	2	4%
celkem	44	95%	45	100%

Tab. 5. *Vyhodnocení četnosti žáků-cizinců.*

Otázka č. 4 se týkala pouze výskytu žáků – cizinců na druhých stupních dotazovaných základních škol. V pohraničí odpověď první, tedy ano zvolilo 50% dotazovaných, odpověď ne zvolilo 45%, odpovědi jsou tedy poměrně vyrovnané. Oproti tomu v Olomouci se odpovědi ano vyjádřilo celých 96%, odpověď ne pak využily jen 4% učitelů.

5. otázka: Pokud byla v předcházející otázce vaše odpověď „Ano“, uveďte kterých.				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
Arabové	0	0%	2	2%
Bělorusové	0	0%	1	1%
Romové	21	62%	24	26%
Rusové	0	0%	7	8%
Slováci	7	20%	1	1%
Ukrajinci	1	3%	24	26%
Vietnamci	5	15%	33	36%
celkem	34	100%	92	100%

Tab. 6. Vyhodnocení četnosti odpovědí „Ano“.

Pátá otázka plynule navazuje, pokud v předchozí otázce dotázaný uvedl odpověď ano, v následující otázce, tedy otázce č. 5 pak odpovídá na to, kterých národností žáci navštěvují danou školu. V pohraničí největší počet žáků tvoří Romové, celých 62%, následují Slováci, celkem 20%, Vietnamci tvoří 15% a Ukrajinci pouze 3%. Arabové, Bělorusové ani Rusové se v oslovených školách nevyskytují. V Olomouci byly v různých počtech uvedeny všechny z předešlých národností. Největší část zde tvoří Vietnamci v počtu 36%, dalšími jsou Romové a Ukrajinci se shodnými 26%, Rusové představují 8%, Arabové pouze 2% a Bělorusové a Slováci zastávají shodně jenom 1%.

6. otázka: Odhadněte, prosím, počet těchto žáků.				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
0 – 10	25	96%	30	67%
10 – 20	1	4%	10	22%
20 a více	0	0%	5	11%
celkem	26	100%	45	100%

Tab. 7. Vyhodnocení četnosti počtu žáků- cizinců.

V této otázce hledáme přibližný počet žáků – cizinců na oslovených základních školách. V pohraničí zvolilo první odpověď až 96% respondentů, 4% zvolilo rozmezí mezi 10 – 20, poslední možnost, tedy 20 a více, nebyla zvolena ani jednou, tedy 0%. V Olomouci první odpověď zvolilo 67%, druhou možnost 22% a zde i třetí možnost využilo 11% dotázaných.

7. otázka: Jakou formou je na vaší škole průřezové téma Multikulturní výchova realizováno?					
		obce v pohraničí		město Olomouc	
		absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
samostatný předmět		0	0%	0	0%
součást jednoho, nebo více předmětů		33	65%	37	65%
mimoškolní aktivity		17	33%	17	30%
jinak	sportovní akce	1	2%	0	0%
	projektový den	0	0%	3	5%
celkem		51	100%	57	100%

Tab. 8. Vyhodnocení četností forem realizace multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova je na základních školách v rámci ŠVP. Otázka č. 7 zjišťuje, jak je Multikulturní výchova na oslovených základních školách realizována. V pohraničí první možnost odpovědi, tedy jako samostatný předmět není realizována v žádné dotazované základní škole. Jako součást jednoho či více předmětů je v 65%. Mimoškolními aktivitami ji zařazuje 33% a pouze 2% zvolili poslední možnost, tedy možnost vepsat svou odpověď, kdy realizují multikulturní výchovu pomocí sportovních akcí. V Olomouci také jako samostatný předmět multikulturní výchovu nevyučuje žádná z oslovených škol.

65% dotázaných označilo druhou možnost, tedy zařazení multikulturní výchovy jako součást jiného předmětu. V mimoškolních aktivitách je realizována ve 30%, do možnosti vlastní odpovědi uvedlo 5% dotázaných realizaci multikulturní výchovy v rámci projektového dne.

8. otázka: Z jakých zdrojů čerpáte informace pro výuku témat Multikulturní výchovy?					
		obce v pohraničí		město Olomouc	
		absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
literatura		32	40%	31	44%
internet		37	46%	34	49%
přednášky, semináře		9	11%	4	6%
jiné	nečerpám	0	0%	1	1%
	letní škola	1	1%	0	0%
	besedy s film. ukázkami	2	2%	0	0%
celkem		81	100%	70	100%

Tab. 9. Vyhodnocení četnosti zdrojů pro MKV

Z předepsaných odpovědí zvolilo v pohraničí první možnost 40%, druhou možnost, tedy čerpání informací z nejdostupnějšího zdroje označilo 46% dotázaných, z přednášek a seminářů čerpá informace dalších 11%, do volitelné možnosti vepsalo 1% dotázaných ještě jako zdroj letní školu a poslední 2% uvedla odpověď besedy v filmových ukázkami. V Olomouci čerpá informace z literatury 44% učitelů, i internetu, který je i zde pro učitele dostupnější vzhledem k širší možnosti, získává informace celých 49%, pouze 6% dotázaných uvedlo třetí možnost, tedy přednášky a semináře. 1% hledání a získávání informací neřeší vůbec. Jinou odpověď už učitelé v Olomouci neuvádějí.

9. otázka: Je vaše škola dostatečně vybavena učebnicemi a speciálními pomůckami pro výuku multikulturní výchovy?					
		obce v pohraničí		město Olomouc	
		absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
ano		21	50%	18	40%
ne		21	50%	27	60%
celkem		42	100%	45	100%

Tab. 10. Vyhodnocení četnosti vybavení školy pomůckami pro výuku MKV

V pohraničí jsou odpovědi na tuto otázku vyrovnané, 50% respondentů si myslí, že vybavení škol je dostatečné, stejný počet, tedy opět 50% si myslí opak. V Olomouci převládá

názor, že vybavení škol k výuce multikulturní výchovy je nedostatečné, tuto možnost uvádí až 60% dotázaných, opačný názor má 40%. Rozdíl činí devět odpovědí.

10. otázka: Pokud „Ne“, jak řešíte jejich nedostatek?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
literatura	7	27%	2	6%
internet	15	58%	12	36%
přednášky	0	0%	2	6%
vlastní materiály	1	4%	3	9%
samostudium	0	0%	6	18%
jiné vzdělávací instituce	0	0%	2	6%
neřeším	2	8%	6	18%
nevím	1	4%	0	0%
celkem	26	101%	33	99%

Tab. 11. *Vyhodnocení četností řešení nedostatku materiálů pro výuku MKV*

Tato otázka souvisí s otázkou předcházející. Předepsala jsem v ní tři možnosti k označení a v případě potřeby jsem uvedla ještě jednu možnost, kde mohli učitelé vepsat svou vlastní odpověď. Tuto poslední možnost zde využili učitelé poměrně hojně. V pohraničních školách nejvíce učitelů dohledává chybějící informace na internetu, 58%, dalších 27% hledá v literatuře, možnost přednášek neuvádí ze zdejších škol žádný učitel. Do poslední možnosti udalo 8% dotázaných jako odpověď, že neřeší nijak, 4% neví a poslední 4% používají vlastní materiály. V Olomouci volili učitelé odpovědi rozmanitěji. Nejvíce dotázaných označilo, stejně jako v pohraničí, možnost druhou. Internet tedy využívá 36%, poloviční počet dotázaných, tedy po 18% uvedlo jednak samostudium a jednak nijak neřeší. 9% používá samostudium, stejné množství učitelů uvedlo do odpovědi literaturu, dále získávání informací jednak z přednášek a jednak z jiných vzdělávacích institucí. Toto množství je 6%.

11. otázka: Do kterých předmětů by měla podle vás být Multikulturní výchova nejvíce zařazována, nebo by měla být jejich nedílnou součástí? Uveďte, prosím, alespoň dva.				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
Český jazyk a literatura	16	13%	9	8%
Cizí jazyky	16	13%	8	8%
Zeměpis	15	12%	16	15%
Dějepis	13	10%	7	7%
Přírodopis	0	0%	2	2%
Výchova k občanství	38	31%	43	41%
Výchova ke zdraví	9	7%	8	8%
Výtvarná výchova	6	5%	6	6%
Tělesná výchova	1	1%	0	0%
Člověk a svět práce	0	0%	2	2%
Inf. a kom. technologie	4	3%	0	0%
Hudební výchova	3	2%	3	3%
Vlastivěda	1	1%	0	0%
Etická výchova	1	1%	0	0%
Samostatný předmět	1	1%	2	2%
celkem	124	100%	106	102%

Tab. 12. *Vyhodnocení četnosti vhodných předmětů pro zařazení MKV.*

Tato otázka se zabývá zjištěním, který předmět, resp. předměty jsou podle učitelů nejvhodnější pro to, aby do jejich osnovy bylo průřezové téma multikulturní výchova zařazeno. Otázka č.11 je otevřená, takže oslovení učitelé měli možnost předměty vpisovat. Často učitelé uvedli více než jeden předmět. V pohraničí se nejvíce, tedy 31% dotázaných vyjádřilo ve prospěch Výchovy k občanství, po 13% dotázaných považuje za nejvhodnější Český Jazyk a literaturu a také Cizí jazyky. Těště na nimi následuje s 12% podporou Zeměpis a 10% Dějepis. Výchovu ke zdraví uvedlo 7% učitelů, dalších 5% by pro zařazení multikulturní výchovy využilo Výtvarnou výchovu, pouze 3% zvolila Informatiku a kom. technologie, jen 2% Hudební výchovu. Jenom 1% uvádí Tělesnou výchovu, Vlastivědu či Etickou výchovu. V pohraničí by také jen jedno procento učitelů zavedlo multikulturní výchovu

jako samostatný předmět. V Olomouci také nejvíce učitelů volilo Výchovu k občanství, celých 41%. Druhým předmětem v pořadí ve Zeměpis, který uvedlo 15%. Český jazyk a literatura, Cizí jazyky a také Výchovu ke zdraví určilo 8%. Dalších 7% by pro multikulturní výchovu považovalo za nejvhodnější Dějepis, 6% Výtvarnou výchovu. Hudební výchovu podporují 3%, Přírodopis, Člověk a svět práce považují za vhodný 2%. Jako samostatný předmět by v Olomouci zařadila do výuky také 2%. Jiné předměty už učitelé neuvádějí.

12. otázka: Které okruhy průřezového tématu Multikulturní výchova nejvíce využíváte při výuce?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
kulturní diferenciacce	22	26%	25	22%
lidské vztahy	35	41%	38	34%
etnický původ	8	10%	9	8%
multikulturalita	10	12%	22	19%
princip sociálního smíru a solidarity	9	11%	19	17%
jiné	-	0%	-	0%
celkem	84	100%	113	100%

Tab. 13. *Vyhodnocení četnosti využití okruhů MKV*

Průřezové téma Multikulturní výchova je obsahuje několik základních okruhů, které mohou být do výuky zařazeny více či méně. V pohraničí nejvíce učitelé preferují oblast lidských vztahů, 41% učitelů. Dalších 26% dotázaných využívá oblast kulturních diferencí. Multikulturalitu užívá 12%, principy sociálního smíru a solidarity označilo 11%, etnický původ 10%. Jinou možnost z učitelů v pohraničí nevyužil nikdo. I v Olomouci uvedlo jako nejvyužívanější oblast nejvíce respondentů, 34%, druhými v pořadí jsou kulturní diference, které využívá 22%. Multikulturalitu uvedlo 19%, principy sociálního smíru a solidarity označilo 17%. Nejméně využívaná je oblast etnického původu, pouze 8%. Ani zde jinou možnost nikdo nevyužil. Zde měli učitelé možnost označit i více odpovědí.

13. otázka: Přizpůsobujete výběr těchto okruhů podle žáků jiných etnik a národností, které vyučujete?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
ano	10	24%	21	47%
Ne	32	76%	24	53%
celkem	42	100%	45	100%

Tab. 14. Vyhodnocení četnosti výběru okruhů podle národnosti žáků.

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že v pohraničí učitelé výběr okruhů většinou vůbec nevyužívají, odpověď ne zvolilo 76%, odpovědi ano se přiklonilo 24%. V Olomouci není výsledek až tak jednoznačný, výběr okruhů přizpůsobuje 47% učitelů, 53% nikoli.

14. otázka: Myslíte si, že vaše škola dostatečně připraví žáky na budoucí život v multikulturní společnosti?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní čet- nost	relativní čet- nost (%)	absolutní četnost	relativní čet- nost (%)
ano	7	17%	9	20%
spíše ano	20	47%	18	40%
nevím	8	19%	14	31%
spíše ne	5	12%	4	9%
ne	2	5%	0	0%
jiné	-	0%	-	0%
celkem	42	100%	45	100%

Tab. 15. Vyhodnocení četnosti přípravy žáků na budoucí život vlivem výuky MKV

V této otázce jsem se snažila zjistit názor učitelů na to, zda si myslí, že jejich škola své žáky dostatečně, či nikoli připraví na život v multikulturní společnosti. V pohraničí jistě převládá odpověď spíše ano, tu označilo 47%, odpověď nevím zvolilo 19%, jisté ano určilo 17%. Dalších 12% učitelů zastává názor, že spíše ne a pouze 5% odpovídá, že výuka je nedostatečná. V Olomouci se ke kladnému názoru, tedy odpovědi spíše ano, přiklonilo 40% respondentů. 31% dotázaných si není jistých a volí odpověď nevím. První odpověď,

tedy jednoznačné ano označilo 20% a posledních 9% se přiklonilo k odpovědi spíše ne. Ani jeden z dotázaných v Olomouci neoznačil poslední odpověď – ne.

15. otázka: Kdo by měl podle vás primárně připravovat děti na život v multikulturní společnosti?				
	obce v pohraničí		město Olomouc	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
rodiče	10	19%	19	36%
mateřská škola	3	6%	1	2%
základní škola	5	9%	3	6%
spolupráce všech uvedených	36	66%	30	56%
jiné	-	0%	-	0%
celkem	54	100%	53	100%

Tab. 16. Vyhodnocení četnosti přípravy dětí na život v multikulturní společnosti

Převážná většina respondentů, celých 66%, z pohraničních základních školách zastává názor, že spolupůsobit na děti mají i rodiče, ale i školy. První odpověď, tedy působení pouze rodičů zvolilo 19%, dalších 9% určilo pouze základní školy a posledních 6% uvedlo jako nejvhodnější pouze mateřskou školu. V Olomouci také největší množství učitelů, což činí 56%, označilo možnost čtvrtou předepsanou odpověď, tedy spolupráci všech uvedených. 36% si myslí, že hlavní práce zůstává na rodičích, základní školy označilo jen 6% a poslední 2% označilo školy mateřské. I u této otázky bylo možno i více odpovědí.

3.7 Zhodnocení výsledků

Z provedené analýzy získaných dat vyplývá z celého výzkumu několik závěrů. Jejich zhodnocení provedu v rámci odpovědí na výzkumné otázky, samozřejmě v návaznosti na vedlejší cíle mé práce.

Výzkumná otázka č. 1: Žáci kterých jiných etnik, národností či cizích státních příslušností než ČR navštěvují druhý stupeň základních škol, včetně jejich počtu. K této výzkumné

otázka navazuje i první vedlejší cíl mé práce, který má podobné znění. V dotazníkovém šetření se k této výzkumné otázce vztahují otázky tři, jsou to č. 4, 5, 6.

Z první otázky, která je spíše obecná, vyplývá, že zatímco v pohraničí se žáci – cizinci nacházejí v polovině oslovených škol, tedy v 50%, v Olomouci je situace výrazně jednoznačnější, až 96% dotázaných uvedlo přítomnost žáků - cizinců ve své základní škole, pouze 4%, tedy jen 2 učitelé odpověděli negativně. Z národností, které se vyskytují v těchto školách jsou nejvíce početnou skupinou v pohraničí Romové, jejich národnost uvedlo celých 62% pedagogů, oproti tomu v Olomouci vepsalo Romy jen 26% respondentů. Tam jsou nejpočetnější skupinou Vietnamci, uvádí jich 36% dotázaných. V Pohraničí se Vietnamci v základních školách vyskytují jen v 15%. I vzhledem k tomu, že školy v pohraničí se nacházejí opravdu poměrně nedaleko státních hranic se Slovenskem, není jistě překvapující, že druhou nejpočetnější skupinou se stali v pohraničí Slováci. Pouze v jednom případě byl uveden i Ukrajinec. V Olomouci se podle učitelů nachází národností víc. Ještě poměrně početnou skupinou jsou tam Ukrajinci, uvedlo je 26% učitelů, v malém procentu jsou zde i Arabové, Bělorusové a Rusové. Maximální počet těchto žáků – cizinců v pohraničí je do deseti žáků, lze to usoudit z poměru, kdy tuto odpověď zvolilo 96% učitelů, kteří na tuto otázku odpovídali. Pouze jeden uvedl rozmezí mezi 10 – 20 žáků. V Olomouci také největší procento dotázaných označilo první odpověď, tedy do deseti žáků, ovšem 22% využilo i druhou možnost, tedy rozmezí mezi 10 – 20 žáky. Ještě pět pedagogů z těch, kteří na tuto otázku odpovídali zvolilo poslední, tedy nejširší rozmezí, což je 20 a více žáků.

Výzkumná otázka č. 2: Jakou formou realizují multikulturální výchovu základní školy ve velkoměstě a v pohraničí?

S ní souvisejí je vedlejší cíl mé práce, jehož znění je: Zjistit, jakou formou je multikulturální výchova realizována ve výuce a tím zjistit i rozdíly ve velkoměstě a v pohraničních obcích.

O odpovědi v dotazníkové otázce č. 7 je znatelné, že jak v pohraničí, tak v Olomouci je z největší části multikulturální výchova realizována jako součást jednoho, či více předmětů. Odpovědělo tak jak v pohraničí, tak i v Olomouci 65% dotázaných. Stejně téměř stejný počet učitelů uvádí, že realizaci provádí pomocí mimoškolních aktivit. Podle těchto vý-

sledků lze tedy jasně říci, že rozdíl ve formě realizace multikulturní výchovy není mezi oběma oblastmi téměř žádný.

Výzkumná otázka č. 3: Do kterých předmětů je průřezové téma nejvíce zařazováno?

Vedlejší cíl spojený s otázkou zní velmi podobně. V pohraničí i Olomouci jednoznačně nejvíce učitelů vepsalo předmět Výchova k občanství, s poměrně menší podporou jsou na druhém místě v pohraničí Český jazyk a literatura a cizí jazyky, které mají stejný počet procent, tedy 13%. V Olomouci překročil 10% hranici už jen Zeměpis, který získal 15% podporu učitelů. Český jazyk a literatura a jazyky cizí spolu s Výchovou ke zdraví jsou v Olomouci na třetím místě, kdy je uvedlo 8% učitelů. Naopak v pohraničí tuto příčku získal Zeměpis, který preferuje 12% učitelů. Lze tedy shrnout, že jak v pohraničních základních školách, tak ve školách v Olomouci je situace velmi málo rozdílná a multikulturní výchovu zařazují do téměř stejných předmětů.

Výzkumná otázka č. 4: Mají učitelé k dispozici dostatečné materiální vybavení k výuce multikulturní výchovy? Vedlejší cíl v kontextu s touto otázkou dává za úkol zjistit zda je materiální vybavení škol dostatečné pro kvalitní výuku multikulturní výchovy. K této výzkumné otázce se nejvíce vztahuje otázka č. 9 v mém dotazníku. Zde se také odpovědi učitelů příliš neliší. V pohraničí, je stav více méně nerozhodný, protože polovina učitelů odpověděla, že vybavení dostačující je, polovina si myslí opak. V Olomouci si větší polovina učitelů, tedy 60% myslí, že stav nevyhovuje a vybavení je tedy nedostačující. 40% je opačného názoru. Na této otázce je v dotazníku přímo závislá následující otázka č. 10, její výsledek lze ale integrovat s otázkou č. 8, z jejich vyhodnocení vyplývá, že nejvíce učitelé hledají informace k výuce za pomocí internetu. Ať už přímo anebo pokud potřebují jen doplnit jejich případný nedostatek. V Olomouci jsem se ale setkala i s 18% odpovědí učitelů, že nedostatek informací prostě neřeší.

Výzkumná otázka č. 5: Je výuka multikulturní výchovy přizpůsobována žákům jiných etnik, národností či cizích státních příslušností více než ČR? Na tuto výzkumnou otázku také navazuje podobně znějící poslední vedlejší cíl mé práce. Z vyhodnocení otázky č. 13 z dotazníku, která se tímto zabývá. Vyplývá zde, že v pohraničí se výuka příliš nepřizpůso-

buje, je to zřejmě dáno i tím, že v pohraničí se celkově vyskytuje menší množství žáků – cizinců, než ve velkoměstě. Až 76% dotázaných učitelů uvedlo, že výuku nijak nepřizpůsobují. V Olomouci už je poměr odpovědí méně výrazný. I tak je větší část, tedy 53% respondentů toho názoru, že výuka přizpůsobována není.

ZÁVĚR

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit rozdíl v realizaci multikulturní výuky na druhých stupních základních škol jednak v pohraničí a jednak ve velkoměstě. V čem a kde je případný rozdíl nejvíce znatelný. Ke zjištění těchto informací jsem využila metody kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. V rámci praktické části jsem výsledky výzkumu vyhodnotila a urovnala do přehledných tabulek. Z těchto po srovnání vyplývá, že realizace multikulturní výchovy probíhá na všech dotazovaných školách jak v pohraničí, tak v Olomouci velmi podobně a učitelé mají na zařazení multikulturní výchovy do výuky podobný pohled. Největší rozdíly ve výsledcích byly v otázkách týkajících se množství žáků – cizinců, kteří dané školy navštěvují. Mnohem více těchto žáků navštěvuje školy v Olomouci, je to znát i ve výsledcích otázky zabývající se množstvím žáků-cizinců ve školách, ale také v otázce týkající se národností žáků, které školy navštěvují. Zatímco v pohraničí převažuje národnost romská a poté slovenská, v Olomouci se učitelé ve školních lavicích setkávají s poměrně širším spektrem národností.

V teoretické části své práce jsem se zaměřila na definování a cíle multikulturní výchovy, dále jsem se věnovala vysvětlení základních pojmů, které k multikulturní výchově neodmyslitelně patří a v neposlední řadě i začlenění multikulturní výchovy jako průřezového tématu do vzdělávacího systému v českém školství. Posledním dílem v teoretické části jsou cizinci a jejich začlenění do školní docházky v základním vzdělávání.

Na závěr svého shrnutí bych ráda zmínila otázku připravenosti pedagogů na setkávání se s žáky-cizinci ve školních lavicích. I z dotačního šetření se zdá být poněkud nejednotnou a zmatenou otázkou, kdy přibližně polovina učitelů považuje vybavení škol učenými pomůckami za dostatečné a druhá polovina ze nedostatečné. Lze zde možná vyzdvihnout váhu různých seminářů a přednášek, které by mohli učitelům představit i nové směry v rámci realizace multikulturní výchovy a aplikaci nových metod do výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1
- BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0
- ČERMÁKOVÁ, J. H., RABIŇÁKOVÁ, D., STÖHLOVÁ, H., ŠIŠKOVÁ, T. *Ty + já = kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. 1.vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-76-5
- GULOVÁ, L. et al. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. 1.vyd. Brno: ké pedagogyMasarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4724-2
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-86633-14-4
- JELLOUN T. B. *Tati, co je rasizmus?* Praha: Dauphin, 2004. ISBN 80-7272-049-X
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Metody sociální práce s imigranty, azylanty a jejich dětmi*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-097-3
- KOLEKTIV AUTORŮ. *T-Kit: Interkulturní učení*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2007. ISBN-978-80-86784-55-7
- KOLEKTIV AUTORŮ. *10 kroků s MKV: metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2010. ISBN 978-80-87456-07-1
- NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8
- NĚMEČKOVÁ, I. a kol. *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum, 2003. ISBN 80-239-2099-5
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, příručka (nejen) pro učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství, 201. ISBN 80-85866-72-2

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8

ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9

ŠTOLOVÁ, E. *Vzdělávání romů*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0

VAŇUROVÁ, Z. a kol, *10 krát s MKV: Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2010. ISBN 978-80-87456-07-1

Internetové zdroje

Český statistický úřad. *Cizinci: počet a vzdělávání*. [online]. [cit. 2012-04-29]. Dostupné z http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani

KOLEKTIV AUTORŮ. *Průřezník aneb jak začít s průřezovými tématy* [online]. 1. vyd. Praha:Člověk v tísni, 2008. [cit. 2012-04-21]. Dostupné z <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=52>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online] Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání Tauris, 2001 [cit. 2012-04-14]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online] Praha: VÚP, 2007. [cit. 2012-04-12]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. [online]. [cit. 2012-04-30]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu>

ŠVINGALOVÁ, D. *Výchozí pojmy*. [online]. [cit. 2012-04-10]. Dostupné z <http://www.multikultura.cz/multikurni-vychova/vychozi-pojmy/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČSAP	Člověk a svět práce
------	---------------------

MKV Multikulturní výchova

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP Rámcový vzdělávací program

RVP ZV Rámcový vzdělávací program v základním vzdělávání

ŠPV Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1. Vývoj počtu cizinců s pobyty trvalými a dlouhodobými nad 90 dní	31
Graf č. 2. Státní občanství ČR nabitá během roku 2010 podle předchozího státního občanství	32
Graf č. 3. Státní občanství ČR nabitá během let 2001-2010	32
Graf č. 4. Počty zahraničních studentů na různých typech škol-školní rok 2010/2011	32
Graf č. 5. Počty českých studentů na různých typech škol-školní rok 2010/2011	32

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Počet dotazníků	38
Tab. 2. Vyhodnocení četnosti působení na škole	40
Tab. 3. Vyhodnocení četnosti působení v ročníku	40
Tab. 4. Vyhodnocení četnosti působení ve vyučovacích předmětech	41
Tab. 5. Vyhodnocení četnosti žáků – cizinců	42
Tab. 6. Vyhodnocení četnosti odpovědí „Ano“	43
Tab. 7. Vyhodnocení četnosti počtu žáků – cizinců	43
Tab. 8. Vyhodnocení četností forem realizace multikulturní výchovy	44
Tab. 9. Vyhodnocení četností zdrojů pro MKV	45
Tab. 10. Vyhodnocení četností vybavení školy pomůckami pro výuku MKV	45
Tab. 11. Vyhodnocení četností řešení nedostatku materiálů pro výuku MKV	46
Tab. 12. Vyhodnocení četností vhodných předmětů pro zařazení MKV	47
Tab. 13. Vyhodnocení četností využití okruhů MKV	48
Tab. 14. Vyhodnocení četností výběru okruhů podle národnosti žáků	49
Tab. 15. Vyhodnocení četností přípravy žáků na budoucí život vlivem výuky MKV	49
Tab. 16. Vyhodnocení četností přípravy dětí na život v multikulturní společnosti	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Lenka Šerá, jsem studentkou UTB ve Zlíně, Fakulty humanitních studií, oboru Sociální pedagogika. Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma Způsoby realizace multikulturní výchovy na základních školách. K získání co nejpřesnějších informací k danému tématu jsem zvolila dotazníkovou metodu. Vyplnění tohoto dotazníku je zcela anonymní a informace z něj získané budou použity pouze při vyhodnocení v mé bakalářské práci.

Cílem práce je zjistit rozdíl v realizaci multikulturní výchovy na druhém stupni základních škol ve městě a v pohraničních obcích. Tímto bych Vás chtěla požádat o co nejpřesnější vyplnění tohoto dotazníku.

Předem Vám mnohokrát děkuji.

Lenka Šerá

1. Jak dlouho ve škole působíte?

- 1 – 5 let
- 6– 15 let
- 15 a více let

2. Který ročník vyučujete?

- 5. ročník
- 6. ročník
- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. ročník
- všechny uvedené
- jiné :

3. Vypište, prosím, které předměty vyučujete.

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

4. Navštěvují v současné době druhý stupeň vaší školy žáci jiných etnik, národností než české či jiných státních příslušností než ČR?

- Ano
- Ne

5. Pokud byla v předcházející otázce vaše odpověď „Ano“, uveďte kterých :

.....
.....

6. Odhadněte, prosím, počet těchto žáků:

- 0 – 10
- 10 – 20
- 20 a více

7. Jakou formou je na vaší škole průřezové téma Multikulturní výchova realizováno?

- samostatný předmět
- součást jednoho, nebo více předmětů
- mimoškolní aktivity (přednášky, diskuse, koncerty, ...)
- jinak, prosím uveďte :

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

8. Z jakých zdrojů čerpáte informace pro výuku témat Multikulturní výchovy?

- Literatura
- Internet
- Přednášky, semináře
- Jiné:

.....

9. Je vaše škola dostatečně vybavena učebnicemi a speciálními pomůckami pro výuku Multikulturní výchovy?

- Ano
- Ne

10. Pokud „Ne“, jak řešíte jejich nedostatek?

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

11. Do kterých předmětů by měla podle vás být Multikulturní výchova nejvíce zařazována, nebo by měla být jejich nedílnou součástí? Uved'te, prosím, alespoň dva:

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

12. Které okruhy průřezového tématu Multikulturní výchova nejvíce využíváte při výuce:

- Kulturní diference
- Lidské vztahy
- Etnický původ
- Multikulturalita
- Princip sociálního smíru a solidarity.
- Jiné:

13. Přizpůsobujete výběr těchto okruhů podle žáků jiných etnik a národností, které vyučujete?

- Ano
- Ne

14. Myslíte si, že vaše škola dostatečně připraví žáky a budoucí život v multikulturní společnosti?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne
- Jiné.....

15. Kdo by měl podle primárně připravovat děti na život v multikulturní společnosti?

- Rodiče
- Mateřská škola
- Základní škola
- Spolupráce všech uvedených
- Ji-
ná:.....

Děkuji mnohokrát za Váš čas a vyplnění dotazníku.