

# Multikulturní kompetence učitele na základní škole

Kateřina Černíčková

---

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: Kateřina ČERNÍČKOVÁ**

**Osobní číslo: H09053**

**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Multikulturní kompetence učitele na základní škole**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy, klíčových a multikulturních kompetencí učitelů.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace smíšeného výzkumu (škálování, dotazování, obsahová analýza).**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**PELCOVÁ, N. Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a další vzdělávání učitelů. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1954. ISBN 978-80-7290-277.**

**PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: příručka nejen pro učitele. Praha: triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.**

**PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie : sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.**

**JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.**


**ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník. Zdroje a formy rasismu a netolerance. Informace o národnostních menšinách. Hry a cvičení pro žáky a studenty. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8**

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

Datum zadání bakalářské práce: **22. 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 .....3.5.2012.....

.....Klára Čermáková.....

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

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

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

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

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

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo učit 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Téma mé bakalářské práce spočívá ve vymezení pojmu multikulturní kompetence učitele na základní škole. Teoretická část pojednává o multikulturalismu, multikulturní výchově, obecných kompetencích učitele a multikulturních kompetencích učitele. Z teoretických poznatků vychází část praktická. V rámci výzkumu, za využití výzkumné metody Delphi, získám definici pojmu multikulturní kompetence vytvořenou experty na základě jejich zkušeností.

Klíčová slova: multikulturní výchova, multikulturní kompetence

## **ABSTRACT**

The subject of my bachelor thesis lies in the definition of the concept multicultural teacher competence in basic schools. The theoretical part deals with multiculturalism, multicultural education, general teacher competence and multicultural teacher competence. The practical part is based on the theoretical knowledge. In the research using the Delphi research method I get a definition of multicultural competence formulated by experts and based on their experience.

Keywords: multicultural education, multicultural competence

*„V knize osudu jsme všichni zapsáni v jednom verši.“*

*(William Shakespeare)*

*Děkuji Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za trpělivost a odborné vedení mé práce. Poděkování patří také všem učitelům, kteří si při své náročné profesi našli čas na spolupráci při mém výzkumu a mým spolužákům za projevenou ochotu při vyplnění dotazníků.*

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
1 <b>MULTIKULTURALISMUS</b> .....	<b>11</b>
2 <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>14</b>
3 <b>RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM</b> .....	<b>17</b>
4 <b>KOMPETENCE PEDAGOGA</b> .....	<b>20</b>
4.1 <b>OBECNÉ VYMEZENÍ KOMPETENCÍ PEDAGOGA</b> .....	20
4.2 <b>KLÍČOVÉ KOMPETENCE PEDAGOGA</b> .....	23
4.3 <b>KOMPETENCE PEDAGOGA K MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ</b> .....	24
<b>II</b> <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
5 <b>PŘÍPRAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
5.1 <b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	29
5.2 <b>CÍLE VÝZKUMU</b> .....	29
5.3 <b>DRUH VÝZKUMU</b> .....	30
5.4 <b>METODA DELPHI</b> .....	30
5.5 <b>VÝBĚROVÝ SOUBOR</b> .....	31
5.6 <b>PRŮBĚH VÝZKUMU</b> .....	34
5.6.1 <b>1. kolo dotazování</b> .....	34
5.6.2 <b>2. kolo dotazování</b> .....	36
6 <b>ANALÝZA DAT</b> .....	<b>39</b>
6.1 <b>ROZBOR ZÍSKANÝCH DEFINIC</b> .....	39
6.2 <b>VYHODNOCENÍ DAT</b> .....	46
6.3 <b>TEST VÝZNAMNOSTI</b> .....	53
7 <b>SHRnutí VÝZKUMU</b> .....	<b>56</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>65</b>
<b>PŘÍLOHA: TABULKY ČETNOSTI A ARITMETICKÝ PRŮMĚR</b> .....	<b>66</b>



## ÚVOD

Dnešní člověk je součástí světa, který je charakteristický soužitím různých sociokulturních skupin, mezi nimiž existuje řada odlišností. Pro fungující společnost je naprosto nezbytné, aby se její členové naučili tyto odlišnosti tolerovat, respektovat, přijímat a vnímat jejich přínos. Zásadní prioritou současné společnosti se tedy jeví vytvoření společenského klimatu, který bude příznivý a otevřený těmto odlišnostem. Nedílnou součástí školního vzdělávacího programu a povinnou součástí základního vzdělávání v České republice, je jedno z průřezových témat - multikulturní výchova. Cílem všech subjektů participujících na výchovně vzdělávacím procesu nastupující generace je změna struktury osobnosti jedince, kterého se výchovou snaží utvářet a formovat. Výchovným cílem, který si klade multikulturní výchova, je vychovávat takové členy společnosti, kterým nebude činit potíže soužití s lidmi jakkoliv odlišnými, ať již rasově, nábožensky, etnicky, vzhledově či jinak. Multikulturní výchova by měla naplňovat také své poslání směrem k úspěšné integraci žáků menšinové společnosti do procesu vzdělávání. Téma multikulturní kompetence dosud není v české odborné literatuře dostatečně rozpracováno, přestože se v dnešní době jedná o problematiku zcela zásadního významu. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro zvolené téma, které považuji za velmi aktuální.

V teoretické části bude mojí snahou proniknout do zmíněné problematiky vysvětlením souvisejících pojmů a jejich zařazením do kontextu tak, aby byla zřejmá úzká souvislost mezi potřebou naplnit ideje multikulturalismu a vymezením pojmu „multikulturní kompetence“, které lze považovat za základní kámen pyramidy, jejíž vrchol spatřuji ve společnosti fungující na principech vzájemné tolerance, koexistence a kooperace. Cílem praktické části této bakalářské práce je příprava, popis a uskutečnění výzkumu na základních školách s učiteli, kteří by měli být nositeli multikulturních kompetencí. Zároveň jejich zapojení se do procesu a definování tohoto pojmu bude přínosem pro tvorbu teorie v oblasti multikulturní výchovy.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MULTIKULTURALISMUS

Jako téma bakalářské práce jsem zvolila „multikulturní kompetence“. Soudobá společnost klade na vybrané jedince, jež zastávají určitou sociální roli, požadavek, aby byli nositeli takových kompetencí. Osobností, u které je vybavení multikulturními kompetencemi bezesporu žádoucí, je osobnost učitele. V rámci jeho sociálního statusu se očekává, že učitel jako jeden z hlavních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, bude své kompetence uplatňovat při působení na osobnost vychovávaného jedince tak, aby si osvojil kompetence potřebné k jeho úspěšné integraci do společnosti. Dříve než svoji pozornost zaměřím na zmíněné kompetence pedagoga, hodlám problematiku uvést v širším kontextu. Klíčovými pojmy této práce, kterými jsou multikulturní výchova a multikulturní kompetence, je nadřazen globální pojem *multikulturalismus*.

Žijeme ve světě setkávání se různých kultur, skupin a jedinců, ve světě odlišností a nutnosti symbiózy. Společnost, která se vyznačuje soužitím členů různého vyznání, různých ras a národností, společnost, která není homogenní, označujeme pojmem multikulturní společnost.

Slovník cizích slov Lumíra Klimeše (2010) nabízí vysvětlení pojmu *kultura*, jež definuje jako: „...*souhrn hmotných a duchovních hodnot vytvořených lidstvem a charakterizujících historicky dosažený stupeň ve vývoji společnosti.*“ Kultura je specifický lidským atributem, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, schopnosti, zvyky a obyčeje, které si člověk osvojil jako člen společnosti. Jde o označení věcí a jevů, jimiž se člověk odlišuje od zvířete. Předponu *multi-* charakterizuje latinský výraz *multum*, což znamená mnoho. Ze základních slov pak vznikají slova odvozená, jejichž význam lze odvodit právě vysvětlením slov, ze kterých vznikla.

„*Multikulturalita (podle některých odborníků multietnicita) je reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově a nábožensky odlišných skupin lidí. Tento stav je přirozený, na vůli a přáních lidí nezávislý...*“ (Průcha, 2011, s. 156). Multikulturalita tedy existuje nezávisle na našich názorech a stanoviscích. Je velmi dobře známo, že setkávání (lze říci také střety) různých kultur na území jednoho státu či ještě v menším měřítku v jednotlivých regionech, si sebou neslo, nese a bude nést jisté konflikty, problémy a klade zvýšené nároky na toleranci majoritní skupiny, která se s přílivem nové kultury a jedinců, jimž je vlastní, musí vyrovnávat tak, aby vedle sebe mohly skupiny či jedinci různě odlišní žít a existovat bez

výraznějších konfliktů. V důsledku vzniklých společenských problémů vyvstala naléhavá potřeba nastalou situaci řešit a odtud byl již jen krůček ke vzniku **multikulturalismu**. Podle Průchy (2011) jde o ideologii, jejíž podstatou jsou názory o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství, soužití založené na principech rovnosti, tolerance, respektu a konstruktivní spolupráce. Tyto ideje byly přijaty politickými garniturami jednotlivých států, což v praxi znamenalo zavedení různých legislativních opatření se snahou uplatnit a vštípit občanům zásady multikulturalismu. Ten si od počátku získal jak příznivce, tak odpůrce.

O vzniku multikulturalismu hovoříme v souvislosti s migrací mimoevropanů do západní Evropy v 60. letech 20. století (Hladík, 2006). Na vlnu přistěhovalců nebylo evropské obyvatelstvo připraveno a sžívání se s imigranty přineslo nemalé problémy, složité konflikty plynoucí ze střetů etnických a národnostních menšin s majoritní společností, která nebyla připravena a ochotna k proměně. Multikulturalismus však nebyl a není záležitostí pouze evropskou. Ve stejné době jsou otázky multikulturalismu aktuální také v USA a Kanadě v souvislosti s občanským hnutím, bojem menšin za svoji identitu a boji jedinců a skupin za občanská práva (Mistrík, 2008). Politika multikulturalismu je v jednotlivých státech převzata a uplatňována specificky v závislosti na historii daného státu a jeho politických podmínkách (Hirt, 2005).

Barša (1999) označil multikulturalismus jako fenomén tzv. politiky identity, jejíž rozvoj byl ve střední a východní Evropě označován jako krize národního státu. Národní stát se vyznačuje kulturní homogenitou a jeho hlavním znakem je shoda politických a kulturních hranic. Mistrík (2008) vnímá multikulturalismus jako proces vzájemného ovlivňování se různých vedle sebe existujících kultur, kdy takové soužití přináší množství střetů v důsledku vznikajících konfliktů postojů a hodnot. Odkládání řešení konfliktů, nekomunikace a nadřazování se jedné kultury nad druhou, vede ke vzniku problémů a v konečném důsledku k narušení koexistence. Současně autor dodává, že proces vzájemného působení různých kultur je pro každou z nich také obohacením a přínosem, bez něhož by došlo ke stagnaci a zániku kultury. Jedná se tedy o přirozený a normální proces v komunikaci kultur. V tomto procesu rozlišuje tři myšlenkové proudy a to:

- **konzervativní** multikulturalismus;
- **liberální** multikulturalismus;

- **kritický** multikulturalismus.

Konzervativní multikulturalismus uznává a vnímá odlišnosti kultur, avšak dominantní kulturu označuje za nadřazenou a multikulturní výchovu směřuje k uvědomění si postavení nadřazené kultury. Liberální multikulturalismus považuje různorodost kultur za pozitivní, nechává procesu vzájemného ovlivňování prostor tak, aby se některá kultura mohla prosadit sama. Multikulturní výchova učí členy společnosti akceptovat odlišnosti. Kritický multikulturalismus respektuje různorodost kultur s vědomím výhod i nevýhod s tímto fenoménem spojených. Kultury soupeří o své postavení, přičemž dominantní kultura do tohoto procesu komunikace kultur nezasahuje (Mistrík, 2008).

V celosvětovém měřítku z historického kontextu, stejně jako ze soudobé situace tedy vyplývá, že otázky soužití různých sociokulturních skupin v multikulturní společnosti lze bezpochyby označit za relevantní a zcela zásadní. V úzké, přímé souvislosti s jejich řešením cítíme nutnost učit a vychovávat členy společnosti k toleranci, otevřenosti, ochotě, spolupráci, porozumění, empatii, prosociálnosti a k přijetí souvisejících pozitivních hodnot. Vzhledem k tomu, že samotný vznik a snaha o prosazení multikulturalismu k jeho skutečnému uplatnění nebyla dostačující, bylo nutno začít jedince a celé skupiny vychovávat a vzdělávat v oblasti etnického, kulturního a rasového soužití. Ideologie multikulturalismu se tak stala východiskem multikulturní výchovy.

## 2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

„*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán*“ (Průcha, 2011, s. 15). Český výraz „multikulturní výchova“, který vychází z anglického pojmu *multicultural education* vyvolává dojem, že má jít pouze o výchovu, přičemž ale význam anglického *education* je širší a zahrnuje také vzdělávání a tomu v případě multikulturní výchovy Průcha (2011) přisuzuje primární roli.

Šišková (1998) označuje zásady multikulturní výchovy slovy tolerance a porozumění a to ve vztahu k cizím kulturám, jejich historii a zvykům. Autorka ve své publikaci používá pojem **interkulturní vzdělávání**, které podporuje koncept interkulturní společnosti. Jedná se o společnost, v níž jsou podporovány vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinami, existuje zde respekt vůči odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, úsilí vyvarovat se negativních předsudků a stereotypů. Nedílnou součástí interkulturního vzdělávání je výchova k toleranci, k lidským právům a k demokracii.

Průcha definuje dvě základní koncepce multikulturní výchovy a to: koncepci (A): „*Multikulturní výchova je proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet dispozice k pozitivnímu vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur*“ a koncepci (B): „*Multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, kulturním aj. potřebám těchto žáků*“ (Průcha, 2000, s. 167).

V Průchově koncepci tedy lze spatřovat snahu předat žákům vědomosti a znalosti o odlišných kulturách, zvycích, obyčejích, hodnotách, historii, způsobu života a to ideálně tak, aby si samotní žáci na základě získaných poznatků, které jim předá edukátor bez přílišného zdůrazňování jeho osobního postoje, mohli utvořit svůj vlastní názor a postoj k jiným národům a etnickým skupinám. Primárním cílem takové edukace je eliminovat vznik předsudků, rasismu a xenofobie a položit základy budoucímu uspokojivému soužití členů majoritní společnosti s minoritami bez střetů a násilností, ke kterým dnes dochází ve

velké míře. Koncepce „B“, která má vytvořit podmínky pro integraci dětí z minoritních skupin, je diskutabilní, neboť mnozí odpůrci multikulturalismu kritizují právě ono přílišné zdůrazňování kulturních a etnických odlišností, které si sebou nesporně nese také úprava osnov či učebního prostředí pro takové „jiné žáky“ a posiluje v nich vědomí vlastní odlišnosti.

*„Místo aby primárním cílem multikulturní výchovy bylo oprašování školní výuky od dogmat, skrze něž se reprodukují negativní stereotypy, dochází v jejím rámci k fragmentaci vzdělávacích osnov podle etnických kritérií, a tedy k replikaci nacionalistické dogmatiky, ovšem v minoritním provedení“ (Hirt in Průcha, 2011, s. 153).*

Na tomto místě bych ráda pouze okrajově připomenula nepříliš úspěšný projekt tzv. *„pozitivní diskriminace“*, jenž byl v americké společnosti šedesátých let minulého století označován jako „afirmativní akce“. Šlo o snahu poskytnout příslušníkům etnických a rasových menšin zvýhodnění přístupu ke vzdělávání a k získání zaměstnání. Reakcí majoritní populace však mnohdy byly negativní projevy rasismu, které přímo souvisely s preferováním jedinců z minoritní skupiny a zdůrazňováním rozdílů mezi lidmi, čímž docházelo k posílení vyčleňování určitých skupin z celkové populace. Příčiny neúspěchu *pozitivní diskriminace* považuje Průcha (2011) za klíčové pro pochopení možností a mezí multikulturní výchovy ve školách.

Mistrík (2008) zdůrazňuje nezbytnost multikulturní výchovy, kterou dokladuje uvedením sociálních podmínek, z nichž tato potřeba vyplývá. Přestože tedy autor vymezuje sociální faktory ve vztahu ke Slovensku, dovolím si jeho zjištění transformovat na české poměry, neboť ty jsou dle mého názoru obdobné:

- změna české společnosti po roce 1989 *„...přinesla nový, otevřený pohled na etnickou situaci v zemi a na staré i nově se vynořující etnické konflikty etnického a kulturního charakteru“* (Průcha, 2001, s. 119);
- globalizace posledních desetiletí zasáhla i Českou republiku, čímž je také česká společnost nucena vyrovnávat se se střetem odlišných kultur;
- dne 1. května 2004 jsme vstoupili do Evropské unie a 21. prosince 2007 se Česká republika stala součástí tzv. schengenského prostoru a byly zrušeny kontroly na

hranicích se sousedními státy, čímž došlo také k otevření se každodenní výměně kultur s evropským prostorem;

- jsme součástí globálního trendu migračního procesu (turistika, práce);
- české obyvatelstvo je zatíženo nevyřešenými předsudky a stereotypy (např. ve vztahu k romské menšině či k vietnamské komunitě);
- dochází k velkému nárůstu počtu cizinců žijících na našem území.

Pomocí Mistríkova vymezení jsem tedy uvedla některé z charakteristických znaků soudobé české společnosti, které přímo volají po potřebě uplatnění multikulturní výchovy v jejím pravém slova smyslu. Nejde o nový fenomén, tato potřeba nabyla určitých rozměrů již před šesti lety, kdy bylo pedagogické veřejnosti předloženo nařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR spočívající v zařazení multikulturní výchovy jako jednoho z průřezových témat do školních vzdělávacích programů. Povinnost začleňovat do výuky multikulturní výchovu mají české základní školy od roku 2007.



### 3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Základní kurikulární dokumenty českého školství jsou:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha;
- Rámcové vzdělávací programy;
- Školní vzdělávací programy.

**Bílá kniha** (2001) vymezuje obecné cíle vzdělávání a výchovy v České republice, zmiňuje se o proměnách společnosti a principech vzdělávací politiky, uvádí prognózu vývoje vzdělávací soustavy, zabývá se podmínkami evropské a mezinárodní spolupráce ve vzdělávání. V jednotlivých kapitolách tohoto dokumentu jsou mimo jiné popsány specifické problémy stupňů a oblastí vzdělávání.

Vzhledem k tématu práce hodlám zaměřit pozornost na oblast základního vzdělávání. Tuto oblast považuji v procesu celoživotního učení za zvlášť významnou. Učitelé základních škol jsou ti, kteří jako první ve vzdělávacím procesu seznamují žáky s hodnotovým systémem naší společnosti. Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině a žáci si účastí v něm plní povinnou školní docházku, jejíž délka je od školního roku 1996/1997 stanovena na 9 let.

*„Základní vzdělávání je v současnosti jedinou etapou, které se povinně účastní každé dítě v České republice, a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace“* (Bílá kniha, 2001, s. 47).

Je rozděleno na první a druhý stupeň, přičemž z hlediska vývoje žáků je první stupeň velmi významným, neboť přechod z rodinného prostředí či předškolního zařízení na základní školu je v životě člověka náročným obdobím, kdy se dítě vyrovnává s mnohými změnami, přivyká si na jiný režim, povinnosti, buduje nové vztahy s novými lidmi. Učební program prvního stupně by z uvedených důvodů měl ve velké míře zohlednit přirozené potřeby jednotlivých žáků, individuální úroveň jejich zrání, jelikož v této fázi vzdělávání se utváří předpoklady pro celoživotní učení, vštěpují se dětem základní návyky, základní gramotnost, vytváří se u nich motivace a náhled na svět. Cílem druhého stupně základního

vzdělávání je poskytovat žákům kvalitní základ všeobecného vzdělání, přičemž je důležitá podpora motivace k učení, osvojení si základních stylů učení, tvořivosti, rozvoj schopností a zájmů, získání respektu k práci druhých, toleranci a odpovědnosti k sobě samému. Pro naplnění takových ušlechtilých cílů je třeba vytvořit ve škole příznivé klima tak, aby se tato instituce stala pro žáky místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností (Bílá kniha, 2001). Výčet toho všeho, co by měli pedagogové základní školy předat svým žákům, co by je měli naučit, jak kvalitní základní kámen pro jejich budoucnost by měli položit, může být ještě mnohem obsáhlejší. Učitelé na základní škole musí tvořit odborný tým se specifickými dovednostmi, kdy každý jednotlivec takového týmu musí být kvalifikovaný expert, který oplývá schopností spolupracovat s ostatními kolegy a také s rodiči žáků. Soubor dovedností, znalostí a schopností, kterými by takový učitel měl být vybaven, uvádím v následujících kapitolách.

„V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**“ (RVP ZV, 2010). Podle zásad stanovených v tomto dokumentu si je následně každá základní škola povinna vytvořit svůj **Školní vzdělávací program**, dle kterého škola v procesu vzdělávání postupuje. Nová strategie vzdělávání, kterou RVP naplňují, klade důraz na žákovo osvojení si a rozvíjení klíčových kompetencí, absolvování výuky pro život, získání základu všeobecného vzdělávání a dobrého základu pro celoživotní vzdělávání. Dokument vymezuje cíle základního vzdělávání. Zde uvádím ve stručnější podobě některé z nich:

- motivovat žáky k celoživotnímu učení;
- podněcovat tvořivé myšlení žáků;
- podporovat jejich logické úvahy a řešení problémů;
- naučit žáky spolupracovat a respektovat sebe i druhé, stejně jako jejich práci a úspěchy;
- rozvíjet u žáků citlivost a vnímavost, toleranci a ohleduplnost k lidem, prostředí a přírodě;
- rozvíjet žákovy schopnosti s ohledem na jeho možnosti (RVP ZV, 2010, s. 12).

Mezi průřezová témata uvedená v RVP ZV patří také **multikulturní výchova**. Obsahem tohoto průřezového tématu je seznámit žáky s tradicemi a hodnotami jiných

kultur, poukázat na jejich rozmanitost, přiblížit jim kulturu vlastní, naučit je toleranci, snášenlivosti a pochopení. Rámcový vzdělávací program zařazením uvedeného průřezového tématu hodlá naplnit veškeré principy a cíle multikulturní výchovy jako takové, přičemž za významné faktory považuje vztahy ve škole a to jak vztahy mezi žáky, tak mezi učiteli; mezi učiteli a žáky, dále pak vztahy mezi školou a rodinou žáků; školou a místní komunitou. Pro zdravý rozvoj a úspěchy na poli výuky a výchovy je důležité vytvoření příznivého klimatu školy (třídy), ve kterém se dostane stejného prostoru, stejných možností a práv všem žákům bez rozdílu. O vytvoření takového klimatu školy se musí zasloužit pedagogický sbor, ale také jeho nadřízený orgán, vytvořením odpovídajících podmínek. Ve škole nesmí být podporováno nepřátelství a předsudky. Multikulturní výchova zasahuje do mnoha oblastí. Učitelé v rámci multikulturní výchovy na základě naplánovaného a promyšleného Školního vzdělávacího programu zařazují téma o vztazích mezi příslušníky různých sociokulturních skupin téměř do každého z vyučovaných předmětů. Pokud by pedagog měl pochybnost o důležitosti uplatnění principů multikulturní výchovy, pak tuto jistě rozptýlí při četbě RVP ZV, který vymezuje, v čem spočívá přínos tohoto průřezového tématu pro rozvoj osobnosti vychovávaného jedince v jednotlivých oblastech vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot (RVP ZV, 2010, s. 107 - 108).

Samotné průřezové téma se v rámci uplatnění na dané škole může dále členit na tematické okruhy. Autoři RVP zde ponechali prostor pro kreativitu učitelů jako nositelů multikulturních kompetencí, kteří volbu tematického okruhu přizpůsobují konkrétním lokálním podmínkám, klimatu a zákonitostem školy, komunity a místním souvisejícím problémům, jež je potřeba řešit. Je tedy na jejich domluvě, případně také na domluvě mezi učiteli a žáky, kterému z níže uvedených tematických okruhů budou věnovat svoji pozornost:

- **kulturní difference;**
- **lidské vztahy;**
- **etnický původ;**
- **multikulturalita;**
- **princip sociálního smíru a solidarity** (RVP ZV, 2010, s. 108).

## 4 KOMPETENCE PEDAGOGA

*„Lidé během svého vzdělávání získávají určité vědomosti a osvojují si určité dovednosti. Praktickým uplatněním nově získaných informací pak vytvářejí individuální zkušenost. Souhrnem těchto zkušeností a dovedností vznikají konkrétní kompetence“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 46).

Tématem práce jsou multikulturní kompetence učitele. Učitel však v rámci svého uplatnění musí být nositelem i jiných, než multikulturních kompetencí. Nejprve si je tedy vymezíme obecně, poté se zaměříme na klíčové kompetence a na závěr teoretické části budeme kategorizovat kompetence pedagoga k multikulturní výchově.

### 4.1 Obecné vymezení kompetencí pedagoga

Na samotný pojem **kompetence** lze nahlížet z několika směrů. Jde o pojem, který je poslední dobou nadužívaný a jeho vymezení není jednoznačné, resp. lze najít více způsobů, jakými je uvedený výraz vysvětlován. Jak uvádějí Veteška a Tureckiová (2008), tyto způsoby se většinou doplňují. Kompetence tak může být pravomocí, oprávněním a možnostmi jedince činit rozhodnutí a nést za ně odpovědnost. Jiným pojetím je vnímání kompetence jako souboru znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů. Dvojice autorů ve své publikaci přináší definování uvedeného pojmu, které podle nich zahrnuje oba pohledy na jeho význam, kdy tedy v případě **kompetence** hovoříme o jedinečné schopnosti člověka *„...úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál, na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). V kompetenci, která se projevuje v chování jedince je obsažen rozvojový potenciál a to vždy v kontextu se situací. Obecné definování pojmu kompetence jsme uvedli a nyní bychom se svými úvahami vstoupili do „prostoru školství“.

Rámcové vzdělávací programy rozdělují kompetence do třech skupin:

- *občanské kompetence*, vyjadřující kvality občana demokratické společnosti – jde o soubor hodnot a postojů, které jsou demokracii vlastní;

- *odborné kompetence* jež se vztahují k výkonu pracovních činností (vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty);
- *klíčové kompetence* – jedná se o soubory kvalit osobností (RVP, 2010).

Švec (2005) uvádí přehled kompetencí s příklady otázek pro učitele, kteří si zodpovězením položených otázek mohou uvědomit sebe sama, svoji činnost, jednání a postoje. Takové uvědomění je prospěšné pro jejich další profesní i osobnostní vývoj. Autor naznačuje, co by měl umět a znát učitel, aby se dalo předpokládat, že je nositelem určené kompetence. Rozbor příkladů jeho otázek ukazuje následující:

- **kompetence oborově předmětová** zahrnuje schopnost učitele orientovat se v oboru jeho aprobačních předmětů a sledovat vývoj v těchto oborech; dovednost přenášet nové poznatky z oboru do výuky a žáky motivovat tak, aby se kromě osvojování si poznatků, učili přemýšlet ve vyučovaném předmětu;
- **kompetence psychodidaktická** zahrnuje schopnost učitele motivovat žáky k učení, podporovat jejich tvořivost, přičemž pro získání takové kompetence je důležité, aby si učitel nastudoval poznatky z teorie didaktiky a psychologie;
- **diagnostická a intervenční kompetence** vyžaduje, aby se učitel zaměřil na svoji schopnost vypořádat, rozlišit a reagovat na individuální předpoklady žáků, jejich vývojové zvláštnosti, styly jejich učení a poruchy učení a chování;
- **kompetence psychosociální a komunikativní** je vlastní pedagogovi, jenž se aktivně podílí na příznivém klimatu třídy, ve které vyučuje, udržuje komunikaci s rodiči žáků a orientuje se ve spleť sociální situaci školy i mimo školu.

Vašutová (2004) v souvislosti s vymezením pojmu kompetence upozorňuje na jazykovou nejednotnost a také zbytečnost vytváření dalších složitých formulací. Uvádí pojmy, které mohou zkoumaný výraz nahradit: „...*schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd., které do jisté míry vystihují výbavu a připravenost učitele pro profesi*“. Profesní kompetence učitele spojuje s jeho profesními

kvalitami, mezi něž řadí učitelovi **znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a jeho osobnostní předpoklady**. Znalosti učitele rozděluje následovně:

- didaktické znalosti předmětu a znalosti obecné didaktiky;
- znalosti o žácích a znalosti učení;
- znalosti kurikula;
- znalosti kontextu;
- znalosti sebe sama (Vašutová, 2004, s. 88 - 89).

Základní pedagogické dovednosti obsahují činnosti spojené s přípravou, realizací a hodnocením výuky. Jedná se o:

1. přípravu na vyučování, v níž učitel uplatňuje **plánovací dovednosti**; vymezení výukového cíle a volbu prostředků k jeho splnění;
2. účinnou komunikaci ve vyučovací hodině využívá **dovednosti realizační** (týkají se dosažení kvality vyučování při zapojení žáků do učební činnosti);
3. **řídící dovednosti**, které využívá při udržení zájmu a pozornosti žáků a jejich aktivity;
4. **dovednosti potřebné k vytvoření příznivého klimatu** ve třídě podporující kladné postoje a motivaci žáků;
5. **dovednosti pomáhající** učiteli **udržovat kázeň** žáků a **řešit výchovné situace**, zejména nežádoucí chování žáků;
6. kontrolu a vytváření hodnocení, která jsou nezbytná pro **diagnostické dovednosti**;
7. sebehodnocení – hodnocení vlastní činnosti učiteli přispívají **jeho autodiagnostické dovednosti** (Kyriacou, 2004, s. 23).

Můžeme konstatovat, že základní dovednosti, kterými by učitel měl být vybaven, se tedy týkají pečlivé přípravy na vyučování, schopnosti udržet zájem a kázeň žáků, umění zhodnotit jak výkony žáků, tak svůj vlastní výkon a dokázat z tohoto hodnocení vyvodit takové závěry, které učitelé poskytnou návod či podklad pro zlepšení jeho další činnosti. Všechny tyto dovednosti se vzájemně prolínají, souvisí spolu a nemohou být uplatněny bez vzájemné interakce s chováním žáků, z čehož vyplývá, že učitel musí sledovat reakce žáků

při výuce a vhodně na ně v daný okamžik reagovat, tak aby výuka byla efektivní (Kyriacou, 2004).

Pro získání potřebných dovedností je důležitá učitelova příprava, tedy studium, dále samotný výkon praxe, jeho sebevýchova, sebereflexe a neustálé sebezdokonalování. Na rozvoj pedagogických dovedností, mezi něž řadíme vědomosti, rozhodování a činnosti, má pozitivní vliv také délka učitelské praxe, což ovšem neplatí vždy a mnoho učitelů má v některých pedagogických dovednostech zjevné nedostatky i po dlouholeté praxi. K rozvoji vlastních dovedností musí být učitel motivován a nemalý vliv na jeho snahu se zdokonalovat má jeho vlastní smysl pro zodpovědnost. Motivaci má napomáhat také vytvoření příznivého klimatu školy. Každý učitel by měl rozvoj pedagogických dovedností chápat jako neustálý proces, jenž probíhá po celou učitelskou kariéru a měl by se snažit o to, aby na dosažené úrovni neustrnul příliš dlouho (Kyriacou, 2004).

## 4.2 Klíčové kompetence pedagoga

*„Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách“ (Vašutová, 2004, s. 99).*

Klíčové kompetence se všemi jejich složkami (znalosti, schopnosti, dovednosti) nejsou provázány s konkrétním pracovním místem. Jedná se o „obecnější kvalifikace“ orientované **na tvořivý rozvoj osobnosti**, všeobecné i specifické znalosti zahrnující škálu odborných způsobilostí, které však nesouvisí pouze s daným oborem. Jejich nabývání probíhá celý život. V kontextu vzdělávacího procesu se pojmu klíčové kompetence užívá v souvislosti se vzděláváním dospělých, rekvalifikací a celoživotním učením (Veteška, Tureckiová, 2008).

Belz a Siegrist (In Veteška, Tureckiová, 2008) rozdělili klíčové kompetence do těchto oblastí:

- **sociální kompetence:** schopnost týmové práce; kooperativnost; schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím;

- **kompetence ve vztahu k vlastní osobě:** kompetentní zacházení se sebou samým; být svým vlastním manažerem; schopnost reflexe vůči sobě samému; vědomé rozvíjení vlastních hodnot; schopnost posouvat sám sebe a dále se rozvíjet;
- **kompetence v oblasti metod:** plánovitě uplatňovat odborné znalosti; vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení; strukturovat a klasifikovat nové informace; dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti; kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení žádoucích inovací a změn; zvažovat šance a rizika.

Evropská komise, s jejím cílem podporovat a rozvíjet vzdělávání, odbornou přípravu a celoživotní učení, určila tyto oblasti **klíčových kompetencí**:

- komunikace v mateřském jazyce (ústní i psaná forma);
- komunikace v cizím jazyce;
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií;
- kompetence v oblasti informační a komunikační technologie;
- kompetence k učení (učit se učit);
- interpersonální, sociální a občanské kompetence;
- podnikatelské dovednosti;
- všeobecný kulturní rozhled (Veteška, Tureckiová, 2008, s.66).

### 4.3 Kompetence pedagoga k multikulturní výchově

*„Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu...“* (Bílá kniha, 2001, s. 44).

Připomeňme si, že multikulturní výchova vznikla jako reakce na multikulturalismus, což je proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami, stav plurality kultur ve vyspělých zemích. Multikulturní výchova je spolu s dalšími opatřeními praktickou dimenzí multikulturalismu (Hirt, 2005). Hladík (2006) vysvětluje pojem multikulturní výchova jako záměrné výchovně-vzdělávací působení, jehož efektem je dosažení multikulturních kompetencí vzdělávaného subjektu, s cílem připravit jej na život v multikulturní společnosti.



Pokusíme se zamyslet nad tím, v čem se odlišují či v čem jsou specifické potřebné kompetence učitele k multikulturní výchově od obecných kompetencí. Učitel, který do učební jednotky vkládá průřezové téma multikulturní výchovu je podle Hladíka (2006) jeden ze tří hlavních činitelů (vedle žáka a školy), kteří na multikulturní výchovu působí a mají vliv na způsob její realizace. V podmínkách českého školství však nejde o specialistu určeného a vyškoleného pouze pro tuto problematiku. Jedná se o pedagoga, který vyučuje i jiné předměty a předpokládáme u něj výskyt kompetencí, jež jsem analyzovala v předchozích kapitolách. Vyjma již popsanych schopností, dovedností a znalostí je u něj žádoucí jistá kulturní citlivost, změna a zaujetí nového postoje k odlišnostem, sociální dovednosti a maximální míra schopnosti komunikace a interpretace výkladu obsahu předmětu. Učitel musí umět ve třídě, kde vyučuje, vytvořit příznivé klima, vybudovat si s žáky otevřený a přívětivý vztah, což přispívá k tomu, aby žáci mohli bez obav vyjádřit svůj vlastní názor, diskutovat o něm a nenásilně tak přejímat postoje, které se jim snaží učitel vštípit.

*„Chceme-li vychovávat děti a mládež k toleranci, znamená to, že si přejeme ovlivňovat jejich postoje...“ ( Šišková, 1998, s. 128).*

Působit na změnu postoje vyžaduje působit na všechny jeho složky, tedy na:

- kognitivní složku;
- emotivní složku;
- konativní složku.

Hladík (2006) uvádí, že v procesu multikulturní výchovy si žáci či studenti osvojují **multikulturní kompetence**, do nichž zahrnuje *znalosti, porozumění, dovednosti, schopnosti a postoje*. K tomu, aby učitel mohl žákům dané multikulturní kompetence předložit a předat, musí je nejprve sám mít. Zde nelze jinak, než souhlasit s tvrzením Šiškové, že *„...vychovatelé se musí oprostít od některých předsudků, stereotypů spojených s postoji k cizinci...tolerance a nadhled je velkým vkladem do budoucna“ (Šišková, 1998, s. 123).*

V odborné literatuře je výraz „multikulturní“ nahrazován pojmem „interkulturní“.

*„Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur a příslušných dovedností, efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifičností partnerů“* (Průcha, 2010, s. 46).

Edukátor, předkládající vychovávaným téma multikulturní výchovy stojí v dnešní době před nesnadným úkolem a s trochou nadsázky mohou říci, že se často jedná o boj s větrnými mlýny. Česká republika není klasická přistěhovalecká země, jako například Amerika či Austrálie. Přesto v posledních desetiletích také evropské státy musely přijmout novou roli regionu přistěhovalectví a jsou nuceny naplňovat cíle migrační politiky. V této jedné větě je však skryto obrovské úsilí, které musí vyvíjet kompetentní osoby k tomu, aby členy vzniklé multikulturní společnosti přetransformovaly a vštípily jim kladný postoj k odlišnostem. Vrátime-li se pak v myšlenkách zpět ke školnímu vzdělávacímu procesu, pak tíha odpovědnosti za utváření postojů a „zrození“ tolerantních, vstřícných a vnímavých lidí, otevřených komunikaci a přijímání kulturních odlišností, spočívá na učiteli a zejména pak na učiteli multikulturní výchovy. Ve svém úsilí dosáhnout stanoveného výukového a výchovného cíle mu však příliš často samotná společnost, s níž má přitom společný zájem, klade překážky ve formě předsudků a zažitých stereotypů vedoucích až k negativním jevům xenofobie, rasismu apod. Soudím, že tedy roli učitele multikulturní výchovy musí v dané vzdělávací instituci převzít osobnost, která se již dříve dopracovala k určitému stupni pedagogického mistrovství. Nelze tedy doporučit, aby průřezové téma multikulturní výchovy vychovávaným jedincům předkládal pedagog, jenž se teprve sám učí a je v začátcích pedagogické kariéry.

Pedagog s využitím své plánovací a realizační dovednosti musí zvážit a předem promyslet a zvolit efektivní edukační strategie. Zde se jako vhodné inspirativní řešení jeví převzetí již vyzkoušených a vyhodnocených metod, forem a prostředků výuky ze zahraničního edukačního systému, kde podle Hladíka (2010) jsou multikulturní kompetence jakožto edukační konstrukt součástí pedagogického diskurzu již tři desítky let.

Téma multikulturní kompetence není v české pedagogické literatuře dostatečně rozpracováno. Metodikou práce s mládeží se u nás, mimo jiných autorů, zabývá Šišková (1998), která předkládá zkušenosti s programem zaměřeným na soužití různých kultur.

Mezi vhodné metodické postupy Šišková řadí diskusi s nasloucháním názorů druhých, dále pak předkládání informací o jiných kulturách učitelem formou přímého výkladu; vytváření modelových situací se skupinou s následnou diskusí o pocitech zúčastněných a také využití videoprojekce či jiných názorných pomůcek. Podstatné přitom je přímé zapojení vychovávaného do procesu výuky (Šišková, 1998).

Zde je tedy možný námět k zamyšlení se nad tím, jak pedagog své multikulturní kompetence může uplatnit a jakým způsobem dosáhne získání těchto multikulturních kompetencí u svých žáků. Pokud je český pedagog nositelem multikulturní kompetence, pak musí znát, čeho je vlastně nositelem, musí umět vymezit daný pojem, umět sestavit jeho definici. Zjištění, zda tomu tak je, bude věnována praktická část bakalářské práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 PŘÍPRAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU

Praktická část této práce vymezuje výzkumný problém, z něj vyplývající výzkumné otázky a určuje cíle celého výzkumu. Příprava výzkumu začala studiem odborné literatury v oblasti multikulturní výchovy, pedagogických kompetencí a metodologie, pokračovala vytvořením plánu výzkumu spolu s výběrem vhodné metody sběru dat a metody ke zpracování výsledků a směřovala k realizaci celého projektu. Účelem uvedení podrobností a popisu zvolené metody byla snaha přiblížit v českých poměrech ne příliš známou delphskou metodu.

### 5.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problémem této bakalářské práce jsou multikulturní kompetence učitele na základní škole.

**Základní výzkumná otázka zní:**

Jaké atributy a jejich vzájemné vztahy budou obsaženy v definici pojmu multikulturní kompetence získané na základě empirických poznatků učitelů základních škol ve zlínském regionu?

**Otázky specifické:**

1. Ve kterých attributech se projeví shoda získaných definic?
2. Prokáže pedagog, který by měl být nositelem multikulturní kompetence, že je schopen definovat čeho je tedy vlastně nositelem?
3. Jaká bude úroveň definice, která bude respondenty hodnocena jako nejpřesnější?

### 5.2 Cíle výzkumu

Cíl výzkumu byl stanoven s ohledem na, v českých poměrech, slabou teorii o daném problému a to konkrétně v oblasti definování pojmu „multikulturní kompetence“ odborníky. V duchu motto: „Špetka praxe vydá za tunu teorie“ je mým hlavním cílem získat definici uvedeného pojmu od učitelů - praktiků, přičemž vycházím z předpokladu, že pedagog v rámci procesu výuky uplatňuje průřezové téma multikulturní výchovy, je tedy schopen vytvořit žádanou definici. Takové definování pojmu experty přímo z praxe nám v teoretické rovině dosud chybí. Cílem je také zjistit jak vytvořené definice budou hodnoceny ze strany samotných učitelů, jak ze strany studentů oboru Sociální pedagogika,

a která z definic jimi bude vybrána jako nejpoužitelnější. Dalším cílem výzkumu je cíl praktický, ke kterému bude výzkumné snažení směřovat. Jde o vyústění výsledku výzkumu ve formě získané definice do praktické roviny, jedná se tedy o aplikovaný výzkum, který bude mít praxeologickou funkci. Získaná definice, případně získané definice, budou nabídnuty odborníkům, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání pedagogů a pedagogických pracovníků v oblasti multikulturní výchovy. Jedná se o oblast českého vysokého školství v oborech pedagogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika, andragogika a další, jejichž hlavní činitele by mohla taková zpětná vazba, ve formě definice pojmu vytvořené experty přímo z praxe, zajímat a mohla by být přínosem v plánování procesu vzdělávání.

### **5.3 Druh výzkumu**

K realizaci mého výzkumu jsem zvolila kvantitativní přístup, který odpovídá mému záměru vyhodnotit získaná data co nejpřesněji s využitím statistických postupů. Pro uplatnění uvedených cílů výzkumu se mi jako nejvhodnější jeví využití delphské metody sběru dat, přičemž ke získání numerických dat mi pomohou jednostranné posuzovací škály.

### **5.4 Metoda Delphi**

Volbu výzkumné metody jsem přizpůsobila mým poznatkům získaným studiem odborné literatury v oblasti metodologie a také mým představám, které jsem si učinila na základě plánování výzkumného projektu. K uskutečnění mého záměru získat novou teorii, tedy definici určitého pojmu od osob kompetentních k jejímu vytvoření, jsem vybrala v českém pedagogickém výzkumu dosud ne příliš často používanou metodu Delphi. O strategiích této metody jsem získala podrobnější informace s využitím internetu. Obecně se v případě tzv. delphské metody jedná o metodu vícekolového dotazování expertů, většinou za účelem dosažení shody jejich názorů. Dle Lachmanové (2007) základy této metody položila v 60. letech 20. století prestižní bezpečnostně poradenská americká korporace RAND. Původní využití metody Delphi spočívající v předvídání a plánování, bylo později rozšířeno na výzkumy složitých problémů ovlivněných mnoha faktory nebo na výzkumy jevů, kterým chybí odpovídající teoretická základna. Metoda má dva hlavní znaky, v nichž klade důraz na anonymitu expertů (tzv. panelistů) a jejich možnost opět anonymně se vyjádřit ke všem příspěvkům ostatních panelistů, přičemž každý z nich má bez přítomnosti druhých osob a tedy bez obavy z jejich aktuální reakce možnost konfrontovat svůj názor

s názory ostatních. Svůj názor může v případě potřeby změnit nebo upravit. Metoda přesně nestanovuje, jak velká má být skupina zúčastněných expertů, většinou se jedná o spolupráci s 15 až 35 osobami. Metoda sběru dat od *panelu odborníků* je uskutečněna formou vícekolového dotazování se zpětnou vazbou na předchozí kolo, kdy ke komunikaci mezi výzkumníkem a panelisty bývá v současnosti nejvíce využívána elektronická forma přenosu dat, která zaručuje anonymitu, rychlost, usnadňuje práci se získanými údaji a umožňuje zúčastněným subjektům vlastní anonymní rozhodnutí o tom, zda se výzkumu zúčastní či nikoliv. Poslední zmíněné tvrzení se dá vnímat jako negativum zvolené metody, neboť návratnost dotazníků zasílaných uvedeným způsobem se pohybuje zejména v prvním kole dotazování při dolní hranici intervalu: 35 - 75 procent (Lachmanová, 2007).

Metodu Delphi jsem zvolila s ohledem na výše popsany cíl výzkumu, kdy hodlám získat definici pojmu „multikulturní kompetence“ od učitelů základních škol, tedy od expertů, přičemž mou snahou bude vstupovat do výzkumu jako tzv. facilitátor, ovlivňující průběh výzkumného procesu.

Předpokládám, že anonymita expertů naplní můj záměr vyvarovat se silného ovlivnění kvality získaných dat v souvislosti s mírou důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů. V neposlední řadě mě metoda Delphi oslovila svým novátorstvím. Ze tří hlavních forem této metody, které uvádějí Veselý a Nekola (2007) se pro můj účel nejvhodněji jeví *Delphi normativní*, jejímž hlavním znakem při řešení daného problému, cíle nebo opatření je pátrat po shodě mezi zúčastněnými experty.

## 5.5 Výběrový soubor

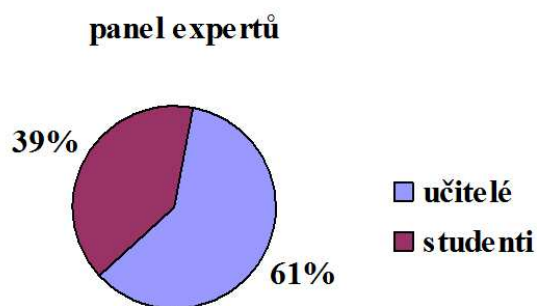
Výběrový soubor vznikl na základě mého záměrného výběru celkem 12 Základních škol ve Zlínském regionu tak, aby polovinu z celkového počtu tvořily školy vesnické a druhou polovinu školy městské. Při této volbě jsem vycházela z mého předpokladu, že zkušenosti učitele městské školy s uplatňováním průřezového tématu multikulturní výchovy se od zkušeností „vesnického učitele“ ve stejné oblasti mohou lišit. Jak jsem se však později přesvědčila, lokalizace školy, na které expert působí, nehrála při definování pojmu žádnou roli. S touto proměnnou tedy již dále nijak nepracuji. Z důvodů časových a ekonomických jsem vybrala školy v regionu, kde žiji. Učitelé oslovených základních škol měli možnost se sami rozhodnout o tom, zda se výzkumu zúčastní či nikoliv (anketní výběr). Zde je nutné podotknout, že můj původní záměr ohledně vymezení *panelu expertů* se v průběhu

výzkumu změnil, jelikož jsem byla nucena reagovat na situaci, jejíž vznik jsem při plánování výzkumu nepředpokládala. Očekávala jsem větší zájem odborníků o spolupráci a mým cílem v prvním kole sběru dat bylo, získat alespoň 25 definic vytvořených experty, což se nepodařilo. Samotný proces výzkumu popisuji v dalších kapitolách. Poznámku o změně podmínek a s tím souvisejícím hledáním řešení zde zmiňuji pouze na vysvětlenou situace, kdy jsem panel expertů byla nucena rozdělit do dvou oblastí. První oblast tvořili učitelé Základních škol ve Zlínském regionu a druhou oblastí se stala skupina studentů třetího ročníku Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Jejich „expertnost“ jsem vyhodnotila na základě znalosti toho, že tyto dospělé osoby studující většinou při zaměstnání, s jejich rozmanitými a rozlišnými životními zkušenostmi, ve druhém ročníku studia absolvovali výuku Multikulturní výchovy. Tudíž zde existuje předpoklad, že se mohou k zadanému tématu více či méně kompetentně vyjádřit.

Pro názorné zobrazení struktury výběrového souboru jsem zvolila výsečové diagramy, které znázorňují procentuální poměr jednotlivých faktorů:

Do výzkumu se zapojilo celkem 66 expertů: 40 pedagogů a 26 studentů

**Diagram 1**

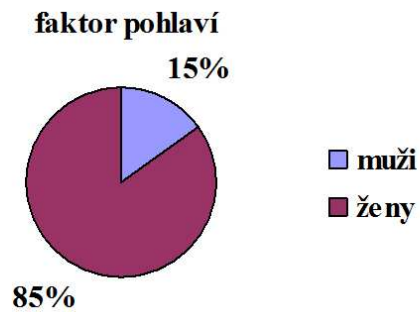


Při podrobnějším popisu struktury výběrového souboru se zaměřím na pedagogy, neboť to jsou ti, které jsem hodlala oslovit, oslovila je a jsou to především ti, kterých se zvolené téma týkalo:



Panel expertů - pedagogů - byl tvořen 34 ženami a 6 muži

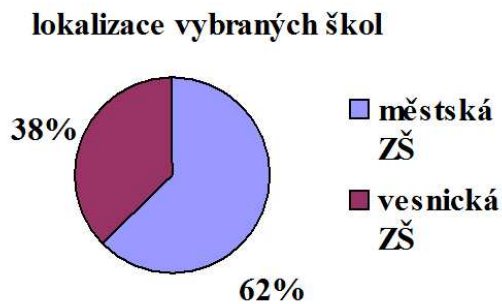
**Diagram 2**



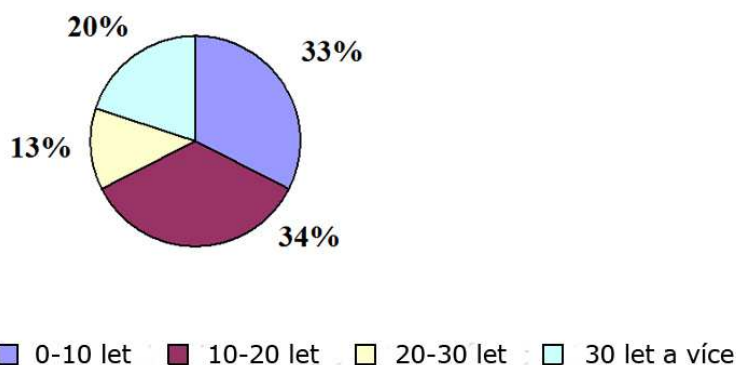
Vzhledem ke zřetelnému nepoměru v zastoupení mužů a žen ve výzkumném souboru jsem s proměnnou pohlaví v rámci výzkumu nepracovala.

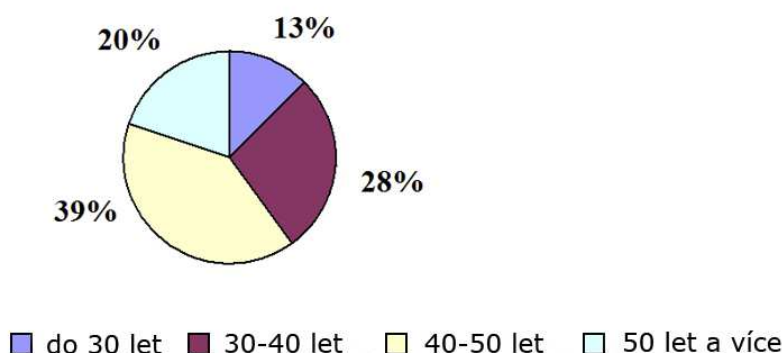
Expertí: 15 zapojivších se expertů působí na vesnické základní škole a zbývajících 25 pedagogů vyučuje na základní škole ve městě

**Diagram 3**



**Diagram 4** kategorie délka praxe v oboru



**Diagram 5 - věkové kategorie panelu expertů**

## 5.6 Průběh výzkumu

### 5.6.1 1. kolo dotazování

Samotný výzkum za využití metody Delphi jsem zahájila na konci měsíce únor 2012 prvním kolem „dotazování“, kdy jsem prostřednictvím e-mailové komunikace kontaktovala ředitele celkem dvanácti základních škol v těchto obcích: Zlín (2 x ZŠ), Štípa, Vizovice, Slavičín (2 x ZŠ), Luhačovice, Biskupice, Štítná nad Vláří, Slopné, Ludkovice a Velký Ořechov. Jako formu mé žádosti jsem zvolila zdvořilé oslovení, ve kterém jsem stručně a výstižně pedagogům vysvětlila, co je čeká v případě, že se rozhodnou ke spolupráci na mém výzkumu a požádala jsem je o vytvoření jejich vlastní definice pojmu „multikulturní kompetence“. Součástí oslovení byla také žádost o vyplnění údajů o expertovi - jeho věk, pohlaví, délka praxe, aprobace a typ základní školy, na které působí. Přestože jsem seznam oslovených škol tvořila s ohledem na mé osobní kontakty, ve snaze o co nejvyšší návratnost rozeslaných dotazníků (oslovení), zájem odborníků o spolupráci na výzkumu byl dosti slabý. V případě mého předpokladu, že se na každé škole zapojí do výzkumu nejméně 3 učitelé, pak výsledek v podobě 11 vytvořených definic, hovoří o 31 procentní návratnosti (pokud by se však na každé škole měli do výzkumu zapojit alespoň 2 učitelé - pak by návratnost činila 46 procent).

**Výsledek prvního kola dotazování:** panel expertů měl definovat pojem multikulturní kompetence, avšak výsledkem jejich snažení ve většině případů nebyly definice, tak jak si žádá metodologie, ale spíše jednotlivá deskriptivní tvrzení, která jsou pravdivá a mohou sloužit jako východisko pro vytvoření obecné definice, kterou hledáme.

V prvním kole experti **pojem multikulturní kompetence** definovali takto:

**Def. č. 1**

„Multikulturní kompetence jsou souhrnem postupů a dovedností, jak těchto rozdílů využít ve školním vzdělávání, jak podpořit jedince v jeho odlišnosti a přitom skupinu o tyto odlišnosti obohatit. Souběžně s uvedeným se budou rozvíjet zkušenosti, jak účinně čelit opaku multikulturalismu – nacionalismu.“

**Def. č. 2**

„Multikulturní kompetence jsou dovednosti, které vedou k tomu, že je člověk schopen snáze chápat zvláštnosti a odlišnosti lidských kultur.“

**Def. č. 3**

„Pod pojem multikulturní kompetence lze zařadit vzájemné spolužití a chápání občanů různých etnických skupin, vztahy mezi různými etnickými skupinami, chápání sebe navzájem, spolupráce v komunitách a také začleňování jedince do majoritní společnosti.“

**Def. č. 4**

„Pokud pedagog má multikulturní kompetence, znamená to, že je schopen vyučovat způsobem, který je pochopitelný i pro žáky jiných kultur, dále je schopen orientovat se v odlišnostech jiných kultur a výuku tomu případně přizpůsobit.“

**Def. č. 5**

„Multikulturní kompetence je schopnost pedagoga zvážit míru své vlastní zodpovědnosti a spravedlivě a kompetentně prezentovat svůj názor na různé skupiny obyvatel s důrazem na rovnoprávnost všech.“

**Def. č. 6**

„Multikulturní kompetence jsou takové, které vedou k budování a rozvoji multikulturní společnosti. Tj. vychovávají žáky k uznání práv národnostních menšin, k poznávání jejich kulturních a specifických rysů. Vedou žáky k budování pluralitní společnosti, vytváření zdravého modelu soužití.“

**Def č. 7**

„V případě multikulturních kompetencí se jedná se o každodenní praxi učitele. O jeho schopnosti, dovednosti, jak žáky seznámit a vysvětlit jim vše, co je odlišné, jiné. Naučit je chápat odlišnosti, ale zároveň podporovat jejich vlastní osobnost a vést je k toleranci.“

**Def č. 8**

„Multikulturní kompetence zahrnují všechny oblasti učení a propojování mezi předměty. Vše se vším souvisí. Např. čtení romských pohádek v jazyce českém.“

**Def č. 9**

„Multikulturní kompetence jsou schopnosti a dovednosti učitele, jak propojit náplň učiva s realitou. Jde o všeobecný rozvoj žáka.“

**Def č. 10**

„Multikulturní kompetence umožňují učiteli seznámit děti s rozlišnými kulturami, náboženstvím, zvyky, jídlly a rozlišnou výchovou v rodinách.“

**Def č. 11**

„Multikulturní kompetence učitele pomáhají začlenit jiná etnika do základního vzdělávání.“

**5.6.2 2. kolo dotazování**

Cílem druhého kola dotazování se zpětnou vazbou na předchozí kolo, bylo umožnit panelistům konfrontovat jejich názor, jejich formulaci požadované definice, s vyjádřením ostatních panelistů, přičemž všichni zúčastnění byli vyzváni k hodnocení definic získaných v prvním kole výzkumu. Smyslem tohoto kroku bylo na základě hodnocení expertů vybrat z předložených definic takovou formulaci, která by dle názorů většiny panelistů byla nejvýstižnější. Před zahájením druhého kola výzkumu jsem byla nucena vyřešit problémovou situaci, která nastala v důsledku toho, že počet definic získaných v prvním kole neodpovídal mému záměru a předpokladu. Počet předložených definic k hodnocení expertů jsem považovala za významný faktor ovlivňující získání požadované nejvýstižnější formulované definice.

Přistoupila jsem tedy k neplánovanému kroku, kdy jsem prostřednictvím elektronické komunikace oslovila studenty 3. ročníku Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika, které jsem požádala o definování pojmu *multikulturní kompetence* s tím, že jsem jim zdůraznila, aby při tvorbě

definice vycházeli z vlastních úvah a nehledali podklady pro formulaci v odborné literatuře. Prostřednictvím společného e-mailu jsem oslovila všechny studenty, kteří do tohoto e-mailu mají přístupové heslo, odhadovat však kolik studentů mé oslovení četlo, by bylo pouze spekulací. Od studentů jsem tak získala celkem 15 definicí, ze kterých jsem po vyloučení definic, jež podle mého subjektivního názoru nebyly vlastními definicemi studentů, pro účely výzkumu vybrala těchto devět výroků:

**Def. č. 12**

„Multikulturální kompetence jsou kompetence pro výuku k toleranci vůči jiným kulturám a jejich představitelům.“

**Def. č. 13**

„Multikulturální kompetence lze chápat jako souhrn určitých předpokladů pro vnímání odlišností, nebránění se přijmout něco, co je jiné, nebo někoho, kdo je jiný, než většina kolem.“

**Def. č. 14**

„Multikulturální kompetence jsou schopnosti, vědomosti a dovednosti získané z různých kultur lidské společnosti, které umožňují způsoby hodnocení, pochopení a rozhodování jedince v otázkách plynoucích z různých národů, menšin, ras.“

**Def. č. 15**

„Multikulturální kompetence je dovednost nebo schopnost pracovat s lidmi různých národností, vyznání a přesvědčení nebo jejich produkty.“

**Def. č. 16**

„Multikulturální kompetence je předpoklad pro život v multikulturální společnosti bez projevů rasismu a diskriminace.“

**Def. č. 17**

„Podstatou multikulturálních kompetencí je schopnost člověka žít bez předsudků vůči odlišným etnikům či kulturám, bez projevů rasismu a netolerance či nenávisť.“

**Def. č. 18**

„V případě multikulturálních kompetencí jde o způsobilost a schopnost pracovat s lidmi různých národností i etnických skupin a zároveň respektovat jejich odlišnosti a zvyklosti. K tomu je nezbytná dostatečná znalost těchto etnik a národností - jejich způsobu života, myšlení, jednání.“

**Def. č. 19**

„Multikulturní kompetence je profesní a osobitý přístup pedagogického pracovníka ve výchovném procesu se zaměřením na žáky, kteří se integrují a začleňují v České republice.“

**Def. č. 20**

„Multikulturní kompetence jsou souborem vědomostí a schopností člověka, které jsou nezbytné k životu v každé společnosti, neboť neexistuje společnost tvořená pouze jednou rasou, národem nebo etnikem. Kdo multikulturních kompetencí pozbývá, nemůže v dnešní společnosti téměř vůbec existovat.“

Po získání definic od studentů jsem vytvořila škálový dotazník, ve kterém jsem v úvodu respondentovi vysvětlila způsob jeho vyplnění. Dokument obsahoval všech 20 výše uvedených definic, kdy ke každé definici byla přiřazena sumační postojová škála Likertova typu. Panelisté měli jejich názor na přesnost formulace projevit u každé definice na škále v rozmezí pěti bodů, kde polární body znamenaly jejich maximální souhlas (bod 1) a maximální nesouhlas (bod 5). V závěru dotazníku měl respondent (učitel) uvést jeho věk, pohlaví, délku praxe, aprobaci a typ školy, na které působí (městská/vesnická). Tyto údaje jsem od studentů nepožadovala, neboť výzkum nebyl zaměřen přímo na ně. Vytvořený dotazník jsem v měsíci duben r. 2012 opět elektronicky rozeslala panelistům první skupiny, tedy učitelům, kteří se mnou spolupracovali již v prvním kole výzkumu. Požádala jsem je o další spolupráci spočívající v ohodnocení definic na připojených škálách a o zapojení jejich kolegů do výzkumu. Po špatné zkušenosti s návratností v prvním kole výzkumu jsem zvýšila intenzitu mého snažení, osobně jsem navštívila školy, jejichž pedagogové na moje první oslovení nereagovali a pro výzkum se mi tímto podařilo získat další experty. Tištěnou formu dotazníku jsem v počtu 30 kusů dále rozdala studentům 3. ročníku FHS UTB ve Zlíně.

Zpět se mi od studentů vrátilo celkem 26 kusů vyplněných dotazníků, návratnost tedy činila 87 procent. Návratnost dotazníků u učitelů oslovených ve druhém kole činila 80 procent, rozdala jsem (elektronicky i fyzicky) celkem 50 dotazníků, přičemž se do hodnocení definic zapojilo 40 pedagogů.

## 6 ANALÝZA DAT

### 6.1 Rozbor získaných definic

Za využití delphské metody jsem od panelů expertů získala dvacet definic pojmu multikulturní kompetence, jejichž rozbor omezený mírou mé vlastní odbornosti nyní uvádím:

**Definice č. 1 - 11 odráží praktické zkušenosti panelu expertů, učitelů vybraných základních škol ve Zlínském kraji:**

1. *„Multikulturní kompetence jsou souhrnem postupů a dovedností, jak těchto rozdílů využít ve školním vzdělávání, jak podpořit jedince v jeho odlišnosti a přitom skupinu o tyto odlišnosti obohatit. Souběžně s uvedeným se budou rozvíjet zkušenosti, jak účinně čelit opaku multikulturalismu – nacionalismu.“*

Tuto definici bychom mohli označit jako definici didaktickou či definici zvýrazňující didaktický přístup v problematice multikulturního prostředí, avšak její znění se vyznačuje značnými nedostatky. Autor jeho vyjádřením: „souhrn postupů a dovedností“, zahrnuje do jedné kategorie dva významově odlišné pojmy, což svědčí o možném laxním přístupu při formulaci definice ve smyslu povrchnosti, kdy se hlouběji nezamyslel nad obsahem pojmů. Celková struktura definice vykazuje znaky nepromyšlenosti, neboť zde chybí logické návaznosti. Např. druhá věta úvodního souvětí zmiňuje „tyto odlišnosti“, čímž odkazuje na tvrzení věty předchozí, ve které však zmínka o odlišnostech chybí. Názor autora na „podporu odlišnosti jedince“ je diskutabilní, neboť zájmem společnosti je tolerance k odlišnostem za současné úspěšné integrace takového jedince do majoritní společnosti. Poslední věta definice je pouhé konstatování, kdy autor predikuje „rozvoj zkušeností“ v souvislosti s nepodloženým předpokladem rozvoje multikulturních kompetencí. Tato věta do definice dle mého názoru nepatří a s předchozím tvrzením netvoří kompatibilní komplex.

2. *„Multikulturní kompetence jsou dovednosti, které vedou k tomu, že je člověk schopen snáze chápat zvláštnosti a odlišnosti lidských kultur.“*

Toto tvrzení je ve své podstatě pravdivé, jde však pouze o deskriptivní tvrzení, které není definicí ve smyslu metodologie vědy, avšak toto tvrzení by mohlo být součástí obsáhlejší, všeobjímající definice. Z výroku lze vyvodit autorova potence pro vzájemnou koexistenci členů rozdílných kultur. Pokud si jedinec uvědomuje a připouští existenci zvláštností a odlišností různých kultur, pak lze předpokládat i jeho snahu pro respekt a je-li tento respekt na všech stranách, pak jsou jedinci schopni vzájemně spolu žít bez významnějších konfliktů.

3. *„Pod pojem multikulturní kompetence lze zařadit vzájemné spolužití a chápání občanů různých etnických skupin, vztahy mezi různými etnickými skupinami, chápání sebe navzájem, spolupráce v komunitách a také začleňování jedince do majoritní společnosti.“*

V systemizaci bychom tuto definici označili zřejmě jako popisnou, možná strukturální. V zásadě obsah definice odráží skutečnosti, které s multikulturními kompetencemi úzce souvisí. Slovní spojení „vzájemné soužití a chápání občanů“ se mi jeví jako nedostatečné, chybí mi zde specifikace jaké soužití či soužití koho s kým a slovo „chápání“, které se v definici opakuje, a ve spojení „chápání občanů“ může mít dva významy (1. já někoho „chápu“ nebo 2. někdo něco „chápe“) by bylo lépe nahradit, např. „porozumění občanům“.

4. *„Pokud pedagog má multikulturní kompetence znamená to, že je schopen vyučovat způsobem, který je pochopitelný i pro žáky jiných kultur, dále je schopen orientovat se v odlišnostech jiných kultur a výuku tomu případně přizpůsobit.“*

Jde opět o pravdivé deskriptivní tvrzení popisující jev, který nastává v případě, kdy pedagog je nositelem multikulturní kompetence. Uvedený výrok předmětný pojem nedefinuje přímo, můžeme jej vyhodnotit jako nepřímou definici pojmu multikulturní kompetence v kontextu pedagogické praxe, kdy se její autor opírá o předpoklad, že se multikulturní kompetence stává žádoucím didaktickým nástrojem umění pedagoga.



5. *„Multikulturní kompetence je schopnost pedagoga zvážit míru své vlastní zodpovědnosti a spravedlivě a kompetentně prezentovat svůj názor na různé skupiny obyvatel s důrazem na rovnoprávnost všech.“*

Jde o definici, která ve své podstatě zdůrazňuje zmiňované konkrétní atributy, které jsou obecněji uvedeny v předchozí definici. Lze ji vnímat jako definici odrážející multikulturní kompetenci jako jeden z atributů pedagogické zručnosti, tedy o definici s pedagogickým přístupem.

6. *„Multikulturní kompetence jsou takové, které vedou k budování a rozvoji multikulturní společnosti. Tj. vychovávají žáky k uznání práv národnostních menšin, k poznávání jejich kulturních a specifických rysů. Vedou žáky k budování pluralitní společnosti, vytváření zdravého modelu soužití.“*

V tomto případě nejde o definici multikulturních kompetencí v metodologicky pravém slova smyslu, neboť se z uvedeného tvrzení nedovídáme, co jsou multikulturní kompetence, nýbrž co takové kompetence umožňují.

7. *„V případě multikulturních kompetencí se jedná o každodenní praxi učitele. O jeho schopnosti, dovednosti, jak žáky seznámit a vysvětlit jim vše, co je odlišné, jiné. Naučit je chápat odlišnosti, ale zároveň podporovat jejich vlastní osobnost a vést je k toleranci.“*

Ani v tomto případě nejde o přímou definici multikulturních kompetencí. Jde o tvrzení odrážející některé prvky pedagogické zručnosti, umožňující učiteli vysvětlit žákům odlišnosti a naučit je odlišnosti vidět, chápat a tolerovat. V takovéto artikulaci, jsou sice kulturní odlišnosti implikovány, ale vlastní tvrzení je natolik obecné, že je nelze přímo vztáhnout k multikulturním kompetencím, lze je pouze tušit. Definice nám tedy neříká, jak by metodologicky měla, co jsou předmětné kompetence.

8. *„Multikulturní kompetence zahrnují všechny oblasti učení a propojování mezi předměty. Vše se vším souvisí. Např. čtení romských pohádek v jazyce českém.“*

Autorovo tvrzení nelze označit jako definici multikulturních kompetencí. Nevysvětluje pojem a obsažený výrok „vše se vším souvisí“ do definice nepatří. Lze si představit, že první věta „definice“ by mohla být dovětkem k definici multikulturních kompetencí.

9. *„Multikulturní kompetence jsou schopnosti a dovednosti učitele, jak propojit náplň učiva s realitou. Jde o všeobecný rozvoj žáka.“*

Tento výrok opět není definicí v pravém slova smyslu, kdy první věta souvětí vede správným směrem, ale autor na ni nenavazuje dalším podrobnějším vymezením „schopností a dovedností učitele“, tedy jakéže to jsou, aby naplnily multikulturní kompetence. Propojení „náplně učiva s realitou“ lze také vnímat jako správnou úvahu, avšak v případě, že zde není doplněno o jakou realitu se jedná, pak se čtenář může pouze domnívat, co měl zřejmě autor na mysli. Obsahu poslední věty „definice“ chybí logická návaznost na předchozí tvrzení.

10. *„Multikulturní kompetence umožňují učitelům seznámit děti s rozličnými kulturami, náboženstvím, zvyky, jídlami a rozličnou výchovou v rodinách.“*

Autor nedefinoval multikulturní kompetence, pouze vysvětlil, co tyto kompetence učitelům umožňují. Jeho výrok odráží multikulturní kompetence jako atribut pedagogické zručnosti.

11. *„Multikulturní kompetence učitelů pomáhají začlenit jiná etnika do základního vzdělávání.“*

Stejně jako v předchozím případě také zde autor neuvádí definici pojmu multikulturní kompetence, předkládá pouze velmi úzké vymezení toho, co takové kompetence učitelům umožňují. Jde o tvrzení nedostatečné, nepropracované, které nelze označovat jako definici.

**Definice č. 12 - 20 odráží vědomosti a znalosti studentů 3. ročníku FHS UTB ve Zlíně, získané absolvováním výuky předmětu Multikulturní výchova:**

12. *„Multikulturní kompetence jsou kompetence pro výuku k toleranci vůči jiným kulturám a jejich představitelům.“*

V tomto případě se nám generuje definice zobecňující všechny možné prvky, které přispívají k utváření interkulturní tolerance. Jde spíše o definici filozofickou, ale v takové systemizaci příliš úzkou.

**13.** „Multikulturní kompetence lze chápat jako souhrn určitých předpokladů pro vnímání odlišností, nebránění se přijmout něco, co je jiné, nebo někoho, kdo je jiný, než většina kolem.“

V tomto případě lze autorův počin označit jako definici multikulturních kompetencí, které lze vytknout pouze přílišnou úzkostí, kdy daný jev zužuje pouze na člověka jako nositele multikulturních kompetencí.

**14.** „Multikulturní kompetence jsou schopnosti, vědomosti a dovednosti získané z různých kultur lidské společnosti, které umožňují způsoby hodnocení, pochopení a rozhodování jedince v otázkách plynoucích z různých národů, menšin, ras.“

Definice zachycuje podstatu pojmu. Neztotožňuji se ale s názorem autora na způsob získání schopností, vědomostí a dovedností, které zahrnuje mezi multikulturní kompetence, kdy uvádí, že jsou „získané z různých kultur lidské společnosti“. Tyto kompetence si lidský jedinec osvojuje v průběhu svého vývoje, vlivem odžitých zkušeností, získaných poznatků, utvořených a přejatých hodnot, také pak studiem a pozorováním jevů, nemalý podíl na rozsah schopností k čemukoliv má také dědičnost. Dle mého názoru by skutečnost lépe vystihovala formulace: „...a dovednosti získané setkáváním se (pozorováním, soužitím) s odlišnými kulturami lidské společnosti...“.

**15.** „Multikulturní kompetence je dovednost nebo schopnost pracovat a koexistovat s lidmi různých národností, vyznání a přesvědčení nebo jejich produkty.“

Jde o definici obsahující správný vztah mezi vysvětlovaným termínem a jeho formulací. Definice je obecná, avšak obsahuje veškeré atributy člověka, který je nositelem multikulturních kompetencí, tedy člověka, jehož výbava obsahuje příslušné vědomosti, rozvinuté schopnosti, naučené dovednosti a utvořené kognitivní vzorce, jež mu ve svém souhrnu umožňují správnou reflexi kulturně různorodého sociálního prostředí a regulaci jeho chování jako přiměřeného.

16. *„Multikulturní kompetence je předpoklad pro život v multikulturní společnosti bez projevů rasismu a diskriminace.“*

V tomto případě jde o příliš obecný pohled na definovaný pojem. Dozvídáme se, čeho je multikulturní kompetence předpoklad, co umožňuje, ale nikoliv co to je. Čtenář může podstatu pojmu z této definice pouze tušit.

17. *„Podstatou multikulturních kompetencí je schopnost člověka žít bez předsudků vůči odlišným etnikům či kulturám, bez projevů rasismu a netolerance či nenávisti.“*

Opět příliš úzce zaměřené vysvětlení pojmu, které v sobě nezahrnuje vše podstatné. Jde o pravdivý výrok, který pokud by měl být definicí zkoumaného pojmu, musel by být doplněn o další atributy.

18. *„V případě multikulturních kompetencí jde o způsobilost a schopnost pracovat s lidmi různých národností i etnických skupin a zároveň respektovat jejich odlišnosti a zvyklosti. K tomu je nezbytná dostatečná znalost těchto etnik a národností - jejich způsobu života, myšlení, jednání.“*

Autor tímto definováním pojmu vystihuje podstatu zkoumaného jevu. Znění druhého souvětí definice by však bylo vhodné přeformulovat tak, aby se dalo hovořit skutečně o definici jako takové. Např.: „Multikulturní kompetence zahrnují také znalost těchto etnik a národností...“

19. *„Multikulturní kompetence je profesní a osobitý přístup pedagogického pracovníka ve výchovném procesu se zaměřením na žáky, kteří se integrují a začleňují v České republice.“*

Jde o velmi úzce, pedagogicky zaměřený výrok, ze kterého však nelze odvodit komplexní vysvětlení pojmu multikulturní kompetence. Autor zmiňuje „profesní a osobitý přístup pedagogického pracovníka“, přičemž ale blíže nespecifikuje, v čem spatřuje osobitost takového přístupu. Výchovný proces zaměřený na integraci žáků skutečně vyžaduje, aby byl pedagogický pracovník nositelem multikulturních kompetencí, takové zjištění však neurčuje, čeho konkrétně tedy má být nositelem, co si lze pod pojmem multikulturní kompetence představit. Slova „integrace“ a „začlenění“, která autor uvádí

v závěru svého výroku, jsou synonyma, tedy slova stejného významu, proto by autor měl použít pouze jedno z nich.

**20.** „Multikulturní kompetence jsou souborem vědomostí a schopností člověka, které jsou nezbytné k životu v každé multikulturní společnosti, neboť neexistuje společnost tvořená pouze jednou rasou, národem nebo etnikem. Kdo multikulturních kompetencí pozbývá, nemůže v dnešní společnosti téměř vůbec existovat.“

S první částí definice nelze než souhlasit vyjma nepodloženého tvrzení, že „neexistuje společnost tvořená pouze jednou rasou, národem nebo etnikem“. Kromě troufalosti takového výroku se pozastavuji nad jeho použitím v definici za současné absence návaznosti na předchozí větu souvětí. Když zmíněné souvětí podrobím analytickému rozboru, pak z uvedené formulace pro mě vyplývá následující tvrzení: „Neexistence společnosti tvořené pouze jednou rasou, národem nebo etnikem způsobuje to, že k životu v každé multikulturní společnosti jsou nezbytné multikulturní kompetence.“ Takový výrok však postrádá logické souvislosti a článek, který by srozumitelně propojil nezbytnost multikulturních kompetencí v multikulturní společnosti a popisu současného reálného stavu, kdy (podle autora výroku) „...neexistuje společnost tvořená jednou rasou, národem nebo etnikem“, zde chybí.

S cílem nalézt shodu mezi uvedenými definicemi pojmu multikulturní kompetence vytvořených panelisty jsem provedla rozbor textu těchto definic. Zjistila jsem, které slovní výrazy a slovní spojení byly při formulaci těchto definic použity, a které z nich zazněly nejčastěji (pozn.: pokud se konkrétní slovní výraz v jedné definici opakoval, nezahrnula jsem toto opakování do součtu výskytu výrazu, což znamená, že číslo v závorce vyjadřuje počet definic, ve kterých se dané slovo vyskytuje):

- *schopnosti* (8x);
- *odlišnosti* (7x);
- *dovednosti* (6x);
- *kultura* (6x);
- *etnikum* (4x)...*etnických* (2x);
- *národnostní* (3x)...*národ* (2x);
- *různých* (5x);

- *skupina* (4x);
- *společnost* (4x);
- *život* (3x).

Ve dvou definicích se vyskytlo slovo: *začleňování, chápání, jedinec, menšina, rozvoj, multikulturní společnost, předpoklad, projevy, rasismus, rasa, národ, způsoby, vědomosti, orientovat se, seznámit je, propojit, pracovat* (2x).

V jedné z definic se objevilo slovo:

- *přizpůsobit se, vysvětlit, naučit, podporovat, nebránit se, přijmout, podpořit, obohatit, rozvíjet, respektovat, integrovat;*

- *zodpovědnost, rovnoprávnost, způsobilost, multikulturalismus, názor, důraz, budování, uznání, práva, osobnost, představitel, občan, obyvatel, vztahy, spolupráce, komunita, většina, soubor, spolužití, vytváření, učení, učivo, výuka, výchova, postupy, proces, znalosti, zkušenosti, vnímání, hodnocení, myšlení, jednání, pochopení, rozhodování, rodina, model, náboženství, vyznání, zvyk, zvyklost, souhrn, rozdíly, soužití, přesvědčení, zvláštnosti, produkty, diskriminace, předsudek, netolerance, nacionalismus, nenávisť;*

- *spravedlivě, kompetentně, specificky;*

- *majoritní, všeobecný, rozličný, lidské, vzájemné, výchovný, profesní, osobitý, nezbytný* (1x).

## 6.2 Vyhodnocení dat

Provedeným výzkumem ve druhém kole dotazování jsem získala množství dat, pro jejichž zpracování jsem zvolila níže popsanou kvantitativní metodu (Chráška, 2007). V první fázi analytického procesu jsem metrická data získaná vyhodnocením posuzovacích škál daných definic, která vyjadřovala hodnocení jednotlivých expertů, uspořádala a pro jejich přehlednou prezentaci jsem zvolila grafické znázornění formou tří vytvořených tabulek ve formátu Microsoft Office Excel 2007.

*Tabulka 1 Hodnocení studentů*

č. def.	1b	2b	3b	4b	5b
1.	8	10	1	5	2
2.	11	10	3	1	1
3.	7	11	6	2	0
4.	6	7	10	2	1
5.	5	8	7	4	2
6.	21	4	1	0	0
7.	8	10	4	3	1
8.	7	2	8	3	6
9.	6	5	6	2	7
10.	9	11	3	2	1
11.	6	8	6	3	3
12.	11	11	3	1	0
13.	6	13	6	1	0
14.	11	9	3	2	1
15.	9	8	6	3	0
16.	8	9	6	3	0
17.	11	9	4	2	0
18.	12	12	2	0	0
19.	3	6	7	6	4
20.	6	8	4	6	2

1b maximální souhlas

5b maximální nesouhlas

*Tabulka 2 Hodnocení učitelů*

č. def.	1b	2b	3b	4b	5b
1.	12	15	8	4	1
2.	19	15	5	0	1
3.	22	7	10	1	0
4.	6	14	15	4	1
5.	11	13	9	4	3
6.	16	15	5	3	1
7.	15	13	11	1	0
8.	11	10	15	4	0
9.	16	9	7	3	5
10.	23	7	8	2	0
11.	10	10	12	6	2
12.	17	15	4	3	1
13.	19	15	6	0	0
14.	19	10	7	3	1
15.	18	11	9	2	0
16.	12	15	9	3	1
17.	15	13	12	0	0
18.	20	14	4	2	0
19.	12	10	11	7	0
20.	16	10	13	1	0

*Tabulka 3 Výsledný souhrn všech hodnocení*

definice	hodnocení studenti	hodnocení učitelé	celkem
1.	61	87	148
2.	49	69	<b>118</b>
3.	55	70	125
4.	63	100	163
5.	68	95	163
6.	32	78	<b>110</b>
7.	57	78	135
8.	77	92	169
9.	77	92	169
10.	53	69	122
11.	67	100	167
12.	46	76	122
13.	54	67	121
14.	51	77	128
15.	55	75	130
16.	56	86	142
17.	49	77	126
18.	42	68	<b>110</b>
19.	80	93	173
20.	68	79	147

Komentář k zobrazeným tabulkám:

**Tabulka 1** obsahuje hodnocení předložených definic 26 respondenty z řad studentů.

**Tabulka 2** zahrnuje data zjištěná na základě spolupráce s panelem expertů - tedy učitelů;

**Tabulka 3** znázorňuje souhrn všech hodnocení; vyjadřuje tedy názory na výstižnost definic č. 1 - 20 jak studentů, tak učitelů. Při celkovém počtu 66 respondentů, v závislosti na numerické hodnotě zvoleného bodu na škále, tak mohla každá z definic získat **body v rozmezí od 66 do 330**, přičemž s vědomím toho, že polární bod škály 1 = *maximální souhlas* a bod 5 = *maximální nesouhlas* s definicí, je zřetelné, že čím nižší je součet všech hodnocení dané definice, tím je tato definice přesnější a atraktivnější pro hodnotitele a naopak.



S využitím zjištěných dat uvedených v tabulce 1 a tabulce 2 jsem vytvořila **dvacet tabulek četností**, ve kterých je přehledně znázorněno, jak byly konkrétní definice hodnoceny (viz. PŘÍLOHA P I). Každá jednotlivá tabulka obsahuje pět řádků, které znázorňují získané hodnocení, tedy body na pětibodové škále, jež daná definice obdržela. Ve sloupcích jsou pak postupně zobrazeny: počty hlasů respondentů (vyjádřeno čárkovací metodou), *četnost* ( $\mathbf{n}_i$ ), *relativní četnost* ( $\mathbf{f}_i$ ) a *kumulativní četnost* ( $\mathbf{n}_k$ ). Četnost ( $\mathbf{n}_i$ ) poskytuje údaj o tom, jak často danou definici respondenti hodnotili bodem, který odpovídá danému řádku tabulky, na němž údaj četnosti čteme. K výpočtu relativní četnosti ( $\mathbf{f}_i$ ) jsem využila obecného vzorce:  $\mathbf{f}_i = \mathbf{n}_i : \mathbf{n}$

-  $\mathbf{n}$  je celková četnost vyjadřující souhrn vyznačených četností všech řádků tabulky. Poslední sloupec tabulky tvoří data kumulativní četnosti ( $\mathbf{n}_k$ ), která vyjadřuje četnost v určitém řádku tabulky v součtu s četností ve všech předchozích řádcích.

S využitím údajů v jednotlivých tabulkách četnosti jsem pro každou definici určila střední hodnotu, tzv. **charakteristiku polohy**, a to výpočtem aritmetického průměru, dle vzorce:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i$$

-  $\mathbf{n}$  je celková četnost všech hodnot;  $\mathbf{x}_i$  určitá hodnota;  $\mathbf{n}_i$  je četnost hodnoty (výpočty viz. PŘÍLOHA P I).

Vypočítané hodnoty charakterizují průměrné hodnocení dané definice na bodové škále. Uvážíme-li, že bod 1 na škále odpovídal maximálnímu souhlasu se zněním definice, zatímco druhý polární bod: 5 určoval maximální nesouhlas s formulací, pak logicky vyplývá, že čím nižší je hodnota vypočítaného průměrného hodnocení dané definice, tím přesnější podle názoru expertů byla formulace takové definice. (viz. tabulka 4)

Získané hodnoty aritmetického průměru každé definice jsem seřadila dle posloupnosti od nejmenší po největší. K přibližnému posouzení rozptýlení získaných hodnot jsem využila výpočet tzv. *variační šíře* ... R (jedná se o rozdíl mezi největší a nejmenší naměřenou hodnotou):  $R = 0,954$ . Pomocí *mediánu* jsem určila střední hodnotu souboru průměrných hodnot, která se po zaokrouhlení rovná číslu 2.

Zjištěná numerická data v podobě aritmetických průměrů posloužila k vytvoření konečného výsledku v hodnocení definic, kterým je seřazení dvaceti definic v pořadí od nejlépe hodnocené po definici s nejhorsím průměrným hodnocením.

**Tabulka 4** Výsledné pořadí hodnocených definic

Pořadí	aritmetické průměry	č. def.
1	1,667	6
2	1,667	18
3	1,788	2
4	1,833	13
5	1,848	10
6	1,848	12
7	1,894	3
8	1,909	17
9	1,939	14
10	1,970	15
11	2,045	7
12	2,152	16
13	2,227	20
14	2,242	1
15	2,470	4
16	2,470	5
17	2,530	11
18	2,561	8
19	2,561	9
20	2,621	19

medián - střední hodnota souboru

$$x = (2,045 + 1,970) : 2 = 2$$

variační šíře - R

$$R = x_{(\max)} - x_{(\min)}$$

$$R = 2,621 - 1,667 = 0,954$$

**Definice pojmu multikulturní kompetence seřazené dle hodnocení učitelů a studentů od nejpřesnější formulace po nejméně přesnou:****1. Def. č. 6**

*„Multikulturní kompetence jsou takové, které vedou k budování a rozvoji multikulturní společnosti. Tj. vychovávají žáky k uznání práv národnostních menšin, k poznávání jejich kulturních a specifických rysů. Vedou žáky k budování pluralitní společnosti, vytváření zdravého modelu soužití.“*

**2. Def. č. 18**

*„V případě multikulturních kompetencí jde o způsobilost a schopnost pracovat s lidmi různých národností i etnických skupin a zároveň respektovat jejich odlišnosti a zvyklosti. K tomu je nezbytná dostatečná znalost těchto etnik a národností - jejich způsobu života, myšlení, jednání.“*

**3. Def. č. 2**

*„Multikulturní kompetence jsou dovednosti, které vedou k tomu, že je člověk schopen snáze chápat zvláštnosti a odlišnosti lidských kultur.“*

**4. Def. č. 13**

*„Multikulturní kompetence lze chápat jako souhrn určitých předpokladů pro vnímání odlišností, nebránění se přijmout něco, co je jiné, nebo někoho, kdo je jiný, než většina kolem.“*

**5. Def. č. 10**

*„Multikulturní kompetence umožňují učitelům seznámit děti s rozličnými kulturami, náboženstvím, zvyky, jídlou a rozlišnou výchovou v rodinách.“*

**6. Def. č. 12**

*„Multikulturní kompetence jsou kompetence pro výuku k toleranci vůči jiným kulturám a jejich představitelům.“*

**7. Def. č. 3**

*„Pod pojem multikulturní kompetence lze zařadit vzájemné spolužití a chápání občanů různých etnických skupin, vztahy mezi různými etnickými skupinami, chápání sebe navzájem, spolupráce v komunitách a také začleňování jedince do majoritní společnosti.“*

**8. Def. č. 17**

*„Podstatou multikulturních kompetencí je schopnost člověka žít bez předsudků vůči odlišným etnikům či kulturám, bez projevů rasismu a netolerance či nenávisti.“*

**9. Def. č. 14**

*„Multikulturní kompetence jsou schopnosti, vědomosti a dovednosti získané z různých kultur lidské společnosti, které umožňují způsoby hodnocení, pochopení a rozhodování jedince v otázkách plynoucích z různých národů, menšin, ras.“*

**10. Def. č. 15**

*„Multikulturní kompetence je dovednost nebo schopnost pracovat s lidmi různých národností, vyznání a přesvědčení nebo jejich produkty.“*

**11. Def. č. 7**

*„V případě multikulturních kompetencí se jedná o každodenní praxi učitele. O jeho schopnosti, dovednosti, jak žáky seznámit a vysvětlit jim vše, co je odlišné, jiné. Naučit je chápat odlišnosti, ale zároveň podporovat jejich vlastní osobnost a vést je k toleranci.“*

**12. Def. č. 16**

*„Multikulturní kompetence je předpoklad pro život v multikulturní společnosti bez projevů rasismu a diskriminace.“*

**13. Def. č. 20**

*„Multikulturní kompetence jsou souborem vědomostí a schopností člověka, které jsou nezbytné k životu v každé společnosti, neboť neexistuje společnost tvořená pouze jednou rasou, národem nebo etnikem. Kdo multikulturních kompetencí pozbývá, nemůže v dnešní společnosti téměř vůbec existovat.“*

**14. Def. č. 1**

*„Multikulturní kompetence jsou souhrnem postupů a dovedností, jak těchto rozdílů využít ve školním vzdělávání, jak podpořit jedince v jeho odlišnosti a přitom skupinu o tyto odlišnosti obohatit. Souběžně s uvedeným se budou rozvíjet zkušenosti, jak účinně čelit opaku multikulturalismu – nacionalismu.“*

**15. Def. č. 4**

*„Pokud pedagog má multikulturní kompetence znamená to, že je schopen vyučovat způsobem, který je pochopitelný i pro žáky jiných kultur, dále je schopen orientovat se v odlišnostech jiných kultur a výuku tomu případně přizpůsobit.“*

**16. Def. č. 5**

*„Multikulturní kompetence je schopnost pedagoga zvážit míru své vlastní zodpovědnosti a spravedlivě a kompetentně prezentovat svůj názor na různé skupiny obyvatel s důrazem na rovnoprávnost všech.“*

17. Def. č. 11

*„Multikulturní kompetence učitele pomáhají začlenit jiná etnika do základního vzdělávání.“*

18. Def. č. 8

*„Multikulturní kompetence zahrnují všechny oblasti učení a propojování mezi předměty. Vše se vším souvisí. Např. čtení romských pohádek v jazyce českém.“*

19. Def. č. 9

*„Multikulturní kompetence jsou schopnosti a dovednosti učitele, jak propojit náplň učiva s realitou. Jde o všeobecný rozvoj žáka.“*

20. Def. č. 19

*„Multikulturní kompetence je profesní a osobitý přístup pedagogického pracovníka ve výchovném procesu se zaměřením na žáky, kteří se integrují a začleňují v České republice.“*

### 6.3 Test významnosti

V poslední fázi analytického procesu bylo mým záměrem vyhodnotit, zda mezi zjištěnými hodnoceními jednotlivých definic existuje statisticky významný rozdíl. Pro testování významnosti jsem zvolila **test dobré shody chí-kvadrát**, který vyjadřuje míru odchylky pozorovaných četností od četností očekávaných, což jsou teoretické četnosti, které odpovídají nulové hypotéze. Pro statistické účely jsem stanovila nulovou hypotézu:

**H(0):** Mezi hodnocením jednotlivých definic není statisticky významný rozdíl.

**alternativní hypotéza H(A)** předpokládá, že: Mezi hodnocením jednotlivých definic existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 5 Četnosti bodových hodnocení pro výpočet chí-kvadrátu

Def. č.	pozorovaná četnost - P	očekávaná četnost - O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup> : O
1	148	139,4	8,6	73,96	0,531
2	118	139,4	-21,4	457,96	3,285
3	125	139,4	-14,4	207,36	1,488
4	163	139,4	23,6	556,96	3,995
5	163	139,4	23,6	556,96	3,995
6	110	139,4	-29,4	864,36	6,201
7	135	139,4	-4,4	19,36	0,139
8	169	139,4	29,1	876,16	6,075
9	169	139,4	29,1	876,16	6,075
10	122	139,4	-17,4	302,76	2,172
11	167	139,4	27,6	761,76	5,465
12	122	139,4	-17,4	302,76	2,172
13	121	139,4	-18,4	338,56	2,429
14	128	139,4	-11,4	129,96	0,932
15	130	139,4	-9,4	88,36	0,634
16	142	139,4	2,6	6,76	0,485
17	126	139,4	-13,4	179,56	1,288
18	110	139,4	-29,4	864,36	6,201
19	173	139,4	33,6	1128,96	8,099
20	147	139,4	7,6	57,76	0,414

$$\Sigma 62,075$$

Hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ( $x^2$ ) jsem počítala za pomoci matematického vzorce (Chráška, 2007):

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

**kdy:**

**P** označuje pozorovanou četnost - v našem případě jednotlivá hodnocení definic;

**O** označuje očekávanou četnost, která vychází z hodnot pozorované četnosti a odpovídá nulové hypotéze - tedy v tomto případě se  $O = (\Sigma P) : 20 = 2788 : 20 = 139,4$ .

Po dosazení zjištěných hodnot obsažených v přehledné tabulce 5 do výše uvedeného vzorce pro výpočet hodnoty testového kritéria chí-kvadrát jsem dospěla k výsledku:

$$x^2 = 62,075$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria jsem srovnala s tzv. „kritickou hodnotou“, kterou jsem vyhledala ve statistických tabulkách pro zvolenou **hladinu významnosti** (což je pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu) **0,05** a **stupeň volnosti 19** (počet stupňů volnosti je počet řádků tabulky, kterým mohu přiřknout libovolnou hodnotu, tak bych dodržela stanovený součet sloupce), kdy taková **kritická hodnota** je:

$$x^2_{0,05} (19) = 30,144$$

Z provedeného výpočtu zřetelně vidíme, že hodnota testového kritéria 62,075 je vyšší než kritická hodnota 30,144.

Výsledek testu významnosti znamená odmítnutí uvedené nulové hypotézy a potvrzení hypotézy alternativní. **Výsledky** mého výzkumu tedy nelze vysvětlovat působením náhody, **jsou statisticky významné.**

## 7 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo získat obecnou definici pojmu multikulturní kompetence od učitelů základních škol, od nichž se vzhledem k jejich sociálnímu postavení a sociální roli očekává, že jsou nositeli takové kompetence. Zvolená výzkumná metoda Delphi je pro záměr získat a porovnat anonymní vyjádření či názory odborníků - expertů vhodnou metodou, jež umožňuje (zejména díky dnešní technické vymoženosti elektronické komunikace) pohodlný a rychlý sběr dat, kontrolu a korigování celého procesu výzkumníkem, který počítá se zpětnou vazbou. Přestože se jedná o kvantitativní metodu, není založena na enormním počtu oslovených expertů.

Zajímavým zjištěním, vcelku nečekaným vzhledem k celosvětově rozvinutému trendu migrace osob a životu v postmoderní multikulturní společnosti, pro mě bylo, že oslovení učitelé vybraných základních škol ve Zlínském regionu v oblasti multikulturní výchovy nejsou experty v pravém slova smyslu. Právě ona expertnost pedagogů se mi hned v prvním kole dotazování jevila jako nedostatečná, neboť téměř všichni učitelé, se kterými jsem měla možnost o výzkumném tématu buď osobně anebo prostřednictvím e-mailu komunikovat, vyjadřovali nelibost až obavu z toho, že by měli definovat pojem „multikulturní kompetence“. Větu: „A co to vlastně je?“ nebo: „To nevím, co si pod tím mám představit.“ jsem od učitelů slyšela několikrát. Toto zjištění jsem si vysvětlila následovně. Učitele a vychovatele ve Zlínském kraji, kde podle výsledků posledního SLDB (sčítání lidí, domů a bytů) z roku 2011 žije pouze 1,3 procent cizinců z celkového počtu obyvatel a větší problémy soužití s menšinami v této lokalitě nejsou aktuální, nedosahují ohrožujících rozměrů, otázka uplatňování multikulturní výchovy a využití multikulturních kompetencí zřejmě tolik netrápí a tudíž ani není střediskem jejich zájmu. Je však možné, že učitelé jsou nositeli žádaných kompetencí, které při výuce a výchově svých žáků přirozeně uplatňují a nezamýšlí se nad jejich pojmenováním či definováním.

Pro samotné učitele mohla být spolupráce na výzkumu ve formě tvorby definice výzvou a mohla je obohatit byť jen tím, že byli nuceni přemýšlet o definovaném pojmu a o tom, zda jsou nositeli multikulturní kompetence. Tvorba definice pojmu, který je pro ně méně známým, či nepoužívaným, pro ně mohla znamenat časovou i psychickou zátíženost. Odtud zřejmě plynula malá ochota spolupráce. Mnohem lépe však učitelé reagovali ve druhém kole výzkumu, kdy se na bodové škále měli vyjadřovat k formulaci a obsahu



předložených, tedy již vymyšlených, definic. Mohu se tedy domnívat, že úkol hodnotit a posuzovat byl pro respondenty snazší a přijatelnější než úkol vymýšlet a tvořit. Záměr výzkumného projektu se ve své podstatě podařilo naplnit díky spolupráci s učiteli a studenty, kteří při svém vzdělávání v době nedávne dostali možnost se seznámit s principy multikulturní výchovy absolvováním předmětu stejného názvu. Studenti byli mnohem ochotnější ke spolupráci než pedagogové, což se ale vzhledem k tomu, že sami aktuálně pracují na svých výzkumech a dobře vědí, jaké potíže mohou nastat se sháněním respondentů, dalo očekávat.

Výzkumem bylo získáno celkem 20 definic pojmu multikulturní kompetence, které však většinou nejsou pravými definicemi, tak jak si to žádá věda metodologie. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem ohledně panelu expertů je však výsledek výzkumu uspokojivý. Porovnáním hodnocení studentů a učitelů bylo zjištěno, že se názory na přesnost formulace jednotlivých definic u těchto dvou skupin liší. Studenti nejčastěji přisoudili hodnocení bodem 1 (tj. maximální souhlas) definici č. 6:

***„Multikulturní kompetence jsou takové, které vedou k budování a rozvoji multikulturní společnosti. Tj. vychovávají žáky k uznání práv národnostních menšin, k poznávání jejich kulturních a specifických rysů. Vedou žáky k budování pluralitní společnosti, vytváření zdravého modelu soužití.“***

Tuto definici ohodnotilo bodem 1 celkem 81 % hodnotících studentů. Žádná další definice již nezískala nejlepší hodnocení v takovém procentuálním zastoupením (2. místo u studentů získala def. č. 18, kterou však bodem 1 ohodnotilo „pouze“ 46 % hodnotících).

Srovnáme-li nyní hodnocení vítězné definice studentů s tím, jak toto definování pojmu hodnotili učitelé, pak zjistíme, že definici č. 6 ohodnotilo bodem 1 celkem 40 % hodnotících učitelů. Zde je však nutné zmínit, že mezi hodnoceními učitelů u všech definic nedocházelo k větším rozdílům.

Ke konečnému vyhodnocení, která z definic měla u respondentů největší úspěch a jak v hodnocení obstály další definice, pomohl výpočet aritmetického průměru hodnocení jednotlivých definic, přičemž nejlepšího výsledku dosáhly dvě definice. Byla to uvedená definice č. 6, jejíž průměrné bodové ohodnocení se shoduje s průměrným ohodnocením definice č. 18:

***„V případě multikulturních kompetencí jde o způsobilost a schopnost pracovat s lidmi různých národností i etnických skupin a zároveň respektovat jejich odlišnosti a zvyklosti. K tomu je nezbytná dostatečná znalost těchto etnik a národností - jejich způsobu života, myšlení, jednání.“***

Panelisti se s požadavkem vytvoření definice pojmu multikulturní kompetence vypořádali každý svým osobitým přístupem tak, že při tvorbě využívali bohatost českého jazyka a uplatnili tak množství pojmů souvisejících s životem člověka v multikulturní společnosti. Z rozboru obsahové stránky definic vyplývá, že nemohu označit slova, která by při definování pojmu použili autoři v každé definici nebo alespoň v každé druhé. Nejčastěji (přesto pouze v osmi definicích) se objevuje slovo *schopnosti*, v 7 definicích nalezneme výraz *odlišnosti*, 6 definic obsahuje slova: *dovednosti*, *kultura* a *etnikum* (+*etnických*). Tato klíčová slova nechybí v textu definic, které byly experty ve druhém kole dotazování hodnoceny jako nejvýstižnější:

**1. Def. č. 6**

*„Multikulturní kompetence jsou takové, které vedou k budování a rozvoji multikulturní společnosti. Tj. vychovávají žáky k uznání práv národnostních menšin, k poznávání jejich **kulturních** a specifických rysů. Vedou žáky k budování pluralitní společnosti, vytváření zdravého modelu soužití.“*

**2. Def. č. 18**

*„V případě multikulturních kompetencí jde o způsobilost a **schopnost** pracovat s lidmi různých národností i **etnických** skupin a zároveň respektovat jejich **odlišnosti** a zvyklosti. K tomu je nezbytná dostatečná znalost těchto **etnik** a národností - jejich způsobu života, myšlení, jednání.“*

**3. Def. č. 2**

*„Multikulturní kompetence jsou **dovednosti**, které vedou k tomu, že je člověk schopen snáze chápat zvláštnosti a **odlišnosti** lidských kultur.“*

Vzhledem k tomu, že záměrem celého výzkumu bylo nalézt definici pojmu multikulturní kompetence od expertů, a vzhledem k nepatrným rozdílům v hodnocení uvedených definic (def. č. 6 - 110b, def. č. 18 - 110b, def. č. 2 - 118b), jsou právě tyto tři definice výsledkem výzkumu, přičemž k vytvoření obecné definice vzešlé z praxe by mělo dojít k citlivému sloučení těchto tří formulací. Pokud bychom však měli vybrat pouze jednu definici z dvaceti vytvořených, pak by to musela být **definice č. 18**, neboť tato kromě nejlepšího hodnocení experty obsahuje také nejvíce „klíčových slov“.

Výzkumný projekt našel odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky. Za atributy, které obsahují definice multikulturních kompetencí od odborníků z praxe považuji slovní výrazy, jež se ve dvaceti definicích panelu expertů objevovali nejčastěji. Tyto opakující se slova tvoří onu hledanou shodu mezi formulacemi definic. I přes nedostatky v expertnosti oslovených pedagogů, o nichž hovořím výše, musím konstatovat, že pedagogové, kteří se podíleli na mém výzkumu, projevili dostatečnou erudovanost při tvorbě vlastních definic. Přesto se neubráním dojmů, že by se o aktuální informace, novodobé poznatky a výsledky výzkumů v oblasti multikulturní výchovy, měli zajímat mnohem více a pracovat na rozvoji jejich multikulturních kompetencí.

## ZÁVĚR

V závěru mé práce bych se ráda vyjádřila ke zkušenosti, o niž mě provedený výzkum obohatil. Po absolvování předmětu Multikulturní výchova jsem neměla žádnou pochybnost o významu uplatnění tohoto předmětu ve vzdělávacím procesu a to z důvodů všem dobře známých, z nichž nejdůležitější je potřeba vychovávat a vzdělávat mladou generaci k tomu, aby se mladí lidé mohli stát platnými členy společnosti, schopni soužití s ostatními lidmi jakkoliv odlišnými bez výraznějších konfliktů. Jak již zmiňuji v předchozí kapitole, překvapila mě malá ochota spolupráce ze strany oslovených učitelů. Nutno podotknout, že učitelé při svých reakcích na mé oslovení neskrývali svůj údiv (s malou nadsázkou mohu říci přímo zděšení) nad tématem bakalářské práce a zejména pak nad tím, že sami měli tvořit definici pojmu multikulturní kompetence. Reakce některých pedagogů byly neadekvátní svojí podrážděností vyjadřující nevoli nad tím, že při jejich velkém administrativním zatížení a množstvím povinností jsou obtěžováni žádostí o účast na výzkumu, který podle mínění některých z nich nesouvisí s jejich prací. Z tohoto důvodu jsem požádala některé učitele o vyjádření se k příčinám reakce většiny z nich a dostalo se mi následujícího vysvětlení:

*„Před 6 lety se ve školách spouštěly nové programy, kterými si měli učitelé jednotlivých předmětů vytvořit jakousi náhradu učebních osnov šitou na míru škole. Po tomto zpracování (tzv. RVP - rámcově vzdělávací program) se sešli s učiteli příbuzných oborů a snažili se učivo tematicky propojovat i v rámci ostatních předmětů. Museli se pravidelně setkávat a "překopat" celé vzdělávání na ZŠ. Tady se poprvé začala objevovat slova jako "kompetence, klíčové kompetence, evaluace a multikulturní výchova". Každá škola měla své RVP jinak, což by ani tak nevadilo, za tu pětiletku si s tím pedagogická veřejnost poradila, ale od příštího roku je pro všechny školy nařízeno z ministerstva školství povinné testování žáků 5. a 9. ročníků, což je v rozporu s tím, na čem se posledních 5 let pracovalo a zmařená práce, protože vývoj zase směřuje zpět k osnovám. Podobné je to s kompetencemi s libovolným přívlastkem. Ze škol jsou ústavy, ve kterých učitelé řeší, jak jednotlivé žáky integrovat, jak se k nim chovat, jak je uchránit drogám, šikaně, jak začleňovat děti národnostních menšin místo UČENÍ, které je prioritní. A za stálého střídání ministrů, velkého tlaku všemožných úředníků, kterým vyrábíme práci tím, že jim posíláme vyplněné tabulky, které si oni vymýšlejí. Peníze nejsou na učebnice, provoz ani platy! Většina programů a projektů zaměřených na "kompetence" a další je hrazena z*

*peněz EU. Jsou to tak vysoké částky (vynaložené třeba jen na ubytování a občerstvení), že to musí slušného člověka iritovat. Prostě nám chybí to poctivé učení a vzdělávání se v oborech, které jsme šli dobrovolně studovat na VŠ“ (anonymní učitel základní školy). Podle slov ostatních učitelů je uvedený názor názorem většiny z nich.*

Definice získané výzkumem hodlám nabídnout odborníkům, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání pedagogů a pedagogických pracovníků v oblasti multikulturní výchovy, a jež by mohla taková zpětná vazba, ve formě definice pojmu vytvořené experty přímo z praxe, zajímat a být přínosem v plánování procesu vzdělávání.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 1. vyd. Brno: Tisk Sýkora, 1999. ISBN 80-85959-47-X.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit : antropologická perspektiva*. 1. vyd. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova : (socializace a integrace menšin)*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. přeprac. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

KYRIACOU, Chris a Dominik DVOŘÁK, Dominik a Milan KOLDINSKÝ. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

LACHMANOVÁ, Lenka. *Metoda delphi. Principy a zkušenosti s jejím využitím*, [cit. 15. 4. 2012]. Dostupné také z :

[http://everest.natur.cuni.cz/akce/socp\\_diferenciace/3\\_pruzkum\\_metoda.html](http://everest.natur.cuni.cz/akce/socp_diferenciace/3_pruzkum_metoda.html)

MISTRÍK, Erich. *Multikulturní výchova v škole*. 1. vyd. Bratislava: Print Hall, 2008. ISBN 978-80-969271-4-2.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. 1. vyd. Praha : ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie : [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan, *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha : Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k I. 9. 2010).* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-30]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu : sborník. Zdroje a formy rasismu a netolerance. Informace o národnostních menšinách. Hry a cvičení pro žáky a studenty.* 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 203 s. ISBN 80-7178-285-8.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele : teorie a praxe.* 1. vyd. Praha : ASPI, 2005. 136 s. ISBN 8073570726.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana DRHOVÁ. *Analýza a tvorba veřejných politik : přístupy, metody a praxe.* 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání.* 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

<b>atd.</b>	a tak dále
<b>č.</b>	číslo
<b>č. def.</b>	číslo definice
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>Def.</b>	definice
<b>FHS UTB ve Zlíně</b>	Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně
<b>pozn.</b>	poznámka
<b>r.</b>	rok
<b>RVP ZV</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
<b>s.</b>	strana
<b>Sb.</b>	sbírka (zákonů)
<b>SLDB</b>	sčítání lidu, domů a bytů
<b>Tj.</b>	to je
<b>tzv.</b>	tak zvaný
<b>viz.</b>	odkaz na jinou stránku
<b>ZŠ</b>	základní škola



**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1</i> Hodnocení studentů .....	47
<i>Tabulka 2</i> Hodnocení učitelů .....	47
<i>Tabulka 3</i> Výsledný souhrn všech hodnocení .....	48
<i>Tabulka 4</i> Výsledné pořadí hodnocených definic .....	50
<i>Tabulka 5</i> Četnosti bodových hodnocení pro výpočet chí-kvadrátu .....	54







