

Multikulturní kompetence žáků základních škol

František Provazník

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: František PROVAZNÍK
Osobní číslo: H10065
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: prezenční

Téma práce: Multikulturní kompetence žáků základních škol

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy se zaměřením na multikulturní kompetence žáků základních škol.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.

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:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-1.

JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. ISBN 80-7387-502-0.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-182-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Michaela Jurtíková
Ústav pedagogických věd

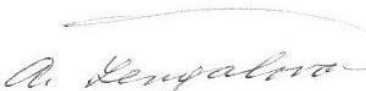
Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012


Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.4.2013


.....

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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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

Tato bakalářská práce je zaměřena na multikulturní kompetence žáků základních škol, především na složku postojovou a znalostní. V teoretické části bakalářské práce je charakterizována multikulturní společnost, multikulturní kompetence, úloha multikulturní výchovy a seznámení s projektem „Multikulturní škola“. Praktická část se zabývá výzkumem postojové a znalostní složky multikulturních kompetencí u žáků 8. ročníků čtyř základních škol, z toho dvou škol, jež se účastnily tohoto projektu. Cílem je zjistit, zda jsou tyto kompetence u žáků rozdílné v závislosti na absolvování projektu.

Klíčová slova: multikulturní, výchova, kompetence, základní škola, postoje, znalosti

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on multicultural competencies of elementary school pupils, mainly on knowledge and attitude. There is characterised multicultural society, multicultural competencies, function of multicultural education and project called „Multicultural school“ in part of theory. Practical part is concerned with research of attitudes and knowledge of pupils in eighth degree at four elementary schools, two of them participated in this project. Aim of this thesis is to find out, if these competencies are different at participated and non-participated schools in this project.

Keywords: multicultural, education, competency, elementary school, attitudes, knowledge

Rád bych poděkoval své vedoucí Mgr. Michaele Jurtíkové za její pomoc, vstřícnost a cenné rady, kterých se mi během tvorby bakalářské práce dostávalo.

Dále děkuji představitelům všech zkoumaných základních škol, kteří mi umožnili sběr dat, za jejich ochotu.

Jsem také vděčný členům své rodiny a příbuzným, kteří mi byli po celou dobu oporou.

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

Motto:

„Dětem můžete dát svou lásku, ale nemůžete jim dát své myšlenky, neboť ony mají své vlastní myšlenky.“

Chalíl Džibrán

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST	12
1.1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	13
1.2 NUTNOST ROZVOJE MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ.....	16
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	19
2.1 PODSTATA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	19
2.1.1 Základní pojmy multikulturní výchovy.....	20
2.1.2 Vědecká základna multikulturní výchovy.....	21
2.2 POSLÁNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	22
2.3 CÍLE A OBSAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	23
2.3.1 Cíle multikulturní výchovy	24
2.3.2 Obsah multikulturní výchovy	25
2.4 REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	26
2.5 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	27
2.6 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	29
3 PROJEKTY	32
3.1 PROJEKT MULTIKULTURNÍ ŠKOLA	34
3.2 DALŠÍ PROJEKTY.....	36
3.2.1 Projekt Férová škola.....	36
3.2.2 Projekt Buďte tu doma	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	39
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	39
4.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE	39
4.4 DRUH VÝZKUMU	40
4.5 HYPOTÉZY.....	40
4.6 VÝZKUMNÝ VZOREK	41
4.7 VÝZKUMNÁ METODA.....	41
4.8 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT	41
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	42

5.1	TŘÍDĚNÍ PRVNÍHO A DRUHÉHO STUPNĚ	42
5.2	POSTOJOVÁ ČÁST.....	43
5.3	ZNALOSTNÍ ČÁST	47
6	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	52
6.1	HYPOTÉZA 1	52
6.2	HYPOTÉZA 2.....	52
6.3	HYPOTÉZA 3.....	53
7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	54
7.1	DÍLČÍ CÍL 1	54
7.2	DÍLČÍ CÍL 2	54
7.3	DÍLČÍ CÍL 3	54
7.4	DÍLČÍ CÍL 4	54
	ZÁVĚR	56
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
	SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	62
	SEZNAM TABULEK.....	63
	SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Téma multikulturálních kompetencí u dětí základních škol bylo zvoleno na základě aktuálnosti. Vzhledem k narůstající globalizaci celého světa a smazávání hranic mezi jednotlivými národy a etniky začíná vzdělávání v oblasti multikultury nabývat na stále větším významu. V dnešním světě téměř není země, ve které by nedocházelo ke vzájemné konfrontaci různorodých kultur. To však s sebou nese i související negativní jevy jako je rasismus, diskriminace a jiné. Aby se těmto jevům předcházelo, je třeba vést společnost ke vzájemné toleranci a utváření zdravých postojů v multikulturálním světě.

Česká republika, ač zde stále ještě není ve společnosti tak velké zastoupení minorit jako v jiných státech, patří k zemím s poměrně nízkou úrovní tolerantnosti vůči národnostním či etnickým menšinám. Jednou z cest by mohla být správná výchova již od útlého věku, jelikož je zřejmé, že právě mladí lidé budou v budoucnu nejvíce konfrontováni s narůstající kulturní rozmanitostí společnosti.

Kromě multikulturální výchovy jako vyučovacího předmětu na některých školách se speciálně této oblasti věnují také různé projekty. Tato práce se zaměřila na Zlínský kraj, konkrétně na projekt Multikulturální škola, jenž v tomto kraji v nedávné minulosti proběhl na některých základních školách a jejím účelem je analyzovat účinky projektu na žáky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST

Pro Evropany byla po sto padesát let cesta za moře do Spojených států, Kanady nebo Austrálie symbolem pouti za svobodou. Situace se však začala měnit ve chvíli, kdy se v jejich vlastních zemích začalo objevovat stále větší množství přistěhovalců z různých končin světa. V dnešní době už Evropan nemusí hledat jiné kultury za mořem, protože je má přímo před nosem. Od 70. let se k tomu přidal kvalitativní skok v postupu ekonomického, informačního a dopravního propojování světa, zvaný *globalizace*. Multikulturní společnost tak již dnes najdeme prakticky kdekoliv. (Barša, 2003, s. 296)

„Počet lidí žijících mimo zemi původu se blíží ke 213 milionům. Nejméně jeden z deseti lidí narozených v zemích tzv. třetího světa se stane migrantem. *Migrace* (pracovní, ekonomická, politická, sociální – smíšená manželství) přispívá k tomu, že v současné době vedle sebe existuje a navzájem se ovlivňuje mnoho různých kultur.“ (Janebová, 2010, s. 3)

Slovo *multikulturní* znamená z podstaty svého názvu („multi“ – mnoho) souhrn více kultur. Jedná se o společnost, ve které se vyskytují skupiny obyvatel, pro něž jsou charakteristické různé duchovní a materiální hodnoty. Společenství, usilující o rasovou, náboženskou a politickou rovnost všech lidí a založené na respektu k intelektuálním, politickým a kulturním rozdílům. (Taylor, 2001, s. 12)

Fungující *multikulturní společnosti* mají několik základních společných znaků – existence dvou nebo více skupin obyvatel obývajících společný geografický prostor a hlásící se ke své etnicko-kulturní odlišnosti, kulturně politická participace všech těchto skupin na společenském životě, tolerance a respekt k odlišnostem jiných skupin, dodržování zákonů dané země všemi skupinami, odmítání projevů netolerance, xenofobie či rasismu, nekonfliktní a obohacující komunikace mezi jednotlivými skupinami, vzdělávací systém podporující snášenlivost a kooperaci mezi skupinami. Existuje mnoho multikulturních společností, které všemi těmito znaky neoplývají, nicméně o takových společnostech se již nedá hovořit jako o fungujících. (Hladík, 2010, s. 6-7)

V souvislosti s výše zmíněným znakem „nekonfliktní a obohacující komunikace mezi jednotlivými skupinami“ je třeba si taktéž vymežit význam pojmu *interkulturní komunikace*: „Interkulturní komunikace je komunikace mezi lidmi, jejichž kulturní zázemí se natolik liší, že tato odlišnost má vliv na komunikaci.“ (Samovar, Porter a McDaniel, 2007 cit. podle Janebová, 2010, s. 6)

Ruku v ruce s pojmem multikulturní společnost jde i tzv. *multikulturalismus*, jenž se Kamenická a Horváthová (2002) pokouší objasnit jako:

- 1) *Stav společnosti* – ve které vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot (neznačená to ovšem automatickou přítomností vzájemné tolerance a respektu)
- 2) *Proces* – při kterém dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových
- 3) *Vědecká teorie* – která se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti, zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, rozdílná pojetí skutečnosti, rozmanité vzorce jednání, komunikační kódy, zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společností na různá prostředí
- 4) *Společenský cíl* – vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin, jejichž soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce (Kamenická a Horváthová, 2002, s. 11-12)

1.1 Multikulturní kompetence

O multikulturních kompetencích se poprvé začíná hovořit na počátku 80. let 20. století v USA v souvislosti s poradenskou psychologií. Byly popsány tři *složky multikulturních kompetencí*: vědomí, znalost a dovednost. Tento trojnožkový model sloužil ke zkvalitňování komunikace a poskytovaného psychologického poradenství v multikulturním prostředí, kde pracovníci přicházeli do neustálého kontaktu s klienty jiných ras a odlišného etnického a sociokulturního původu. (Pope, Reynolds, 1997 cit. podle Hladík, 2010, s. 33)

Pod slovem kompetence nechápeme pouze souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit. Rozumíme tím i prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí. Právě škola by měla žáka připravit na interkulturní společnost. Vědci z Kalifornské univerzity se snažili dojít k nějakému závěru ohledně definice multikulturních kompetencí a oslovili renomované odborníky po celém světě, aby pro multikulturní kompetenci našli společnou definici. Oslovení odborníci se ze 100% shodli na „porozumění jiným pohledům na svět“ a z 85% na „schopnosti efektivně a vhodně se chovat a komunikovat v interkulturních situacích na

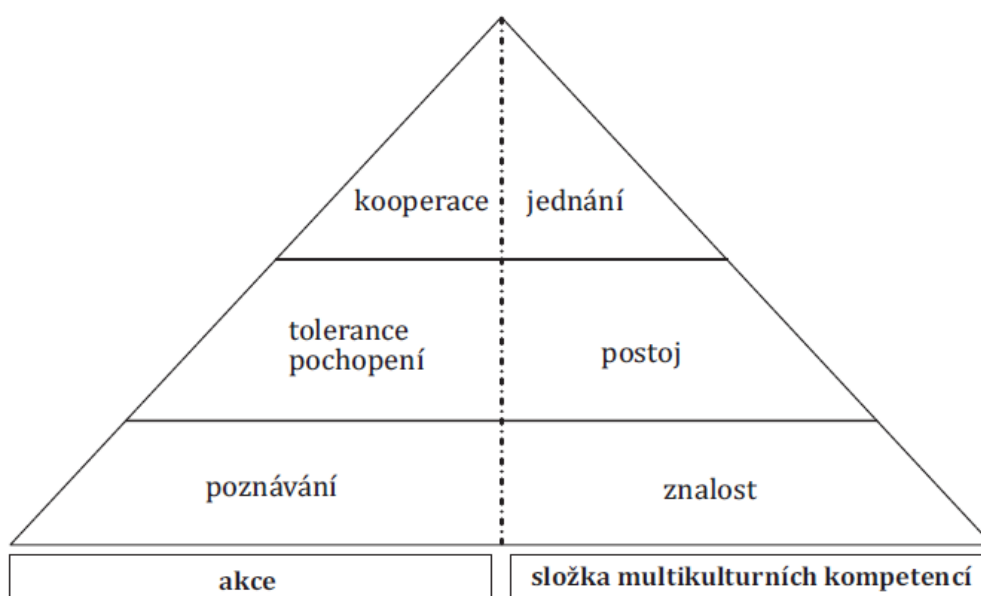
základě svých interkulturních znalostí, dovedností a postojů“. Jako zásadní *osobnostní charakteristiky* určili adaptabilitu, flexibilitu, kulturně relativistický postoj a empatii. Mezi *postoje* zařadili respekt, otevřenost, zvědavost a toleranci k mnohoznačnosti. Za *znalosti* považují uvědomění si vlastní kultury, porozumění vlivu kultury, specifické informace o kulturách a povědomí o vlivu kultury na komunikaci. Do *kognitivních dovedností* zahrnuli schopnost analyzovat informace, hodnotit je a srovnávat a do dalších dovedností naslouchání, pozorování a interpretování. (Deardorff a kol., 2004 cit. podle Janebová, 2010, s. 26)

Pojem multikulturní kompetence je v odborné literatuře nejčastěji uváděn jako určitý soubor několika složek, většinou *vědomostí, postojů, schopností* či *dovedností*. Definice tohoto pojmu existuje velké množství. Jedna z obecných definic tvrdí, že multikulturní kompetence představují souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které si žáci či studenti osvojují v procesu multikulturní výchovy. „Kim (in Räsänen, 1999) chápe multikulturní kompetence jako schopnost člověka v procesu adaptace změnit svůj pohled na požadavky odlišné kultury. Tím, jak se člověk dostává do kontaktu s odlišnou kulturou, dochází u něj k aktivizaci adaptačních mechanismů, které jsou postaveny na interkulturních kompetencích jedince. Podobné stanovisko zaujímá Banks (1996), když o multikulturním vzdělávání (a potažmo o cílech a výsledcích tohoto vzdělávání, tedy multikulturních kompetencích) hovoří jako o typu transformativního poznání. Tím vyjadřuje dynamický charakter multikulturních kompetencí, kdy jedním z jejich základních charakteristik je transformativnost – přeměna současného mnohdy nevyhovujícího stavu vnímání multikulturní reality ve stav žádoucí.“ (Hladík, 2010, s. 31)

Morgensternová a Šulová (2007) tvrdí, že v interkulturní situaci využíváme kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence – podobný *trojsložkový model* je v sociální psychologii používán v popisu postojů. Jinak řečeno, nějakým způsobem v dané chvíli myslíme, nějak situaci prožíváme a nějak se chováme, a pro každou tuto oblast využíváme příslušné kompetence. Mezi *kognitivní* kompetence autorky řadí reálný pohled na sebe sama, kulturní identitu, poznatky o cizí kultuře či předcházení předsudkům a stereotypům (tolerování odlišnosti). Do *afektivních* kompetencí jsou zahrnuty interkulturní senzitivita a adaptabilita, empatie, či interpersonální vztahy a jejich prožívání. *Behaviorální* kompetence obsahují umění interkulturní komunikace, řešení interkulturních konfliktů nebo problémů a také schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu. (Morgensternová a Šulová, 2007, s. 10-14)

Dvojice autorů Mueller a Popeová (2001) v této problematice vidí schopnost být kulturně citlivý a odpovědný. Kulturní citlivost souvisí s multikulturním vědomím a multikulturními znalostmi. (Mueller a Popeová, 2001 cit. podle Hladík, 2010, s. 31)

Multikulturní kompetence jsou strukturovány v mnoha modelech. Tyto modely nabízejí vzájemně odlišné pohledy na obsah multikulturních kompetencí, čili jejich složky, popřípadě na vzájemné souvislosti těchto složek. Existuje několik modelů od různých autorů a žádný z nich není univerzálně přijímaný jako ten nejlepší. Tato práce řídí tzv. *hierarchickým modelem*, jehož autorem je Jan Průcha. Složkami jsou v tomto případě znalosti, postoje a jednání, přičemž primární složkou je znalost. Ačkoliv vztahy mezi jednotlivými multikulturními kompetencemi nejsou dostatečně objasněny, u tohoto modelu jedna složka staví na druhé a zpětná vazba se nepředpokládá. (Průcha, 2006, s. 17)



Obr. 1: Hierarchický model multikulturních kompetencí (Hladík, 2010, s. 35)

Názorně je tento model zobrazen pyramidou (obr. 1), jejímž autorem je Hladík (2010). Podstava je tvořena *znalostmi*, jež jsou základnou pro postoje. Znalosti a poznávání jsou na stejné úrovni. Model vychází z předpokladu, že jen na základě důkladného poznání (dostatečných znalostí) se dá postoupit na další stupeň - *postoje*. Znalosti jsou tedy významná determinanta postojů, a bez dostatečných znalostí se nedají budovat postoje. Na stejné úrovni, jako postoje, jsou zde tolerance a pochopení. Vrcholem modelu je *jednání*, které pramení z adekvátních postojů k menšinám, etnikům a kulturám – na jejich základě je jedinec schopen přiměřeně jednat. (Hladík, 2010, s. 35)

Podle Kamenické a Horváthové (2002) by žáci středních škol při výuce multikulturní výchovy měli nabýt multikulturních kompetencí ve třech oblastech:

- a) *Znalosti a porozumění* – rozumět historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny; rozumět historickému zakotvení různých sociokulturních skupin žijících v regionu, v ČR, v Evropě a ve světě; vědět, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince; znát fyzické, společenské a psychické potřeby, které jsou společné všem lidem; znát způsoby, kterými se lidská společenství různých typů vztahují k těmto základním potřebám
- b) *Dovednosti a schopnosti* – dokázat přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti; dokázat čelit projevům intolerance a diskriminace
- c) *Postoje* – respektovat různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců; považovat za užitečné aktivně se zapojit do potírání projevů intolerance a diskriminace; považovat za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti. (Kamenická a Horváthová, 2002, s. 15)

1.2 Nutnost rozvoje multikulturních kompetencí

Ve většině vyspělých zemí je snaha předcházet a reagovat na potíže, které mohou být spojeny s *imigrací* a integrací nově přicházejících lidí do hostitelské země. S faktem, že imigranti si s sebou přinášejí do hostitelské země své specifické zvyky, tradice a hodnotové systémy, se většina západních zemí vyrovnává obtížně. Cílem multikulturní výchovy a jí příslušných kompetencí je v nejmenším případě alespoň zmírňovat tyto problémy a připravit příslušníky majoritních i menšinových společností na vzájemnou konfrontaci. (Hladík, 2010, s. 24-25)

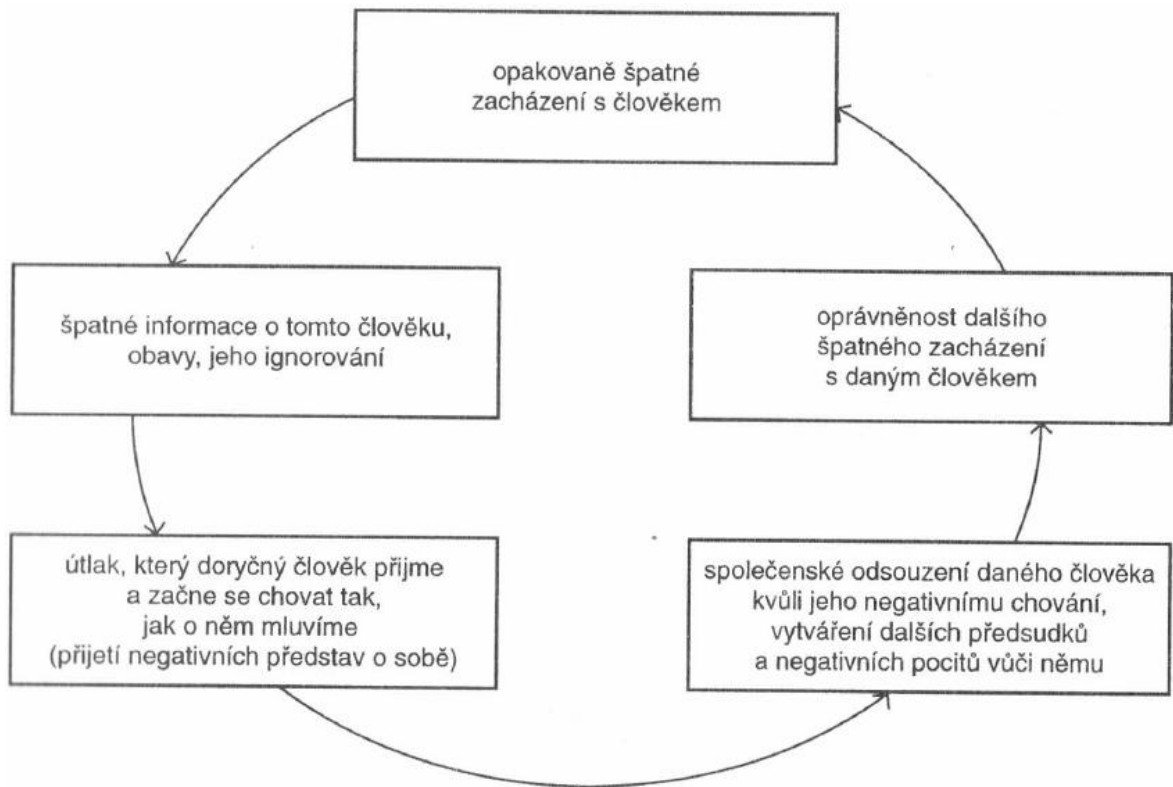
Národní *integraci* rozumíme proces, jímž se etnické, místní a jiné skupiny roztavují v „oddělených společnostech politicky organizovaných do národních států.“ Tento proces je dlouhodobý a jen o málokterém státě včetně západoevropských s nejstarší tradicí politicko-institucionální jednoty se dá tvrdit, že je naprosto kulturně homogenní. (Barša, 2003, s. 209)

Do roku 1989 byly v České republice (bývalém Československu) uzavřeny státní hranice pro uprchlíky a imigranty z různých států světa. V této době migrace do/z ČR prakticky neprobíhala (pokud nepočítáme určitou formu pracovní migrace např. studentů a učňů z Vietnamu, s nímž vláda Československa uzavřela dohody o technické spolupráci). Po roce 1989 (Sametové revoluci) se otevřely hranice pro různé formy migrace. Česká republika byla z hlediska imigrace považována spíše za zemi tranzitní než cílovou, tato tendence se začala pozvolna měnit s příchodem většího počtu imigrantů z Ukrajiny, Vietnamu a Slovenské republiky, z nichž někteří se snaží na území ČR usadit trvale a stát se tak součástí společnosti. Počet cizinců na území ČR od devadesátých let postupně narůstá, počet občanů ČR naopak ubývá kvůli převážující mortalitě nad natalitou (v roce 2006 výjimečně přesáhl počet narozených dětí počet zemřelých občanů – tento stav je krátkodobý – nepředpokládá se zde dlouhodobé udržení). Podle prognózy Českého statistického úřadu (2007) bude v roce 2050 celkový počet obyvatel ČR klesat kvůli relativně nízké porodnosti. Česká republika zůstane imigrační zemí, jež bude podle ČSÚ (2007) získávat obyvatele zahraniční migrací. Cizinci tedy představují a budou tvořit nárůst počtu ekonomicky aktivních obyvatel ČR, je tedy zřejmé, že problematika integrace nabývá na důležitosti – a to nejen v ČR, ale i jiných státech Evropské unie. (Dvořáková a kol., 2008, s. 36-38)

Jiným z důvodů, proč je třeba rozvíjet multikulturní kompetence, je potřeba správného ovládnutí *interkulturní komunikace*. Průcha (2010) definuje pojem interkulturní komunikaci jako „procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifickými jazyky, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ (Průcha, 2010, s. 16)

Také Šišková (2001) poukazuje na negativní jev, jenž nazývá *začarovaný kruh komunikace* mezi majoritou a minoritami. Schéma (obr. 2) tyto souvislosti znázorňuje. Člen majority má určité informace o menšině (že krade, je hlučná, či nevzdělatelná – tedy ne-normální). Takového člověka se člen majority následně bojí, nechce ho potkávat, rád by jej ignoroval. Při setkání s takovým příslušníkem minority mu pak běží hlavou tyto myšlenky a na jejich základě může i s příslušníkem minority jednat (dát mu najevo opovržení či ho ponížit). Příslušník minority následně začne tento obraz o sobě skutečně přijímat a podle tohoto obrazu se skutečně chovat. Autorka přirovnává tento úkaz k příkladu ve škole, kdy

se dítě přestane učit poté, co mělo špatné známky i přes svou snahu, a tak je začne dostávat i oprávněně. Je tedy nezbytné, aby se tento začarovaný kruh podařilo rozbít právě změnou zavedených předsudků o menšinách, a to příslušnou formou multikulturního vzdělávání. (Šišková, 2001, s. 179-180)



Obr. 2: Začarovaný kruh komunikace (Šišková, 2001, s. 180)

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Definice multikulturní výchovy existuje mnoho, a co autor, to jiný pohled na problematiku. Mezi jednu z definic se dá zařadit ta, že *multikulturní výchova* „vyjadřuje snahu vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha, 1995, s. 123)

V zásadě se dá říct, že multikulturní výchova je záměrné působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn v jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti. (Hladík, 2010, s. 25-26)

Průcha (2006) později svou definici rozšířil o některé další poznatky, konkrétně o místa a instituce, kde k její prezentaci dochází: „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 skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Průcha, 2006, str. 15)

2.1 Podstata multikulturní výchovy

Multikulturní výchova je poměrně nejednoznačný pojem a v odborné literatuře můžeme najít velké množství charakteristik a definic od mnoha různých autorů, kteří se snaží její podstatu obsáhnout či obecně definovat. Například Němečková (2003) podstatu multikulturní výchovy znázorňuje několika charakteristikami:

- ✓ Příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v interkulturním prostředí
- ✓ Výchova a vzdělávání, které směřuje k chápání a respektování jiných kultur
- ✓ Proces, v němž si jednotlivci utvářejí představu o rozdílech a shodách svého vlastního, kulturního systému a systémů jiných, učí se regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur
- ✓ Přístup zabezpečující příslušníkům etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a vzdělávací obsahy, které jsou přizpůsobeny jejich

specifickým jazykovým, psychosociálním a kulturním potřebám (Němečková, 2003, s. 12)

2.1.1 Základní pojmy multikulturní výchovy

Kultura

Kulturou se rozumí souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixován sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů), institucí organizujících lidské chování. (Vodáková, Petrusek, 1996, s. 548-549)

Rasa, rasismus

První klasifikace ras byla popsána již ve Starém zákoně. V průběhu historie lidstva se význam pojmu rasa měnil, od 18. století se slovo rasa stalo vědeckým termínem a lidé začali být klasifikováni na základě různých biologických charakteristik. (Dvořáková a kol., 2008, s. 300-304)

Termín „rasa“ v biologickém kontextu nemá žádné popisující prvky, je to výhradně sociální konstrukce, která vychází ze zcela mylného předpokladu biologické existence lidské rasy, který privileguje vlastní skupinu a snaží se jiné skupiny potírat. (Šmausová, 1999 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, s. 300)

I v případě, že připustíme existenci ras, neznamená to, že je možné mezi rasami vytvářet hierarchii, tedy že příslušníci jedné rasy mají více práv než příslušníci rasy jiné. Nedávná historie je důkazem zneužití podobných teorií. V průběhu posledních desetiletí se někteří vědci pokusili definovat rasismus nově. Podle Benoita (1999) je rasismus netolerance nebo odmítání druhé skupiny obyvatel. Nejedná se tedy o aktivní jednání jako u starších teorií, k definici stačí „jen“ netolerance, případně odmítání. (Benoit, 1999 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, s. 301)

Xenofobie

Mezi termíny rasismus a xenofobie neexistuje jasná hranice. Štěchová (2001) říká, že slovo xenofobie označuje nedůvěru, strach až nenávisť ke všemu neznámému. Vědecky

se vznik xenofobie vysvětluje rozdílností kultur, historie, jazyka a zkušeností mezi různými etniky. (Štěchová, 2001 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, s. 301)

Diskriminace

O diskriminaci se hovoří jako o rozlišování, popírání a omezování práv určité kategorie obyvatelstva z důvodů třídních, sociálních, národnostních, rasových, náboženských, pohlaví, politických názorů atd. (Klimeš, 2005 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, s. 302)

V souvislosti s xenofobií a rasovou netolerancí mluvíme o diskriminaci rasové. Rasová diskriminace je definována jako „jakékoli rozlišování, vylučování, omezování, nebo znevýhodňování založené na rase, barvě pleti, rodovém nebo na národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění či omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální, kulturní, nebo kterékoli jiné oblasti veřejného života.“ (Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace, 1965 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, s. 302-303)

Stereotyp

„Stereotyp je zevšeobecňující mínění o skupinách nebo objektech. Jde o šablonovitý způsob vnímání, posuzování a hodnocení toho, k čemu se vztahuje. Není výsledkem přímé zkušenosti, je přebírán a udržuje se tradicí.“ (Kamenická a Horváthová, 2005, s. 34)

Předsudek

Předsudky jsou druhem postoje, a proto zakládají sklon k nedativnímu jednání vůči objektu předsudku. Jelikož jsou iracionální, jsou velmi odolné vůči změnám a rezistentní vůči racionální argumentaci. (Kamenická a Horváthová, 2005, s. 34)

2.1.2 Vědecká základna multikulturní výchovy

Praxe multikulturní výchovy musí být zakládána na určitých vědeckých teoriích, čerpaných zejména z těchto disciplín:

- *Etnologie* – poskytuje multikulturní výchově teoretické poznatky o etnických skupinách, etnické identitě, etnickém vědomí atd.
- *Kulturní antropologie* – objasňuje, jak chápat kulturu, rozdílnosti mezi kulturami, procesy akulturace a adaptace ve styku rasových a jiných skupin.

- *Sociologie (etnosociologie)* – přináší poznatky o etnickém profilu společnosti, o jejím aktuálním etnickém klimatu, o kulturních charakteristikách jednotlivých národů, postavení národnostních menšin aj.
- *Etnolingvistika* – zabývá se tím, jaké jsou vztahy mezi jazykem a etnickou identitou národnostních a jiných menšin, jak jsou respektována jazyková práva menšin ve školách aj.
- *Historie* – je pro multikulturní výchovu zdrojem poznatků, neboť dokládá, jak historicky vznikalo a vyvíjelo se národní vědomí, jak se vyvíjely vztahy etnických či náboženských skupin uvnitř jednoho státu a mezi sousedními státy atd.
- *Interkulturní psychologie* – aplikace psychologie v těch oblastech lidské činnosti, kde dochází ke styku příslušníků různých kulturních společenství, odlišných národů a etnik, rasových, náboženských a jazykových skupin. U nás se tato disciplína systematicky nebuduje. (Průcha, 2001 cit. podle Gulová a Štěpařová, 2004, s. 15)

2.2 Poslání multikulturní výchovy

Jedním z důvodů, proč je třeba vyvíjet snahu o rozšíření výuky multikulturní výchovy, je potlačení výskytu projevů xenofobie, rasismu, diskriminace, stereotypů, předsudků či nejrůznějších *multikulturních konfliktů*. Takové konflikty se z psychologického hlediska dají rozdělit na 4 základní typy: konflikty *představ*, konflikty *názorů*, konflikty *postojů*, a konflikty *zájmů*. (Křivohlavý, 2002, s. 22)

Interkulturní konflikt může vzniknout kvůli rozdílným očekáváním či přístupu jeho účastníků během komunikace, a to na základě jejich kulturních odlišností. Často se stává, že obyčejné komunikační nedorozumění sklouzne či přeroste až v konflikt mnohem větších rozměrů. V poslední době je k tomu mnohem více příležitostí, jelikož se svět vlivem globalizace stává menším a vzájemně propojenějším a stále přibývá interkulturních konfrontací a s nimi souvisejících konfliktů. (Ting-Toomey, 2001, s. 1-3)

Jak říká Průcha (2007), většina výzkumů poukazuje na to, že vznik *rasových předsudků* je významně ovlivňován typem *sociokulturního prostředí*, v němž se jedinci, především děti, nachází. Z toho důvodu je vhodné na tyto děti správně výchovně působit aby se vzniku takových předsudků zamezilo, nebo se potlačily. (Průcha, 2007, s. 110)

V této souvislosti má velký vliv právě *globalizace*, která výrazným způsobem propojuje světové dění, zesiluje vazby mezi státy, zasahuje do jejich politických a mocenských sfér i do jejich uspořádání a současně usnadňuje migraci lidí, což umožňuje intenzivnější *interkulturní kontakt* nejrůznějších skupin. Objevuje se tak nutnost nejen řešit problémy existence a soužití různých skupin v jednotlivých zemích, ale také potřeba připravovat nové generace na život v globalizovaném světě, správnou orientaci v něm, vlastní ukotvení ve společnosti a správné zacházení s vlastní identitou i s identitou druhých. Současná *multikulturní výchova* proto akcentuje nejen snahu o porozumění a respekt k druhým, ale mluví také o potřebě hledat či spoluvytvářet adekvátní vazby k různým formám identit a řeší i např. národní či světovou identitu. (Moree, 2008, s. 22)

Podle Aslana a Scheu (2011, s. 16-17) se stal výraz *kulturní konflikt* oblíbeným a často používaným pojmem v diskusích o vztahu mezi tradiční většinovou společností v evropských zemích na jedné straně a přistěhovalci z odlišných kulturních a náboženských okruhů na straně druhé. O kulturních konfliktech se hovoří a píše např. v souvislosti se stavbou mešit a minaretů v evropských městech, zákazem muslimských šátků ve školách a jiných veřejných prostorech, trestáním tzv. trestných činů ze cti, bojem proti nucenému manželství či v souvislosti s rituálním usmrcováním zvířat jako určitým způsobem přípravy pokrmů podle náboženských předpisů. Je třeba připomenout, že spory o kulturních zvyklostech a charakteristikách nemusejí nutně vycházet z přítomnosti přistěhovalců na území evropských států. Kulturní odlišnosti jsou typické též pro tradiční menšiny v Evropě.

Pojem kulturního konfliktu však získává specifický význam v kontextu *migrace* osob z jiných kulturních okruhů do evropských států. V posledních desetiletích výrazně rostl podíl takových přistěhovalců v evropských státech a ani restriktivní migrační politika Evropské unie a jejích členských států nemůže do budoucna efektivně bránit jeho dalšímu růstu. Integrace příslušníků různých etnických komunit, které se vytvářely a stabilizovaly v důsledku nedávné migrace do většinové společnosti evropských států, je proto jednou z klíčových výzev současné doby. (Aslan, Scheu, 2011, s. 16-17)

2.3 Cíle a obsah multikulturní výchovy

Multikulturní výchova se snaží jedince obohatit o *žádoucí poznatky, schopnosti, postoje a hodnoty*, ke kterým směřují její cíle. Cílem výchovy je dosažení určitým pedagogickým působením změny osobnosti vychovávaného. Multikulturní výchova si klade za cíl

dosažení takových *kognitivních a afektivních změn* osobnosti žáka, aby jeho jednání dostalo požadavkům na fungující a pozitivní soužití v multikulturní společnosti. (Hladík, 2006, s. 20)

2.3.1 Cíle multikulturní výchovy

Cílem multikulturní výchovy je dosažení *multikulturních kompetencí* jedincem. Toto tvrzení zní příliš obecně, ovšem dalo by se napsat také tak, že „cílem multikulturní výchovy je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami. Tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin (nejen majorit) tyto požadavky:

- Uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti (je zde myšlena rovnost příležitostí, rovnost před zákonem, ne rovnost materiální a ekonomická)
- Snažit se poznat různé kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné
- Naučit se řešit interkulturní konflikty pokojnou cestou“ (Kamenická a Horváthová, 2002 cit. podle Hladík, 2006, s. 26)

Podle Gulové a Štěpařové (2004) je pro dosažení konečného požadovaného stavu u jedinců absolvujících multikulturní výchovu nutné splnění několika cílů:

- *Kognitivní (poznávací/znalostní/vzdělanostní) cíle* – vedou k osvojení si znalostí a intelektuálních zručností, které jsou obsahem multikulturní výchovy
- *Afektivní (postojové) cíle* – vedou k rozvoji sociální zručnosti a motivačně-snahových a hodnotově-postojových osobnostních charakteristik
- *Psychomotorické cíle* – zahrnují oblast schopností a návyků, potřebných ke tvorbě kulturních hodnot materiálního i duševního charakteru (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 105)

V centru pozornosti z hlediska multikulturní výchovy se objevuje slovo *odlišnost*. Němečková (2003) říká, že odlišnost obohacuje naše myšlení. Dává nám možnost uvědomit si skutečnost z různých úhlů pohledu a tím rozšiřuje vnímání všeho, co se okolo nás odehrává. Proces, který vede k takovému vnímání odlišností, se někdy nazývá vzdělávání

bez předsudků a multikulturní výchova je někdy v této souvislosti označována jako *proti-předsudková výchova*. V tomto pojetí si multikulturní výchova klade tyto 3 cíle:

- Podporovat u žáků a studentů vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity (vytvoření vhodného vzdělávacího prostředí)
- Posílit vztahy mezi školou, rodinou, a komunitou, ve které děti vyrůstají (např. i používáním učebnic, které reflektují nejen monokulturní pohled majoritní společnosti)
- Podpořit sociální spravedlnost (podporovat u žáků chování vedoucí k toleranci, odmítání rasismu a podobně) (Němečková, 2003 cit. podle Hladík, 2006, s. 27)

2.3.2 Obsah multikulturní výchovy

Souhrn všech vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností tvoří obsah multikulturní výchovy, jenž má následující podobu:

- *Znalosti a intelektové schopnosti* – historické, geografické a demografické poznatky o jednotlivých národech a etnicích
- *Sociální schopnosti* – rozvoj konverzačních, situačních schopností a schopností řešit sociálně-kulturní problémy
- *Motivačně-sňahové a hodnotově-postojové osobnostní charakteristiky* – sebeúcta, víra v hodnotu vlastní kultury, cenění nejvyšších lidských hodnot (láska, mír, svoboda, pomoc), víra v rovnost všech lidí, tolerance všech kultur, náboženství atd.
- *Psychomotorické schopnosti* – rozvoj smyslových vjemů (umělecká díla, kulturní tradice), rozlišování kulturních identit, přijímání a oceňování produktů různých kultur a vzájemné obohacování se (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 106-108)

Podle Hladíka (2006) je multikulturní výchova determinována třemi základními faktory:

1. *Myšlenky multikulturalismu* – ideová základna pro multikulturní výchovu
2. *Migrační realita* – snaha připravit obyvatele na novou situaci v souladu s migrační prognózou
3. *Národnostní (etnické) menšiny* – úsilí multikulturní výchovy se zaměřuje na zlepšování vztahů mezi majoritou a minoritou

Žákům se dostává veškeré konfrontaci s obsahem multikulturní výchovy během procesu edukace, a to přímo ve škole, nebo při činnostech přímo se školou souvisejících. Jedná se o intencionální (záměrné) působení na osobnost jedince probíhající téměř výhradně v prostředí školy a i obsah multikulturní výchovy je podřízen školnímu prostředí. Výjimku tvoří vzdělávací programy přístupné v médiích. (Hladík, 2006, s. 24-28)

2.4 Realizace multikulturní výchovy

Česká republika je v historickém kontextu zemí, která prošla z pohledu multikulturalismu dvěma extrémy. Zatímco před sto lety Češi tvořili jednu z mnoha menšin rozsáhlé monarchie a ani po vzniku Československa nedosahovali zdaleka většiny, již během třetí dekády jeho existence došlo k radikálnímu omezení různorodosti ve složení obyvatel a proces homogenizace byl po čtyřiceti letech komunismu završen vznikem samostatné České republiky. Teprve s tím, jak se naše země otevírá svobodnému světu, se začínají nové trendy odrážet i ve vzdělávacím systému. Pozvolna dochází ke generační výměně pedagogů a mezi starší generací, která vyučovala po většinu života v podmínkách násilně okleštěné rozmanitosti, přichází mladí absolventi se zcela odlišnou životní zkušeností. (Moree, 2008, s. 38)

Situace v České republice, pokud jde o uvědomování si významnosti multikulturní výchovy, není špatná. Dlouhodobě je realizován vysoký počet akcí, projektů a programů týkajících se multikulturní výchovy. Jiný pohled se však jeví na realizaci multikulturní výchovy ve školách. O tom neexistují téměř žádné informace a není přesně známo, zda a jak je multikulturní výchova ve školách realizována a jestli vůbec dosahuje žádoucích výsledků u žáků a studentů. Mnozí školští politici předpokládají, že jestliže je určité učivo začleněno do vzdělávacích programů a učebnic, je také automaticky realizováno ve výuce a osvojováno žáky. Tento předpoklad je ale mylný – teoretické plánování výuky se nekryje plně s tím, co je reálně vyučováno, což platí i pro multikulturní výchovu. V tématech multikulturní výchovy jde často o choulostivé záležitosti, neboť jsou spojeny s hodnotami a postoji lidí. Přitom se hodnoty a postoje učitelů nemusí shodovat s postoji a hodnotami žáků, popř. jejich rodičů. Jde o takové záležitosti jako je např. postoj k přistěhovalcům, k romskému etniku, k etnickým konfliktům v různých zemích atd. Ačkoliv ani okolo této věci toho není příliš známo, sporadické nálezy svědčí o tom, že se čeští učitelé choulosti-

vým otázkám spíše vyhýbají, resp. snaží se zaujímat jakýsi neutrální postoj. (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 13-14)

Rovněž není mnoho známo o tom, jak se realizuje výuka v českých třídách, v nichž jsou děti – cizinci. Podle zjištění České školní inspekce (Zpráva, 2002) vzdělává každá čtvrtá škola cizince, a celkem jde o děti rodičů pocházejících z 63 států. (Zpráva o školním roce 2001/2002, 2002 cit. podle Gulová a Štěpařová, 2004, s. 13-14)

Pokud jde o samotné *metody výuky* multikulturní výchovy, jsou zaměřeny především na postojovou složku osobnosti, u které je její rozvoj nejvíce důležitý. Metody jsou používány přiměřeně vzhledem k věku a úrovni vzdělání každé skupiny žáků. Hladík (2006) zde hovoří o tzv. *kontinuální multikulturní výchově*, tj. působení začínající již u dětí předškolního věku, u kterého se následně mění s postupem přes základní, střední a vysokou školu i samotné metody, cíle a obsah výchovy. V případě předškolního vzdělávání jsou hlavní metodou jednoduché hry. Na základní škole se nejčastěji jedná o hry, besedy, diskuze, video, pracovní listy. Na úrovni středoškolského vzdělávání se ke slovu dostávají besedy, diskuze, projekty či kritické myšlení. Na vysokých školách se multikulturní výchova vyučuje především metodami ve formě diskuzí, projektů, analýz dokumentů, nebo mediálních analýz. Naopak nevhodnými metodami bývají výklad, popřípadě přednáška. (Hladík, 2006, s. 30)

2.5 Metody multikulturní výchovy

Kamenická a Horváthová (2002) popisují metody multikulturní výchovy následovně:

Diskuse

Diskusní metody jsou vhodné k vyjasňování vlastních postojů, formulaci názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat. Diskuse prostupuje všemi formami interkulturního vzdělávání, zde také často slouží jako prostředek reflexe předešlých aktivit, je prostorem k vyjádření studentů a zároveň způsobem, jak shrnout či zhodnotit vše, co bylo řečeno během předchozích částí výuky. Téma diskuze by mělo být zajímavé, správně formulované, a to přiměřeně znalostem a schopnostem studentů. Učitel by si měl předem nastudovat informace ohledně probíraného tématu a připravit se na případné reakce studentů.

Brainstorming

U této metody se jedná o rychlé shromáždění a zapsání nápadů, námětů, či informací. Cílem je vyprodukovat pokud možno největší množství myšlenek a probrat téma z různých úhlů za co nejmenší čas. Důležité je studenty podporovat ke tvorbě jakýchkoli nápadů, teprve později se nápady třídí a hodnotí. Jako u diskuze by i v případě brainstormingu mělo být téma dostatečně formulováno. Metoda brainstormingu je vhodná na počátcích lekcí ke zjištění stávajících vědomostí či postojů studentů, a také jako východisko pro pozdější metody výuky, jako diskuze, popř. výklad.

Skupinové vyučování

Vyučování v případě této metody se koná ve skupinách menších než třída, kde je vyžadováno týmového úsilí, kooperace, vzájemné pomoci studentů i kolektivního řešení problému. Při této metodě je taky kladen důraz na lepší uplatnění jednotlivců, jelikož se snižují zábrany, tréma a ostych před velkou skupinou, trénuje se projev před větším počtem studentů. Práce ve skupinách je také efektivnější, pokud každá ze skupin dostane odlišné téma či úhel pohledu, a pak daný problém a své výsledky prezentuje před ostatními. Skupina by neměla mít více než 6 členů a měla by být heterogenní.

Simulační hry a dramatizace

Metoda simulační hry a dramatizace studenty podněcuje k hravé činnosti, rozvoji myšlení, tvořivosti a estetického a mravního citu. Díky dramatizaci si studenti mohou zahrát role podle konkrétního cíle výuky. Student získá ztotožněním s rolí empatie oživující dřívější zkušenosti, které lze konfrontovat s novými zkušenostmi získanými v této roli. Nacvičují se tak situace, do nichž se studenti mohou v multikulturní realitě dostat. Smyslem nejsou skvělé herecké výkony, nýbrž postoje, názory či jednání, jež postavy vyjadřují.

Kritické myšlení

Nejedná se ani tak o metodu vyučování, jako o kompetenci, kterou je u studentů vhodné vypěstovat. Studenti by měli být schopni pozorně číst texty a jiné materiály, a následně pak roztrždit jednotlivé informace na fakta, názory, či interpretace. Poté by měli být schopni na základě kritického myšlení určit, které z těchto nastudovaných údajů považují za pravděpodobné a které za nepravděpodobné, a na základě této analýzy si utvořit názor na celý zkoumaný text.

Projektové vyučování

Projektové vyučování je dlouhodobou metodou, kdy studenti ve skupině nebo jednotlivě zpracovávají zadané téma nebo řeší určitý problém. Cílem je, aby se studenti naučili organizovat složité pracovní a studijní úkoly. Učitel například zadá studentům úkol, aby každá skupina zjistila co nejvíce informací o určité minoritě a následně vytvořila prezentaci se svými výsledky. Projekt by měl mít konkrétní plán a strukturu, aby učitel mohl pozorovat vývoj a dílčí výsledky a mohl vše se studenty průběžně konzultovat. (Kamenická a Horváthová, 2002, s. 18-20)

2.6 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Nejdůležitější dokument české vzdělávací politiky je *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (Bílá kniha), která vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Vytýčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a v rámci cílů věnuje (v míře dříve nevídané) značnou pozornost multikulturní výchově. Určuje ale jen ideový záměr a přímo učitelům pomoci nemůže. K tomu slouží *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV) a jeho *průřezová témata* - jedním z nich je právě multikulturní výchova. (Průcha, 2006, s. 23-24)

Rámcové vzdělávací programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň pak představují *školní vzdělávací programy*, podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. (Krajský úřad Zlínského kraje, 2012, s. 9)

Pro každý obor vzdělávání (předškolní, základní, střední, základní umělecké a jazykové) se podle školského zákona musí vydat rámcové vzdělávací programy. Každá škola musí podle stanov rámcového vzdělávacího programu vytvořit vlastní školní vzdělávací program, který bude konkretizací obecných cílů a obsahu vzdělávání uvedených v rámcovém vzdělávacím programu. (Hladík, 2006, s. 37)

Součástí rámcového vzdělávacího programu jsou průřezová témata. Týkají se oblastí spojených s aktuálními problémy současného světa. Průřezová témata musí obsahovat tyto body – charakteristiku průřezového tématu, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, a zpracování do tematických okruhů, jež obsahují nabídku témat. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005)

Jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je právě multikulturní výchova. Na základních školách se tedy určitou formou musí multikulturní výchova vyučovat a žáci musí v nějaké formě nabývat multikulturních kompetencí. Multikulturní výchova se dostala i do vzdělávacích programů a do učebnic škol jiných stupňů a druhů. (Průcha, 2003 cit. podle Gulová a Štěpařová, 2004, s. 13)

Průřezová témata v RVP ZV:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005)

Tematické okruhy průřezového tématu Multikulturní výchova

- Kulturní rozdíly
- Lidské vztahy
- Etnický původ
- Multikulturalita
- Princip sociálního smíru a solidarity

Přínos průřezového tématu Multikulturní výchova k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- „poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné

- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a učí připravenosti nést odpovědnost za své jednání
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005)

V oblasti postojů a hodnot:

- „pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005)

Je důležité zmínit názor Šiškové (2008) ohledně objemu učiva v této oblasti – uplatnění prvků multikulturní výchovy nesmí zvyšovat nároky na objem učiva. To znamená, že učiva by mělo být tolik, kolik je z hlediska rozvíjení kompetencí potřebné, avšak ne tolik, aby jeho množství začalo blokovat dětskou zvědavost. (Šišková, 2008, s. 191)

3 PROJEKTY

Jedna z možností praktické aplikace multikulturní výchovy do povědomí široké veřejnosti jsou realizace nejrůznějších tematických projektů.

V devadesátých letech 20. století vzniklo v ČR několik neziskových organizací, které realizovaly a realizují projekty, jejichž obecným cílem je snižovat projevy rasismu a xenofobie, dále zvyšovat sociální a kulturní integraci skupin imigrantů a etnických skupin a přispět tak ke zdravému rozvoji občanské společnosti.

Mezi hlavní cíle těchto projektů patří:

- zlepšit *sociální pozici* osob pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí a přispět k jejich *integraci* do společnosti
- rozvíjet *toleranci* k minoritním skupinám
- poskytovat široké veřejnosti *informace* o různých sociálních a kulturních skupinách v naší zemi
- vychovávat k toleranci a *respektu* k různým sociokulturním rozdílům
- pomáhat v uvědomění si vlastních negativních *předsudků*, jako cesty, která umožňuje se jich zbavit
- vytvořit *pozitivní přístupy* a pravidla chování k lidem z různých společností a kultur

Vedle projektů, které se zaměřují na přímou práci s imigranty a na jejich integraci do společnosti (právní, sociální, psychologické poradenství imigrantům, integrační jazykové, rekvalifikační kurzy), jsou realizovány projekty zaměřené na informovanost a vzdělávání široké veřejnosti a odborníků. (Dvořáková a kol., 2008, s. 307)

Informační projekty

Mezi tzv. informační projekty patří informační kampaně věnující se problematice soužití různých etnických skupin; dále provoz informačních *médií* (často internetových stránek). Mezi projekty navazující na poradenskou činnost pro cizince patří *multikulturní a komunitní centra*. Jedním z jejich cílů je poskytovat široké veřejnosti informace o různých sociálních a kulturních skupinách žijících v naší zemi. V rámci multikulturních center jsou organizovány tzv. *multikulturní večery* pro veřejnost, které jsou zaměřeny na představení

kultury a reálií zemí, z nichž imigranti přicházejí. Obsahem večera jsou prezentace vybrané země, diskuze s diváky, ochutnávka tradičních pokrmů, ukázka tradiční hudby.

Vzdělávací projekty

Další skupinou projektů, jejichž cílem je snížení rasismu a xenofobie, jsou projekty vzdělávací. Patří sem zejména *školení* pro pedagogy ZŠ a SŠ v oblastech multikulturní, interkulturní výchovy a implementace těchto témat do osnov ZŠ a SŠ. Účastníci školení získávají *doporučení*, jak pracovat s předsudky a mýty ve společnosti a jak témata napomáhající ke snížení rasismu a xenofobie ve společnosti začleňovat do výuky. (Dvořáková a kol., 2008, s. 308-309)

Nevládní organizace hrají v boji proti rasismu a xenofobii významnou roli. Některé z nich se angažují v poznávání, zachování kultury, zvyků a tradic různých etnik, s nimiž seznamují členy majoritní populace. Tyto aktivity by měly pozitivně ovlivnit názory i myšlení členů většiny, zredukovat xenofobii a netolerantní postoje k etnickým skupinám. Při utváření názorů na jiná náboženství, kultury či při utváření postojů k jiným etnikům hrají velmi důležitou úlohu výchova ve škole a informovanost veřejnosti. Právě těchto dvou nástrojů využívají některé projekty informačního charakteru pro širokou veřejnost pořádané českými neziskovými organizacemi:

Člověk v tísni – tato organizace realizuje převážně projekty týkající se migrace a uprchlictví, a snaží se přispět k řešení těchto otázek. Projekt Migrace, který funguje od roku 2002, poskytuje veřejnosti informace o migrační situaci v ČR, v Evropě a ve světě a odstraňuje stereotypy o přistěhovalcích, které často vytvářejí česká média.

Charita Česká republika – na 3 pracovištích této organizace (v Plzni, v Českých Budějovicích a v Brně) jsou provozována multikulturní centra, která pořádají multikulturní večery, setkání, výstavy cizích umělců a další.

Multikulturní centrum Praha – Tato organizace realizuje řadu vzdělávacích, výzkumných a publikačních akcí, seminářů, koncertů a diskuzí. Projekt Rozmanitost do knihoven, který v roce 2003 tato organizace uspořádala, také patří mezi projekt informačního charakteru. Jeho podstatou bylo bezplatné zaslání několika knižních titulů s tematikou menšin a kultur do celkem 500 českých knihoven. Jako doplněk v knihovnách proběhly interaktivní pořady pro širokou veřejnost, děti nevyjímaje. Dalším akcí z dílny této organizace byl seminář Vzdělávání o menšinách a pro menšiny, určený pro školní pracovníky

z ČR a Evropské unie. Jinými vzdělávacími aktivitami byly projekt *Kultury a křižovatky*, určený pedagogickým pracovníkům a zaměřený na interkulturalitu, nebo poměrně známý projekt *Varianty*, v jehož rámci jsou nabízeny informace, texty či metodické materiály vhodné k výuce multikulturní výchovy. (Dvořáková a kol., 2008, s. 309-311)

3.1 Projekt Multikulturní škola

Brněnská *Liga lidských práv* v závěru roku 2008 provedla průzkum, který se týkal výuky multikulturní výchovy na školách. Bylo zjištěno, že velké množství škol má ve výuce multikulturní výchovy stále značné rezervy.

Na podzim roku 2009 proto Liga lidských práv se spolupráci se *Zlínským krajem* spustila projekt *Multikulturní škola*. Projekt trval dva a půl roku, konkrétně v období mezi 1. 9. 2009 a 31. 3. 2012, a financován byl z 85% *Evropským sociálním fondem* a z 15% ze *státního rozpočtu České republiky* (v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost). Program vytvořili zkušení lektori a byl v praxi ověřen. Skládá se z několika bloků (modulů), podle toho, které cílové skupině je určen. Jednak v rámci projektu *Multikulturní škola* probíhaly *semináře* pro žáky 1. i 2. stupně ZŠ a SŠ, a také *semináře* pro dospělé, konkrétně pro pedagogy a nestátní neziskové organizace. Do projektu se zapojilo celkem 11 škol. Následně 10 škol Zlínského kraje, které se tohoto projektu zúčastnily, obdrželo *certifikát Multikulturní škola* (9 základních škol a 1 střední škola). Závěrem projektu proběhla ve Zlíně dne 1.3.2012 *konference* s názvem *Multikulturní výchova*, která účastníky seznámila se zkušenostmi s výukou multikulturní výchovy na českých školách a *inkluzivním vzděláváním* (zařazením všech dětí do běžné školy, která je na tento postup přírodně připravena). Na konferenci taktéž partner projektu Liga lidských práv představil svůj program s názvem *Férová škola*, do kterého se mohou školy přihlásit a po splnění určitých standardů získají příslušný certifikát.

Program *Multikulturní škola* obsahuje stěžejní výchovně-vzdělávací část a část osvětovou, která doplňuje výuku o tištěné materiály přístupné ve školách či na internetu. Výuka je zaměřena na různé cílové skupiny (dětí i dospělé) a obsahuje několik bloků (modulů, seminářů, kulaté stoly). Mezi výstupy celého projektu patřily například publikace *Metodika multikulturní výchovy*, publikace Ligy lidských práv *Férová škola*, či *plakáty* s tematikou multikulturní výchovy odkazující na tento projekt umístěné ve školách. (Krajský úřad Zlínského kraje, 2011, s. 2-4)

Vzdělávací část projektu

Program je zaměřen na tyto cílové skupiny a pro každou z nich obsahuje různý počet a různé typy seminářů.

Cílové skupiny:

Děti, žáci= 1. stupně ZŠ, žáci 2. stupně ZŠ, žáci/studenti SŠ, SOŠ, SOU)

Dospělí = pracovníci škol, pedagogičtí pracovníci – sborovna, pracovníci NNO, vedoucí pracovníci a ředitelé škol a NNO)

Bloky a moduly:

Pro děti, žáky = Majorita – minorita, Historie Romů a postavení ZK a měst, Můj vztah k ostatním I (Romové), Můj vztah k ostatním II (cizinci), Multikulturní výchova pro první stupeň ZŠ

Pro dospělé = Jak se neztratit v průřezových tématech, Diskriminace (jako negativní jev) ve školní výuce / Diskriminace jako negativní jev v životě člověka, Státní správa a národnostní menšiny, Kulatý stůl pro ředitele a vedoucí pracovníky (škol, NNO)

Osvětová část projektu

Sem patří zejména *plakáty*, které jsou samostatným výstupem projektu. Plakáty řeší témata spojená s multikulturou, obsahují „motivační“ hesla, jsou v tištěné i elektronické podobě. Osvěta je do značné míry závislá na další samostatné práci školy, která může čerpat inspiraci v blocích určených dospělým a téma dále rozvíjet; může zadávat výtvarné či literární práce a vystavovat je. (Krajský úřad Zlínského kraje, 2012, s. 5-7)

Certifikované školy:

- 1) SŠ Obchodu a služeb Vsetín
- 2) ZŠ Vsetín, Sychrov 97
- 3) ZŠ Vsetín, Luh 1544
- 4) ZŠ Vsetín, Trávníky 1217
- 5) 3. ZŠ Holešov
- 6) ZŠ Hulín, okres Kroměříž
- 7) Základní škola Zlín - Malenovice, tř. Svobody 868, příspěvková organizace
- 8) Základní škola T. G. Masaryka Otrokovice, příspěvková organizace

- 9) Základní škola Trávníky Otrokovice, příspěvková organizace
- 10) Základní škola, Uherský Brod, Na Výsluní 2047, okres Uherské Hradiště (Krajský úřad Zlínského kraje, 2012, s. 2-4)

3.2 Další projekty

V nedávné minulosti proběhly nebo ještě stále probíhají i další projekty, zaměřené na téma multikulturní výchovy.

3.2.1 Projekt Férová škola

Autorem tohoto projektu, jenž pod záštitou MŠMT odstartoval v roce 2008 je *Liga lidských práv*. V rámci projektu je používán Certifikát Férová škola jako nástroj, kterým se Liga lidských práv snaží standardizovat podmínky v oblasti *lidských práv, diskriminace a inkluzivního vzdělávání* v rámci systému českého základního školství. Certifikát, který Liga lidských práv vytvořila společně s odborníky v oblasti pedagogiky na základě zkušeností ze zahraničí, je udělován pod záštitou ministerstva školství základním školám, které nabízejí *individuální přístup a rovné příležitosti* pro všechny děti, snaží se integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dodržují lidská práva, a také základním školám, které v hlavním vzdělávacím proudu vzdělávají také děti se *zdravotním postižením* či znevýhodněním a děti, které pocházejí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí. O tom, které ze škol přihlášených do projektu certifikát dostanou, rozhoduje tříčlenná komise složená z odborníků v oblasti práva a rovných příležitostí ve vzdělávání. Cílem projektu je zajistit, aby šanci zařadit se do hlavního vzdělávacího proudu a rozvinout svůj plný potenciál dostalo větší množství dětí. (Liga lidských práv, 2013)

3.2.2 Projekt Bud'te tu doma

Multikulturní projekt „Bud'te tu doma“ probíhal v letech 2008 až 2010. Jednalo se o regionální projekt, lokalizovaný do oblasti Roztok. Projekt byl finančně podpořen Městem Roztoky, Středočeským krajem, MŠMT a grantem z Islandu, Lichtenštejnska a Norska v rámci Norského finančního mechanismu prostřednictvím *Nadace rozvoje občanské společnosti*.

Hlavním cílem projektu je rozvoj multikulturního prostředí v regionu Roztok. Úkolem projektu bylo zmenšovat etnické předsudky hledáním vzájemné inspirace jednotlivých

etnik a obohacováním tradicemi, zvyky i historií odlišných kultur. Záměrem projektu bylo zapojení etnických rodin do přípravy kulturních akcí pro širokou veřejnost, pořádání společných mezikulturních setkání a realizace programu mezikulturního setkávání na Základní škole v Roztokách. Tradice a kultura různých etnik ovlivňovaly a obohacovaly celoroční práci kroužků a kurzů a víkendové tvořivé dílny.

Obsahem projektu bylo navázání spolupráce s již zapojenými rodinami a vyhledání nových minoritních rodin v zájmovém území pro přípravu a realizaci *multikulturních programů* pro žáky ZŠ a dalších aktivit projektu, společná příprava *multikulturních akcí* a programů, zapojení norského partnera, realizace programu *mezikulturních setkání* pro ZŠ v zájmovém území Roztoky, *multikulturní podvečery* pro děti – animovaný film, čtená pohádka, beseda, koncert, realizace tvořivých dílen s multikulturní tematikou, filmové večery s besedou pro starší děti a dospělé, beseda s norským partnerem, vydání závěrečné zprávy o multikulturním programu na ZŠ s náměty na rozvoj multikulturních aktivit pro pedagogy a lektory kurzů a dílen a propagace a medializace projektu v místním a regionálním tisku, i na webových stránkách sdružení. (Sdružení Roztoč, 2013)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Praktická část této bakalářské práce se zabývá výzkumem některých multikulturních kompetencí u žáků základních škol ve Zlínském kraji. Konkrétně je zde zkoumána složka postojová a znalostní, jelikož tyto dvě složky hierarchického modelu multikulturních kompetencí jsou nejschůdnější pro detailnější výzkum a lépe uchopitelné než složka jednání.

Hlavním činitelem v porovnání jednotlivých škol je jejich účast, resp. neúčast v projektu Multikulturní škola. Výsledky výzkumu jsou v praktické části názorně vyjádřeny tabulkami a grafy, a následně jsou i použity k ověření jednotlivých hypotéz, potažmo ke splnění všech cílů výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Za svůj výzkumný problém si bakalářská práce stanovila otázku - Jaká je úroveň vybraných multikulturních kompetencí u žáků základních škol?

4.2 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem bylo - Analyzovat postojové a znalostní složky multikulturních kompetencí u žáků základních škol.

4.3 Dílčí výzkumné cíle

Dílčích výzkumných cílů, které se tato bakalářská práce snažila splnit, bylo několik, konkrétně čtyři:

- Zjistit úroveň **postojů** vůči menšinám v ČR u žáků zapojených a nezapojených škol do projektu Multikulturní škola
- Zjistit úroveň **znalostí** o národnostech a etnicích u žáků zapojených a nezapojených škol do projektu Multikulturní škola.
- Zjistit úroveň **znalostí** žáků některých jednotlivých škol, které se projektu Multikulturní škola zúčastnily.
- Zjistit úroveň **postojů** žáků do projektu zapojených a nezapojených škol na jednotlivé menšiny.

4.4 Druh výzkumu

Pro praktickou část bakalářské práce byl zvolen kvantitativně orientovaný druh výzkumu, a to formou dotazníku. Tato volba byla vybrána jednak z důvodu velkého počtu respondentů využitých k tomuto výzkumu, a také pro co nejpřesnější výsledky výzkumu.

„Základní schéma postupu kvantitativního výzkumu:

- Stanovení problému
- Formulace hypotézy
- Testování (verifikace, ověřování) hypotézy
- Vyvození závěrů a jejich prezentace“ (Chráska, 2007, s. 12)

4.5 Hypotézy

„Hypotéza je podmíněný výrok o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými. Hypotézy jsou vždy v oznamovací větě formě a uvádějí do vztahu – buď obecně, nebo speciálně – proměnné s proměnnými.“ (Kerlinger, 1972, s. 33)

Dílčí výzkumné cíle v této bakalářské práci jsou čtyři, nicméně posledního z nich bude dosaženo formou prvků sémantického diferenciálu, proto hypotézy byly stanoveny tyto tři:

1H₀: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají podobné postoje vůči menšinám v ČR, jako žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

1H_A: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají pozitivnější postoje vůči menšinám v ČR, než žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

2H₀: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají podobnou úroveň znalostí o národnostech a etnicích, jako žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

2H_A: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají vyšší úroveň znalostí o národnostech a etnicích, než žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

3H₀: Žáci ze ZŠ Zlín, tř. Svobody 868 mají podobnou úroveň znalostí o národnostech a etnicích, jako žáci ZŠ Hulín.

3H_A: Žáci ze ZŠ Zlín, tř. Svobody 868 mají vyšší úroveň znalostí o národnostech a etnicích, než žáci ZŠ Hulín.

4.6 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této práce zastupují žáci osmých tříd 4 základních škol ve Zlínském kraji. Dvě z nich se projektu Multikulturní škola zúčastnily – ZŠ Zlín, tř. Svobody 886 a ZŠ Hulín, a dvě z nich se zmíněného projektu nezúčastnily – ZŠ Slovan Kroměříž a ZŠ Fryšták. Výběr respondentů byl tedy zvolen záměrně.

Průměrně bylo 31 žáků na jednu třídu, čili do všech škol bylo zasláno celkem 124 dotazníků. Dohromady se do výzkumu zapojilo 105 respondentů – 50 jich bylo ze zapojených škol a 55 jich bylo z nezapojených škol. Návratnost dotazníků byla tedy 85%, pravděpodobně vinou absence.

4.7 Výzkumná metoda

Výzkum byl veden metodou šetření za pomoci dotazníku. Tato metoda kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu byla zvolena proto, že je poměrně časově nenáročná a pro žáky základních škol i jednoduchá na bezproblémové pochopení.

Kromě 2 úvodních administrativních otázek ohledně pohlaví respondenta a školy, kterou navštěvuje, byl dotazník rozdělen na dvě části – postojovou a znalostní – podle typu kompetence, kterou každá část zkoumá.

Postojová část dotazníku zahrnovala 8 uzavřených či polouzavřených otázek a 5 tabulek s prvky sémantického diferenciálu (zaměřené na každou z pěti menšin, probíraných v rámci projektu Multikulturní škola). Znalostní část obsahovala 9 uzavřených otázek týkající se stejných pěti národností a etnik (téměř identické otázky byly taktéž součástí testů na školách v reakci na projekt). Celkem byl tedy dotazník tvořen 24 otázkami různého typu.

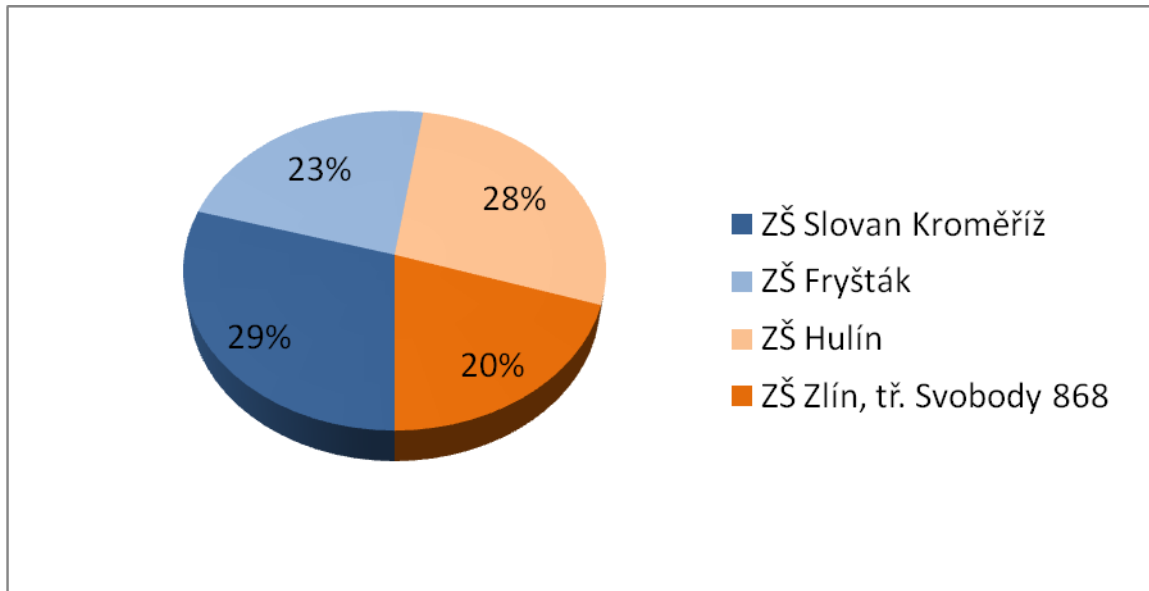
4.8 Způsob vyhodnocení dat

Dotazníky byly rozděleny do kategorií podle školy respondenta a pohlaví, a následně sčítány četnosti odpovědí u jednotlivých položek. Poté se postup opakoval, ovšem při zobecnění kategorií na školy v projektu zúčastněné a školy v projektu nezúčastněné, aby byla získána data pro více úrovní detailnosti. Všechna vyplývající data byla zadána do programu MS Excel, z něhož byly i extrahovány výsledné tabulky a grafy. K empirickému ověření všech hypotéz bylo užito testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (bez výpočtu očekávaných četností).

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

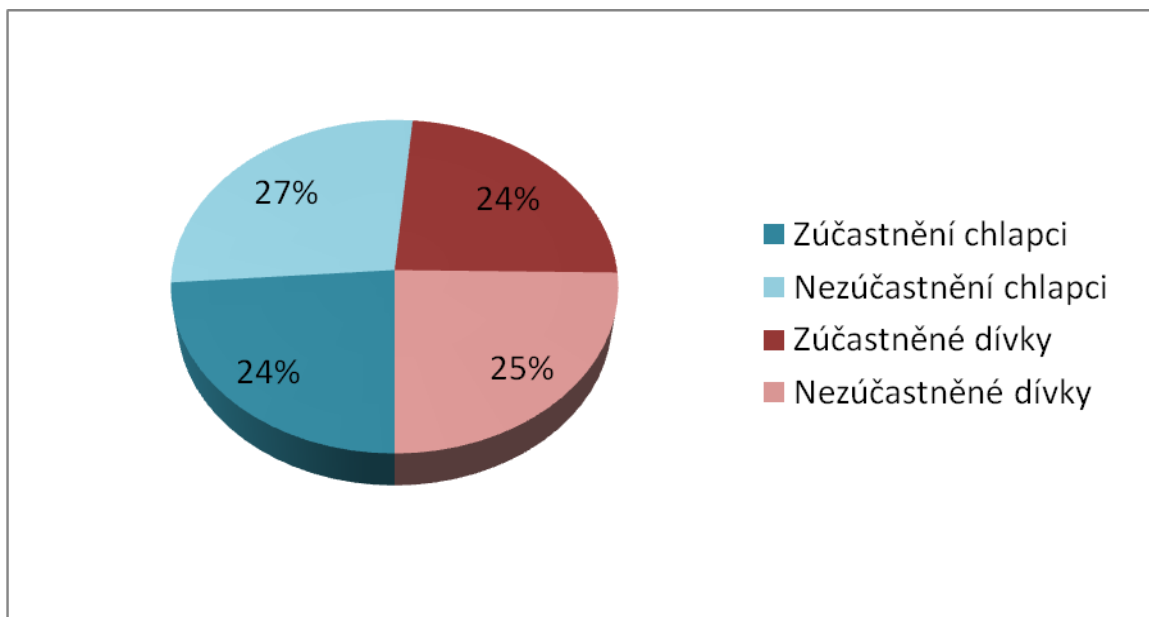
5.1 Třídění prvního a druhého stupně

Graf č. 3: Složení výzkumného vzorku podle školy



Výzkumný vzorek byl relativně rovnoměrně rozložen mezi respondenty, kteří projektem Multikulturní škola prošli a ty, kteří jím neprošli.

Graf č. 4: Složení výzkumného vzorku podle pohlaví a (ne)účasti v projektu

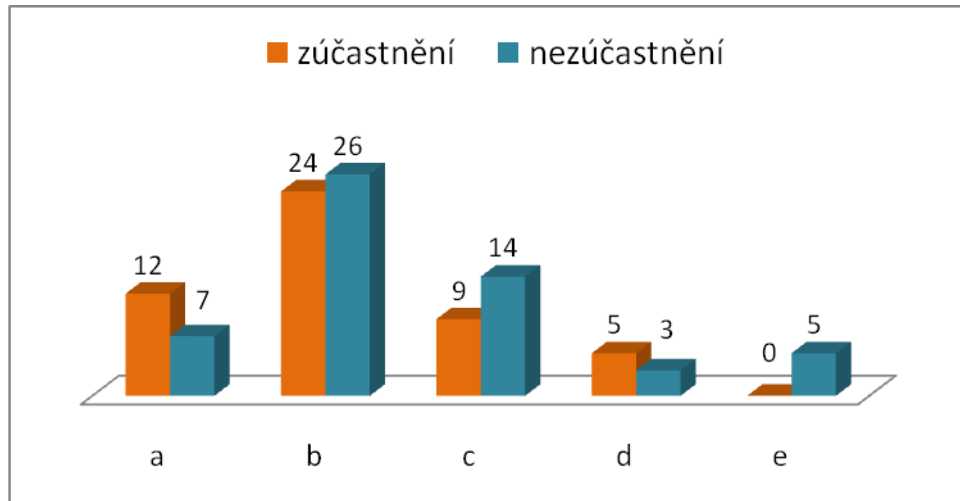


I zde je vidět, že rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví, resp. (ne)účasti v projektu, bylo poměrně rovnoměrné.

5.2 Postojová část

Otázka č. 3: Jaký je tvůj postoj k národnostním a etnickým menšinám?

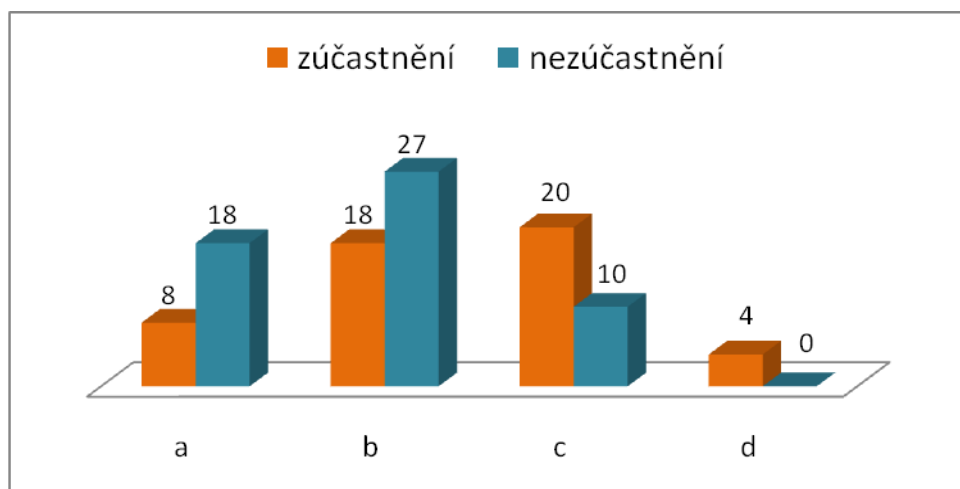
Graf č. 5: Postoje respondentů k menšinám



- a) Pozitivní
- b) Nevadí mi, jsou mi lhostejní
- c) Mám z nich obavy
- d) Nesnáším je
- e) Jiný (napiš): Nemám rád jen Romy (4x); Nemám rád Romy a Vietnamce (1x)

Otázka č. 4: Chodí na tvou školu příslušníci nějakých národnostních či etnických menšin?

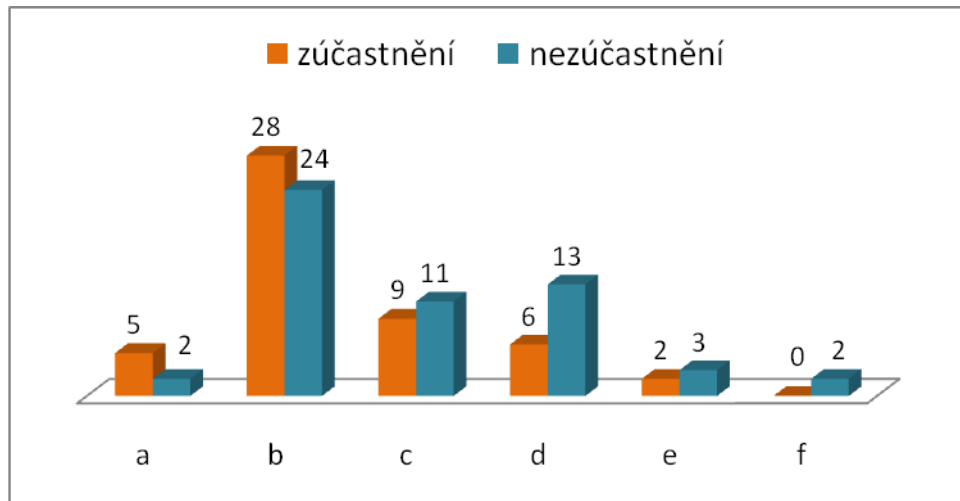
Graf č. 6: Menšiny na školách respondentů



- a) Ano, někteří jsou mými kamarády
- b) Ano, ale nejsou mými kamarády
- c) Nevím
- d) Ne

Otázka č. 5: Kdyby se ve třídě objevil(a) nový spolužák(čka) z národnostní či etnické menšiny:

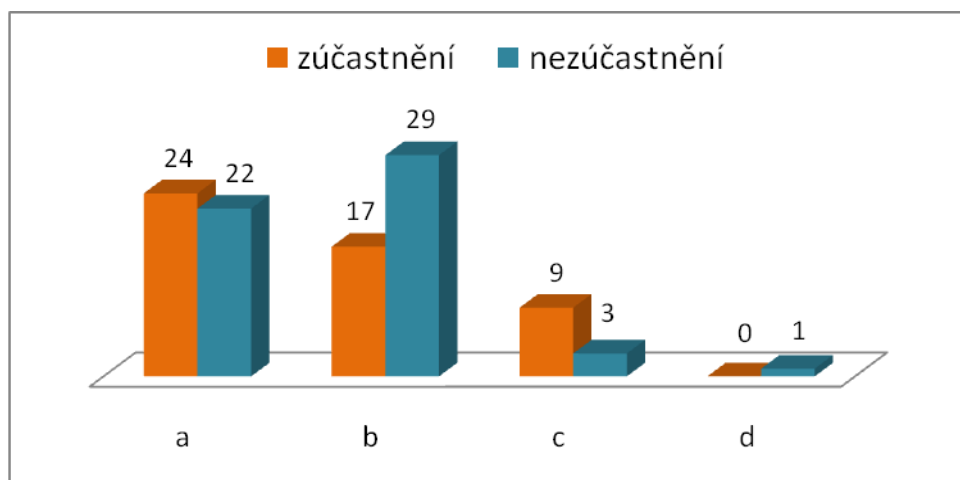
Graf č. 7: Postoje k novému spolužákovi z menšiny



- a) Měl(a) bych radost
- b) Nevadilo by mi to
- c) Bylo by mi to jedno
- d) Dával(a) bych si na něj pozor
- e) Vadilo by mi to
- f) Jiná odpověď (napiš): Vadilo, jen kdyby byl Rom (1x); Podle jeho chování (1x)

Otázka č. 6: Mohl by se takový spolužák(čka) stát jedním z tvých nejlepších kamarádů (kamarádek)?

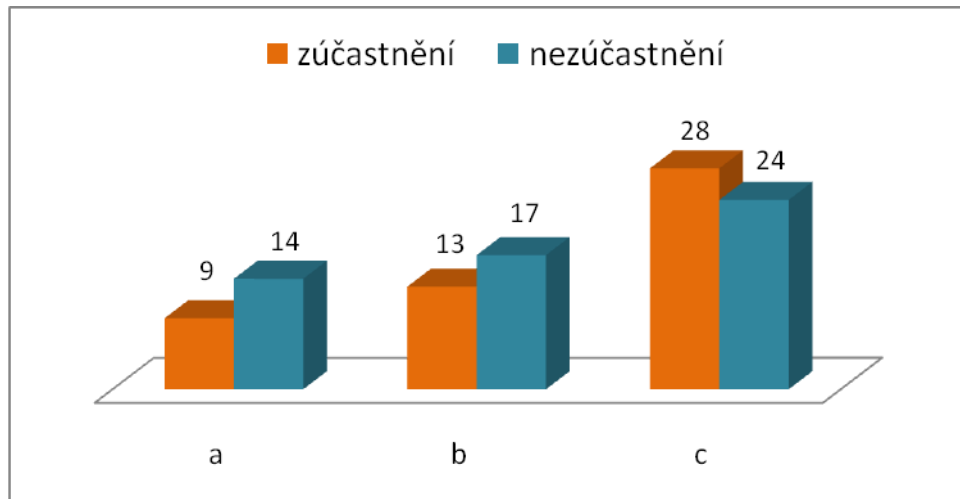
Graf č. 8: Nejlepší kamarád z menšiny



- a) Ano, mohl
- b) Nevím, nedokážu říct
- c) Ne, nemohl
- d) Jiná odpověď (napiš): Nemohl, kdyby byl Rom (1x)

Otázka č. 7: Myslíš si, že jsou některá etnika (rasy) či národy obecně méně inteligentní než jiné?

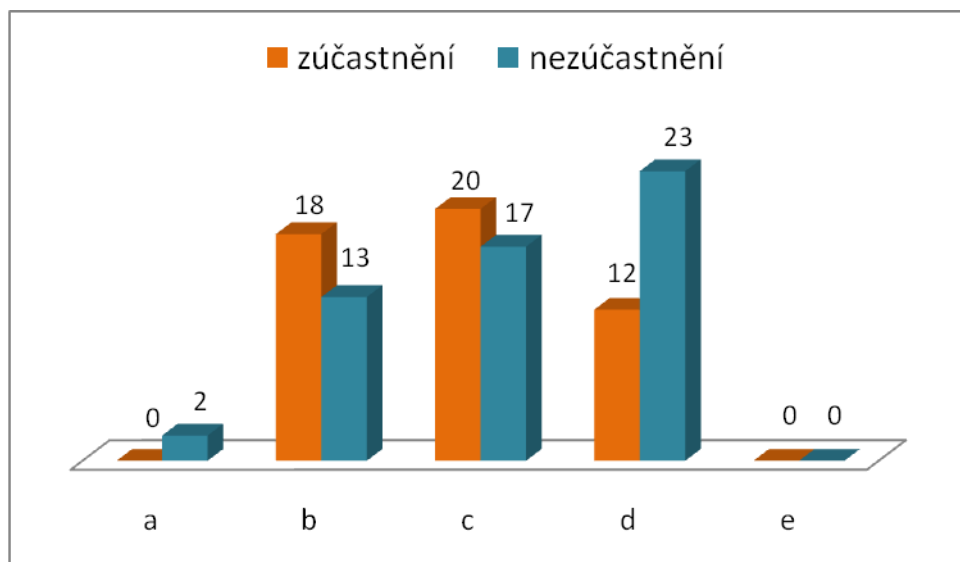
Graf č. 9: Závislost míry inteligence na rase



- a) Ano, myslím
- b) Nevím
- c) Ne, inteligence nesouvisí s rasou ani národností

Otázka č. 8: Dokážeš si v budoucnu představit partnerský vztah (manželství) s osobou z národnostní či etnické menšiny?

Graf č. 10: Partnerský vztah s osobou z menšiny



- a) Ano, rád(a) bych
- b) Možná ano, nedělám rozdíly
- c) Nevím, nedokážu říct
- d) Ne, nikdy
- e) Jiná odpověď (napíš):

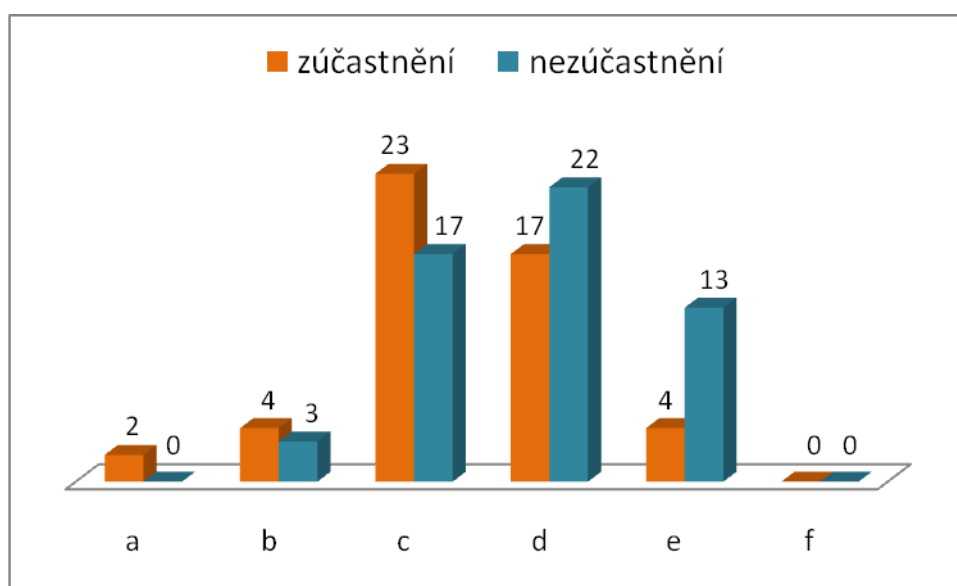
Otázka č. 9: Jaký je tvůj celkový přístup k těmto menšinám? (5 – pozitivní, 1 - negativní) /střední hodnota = 3/

CELKOVÝ PŘÍSTUP	Arab	Rom	Vietnamec	Ukrajinec	Mongol
Zúčastnění	3,50	2,31	3,30	3,55	3,26
Nezúčastnění	3,15	2,19	3,61	3,53	3,45

Tab. 1: Celkový přístup k vybraným menšinám

Otázka č. 10: Jaký je tvůj názor na imigraci menšin do ČR?

Graf č. 11: Postoj k imigraci do ČR

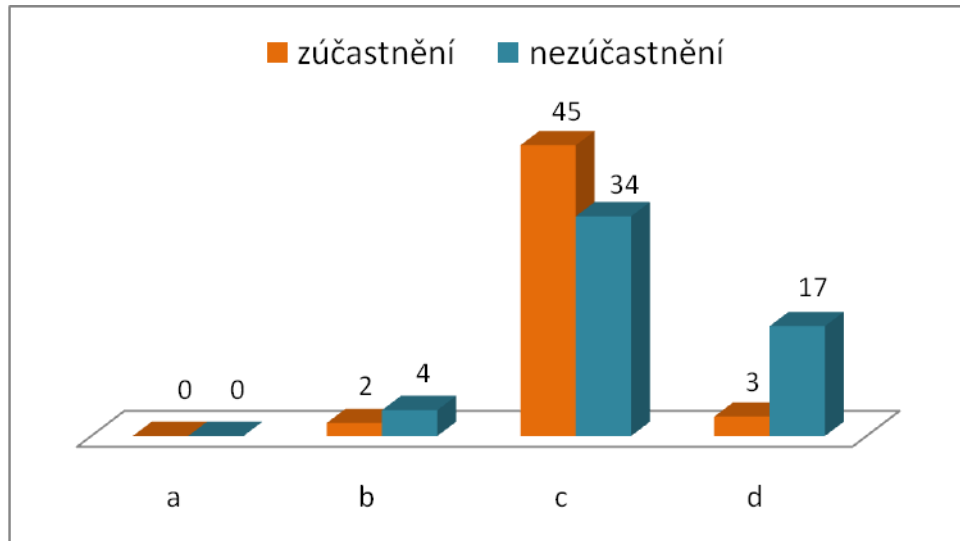


- a) Pozitivní
- b) Spíše pozitivní
- c) Nevím, je mi to jedno
- d) Spíše negativní
- e) Negativní
- f) Jiná odpověď (jaká):

5.3 Znalostní část

Otázka č. 16: Která z těchto zemí nepatří mezi arabské?

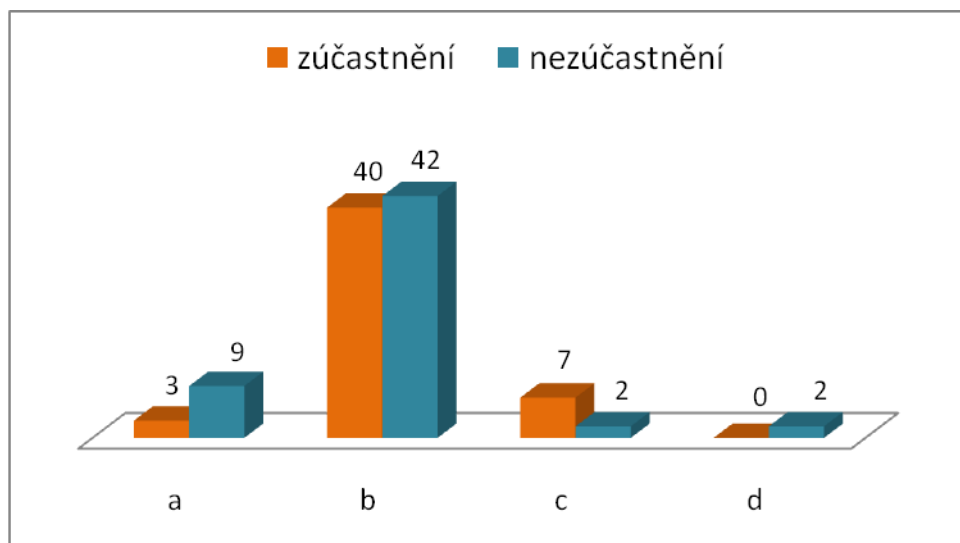
Graf č. 12: Nearabská země



- a) Spojené arabské emiráty
- b) Irák
- c) Nepál
- d) Tunisko

Otázka č. 17: Jaké je hlavní město Ukrajiny?

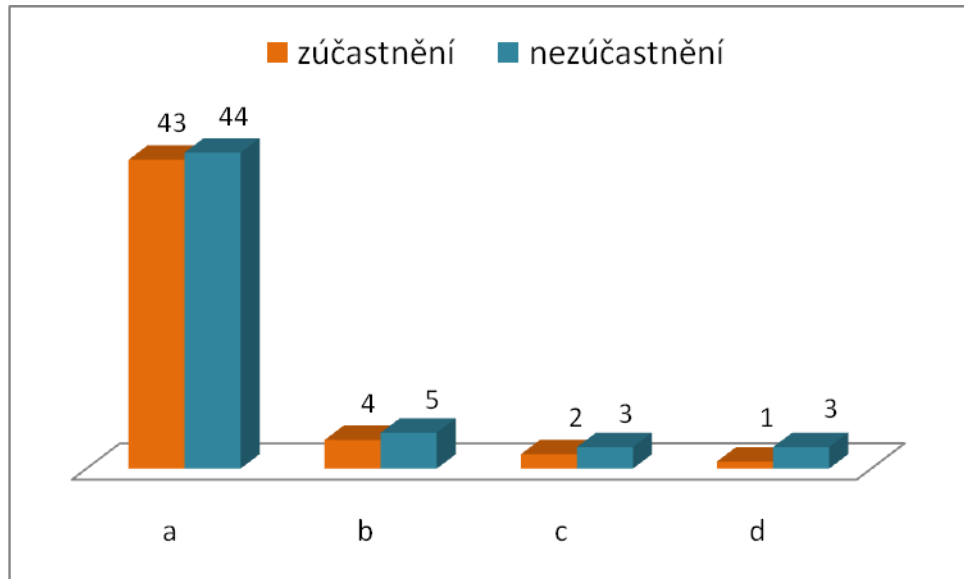
Graf č. 13: Hlavní město Ukrajiny



- a) Minsk
- b) Kyjev
- c) Bukurešť
- d) Moskva

Otázka č. 18: Ve které zemi mají prapůvod Romové?

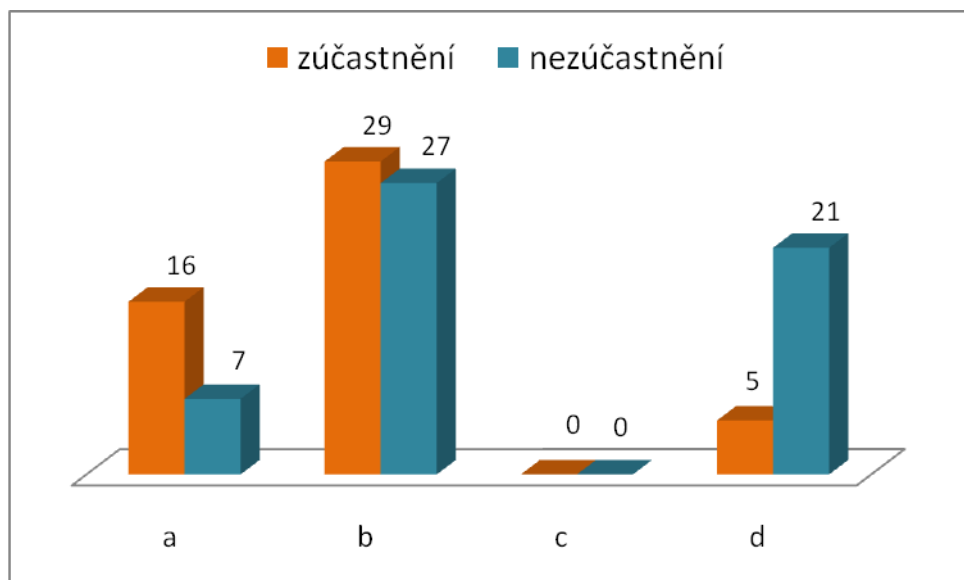
Graf č. 14: Původní vlast Romů



- a) Indie
- b) Egypt
- c) Brazílie
- d) Rusko

Otázka č. 19: Která z těchto činností je hlavním zdrojem obživy v Mongolsku?

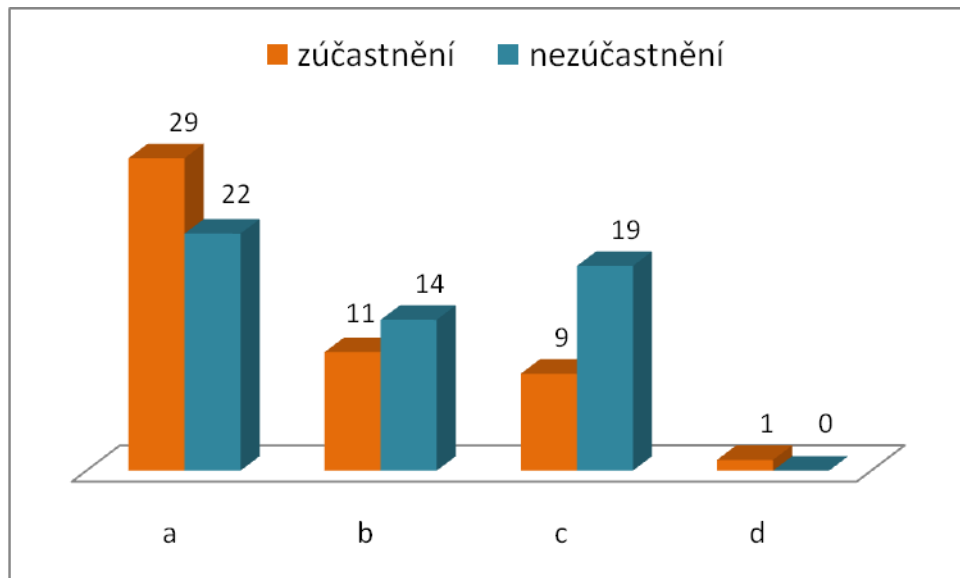
Graf č. 15: Hlavní zdroj obživy v Mongolsku



- a) rybolov
- b) pastevectví
- c) kosmonautika
- d) pěstování rýže

Otázka č. 20: Která z těchto vlajek (viz. Přílohy: Dotazník) patří Vietnamu?

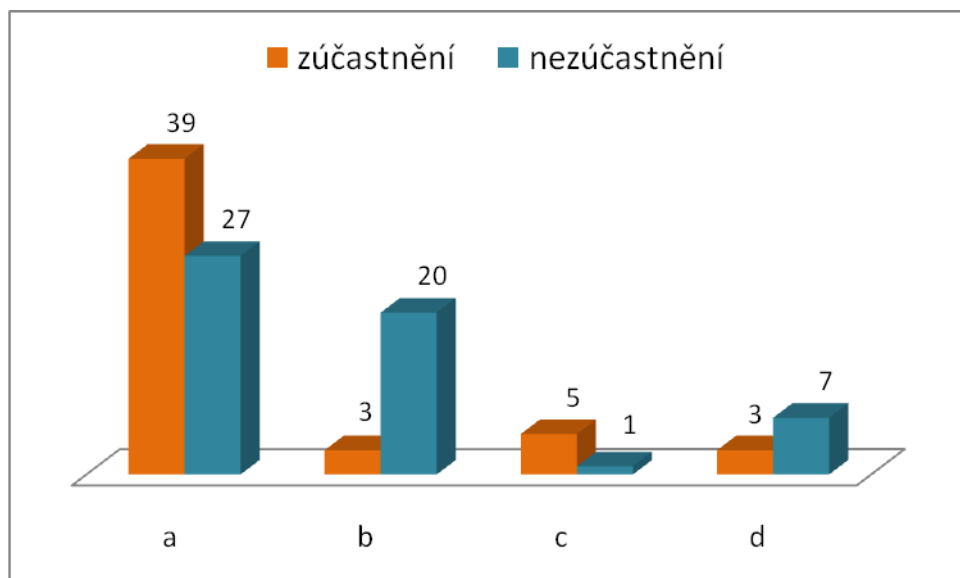
Graf č. 16: Vietnamská vlajka



- a) vlajka Číny
- b) vlajka Sovětského svazu
- c) vlajka Vietnamu
- d) vlajka Evropské unie

Otázka č. 21: Co znamená slovo xenofobie?

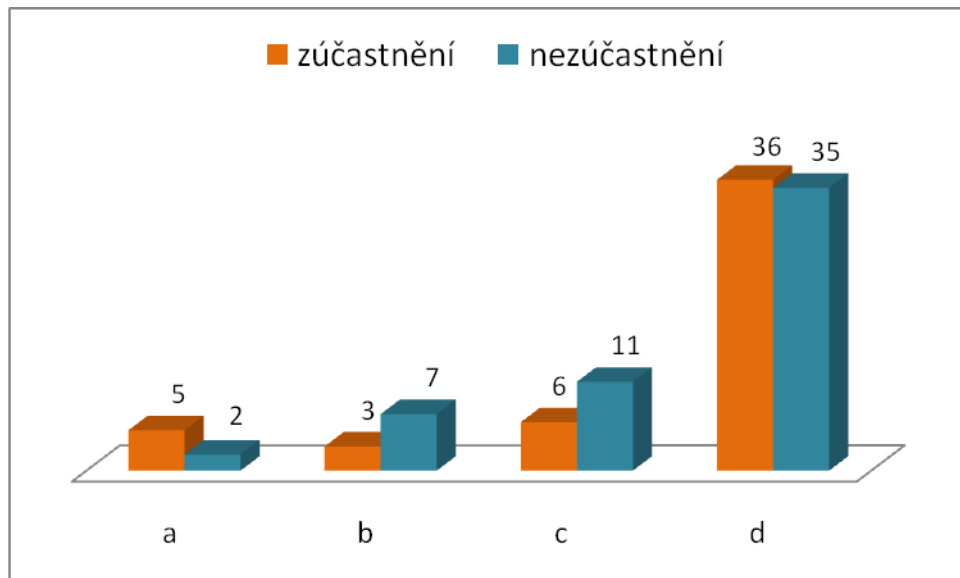
Graf č. 17: Význam slova xenofobie



- a) strach z cizího
- b) oddělování, vylučování jedinců/skupin ze společnosti, zpravidla na základě rasy
- c) strach z muslimů
- d) nenávisť k vlastní rase či národnosti

Otázka č. 22: Co je to diskriminace?

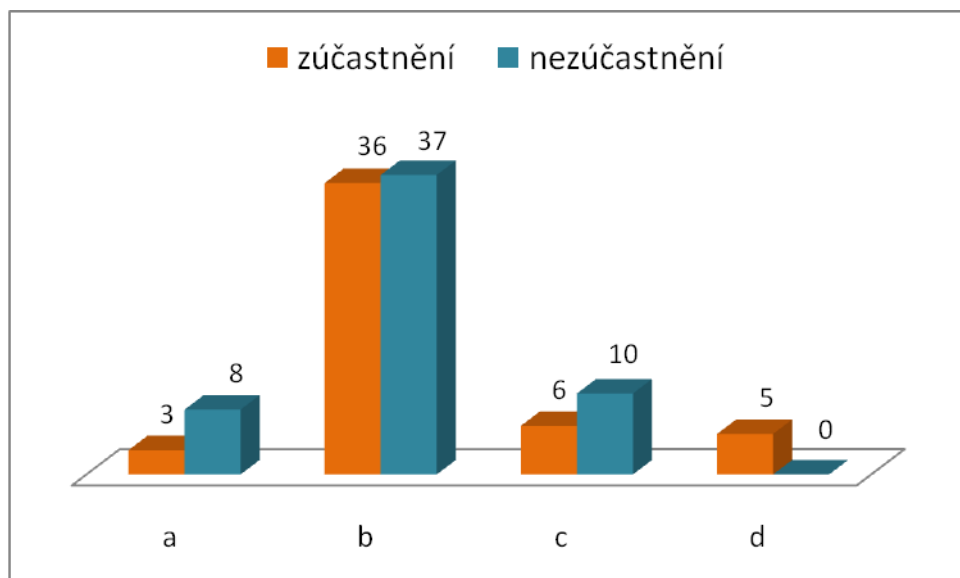
Graf č. 18: Význam slova diskriminace



- a) páčání kriminální činnosti vůči menšinám
- b) projev náklonnosti k jedinci či skupině národnostní či etnické menšiny
- c) ideologie předpokládající rozdělení lidstva na nadřazené a méněcenné rasy
- d) poškození či omezování práv jedinců/skupin na základě určité odlišnosti

Otázka č. 23: Co znamená slovo adaptace?

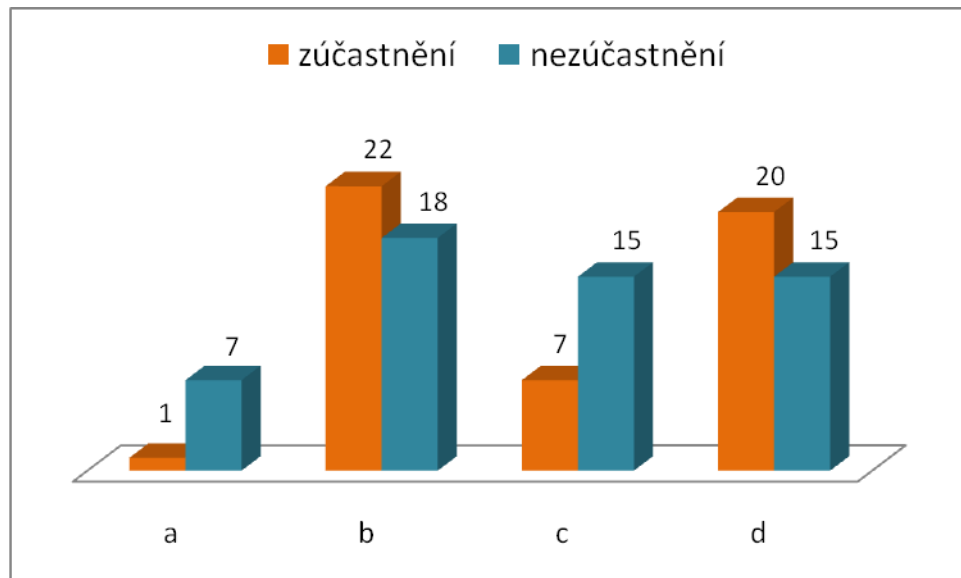
Graf č. 19: Význam slova adaptace



- a) naprosté splynutí s majoritní společností a ztráta původní identity
- b) schopnost přizpůsobit se prostředí, v němž jedinec nebo druh žije
- c) jiný výraz pro imigraci
- d) vyhoštění imigranta ze země

Otázka č. 24: Co je to „Tet“?

Graf č. 20: Význam slova „Tet“



- a) jiný arabský výraz pro Alláha (Boha)
- b) tradiční romský pokrm
- c) hebrejský výraz pro pronásledování a vyhlazování Židů za druhé světové války
- d) svátek Nového roku ve Vietnamu

6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Hypotézy byly ověřovány prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (bez výpočtu očekávaných četností).

6.1 Hypotéza 1

$1H_0$: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají podobné postoje vůči menšinám v ČR, jako žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

$1H_A$: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají pozitivnější postoje vůči menšinám v ČR, než žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

Pro ověření této hypotézy byla vybrána otázka č. 5, konkrétně byly některé její možnosti odpovědi sloučeny do obecnější roviny – pozitivní [a) a b)] / negativní [d), e) a v tomto případě i f)] – vhodné pro vytvoření čtyřpolní tabulky pozorovaných četností.

	Pozitivní postoj	Negativní postoj	Σ
Zapojené školy	33	8	41
Nezapojené školy	26	18	44
Σ	59	26	85

Tab. 2: Čtyřpolní tabulka pozorovaných četností pro hypotézu 1

Hodnota výsledného testového kritéria je $\chi^2 = \underline{4,577}$ (hladina významnosti je 0,05)

Stupeň volnosti u čtyřpolní tabulky: $f = 1$ $\chi^2_{0,05}(1) = \underline{3,841}$

Platí $\chi^2 > \chi^2$ a proto odmítáme $1H_0$ a **přijímáme $1H_A$** .

6.2 Hypotéza 2

$2H_0$: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají podobnou úroveň znalostí o národnostech a etnicích, jako žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

$2H_A$: Žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají vyšší úroveň znalostí o národnostech a etnicích, než žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

Tato hypotéza byla ověřována pomocí znalostní části dotazníku. Přesněji výpočtem procentuálního poměru správných a špatných odpovědí u průměrného respondenta

z (ne)zapojené školy – tento postup byl zvolen pro vytvoření čtyřpolní tabulky pozorovaných četností.

	Správné odpovědi [%]	Špatné odpovědi [%]	Σ [%]
Zapojené školy	67,4	32,6	100
Nezapojené školy	55,5	44,5	100
Σ [%]	122,9	77,1	200

Tab. 3: Čtyřpolní tabulka pozorovaných četností pro hypotézu 2

Hodnota výsledného testového kritéria je $\chi^2 = \underline{2,989}$ (hladina významnosti je 0,05)

Stupeň volnosti u čtyřpolní tabulky: $f = 1$ $\chi^2_{0,05}(1) = \underline{3,841}$

Platí $\chi^2 < \chi^2$ a proto **přijímáme $2H_0$** (odmítáme $2H_A$).

6.3 Hypotéza 3

$3H_0$: Žáci ze ZŠ Zlín, tř. Svobody 868 mají podobnou úroveň znalostí o národnostech a etnicích, jako žáci ZŠ Hulín.

$3H_A$: Žáci ze ZŠ Zlín, tř. Svobody 868 mají vyšší úroveň znalostí o národnostech a etnicích, než žáci ZŠ Hulín.

Tuto hypotézu jsme ověřovali pomocí identického postupu a zdrojů dat jako hypotézu předchozí, ovšem s tím rozdílem, že procentuální poměr správných a špatných odpovědí ve znalostní části dotazníku byl brán u průměrného respondenta ZŠ Zlín a ZŠ Hulín.

	Správné odpovědi [%]	Špatné odpovědi [%]	Σ [%]
ZŠ Zlín	75,7	24,3	100
ZŠ Hulín	59,0	41,0	100
Σ [%]	134,7	65,3	200

Tab. 4: Čtyřpolní tabulka pozorovaných četností pro hypotézu 3

Hodnota výsledného testového kritéria je $\chi^2 = \underline{6,341}$ (hladina významnosti je 0,05)

Stupeň volnosti u čtyřpolní tabulky: $f = 1$ $\chi^2_{0,05}(1) = \underline{3,841}$

Platí $\chi^2 > \chi^2$ a proto odmítáme $3H_0$ a **přijímáme $3H_A$** .

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato kapitola souhrnně odpovídá svými výsledky na provedený výzkum v rámci jednotlivých dílčích cílů, jenž byly na začátku práce vytyčeny.

7.1 Dílčí cíl 1

Cílem č. 1 bylo zjistit úroveň **postojů** vůči menšinám v ČR u žáků zapojených a nezapojených škol do projektu Multikulturální škola

Přijali jsme $1H_A$, z čehož vyplývá, že žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají pozitivnější postoje vůči menšinám v ČR, než žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

7.2 Dílčí cíl 2

Cílem č. 2 bylo zjistit úroveň **znalostí** o národnostech a etnicích u žáků zapojených a nezapojených škol do projektu Multikulturální škola.

Přijali jsme $2H_0$ a to znamená, že žáci škol, které se zúčastnily projektu Multikulturální škola, mají podobnou úroveň znalostí o národnostech a etnicích, jako žáci škol, které se projektu nezúčastnily.

7.3 Dílčí cíl 3

Cílem č. 3 bylo zjistit úroveň **znalostí** žáků některých jednotlivých škol, které se projektu Multikulturální škola zúčastnily.

Přijali jsme $3H_A$, výsledkem tedy je, že žáci ze ZŠ Zlín, tř. Svobody 868 mají vyšší úroveň znalostí o národnostech a etnicích, než žáci ZŠ Hulín.

7.4 Dílčí cíl 4

Cílem č. 4 bylo zjistit úroveň **postojů** žáků do projektu zapojených a nezapojených škol na jednotlivé menšiny.

Tohoto výzkumného cíle bylo dosaženo za pomoci dotazníkových otázek č. 11 – 15, tedy prostřednictvím prvků sémantického diferenciálu. Výsledky respondentů, rozdělené podle (ne)účasti jejich školy v projektu Multikulturální škola, nabízí následující 2 tabulky:

A) Respondenti ze škol zapojených do projektu Multikulturní škola (otázky 11 - 15)

	ZAPOJENÉ ŠKOLY		Vybrané menšiny				
	Maximum (7)	Minimum (1)	Arab	Vietnamec	Rom	Ukrajinec	Mongol
A	dobrý	špatný	4,53	4,18	2,53	4,49	4,33
B	bystrý	tupý	4,48	4,26	2,82	4,67	4,21
C	čistý	špinavý	3,89	3,85	2,25	4,68	4,07
D	aktivní	pasivní	4,28	4,62	2,53	4,64	4,34
E	příjemný	nepříjemný	4,30	4,04	2,03	4,85	4,15
F	jemný	hrubý	3,71	4,18	2,02	4,49	4,13
G	hodnotný	bezpečný	4,41	4,34	2,74	4,42	4,25
H	hodný	krutý	4,00	4,59	2,39	4,73	4,29
I	poctivý	nečestný	3,95	3,89	1,90	4,64	4,23
J	voňavý	páchnoucí	3,51	3,86	2,13	4,35	3,93
K	bezproblémový	problémový	3,49	3,97	1,79	4,68	4,30
Σ			4,05	4,16	2,29	4,60	4,20

Tab. 5: Prvky sémantického diferenciálu u respondentů zapojených škol

B) Respondenti ze škol nezapojených do projektu Multikulturní škola (otázky 11 - 15)

	NEZAPOJENÉ ŠKOLY		Vybrané menšiny				
	Maximum (7)	Minimum (1)	Arab	Vietnamec	Rom	Ukrajinec	Mongol
A	dobrý	špatný	4,33	4,90	2,64	4,41	4,40
B	bystrý	tupý	4,25	4,70	2,60	4,24	4,23
C	čistý	špinavý	4,21	4,71	2,49	4,63	4,23
D	aktivní	pasivní	4,58	5,58	3,10	4,61	4,27
E	příjemný	nepříjemný	3,92	4,77	2,26	4,21	4,39
F	jemný	hrubý	3,73	4,46	1,88	4,00	4,35
G	hodnotný	bezpečný	4,33	4,48	2,71	4,45	4,05
H	hodný	krutý	4,05	4,80	2,52	4,16	4,51
I	poctivý	nečestný	4,19	3,96	2,02	4,51	4,59
J	voňavý	páchnoucí	3,91	4,05	2,41	4,49	4,26
K	bezproblémový	problémový	3,74	4,57	1,74	4,23	4,54
Σ			4,11	4,64	2,40	4,36	4,35

Tab. 6: Prvky sémantického diferenciálu u respondentů nezapojených škol

Z tabulek je patrné, že pokud jde o faktor školy (ne)zapojené do projektu Multikulturní škola, tak nehraje významnou roli. Naopak zde jde v tomto případě o paradox, kdy žáci z neúčastnických škol mají postoje k menšinám v průměru o něco málo pozitivnější.

Obecně lze tvrdit (a odpovědi k tomuto cíli je), že postoje žáků jsou vesměs podobné bez ohledu na typ školy, ze které pochází. Pokud jde o jednotlivé menšiny, Vietnamci a Ukrajinci byli hodnoceni mírně pozitivně (střed = 4), Arabové a Mongolové o něco hůře, ale stále v pozitivní polovině, a Romové byli dle očekávání hodnoceni velmi nízko.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se jednak snažila popsat teoretická východiska v oblasti multikulturní výchovy, příslušných kompetencí a konkrétních možností jejich rozvoje v rámci školství České republiky, a dále také nastítnit současný stav multikulturních kompetencí v souvislosti se žáky několika základních škol ve Zlínském kraji.

Celá práce byla postavena v návaznosti na projekt Multikulturní škola. Ten byl brán v potaz jako jeden z faktorů při stanovování dílčích cílů a výzkumných hypotéz. Vliv tohoto projektu je však závěrem této bakalářské práce poněkud diskutabilní. Výsledky naznačily, že postoje žáků vybraných základních škol nebyly absolvováním projektu nijak výrazně ovlivněny, a především silně negativní pohled na romskou menšinu zůstává pevně zakořeněn bez ohledu na typ školy, kde výzkum probíhal. Co se týče znalostní stránky multikulturních kompetencí, jistý náskok u absolventů projektu vyzorovat lze, nicméně otázkou zůstává, zda takovéto drobné a dílčí úspěchy stojí za pořádání obdobných projektů.

Náklady na projekt Multikulturní škola, jenž se ve Zlínském kraji v minulých letech uskutečnil, činily přes 3 miliony korun z kapes Evropské unie i českých daňových poplatníků, proto je jistě důležité si význam podobných akcí dotovaných (nejen) z peněz státní kasy často klást za otázku.

Jistě je nadále vhodné rozvíjet výuku multikulturní výchovy, ale lepších výsledků by možná bylo dosahováno v rámci jednotlivých škol zvýšenou snahou o výchovné působení na žáky, než nákladnými plošnými projekty s pochybnou koordinací. Problém také možná tkví v samotné historii naší země, kdy zdejší obyvatelé mají možnost konfrontace s odlišnými kulturami prakticky až v posledních 20-25 letech, a multikulturalismus tu není na rozdíl od západních zemí zdaleka zakořeněn. Problém sám o sobě je romská otázka. Negativní pohled, jenž si toto etnikum aktivně a dlouhodobě pěstuje, bude v očích většinové společnosti nejspíš nadále přetrvávat.

Záleží tedy nejen na samotných školách, ale i na společenských poměrech, které budou v České republice nastaveny, nakolik bude mladá generace v budoucnu „multikulturně kompetentní“.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ASLAN, Ednan. *Migrace a kulturní konflikty*. Vyd. 1. Editor Harald Christian Scheu. Praha: Auditorium, 2011, 322 s. ISBN 978-808-7284-070.
- [2] BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2003, 347 s. Politologická řada, sv. 4. ISBN 80-732-5020-9.
- [4] DVOŘÁKOVÁ, Jitka, Vojtěška HERVERTOVÁ, Jana HORSKÁ a Helena MOUREČKOVÁ. *Metody sociální práce s migranty, azylanty a jejich dětmi*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-097-3.
- [5] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, 231 s. ISBN 80-866-3314-4.
- [6] TAYLOR, Charles. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Vyd. 1. Editor Amy Gutmann. Praha: Filosofia, 2001, 183 s. Filosofie a sociální vědy. ISBN 80-700-7161-3.
- [7] HLADÍK, Jakub. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. In *Pedagogická orientace* 2010, č. 4, s. 27 - 47. ISSN 1211-4669.
- [8] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, 73 s. ISBN 80-731-8424-9.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010, 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5.
- [11] KAMENICKÁ, Veronika a Jana HORVÁTHOVÁ. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Editor Jan Buryánek. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002, 518 s. ISBN 80-710-6715-6.

- [12] KAMENICKÁ, Veronika a Jana HORVÁTHOVÁ. *Interkulturní vzdělávání*. Editor Jan Buryánek. Praha: Člověk v tísni, 2005, 169 s. ISBN 80-903-5105-0.
- [13] KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972, 705 s.
- [14] KRAJSKÝ ÚŘAD ZLÍNSKÉHO KRAJE, [2011]. *Osvětově vzdělávací program Multikulturní škola*. Krajský úřad Zlínského kraje ©[2011].
- [15] KRAJSKÝ ÚŘAD ZLÍNSKÉHO KRAJE, [2012]. *Metodika multikulturní výchovy*. Krajský úřad Zlínského kraje ©[2012].
- [16] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002, 189 s. ISBN 80-717-8642-X.
- [17] MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Editor Iva Janská. Praha: Člověk v tísni, 2008, 109 s. ISBN 978-808-6961-613.
- [18] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-802-4613-611.
- [19] NĚMEČKOVÁ, Iveta (ed.). *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum, 2003, 83 s. ISBN 80-239-2099-5.
- [20] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- [21] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007, 220 s. ISBN 978-80-7367-280-5.
- [22] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006, 263 s. První pomoc pro pedagogy, 4. ISBN 80-7254-866-2.
- [23] PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.
- [24] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

- [25] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-717-8648-9.
- [26] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-807-3671-822.
- [27] TING-TOOMEY, Stella a John G OETZEL. *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001, 234 p. ISBN 08-039-4843-3.

Sekundární zdroje

- [28] BANKS, James A a [with a foreword by Ossie DAVIS]. *Multicultural education, transformative knowledge, and action: historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press, c1996, xi, 372 p. Multicultural education series (New York, N.Y.). ISBN 08-077-3531-0.
- [29] BENOIT, Alain. *What is racism?* Telos 30, pp 2-48., New York: Telos Press, 1999.
- [30] DEARDORFF, Darla K. *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2004, xiv, 542 p. ISBN 14-129-6045-2.
- [31] *English Express*, 23, 2003, 3. Edmonton: Alberta Learning. 1. p. ISSN 0825-5466
- [32] KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SPN vyd. 2., rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, 829 s. ISBN 80-723-5272-5.
- [33] MUELLER, Joseph-Alexandre a Reynolds POPE. The relationship between multicultural competence and white racial consciousness among student affairs practitioners. *Journal of College Student Development*, 2001, roč. 42, č. 2, s. 133–144. ISSN 1543-3382.
- [34] POPE, Raechele, REYNOLDS, Amy a John MUELLER. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- [35] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 211 p. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 80-858-6672-2.

- [36] RÄSÄNEN, Risto. *Kompetencia učiteľa pre multikultúrnu výchovu a jej rozvíjanie*. In MISTRÍK, Erich. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999, 347 s. ISBN 80-887-7881-6.
- [37] SAMOVAR, PortarMcDaniel. *Communication between cultures*. 7th ed. Boston, MA: Cengage Learning, 2007, xv, 463 p.:. ISBN 04-955-6744-2.
- [38] ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. 1999. „Rasa“ jako rasistická konstrukce. Sociologický časopis roč. XXXV, č. 4, 1999. ISSN 0038-0288.
- [39] ŠTĚCHOVÁ, Markéta a kol., *Právní ochrana etnických menšin v ČR; závěrečná zpráva z výzkumu*, Praha: Institut pro kriminologii a sociální péči 2002.
- [40] VODÁKOVÁ, Alena a Miloslav PETRUSEK. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80718416411.
- [41] *Zpráva o školním roce 2001/2002*. Praha: Česká školní inspekce, 2002

Internetové zdroje

- [42] Liga lidských práv: Férová škola. *Llp.cz: Blíže spravedlnosti* [online]. 2013 [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: <http://llp.cz/temata/prava-deti/ferova-skola/>
- [43] Multikulturní projekt (2008-2010): Bud'te tu doma I a II. TOVARNA.CZ, s.r.o. *Roztoc.cz: Naše činnost* [online]. 2011 [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: <http://www.roztoc.cz/nase-cinnost/tematicke-projekty/realizovane-projekty/budte-tu-doma/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

ČSÚ Český statistický úřad

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NNO Nestátní nezisková organizace

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SŠ Střední škola

ZK Zlínský kraj

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

<i>Obr. 1: Hierarchický model multikulturních kompetencí (Hladík, 2010, s. 35)</i>	15
<i>Obr. 2: Začarovaný kruh komunikace (Šišková, 2001, s. 180)</i>	18
<i>Graf č. 1: Složení výzkumného vzorku podle školy</i>	42
<i>Graf č. 2: Složení výzkumného vzorku podle pohlaví a (ne)účasti v projektu</i>	42
<i>Graf č. 3: Postoje respondentů k menšinám</i>	43
<i>Graf č. 4: Menšiny na školách respondentů</i>	43
<i>Graf č. 5: Postoje k novému spolužákovi z menšiny</i>	44
<i>Graf č. 6: Nejlepší kamarád z menšiny</i>	44
<i>Graf č. 7: Závislost míry inteligence na rase</i>	45
<i>Graf č. 8: Partnerský vztah s osobou z menšiny</i>	45
<i>Graf č. 9: Postoj k imigraci do ČR</i>	46
<i>Graf č. 10: Nearabská země</i>	47
<i>Graf č. 11: Hlavní město Ukrajiny</i>	47
<i>Graf č. 12: Původní vlast Romů</i>	48
<i>Graf č. 13: Hlavní zdroj obživy v Mongolsku</i>	48
<i>Graf č. 14: Vietnamská vlajka</i>	49
<i>Graf č. 15: Význam slova xenofobie</i>	49
<i>Graf č. 16: Význam slova diskriminace</i>	50
<i>Graf č. 17: Význam slova adaptace</i>	50
<i>Graf č. 18: Význam slova „Tet“</i>	51

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1: Celkový přístup k vybraným menšinám</i>	46
<i>Tab. 2: Čtyřpolní tabulka pozorovaných četností pro hypotézu 1</i>	52
<i>Tab. 3: Čtyřpolní tabulka pozorovaných četností pro hypotézu 2</i>	53
<i>Tab. 4: Čtyřpolní tabulka pozorovaných četností pro hypotézu 3</i>	53
<i>Tab. 5: Prvky sémantického diferenciálu u respondentů zapojených škol</i>	55
<i>Tab. 6: Prvky sémantického diferenciálu u respondentů nezapojených škol.....</i>	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 Dotazník

Příloha P2 Plakáty k projektu Multikulturální škola

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se František Provazník a studuji 3. ročník oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Rád bych Vás poprosil o vyplnění tohoto **anonymního dotazníku**, který poslouží ke tvorbě mé bakalářské práce na téma „Multikulturní kompetence žáků základních škol“.

U každé otázky vyberte **pouze jednu možnost** (zakroužkujte). Pokud budete chtít svou odpověď změnit, řádně ji přeškrtněte a poté vyznačte novou odpověď.

Děkuji.

- 1) Jsi
 - a) chlapec
 - b) dívka

- 2) Jsi žákem/žákyní
 - a) ZŠ Hulín
 - b) ZŠ Zlín, tř. Svobody 868
 - c) ZŠ Slovan Kroměříž
 - d) 2. ZŠ Holešov

POSTOJOVÁ ČÁST DOTAZNÍKU

- 3) Jaký je tvůj postoj k národnostním a etnickým menšinám?
 - a) Pozitivní
 - b) Nevadí mi, jsou mi lhostejní
 - c) Mám z nich obavy
 - d) Nesnáším je
 - e) Jiný (napíš):

- 4) Chodí na tvou školu příslušníci nějakých národnostních či etnických menšin?
 - a) Ano, někteří jsou mými kamarády
 - b) Ano, ale nejsou mými kamarády
 - b) Nevím
 - c) Ne

- 5) Kdyby se ve tvé třídě objevil(a) nový spolužák(čka) z národnostní či etnické menšiny:
 - a) Měl(a) bych radost
 - b) Nevadilo by mi to
 - c) Bylo by mi to jedno
 - d) Dával(a) bych si na něj pozor
 - e) Vadilo by mi to
 - f) Jiná odpověď (napíš):

6) Mohl by se takový spolužák(čka) stát jedním z tvých nejlepších kamarádů (kamarádek)?

- a) Ano, mohl
- b) Nevím, nedokážu říct
- c) Ne, nemohl
- d) Jiná odpověď (napíš):

7) Myslíš si, že jsou některá etnika (rasy) či národy obecně méně inteligentní než jiné?

- a) Ano, myslím
- b) Nevím
- c) Ne, inteligence nesouvisí s rasou ani národností

8) Dokážeš si v budoucnu představit partnerský vztah (manželství) s osobou z národnostní či etnické menšiny?

- a) Ano, rád(a) bych
- b) Možná ano, nedělám rozdíly
- b) Nevím, nedokážu říct
- c) Ne, nikdy
- d) Jiná odpověď (napíš):

9) Jaký je tvůj celkový přístup k těmto menšinám? (**5 - pozitivní, 1 - negativní**)

Arab	5	4	3	2	1
Rom	5	4	3	2	1
Vietnamec	5	4	3	2	1
Ukrajinec	5	4	3	2	1
Mongol	5	4	3	2	1

10) Jaký je tvůj názor na imigraci menšin do České republiky?

- a) Pozitivní
- b) Spíše pozitivní
- c) Nevím, je mi to jedno
- d) Spíše negativní
- e) Negativní
- f) Jiná odpověď (jaká):

11) Jak bys charakterizoval(a) **Araby**? (7 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo)

A	dobrý	7	6	5	4	3	2	1	špatný
B	bystrý	7	6	5	4	3	2	1	tupý
C	čistý	7	6	5	4	3	2	1	špinavý
D	aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
E	příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
F	jemný	7	6	5	4	3	2	1	hrubý
G	hodnotný	7	6	5	4	3	2	1	bezpečný
H	hodný	7	6	5	4	3	2	1	krutý
I	poctivý	7	6	5	4	3	2	1	nečestný
J	voňavý	7	6	5	4	3	2	1	páchnoucí
K	bezproblémový	7	6	5	4	3	2	1	problémový

12) Jak bys charakterizoval(a) **Vietnamce**? (7 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo)

A	dobrý	7	6	5	4	3	2	1	špatný
B	bystrý	7	6	5	4	3	2	1	tupý
C	čistý	7	6	5	4	3	2	1	špinavý
D	aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
E	příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
F	jemný	7	6	5	4	3	2	1	hrubý
G	hodnotný	7	6	5	4	3	2	1	bezcestný
H	hodný	7	6	5	4	3	2	1	krutý
I	poctivý	7	6	5	4	3	2	1	nečestný
J	voňavý	7	6	5	4	3	2	1	páchnoucí
K	bezproblémový	7	6	5	4	3	2	1	problémový

13) Jak bys charakterizoval(a) **Romy**? (7 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo)

A	dobrý	7	6	5	4	3	2	1	špatný
B	bystrý	7	6	5	4	3	2	1	tupý
C	čistý	7	6	5	4	3	2	1	špinavý
D	aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
E	příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
F	jemný	7	6	5	4	3	2	1	hrubý
G	hodnotný	7	6	5	4	3	2	1	bezcestný
H	hodný	7	6	5	4	3	2	1	krutý
I	poctivý	7	6	5	4	3	2	1	nečestný
J	voňavý	7	6	5	4	3	2	1	páchnoucí
K	bezproblémový	7	6	5	4	3	2	1	problémový

14) Jak bys charakterizoval(a) **Ukrajince**? (7 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo)

A	dobrý	7	6	5	4	3	2	1	špatný
B	bystrý	7	6	5	4	3	2	1	tupý
C	čistý	7	6	5	4	3	2	1	špinavý
D	aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
E	příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
F	jemný	7	6	5	4	3	2	1	hrubý
G	hodnotný	7	6	5	4	3	2	1	bezcestný
H	hodný	7	6	5	4	3	2	1	krutý
I	poctivý	7	6	5	4	3	2	1	nečestný
J	voňavý	7	6	5	4	3	2	1	páchnoucí
K	bezproblémový	7	6	5	4	3	2	1	problémový

15) Jak bys charakterizoval(a) **Mongoly**? (7 – nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo, 1 – nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo)

A	dobrý	7	6	5	4	3	2	1	špatný
B	bystrý	7	6	5	4	3	2	1	tupý
C	čistý	7	6	5	4	3	2	1	špinavý
D	aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
E	příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
F	jemný	7	6	5	4	3	2	1	hrubý
G	hodnotný	7	6	5	4	3	2	1	bezpečný
H	hodný	7	6	5	4	3	2	1	krutý
I	poctivý	7	6	5	4	3	2	1	nečestný
J	voňavý	7	6	5	4	3	2	1	páchnoucí
K	bezproblémový	7	6	5	4	3	2	1	problémový

ZNALOSTNÍ ČÁST DOTAZNÍKU

16) Která z těchto zemí **nepatří** mezi arabské?

- a) Spojené arabské emiráty
- b) Irák
- c) Nepál
- d) Tunisko

17) Jaké je hlavní město Ukrajiny?

- a) Minsk
- b) Kyjev
- c) Bukurešť
- d) Moskva

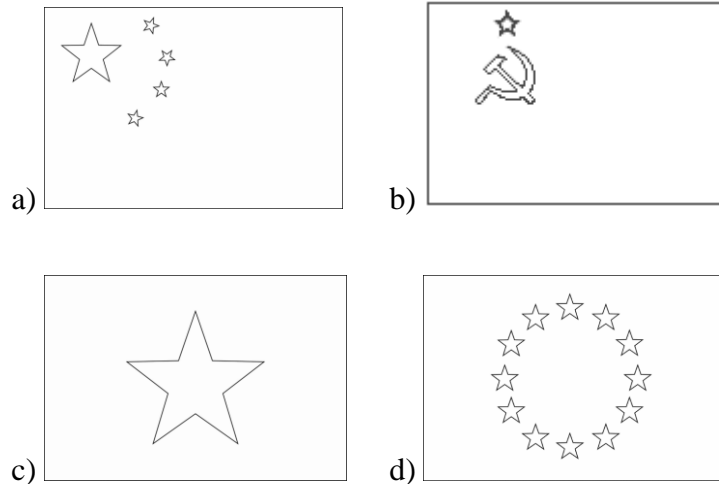
18) Ve které zemi mají prapůvod Romové?

- a) Indie
- b) Egypt
- c) Brazílie
- d) Rusko

19) Která z těchto činností je hlavním zdrojem obživy v Mongolsku?

- a) rybolov
- b) pastevectví
- c) kosmonautika
- d) pěstování rýže

20) Která z těchto vlajek patří Vietnamu?



21) Co znamená slovo **xenofobie**?

- a) strach z cizího
- b) oddělování, vylučování jedinců či skupin ze společnosti, zpravidla na základě rasy
- c) strach z muslimů
- d) nenávisť k vlastní rase či národnosti

22) Co je to **diskriminace**?

- a) páchaní kriminální činnosti vůči menšinám
- b) projev náklonnosti k jedinci či skupině národnostní či etnické menšiny
- c) ideologie předpokládající rozdělení lidstva na nadřazené a méněcenné rasy
- d) poškozování či omezování práv jedinců nebo skupin na základě určité odlišnosti

23) Co znamená slovo **adaptace**?

- a) naprosté splynutí s majoritní společností a ztráta původní identity
- b) schopnost přizpůsobit se prostředí, v němž jedinec nebo druh žije
- c) jiný výraz pro imigraci
- d) vyhoštění imigranta ze země

24) Co je to „**Tet**“?

- a) jiný arabský výraz pro Alláha (Boha)
- b) tradiční romský pokrm
- c) hebrejský výraz pro pronásledování a vyhlazování Židů za druhé světové války
- d) svátek Nového roku ve Vietnamu

Děkuji za vyplnění mého dotazníku a přeji hezký zbytek dne ☺

PŘÍLOHA PII: PLAKÁTY K PROJEKTU MULTIKULTURNÍ ŠKOLA

PŘEDSUDBKY

MULTI KULTURNÍ ŠKOLA

**JINÝ. JINÁ. JINÉ. JINÍ.
ODLIŠNOST DĚSÍ
ZBABĚLCE...**

NE!

Logo of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, the European Union, and the Czech Republic, with the slogan "INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ".

The poster features a green background with silhouettes of diverse people. A large speech bubble contains the text. The word "NE!" is written in large black letters at the bottom left.

ROZVOJ

MULTI KULTURNÍ ŠKOLA

ANO!

**TOLERANCE,
POROZUMĚNÍ, POCHOPENÍ.
CESTA OSOBY
K OSOBNOSTI.**

Logo of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, the European Union, and the Czech Republic, with the slogan "INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ".

The poster features a pink background with silhouettes of diverse people. A large speech bubble contains the text. The word "ANO!" is written in large white letters at the top right.

INFORMACE

**SPY, BRAVO, ÁBÍČKO...
PROČ NE? A CO TŘEBA
ČABAS NEBO ROMEA?**

ANO!



PŘÁTELSTVÍ

**BAVÍME SE, ODPOUŠTÍME.
NEPOSMÍVÁME SE.
CO DÁŠ, TO DOSTANEŠ.**

ANO!



DISKRIMINACE



**VĚK, POHLAVÍ,
RASA, VÍRA ...
HLUPÁK MÁ SPOUSTU
MOŽNOSTÍ!**

NE!

