

Multikulturní kompetence v pomáhajících profesích

Bc. Barbora Redlová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Redlová**

Osobní číslo: **H12990**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Multikulturní kompetence v pomáhajících profesích**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k multikulturním kompetencím, multikulturní výchově a teoretickému vymezení pomáhajících profesí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- ALLPORT, Gordon, 2004. O povaze předsudků. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.**
BANKS, James a Cherry BANKS, 2005. Multicultural education: Issues and Perspectives. Hoboken, New Jersey: Wiley. ISBN 0471713635.
GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPÁŘOVÁ, 2004. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: Katedra sociální pedagogiky PDF MU. ISBN 80-86633-14-4.
HLADÍK, Jakub, 2006. Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
CHRÁSKA, Miroslav, 2010. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1369-1.
PRŮCHA, Jan, 2001. Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

15. ledna 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně15.4.2014.....



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 vzdělávacímu 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Diplomová práce se zabývá multikulturálními kompetencemi studentů pomáhajících profesí. První část se věnuje teoretickému pohledu na problematiku kompetencí obecně, jejich definice, strukturu, členění a zaměření na kompetence pracovníka pomáhajících profesí. Kompetence budoucího pracovníka v pomáhajících profesích jsou stěžejním tématem i v praktické části této práce. Jedná se o komparaci úrovně multikulturálních kompetencí mezi studenty pomáhajících profesí na vybraných vysokých školách. Cílem je zjistit, zda existují rozdíly v úrovni těchto kompetencí.

Klíčová slova: multikulturální kompetence, pomáhající profese, studenti pomáhajících profesí, kompetence studentů.

ABSTRACT

This thesis is focused on multicultural competencies of helping profession's students. The first part deals with a theoretical view on competencies in general – definitions, structure, classification and multicultural competencies. In the practical part of this thesis is a comparison of multicultural competence of helping profession's students at selected universities. The aim of research is to find out differences in the level of multicultural competence.

Keywords: multicultural competence, helping profession, students of helping profession, students competences, multicultural education, social science.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, vstřícný přístup a trpělivost.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MULTIKULTURALISMUS	12
1.1 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST V ČESKÉ REPUBLICE	14
1.1.1 Romská menšina	16
1.1.2 Ukrajinská menšina	17
1.1.3 Vietnamská menšina	17
1.1.4 Další menšiny.....	18
1.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	18
1.2.1 Multikulturní výchova v ČR	20
2 KOMPETENCE	23
2.1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	24
2.1.1 Struktura multikulturních kompetencí	26
3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE	34
3.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	34
3.2 SOCIÁLNÍ PRÁCE.....	36
3.3 SOCIÁLNÍ PORADENSTVÍ.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	39
4.1 CÍL VÝZKUMU	39
4.1.1 Hlavní a dílčí výzkumné otázky.....	39
4.2 HYPOTÉZY.....	40
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	40
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	43
5.1 VÝSLEDKY CELKOVÉ ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ	43
5.2 VÝSLEDKY ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍCH ZNALOSTÍ.....	44
5.3 VÝSLEDKY MÍRY POROZUMĚNÍ POJMŮM	45
5.4 VÝSLEDKY ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍ AKTIVITY	46
5.5 VÝSLEDKY ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍHO VĚDOMÍ	48
5.6 VÝSLEDKY ÚROVNĚ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	49
5.7 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	51
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
SEZNAM TABULEK	60
SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Pro tuto diplomovou práci jsme si zvolila téma Multikulturní kompetence v pomáhajících profesích. Co se týče pomáhajících profesí, jedná se zejména o studenty oborů pomáhajících profesí. Právě studenti, tedy budoucí pracovníci pomáhajících profesí, se stanou pro tuto práci stěžejní.

Důvodů, proč jsem se rozhodla psát diplomovou práci na toto téma, je hned několik. To, že jsem sama studentkou oboru, který spadá pod kategorii pomáhajících profesí, je nejspíše samozřejmostí. Může se možná zdát, že téma multikulturalismu už dnes není aktuální a ustoupilo do pozadí před jinými, ale opak je pravdou. Podle zprávy OSN za rok 2012 se počet lidí žijících mimo svou vlast pohybuje okolo 220 milionů a každým rokem stoupá o 2-5 milionů. Nejméně jeden z deseti lidí, kteří se narodili v zemích třetího světa, se stane migrantem. Pokud bychom se chtěli pohybovat na území Evropské unie, tak 33 milionů osob v EU tvoří osoby, které se zde nenarodili. Což tvoří 6,6% populace EU. Tyto čísla nám jen ukazují, že každý z nás je součástí tohoto světa, jehož hranice nám jsou otevřeny více než kdy dřív. V tomto světě existují odlišné sociokulturní skupiny, které bychom měli znát a respektovat. Na tuto skutečnost je třeba připravovat žáky už od jejich základního vzdělávání. Multikulturní výchova se tak stala nedílnou součástí školního vzdělávacího programu a je jedním z průřezových témat na základních školách. Cílem multikulturní výchovy je zajistit bezproblémové jednání a kooperaci nastupující generace s jejich spoluobčany, kteří jsou rasově, národnostně, etnicky nebo nábožensky odlišní. Každý z nás by měl mít určité kompetence, díky kterým by se mohl orientovat v dnešní kulturně různorodé společnosti. Budoucí sociální pracovníci obzvláště, protože právě oni se ve své profesi budou s příslušníky menšin setkávat nejčastěji. Tohle je důvod, proč jsem se rozhodla zaměřit na úroveň multikulturních kompetencí vysokoškolských studentů pomáhajících profesí. Pro srovnání se bude jednat o komparaci studentů tří vysokých škol.

V první části diplomové práce bych se ráda zaměřila na multikulturní realitu v České republice, abychom si lépe přiblížili současnou situaci naší multikulturní společnosti. Pro lepší přiblížení celého tématu se budu hlouběji věnovat kapitole kompetencí, které bych ráda vzala ze stránky obecné a postupně se dostávala hlouběji k tématu multikulturních kompetencí, kompetencí, které by měl mít student jakožto budoucí pracovník pomáhajících profesí. A opírat se budeme samozřejmě i o téma pomáhajících profesí.

V druhé části této práce se zaměříme na praktickou stránku tématu. Empirická část se bude týkat úrovně multikulturních kompetencí u studentů pomáhajících profesí. Pro účely této práce jsem zvolila studenty tří vysokých škol – Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Masarykovy Univerzity v Brně a Univerzity Palackého v Olomouci. Zaměříme se na jejich schopnosti, dovednosti, míru kooperace a komunikace v rámci multikulturního soužití. Cílem praktické části je popis a realizování výzkumu se studenty oborů pomáhajících profesí na třech již zmiňovaných vysokých školách za účelem zjištění a komparace úrovně jejich multikulturních kompetencí.

Cílem diplomové práce je nejdříve objasnit teoretickou rovinu problematiku multikulturalismu, multikulturních kompetencí a v neposlední řadě pomáhajících profesí, abychom čtenáře připravili na výzkumnou část práce. Výzkum zjišťuje rozdíly v úrovni multikulturních kompetencí mezi studenty Univerzity Tomáše Bati, Masarykovy Univerzity v Brně a Univerzity Palackého v Olomouci, jak celkové úrovně, tak i jednotlivým oblastí těchto kompetencí. Právě multikulturní kompetence jsou stěžejním tématem celé diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURALISMUS

V této kapitole se pokusíme definovat pojem multikulturalismus, jeho podoby a pokusíme se vytyčit multikulturní společnost v České republice. Definovat pojem multikulturalismus není zcela jednoduché, protože co autor, to zcela jiný pohled na to, co se pod tímto termínem skrývá. Spíše než o odborný termín se ale jedná o jakousi ideologii, kterou se pokusíme přiblížit prostřednictvím nejrůznějších definic od domácích i zahraničních odborníků na tuto problematiku.

Multikulturalismus je pojem, který se v posledních letech v naší společnosti skloňuje téměř ve všech pádech. Nesmíme však zapomenout, že tento termín a vše s ním spojené je výsadou západních zemí, které považujeme za vyspělé. Nehledě na fakt, že se rozlišností kultur setkáváme i v zemích, které za vyspělé považovány nejsou, zde se však o multikulturalismu nehovoří. (Hladík, 2006, s. 7)

Dalo by se říci, že multikulturalismus vznikl v době, kdy začali mimoevropané migrovat na území západní Evropy, tedy někdy v druhé polovině 20. století. Evropané na tuto přistěhovatelskou vlnu nebylo připraveno a sžití s imigranty přinášelo spoustu konfliktů a bylo velmi problematické. Konflikty majoritní skupiny s etnickými a národnostními menšinami byl ve společnosti běžný. Nemůžeme však tvrdit, že by se multikulturalismus dotýkal pouze Evropy. Občanské hnutí, boje za občanská práva a boje za identitu, tyto souboje byly ve stejné době aktuální v USA a Kanadě. Politika multikulturalismu se v každém jednotlivém státě liší, a to na základě historie a politických podmínek daného státu. (Mistrík, 2008, s. 19).

Pokud bychom se snažili najít jednotnou definici multikulturalismu, vždy bychom se dostali k tomu, že se jedná o ideologii, která se vyznačuje souborem názorů a anxiomů o rovnocennosti národnostních, rasových a etnických společenství (Průcha, 2006, s. 239).

Podle andragogického slovníku (Průcha, Veteška, 2012, s. 175) je multikulturalismus: „ideologie o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství.“

Mistrík (2008, s. 20) tvrdí, že multikulturalismus sám o sobě není zdrojem problémů, protože se jedná o zcela běžný proces, kdy spolu komunikují kultury. Problémy vidí v tom, když se střetnou dvě kultury a dojde ke konfliktu v jejich postojích, hodnotách, a když se jedna kultura začne povyšovat nad druhou, nebo pokud spolu příslušníci různých kultur nekomunikují o vzniklých problémech a odkládají je.

V jedné definici však nenajdeme jasný přehled o tom, co všechno se pod pojmem *multikulturalismus* skrývá. V publikaci od Buryánka (2002, s. 11 - 12) najdeme krátký a výstižný popis toho termínu. Jedná se o **stav společnosti**, kde spolu koexistují sociokulturní skupiny, které od sebe odlišují postoje, hodnoty, tradice i zvyky. Pokud o multikulturalismu hovoří v kontextu stavu společnosti, nemluvíme nutně ještě o toleranci mezi jednotlivými skupinami. Multikulturalismus je také **proces**, při kterém dochází k vzájemnému ovlivňování kultur. Tento proces může vyústit ve vytvoření zcela nového kulturního systému. Multikulturalismus také zkoumá, porovnává a hodnotí odlišná pojetí světa, různorodé specifika komunikace a chování nebo kulturní rozdíly. Pro o něm lze hovořit jako o **vědecké teorii**. A pak se dostává ke **společenskému cíli**, tedy hlavní myšlence ideologie multikulturalismu. Tento cíl spočívá v tom, že se vědomě snažíme vytvořit společnost, která by se skládala z odlišných sociokulturních skupin a soužití těchto skupin by mělo stát na principech rovnocennosti, respektu, tolerance a spolupráce.

Průcha ve své publikaci *Multikulturní výchova* upozorňuje na chybu v zaměňování dvou pojmů – multikulturalismu a multikulturalita. Multikulturalismus je podle něj ideologie, kterou můžeme nebo nemusíme přijmout, multikulturalita je naopak reálný stav, že ve světě existují různé sociokulturní skupiny, existuje nezávisle na našich názorech a stanovisku. (Průcha, 2006, s. 238)

V současné ideologii multikulturalismu vykrytalizovaly tři proudy myšlení (Mistrík, 2008, s. 20 – 21)

- **Konzervativní** – tento proud respektuje různorodost kultur na určitém území, ale tento stav vnímá negativně. Dominantní kulturu vidí jako nadřazenou kulturu, které se musí ostatní přizpůsobit, aby nedošlo k chaosu. Cílem multikulturní výchova u tohoto proudu je, aby si jedinci uvědomovali postavení dominantní kultury. Ostatní kultury by měly zůstat v soukromí jedinců.
- **Liberální** – dalo by se říci, že se jedná o opak konzervativního proudu. Liberální proud respektuje různorodost kultur a vidí tento stav pozitivně. Nechává to na soutěži, která kultura bude silnější a u jedinců převáží. Multikulturní výchova by měla vést jedince k tomu, aby respektovali různorodosti a snaže k jejímu udržení. Všechny kultury jsou součástí veřejného prostoru.
- **Kritický** – tento proud si je vědom a respektuje různorodost kultur a vidí, jak pozitivní, tak i negativní aspekty tohoto jevu. Multikulturní výchova si zde klade za cíl

směřovat k pochopení historických souvislostí kultur, respektovat odlišné ekonomické, mocenské, hodnotové odlišnosti kultur a snažit se o spolupráci. Ostatní kultury jsou součástí jak veřejného prostoru, tak i soukromí jedinců. Kultury musí soutěžit o své postavení, ale dominantní kultura jim v tomto snažení pomáhá.

Nemůžeme podstatě této ideologie odepřít fakt, že snaha o kulturní uznání je vystavěna na základech demokracie, avšak v praxi tato teorie naráží na spoustu překážek. Bohužel jsou rozdíly mezi některými etnickými, náboženskými nebo rasovými společenstvími příliš velké a hluboce zakořeněné až brání bezproblémové koexistenci těchto společenství.

1.1 Multikulturní společnost v České republice

Pokud si vezmeme slovo **multikulturní**, zjistíme, že už je v jeho názvu je obsažena jeho podstata „multi“ = mnoho. Dá se tedy říct, že je to více kultur v jednom. Tedy v jedné společnosti můžeme nalézt skupiny lidí a pro každou skupinu jsou charakteristické jiné hodnoty. Multikulturní společnost pak usiluje o takový stav, kde bude náboženská, politická a rasová rovnost všech lidí a tato společnost bude založena na respektu k jejich rozdílům. (Taylor, Gutmann, 1994, s. 12)

Podle Janebové (2010, s. 3) nejméně jeden člověk z deseti, kteří se narodili v rozvojových zemích, se stane migrantem. Počty lidí, žijících mimo svou zemi původu se blíží ke 213 miliónům a tyto počty se každým rokem zvyšují. Migrace, ať už jakéhokoliv druhu, přispívá k faktu, že vedle sebe existuje několik různých sociokulturních skupin, které se navzájem ovlivňují.

Práva příslušníků národnostních menšin v České republice najdeme v zákoně č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. Příslušníci národnostních menšin mají právo se ke své příslušnosti hlásit, či nikoliv, mají právo svou kulturu uplatňovat a rozvíjet a nikdo nemá právo jim v tomto bránit. Stejně tak mají právo na svůj jazyk, který jim má pomáhat zachovat a rozvíjet svou kulturu.

§ 3

Výkon práv příslušníků národnostních menšin

(1) Příslušníkům národnostních menšin se zaručuje jednotlivě nebo společně s jinými příslušníky národnostní menšiny výkon jejich práv stanovených tímto zákonem, zvláštními právními předpisy či mezinárodními smlouvami o lidských právech a základních svobodách, kterými je Česká republika vázána.

(2) Výkon práv příslušníků národnostních menšin nesmí být omezován nebo znemožňován.

§ 4

Svobodná volba příslušnosti k národnostní menšině

(1) Z příslušnosti k národnostní menšině nesmí nikomu vzejít žádná újma.

(2) Orgány veřejné správy nevedou evidenci příslušníků národnostních menšin. Získávání, zpracovávání a používání osobních údajů ohledně příslušnosti k národnostní menšině se řídí ustanoveními zvláštních právních předpisů. Údaje o přihlášení se k národnosti získané těmito orgány při sčítání lidu nebo podle jiného zvláštního zákona, které umožňují určení příslušnosti k národnostní menšině, nesmějí být použity pro jiný účel, než pro který byly shromážděny a uloženy, a po statistickém zpracování musejí být zničeny.

§ 12

Právo na rozvoj kultury příslušníků národnostních menšin

(1) Příslušníci národnostních menšin mají právo na zachování a rozvíjení svého jazyka, kultury a tradic a na jejich respektování.

(2) Stát vytváří podmínky pro zachování a rozvoj kultury, tradic a jazyků příslušníků národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky; podporuje zejména programy zaměřené na divadla, muzea, galerie, knihovny, dokumentační činnost a další aktivity příslušníků národnostních menšin. Za tím účelem poskytuje dotace ze státního rozpočtu; podmínky a způsob poskytování dotací stanoví vláda nařízením.

§ 13

Právo na rozšiřování a přijímání informací v jazyce národnostní menšiny

(1) Příslušníci národnostních menšin mají právo na rozšiřování a přijímání informací v jazyce svých národnostních menšin.

(2) Stát podporuje pro zachování a rozvoj kultury, tradic a jazyků vydávání periodického i neperiodického tisku vydávaného v jazycích národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky, a rozhlasové a televizní vysílání v jazycích národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky. Za tímto

účelem poskytuje dotace ze státního rozpočtu; podmínky a způsob poskytování dotací stanoví vláda nařízením. (Česko, 2001)

Podle posledního sčítání obyvatel ke dni 26. 3. 2011, bylo zjištěno, že na území České republiky žije celkem 10 436 560 obyvatel, z nichž obyvatelé, kteří se hlásí k české národnosti, tvoří pouze 69,4%, zbytek tvoří obyvatelé jiných národností a etnik. Je nutno podotknout, že 2 642 666 obyvatel svou národnost neuvedlo. V následující tabulce jsou přesná data o národnostní (etnické) struktuře obyvatelstva.

Tabulka č.1 **Národnosti a etnické menšiny v ČR dle sčítání obyvatel 2011**

			Česká republika	
Počet obyvatel s obvyklým pobytem	národnost	Celkem	10 436 560[1]	
		z toho	česká	6 711 624[1]
			moravská	521 801[1]
			slezská	12 214[1]
			slovenská	147 152[1]
			maďarská	8 920[1]
			německá	18 658[1]
			polská	39 096[1]
			romská	5 135[1]
			ruská	17 872[1]
			ukrajinská	53 253[1]
			vietnamská	29 660[1]
			neuvedeno	2 642 666[1]

[1] měřicí jednotka - osoba

Zdroj: český statistický úřad

1.1.1 Romská menšina

Z tabulky č. 1 můžeme vidět, že se zdaleka nejedná o nejpočetnější menšinu na území České republiky, i když se nám to mnohdy můžete zdát. Můžeme to přičítat i faktu, že většina příslušníků této minority se již narodila v České republice, náleží jim české státní občanství, proto se mnozí z nich ke své etnické příslušnosti nehlásí. Určování počtu romské populace na našem území je tedy téměř nemožné. Šišková (2008, s. 93 – 94) říká, že důvodem, proč dochází k poklesu počtu přihlášených k romské populaci, je proces sociálně-ekonomické a kulturní integrace Romů do společnosti.

Podle Hladíka (2006, s. 42, 45) je pojem *Rom* označení pro příslušníky etnických skupin indického původu. Romové v České republice patří do skupiny obyvatel s nejnižší sociální úrovní s vysokou nezaměstnaností. Vzhledem k jejich podílu na celkovém počtu obyvatelstva se také vyznačují neúměrně vysokým podílem na trestné činnosti.

Šišková (2008, s. 123) dále uvádí, že jsou Romové, v porovnání s okolními slovanskými národy, odlišní. Ať už jejich vzhledem, jazykem, historií, rodinnými vazbami, soustavou hodnot a celkově odlišným způsobem života.

1.1.2 Ukrajinská menšina

Z tabulky č. 1 můžeme vyčíst, že spolu se slovenskou národnostní menšinou je ukrajinská komunita na našem území nejpočetnější.

Buryánek (2002, s. 400) říká, že pro část ukrajinské populace představuje Česká republika přestupní stanicí do bohatší západní Evropy. Svou významnou úlohu, proč Ukrajinci migrují právě na území České republiky, hraje také fakt geografické blízkosti a kulturní či jazyková blízkost našich národů. Dalším důvodem může být i to, že Podkarpatská Rus, která je jedna z nejchudších oblastí Ukrajiny, bývaly součástí československého státu.

Podle Hladíka (2006, s. 52) je pohled Čechů na Ukrajince velmi rezervovaný, spojují si je s kriminalitou a mafiánskými skupinami. Média často vytvářejí o Ukrajincích jednostranný pohled. Většina Ukrajinců u nás je však ekonomicky aktivních a vykonávají práci, kterou čeští občané vykonávat nechtějí, žijí v dělnických ubytovnách a svůj výdělek posílají domů, kde jsou na něm závislí (Buryánek, 2002, s. 407).

1.1.3 Vietnamská menšina

V dnešní době je na našem území vysoká vietnamská populace a její příslušníci k nám stále migrují. Vietnamskou komunitu musíme vnímat zcela odlišně než komunitu ukrajinskou, která pochází z podobného sociokulturního prostředí jako Češi. Kulturní prostředí Vietnamu musíme vnímat v kontextu celého Dálného východu, jejich kultura je ovlivněna zcela odlišnou kulturní tradicí než evropské území. (Hladík, 2006, s. 48 – 49)

1.1.4 Další menšiny

Další národnostní menšiny na našem území můžeme vyčíst z tabulky č. 1. Jedná se o maďarskou, slovenskou, německou, polskou a ruskou populaci. Co se týče slovenské populace, ta je u nás nejpočetnější. Slováci, Poláci i Rusové patří ke slovanským národům, proto je jejich kultura podobná té naší. Jejich zvyklosti se těm našim v mnohém podobají. Maďarská a německá komunita se svou kulturou také od té naší také v mnohém neliší, proto se jimi nebudeme podrobněji zabírat.

1.2 Multikulturní výchova

„Chceme-li vychovávat děti a mládež k toleranci, znamená to, že si přejeme ovlivňovat jejich postoje“ (Šišková, 2008, s. 128).

Multikulturní výchova je jedním z hlavních činitelů, které přispívají k rozvíjení multikulturních kompetencí. S její výukou se začíná už na základních školách, a není výjimkou, že se s ní setkáváme i na vysokých školách. Obzvláště pak na školách s humanitním zaměřením, je multikulturní výuka nezbytností.

Průcha (2000, s. 168) říká, že existují dvě základní koncepce multikulturní výchovy:

- **První koncepce:** podle ní je multikulturní výchova proces. Jednotlivci si vytvářejí určité dispozice, které jim pomáhají pozitivně vnímat a hodnotit kulturní systémy, které jsou odlišné od jejich vlastní kultury. Na základě těchto dispozic potom regulují své chování vůči příslušníkům jiných sociokulturních skupin.
- **Druhá koncepce:** podle této koncepce je multikulturní výchova vzdělávací program, který se stará o to, aby příslušníci etnických, rasových, náboženských a jiných minorit měli učební prostředí, které je přizpůsobeno jejich specifickým, ať už jazykovým, náboženským nebo kulturním, potřebám.

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

Podle Mistríka (2008, s. 26) multikulturní výchova rozvíjí interkulturní kompetence, které jsou souborem schopností člověka, jeho zručností, poznatků a postojů.

„Podmínkou efektivní realizace cílů MKV ve školním prostředí je pochopení, že MKV netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že multikulturní přístup prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu třídy i celé školy.“ (Metodický portál RVP, 2006)

Jednu z definic multikulturní výchovy nalezneme v Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2012, s. 176), který ji definuje jako termín, který v sobě skrývá praktickou i teoretickou část, a pokud se na multikulturní výchovu podíváme z praktického hlediska, jedná se snahu vést mládež i dospělé k respektu a toleranci jiných národů, etnických a rasových skupin.

Na jedné straně působí multikulturní výchova na aspekty v hodnotách příslušníků různých sociokulturních skupin, na straně druhé objasňuje různé jevy multikulturní reality. Důležitý je proto základ v teorii i výzkumných zjištěních. (Průcha, 2006, s. 19, 20)

Dalo by se říci, že cílem multikulturní výchovy je poskytnout studentům možnost získat dovednosti, postoje a znalosti, které jsou potřebné pro jedince k uplatnění v každodenním životě v multikulturní společnosti. (Banks, 2010, s. 3)

Průcha (2007, s. 110) naopak tvrdí, že velká část výzkumů poukazuje na fakt, že rasové předsudky vznikají a jsou výrazně ovlivněny typem sociokulturního prostředí, ve kterém se jedinec (hlavně dítě) nachází. Z tohoto faktu tedy vyplývá, že je podstatné na tyto jedince (děti) uplatňovat správné výchovné působení, abychom zamezili vzniku těchto předsudků.

Šišková (2008, s. 35) říká, že se v souvislosti s výukou multikulturní výchovy stále více hovoří o tom, proč ji učit a čeho dosáhnout, než o tom, o čem v ní učit a jak si dosažené výsledky nejlépe ověřit. Stanovila také **tři základní cíle** multikulturní výchovy, které se v průběhu vyučovacího procesu snažíme naplnit:

- předávání znalosti,
- předávání dovedností (vzdělávání),
- předávání společenských hodnot (výchova).

Křivohlavý (2002, s. 23) vidí jako důvod k rozšíření výuky o multikulturní výchova ve snaze potlačit projevy xenofobie, rasismu, předsudků a diskriminace, které vedou k multikulturním konfliktům. Podle něj se tyto konflikty mohou z psychologického hlediska rozdělit na 4 typy: **konflikt představ, konflikt názorů, konflikt postojů, konflikt zájmů.**

Multikulturní výchova nám nabízí změny v našich znalostech, postojích, hodnotách, poskytuje nám řešení v problematice spoluzití pluralitní společnosti a zároveň je efektivní v oblasti prevence, edukace a výchovy (Gulová, 2008, s. 49)

Podle Hladíka (2006, s. 33 – 34) existují 4 činitelé, kteří ovlivňují multikulturní výchovu:

- **Žák (student)** – jedná se o objekt i subjekt našeho úsilí. Objektem je ve chvíli, kdy se pedagog za pomoci didaktických metod výuky snaží působit tak, aby dosáhl cílů multikulturní výchovy. Subjektem je ve stejný moment, jelikož ovlivňuje úsilí pedagoga – vědomě či ne – a je to právě žák (student), kdo určuje další kroky pedagoga.
- **Učitel** – významnost role pedagoga v procesu edukace nespočívá pouze v jeho působení na žáka (studenta), ale také v tom, že je to právě pedagog, kdo přenáší praktické poznatky multikulturní výchovy do její teorie. Vzhledem k faktu, že v rámci multikulturní výchovy se působí zejména na postoje žáků, je velmi důležité, aby vztah pedagoga a žáků byl postaven na otevřenosti a pozitivním přístupu.
- **Škola** – obsah multikulturní výchovy by měl být odrazem reálného života studentů a pedagogů. Pokud se škola nachází na území, kde se vyskytuje romská populace, a romské děti patří do kolektivu školy, měl by být obsah multikulturní výchovy zaměřen zejména na soužití s romskou komunitou. Škola by měla působit jako vzor v odmítání diskriminace, předsudků a rasismu.
- **Komunita** – komunita se dá charakterizovat jako souhrn jedinců, kteří obývají určitý prostor. A je to právě komunita, která se může stát jedním ze zásadních činitelů, kteří ovlivňují multikulturní výchovu. Pokud mluvíme o komunitě, nemusí to nutně znamenat o národnostní menšině, jedná se spíše o uskupení rodičů, sousedů a společností, které mají na fungování školy nějaký vliv.

1.2.1 Multikulturní výchova v ČR

Multikulturní výchova se dostala do Rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP) v podobě průřezového tématu. Povinnost začleňovat do výuky multikulturní výchovu jakožto průřezové téma mají základní školy v České republice od roku 2007.

Ve Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) nalezneme průřezové téma Multikulturní výchova a její tematické okruhy integrovány do jednotlivých vyučovacích předmětů od prvního až do devátého ročníku. Ale také jsou na některých školách součástí celoškol-

ních projektů. Ovšem na některých školách se můžeme s multikulturní výchovou setkat i v rámci celoškolských projektů. (Metodický portál RVP, 2008)

Podle Šiškové (2008, s. 42) si multikulturní výchova na školách klade za cíle:

- předat žákům zajímavé informace o jiných kulturách ve vazbě na kulturu vlastní (analogie setkávání),
- vychovávat k toleranci a proti rasismu (pozitivní příklady, věrný popis reality),
- vzdělávat o tom, co se děje při setkávání příslušníků jiných kultur (zachycení reálných procesů interakce a jejich charakteru),
- podporovat sociální a kulturní identitu žáků domácích a cizích (umožnit žákům porovnávat a vytvářet si vlastní sociální a kulturní identitu).

Tabulka č. 2 **Očekávané kompetence žáků základních škol v různých stupních**

3. ročník	5. ročník	7. ročník	absolventi 9. ročníku
<ul style="list-style-type: none"> • nehodnotí člo- věka podle vnějších znaků • zná zvyky a tradice různých skupin, zejména těch, s jejichž příslušníky se může setkat • je schopen pracovat bez předsudků • ví, že práva a povinnosti platí pro všechny STEJNĚ • vnímá individuální odlišnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • je schopen partnerské komunikace se všemi ostatními ze svého okolí • dovede navázat kontakt s vrstevníky • dokáže prezentovat otevřeně svůj názor • respektuje názory druhých • zná svá práva a povinnosti (svá i druhých), aktivně je používá v rámci školy a společnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • chápe nutnost kontaktu s příslušníky různých skupin • uplatňuje dovednost vhodné komunikace • není agresivní • nehodnotí odlišné záporně, neodsuzuje • neomezuje práva ostatních • dokáže se s ostatními domluvit • vnímá všechny lidi jako rovnocenné občany 	<ul style="list-style-type: none"> • před návštěvou zahraničí ví, kde najde informace o zvyklostech, kultuře dané země • vyjmenuje práva i povinnosti své i druhých • analyzuje situace z hlediska práv i povinností v tomto věku • sestaví pravidla spolupráce • zdůvodní rozumně, proč s někým chce/nechce spolupracovat

Zdroj: *Metodický portál RVP, 2004*

V této tabulce můžeme vidět kompetence, které se očekávají od žáků v různých stupních základní školy. Kdyby se nám opravdu povedlo držet se jednotlivých bodů této tabulky, tak by žáci 5. třídy základní školy byli schopni otevřeně komunikovat se svým okolím a respektovat přitom názory s druhých, zná svá práva a povinnosti, která by měl zároveň

umět uplatňovat a dodržovat. Pokud by se takto dokázal prezentovat žák 5. třídy základní školy, stěží by ve společnosti docházelo ke konfliktům, ani k těm interkulturním. Byť se zdá tato tabulka mírně utopistickou, ostatně jako multikulturalismus sám o sobě, nelze popřít snahu směřovat multikulturní výuku na základních školách správným směrem.

Vzdělávací oblasti průřezového tématu *Multikulturní výchova* (Metodický portál RVP, 2006):

- Člověk a společnost (dějepis, občanská výchova)
- Jazyk a jazyková komunikace (český a cizí jazyk)
- Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova)
- Člověk a příroda (zeměpis, přírodopis)
- Informační a komunikační technologie

Dalo by se říci, že multikulturní výchovu tvoří více složek, a právě mezi ně patří integrace multikulturní výchovy do jiných předmětů, pomoc k pochopení jiných kultur a sociokulturních skupin ve světě, odstraňování předsudků a podpora kultury (Banks, 2008, s. 31).

Tabulka č. 3 **Metody multikulturní výchovy**

Úroveň vzdělávání	Metody
<i>Předškolní vzdělávání</i>	jednoduché hry
<i>Základní vzdělávání</i>	hry, besedy, diskuze, využití videa, pracovní listy
<i>Středoškolské vzdělávání</i>	besedy, diskuze, projekty, kritické myšlení
<i>Vysokoškolské vzdělávání</i>	Diskuze, projekty, analýzy dokumentů, mediální analýzy

Zdroj: Hladík, 2006

2 KOMPETENCE

V této kapitole se pokusíme vysvětlit pojem kompetence a klíčové kompetence v multikulturní společnosti a kompetence studentů a pracovníků pomáhajících profesí. Zaměříme se na nejrozličnější definice od autorů zabývajících se multikulturalismem, multikulturní společností nebo definicemi kompetencí obecných, abychom se díky dopracovali k té nejobjektivnější možné definici. Tato práce je zaměřena na pracovníky v pomáhajících profesích, z toho důvodu se budeme zaměřovat zejména na klíčové multikulturní kompetence, bez kterých by pracovníci pomáhajících profesí nemohli vykonávat svou práci na profesionální úrovni, zejména ve vztahu k etnickým a národnostním menšinám.

Mlčák (2005, s. 29) uvádí, že pojem kompetence vznikl překladem z anglického jazyka, kde se pro tento výraz používají dvě slova, která si jsou podobná, ale výrazově odlišná, z nichž první je výraz *competency* (*competencies*), který charakterizuje rysy osobnosti člověka, jeho chování, jednání, prožívání a celkovou kvalitu jeho osobnosti. Druhý výraz *competence* (*competences*) vyjadřuje oblast práce, způsobilost a oprávnění jedince vykonávat tuto práci, je souhrnem způsobilosti, kvalifikace, kompetentnosti a potenciálu, daným pro výkon konkrétní pracovní pozice.

Průcha (2009, s. 68) datuje vznik pojmu kompetence do 60. let minulého století a přisuzuje autorství slova americkému lingvistovi a filozofovi Avramu Noamu Chomskymu, který jím definoval předpoklady pro výkon nějaké konkrétní činnosti.

Multikulturní, můžeme říci i interkulturní kompetence vycházejí z podstaty kompetencí obecných, které jsou definovány mnoha různými způsoby. Jako příklad uvedeme poměrně známou, a mnohými autory zabývajících se zkoumáním kompetencí uváděnou, definici obecného významu pojmosloví kompetence, převzatou z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007): „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“

Typické znaky kompetencí podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 32) jsou:

- Kompetence je vždy zasazena do určitého kontextu (prostředí, situace).
- Kompetence je multidimenzionální – skládá se z mnoha zdrojů (znalosti, dovednosti, postoje, představy, informace apod.), projevuje se v chování člověka.
- Kompetence je definovaná standardem (určuje se podle předem daných kritérií, je měřitelná a je možno ji hodnotit).
- Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj (je získána a rozvíjena v průběhu celého života, během procesu vzdělávání a učení).

2.1 Multikulturní kompetence

Průcha (2011, s. 69) definuje multikulturní kompetence jako schopnost jedince zakomponovat do svého chování a komunikace respekt k jiným kulturním standardům.

Nejnovější definici najdeme v Andragogickém slovníku od Průchy a Vetešky (2012, s. 134) a tvrdí, že multikulturní kompetence je „způsobilost jedince realizovat s využitím znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur efektivní komunikaci a kooperaci s příslušníky jiných kultur.“

Podle Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 27 - 28) je cíl multikulturních kompetencí ve vytvoření nových univerzitních areálů pro všechny studenty, za pomoci vzniku kulturně přijatelnějších služeb. Podle nich nejsou studenti na řešení neustále se rozvíjející kulturní dynamiky dostatečně připraveni.

Mistrík (2008, s. 26 - 27) ve své publikaci *Multikulturní výchova v škole* říká, že interkulturní kompetence jsou schopnosti pro efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Jednotlivec je podle něj interkulturně kompetentní pokud chápe odlišné myšlení, zvyky, chování, vnímání světa příslušníka odlišné kultury. Vychází z předpokladu, že jsou si všichni lidé rovni. Vidí multikulturní kompetence jakou součást sociálních a osobnostních kompetencí člověka.

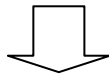
Pokud bychom hledali definici, která zahrnuje velký počet různých názorů a pohledů na multikulturní kompetence, aby se dala označit za co nejvíce objektivní, pak by byla jistě nejvhodnější definice, kterou získala Deardoff (2004, str. 196), která oslovila 23 odborníků na problematiku multikultury z Velké Británie, Kanady a USA a požádala je, aby vytvořili

co nejpřesnější definici multikulturálních kompetencí. Za pomoci delfské metody se jí podařilo získat definici, jež charakterizovala multikulturální kompetence jako „schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.“

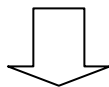
Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 77) vycházejí ze skutečnosti, že multikulturální kompetence tvoří znalosti a schopnosti z oblasti multikultury. Definují multikulturální kompetence jako multikulturální povědomí a znalosti, porozumění a tolerance jiného pohledu na svět, informovanost o jiných kulturách a vytvoření vhodných intervenčních strategií a technik.

Schéma významu multikulturálních kompetencí (Hladík, 2006, s. 32)

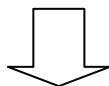
MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA



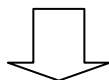
MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE



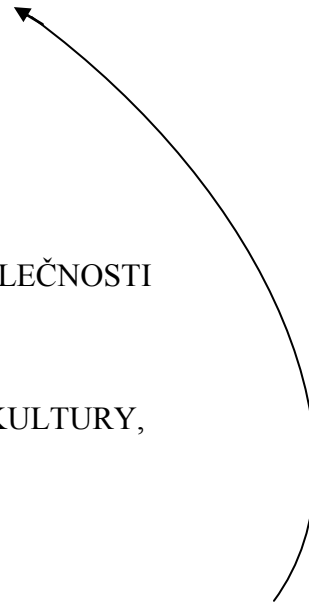
PŘÍPRAVA NA ŽIVOT V MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOSTI



SPOLEČNOST, KDE ŽIJÍ ALESPŇ 2 ODLIŠNÉ KULTURY,
KTERÉ SPOLU MUSEJÍ KOMUNIKOVAT



K POZITIVNÍ A OBOHACUJÍCÍ KOMUNIKACI JE TŘEBA ZÍSKAT...



Podle Morgensternové (2007, s. 7) lze multikulturální kompetence vidět jako složitý soubor dovedností a schopností, které vycházejí z osobnostních předpokladů – sebereflexe, empatie, zvědavost, tolerance k odlišnostem, sebevědomí, kulturní citlivost a správný poměr míry úzkostlivost a zkušeností, aby člověk obstál ve většině interkulturních situací.

Tabulka č. 4 Příklad klíčových kompetencí ve vztahu k MKV

Fakta ze školy	Využití těchto faktů	Kompetence
dítě z polské rodiny chodí do polské školy v sobotu	Vytvoření česko-polského slovníku	<i>sociální a personální</i> (úcta k druhým, upevnění mezilidských vztahů, diskuse, respektování různých hledisek)
dítě z Vietnamu zůstává doma dva dny, protože slaví Nový rok	slavení Nového roku jindy než u nás	<i>občanské</i> (vcítit se do situace druhých)
Švýcar se po 4 letech v Česku stěhuje do Itálie, protože tam má otec práci	pocity, prožitky - stěhování, změny domova	<i>komunikativní</i> (naslouchání myšlenkám a vyjadřování myšlenek)

Zdroj: *Metodický portál RVP, 2004*

2.1.1 Struktura multikulturních kompetencí

Hladík (2006, s. 31) uvádí, že cílem multikulturní výchovy je právě dosažení multikulturních kompetencí u jedinců, ke kterým multikulturní výchova směřuje. Multikulturní kompetence pak podle něj představují soubor znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které nabýváme v procesu multikulturní výchovy.

Buryánek (2002, s. 13) uvádí tyto multikulturní kompetence:

- **znalosti** – informace o etnických a sociokulturních skupinách, které žijí na území Evropy,
- **dovednosti** – schopnost orientovat se v kulturně rozmanitém světě a využívat komunikaci k obohacení sebe i svého okolí,
- **postoje** - respekt a tolerance k odlišnostem a životnímu stylu jiných skupin.

Obecně můžeme říci, že kompetence, které využíváme v multikulturní situaci, mají 3 složky **kognitivní**, **afektivní** a **behaviorální**. Tyto složky bychom mohli volně přeložit jako soubor dovedností, schopností a poznatků, které určují, jak budeme v dané situaci myslet, jak ji budeme prožívat a jak se v ní budeme chovat – bez ohledu na to, zda tyto schopnosti užíváme vědomě, či nikoliv.

Morgensternová, Šulová et al. (2007, s. 11-12) tyto složky popsali a u každé vyzdvihli jejich nejpodstatnější části:

- **Kognitivními kompetencemi** se rozumí naše znalosti, poznatky, zkušenosti a informace, neodmyslitelně sem patří i schopnost vzít na vědomí naše předsudky a snaha otevřít mysl toleranci k neznámému.
- **Afektivní kompetence** se vztahují k našemu prožívání situace, v níž se nacházíme. Nejdůležitější částí této kompetence je schopnost adaptovat se na jiné kulturní prostředí a cítit se komfortně.
- **Behaviorální kompetence** v sobě nesou největší množství schopností a dovedností. Spadá sem schopnost řešení konfliktů, efektivní komunikace a kooperace v multikulturní situaci.

Soubor nejdůležitějších osobnostních charakteristik v oblasti multikulturní výchovy jsou podle Janebové (2010, s. 26) adaptabilita, flexibilita, kulturní empatie, otevřenost, respekt, tolerance, specifické znalosti o kulturách, schopnost analýzy informací, schopnost hodnocení, porozumění vlivu kultury a vliv kultury na komunikaci.

Byram (1997, s. 50 – 54) pojal členění multikulturních kompetencí z jiné stránky, a to skrze dovednosti, postoje, vědomí a znalosti.

- **Dovednosti** v tomto kontextu chápeme jako schopnost použít ve správný moment vhodnou kombinaci postojů, vědomostí a znalostí tak, abychom dosáhli efektivní interakce s příslušníkem odlišné kultury a uměli s ním vhodně komunikovat.
- **Postoje** v tomto pojetí znamenají naši otevřenost přijmout i jiné kultury než naši vlastní. Jedná se o naši vnitřní připravenost se adaptovat. Přijmout kulturní odlišnosti, být ochotní k setkávání se na rovnocenné úrovni a tolerovat odlišné komunikační projevy.
- **Vědomí** je schopnost objektivně posoudit nejen cizí, ale i naši vlastní kulturu. Identifikovat a interpretovat hodnoty kultur a tyto hodnoty následně ohodnotit.

- **Znalosti** jsou důležitou součástí pro pochopení jednotlivých specifikací odlišných kultur. Ať už se jedná o společnou historii (naši a partnera v dialogu), proces socializace, sociální rozdíly nebo prostředky k dosažení kontaktu.

Pro Buryánka (2002, s. 15) do kompetencí spadají dovednosti, znalosti, uvědomění, postoje a schopnosti.

Pokud bychom se to pokusili sestavit do jednotlivých složek, můžeme vycházet z formulace Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 77 – 78), podle kterých jsou hlavními složkami *znalosti* (knowledge), *dovednosti* (skills), a *uvědomění* (awareness).

Dovednosti

Buryánek (2002, s. 15) vidí dovednosti ve schopnosti přispívat k bezproblémovému soužití různých sociokulturních skupin, a také schopnost vzdorovat náznakům diskriminace.

V pedagogickém slovníku najdeme termín dovednost definován jako způsobilost jedince provádět určitou činnost (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 49).

Znalosti

Buryánek (2002, s. 15) chápe znalosti v užším slova smyslu, a to jako znalost historického ukotvení vlastní, ale i cizích sociokulturních skupin, dále společenských, fyzických a psychologických potřeb lidí.

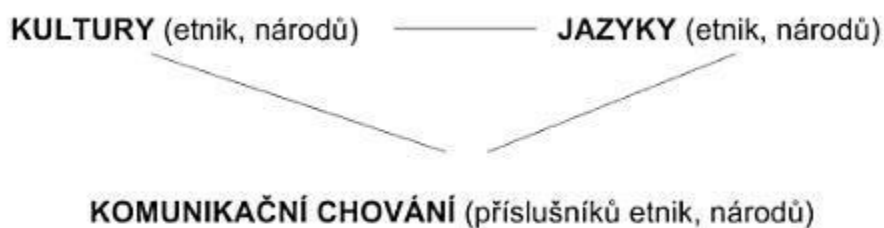
Pokud bychom brali dovednosti z širšího hlediska, opět se můžeme obrátit na pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 313), ve kterém najdeme tuto definici znalostí: „znalosti zahrnují nejen poznatky, ale též dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností.“

Uvědomění

Definice tohoto pojmu budeme v české odborné literatuře hledat velmi těžko, naproti tomu v zahraniční literatuře se multikulturními kompetencemi a multikulturalismem obecně pojí velmi často. Můžeme si vzít například definici od Popa, Reynoldse a Muellera (2004, s. 19), podle kterých v sobě zaštiťuje uvědomění (= awareness) pochopení kulturních hodnot vlastních i cizích, přijetí odlišných pohledů na svět a v neposlední řadě přesvědčení, že pro efektivní komunikaci nejsou kulturní rozdíly překážkou.

Efektivní komunikace je jedním z pilířů multikulturních kompetencí a nedílnou součástí jejich struktury. Janebová (2010, s. 7) vidí interkulturní komunikaci jako vědní obor, který se snaží popsat komunikaci mezi dvěma lidmi v kontaktu s jejich odlišnou kulturou. Každý jednotlivý aktér komunikace je představitelem jedné kultury, jejich informace jsou tedy ovlivněny jejich kulturou – tím tedy i cíl a proces komunikace.

Obrázek č. 1 **Základní složky interkulturní komunikace**



Zdroj: Průcha, 2010

Interkulturní komunikaci definuje Průcha (2010, s. 16) jako procesy sdělování, které probíhají v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou aktéry komunikace příslušníci odlišných sociokulturních skupin. Komunikaci determinuje specifická jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů aktérů komunikace.

Podle Hladíka (2006, s. 31) jsou multikulturní kompetence nedělitelný celek. Nelze si osvojit například pouze znalosti bez toho, abychom zároveň nepracovali s postoji, ve kterých se budou tyto znalosti odrážet.

2.1.2 Modely multikulturních kompetencí

Hierarchický model

Tento model se opírá o schéma, které vytvořil Průcha (2006, s. 16), ve které klade důraz na znalosti při sestavování multikulturních kompetencí. Vyložit si tento model můžeme tak, že pokud jedinec získá určité znalosti, je potom schopen poznání, jako předpokladu nutného pro dosažení postoje a nakonec, pokud se mu podaří pochopit a tolerovat, dostane se na vrchol pyramidy a bude schopen jednat tak, aby byl schopen kooperace.

Tento model nejasně objasňuje vztahy mezi jednotlivými složkami, primárně postrádáme zpětnou vazbu mezi složkami (Hladík, 2010, s. 36)

Obrázek č. 2 Hierarchický model multikulturních kompetencí



Zdroj: *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, Hladík, 2010*

AKS model

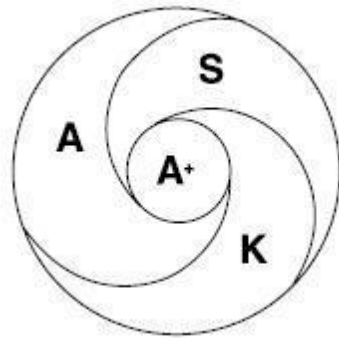
Jedná se o model sestavený ze tří složek multikulturních kompetencí - **awareness** (multikulturní vědomí), **knowledge** (znalosti) a **skills** (dovednosti). Tento model se užívá od 80. let 20. století v psychologickém poradenství v USA. AKS model lze považovat za metodicky výzkumný nástroj, který slouží k rozvoji multikulturního vědomí, znalostí a dovedností. (Hladík, 2010, s. 36, 37)

ICC model

ICC je zkratka pro intercultural communicative competence (= interkulturní komunikační kompetence). Autorem tohoto modelu je Fantini (2000 In: Hladík, 2010, s. 38), který v tomto modelu uvádí čtyři složky, ve středu kruhu máme **A**wareness neboli multikulturní vědomí, jakožto jádro kompetencí kolem kterého se točí **S**kills (dovednosti), **K**nowledge (znalosti) a **A**ttitudes (postoje). Na tomto obrázku můžeme vidět, že žádná složka kompetence by nemohla fungovat bez té druhé.

V roce 2006 Fantini zařadil ještě jednu multikulturní kompetenci, kterou v obrázku neuvidíme – znalost cizího jazyka. Uvedl, že právě znalost cizího jazyka má na vývoj komunikačních schopností v multikulturní společnosti značný vliv. (Hladík, 2010, s. 39)

Obrázek č. 3 ICC model

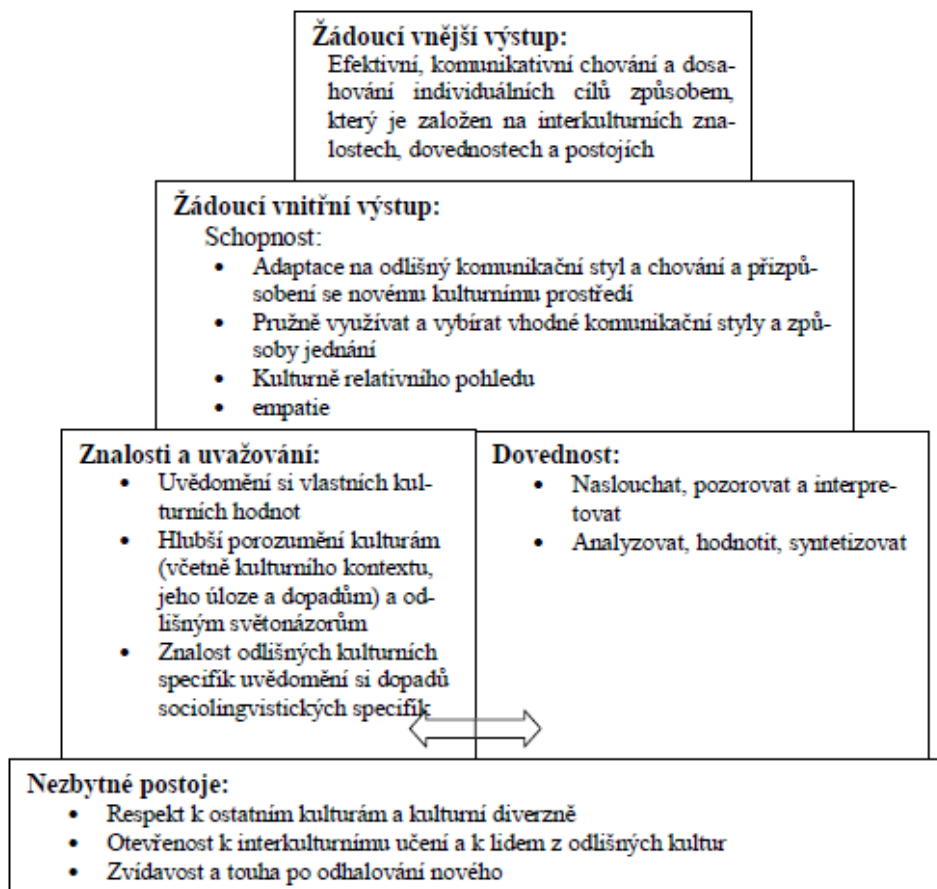


Zdroj: *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, Hladík, 2010*

Pyramidový a Procesní model

Tento model sestavila v roce 2004 Darla Deardorff a od předchozích modelů, které jsme uvedli, se liší v tom, že je výsledkem výzkumu v oblasti interkulturních kompetencí. Podstatou jsou výpovědi 23 vědců z USA, Velké Británie a Kanady, na jejichž základě a za pomoci metody Deplhi byl tento model definován. (Hladík, 2010, s. 40)

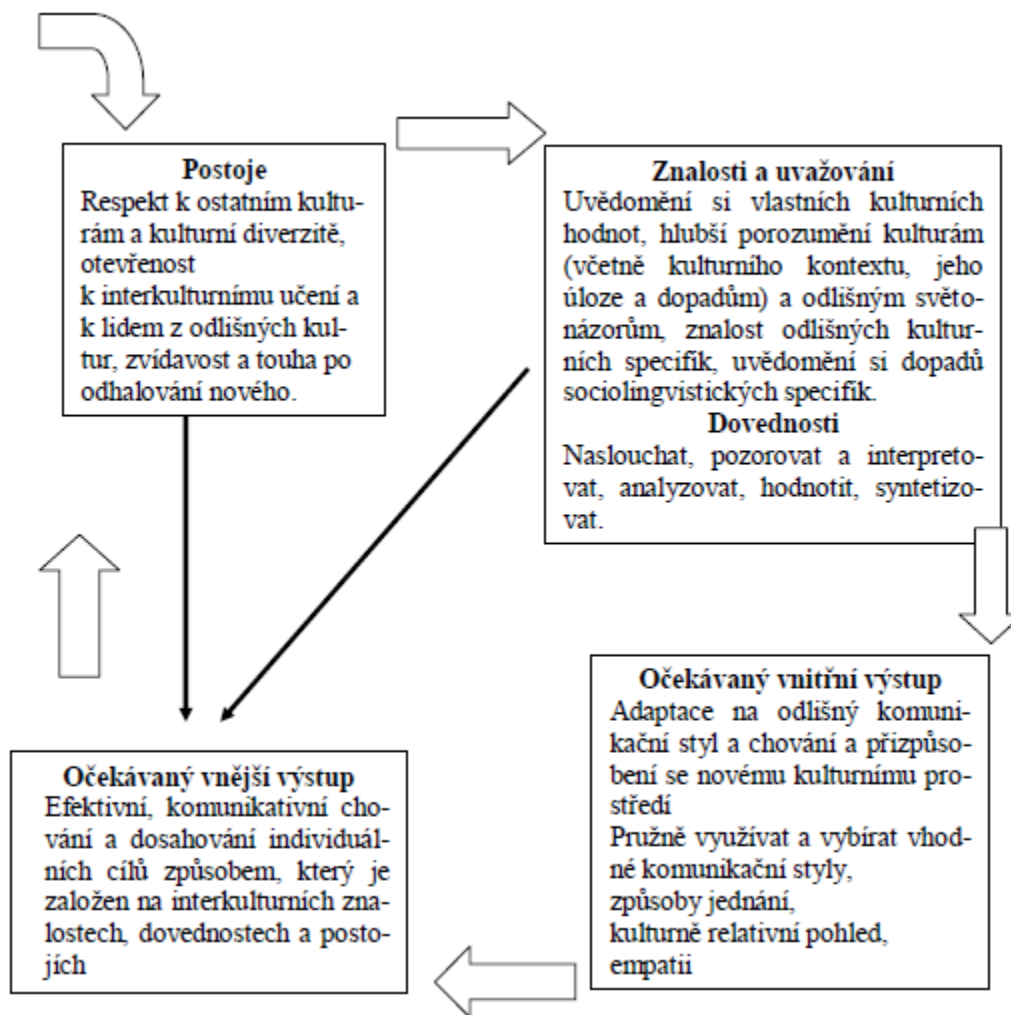
Obrázek č. 4 Pyramidový model multikulturální kompetence



Zdroj: *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, Hladík, 2010*

Deardorff (2004, s. 197) se však zdál tento model nedostačující, vzhledem k faktu, že neukazuje konkrétní procesy, z toho důvodu vytvořila další model – **Procesní** (viz. Obrázek č. 5), který staví na stejných složkách jako předchozí model, jen s tím rozdílem, že zde je důraz právě na procesy, které u předchozího modelu postrádala.

Obrázek č. 5 Procesní model interkulturních kompetencí



Zdroj: *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, Hladík, 2010*

Shrneme-li modely multikulturních kompetencí, které jsme si uvedli, najdeme podobnosti mezi jednotlivými modely. Hierarchický a Pyramidový model jsou modely úroňové a mají společný jeden hlavní pilíř (Hierarchický – znalosti, Pyramidový – postoje). Zbylé modely jsou kruhové a proces osvojování si multikulturních kompetencí chápou jako celoživotní cyklus. (Hladík, 2010, s. 43 – 44)

3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE

Obecně by se dalo říci, že pomáhající profese je taková, jejíž hlavní náplní je péče a podpora klienta. Podstatou pomáhajících profesí je komunikace a mezilidské vztahy.

Pomáhající profese lze charakterizovat ze dvou nejpodstatnějších hledisek:

- psychologický aspekt: zaměřuje se na individuální a osobnostní předpoklady pro úspěšný výkon profese v pomáhajících profesích,
- sociologický aspekt: do tohoto aspektu spadá problematika společensko-ekonomická, kulturní a politická podmíněnost vzniku, významu a působení této profese. Objektem zájmu tohoto aspektu jsou vztahy, které ovlivňují přípravu na výkon profese a společenské souvislosti při naplňování profese v praxi. (Kraus, 2008, s. 197 – 198)

V průběhu 19. a 20. století se ve společensko-vědní oblasti vyprofilovaly tři základní pomáhající obory:

- sociální práci,
- poradenství,
- psychoterapii.

Pro potřeby naší diplomové práce a teoretické ukotvení problematiky se budeme v následujících kapitolách zabývat třemi oblastmi pomáhajících profesí – **sociální pedagogikou**, **sociální prací** a **poradenstvím**. Jelikož respondenty pro praktickou část této diplomové práce se stali studenti pomáhajících profesí, rozhodli jsme se zaměřit právě na tyto tři vědní disciplíny.

3.1 Sociální pedagogika

„Sociální pedagogika je pedagogická disciplína, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti (sociálního prostředí), podílí se na vymezování cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů a přispívá k utváření a rozvoji osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procese v rodině, ve škole a ve volném čase, dále v zájmové a pracovní činnosti.“ (Baláž, 1991, s. 610)

Bakošová (1994, s. 9) vymezuje sociální pedagogiku jako druh sociální pomoci. Zahrnuje do ní různé druhy sociální problematiky přes problematiku sociálně-patologických jevů, romskou problematiku, sociálně narušené děti a mládež. Důraz by podle ní měl být v prevenci.

Pedagogický slovník (2001, s. 217) vidí sociální pedagogiku jako jednu z pedagogických disciplín, která se zabývá problémy výchovného působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny všech věkových kategorií. Vidí také významnou roli sociální pedagogiky v důsledku narůstající sociální patologie a kriminality mládeže.

Podle Krause, Poláčkové (2001, s. 12) se sociální pedagogika nezaměřuje jen na patologické problémy skupin, na populaci ohroženou ve svém vývoji a potencionální devianty, ale zejména na celou společnost k vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti a na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti.

Pokud bychom se bavili o pracovníci v oblasti sociální pedagogiky – tedy o sociálním pedagogovi – tak ten se pohybuje zejména v oblastech sociální práce a pedagogiky volného času. Sociální pedagog se zaměřuje na výchovu, převýchovu, prevenci, intervenci a poradenství. (Gulová, s. 46)

Klíma (In Kraus, 2008, s. 198) charakterizuje sociálního pedagoga jako odborníka, který je vybaven teoreticky, prakticky a koncepčně, aby mohl záměrně působit na osoby a skupiny. Jeho působení se zaměřuje zejména tam, kde se životní styl těchto jednotlivců a skupin vyznačuje zhoubným způsobem uspokojování potřeb.

V současné době, zejména v bývalých komunistických zemích, prožívá sociální pedagogika renesanci. Zároveň však stále existují problémy, které musí řešit. Podle Krause (2001, s. 15) se jedná o tyto problémy:

- jasnější vymezení předmětu sociální pedagogiky a základní terminologie,
- vyjasnění předmětu zkoumání
- přispívat k utváření zdravého životního stylu
- rozpracování forem a metod sociálně výchovné činnosti
- akceptovat generační, etnické, multikulturní a ekologické problémy společnosti

3.2 Sociální práce

Vztah sociální pedagogiky k sociální práci je pojímán různě. Rozdíl je především v genezi obou obrů. V České republice jsme převzali anglosaský model sociální práce („social work“), proto zůstává sociální pedagogika zcela stranou.

Podle Krause (2008, s. 57 – 58) jsou tři pohledy na vztah sociální práce a sociální pedagogiky:

- **Identifikační přístup:** praktické ztotožnění obou vědních disciplín (německy mluvící země)
- **Diferenční přístup:** jasná diferenciaci sociální práce od sociální pedagogiky, pokud se o sociální pedagogice vůbec mluví (anglicky mluvící země – i ČR)
- **Konvergentní přístup:** každá disciplína si zachovává svou svébytnost, ovšem do jisté míry se ztotožňují (Slovensko, Polsko)

Nejoptimálněji se jeví třetí přístup, jelikož si obě disciplíny zachovávají svou osobitost a zároveň mohou sdílet své funkce. Co se týče rozdílnosti v působení obou disciplín, tak sociální pedagogika se zabývá celou společností, naproti tomu sociální práce se zaměřuje na sociálně problémovou a potřebnou populaci. (Kraus, 2008, s. 58)

„Sociální práce jako obor je aplikovaná věda, která zkoumá komplexní souvislosti mezi intrapsychickými, interpersonálními, skupinovými a společenskými procesy a způsoby jejich ovlivňování legislativními, organizačními a vztahovými prostředky. Jejich cílem je zlepšit životní pohodu všech lidí. Rovněž je realizací a změnou legislativních a společenských podmínek s cílem ochránit a posílit zejména znevýhodněné a ohrožené skupiny a jednotlivce ve společnosti.“ (Dočkal, 1999, s. 156)

Definice ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 109 sociální pracovník „vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.“ (Česko, 2006)

Mezinárodní federace sociálních pracovníků definovala sociální práci jako „činnost, která předchází a upravuje problémy jednotlivců, skupin a komunit vznikajících z konfliktů potřeb jedinců a společenských institucí“.

Můžeme se setkat i s názory, že sociální práce je určitým nástrojem k dosahování cílů sociální pedagogiky.

3.3 Sociální poradenství

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 37 se sociální poradenství dělí na:

- a) základní sociální poradenství,
- b) odborné sociální poradenství.

(2) Základní sociální poradenství poskytuje osobám potřebné informace přispívající k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Sociální poradenství je základní činností při poskytování všech druhů sociálních služeb; poskytovatelé sociálních služeb jsou vždy povinni tuto činnost zajistit.

(3) Odborné sociální poradenství je poskytováno se zaměřením na potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin osob v občanských poradnách, manželských a rodinných poradnách, poradnách pro seniory, poradnách pro osoby se zdravotním postižením, poradnách pro oběti trestných činů a domácího násilí; zahrnuje též sociální práci s osobami, jejichž způsob života může vést ke konfliktu se společností. Součástí odborného poradenství je i půjčování kompenzačních pomůcek. (Česko, 2006)

Cílem sociálního poradenství je pomoc klientovi, aby se vyrovnal se svými problémy. Jedná se o pomoc, při které klient posuzuje svoje možnosti a své rozhodování o určitém životním problému, a to na základě informací, kterých se mu dostane od poradce a zároveň na základě vlastního rozhodnutí. (Paulík, 1994, s. 42)

Sociální poradenství je spolupráce klienta a poradce. Vznik pomoci stojí na přání klienta, který pociťuje problém, kvůli kterému se mu nedaří dosáhnout svých cílů. Tento problém si přeje odstranit. Poradce mu na jeho žádost nabízí rady, návody a náměty, které vytváří spolu s klientem na základě svých zkušeností v průběhu rozhovoru. Posouzení užitečnosti rad od poradce zůstává na klientovi. (Úlehla, 2005, s. 37)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se snažili přiblížit kompetence, popsat jednotlivé pomáhající profese, jejich úlohu ve společnosti, zvláště pak v té multikulturní. V praktické části se zaměříme zejména na úroveň multikulturních kompetencí u studentů navazujícího magisterského programu příbuzných oborů pomáhajících profesí na třech vybraných vysokých školách – Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (dále jen UTB), Masarykovy Univerzity v Brně (MUNI) a Univerzity Palackého v Olomouci (UPOL).

Hlavním cílem je zjistit, zda existují rozdíly v úrovni multikulturních kompetencí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem našeho výzkumu je zjistit, jaká je úroveň různých složek multikulturních kompetencí u studentů příbuzných oborů pomáhajících profesí na třech vybraných univerzitách a jejich následné porovnání.

4.1.1 Hlavní a dílčí výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle jsme zformulovali hlavní výzkumnou otázku, *zda existují rozdíly v úrovni multikulturních kompetencí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí Masarykovy Univerzity v Brně, Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně?*

Hlavní výzkumnou otázku dále specifikujeme pomocí dílčích otázek:

- Jaká je míra zájmu studentů o zvyšování multikulturního vzdělávání?
- Jakou míru znalostí mají studenti o klíčových pojmech a termínech multikulturní výchovy?
- Jakou míru znalostí mají studenti o kulturních odlišnostech menšin?
- Jaká je míra efektivní komunikace studentů s menšinami?
- Jaká je míra schopnosti studentů kooperovat s příslušníky menšin?

4.2 Hypotézy

Na začátku výzkumu jsme si stanovili hypotézy, které následně potvrdíme, nebo vyvrátíme.

1H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturních kompetencí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

2H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturních znalostí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

3H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v míře porozumění termínům mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

4H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní aktivity mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

5H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturního vědomí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

6H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni komunikačních dovedností v multikulturním prostředí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

4.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme si zvolili dotazníkové šetření, které podle Chrásky (2010, s. 164) *umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů.*

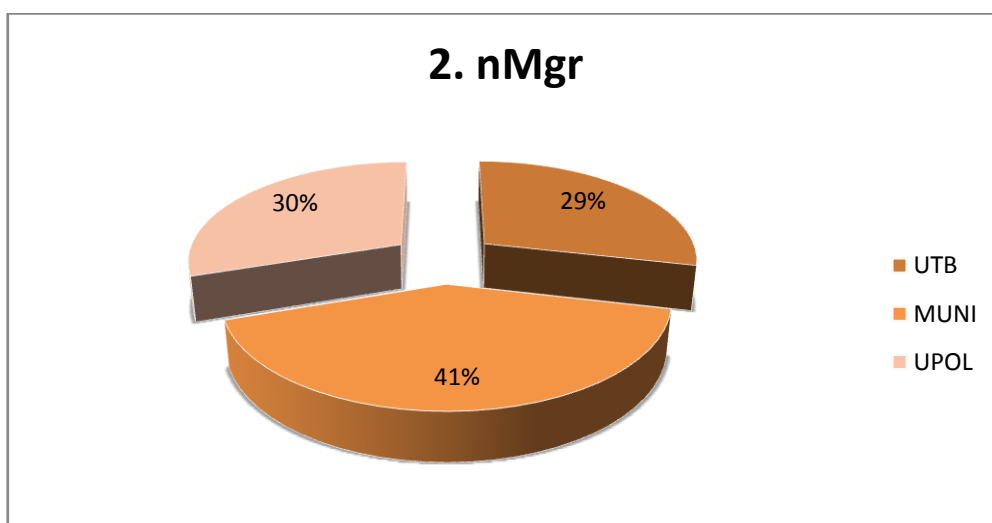
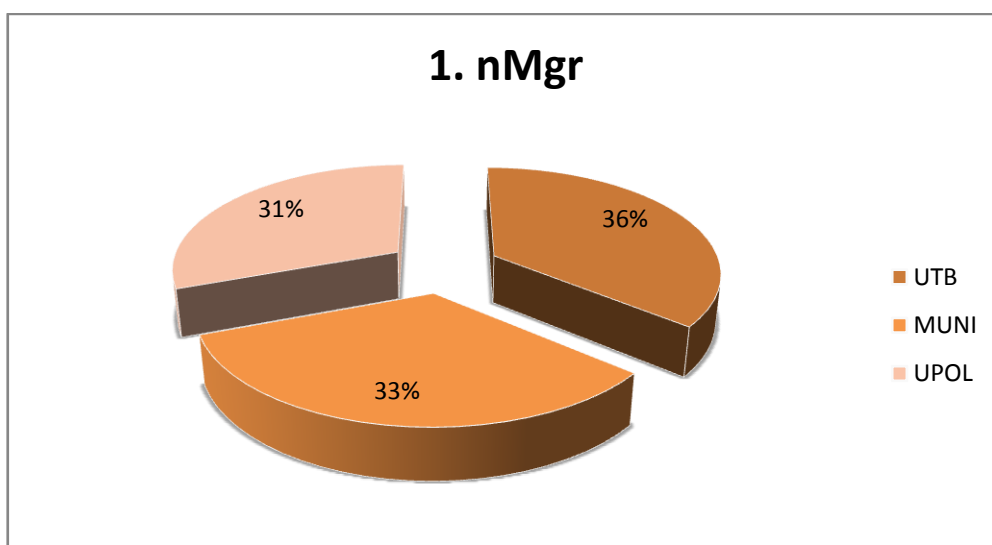
Pro zjišťování úrovně multikulturní kompetence jsme použili Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS) (Hladík, 2014). Nástroj tvoří 20 sebehodnotících škál Likertova typu, jde 1 = minimální souhlas a 5 = maximální souhlas. MCSHPS určuje celkovou míru multikulturní kompetence a úroveň v jednotlivých složkách, které tvoří faktorovou strukturu MCSHPS. Jde o tyto složky: multikulturní znalosti ($n = 6$), porozumění pojmům ($n = 4$), multikulturní aktivita ($n = 3$), multikulturní vědomí (= awareness) ($n = 4$) a multikulturní komunikační dovednosti ($n = 3$).

4.4 Výzkumný soubor

Základním souborem jsou studenti příbuzných oborů pomáhajících profesí Masarykovy univerzity v Brně, Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Zvolili jsme záměrný způsob výběru.

Tabulka č. 5 Počet studentů dle ročníku

Ročník	UTB	MUNI	UPOL	CELKEM
1. nMgr	27	25	23	75
2. nMgr	18	26	19	63
CELKEM	45	51	42	138



Tabulka č. 6 Počet studentů dle pohlaví

Pohlaví	UTB	MUNI	UPOL	CELKEM
MUŽ	9	7	5	21
ŽENA	36	44	37	117
CELKEM	45	51	42	138

4.5 Způsob zpracování dat

Data, která získáme pomocí dotazníkového šetření, budou zaznamenána do tabulky v programu Microsoft Excel. Budou zde zaznamenány hodnoty, které respondenti označili na škále 1 – 5, posléze bude z těchto hodnot vypočítán průměr v jednotlivých oblastech. Výsledky dotazníkového šetření budou nadále vyhodnocovány pomocí programu *Statistica 10*. U stanovených hypotéz zprvu data podrobíme testování předpokladů pro použití parametrického testování. Normalita dat byla ověřena Shapiro-Wilksovým testem ($p = 0,088$), dále podrobíme data analýze rozptylu ANOVA, post hoc testu Tukey, pro zjištění celkové úrovně – průměr mezi univerzitami, a pro zjištění rozdílů v úrovni jednotlivých složek multikulturních kompetencí.

Reliabilita Cronbachovým alfa byla pro všech 20 položek MSCHPS odhadnuta na hodnotu $\alpha = .88$.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsme získali vyhodnocením dotazníku Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS). Tyto výsledky jsme nejdříve zaznamenali do tabulky Microsoft Excell a poté vyhodnotili pomocí analýzy rozptylu v programu Statistica 10.

5.1 Výsledky celkové úrovně multikulturních kompetencí

IH: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturních kompetencí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

K výsledku celkové úrovně multikulturních kompetencí jsme dospěli komparací všech oblastí multikulturních kompetencí mezi studenty.

Analýza rozptylu nám potvrdila, že existuje statisticky významný rozdíl v celkové úrovni multikulturních kompetencí mezi studenty MUNI, UPOL a UTB ($p = 0,003$). Poté jsme data podrobili post hoc testu, abychom zjistili, mezi kterými univerzitami existují statisticky významné rozdíly.

Zvolili jsme si test Tukey a zjistili jsme, že statisticky významný rozdíl je mezi studenty UPOL a UTB ($p = 0,002$). Mezi studenty MUNI a UTB ($p = 0,241$) ani mezi studenty MUNI a UPOL ($p = 0,116$) statisticky významný rozdíl neexistuje.

Tabulka č. 7 Celková úroveň multikulturních kompetencí

Univerzita	Průměr	Směrodatná odchylka
UTB	3,599	0,554
MUNI	3,763	0,551
UPOL	3,969	0,328

Z této tabulky můžeme vidět, že nejvyššího průměru v celkové úrovni multikulturních kompetencí dosahují studenti UPOL a naopak nejhůře na tom jsou studenti UTB.

5.2 Výsledky úrovně multikulturních znalostí

2H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturních znalostí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

K vyhodnocení jednotlivých oblastí dotazníku jsme opět užili analýzu rozptylu ANOVA.

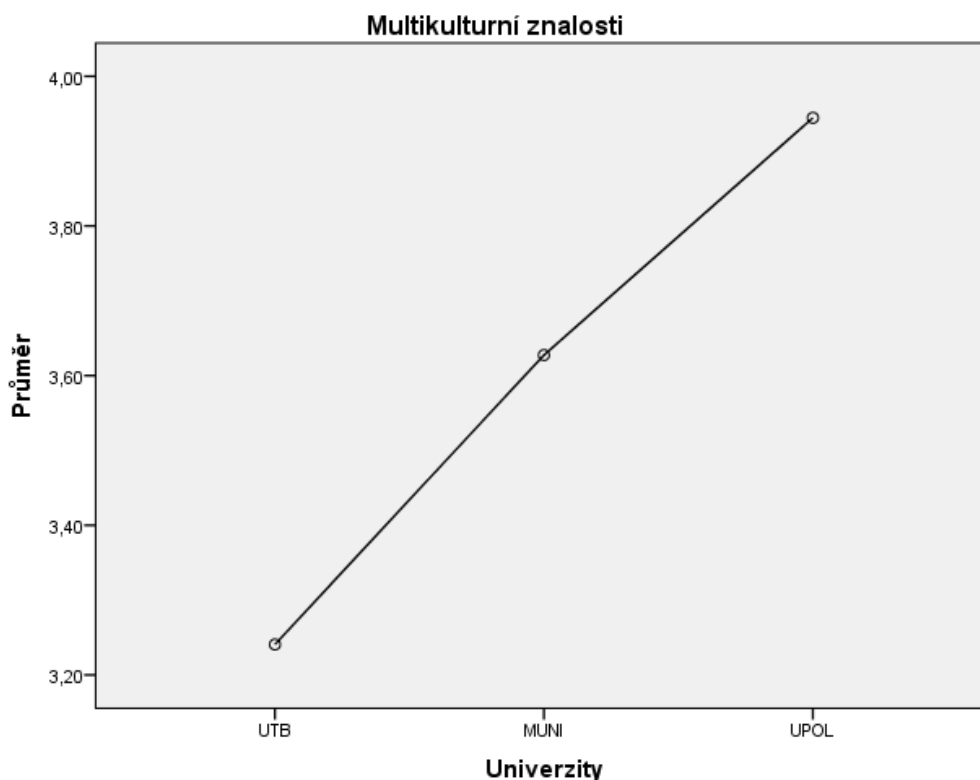
V dotazníku se jednalo o otázky 1-6, které jsme pojmenovali jako oblast multikulturních znalostí. Jedná se o důležitá fakta, kterými jsou například počty cizinců v rodné zemi, specifika práce s menšinami nebo proces integrace imigrantů.

Analýza rozptylu nám potvrdila, že mezi univerzitami existuje statisticky významný rozdíl ($p < 0,001$) a pomocí testu Tukey jsme zjistili, že statisticky významný rozdíl je mezi studenty UTB a MUNI ($p = 0,011$), a mezi studenty UTB a UPOL ($p < 0,001$).

Tabulka č. 8 Úroveň multikulturních znalostí

Univerzita	Průměr	Směrodatná odchylka
UTB	3,241	0,698
MUNI	3,627	0,778
UPOL	3,994	0,342

Z tabulky nám vyplývá, že v oblasti multikulturních znalostí se opět nejlépe hodnotí studenti UPOL. Rozdíl mezi studenty UTB, kteří dopadli nejhůře a studenty UPOL je značný.



5.3 Výsledky míry porozumění pojmům

3H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v míře porozumění termínům mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

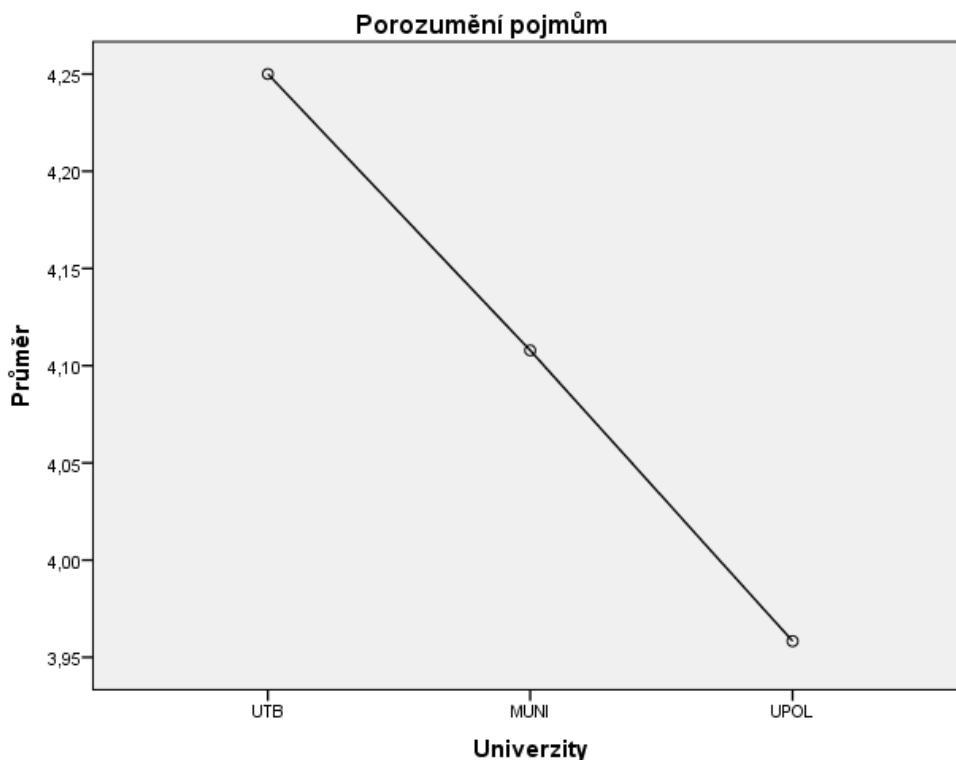
V dotazníku se jednalo o otázky 7-10, tuto oblast jsme pojmenovali jako porozumění pojmům a termínům. Jednalo se o porozumění základním termínům jako je rasismus, před-sudek, kultura a egocentrismus.

Tato oblast se od ostatních lišila v tom, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi studenty ($p = 0,172$).

Tabulka č. 9 Míra porozumění pojmům

Univerzita	Průměr	Směrodatná odchylka
UTB	4,232	0,692
MUNI	4,107	0,700
UPOL	3,982	0,797

Z tabulky nám vyplývá, že v této oblasti mají nejvyšší průměr studenti UTB. Můžeme si klást otázku, proč právě v míře porozumění terminologii si nejlépe vedli studenti UTB, kteří se v jiných oblastech multikulturních kompetencí se nehodnotili příliš dobře. A naopak studenti UPOL, kteří v předchozí oblasti multikulturních znalostí měli zdaleka nejlepší průměr, v této oblasti mají nejnižší průměr.



5.4 Výsledky úrovně multikulturní aktivity

4H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní aktivity mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

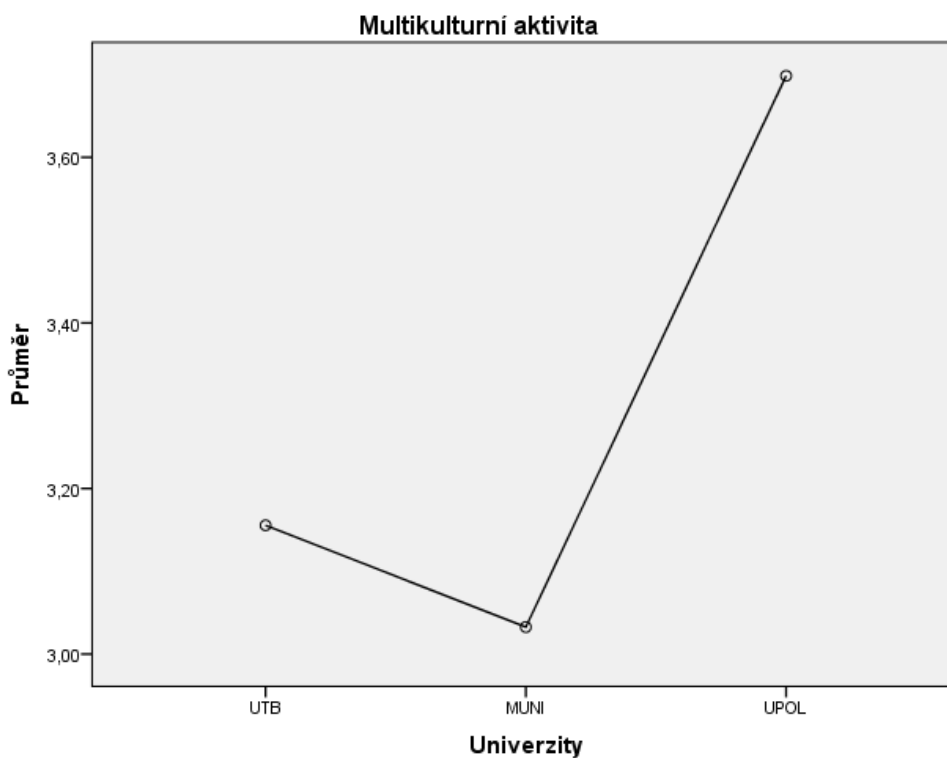
Multikulturní aktivita byla v dotazníku zjišťována otázkami 11-13, oblast byla pojmenována jako multikulturní aktivita. Zde jsme zjišťovali zájem studentů o multikulturní vzdělávání a učení.

Opět byly zjištěny statisticky významné rozdíly, tentokrát mezi UTB a UPOL ($p = 0,022$), a mezi MUNI a UPOL ($p = 0,003$). Mezi UTB a MUNI statisticky významný rozdíl není.

Tabulka č. 10 Úroveň multikulturní aktivity

Univerzita	Průměr	Směrodatná odchylka
UTB	3,156	0,939
MUNI	3,033	0,807
UPOL	3,698	1,073

Za tabulky nám vyplývá, že si zde znovu nejvyšší průměr drží studenti UPOL. Rozdíl oproti předchozím oblastem je, že tentokrát mají nejnižší průměr studenti MUNI. Ovšem rozdíl v průměrech mezi MUNI a UTB není signifikantní.



5.5 Výsledky úrovně multikulturního vědomí

5H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturního vědomí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

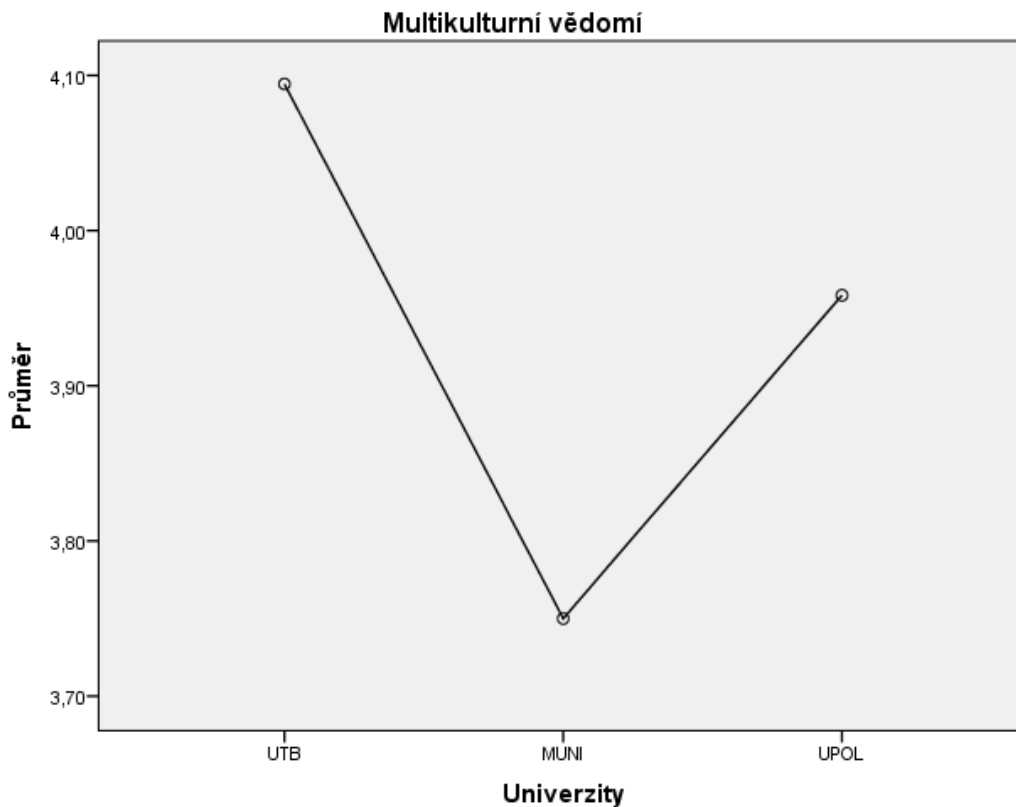
V této oblasti, která je v dotazníku pod otázkami 14-17, jsme zjišťovali úroveň multikulturního vědomí studentů. Jedná se o jejich respektování odlišné kultury, vědomí vlastního chování vůči příslušníkům odlišné sociokulturní skupiny a nutnost tolerance a kooperace k fungování multikulturní společnosti.

V této oblasti jsme zjistili statisticky významný rozdíl pouze mezi studenty MUNI a UTB. ($p = 0,042$).

Tabulka č. 11 Úroveň multikulturního vědomí

Univerzita	Průměr	Směrodatná odchylka
UTB	4,094	0,671
MUNI	3,750	0,805
UPOL	3,972	0,539

Z tabulky můžeme vyčíst, že stejně jako v oblasti porozumění terminologii, i zde nejvyššího průměru dosáhli studenti UTB. Naopak nejnižšího průměru dosáhli studenti MUNI, stejně jako v předchozí oblasti. Rozdíly v průměrech však nejsou v této oblasti statisticky významné.



5.6 Výsledky úrovně komunikačních dovedností

6H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni komunikačních dovedností v multikulturním prostředí mezi studenty příbuzných oborů pomáhajících profesí MUNI, UPOL a UTB.

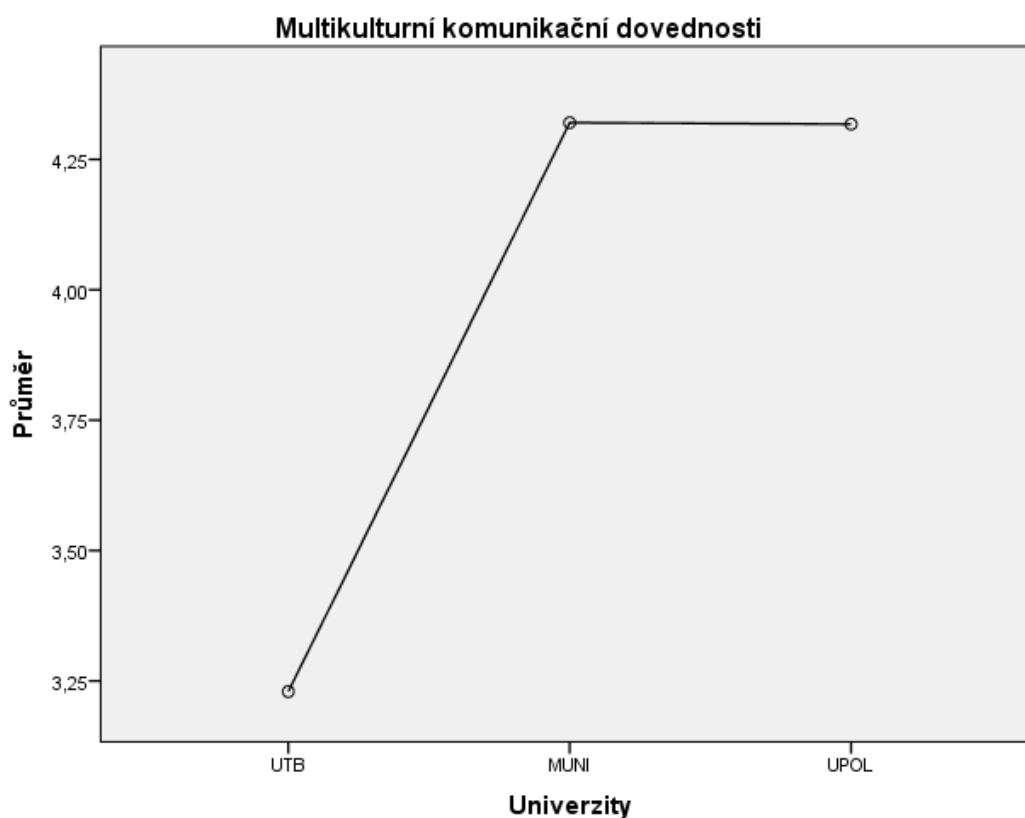
Oblast, kterou jsme pojmenovali jako komunikační dovednosti – otázky v dotazníku 18-20 – je zaměřena na dovednosti studentů při komunikaci s příslušníky odlišné sociokulturní skupiny, jejich schopnosti efektivně komunikovat s příslušníky menšin tak, aby nedocházelo ke konfliktům.

V této oblasti jsme zjistili, že existují statisticky významné rozdíly mezi studenty UTB a MUNI ($p < 0,001$), a mezi studenty UTB a UPOL ($p < 0,001$). Naopak mezi studenty UPOL a MUNI statisticky významný rozdíl neexistuje.

Tabulka č. 12 Úroveň komunikačních dovedností

Univerzita	Průměr	Směrodatná odchylka
UTB	3,230	0,692
MUNI	4,320	0,658
UPOL	4,317	0,625

Tabulka nám ukazuje, že tentokrát poprvé nejvyššího průměru dosahují studenti MUNI. Jejich průměr je sice jen o nepatrný zlomek vyšší než průměr UPOL, ovšem od UTB se liší značně. Otázkou zůstává, proč se studenti MUNI hodnotí dobře zrovna v oblasti komunikačních dovedností, když v ostatních oblastech se povětšinou hodnotili průměrně a jejich výsledky byly mezi studenty UPOL a UTB.



5.7 Shrnutí výsledků výzkumu

Jelikož se jedná o sebehodnotící dotazník, nelze jednoznačně říct, zda se studenti přeceňují, nebo naopak podceňují ve svém hodnocení svých multikulturních kompetencí. Dotazník nezjišťuje jejich opravdové znalosti a dovednosti, které by se pak vyhodnocovali, ale zjišťuje jejich pohled na své schopnosti.

V celkovém hodnocení dopadli nejhůře studenti UTB, celkově by se dalo říci, že si nevedli v tomto dotazníku zrovna nejlépe. Naopak studenti UPOL se hodnotili velmi vysoko. Jejich průměry byly nejednou značně vyšší oproti zbylým dvou univerzitám. Studenti MUNI se zdrželi v na druhém místě téměř ve všech oblastech, do kterých byl dotazník rozdělen, i v celkovém hodnocení. Dalo by se říci, že studenti MUNI své multikulturní kompetence vidí průměrně. V porovnání se studenty UPOL a UTB se jejich průměry nijak značně nelišily. Držely si svou úroveň ve všech oblastech i v celkovém hodnocení. Studenti UPOL a UTB naopak hodnotili své multikulturní kompetence buď nadprůměrně, nebo zcela podprůměrně. Můžeme se jen domnívat, jaký je důvod toho, že se studenti UTB sebehodnotí v multikulturních znalostech podprůměrně oproti studentům zbylých dvou univerzit a naopak co se týče oblasti porozumění terminologii, zde se hodnotili nadprůměrně a dosahovali nejlepšího průměru. Přitom by se dalo říci, že tyto oblasti jsou úzce provázány. Studenti UPOL naopak ve svém sebehodnocení v oblasti porozumění terminologii zcela propadli, i když své multikulturní znalosti hodnotili velmi nadprůměrně v porovnání se studenty UTB a MUNI.

Další oblastí, ve které byly velké rozdíly v sebehodnocení studentů, je oblast komunikačních dovedností. V této oblasti se studenti UTB opět hodnotili velmi podprůměrně v porovnání se studenty UPOL a MUNI. Studenti těchto dvou univerzit byli ve svém hodnocení naopak velmi vyrovnaní.

Pokud bychom se na výsledky podívali komplexněji, všimneme si, že si studenti UPOL jsou ve svém sebehodnocení opravdu sebevědomí a svých multikulturních kompetencí si jsou dobře vědomi. Otázkou zůstává, zda jsou si jich opravdu vědomi, nebo se pouze přeceňují. Ovšem z výsledků jasně vyplývá, že v žádné oblasti multikulturních kompetencí studenti UPOL vyloženě nepropadli.

Možná bychom se měli více zaměřit na studenty MUNI, u kterých je z výsledků patrné, že mají o svých multikulturních kompetencích jasnou představu, možná by se dalo namítnout, že své kompetence vidí průměrně, oproti studentům UPOL, ale nelze jim odepřít jistou

stabilitu ve svém hodnocení. A právě absence výkyvů v hodnocení nás vede k otázce, zda to nejsou právě studenti MUNI, kdo si v dotazníkovém šetření vedl nejlépe?

UTB ve svých multikulturních kompetencích příliš nevěří. Jediné dvě oblasti, ve kterých se hodnotili nadprůměrněji, jsou porozumění pojmům a míra multikulturního vědomí. Z teoretického hlediska jsou stěžejními složkami multikulturních kompetencí znalosti, dovednosti a multikulturní vědomí. Do dovedností bychom zařadili více složek, které jsme v dotazníku posuzovali – jako třeba komunikaci. Zároveň bychom se mohli pozastavit nad faktem, že se studenti hodnotili rozdílně ve znalostech a porozumění termínům a pojmům. Přitom právě tyto dvě oblasti by se daly zařadit jako velmi blízké. Stejně tak multikulturní aktivita a vědomí jsou oblasti, které byly v dotazníku rozděleny, ale mají mnoho společné. Přesto hodnocení studentů bylo zcela opačné. V multikulturní aktivitě měli nejvyšší průměr studenti UPOL, naopak v multikulturním vědomí to byli studenti UTB a studenti UPOL měli v této oblasti průměr nejnižší. Proč právě v oblasti multikulturní aktivity převládají studenti UPOL? A proč v oblasti porozumění pojmům mají nejnižší průměr? Stejně tak se můžeme ptát, proč se studenti UTB nejlépe hodnotí v oblasti porozumění pojmům, ale naopak v multikulturních znalostech mají nejhorší průměr? Zda li je to důsledek toho, že si studenti během svého studia prošli seminářem multikulturní výchovy, kterým jim ukázal, kolik toho vlastně o této oblasti neví a oni jsou si díky tomu vědomi svých nedostatečných znalostí v této oblasti, by mohlo být předmětem dlouhé diskuze, na jejímž konci bychom došli k závěru, který by se nedal podložit žádnými relevantními podklady. Nehledě na to, že zjišťování, zda se studenti v dotazníku přeceňovali nebo naopak podceňovali, ani důvod, který je k tomu případně vedl, není předmětem tohoto výzkumu.

ZÁVĚR

Celá diplomová práce se zaměřovala na multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí, přesvědčili jsme se o důležitosti této kompetence v jejich budoucím povolání, ale i v běžném životě. Běžné soužití ve společnosti vyžaduje jistou míru tolerance vůči odlišným zvyklostem, nároky na tuto toleranci se zvyšují, těžko bychom v dnešní době hledali typicky homogenní společnost. V dnešní době se tyto společnosti mění v heterogenní, které jsou typické svou velkou mírou kulturní rozmanitosti. Z tohoto důvodu je více než důležité, abychom byli všichni schopni komunikovat, kooperovat a respektovat jeden druhého, bez ohledu na to, zda se jedná o příslušníka minoritní či majoritní kultury. Právě multikulturní výchova, jako nástroj k rozvíjení multikulturních kompetencí, by nás měla učit právě takovým postojům a myšlením. Rozvíjení multikulturních kompetencí by se nemělo soustřeďovat pouze na studenty pomáhajících profesí, ale skrze všechny obory vysokých škol. Nehledě na to, že nejvíce bychom se měli soustředit právě na nastupující generace a jejich formování těchto kompetencí do budoucna.

Diplomová práce nám měla jasně vymezit teoretická východiska pro tuto problematiku, abychom byli schopni lépe chápat praktický obsah této práce. Právě v teorii jsme se snažili zaměřit na multikulturní realitu dnešní doby, strukturu naší multikulturní společnosti a její složky.

A jelikož se praktická část opírala o multikulturní kompetence, byla právě tato kapitola v teoretické části klíčovou. Ať už se jednalo o obecné vymezení kompetencí, či zaměření se právě na kompetence multikulturní a jejich podrobnou strukturu. Vzhledem k velkému množství definic a názorů nejrůznějších autorů jsme se snažili jich přiblížit co nejvíce, abychom dostali nejlepší možný přehled o tom, co se pod těmito kompetencemi skrývá a jaký by měl vlastně jedinec multikulturně kompetentní být.

V neposlední řadě jsme se zaměřili na pomáhající profese. Nakonec byli to právě studenti pomáhajících profesí, kteří se stali respondenty pro náš výzkum. Zvolili jsme si tři obory pomáhajících profesí, které k sobě mají velmi blízko, abychom mohli studenty těchto oborů mezi sebou porovnávat. Lépe řečeno, aby se mohli sami tyto studenti ohodnotit. Na nás už bylo pouze jejich sebehodnocení vyhodnotit a patřičně okomentovat. A právě proto, že na studentech pomáhajících profesí stála naše praktická část, nemohli jsme pomáhající profese v teoretické části opomenout. Zaměřili jsme se na obory, které jsou z pomáhajících profesí nejčastější a studenty nejvyhledávanější.

Jak jsme již zmínili, teoretická část byla sestavena tak, aby dala jasný přehled o tom, na co se budeme zaměřovat v části praktické, a abychom docílili nejlepšího možného pochopení problematiky, na kterou jsme se v praktické části zaměřili.

Sebehodnotící dotazník, který byl použit pro praktickou část diplomové práce, se skládal z dvaceti otázek, které byly sestaveny tak, aby mohly být později rozděleny do 5 oblastí různých multikulturních kompetencí. Nejdříve byl vyhodnocen dotazník jako celek - neboli celková úroveň multikulturních kompetencí. Zjistili jsme průměr studentů jednotlivých univerzit a pomocí analýzy rozptylu jsme zjišťovali, zda mezi studenty (jednotlivými univerzitami) existuje statisticky významný rozdíl. Následně, pokud existoval statisticky významný rozdíl, podrobili jsme data post hoc testu, abychom konkrétně určili, mezi kterými studenty (jednotlivými univerzitami) se tento rozdíl nachází. Z celkového výsledku úrovně multikulturních kompetencí jsme zjistili, že nejlépe své multikulturní kompetence sebehodnotí studenti Univerzity Palackého v Olomouci. Stejně tomu tak bylo ve většině oblastí multikulturních kompetencí, na které byl dotazník rozdělen. Naopak nejhůře dopadli právě studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jak už jsme zmiňovali ve shrnutí výsledků výzkumu, nedá se říci, proč tomu tak je, a jelikož se jedná o sebehodnotící dotazník, nemůžeme ani tvrdit, že výsledky by dopadly stejně, pokud bychom zjišťovali, jaké mají studenti znalosti a dovednosti skrze dotazník, kde by je nehodnotili sami dle svého uvážení. Ale jak jsme již řekli, to ani nebylo předmětem výzkumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLPORT, Gordon, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociální pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo. ISBN 80-10-00485-5.
- [3] BALÁŽ, Otto, 1991. *Sociálne aspekty výchovy*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied. ISBN 80-08-01870-4.
- [4] BANKS, A. James a Cherry A. MCGEE BANKS, 2010. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. ISBN: 978-0-470-48328-2.
- [5] BURYÁNEK, Jan, 2002. *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN: 978-80-710-6614-9.
- [6] BURYÁNEK, Jan. Multikulturní výchova v RVP. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2006 – 01 – 18 [cit. 2014 – 03 – 11]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>>.
- [7] BYRAM, Michael, 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-387-8.
- [8] ČESKO. Zákon č. 273 ze dne 2. srpna 2001 o právech příslušníků národnostních menšin. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2001, částka 104. ISSN 1802-8012.
- [9] ČESKO. Zákon č. 108/2006 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 118. ISSN 1211-1244.
- [10] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Výsledky sčítání. Scitani.cz [online]. © 2014 [cit. 2014-03-10]. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011*. Dostupné z: <<http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=30628&th=&v=&vo=null&vseuzemi=null&void=>>>.
- [11] DEARDORFF, Darla, 2004. *Exploring interculturally competent teaching in social science classrooms*. ISBN 978-14-1296-045-8.
- [12] DOČKAL, Jan, 1999. *Člověk a jeho svět*. Úvod do sociální pedagogiky a sociální práce. Praha: Éthum. ISBN 80-85834-77-4.

- [13] GULOVÁ, Lenka, 2008. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4724-2.
- [14] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPÁŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky PDF MU. ISBN 80-86633-14-4.
- [15] HLADÍK, J. (2014). *Design and Development of a Multicultural Competence Scale in Helping- Profession Students*. *Asian social science* 10 (9). in print.
- [16] HLADÍK, Jakub, 2010. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In: *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 4, s. 27 – 47. ISSN 1211-4669.
- [17] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- [18] CHRÁSKA, Miroslav, 2010. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-1.
- [19] KOŠTÁLOVÁ, Hana. Plánování multikulturní výchovy v ŠVP. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2004 – 07 - 29 [cit. 2014 – 03 – 12]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html>>.
- [20] KRAUS, Blahoslav a Věra Poláčková, 2001. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [21] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [22] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2002. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-407-6.
- [23] MISTRÍK, Erich, 2008. *Multikulturní výchova ve škole. Ako reagovať na kultúrnú roznorodosť*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-969271-4-2.
- [24] MLČÁK, Zdeněk, 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Filosofická fakulta Ostravské Univerzity. ISBN 80-7368-129-3.
- [25] MŠMT. Rámcové vzdělávací programy. *Msm.cz* [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014 – 02 – 16]. Dostupné z: <<http://www.msm.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

- [26] MŠMT. Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice. *Msmt.cz* [online]. © 2013- 2014 [cit. 2014 – 02 – 20]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- [27] PAULÍK, Karel, 1994. *Kapitoly z biodromálního poradenství*. Praha: OU FF. ISBN 80-7042-418-4.
- [28] POPE, Rachele, REYNOLDS, Amy, MUELLER, John, 2004. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6207-4.
- [29] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-866-2.
- [30] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [31] PRŮCHA, Jan, 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 2.vyd. ISBN 978-80-7367-280-5.
- [32] PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-885866-72-2.
- [33] PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-399-4.
- [34] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- [35] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [36] ROKOSOVÁ, Marie. Multikulturní výchova – ukázka zpracování. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2008 – 03 – 21 [cit. 2014 – 03 – 12]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/2106/MULTIKULTURNI-VYCHOVA---UKAZKA-ZPRACOVANI.html>>.
- [37] ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [38] TAYLOR, Charles a Anna Gutmann, 1994. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN: 0-691-03779-5.
- [39] ÚLEHLA, Ivan, 2005. *Umění pomáhat*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-36-9.

- [40] VETEŠKA, Jan a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-54-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- RVP Rámcový vzdělávací program.
- ŠVP Školní vzdělávací program.
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MUNI Masarykova univerzita v Brně.
- UPOL Univerzita Palackého v Olomouci.
- UTB Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- MKV Multikulturní výchova.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Národnostní a etnické menšiny v ČR

Tabulka č. 2: Očekávané kompetence žáků ZŠ

Tabulka č. 3: Metody MKV

Tabulka č. 4: Přehled klíčových kompetencí ve vztahu k MKV

Tabulka č. 5: Počet studentů dle ročníku

Tabulka č. 6: Počet studentů dle pohlaví

Tabulka č. 7: Celková úroveň multikulturních kompetencí

Tabulka č. 8: Úroveň multikulturních znalostí

Tabulka č. 9: Míra porozumění termínům

Tabulka č. 10: Úroveň multikulturní aktivity

Tabulka č. 11: Úroveň multikulturního vědomí

Tabulka č. 12: Úroveň komunikačních dovedností

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník