

Postoje rodičů k multikulturnímu prostředí na 1. stupni základních škol v Uherském Hradišti

Vendula Černá

Bakalářská práce
2014/2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Vendula Černá**
Osobní číslo: **H12167**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje rodičů k multikulturnímu prostředí na 1. stupni základních škol v Uherském Hradišti**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy a specifik vzdělávání menšin.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
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:

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

KALEJA, Martin. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu: Imultikulturní výchova v praxi. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

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

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

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

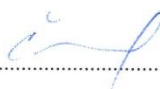
Beru na vědomí, že

- 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
20.4.2016

.....


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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlídáne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na národnostní menšiny žijící na území České republiky. Konkrétně se věnuje multikulturnímu prostředí na základních školách. Práce se především snaží zjistit, jaké jsou postoje rodičů dětí na 1. stupni základních škol vůči příslušníkům národnostních menšin, jak tyto rodiče pocítují vzájemné vztahy a blízkost k minoritám a v neposlední řadě, zdali rodiče považují za důležité vychovávat své děti k pochopení jinakosti a tolerantnímu chování vůči příslušníkům minorit. Cílem práce je zjistit, jaké postoje zaujímají rodiče dětí vůči národnostním menšinám a jejich začleňování do společnosti a jestli považují multikulturní výchovu jako vhodné opatření toho, jak docílit harmonického soužití ve společnosti.

Klíčová slova:

Multikulturní prostředí, cizinec, předsudky, národnostní menšiny, vzdělávání

ABSTRACT

Bachelor thesis is focused on national minorities living in the Czech Republic. Specifically, it examines the multicultural environment in primary schools. The thesis mainly tries to find out what are the attitudes of parents of children in the first grade of primary schools against members of national minorities, as these parents feel relationships and proximity to minorities and last but not least, if parents consider it important to raise their children in a tolerant behavior towards members of minorities. The aim is to find out what their attitudes are towards parents of children towards national minorities and their integration into society, and if they deem multicultural education as a suitable measure of how to achieve harmonious coexistence in society.

Keywords:

Multicultural environment, alien, prejudices, ethnic minorities, education

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala panu Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a pomoc při vypracovávání bakalářské práce.

Motto

„Nemůžeme usilovat o úspěch jen pro sebe a zapomenout na rozvoj a prosperitu našeho společenství... Naše ambice musejí být dostatečně široké a zahrnovat touhy a potřeby ostatních. Jak kvůli nim, tak kvůli nám samým.“

(Cesar Chavez)

„Abychom dali do pořádku svět, musíme dát do pořádku nejprve stát; abychom dali do pořádku stát, musíme dát do pořádku rodinu; abychom dali do pořádku rodinu, musíme rozvíjet svůj osobní život; abychom rozvinuli svůj osobní život, musíme nejprve napravit svá srdce.“

(Konfucius)

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 MIGRACE NA ÚZEMÍ ČR.....	12
1.1 UDÁLOSTI, KTERÉ OVLIVNILY POSTOJE ČESKÉHO NÁRODA	14
2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY NA ÚZEMÍ ČR.....	17
2.1 ETNICKÉ POSTOJE A STEREOTYPY	20
2.1.1 Xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace	23
2.2 SOUŽITÍ MAJORIT S MINORITOU	24
2.3 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ.....	29
2.4 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	30
3 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ MINORIT.....	34
3.1 KULTURNÍ KONFLIKT	34
3.2 JAZYKOVÁ BARIÉRA	35
3.3 KOMUNIKACE S RODIČI	36
3.4 DALŠÍ MOŽNÉ BARIÉRY	36
4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ Z ROMSKÉ NÁRODNOSTNÍ MENŠINY	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	43
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	43
5.2 METODA.....	44
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
6 ANALÝZA DAT.....	47
6.1 PREZENTACE ZÁVĚRŮ A DOPORUČENÍ VYUŽITÍ.....	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
SEZNAM GRAFŮ	69
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

S problematikou národnostních menšin je spojeno mnoho otázek, které ještě v současné době nejsou zodpovězeny. Česká republika se postupně stává místem, kam postupně ať už z osobních, pracovních nebo jiných příčin míří obyvatelé jiných států. Je běžné setkávat se v každodenním životě nebo v pracovní oblasti s příslušníky jiných národů. Národnostní menšiny, které s námi žijí na území České republiky, jsou vnímány ze dvou pohledů. U většinové populace, ale stále převládají spíše negativní postoje pramenící z neznalosti odlišných kultur, jejich tradic, historie a především způsobu života. Jedinci, odlišující se od majoritní společnosti barvou pleti, jazykem nebo například náboženským vyznáním, jsou bráni jako cizinci, které shledáváme jako hrozbu nebo také zdroj něčeho zlého. Nejproblémovější vztahy zaznamenáváme s romskou menšinou, kterou je také možno zařadit mezi nejpočetnější etnické skupiny žijící na území České republiky. Jako majoritní společnost se s touto jinakostí velmi těžce vyrovnáváme, což se projevuje ve značné míře konflikty, intolerancí a v některých případech i rasovou diskriminací. Setkat se ale můžeme i s neutrálními postoji k národnostním menšinám, máme na mysli takové postoje, kterými dáváme najevo, že minority na našem území vnímáme, víme o nich, ale nepovažujeme je ani za hrozbu ani zdroj něčeho dobrého. Optimální situace nenastává ani v jedné z uvedených možností. Abychom se mohli plně adaptovat na multikulturální prostředí, jehož jsme součástí, musíme se naučit společně žít, tolerovat se, přijímat národnostní menšiny jako nositele jiné, odlišné kultury a hodnot, které mohou naši kulturu obohatit. Vhodným řešením by mělo být zavedení výuky multikulturální výchovy již od počátku povinné docházky, ale také výchova k tolerantnosti od dětství v rodinách. Školy by měly poskytovat mnohem více potřebných informací o historii a kultuře národnostních menšin, především té romské, abychom mohli zpevňovat mosty mezi majoritní společností a touto minoritou a také, aby došlo ke zkvalitňování vzájemných vztahů mezi nimi.

Práce je zaměřena na multikulturální prostředí základních škol, jejíž úkolem je především seznámit čtenáře s problematikou národnostních menšin žijících v České republice, jejich stručnou charakteristikou a příčinami migrace. Cílem bakalářské práce je zmapování postojů rodičů jako představitelů majoritní společnosti vůči národnostním menšinám, zjistit, jaký vztah mají rodiče k multikulturální výuce na základních školách, ale také to, zdali rodiče sami ovlivňují a vychovávají své děti k tolerantnímu chování.

V teoretické části se věnujeme shrnutí poznatků národnostních menšin z české literatury a dalších dostupných zdrojů. V první kapitole se seznamujeme se stručným historickým vývojem migrací na území České republiky, součástí této kapitoly je i vymezení základních termínů, které souvisejí s tématem bakalářské práce a jsou průvodcem celého textu. Druhá kapitola se zabývá charakteristikou vybraných minorit, které žijí v České republice, uvádíme také přesný výčet národností s počtem jedinců žijícím na našem území. Tato data byla získána ze Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011. Na druhou kapitolu volně navazuje kapitola třetí, ve které se věnujeme možným bariérám ve vzdělávání minorit. Poslední, tedy čtvrtá kapitola teoretické práce se zabývá jednotlivými specifiky ve vzdělávání romské národnostní menšiny.

Na teoretickou část navazuje praktická část práce, ve které bude vyhodnoceno dotazníkové šetření vztahující se k dané problematice. Pro zpracování jsme zvolili kvantitativní metodu zkoumání. Výzkumný vzorek tvoří rodiče dětí prvního stupně základních škol, kterým byl rozdán dotazník, jenž je součástí přílohy práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MIGRACE NA ÚZEMÍ ČR

V České republice je stále pojem migrace obyvatel chápán spíše jako okrajový problém, ačkoli jeho význam stále roste. Nelze přehlížet skutečnost, že za poslední desetiletí vzrostl počet přistěhovalců v České republice nejrychleji ze všech vyspělých států, členů OECD. Z historického hlediska lze konstatovat, že naše republika, umístěna ve středu Evropy, byla po celou dobu historického vývoje ovlivňována migračními vlnami v Evropě. V 6. století se v českých zemích usadilo Slovanské obyvatelstvo, které tvořilo početnou většinu obyvatelstva žijícího na tomto území. Společně území obývali spolu s příslušníky Polska, Židy a později i obyvatelstvem německého národa, které od 12. století kolonizovali státy středovýchodní Evropy. Od 13. století vznikla v českých zemích početná německá menšina a probíhala celá řada migračních procesů - složité přesuny Židů, příchod Valachů a od 14. století i příchod Romů, v 17. století Irové a mnohé jiné menší skupiny. České země byly až do 19. století spíše volnou součástí různých mnohonárodnostních soustátí s převážnou německou dominancí. Na přelomu 19. a 20. století odchází do ciziny mnoho Čechů, kde již zůstali a jejich potomci se asimilovali. Emigrace byla v tomto případě pro české obyvatelstvo chápána s přispěním nacionalistické literatury spíše jako oslabení či dokonce ohrožení vlastního národa. Lidé, kteří dobrovolně opouštěli svůj národ, byli považováni za zrádce, nedobrovolní uprchlíci pak měli především toužit po návratu do vlasti a udržovat kontakty. Klíčové je zde zdůraznění národa z hlediska vlastní existence, kdy je jedinec mimo svůj národ považován s nadsázkou za bezprávného (Scheu, 2011, s. 115-118). Scheu ve své publikaci píše o potřebnosti národa vzhledem k osobnosti jedince a jeho potřebě někam patřit. V odborné literatuře existuje nespočet definic národa, podle Broučka (1991 cit. podle Průcha, 2007, s. 54) je: „*Národ - v současném světě velké společenství lidí, kteří jsou navzájem spojeni kombinací několika druhů objektivních vztahů (hospodářských, územních, politických, jazykových, kulturních, náboženských) a odrazem těchto vztahů ve společenském vědomí.*“

Velký sociologický slovník definuje národ následujícím způsobem: „*Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.*“ (Maříková, 1996, s. 668)

S výrazem národ je úzce spojen další termín národnost, tu můžeme definovat podle Morávkové (1999 cit. podle Průcha, 2007, s 56) jako: „*Příslušnost ke skupině osob se společ-*

ným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, které ji odlišují od ostatní populace.“

Československá republika, která vznikla v roce 1918, byla výrazně etnicky heterogenní, tvořili ji především němečtí, maďarští, ruští, ukrajinští, židovští a polští obyvatelé. K československé národnosti se v etnickém slova smyslu přihlásilo pouze 64,3% obyvatelstva (Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 16).

Abychom dokázali lépe porozumět předešlému textu, musíme si objasnit termíny etnikum a etnicita. Pojem etnikum prodělal dlouhý vývoj a změny kontextu, teprve až během 19. století dostal význam, který měl označovat společenství, mezi jehož příslušníky se vytvořilo pouto vzájemné solidarity, spojováno jednak s kulturními a rasovými zvláštnostmi (Tesař, 2007, s. 17). Průcha (2011, s. 24) popsal etnikum jako skupinu lidí společného původu, kteří obvykle sdílejí společný jazyk a kulturu. Termín etnicita označuje vzájemně provázaný systém kulturních, jazykových, rasových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, které formují etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu a orientaci. Abychom mohli hovořit o etnicitě, musejí být splněny požadavky na: hromadnost, trvalost, omezenou variabilitu, obecnou srozumitelnost a přijatelnost. Etnicita je jednou z nejdůležitějších charakteristik člověka jako společenské a kulturní bytosti (Maříková, 1996, s. 277). Tesař (2007, s. 55) ve své publikaci doplňuje, že etnicita souvisí se zvyklostmi, kolektivními zkušenostmi a skupinovou solidaritou.

K etnické homogenizaci obyvatel České republiky postupně docházelo až po zániku československé federace, ta se postupně stala uzavřenou zemí a přistěhovalectví bylo jen na velmi nízké úrovni. (Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 16) Tato skutečnost vysvětluje, proč si česká společnost stále neuvědomuje důležitost řešení problému s národnostními menšinami, které žijí na území České republiky. Sulitka (1998 cit. podle Bartoňová, 2005, s. 53). vymezil termín národnostní menšina následovně: *„Národnostní menšina je skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci-občané tohoto státu-vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního obyvatelstva. Tito vykazují přinejmenším implicitně pocit sounáležitosti zaměřený na zachování vlastní kultury, vlastních tradic, vlastního náboženství nebo vlastního jazyka.“* Existence národnostních menšin se vyznačuje specifickými znaky, jak uvádí Šatava (2009, s. 76)., mezi nejdůležitější můžeme zahrnout jazyk menšin. Na ten bylo zprvu nahlíženo jako na nežádoucí rušivý element, ale i tento pohled prošel dlouhým vývojem, na jehož konci je pohled nový, tedy představa kul-

turního obohacení. V souvislosti s touto ideou je třeba usilovat o nalezení motivace uživatelů menšinového jazyka, která by vedla k jeho posílení a zamezila zániku početné skupiny jazyků světa. Ačkoli je možné namítnout, že je zcela zbytečné zabývat se menšinovými jazyky, kvůli nízkému počtu osob, které je stále využívají a dominantním se stává jazyk majoritní společnosti, tedy úřední jazyk, neměli bychom zapomínat na skutečnost, že se jedná o jazykové a kulturní bohatství. Vědci z oblasti jazykovědy a ostatních společenskovedních disciplín si uvědomují tuto závažnost a nepřestávají usilovat o jejich záchranu. Nenapomáhá tomu skutečnost, že uživatelé menšinových jazyků stále více zapomínají na svůj mateřský jazyk a nepředávají ho nové generaci, která by jej uchovala a předávala dál. Důvodem je snaha o snadnější asimilaci a s tím spojený přechod k jazyku majoritní společnosti. Vědci, ale upozorňují na skutečnost, že děti vychovávané ve vícejazyčném prostředí nejen že dosahují lepších studijních výsledků, jejich logické uvažování je na vyšší úrovni, ale také možnost uplatnění na trhu práce stoupá a s ním i kvalita jejich života. Tuto skutečnost potvrzuje i Bartoňová (2010, s. 97-98) ve své publikaci, ve které se zabývá migrací na našem území. V současné době se Česká republika řadí ke státům s nižším podílem cizinců a jejich složení koresponduje s vývojem nejpočetnějších imigračních proudů. Jedná se především o občany Ukrajiny, Slovenské republiky, Vietnamu, Ruska, Polska a Německa. Především cizinci s ukrajinským státním občanstvím, ale i příslušníci ostatních národností vyhledávají naše území převážně kvůli pracovním příležitostem. Přestože na území ČR převažuje podíl cizinců s přechodnými dlouhodobými pobyty, tedy pracovními pobyty, nelze opomínat skutečnost, že se cizinci taktéž podílejí na reprodukci obyvatelstva České republiky. Bartoňová uvádí příslušníky národnostních menšin, u kterých se hrozby zániku menšinových jazyků bát nemusíme, ale jako majoritní společnost bychom měli usilovat o zachování kulturního bohatství, kterého jsme součástí.

1.1 Události, které ovlivnily postoje českého národa

V odborné literatuře se dočteme, že u české populace stále přetrvávají dominující negativní názory na přistěhovalce, kdy se ve většině případů neuvažuje o rychlé asimilaci, která by představovala posílení majoritní společnosti, nebo dokonce „tavícím kotlíku.“ Naopak převažují názory typu, že přistěhovalci představují cosi cizího, konkurenčního a potenciálně nepřátelského, a to jako uzavřená skupina, která zde bude působit trvale nebo alespoň několik generací. (Scheu, 2011, s. 117)

Samostatnou kapitolu jsou vztahy mezi českou a německou populací obyvatel. Nepříznivé vzájemné česko-německé vztahy, které byly zapříčiněny německou okupací a silným vlivem ze strany německého národa ve 20. století, tak i přistěhovalectvím ze strany Němců na území České republiky, jsou i v současné době chápány z pohledu české společnosti jako hrozba pro český národ. Závažnost tohoto problému si uvědomuje i Houžvička (2010, s. 153) v publikaci *Jaká je naše společnost?*, který se dále těmito vzájemnými vztahy zabývá. Procesy evropské integrace předpokládají, že budou překonány přetrvávající problémy v česko-německých vztazích. Empirická sociologická šetření, která probíhala v letech 1993 až 2008, výzkumného oddělení České pohraničí potvrdilo v důsledku komplikovaných novodobých vztahů Čechů a Němců systematicky studovat historické vědomí se zřetelem k citlivosti a významu historických témat pro aktuální středoevropskou situaci. Historické vědomí chápeme jako proces vnímání a výklad historie s přihlédnutím na zkušenosti dané kulturně-sociální skupiny, individuální a kolektivní paměť. Klíčový je zde postoj k minulosti vzhledem k přítomnosti. V jeho důsledku tak dochází ke zpřítomňování minulosti a vytvářením vztahu mezi zkušeností a očekáváním. Minulost je v historickém vědomí prezentována jako zkušenost, která napomáhá vysvětlovat současný svět a zároveň je srozumitelnější pro budoucí směřování. Jedná se tedy o komplexní odraz vzpomínání a proces zpřítomňování, který se podílí na formování budoucnosti. Historické vědomí se stává průsečíkem minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Můžeme tedy říci historie je nedílnou součástí přítomnosti, což se projevilo na průběhu česko/sudeto/německého diskurzu po roce 1989.

Negativní postoje většinové společnosti lze zaznamenat také vůči romské menšině, které jsou připisovány přívlastky jako nepřizpůsobivý občan, zloději a ti, co pálí parkety. Tyto postoje jsou zakořeněny hluboko v podvědomí majoritní společnosti a jen obtížně je lze změnit. Weinerová (2014, s. 8) vysvětluje, že tyto předsudky se sice zakládají na skutečnosti, ale pocházejí z meziválečného a poválečného období, kdy skutečně kočovní Romové kradli, a pálily parkety, ale dnes jsou již zcela neaktuální. Avšak i v současné době tyto předsudky Romy provází.

Postavení Romů ve společnosti se podstatně liší od ostatních skupin a to především charakteristickými rysy jako jsou diskriminace v zaměstnání, zařazování dětí do zvláštních škol, celkově nevyhovující socioekonomické podmínky života, aj. Tyto specifické odlišnosti mají za následek zejména neochotu majoritní společnosti ale i Romů samotných překonat tuto společenskou propast. Můžeme říci, že soužití s ukrajinskou národnostní menšinou je

zasaženo předsudky ze strany majority, protože na Ukrajince nahlíží spíše jako na levné a nekvalifikované pracovní migranty, pro které je Česká republika místem dočasných výdělků. S tímto celospolečenským předsudkem jsou nuceni se Ukrajinci neustále vypořádávat, ačkoliv společně s Bulhary, Poláky a Slováky tvoří nejpočetnější skupinu cizinců – dělníků. U současné české majoritní společnosti stále převládá ve věci národnostních menšin a migrace spíše nezájem a lhostejnost. (Maříková, 2010, s. 220-228)

Předsudky, postoje a stereotypy, jenž provázejí každou společnost a jsou její součástí, se budeme dále zabývat v následující kapitole, kde si jednotlivé termíny objasníme.

2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY NA ÚZEMÍ ČR

Ve druhé kapitole se budeme věnovat národnostním menšinám, které žijí na území České republiky. Pro snadnější představu o složení a počtu jednotlivých menšin uvádíme tabulku z výsledků Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011. V této kapitole se zmíníme o příčinách příchodu, historii, komunikačních stylech a hodnotových systémech národnostních menšin, se kterými se běžně setkáváme a nastíníme historii a kulturu menšin, jejich celkový počet na území České republiky nepřesahuje 5000 obyvatel.

Česká republika se po roce 1989 stala poměrně otevřenou a přitažlivou zemí pro obyvatele cizích zemí. Před pádem železné opony byla pouze zemí tranzitní, tedy zastávkou do jiné země, ale v současné době je pro mnohé z migrantů zemí cílovou. (Cílková, Schönerová, 2007, s. 11)

Současné masivní pohyby mají mnoho příčin a důsledků. Velmi zjednodušeně můžeme říci, že mezinárodní migraci lze charakterizovat jako tok obyvatelstva z chudého Jihu na bohatý Sever. (Šišková, 2001, s. 19)

Tab. č. 1 Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011 dle národnosti

Národnost	Obyvatelstvo
	Celkem
Obyvatelstvo celkem	10 436 560
z toho:	
česká	6 711 624
moravská	521 801
slezská	12 214
slovenská	147 152
polská	39 096
německá	18 658
romská	5 135
albánská	673
běloruská	2 013
bulharská	4 999
čínská	3 212
chorvatská	1 125
maďarská	8 920
moldavská	2 929
mongolská	3 735
rumunská	1 921

rusínská	739
ruská	17 872
řecká	2 043
srbská	1 717
ukrajinská	53 253
vietnamská	29 660
židovská	521

Albánci

Z území současného Kosova, odkud pochází naprostá většina příslušníků dnešní albánské menšiny, postupně emigrovali Albánci do České republiky od 70. let 20. století. Hlavním důvodem migrace, byly také válečné konflikty v Kosovu. V roce 1999 bylo z rozhodnutí vlády zřízeno v České republice sedm humanitárních středisek pro žadatele o azyl z řad Albánců, kteří z Kosova utíkali kvůli válečným nepokojům. Z důvodu ukončení ozbrojeného konfliktu, jsou všechna tato střediska v současné době uzavřena. Pro Albánci je typický hodnotový systém, jenž spočívá především v solidaritě – čestné slovo má v mnoha případech větší důležitost, než slovo psané, taktéž kladou velkou důležitost rovnosti v rodině, sousedské výpomoci a národní hrdosti. (Šišková, 2001, s. 61).

Muslimové

Muslimové se výrazně objevují v českých zemích až na počátku 20. století. Mnoho muslimů, kteří žijí na území České republiky, je tu jen dočasně kvůli pracovním příležitostem nebo studiu, roste však počet těch, jenž jsou rozhodnuti tady zůstat díky kvalitnějšímu životu. Proto u nich lze pozorovat zřetelnější snahu integrovat se a vyrovnat se s novou kulturou. Nejdůležitější je pro muslimy pocit uznání, neboť vychází z tradičního pojetí lidské cti. Překážkou pro muslimy je především jazyková bariéra, která znemožňuje integraci do společnosti. Na další překážku narážíme v souvislosti s integrací žen, důvodem je odlišný život muslimských žen a dívek, jejichž kontakt s okolím není frekventovaný ani v jejich domovině. (Scheu, 2011, s. 194)

Romové

Předkové dnešních Romů žili na indickém subkontinentu a provozovali kočovná řemesla. Většina Romů žijících v České republice přišla ze Slovenska v letech 1945-1993. Příčin příchodů Romů na naše území bylo několik, první vlna přistěhovalců přišla s koncem války na základě vlastního rozhodnutí, druhá vlna následovala v 50. a 60. letech 20. století,

kdy byli mladí a silní Romové nabíráni na práce na stavbách a v těžkém průmyslu. Třetí vlna přistěhovalců se stěhovala po roce 1965 pod nátlakem likvidace cikánských osad, čtvrtí a ulic. Nejvyšší hodnotou je pro Romy život, vše co vede k zachování a pokračování života, má vysokou hodnotu. Samotné romství má pro Romy zvláštní hodnotu, zahrnuje úctu ke starším, zdvořilost, pohostinnost a solidaritu. Soužití romské menšiny s Čechy má stále mnoho problémů, které jsou do značné míry ovlivněny předsudky z dávné i nedávné minulosti. (Šišková, 2001, s. 121)

Rusové

Mezi příčiny současného mezinárodního pohybu mnoha Rusů můžeme jednoznačně zařadit krizi sociální sféry společnosti, se kterou se Rusko v současné době potýká, jedná se především o nezaměstnanost, obecně se snižující kvalitu života, rostoucí chudobu, nedostupnost lékařské péče pro většinu obyvatel, zhoršující se dostupnost a kvalita vzdělání, hrozba ekologických, technologických nebo jiných katastrof, apod. Dle výsledků šetření, které zjišťovalo důvody vedoucí k opuštění Ruska, bylo zjištěno, že nedominují příčiny v širokém smyslu ekonomické, ale významem je předčí důvody spjaté s politickou nestabilitou Ruska a obavami o vlastní bezpečí. Ruská komunita tvoří v České republice specifickou imigrační skupinu, která je charakteristická svou uzavřeností vůči majoritní společnosti. (Šišková, 2001, s. 76)

Slovenská národnostní menšina

V souvislosti se slovenskou národnostní menšinou můžeme hovořit o nejpočetnější minoritě žijící na území České republiky. Velká většina Slováků k nám přišla po 2. světové válce a usadila se v pohraničních oblastech. Hlavním důvodem migrace byla snaha o lepší pracovní příležitosti. Společné soužití majoritní české společnosti a slovenské národnostní menšiny je bezproblémové a založené na vzájemné spolupráci. (Bartoňová, 2005, s. 65)

Jazyková bariéra zde téměř nikdy neexistovala, ani snahy Slováků o udržení vlastní kultury a neasimilovat se nenarážely na odpor úřadů či veřejnosti. Slovenská národnostní menšina byla vždy na okraji zájmů úřadů i obyvatel, proto ani jako menšina většinovou populací vnímána nebyla, a to díky specifickým znakům této skupiny, tedy minimálními rozdíly jak kulturními tak jazykovými. (Scheu, 2011, s. 128-131)

Ukrajinci

Na počátku 20. století byli nejaktivnějšími představiteli ukrajinské společnosti především vysokoškolští studenti, kteří přijížděli do Čech studovat a sezónní dělníci, kteří migrovali za prací na zemědělská pole a do uhelných dolů. Československý stát poskytoval rozsáhlou finanční podporu uprchlíkům z Ukrajiny, její rozsah umožnil zakládání ukrajinských vysokých škol, gymnázií a internátů. Situace se však měnila od roku 1939, kdy byly postupně školy zavírány. Jako možnou příčinu migrace v uplynulých letech lze uvést i nelichotivou ekonomickou situaci Ukrajiny, geografickou blízkost a poměrně malé jazykové a kulturní bariéry. Od 90. let 20. století evidujeme pokles Ukrajinců na území České republiky, dle sociálních demografií tento jev lze vysvětlit zhoršenou ekonomickou situací České republiky a také uplatňováním restrikcí ze strany českých orgánů. I přes tuto skutečnost lze konstatovat, že ukrajinská migrační komunita, společně se slovenskou migrační komunitou, je v České republice nejpočetnější. Ukrajinci jsou známí svou národní hrdostí, která může přerůst až v nekritičnost a idealizaci. (Šišková, 2001, s. 82)

Vietnamci

Organizovaně a ve větším počtu začali vietnamští občané přijíždět na naše území v padesátých letech 20. století. Příčinou migrace byla válečná i hospodářská krize, krize zdravotní péče a krize vzdělávání. V Československu bylo vietnamským migrantům umožněno získat vzdělání různých stupňů a to posílilo jejich zájem migrovat. Typickým rysem vietnamské komunity je jejich uzavřenost, jež je dána několika příčinami – odlišnost kultur, jazykové bariéry, apod. (Šišková, 2001, s. 103)

Vietnamci představují nejvýraznější střetnutí české společnosti s fenoménem přistěhovalectví z oblastí cizích kultur. Úroveň soužití vietnamské populace s českou většinovou společností je s přihlédnutím na rychlost vývoje odborníky hodnocena poměrně pozitivně. (Scheu, 2011, s. 138)

2.1 Etnické postoje a stereotypy

Předsudky a předsudkové chování provázejí lidstvo na tomto světě již od samého počátku a jsou také nedílnou součástí společnosti jako takové. Postoje, stereotypy a předsudky mají psychologickou podstatu, dle Průchy (2001, s. 36) je lze definovat jako „*Představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým.*“

„**Předsudek** – předpojatost, názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou“ (Hartl, Hartlová, 2000 cit. podle Průcha, 2007, s. 67). Allport (2004, s. 38) uvádí, že proměna významu slova předsudek prošla třemi fázemi. Ve starověku termín *praejudicium* znamenal precedent – tedy úsudek vytvořený na základě předchozí zkušenosti. Druhou fází byl úsudek, který si jedinec vytvoří dřív, než náležitě prozkoumá a zváží fakta. Nakonec dostal výraz dnešní podoby, tedy emocionální nádech přízně či nepřízně. Průcha (2004a cit. podle Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 156) tvrdí, že předsudky není možno zaměňovat s diskriminačním chováním, tzn., že chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika, nedopouští se tím ještě diskriminace. Předsudek se obvykle projevuje v tom, jakým způsobem jednáme s jednotlivými příslušníky etnika, jedná se tedy o „*odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině*“ (Allport, 2004, s. 38). Předsudek může být příznivé či nepříznivé povahy, avšak mluvíme-li o předsudcích v etnickém slova smyslu, máme na mysli předsudky převážně negativního charakteru.

U předsudku lze rozlišovat mezi postojem a přesvědčením. Tam, kde se nachází postoj, je zpravidla i přesvědčení. Přesvědčení umí měnit polohu tak, aby mohlo omluvit mnohem trvalejší postoj, můžeme tedy konstatovat, že přesvědčení se přizpůsobuje postojům. Každý odmítavý postoj má tendenci se projevit akcí, patří sem osočování, vyhýbání se, diskriminace, fyzické napadání a v neposlední řadě vyhazování (Allport, 2004, s. 47).

Postoje v užším smyslu chápání jsou postoje zvnitřněné pocity, tedy to, co myslíme a co cítíme k danému objektu, úzce souvisejí s hodnotami, jež jsou jednou ze základních složek kultury (Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 151). „*Psychologické a jiné výzkumy dokládají, že změna již vytvořených postojů je složitý proces, obtížně proveditelný.*“ (Průcha, 2011, s. 53)

Postoje mohou být z velké části ovlivněny neúmyslně, tedy mohou být výsledkem učení nebo pobývání jedince v určitém pracovním nebo sociálním prostředí, především jsou ale předmětem záměrného učení (Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 151). Jak již bylo řečeno, čím intenzivnější je negativní postoj vůči určité skupině nebo jedinci, tím nepřátelštější čin můžeme očekávat. Mezi nejběžnější patří diskriminace, kterou lze definovat jako „*jakýkoli postoj, který vychází z rozlišování na základě přirozených nebo společenských kategorií a nijak nesouvisí ani se schopnostmi či přednostmi jedince nebo jeho skutečným chováním*“ (Allport, 2004, s. 47).

Mezinárodní úmluva OSN zakazuje podporování rasové diskriminace vůči příslušníkům národnostních menšin a zaručuje právo na rovnost následovně:

- práva na rovné zacházení před soudy a před všemi ostatními orgány, které vykonávají soudnictví,
- práva na osobní bezpečnost a ochranu státem proti násilí a újmě na zdraví, ať jsou způsobeny vládními úředníky nebo kteroukoli osobou, skupinou nebo institucí,
- politických práv, zejména práva účastnit se voleb - volit a být volen - na základě všeobecného a rovného volebního práva, práva účasti ve vládě, jakož i účastnit se správy veřejných záležitostí na všech stupních, a práva vstupu za rovných podmínek do veřejných služeb,
- dalších občanských práv
- hospodářských, sociálních a kulturních práv
- práva přístupu na všechna místa a na používání všech služeb určených pro veřejnost, jako jsou dopravní prostředky, hotely, restaurace, kavárny, divadla a parky.

Neexistuje země či národ, v němž by jeho příslušníci nesdíleli určité předpojaté postoje vůči příslušníkům jiných zemí. Tyto postoje a předsudky jsou velmi časté mezi sousedícími národy, ale vyskytují se vůči národům a etnikům geograficky vzdáleným. Velmi často jsou historického původu a vyznačují se vysokou setrvačností v podobě přenášení z jedné generace na druhou. (Průcha, 2001, s. 150)

S předsudky a postoji úzce souvisí i pojem **stereotypy**, dle Weinerové (2014, s. 9) se stereotyp po obsahové stránce vymezuje pouze ve smyslu představ člověka o ostatních lidech. Vycházejí z přesvědčení, že jedinec je nositelem určitých vlastností jen proto, že je členem určité skupiny, kterým přisuzujeme tyto charakteristické, vystihující vlastnosti. Nakonečný (1997 cit. podle Průcha, 2007, s. 67) jsou stereotypy „*mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.*“ Uhlíková (2005 cit. podle Weinerová, 2014, s. 10) přehledně shrnula typické znaky stereotypů, kterými jsou:

- Soud spojený s přesvědčením
- Má sociální původ a je přenášen prostřednictvím rodiny, školy, uznávaných autorit, masmédií, sociálními podmínkami navzdory osobním zkušenostem jedince
- Mívají emoční doprovod pozitivní nebo negativní povahy

- Neodpovídají stavu reality, ale vždy mají věrohodný obsah
- Po dlouhá období jsou velmi stabilní
- Jsou iracionálního charakteru s odolností vůči logickému vysvětlení
- Nedílným prvkem společenského vědomí, struktury ideologií a politické propagandy

Průcha (2001, s 36) uvádí, že etnické, rasové a národní předsudky a stereotypy zkoumají sociologové a sociální psychologové, jelikož tyto faktory sehrávají důležitou roli při vzájemné percepci etnik a národů a tím i při jejich soužití. Jsou také významné v etnicky konfliktních situacích, kdy vytvářejí podmínky pro nedůvěru a zábrany ve vyjednáváních. Předsudky a stereotypy se běžně šíří formami masové komunikace a mohou sloužit k manipulaci veřejného mínění.

2.1.1 Xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace

Xenofobie

Vyjadřuje strach z něčeho cizího, z něčeho, co stojí mimo vlastní sociální útvar. Pro xenofobii je typický způsob posuzování jiných na základě tradic vlastní etnické či národnosti skupiny. Xenofobie je základem pro ideologie, jako jsou rasismus, šovinismus, nacionalismus, fašismus, apod. (Šišková, 2008, s. 12)

Rasismus

Jde o ideologickou představu, jejíž základ tvoří soubor koncepcí vycházejících ze strachu (xenofobie). Vychází z teorie, že lidstvo bylo původně rozděleno na nižší rasy, které je nutné vést, a vyšší rasy. Rasismus sloužil v průběhu historie jako ideologický základ pro agresivní chování, expanzi, ovládnutí a vykořisťování. (Šišková, 2008, s. 13) Rasismus je tedy jev, se kterým se setkáváme především v různorodé společnosti, kde spolu žijí odlišné sociokulturní skupiny, jež se od sebe odlišují anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů, očí, tvar lebky a obličeje, výška a tělesné proporce. (Hladík, 2006, s. 67) Průcha (2001, s. 29) dodává, že rasismus je „*Souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevuje v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickým)*.“ Weinerová (2014, s. 9) dodává, že rasismus nemusí být záležitostí pouze jednotlivců, nýbrž může být ukotven v institucionální struktuře dané společnosti.

Rasová diskriminace

Jedná se sociální diferenciaci, v níž dochází k popření zásad rovnosti a stejného zacházení se členy sociálního útvaru. Rasová diskriminace rozlišuje jedince na základě jejich příslušnosti k určité rasové a sociální kategorii a znevýhodňuje jedny nad druhými (Šišková, 2008, s. 14). K rasové diskriminaci dochází tehdy, jestliže příslušníci určité rasy, kteří obvykle představují menšinu, jsou znevýhodňováni ve srovnání s příslušníky většinové skupiny populace země (Průcha, 2001, s. 29). Výraz "rasová diskriminace" vymezuje Mezinárodní úmluva OSN (OSN, 2009) následovně *„jedná se o jakékoli rozlišování, vylučování, omezování nebo zvyhodňování založené na rase, barvě pleti, rodovém nebo národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální, kulturní nebo v kterékoli jiné oblasti veřejného života.“* Pro úplnost doplňujeme pojetí dle Eriksena (2012, s. 27), který nahlíží na rasu a etnicitu jako na příbuzné koncepty, které se mohou překrývat, podle tohoto předpokladu je diskriminace založená na předpokladu vrozených vlastností, tedy rase, mnohem hůře změnitelná nežli etnická diskriminace, u níž rasa nehraje roli. Eriksen vysvětluje, že příslušníci údajné rasy nemohou změnit své zděděné vlastnosti, zatímco etnické skupiny mohou pozměnit svou kulturu a postupně se asimilovat do většinové společnosti, a tím diskriminaci zmírňovat.

Rasové násilí

Je násilné chování s rasovým motivem, jehož objektem je příslušník odlišné rasové skupiny. Charakteristickým znakem je, že útočník nenapadá konkrétní oběť, ale napadá odlišnou rasu. Do této kategorie můžeme zahrnout chování, které je právními předpisy vymezeno jako vražda, zabití, ublížení na zdraví, genocidu, apod. (Šišková, 2008, s. 15)

2.2 Soužití majorit s minoritou

Člověk, ať si to uvědomuje nebo nikoli, je ovlivněn kulturní prostředím, ve kterém žije a obklopuje ho, toto prostředí v sobě zahrnuje sociální zvyklosti, pravidla, zákony, vzdělání a tradice. Příslušníci stejné skupiny mají společný jazyk, hodnoty i podobné vzorce chování. Multikulturní společnost, v níž žijeme, je tvořena etnickými, sociálními a náboženskými skupinami (Bartoňová, 2005, s. 45). Dle Gutmannové (2001 cit. podle Hladík, 2006, s. 6) se jedná o společnost s výskytem skupin obyvatel se specifickými materiálními a nemateriálními hodnotami. Lze říci, že multikulturalismus je fenoménem charakteristickým pro

dnešní společnost, která se neustále vyvíjí. Můžeme jej chápat jako politiku podporující skupinovou subkulturu nebo kulturu, která podporuje integraci do společenského celku. Příbáň (2004 cit. podle Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 39-41) popisuje multikulturalismus jako nikdy nekončící soustavu procedur, která upravuje vztahy mezi jednotlivými kulturami a současně nenabízí ani nevnučuje žádné kulturní obsahy. Jakoubek tvrdí, že multikulturalismus je stavem koexistence různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot, mezi nimiž nemusí vždy dojít ke vzájemné spolupráci, ale mohou naopak vyústit v otevřené konflikty. (Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 40)

Hladík (2006, s. 7) ve své práci popsal znaky charakteristické pro fungující multikulturní společnost, jedná se především o tyto:

- *Existence dvou a více skupin žijících na jednom území, které se hlásí ke své etnicko-kulturní odlišnosti*
- *Kulturně politická participace všech etnicko-kulturních skupin v rámci společenského života*
- *Tolerance a respekt ke kulturním odlišnostem ostatních skupin*
- *Dodržování zákonů země, ve které členové odlišných etnicko-kulturních skupin žijí*
- *Transparentní odmítání projevů netolerance, xenofobie a rasismu*
- *Nekonfliktní a obohacující komunikace mezi etnicko-kulturními skupinami*
- *Existence vzdělávacího systému, který podporuje snášenlivost a kooperaci mezi odlišnými skupinami*

Problematikou multikulturalismu se zabývá multikulturní vzdělávání a výchova, která si klade za cíl podporování vzájemného soužití majorit s minoritou, vyzdvihuje jinakost a odlišnosti a v neposlední řadě se snaží řešit konflikty (Bartoňová, 2005, s. 45). V odborné literatuře se setkáváme s autory, kteří zaujímají k multikulturalismu opačný postoj. V jedné ze svých koncepcí Příbáň (2004 cit. podle Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 41-43) považuje multikulturalismus za nežádoucí či přímo sociálně patologický stav. Vychází přitom z předpokladu, že cizinci, kteří k nám přicházejí, se musí plně asimilovat a přijmout kulturní hodnoty hostitelské země, což tedy znamená vzdát se původních tradic, zvyků, náboženství, aj. Sartori (2005 cit. podle Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 40) tvrdí, že multikulturalismus je označením pouze pro existenci několika kultur vedle sebe, bez implikace vzájemných styků, multikulturního dialogu, kulturní výměny nebo dokonce spolupráce.

Multikulturalismem se zabývá mnoho autorů a existuje tak nepočet teorií, definic a koncepcí. Pro nastínění problematiky a seznámení se se základními pohledy na multikulturalismus, nám budou postačovat výše uvedená vysvětlení.

Sartori (2005 cit. podle Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 41-43) se domnívá, že touhou po autenticitě a uznání se zpravidla domáhají ti, kteří se cítí většinou utlačováni, tedy příslušníci národnostních menšin. Menšiny jsou často většinovou společností spíše tolerovány, nikoli rovnoprávně akceptovány (Bartoňová, 2005, s. 45). Abychom mohli odpovědět na otázku, zdali je poměrně etnicky homogenní česká společnost tolerantní či nikoli vůči národnostním menšinám žijícím na území České republiky musíme znát nejprve odborné termíny týkající se této problematiky. Patří sem zejména termíny tolerance a cizinec. (Maříková, 2010, s. 216)

Lucas (in Sartori, 2005, s. 28) uvádí, že ten, kdo má svá vlastní přesvědčení a principy, jež pokládá za pravdivé, a i přesto připouští, že i jiní mají právo pěstovat svá chybná přesvědčení, je tolerantní. Tolerantnost nemůžeme zaměňovat s lhostejností, protože v tom případě by naše jednání bylo nezúčastněné, taktéž tolerantnost není nikdy totální, ale nachází se vždy ve stavu pnutí, které můžeme vysvětlit jako snahu dosáhnout něčeho, na čem nám záleží. Pružnost tolerance závisí na utváření důvodů, proč něco považujeme za netolerované, kritériu neubližování, vzájemném tolerování.

Dle Zákona o pobytu cizinců na území České republiky lze cizince definovat jako „*fyzickou osobu, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.*“ (Zákon č. 326/1999 Sb.)

V současné době stále nemůžeme hovořit o bezproblémovém soužití většinové společnosti s příslušníky národnostních menšin. Mnozí by jako příčinu mohli spatřovat skutečnost, že migranti berou práci domácím obyvatelstvu, a proto je nelze považovat za nositele tvůrčího potenciálu, který by mohl přispět ke zvyšování úrovně hospodářské aktivity. Šišková (2008, s. 77) však připomíná, že opak je pravdou. Cílem vlády je snaha především o zaměstnávání vlastních občanů, nikoli cizinců. Ti mohou získat pracovní povolení jen na ta místa, která nejsou obsazována domácím obyvatelstvem. Příčiny neshod tedy musíme hledat jinde. Cichá (2012, s. 76) uvádí „*má-li být soužití odlišných kultur harmonické, porozumění kultuře jiných lidí musí být oboustranné.*“ Šatava (2009, s. 54) ve své publikaci upozorňuje na skutečnost, že je nesmírně důležité nezapomínat na význam kulturních hranic a kontur, tedy vymezení nepostradatelného pro přetrvání každé pospolitosti. Výrok

Clauda Léviho-Strausse (1996 cit. podle Šatava, 2009, s. 55) tuto nutnost potvrzuje: „*Každá kultura se rozvíjí díky vzájemným výměnám s jinými kulturami. Musí však klást určitý odpor, jinak by záhy neměla nic specifického, co by mohla směřovat.*“ Lze tedy dodat, že k tomu, aby se soužití mezi majoritní a minoritní společností stalo bezproblémovým, musí o tento výsledek usilovat všechny skupiny. Problematika národnostních menšin je předmětem mnoha výzkumů a studií. Pro představu uvádíme výzkum z roku 2007 a roku 2014.

Výzkumem, který řešil otázku soužití majoritní společnosti s menšinami na území České republiky, se zabýval Lubomír Pána v roce 2007. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 874 respondentů z řad Vysokých škol v Českých Budějovicích. Výzkum směřoval ke zmapování vztahu majority k menšinám a především k postojům Romské národnostní menšiny. Z výsledků šetření vyplynulo, že u majoritní společnosti stále převládají zažitá předsudky a stereotypy vůči minoritám, téměř polovina z dotázaných respondentů zastávala záporný postoj k příslušníkům minorit. Jako hlavní příčiny negativního postoje respondenti uvedli strach ze zvyšující se zločinnosti, která souvisí s migrací menšin. Naopak s výrokem, zdali nás kulturně obohacuje spolupráce s národnostními menšinami, odpovědělo kladně 40% dotázaných respondentů. Na základě výsledků tohoto výzkumu, můžeme konstatovat, že v případě romské minority jednoznačně dominovaly negativní postoje, a to zejména z důvodu bezpečnosti. (Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 63)

V dané problematice národních menšin proběhly taktéž průzkumy Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR, které zkoumalo Vztah Čechů k národnostním skupinám žijícím v ČR. Průzkum byl proveden v březnu roku 2014 a ptal se na otázku: „Jak byste pomocí této škály označil svůj vztah ke skupinám obyvatelstva žijícím na území České republiky?“ Do šetření bylo zahrnuto 17 národnostních menšin žijících na našem území. Respondenti vyjadřovali své postoje pomocí pětibodové škály, na které bod 1 znamenal „velmi sympatičtí“, 2 „spíše sympatičtí“, 3 „ani sympatičtí, ani nesympatičtí“, 4 „spíše nesympatičtí“, 5 „velmi nesympatičtí“. Ze závěrů vyplývajících ze šetření vyplynulo, že největších sympatií dosáhli Češi, následovali Slováci a Poláci. Na-prosto nejhorší vztah mají Češi dle výsledků šetření k Romům. (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2014)

Výsledky celkového pořadí tak, jak se národnostní menšiny dle oblíbenosti umístily, uvádí tabulka č. 2.

Tab. č. 2 Vztah k národnostním menšinám v ČR

Vztah k národnostním skupinám žijícím v ČR (%)						
	1	2	3	4	5	průměr
Češi	55	34	10	1	0	1,58
Slováci	45	41	11	2	1	1,72
Poláci	17	37	33	9	2	2,4
Řekové	9	34	39	9	2	2,58
Židé	8	30	42	8	4	2,67
Maďaři	6	26	45	12	4	2,8
Němci	8	30	36	18	6	2,83
Bulhaři	4	24	47	14	4	2,88
Srbové	3	17	45	19	6	3,07
Vietnamci	4	22	43	20	10	3,09
Rusové	4	15	40	28	11	3,27
Číňané	2	14	44	24	10	3,28
Ukrajinci	3	15	38	30	12	3,36
Rumuni	1	9	36	32	16	3,56
Albánci	1	6	32	34	17	3,65
Arabové	1	6	27	37	23	3,79
Romové	1	3	16	32	47	4,21

Na závěr lze dodat, že se česká společnost jeví jako deficitně tolerantní s absencí xenofobních či jinak podrážděných reakcí. I přes tuto skutečnost je ale možné ve společnosti spatřit jistou intoleranci pramenící z osobních zkušeností a prožitků, které jsou v mysli majority dlouhodobě ukotveny. (Maříková, 2010, s. 220-228)

Ve druhé kapitole byly zmíněny poznatky týkající se předsudků a stereotypů, bez kterých by nemohla společnost existovat. Taktéž jsme se věnovali projevům diskriminace, rasového násilí a xenofobie, které se snaží minimalizovat multikulturní výchova a vzdělávání prostřednictvím podávání informací o jinakosti sociálních skupin, kulturách, náboženstvích a především zdůrazňovat skutečnost, že ostatní sociální skupiny mohou být pro naši kulturu obohacující a prospěšné. Soužití majoritní společnosti s příslušníky národnostních menšin můžeme do jisté míry na základě výsledků výzkumu označit za poměrně harmonické, ačkoli nelze úplně odstranit z povědomí většinové populace negativní předsudky. Integrace migrantů do České republiky je ošetřena mnoha zákony a vyhláškami, týkají se především pobytu cizinců na území ČR, pracovních příležitostí, azylu, zdravotní péče a v neposlední

řadě vzdělávání cizinců, které je pro naši práci stěžejní, a proto se mu budeme více věnovat v následující podkapitole.

2.3 Legislativní úprava vzdělávání cizinců

Integrační politika jednotlivých členských států Evropské unie se liší, společným znakem jsou však normy v oblasti lidských práv a hodnoty, jako jsou rovný přístup, nediskriminace, solidarita, otevřenost, participace a tolerance (MPSV, 2005). Vzdělávání žáků cizinců probíhá v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Povinná docházka se týká všech dětí – cizinců pobývajících na území ČR, děti - cizinců s uděleným azylem nebo doplňkovou ochranou, děti – cizinci ze zemí EU i ze třetích zemí. Školský zákon umožňuje těmto dětem právo na vzdělání za stejných podmínek jako občanům ČR. Základním požadavkem pro integraci žáka cizince je jeho status, škola musí mít přesné informace o tom, v jaké z uvedených kategorií se dítě nachází, a to z toho důvodu, protože existují rozdíly v počáteční fázi integrace. Žák cizinec pocházející ze členských států EU má právo na bezplatnou 70 hodinovou výuku českého jazyka pro cizince na vybraných základních školách, jež jsou stanoveny krajským úřadem. Žáci cizinci ze třetích zemí mají právo na bezplatnou školní docházku, avšak nemají nárok na bezplatnou výuku českého jazyka pro cizince. (Preissová, Švachová, 2013, s. 66) Pro příslušníky národnostních menšin ze třetích zemí se díky ekonomické náročnosti stává integrace do většinové společnosti obtížnější. Situace by se měla podle informací, které vydaly České noviny, v lednu 2015 změnit, vláda totiž projednává posílení výuky českého jazyka právě pro migranty ze třetích zemí, kteří si nemohou z finančních důvodů dovolit navštěvovat kurzy češtiny. Připravovaná koncepce by měla posílit nabídky kurzů a zvýšit jejich dostupnost. Dětem migrantů by mělo být ve škole poskytováno doučování z českého jazyka a pomáhat by měli i asistenti pedagogů. Vláda by ráda docílila toho, aby tyto poskytované služby byly financovány prostřednictvím dotací. (České noviny, 2015)

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných upravuje novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., tedy vyhláška č. 147/2011 Sb., která zajišťuje vyrovnávací opatření pro žáky se sociálním a jiným znevýhodněním, a to formou individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb, individuálních vzdělávacích plánů a služeb asistenta pedagoga, aj. Školy tyto služby poskytují na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka

ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Podle této vyhlášky se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje žák pocházející z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. (Vyhláška 147/2011 Sb.)

2.4 Multikulturní výchova

Rozvoj lidské civilizace vede stále častěji k nezbytnosti vzájemného hlubšího poznávání, respektování různých odlišností a postupného sblížování a sjednocování. Neakceptací tohoto trendu dochází ke stupňování konfliktů mezi různými etniky, kulturami a náboženstvími. Přínos na řešení této problematiky se očekává od výchovy, která by neměla vycházet pouze z teoretických koncepcí a programů, nýbrž ze stavu současné reality (Gulová, Štěpařová, 2004, s. 25). Vališová a Kasíková (2007, s. 291) dodávají, že tato výchova by se měla týkat nejen vzdělávání dětí cizinců, ale také majoritní společnosti a společnosti obecně.

Hlavní otázky, které si multikulturní výchova klade, jsou jak využít potenciálu kulturní, etnické, náboženské a sociální rozmanitosti, a jak zamezit diskriminaci. Aby multikulturní výchova mohla řešit problémy každé multikulturní společnosti, tedy každodenní soužití odlišných lidí, musíme nejprve jednotlivé kultury znát. Žádná kultura není jednoduše a vyčerpávajícím způsobem popsána. Tylor (in Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 60) definuje kulturu jako „*komplexní celek, zahrnující poznání, víru umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti.*“

V našich podmínkách rozumíme pod pojmem multikulturní výchova vyučovací předmět určený žákům základních a středních škol, popřípadě dospělým v různých formách mimoškolního vzdělávání, kteří mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro chápání a tolerování příslušníků jiných kultur. Tento pohled je však značně zúžený a zdaleka nevystihuje obsah a strukturu daného jevu. Průcha (2001, s. 14) uvádí čtyři základní složky tvořící podstatu multikulturní výchovy:

- Oblast vědecké teorie transdisciplinárního charakteru
- Multikulturní výchova jako oblast výzkumu
- Multikulturní výchova jako systém informační a organizační infrastruktury
- Multikulturní výchova je praktická edukační činnost

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi multikulturní výchovy, ale taktéž interkulturní výchovy, což je termín využívaný jako synonymum k multikulturní výchově. Vališová a Kasíková (2007, s. 291) upřesňují, že termín multikulturní výchova je využíván spíše v anglosaském prostředí, zatímco interkulturní výchova je pojmem, který stanovila Evropská unie.

Podle Pedagogického slovníku: „*Multikulturní výchova vyjadřuje snahy 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, Walterová, Mareš, 1998, s. 137)

Průcha (2011, s. 15) popisuje multikulturní výchovu jako „*edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.*“

Dle Balvína (2012, s. 9-10) je multikulturní výchova jedním z efektivních nástrojů prosazování multikulturalismu ve společnosti jako „ideologie“ dobrých vztahů mezi kulturami. Důležitou roli sehrávají školy, ředitelé, učitelé, výchovná zařízení, ale také ministerstva školství. Pro správné pochopení smyslu multikulturní výchovy jsou tvořeny národní programy výchovy.

Národním programem České republiky je takzvaná Bílá kniha (2001, s. 14-15), ta vymezuje smysl multikulturní výchovy následovně:

- „*Multikulturní výchova na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.*“
- „*Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.*“

Teorie multikulturní výchovy se rozvíjí nejen u nás, ale i v dalších evropských zemích a je podporována mnoha současnými aktivitami Rady Evropy a Evropské unie. Má se za to, že

uplatňování multikulturní výchovy ve školách může přispívat ke zmírňování, či dokonce eliminaci negativních předsudků žáků majoritní populace vůči příslušníkům etnických minorit (Průcha, 2001, s. 43). Lokšová (in Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 76) apeluje na skutečnost, že multikulturní výchovu je nutné vnímat v moderní společnosti jako celoživotní výchovu člověka od předškolního až po postgraduální formu edukace. Vališová a Kasíková (2007, s. 291) pro úplnost doplňují, že interkulturní výchova má pomocí poznávání vlastní kultury a kultur ostatních vést společnost k tolerantnímu postoji bez etnocentrismu.

Ve fázi vývoje globálního sjednocování zaujímá důležité postavení škola, která má za úkol posilovat vzájemné poznávání, chápání a respektování odlišností. Toto významné poslání zaujímá proto, že podstatně ovlivňuje veškerou mladou generaci. Pro vzájemné poznávání různých kultur a tradic je vhodné využívat výukových metod, které jsou založeny na spolupráci, kooperaci a vzájemné podpoře žáků. (Gulová, Štěpařová, 2004, s. 25-26)

Multikulturní výchova si především dle Vališové a Kasíkové (2007, s. 292) klade cíle především v oblasti znalostí, dovedností a postojů. Znalosti mají zajistit uvědomění si sociohistorického zakotvení své skupiny, umožnit poznání způsobu života ostatních kultur, uvědomění si toho, že kultury se mohou navzájem obohacovat a taktéž uvědomění si příčin a důsledků nacionalismu, genocid a předsudků. Díky dovednostem má být zaručeno kritické uvažování o své identitě a postoji k ostatním, hledání příčin předsudků a diskriminace a schopnost diskutovat, spolupracovat a řešit konflikty. Postoje mají umožnit uznání a hodnotu projevů všech kultur, respektování rovných lidských práv a cítit zodpovědnost za své jednání.

V praxi velmi často narážíme na problém v souvislosti s multikulturní výchovou, která nepřináší očekávaný efekt, tedy eliminaci rasistických a xenofobních postojů a současné větší míru tolerance jinakosti, jak uvádí Preissová, Cichá a Gulová (2012, s. 65). Narážíme tím také na skutečnost, že informace o národnostních menšinách, kultuře, jazyku a zvycích sice předává kvalifikovaný a vzdělaný pedagog, přesto se v dnešní době setkáváme s argumentem, zdali vůbec může být multikulturní výchova efektivní. Barša (2003 cit. podle Preissová, Cichá, Gulová, 2012, s. 62-70) uvádí, že jen jedinec z dané skupiny může předávat informace a učit o dané skupině, neboť jen příslušník určité skupiny je vlastníkem zvláštních a nezaměnitelných zkušeností, které jsou nedostupné pro členy ostatních skupin.

Dále vyvstává otázka, zdali současný koncept multikulturní výchovy odpovídá dynamickým proměnám současné společnosti a taktéž by se měla vyvarovat jednoduchému a schematickému zobrazení společenského uspořádání. V tomto pojetí multikulturní výchova spíše podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje způsoby mezilidského odlišení, namísto toho, aby umožňovala nacházet rovnováhu mezi snahou o dosažení individuální rovnosti a rovnocennosti a respektování příslušnosti a konkrétního životního zázemí. (Dvakrát měř, jednou řež, 2009)

Závěrem lze shrnout, že multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na kognitivní a afektivní osobnostní stránku jedince, jejíž cílem je výchova k toleranci k rozmanitým sociálním skupinám, a naopak eliminace negativních postojů k nim. Na multikulturní výchovu je nahlíženo, jako na nástroj, který má zlepšit vztahy ve společnosti, zamezit konfliktům, netoleranci, projevům diskriminace a rasismu. I přes veškerou kritiku, která multikulturní výchovu provází, je stále její snahou tohoto cíle dosáhnout a umožnit koexistenci více kultur žijících společně na jednom území.

Ve druhé kapitole byly zmíněny poznatky týkající se předsudků a stereotypů, bez kterých by nemohla společnost existovat. Taktéž jsme se věnovali projevům diskriminace, rasového násilí a xenofobie, které se snaží minimalizovat multikulturní výchova a vzdělávání prostřednictvím podávání informací o jinakosti sociálních skupin, kulturách, náboženstvích a především zdůrazňovat skutečnost, že ostatní sociální skupiny mohou být pro naši kulturu obohacující a prospěšné. Soužití majoritní společnosti s příslušníky národnostních menšin můžeme do jisté míry označit za poměrně bezkonfliktní, ačkoli nelze úplně odstranit z povědomí většinové populace negativní předsudky, které jsou zakořeněny v lidské mysli. Taktéž jsme se zmínili o legislativě, která upravuje vzdělávání příslušníků národnostních menšin, na jaké možné bariéry v edukačním prostředí mohou cizinci narazit, budou objasněny ve třetí kapitole.

3 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ MINORIT

V předchozích kapitolách se věnujeme národnostním menšinám, které žijí v České republice, jejich struktuře a popisu. Zaměřujeme se na postoje majoritní společnosti vůči minoritám, u které stále přetrvávají zažitá negativní předsudky a stereotypy, jenž se snažíme postupně odbourávat pomocí multikulturní výchovy. Abychom lépe dokázali pochopit ne snadnou situaci národnostních menšin, které vstupují na naše území s cílem usadit se zde, budeme se v následující kapitole věnovat možným překážkám, kterým musí čelit příslušníci minorit, ale také jejich pedagogové v prostředí škol.

Velká imigrace přivádí do České republiky mj. mnoho dětí, které musejí v našich školách absolvovat povinnou školní docházku. Pedagog se tak ocitá v pozici, kdy učí děti, které vyrůstaly v jiné kultuře, v jiném prostředí a v neposlední řadě nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk, což přináší nemálo problémů. (Gulová, Štěpařová, 2004, s. 110)

Etnická, kulturní nebo jazyková odlišnost by měla být školou přijata bez odsuzování. Pedagogickými reakcemi na národnostní, etnickou a kulturní diverzitu se ve společnosti zabývá interkulturní pedagogika. Ta má za úkol posilovat toleranci a empatii vůči rozdílným životním způsobům, podporovat rovnoprávné a solidární soužití jedinců z různých kultur. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 44)

3.1 Kulturní konflikt

Migrací obyvatel dochází ke střetu kultur, dle Den Hollandera (in Scheu, 2011, s. 21), „kultura představuje v sociologickém smyslu specifický životní styl určité skupiny,“ ten také rozlišoval tři druhy kulturních konfliktů – konflikty mezi kulturami, konflikty uvnitř jedné skupiny a konflikty, jenž se v důsledku kulturních vlivů projevuje v samotném člověku. Hranice mezi těmito konflikty není pevně stanovena. První variantou konfliktu je konflikt mezi příslušníky kulturně odlišných skupin, kteří považují určité prvky své kultury za ohrožené. Den Hollander však apeluje na skutečnost, že se kulturní konflikty vždy odehrávají mezi konkrétními jedinci, nikoli mezi abstraktními kulturními okruhy. Rozhodujícími aspekty jsou v tomto případě identifikace uvnitř skupiny a emocionální účinky kulturních symbolů. U druhé varianty konfliktů Den Hollander upozorňuje na vnější a vnitřní faktory, které svým působením mohou oslabit rovnováhu uvnitř dané skupiny. Kulturní konflikty v tomto případě vysvětlujeme jako reakci na odlišnou interpretaci prostředků pro dosažení stanovených cílů. Přičemž cíle, které si daná skupina definovala, zůstávají stejné. Je zdů-

razňováno, že tyto procesy jsou přirozené a vnitřní rozpory jsou chápány jako cena, kterou kultura platí za svou dynamiku a flexibilitu. Naopak kultura může být ohrožena v případě, že jistá hranice únosnosti vnitřních sporů je překročena. Den Hollander jako příklad zániku kultur uvádí kulturu domorodců po styku s koloniální mocí. Třetí forma konfliktů je prezentována jako rozpory v jednání jednotlivců, které jsou zapříčiněny střetem kultur, transformací kultur nebo napětím uvnitř kulturních skupin. Jestliže jednotlivec jako příslušník určité kulturní skupiny přijme za své konkrétní hodnoty, je velmi nepravděpodobné, že se těchto hodnot snadno zřekne a upustí od nich. Podle den Hollandera se s touto variantou konfliktů setkávají především migranti, kteří si své tradiční hodnoty přiváží do nového prostředí a naráží na problémy s jejich uplatněním v běžném životě. (Scheu, 2011, s. 23-25)

3.2 Jazyková bariéra

Začleňování cizinců do českého vzdělávacího systému sebou nese nemalé problémy. Jednou z nejčastěji zmiňovaných problematických oblastí je výuka českého jazyka. Pro žáky – cizince se jedná o náročný proces, který se dlouhodobě promítá do celého jejich studia. Neznalost vyučujícího jazyka komplikuje práci i pedagogovi s žákem, kterému je třeba věnovat více pozornosti, nebo ho po vyučování český jazyk doučovat. Řada pedagogů však na tuto situaci rezignuje a nechává žáka stranou. Problém se také prohlubuje díky nedostatku dostupných kurzů češtiny pro cizince. (Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 146-147)

Podle Školského zákona vzdělávání národnostních menšin zajišťuje obec, kraj, popř. ministerstvo v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách v souladu se zásadami a cíli tohoto zákona. V praxi to znamená, že třída příslušného ročníku základní školy se zřídí v případě, že se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků, základní škola se zřídí za předpokladu, že třídy budou naplněny nejméně 13 dětmi v jedné třídě. Jestliže tyto podmínky nejsou splněny, může ředitel v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem určit předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání bude uskutečňovat dvojjazyčně. (Gulová, Štěpařová, 2004, s. 113)

Rostoucí různorodost kulturního a jazykového školského prostředí vyžaduje od vzdělávacích institucí koncept, který pojímá rozmanitost prostředí, mateřského jazyka a kultury jako obohacení výchovných a učebních procesů. Příkladem vhodného konceptu je snaha

zajistit žákům národnostních menšin školní vzdělávání v jejich mateřském jazyce. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 46)

3.3 Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči bývá takéž zařazována mezi problematické oblasti. Opět zejména proto, že se předpokládá znalost českého jazyka a v okamžiku, kdy tomu tak není, dostává se vzdělávací systém do situace, se kterou si neumí poradit. Je běžné, že rodiče žáků cizinců nemohou svým dětem poskytnout potřebné informace v oblasti vzdělávání, protože se sami v českém vzdělávacím systému neorientují a jazyk neovládají natolik, aby si potřebné informace zjistili. (Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 148)

U jazykově odlišných žáků je zapotřebí plně vnímat jejich sociální situaci, převládající jazykovou praxi uvnitř i vně školy a respektovat jejich související vzdělávací potřeby. Prvním krokem ve vytváření příznivého vlivu na jazykový vývoj žáků s jiným mateřským jazykem by mělo být uvědomění si to, co rodiče považují za žádoucí cíl. Pro optimální vývoj žáka je žádoucí, aby se pedagog s rodiči shodli v prováděné jazykové praxi. Někdy rodiče budou spokojeni s tím, že jejich dítě plně ovládne jeden jazyk, a vývoji druhému nebudou věnovat pozornost. Jiní rodiče budou chtít, aby dítě druhým jazykem uměla nejen mluvit, ale dokázalo v něm číst a psát. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 50)

3.4 Další možné bariéry

Poměrně složitá situace, se kterou se školy musejí vypořádat při nástupu žáka cizince, spočívá v jeho zařazení do odpovídajícího ročníku. Oblast vzdělávání cizinců, jde-li o základní a střední školy, se vyznačuje nedostatkem metodické podpory a doporučení jak v obdobných situacích postupovat. Žáci – cizinci jsou tedy zpravidla umístěováni do nižších ročníků, než kam by věkově spadali. Dalším charakteristickým znakem dané oblasti je nedostatek či nedostupnost informací. Z pozice žáka – cizince se jedná především o informace týkající se fungování školy, možnostech kurzů českého jazyka a informace o dalších vzdělávacích možnostech. (Bittnerová, Moravcová, 2010, s. 147)

Den Hollander v roce 1955 představil komplexní model kulturních konfliktů, ve kterém rozlišuje individuální a kolektivní aspekty a především zdůrazňoval dynamiku uvnitř kultur a jejich neustálou transformaci. Na toto pojetí v roce 1993 navázal odborník na úpravu vzdělávání Hans-Peter Füssel, který ve své studii o multikulturním vzdělávání v Německu odkázal na koncepci kulturního konfliktu, ve kterém se zabýval otázkou, jak mají národní

soudy přistupovat k problémům dětí přistěhovalců v rámci státního školství. Füssel jako příklad k dané problematice uvedl rodiče, kteří zakázali dítěti účast na určitých školních předmětech, nebo žádosti rodičů, aby vznik vesmíru byl vyučován na základě argumentů vyplývajících z Bible. Podle Füssela pro uvedené konflikty v rámci školství neexistuje jednotné řešení a to proto, že společnost nemá nastaven ve věci jednotný charakter a obsah hlavních hodnot společnosti a přijatelnosti odlišných hodnot. (Scheu, 2011, s. 25-26)

4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ Z ROMSKÉ NÁRODNOSTNÍ MENŠINY

Čtvrtá kapitola předkládané práce je věnována specifické národnostní menšině, a to romské. V předchozích kapitolách byly popsány postoje a předsudky majoritní společnosti k Romům, které jsou spíše negativního charakteru, a taktéž jsme nastínily možné bariéry v edukačním procesu týkající se národnostních menšin obecně. Děti ostatních národních menšin, jenž navštěvují školy většinové společnosti, se na nové prostředí adaptují bez závažnějších problémů a dosahují převážně srovnatelných studijních výsledků jako děti majoritní společnosti. Problém, jehož dopady jsou celospolečenského rázu, spatřujeme v edukaci romské národnostní menšiny. Romské děti si nesou svůj neúspěch ze školního prostředí po celý svůj život, což se následně odráží v jejich nelehkém uplatnění na trhu práce, ale i ve společnosti. Výstupem mohou být právě negativní postoje majoritní společnosti, která si uvědomuje jak sociální, ale i ekonomické dopady s tím související a veškeré snahy o poklidné soužití mezi těmito skupinami se postupně vytrácí. Následující text nám přiblíží, na základě poznatků odborníků zabývajících se vzděláváním romských žáků, možné příčiny jejich školního neúspěchu.

Gulová a Štěpařová (2004, s. 110-112) spatřují problém s integrací romské národnostní menšiny do subkultur majoritní společnosti v důsledku rozdílného hodnotového systému, kultury a především neznalosti jazyka majority. Romské děti se ocitají v nelehké situaci, kdy jejich nedostatečná znalost českého, často i romského jazyka znemožňuje jejich komunikaci s vrstevníky ale hlavně s pedagogem. Předškolní věk je z hlediska vývoje řeči významnou etapou a to nejen z hlediska slovního, ale i z hlediska gramatické a logické úrovně jeho vyjadřování. Vzhledem k odlišnému životnímu stylu romských rodin, způsobu komunikace a chudé slovní zásobě je institucionální péče v tomto období velmi důležitá.

Jako vhodné řešení tohoto problému zmiňují odborníci různá předškolní zařízení, která by romským dětem, ale i jejich rodinám poskytla pomoc v oblastech výuky českého jazyka, kde by si ho osvojili alespoň na takové úrovni, aby byla zaručena bezproblémová komunikace se školou, úřady, vrstevníky, atd. V neposlední řadě by předškolní zařízení mohla být užitečná v oblasti adaptace a integrace do společnosti, kde by děti již od útlého věku byly seznamovány s pravidly a povinnostmi a následný nástup na základní školu by pro ně nemusel být tak zásadní změnou v jejich životech. Ovšem mnohdy narážíme na skutečnost, že jen velmi malé procento romských dětí navštěvuje tato zařízení. Důvodů může být více, jako stěžejní se naskýtá ten, že rodina je pro příslušníky romské menšiny to nejdůležitější,

a proto se dětem věnují sami až do věku, kdy děti začínají s povinnou školní docházkou. Nelze opomínat ani finanční náročnost a mnohdy vzdálenost zařízení od místa bydliště romských dětí. Základní škola je většinou prvním místem, kde se romské děti setkávají se spisovnou podobou českého jazyka, který se od toho romského liší. Šotolová (2008, 31) uvádí, že Romský jazyk je původem indický a v řeči mluvících se projevuje zvukovou podobou a gramatickou strukturou spojující podle určitých pravidel slova a stylem. Tzv. romský etnolekt češtiny, jenž si Romové osvojili jako svůj druhý jazyk, lze charakterizovat jako českou fonetiku poznamenanou romskou výslovností, ale také romskými slovy vyjádřenými pomocí českých výrazových prostředků. Jde tedy o vzájemné střetávání a ovlivňování obou jazyků, tzv. interferenci, kterou lze rozdělit do čtyř okruhů:

- Fonetická a lexikální oblast
- Gramatická oblast
- Sémanticko-lexikální oblast
- Stylistická oblast

Jednotlivými interferenčními oblastmi romštiny a češtiny by se měl každý pedagog, jehož třídu romský žák navštěvuje, hlouběji zabývat, aby byl schopen porozumět chybám, kterých se právě tyto žáci dopouštějí a to jak v písemném, tak v ústním projevu.

Již tento prvopočáteční handicap se odráží ve školní úspěšnosti romských žáků, kteří nezdůrazněně prospívají, propadají záškoláctví a v mnoha případech inklinují k sociálně patologickým jevům (Gulová, Štěpařová, 2004, s. 110). Lechta (2010, s. 388) ve své publikaci zmiňuje další příčiny školního neúspěchu, uvádí, že sociálně znevýhodněné romské děti vnímají často pomaleji, s velkým počtem zvláštností a nedostatků, příčinou bývá poškození zrakové a sluchového orgánu, ale také snížený intelekt. Výrazná je také snížená pozornost těchto žáků a horší soustředění se, pozornost romských dětí bývá rozptýlená, snadno unavitelná a aktivita se ztrácí mnohem rychleji než u ostatních žáků, proto jsou při výuce zapotřebí činitele, které podporují udržení potřebné pozornosti. Romské děti mají schopnost řešit praktické situace související s uspokojením aktuálních potřeb.

Dunovský (1999 cit. podle Gulová, Štěpařová, 2004, s. 111) uvádí, že „romské děti propadají 14x častěji oproti ostatním dětem, 30x častěji dokončují povinnou školní docházku v nižším než závěrečném ročníku a 28x častěji jsou převáděny do zvláštních škol.“

Aby mohlo dojít ke zlepšení této situace a vzdělávání se mohlo stát efektivnějším, bude muset dojít k závažným změnám v procesu vzdělávání romských dětí a bude muset být uplatněno několik předpokladů, a to zejména:

- zajištění pravidelné docházky do školy
- odstranění jazykových bariér
- adekvátní přístup školských zařízení ke specifickým potřebám romských žáků
- využívání alternativních přístupů ke vzdělávání
- vzájemné respektování kulturních odlišností a hodnot v rámci multikulturní výchovy

Gulová a Štěpařová (2004, s. 110) vysvětlují, že hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských žáků je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělávání tak, aby nechápali vzdělávací proces jako zlo, které jim vnucuje majoritní společnost, ale přijímali je jako prostředek osobního rozvoje a integrace do společnosti. Dalším předpokladem zkvalitnění vzdělanosti romských žáků je požadavek, aby každý romský občan měl možnost uplatnit své právo na vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem a možnostem. U romských žáků je běžné, že jsou umístováni do zvláštních škol díky výchovné zanedbanosti nebo na vlastní žádost rodičů, a to z toho důvodu, aby cesta k absolvování povinné školní docházky byla pro děti snazší. Toto rozhodnutí by mělo být zcela v kompetenci odborníkům ze speciálně diagnostických center. Česká republika bývá v tomto ohledu kritizována. Vzdělávání romských žáků převážně na praktických školách, vnímají odborníci jako zaběhnutý rituál majoritní společnosti. Bittnerová s Moravcovou (2013, s. 116-117) dodávají, že již zmíněný rituál je výsledkem krizové situace, tedy střetu českých učitelů a romských dětí, při níž obě zúčastněné strany pociťují napětí. Bittnerová poukazuje na skutečnost, že romské dítě pociťuje nátlak týkající se vědění a povinností ze strany školy, které nejsou záležitostí společného sdílení v rámci rodiny, která je pro Romy nejdůležitější hodnotou. Dítě je v tomto ohledu osamoceno a nuceno obhájit si svou sociální pozici a úctu, poprvé se také setkává s negativními reakcemi na to, že je cikán. Tento střet zájmů není optimální pro to, aby se dítě udrželo na základní škole, a dochází k tomu, že dítě je nuceno přestoupit na praktickou školu. Podobného názoru je i Liga lidských práv (Kopal, 2007, s. 15), která se domnívá, že skutečný důvod spočívá ve strachu a nechuti majoritní společnosti integrovat romské děti do hlavního vzdělávacího proudu, a tím tak čelit zavedené segregační praxi.

I v tomto ohledu lze spatřovat jisté stereotypy majoritní společnosti vůči příslušníkům romské menšiny, které jsou založeny na předpokladu, že romský žák se neumí učit, a proto by se měl vzdělávat v praktické škole. Odborníci navrhnou vhodná opatření a postupy, jak docílit toho, aby edukace romských žáků byla prováděna specialisty v oblasti vzdělávání a výchovy, na základě jejich dovedností, schopností a možností. K odbourání zavedených postupů by měla přispět nejen multikulturní výchova, ale především informovanost, empatie a pochopení ze strany většinové společnosti. Závěrem lze shrnout, že odborníci spatřují několik možných příčin neúspěchů ve vzdělávání romských dětí, jejichž situace se nezlepší bez pomoci pedagogů, vychovatelů, rodiny, institucí a společnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Smyslem této práce je snaha o zmapování současných postojů rodičů jako představitelů majoritní společnosti vůči multikulturnímu prostředí na základních školách. Tato práce má přispět k pochopení odlišností, kultur a chování jednotlivých národnostních menšin a zlepšit tím vzájemné vztahy ve společnosti.

Hlavní výzkumný problém jsme stanovili následovně:

„Zaujmají rodiče jako představitelé majoritní společnosti kladné stanovisko při využívání výuky multikulturní výchovy jako vhodného prostředku pro začleňování národnostních menšin do společnosti, jak vnímají minority a jak by se dle jejich názoru mohlo přispět ke zkvalitňování vzájemných vztahů v prostředí základních škol.“

Výzkumné otázky (VO) jsme stanovili následovně:

1. Jsou rodiče dětí majoritní společnosti pro podporování začleňování národnostních menšin v prostředí základních škol?
2. Jak rodiče dětí majoritní společnosti hodnotí význam vzájemných vztahů a blízkost k vybraným národnostním menšinám a znají osobně příslušníka minority?
3. Považují rodiče dětí majoritní společnosti v současné době za důležité zajímat se o multikulturní prostředí školy, kterou jejich dítě navštěvuje?
4. Jak by se podle rodičů dětí většinové společnosti mohlo zlepšit soužití žáků z majoritní společnosti a žáků z národnostních menšin?

5.1 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu bakalářské práce je zmapovat, jaké jsou postoje rodičů žáků 1. stupně ZŠ v Uherském Hradišti vůči národnostním menšinám, zjistit dosavadní zkušenosti s minoritami, a jestli rodiče vychovávají své děti k tolerantnímu chování. Především nás zajímá, jak majorita hodnotí jednotlivé národnostní menšiny žijící na území České republiky, zdali jsou nakloněni využívat prostředky multikulturní výchovy jako vhodného nástroje ke zlepšení vztahů a jaké další možnosti by mohly přispět ke zkvalitňování vztahů ve škole.

Za dílčí cíle výzkumu si klademe:

- Zjistit, zdali rodiče, jako představitelé české majoritní společnosti souhlasí se zaváděním mateřského jazyka národních menšin jako nepovinného předmětu do výuky na ZŠ.
- Zjistit, zdali si rodiče jako zástupci majoritní společnosti myslí, že by děti z národnostních menšin měly navštěvovat své vlastní školy.
- Zjistit, zdali rodiče jako představitelé majoritní společnosti souhlasí se začleňováním minorit do většinové společnosti prostřednictvím zavedení multikulturní výchovy do výuky na ZŠ.
- Zjistit, jak rodiče jako představitelé majoritní společnosti hodnotí význam vztahů s národnostními menšinami.
- Zjistit, zdali mají rodiče jako představitelé české majoritní společnosti zkušenosti s příslušníky minorit
- Zjistit, kde rodiče jako zástupci majoritní společnosti získali zkušenosti s příslušníky národnostních menšin.
- Zjistit, zdali rodiče jako příslušníci majority považují za důležité vychovávat své děti k tolerantnosti.
- Zjistit, zdali rodiče jako příslušníci majority zjišťují strukturu a složení třídy, kterou jejich dítě navštěvuje.
- Zjistit, jakými možnostmi by se dle rodičů, tedy příslušníků majoritní společnosti, mohlo dosáhnout lepšího soužití s minoritami v prostředí základních škol.

5.2 Metoda

Pro zvolenou problematiku bylo zvoleno kvantitativní šetření a jako metodu sběru dat jsme zvolili dotazník, díky kterému jsme schopni nejlépe splnit stanovené výzkumné cíle. Výhodou této metody je, že s jeho pomocí lze získávat jednoduché a snadno statisticky zpracovatelné údaje od většího počtu respondentů. Dotazník je také velice známá metoda sběru dat a můžeme tedy očekávat větší ochotu respondentů odpovídat. Dalším pozitivem je i anonymita dotazníků, která zaručuje ochranu respondentů a jejich odpovědí. Postupovat budeme dle Chráska, M (2007).

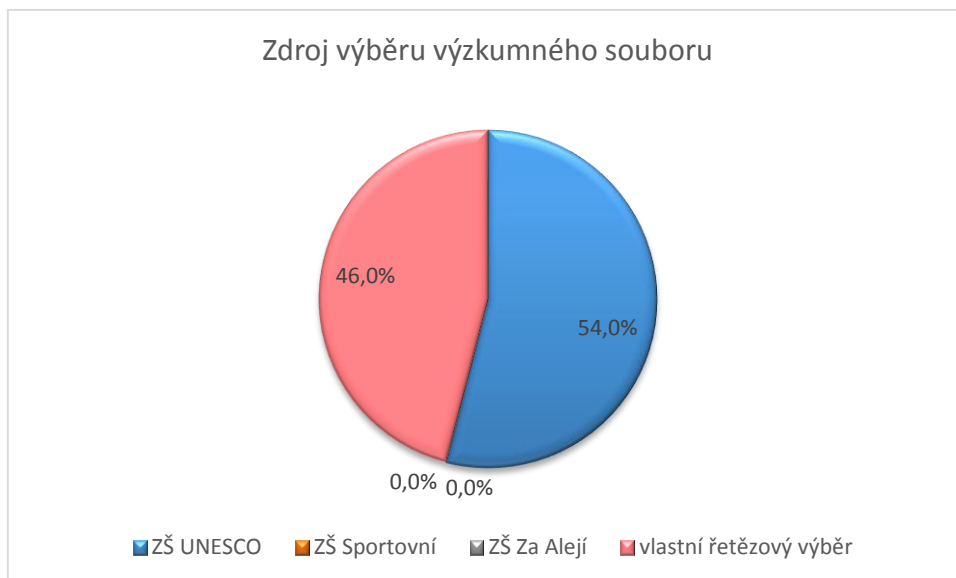
Dotazník tvoří otázky uzavřeného, polouzavřeného a škálového typu, jednotlivé položky byly jednotlivě rozebrány a graficky znázorněny. Pro přehlednější zpracování výsledků

byla vytvořena tabulka v programu Microsoft Excel, do které byly zaznamenávány četnosti k jednotlivým odpovědím. Na základě těchto přehledných tabulek byly následně zpracovány grafy, ve kterých byl zvolen způsob zpracování pomocí četností a procentuálního vyjádření za doprovodu stručného popisu.

Dotazník pro výzkum souboru byl anonymní a tvořilo jej 17 otázek. První část dotazníku obsahuje socio-demografické údaje, kterými jsme zjišťovali pohlaví, dosažené vzdělání a sektor, ve kterém respondenti pracují. Další 14 otázek zaměřených na problematiku multikulturního prostředí zkoumá údaje o postojích majoritní společnosti vůči minoritám, získaným zkušenostem s příslušníky minorit, a zdali se respondenti zajímají o složení třídy svého dítěte.

5.3 Výzkumný soubor

Na základě zvoleného tématu práce byly elektronickou cestou, tedy e-mailem osloveny tři základní školy v Uherském Hradišti. Základní škola UNESCO, Komenského náměstí 350, 686 62 Uherské Hradiště, Základní škola, Sportovní 777, 686 01 Uherské Hradiště a Základní škola, Za Alejí 1072, 686 06 Uherské Hradiště. Žádosti o spolupráci a poskytnutí prostoru pro oslovení rodičů prvního stupně vyhověla pouze Základní škola UNESCO, Komenského náměstí 350, 686 62 Uherské Hradiště. V měsíci lednu byly dotazníky v tištěné formě předány zástupci ředitele prvního stupně této vzdělávací instituce a následně byly prostřednictvím třídních učitelů rozdány dětem, které je doma předaly svým rodičům k vyplnění. Stejným způsobem byly dotazníky po deseti dnech vysbírány a předány zástupci ředitele prvního stupně, kde byly vyplněné dotazníky vráceny ke zpracování a vyhodnocení. Díky nízké návratnosti dotazníků, která byla dle slov zástupce ředitele prvního stupně způsobena neochotou rodičů dětí prvního stupně angažovat se na mimoškolních aktivitách, tedy i na dotazníkovém šetření, byl dotazník v tištěné formě během měsíce února rozdán známým a přátelům s dětmi navštěvujícími první stupeň základní školy, aby jej vyplnili a následně také předali svým známým nebo kolegům v zaměstnání. Tímto způsobem, tzv. technikou „sněhové koule“ nebo také „řetězovým výběrem“ jsme získali další dotazníky potřebné pro výzkum. Následně byly dotazníky do konce měsíce února vysbírány a zpracovány. Samotný výzkum trval od 10. 1. 2015 do 28. 2. 2015, přičemž výzkumný soubor tvořili rodiče dětí prvního stupně základních škol. V níže zobrazeném grafu je vyznačen podíl respondentů získaných v prostředí základní školy a podíl respondentů získaný technikou „řetězový výběr.“



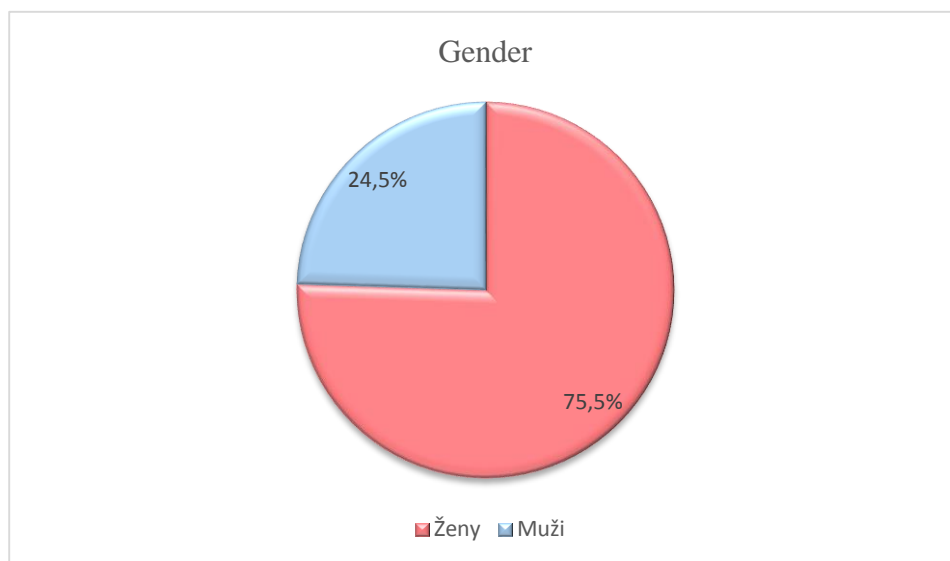
Graf č. 1 Výzkumný soubor

6 ANALÝZA DAT

Pro získání dostatečného počtu responsí pro výzkum bylo rozdáno 240 kusů dotazníků v tištěné formě, přičemž návratnost dotazníků v dotazníkovém šetření byla 44%, získali jsme tedy 106 kusů vyplněných dotazníků, které byly získány od výzkumného souboru, jenž tvořili rodiče dětí prvního stupně základních škol. Z celkového počtu 190 kusů dotazníků umístěných do Základní školy UNESCO, Komenského náměstí 350, 686 62 Uherské Hradiště, bylo získáno 57 kusů vyplněných dotazníků, návratnost v tomto případě byla 30%. Dodatečně bylo pro výzkum pomocí techniky „sněhová koule“ rozdáno 50 kusů dotazníků v tištěné formě, přičemž jsme získali 49 kusů vyplněných dotazníků ke zpracování a vyhodnocení, návratnost tedy byla 98%. Každou otázku jsme vyhodnotili samostatně a názorně demonstrovali v grafu, který jsme doplnili slovním popisem vyhodnocení.

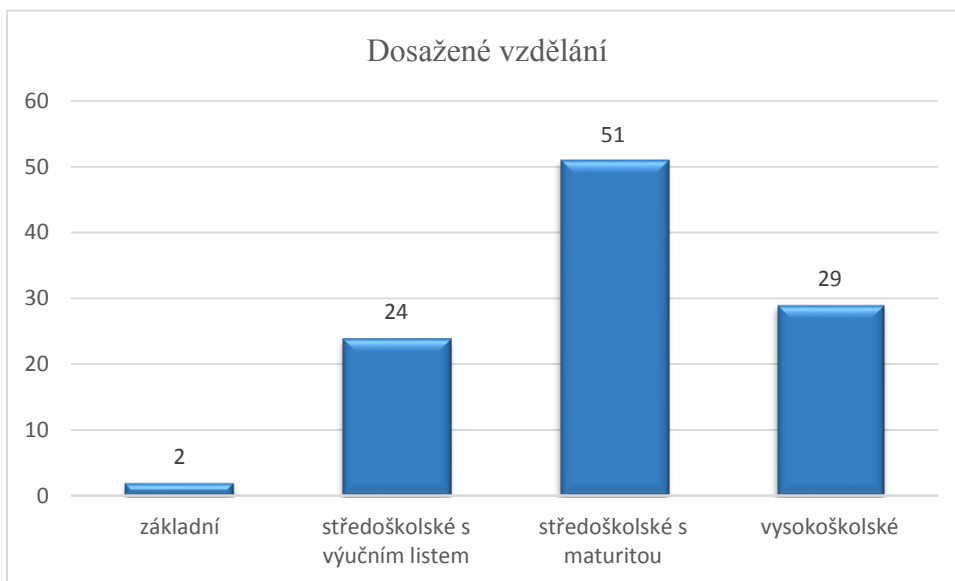
Sociodemografické údaje

Otázka č. 1: Pohlaví



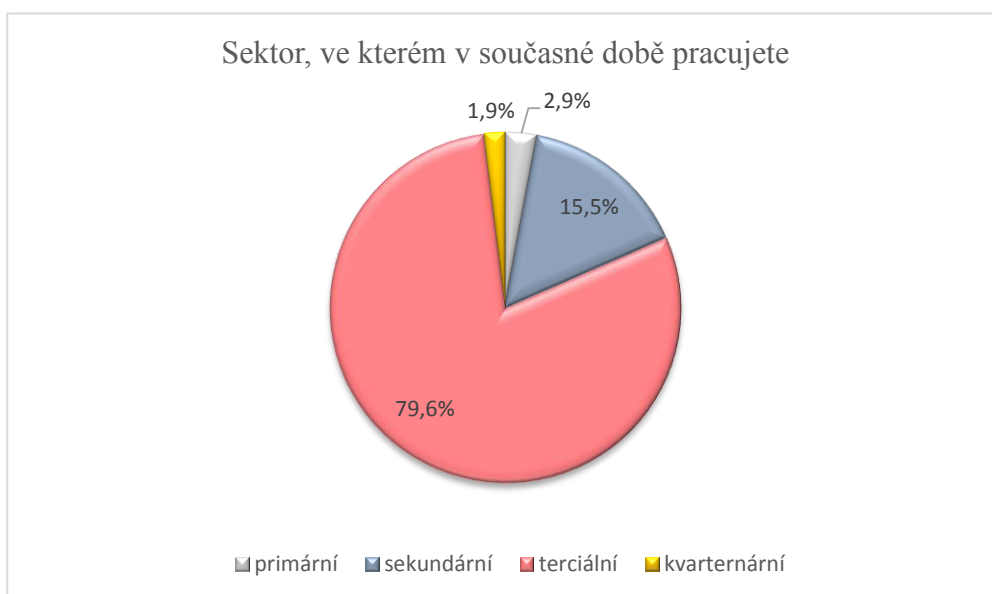
Graf č. 2 Gender

Z celkového počtu 106 respondentů se dotazníkové šetření zúčastnilo 80 žen (75,5%) a 26 mužů (24,5%).

Otázka č. 2: Dosažené vzdělání

Graf č. 3 Dosažené vzdělání

Z celkového počtu 89 respondentů mají 2 respondenti ukončené základní vzdělání, 24 respondentů má ukončeno středoškolské vzdělání s výučním listem, nejvíce, tedy 51 respondentů uvedlo, že má ukončeno středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou a 29 respondentů uvedlo, že má vysokoškolské vzdělání.

Otázka č. 3: Sektor, ve kterém v současné době pracujete

Graf č. 4 Sektor, ve kterém v současné době pracujete

Z celkového počtu 106 responsí 82 respondentů (79,6%) uvedlo, že pracuje v terciálním sektoru. V sekundárním sektoru pracuje 16 respondentů (15,5%), v primárním sektoru pracují 3 respondenti (2,9%) a 2 respondenti (1,9%) uvedli, že působí v kvarternárním sektoru.

VO 1: Jsou rodiče dětí majoritní společnosti pro podporování začleňování národnostních menšin v prostředí základních škol?

(otázky v dotazníkovém šetření č. 4,5,6 a 7)

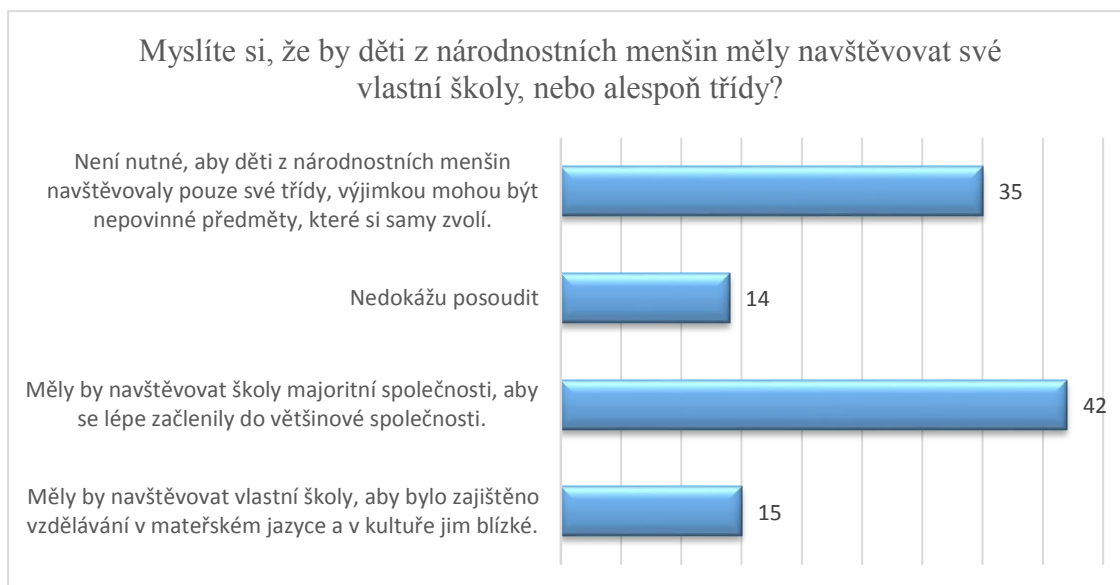
Otázka č. 4: Myslíte si, že by se do škol měl zavádět alespoň jako nepovinný předmět mateřský jazyk národnostních menšin?



Graf č. 5 Zavedení mateřského jazyka národnostních menšin do škol

Na tuto otázku odpovědělo 30 respondentů (28,6%), že by se do škol rozhodně neměl zavádět mateřský jazyk národnostních menšin, 44 respondentů (41,9%) se shodlo na odpovědi, že by se mateřský jazyk minorit do škol spíše neměl. 17 respondentů (16,2%) uvedlo jako svou odpověď, že tuto situaci nedokáží posoudit, 13 respondentů (12,4%) odpovědělo, že by se mateřský jazyk národnostních menšin do škol zavádět měl a 1 respondent (1,0%) si myslí, že by se mateřský jazyk rozhodně do škol zavádět měl.

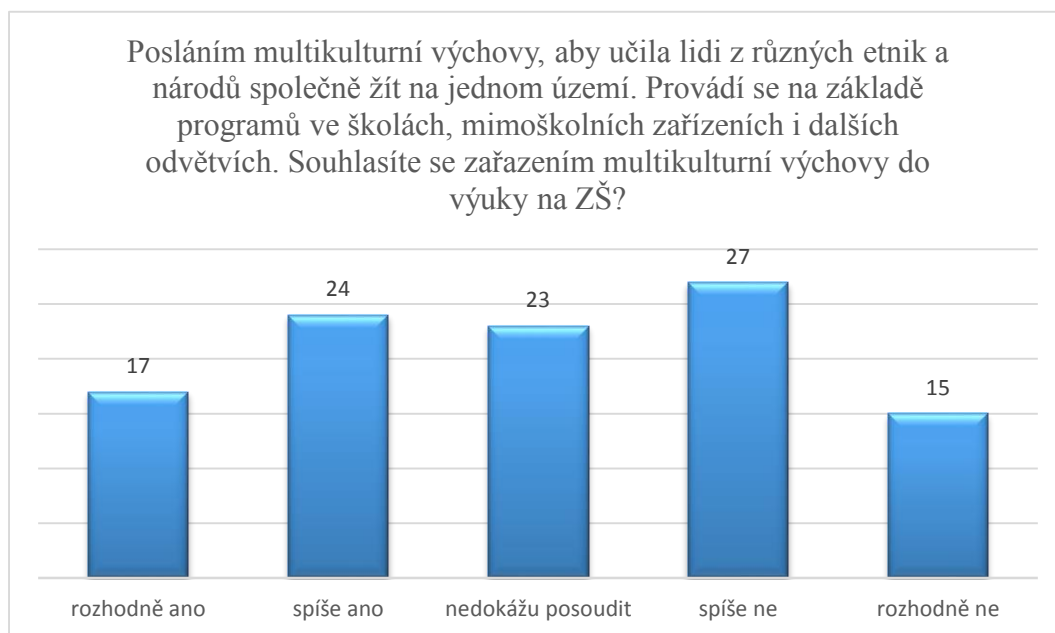
Otázka č. 5: Myslíte si, že by děti z národnostních menšin měly navštěvovat své vlastní školy, nebo alespoň třídy?



Graf č. 6 Samostatné třídy pro děti z národnostních menšin

Z uvedeného grafu vyplývá, že 15 respondentů (14,2%) je toho názoru, že děti z národnostních menšin by měly navštěvovat své vlastní školy, aby bylo zajištěno vzdělávání v mateřském jazyce a v kultuře jim blízké. 42 respondentů (39,6%) si myslí, že by měly děti z národnostních menšin navštěvovat školy majoritní společnosti, aby se lépe začlenily do většinové společnosti. 14krát respondenti odpověděli, že situaci nedokáží posoudit a 35 respondentů (33,0%) uvedlo, že není nutné, aby děti z národnostních menšin navštěvovaly pouze své třídy, výjimkou mohou být nepovinné předměty, které si samy zvolí.

Otázka č. 6: Posláním multikulturní výchovy je, aby učila lidi z různých etnik a národů společně žít na jednom území. Provádí se na základě programů ve školách, mimoškolních zařízeních i v dalších odvětvích. Souhlasíte se zařazením multikulturní výchovy do výuky na ZŠ?



Graf č. 7 Zařazení multikulturní výchovy do výuky na ZŠ

Na tuto otázku odpovědělo 17 respondentů (16,0%), že by se multikulturní výchova do výuky jednoznačně zařazovat měla, 24 respondentů (22,6%) uvedlo, že by multikulturní výchova do výuky měla být zařazována. 23 respondentů (21,7%) uvedlo, že tuto skutečnost nedokáží posoudit. Nejvíce respondentů, tedy 27 (25,5%) usoudilo, že by se multikulturní výchova do výuky spíše neměla zařazovat a 15 dotazovaných (14,2%) se myslí, že by se tak určitě stát nemělo.

Otázka č. 7: Který z níže uvedených nástrojů využívaných v multikulturní výchově je dle Vašeho názoru nejvhodnější využívat a zakomponovat do výuky třídám 1. stupně ZŠ?



Graf č. 8 Nástroje multikulturní výchovy

Na základě uvedeného grafu můžeme konstatovat, že nejvíce respondentů, tedy 73 (57,9%) by do výuky multikulturní výchovy zařadilo tematické dny, odpověď dopisování s cizincem volilo 21 respondentů (16,7%), 10 respondentů (7,9%) odpovědělo, že by se ve výuce multikulturní výchovy měla využívat spolupráce s knihovnou či muzeem a stejný počet respondentů, tedy 10 (7,9%) by volilo zážitkové kurzy. Odpověď divadlo volilo 7 dotazovaných (5,6%) a jinou možnost nástrojů využívaných v multikulturní výchově by volilo 5 respondentů (4,0%).

Shrnutí VO 1: Na základě výsledků této části otázek, můžeme říci, že u rodičů, jako představitelů majoritní společnosti dominují negativní postoje v souvislosti se zaváděním mateřského jazyka národnostních menšin do škol, pouze necelých 14% respondentů zaujímá kladné stanovisko a je toho názoru, že by se mateřský jazyk národnostních menšin jako nepovinný předmět do škol zavádět měl. Na otázku, zdali by měly děti z národnostních menšin navštěvovat své vlastní školy, se rodiče jako představitelé majority v nadpoloviční většině shodli na odpovědích, že děti z národnostních menšin by měly navštěvovat školy majoritní společnosti, ale měly by mít možnost navštěvovat své třídy prostřednictvím nepovinných předmětů, které si samy zvolí. Zajímavých výsledků dosáhly odpovědi týkající

se výuky multikulturní výchovy na základní škole. Téměř polovina dotazovaných (49%), nepočítáme-li odpovědi – nedokážu posoudit, zaujímá kladný názor a souhlasí se zařazením multikulturní výchovy do výuky na ZŠ, druhá část (51%) dotazovaných se přiklání k odpovědím, že není nutné zařazovat multikulturní výchovu do výuky na základní škole. Z nástrojů využívaných v multikulturní výchově respondentům nejvíce vyhovovaly tematické dny, na kterých se shodla nadpoloviční většina všech dotazovaných. Z výsledků vyplývá, že rodiče, jako představitelé majoritní společnosti spatřují hrozbu spojenou s národnostními menšinami v mateřském jazyce těchto minorit a jeho zaváděním do výuky na základní škole, což se projevilo v negativních reakcích respondentů. Můžeme také konstatovat, že rodiče jako představitelé majority, zaujímají kladné postoje a stanoviska vůči příslušníkům národnostních menšin, které je zapotřebí podporovat a začleňovat do společnosti. Odpovědi respondentů byly různorodé, ale byly z naší strany očekávány.

VO 2: Jak rodiče dětí majoritní společnosti hodnotí význam vzájemných vztahů a blízkost k vybraným národnostním menšinám a znají osobně příslušníka minority?

(otázky v dotazníkovém šetření č. 8,9,10,11 a 12)

Otázka č. 8: Ke každému z níže uvedených národnostních menšin uveďte, prosím, jak jsou Vám tyto menšiny blízké na stupnici 1-5. Kdy: (1-rozhodně mi nevádí, 2-spíše mi nevádí, 3-nedokážu posoudit, 4-spíše mi nevádí, 5-rozhodně mi vadí)

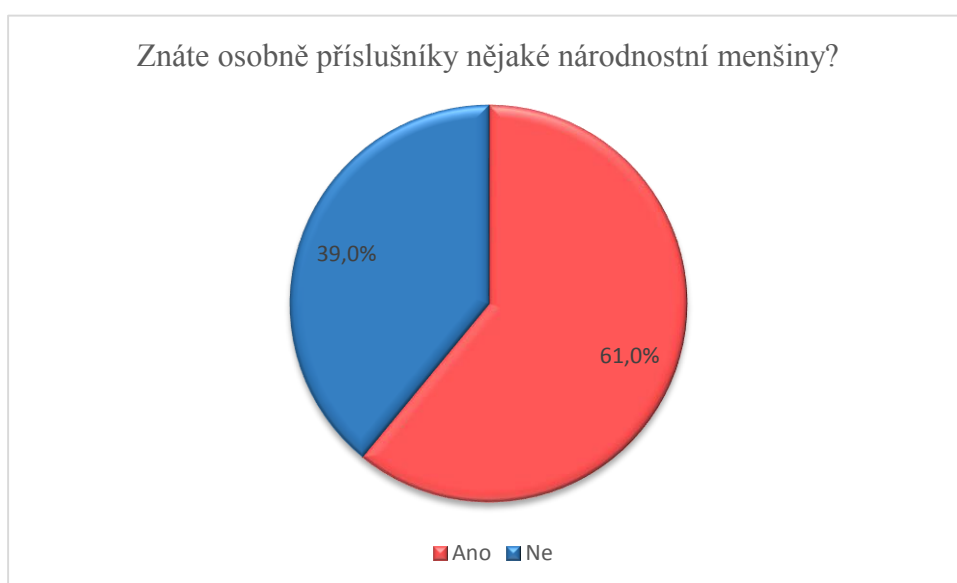
Tab. č. 3 Oblíbenost vybraných národnostních menšin

Vybrané národnostní menšiny	Průměrné hodnocení oblíbenosti
německá menšina	2,05
polská menšina	2,11
vietnamská menšina	2,19
ruská menšina	2,35
bulharská menšina	2,43
romská menšina	3,75

Uvedená tabulka znázorňuje blízkost k uvedeným národnostním menšinám. Hodnoty v ní byly seřazeny od nejnižších po nejvyšší, přičemž nejnižší průměr znamená větší blízkost a

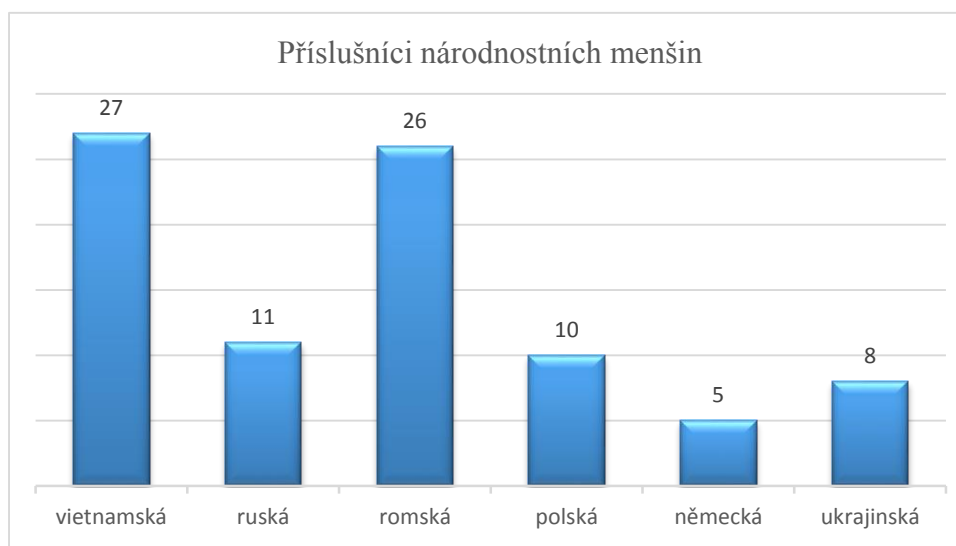
opačně tzn. čím vyšší průměr, tím nižší oblíbenost. Na základě vyhodnocení této otázky lze konstatovat, že nejbližší je respondentům německá menšina, jejíž průměr je 2,05, následuje polská menšina, která dosáhla průměru 2,11. Vietnamská menšina skončila na třetím místě s průměrem 2,19, ruská menšina dosáhla průměru oblíbenosti 2,35. Bulharská menšina po vyhodnocení výsledků dosáhla průměru 2,43 a na posledním místě u respondentů skončila romská menšina s průměrem 3,75.

Otázka č. 9: Znáte osobně příslušníka nějaké národnostní menšiny? Pokud Ano, uveďte, prosím, o jakou menšinu se jedná.



Graf č. 9 Znáte osobně příslušníka národnostní menšiny?

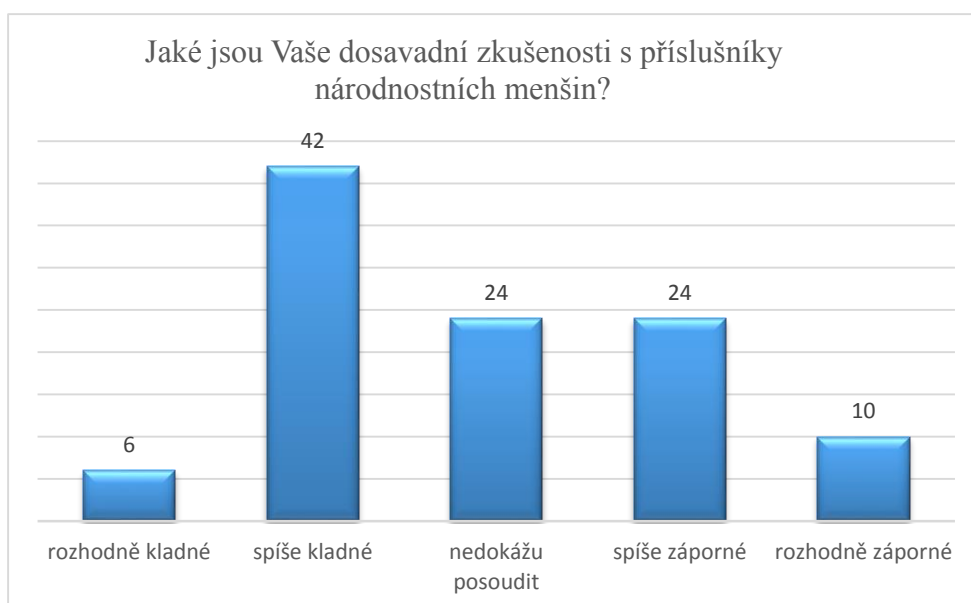
Na tuto otázku odpovědělo 61,0%, tj. 64 respondentů, že osobně zná příslušníka národnostní menšiny, 41 respondentů (39,0%) uvedlo, že příslušníka národnostní menšiny nezná.



Graf č. 10 Příslušníci národnostních menšin

Nejvíce, 27 respondentů uvedlo, že zná osobně příslušníka vietnamské národnostní menšiny, osobně zná příslušníka romské menšiny 26 respondentů, 11 respondentů uvedlo, že zná osobně příslušníka ruské menšiny, příslušníka polské menšiny uvedlo 10 respondentů, 8 respondentů uvedlo, že osobně zná příslušníka ukrajinské menšiny a 5 respondentů odpovědělo, že zná příslušníka německé menšiny. V grafu nejsou uvedeny národnostní menšiny (běloruská, slovenská, řecká, bulharská a chorvatská), jež se v odpovědích respondentů objevovaly, ale jejich četnost byla menší než 5.

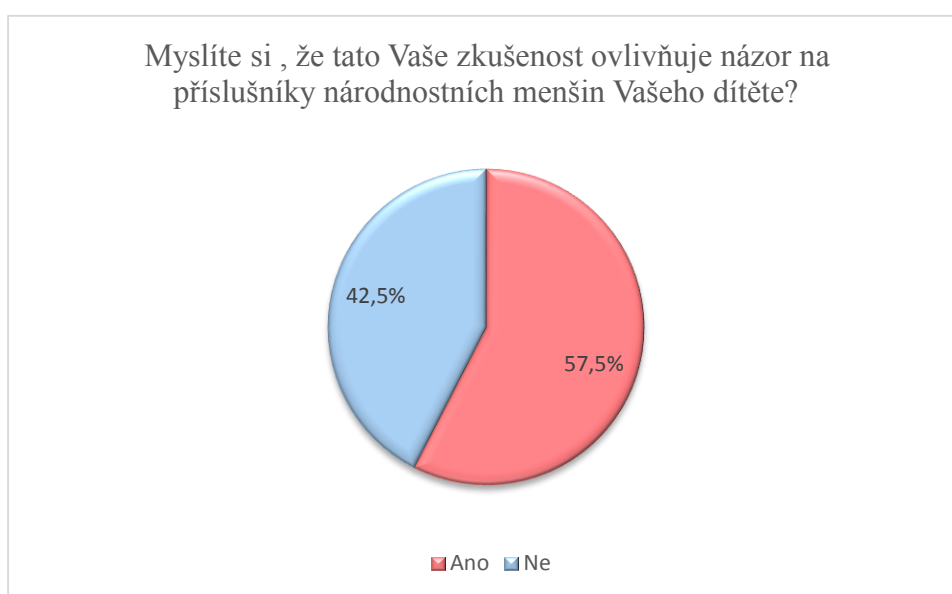
Otázka č. 10: Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s příslušníky národnostních menšin?



Graf č. 11 Zkušenosti s minoritami

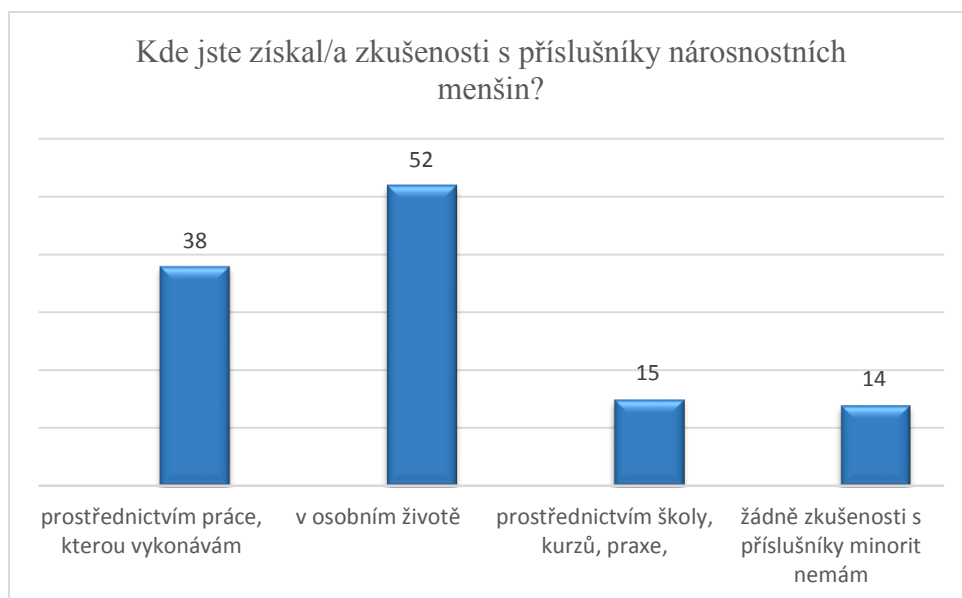
Z uvedeného grafu vyplývá, že 6 respondentů (5,7%) má „rozhodně kladné“ zkušenosti s příslušníky národnostních menšin, 42 respondentů (39,6%) odpovědělo na tuto otázku, že má „spíše kladné“ zkušenosti s příslušníky minorit, 24 respondentů (22,6%) uvedlo odpověď „nedokážu posoudit“, taktéž 24 respondentů (22,6%) odpovědělo, že s příslušníky minorit má „spíše záporné“ zkušenosti a 10 respondentů (9,4%) má „rozhodně záporné“ zkušenosti.

Otázka č. 11: Myslíte si, že tato Vaše zkušenost ovlivňuje názor na příslušníky národnostních menšin Vašeho dítěte?



Graf č. 12 Možnost ovlivnění názoru dítěte

61 respondentů (57,7%) se přiklání k tvrzení, že jejich dosavadní zkušenosti s příslušníky minorit ovlivňují názor jejich dítěte na národnostní menšiny. 45 respondentů (42,5%) je opačného názoru a přiklání se k odpovědi „ne“, tedy, že jejich zkušenost neovlivňuje názor jejich dítěte na národnostní menšiny.

Otázka č. 12: Kde jste získal/a zkušenosti s příslušníky národnostních menšin?

Graf č. 13 Původ zkušeností s minoritami

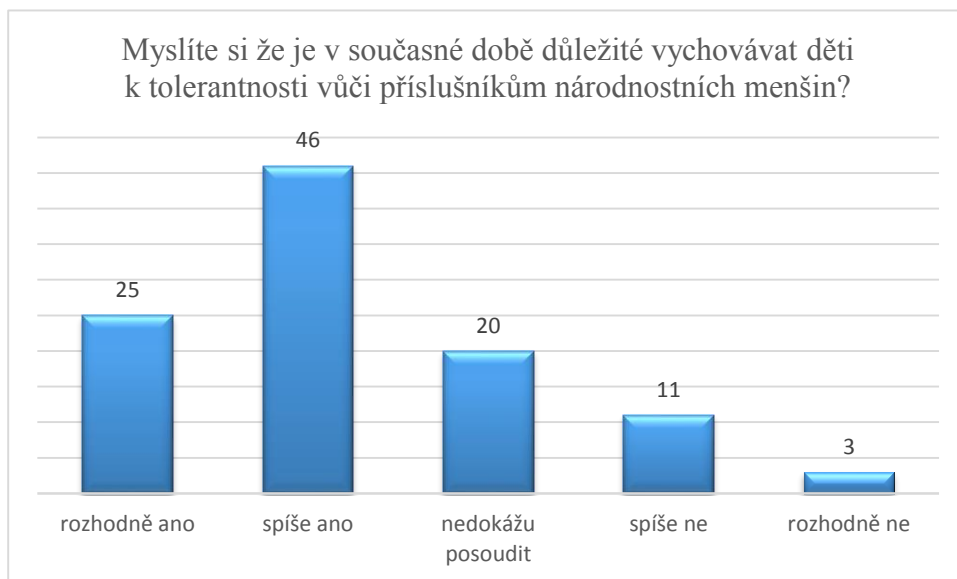
Zkušenosti s příslušníky národnostních menšin získalo „prostřednictvím práce, kterou vykonávám“ 38 dotazovaných (31,9%), 52 dotazovaných (43,7%) uvedlo, že zkušenosti s minoritami získali „v osobním životě“. „Prostřednictvím školy, kurzů či praxe“ získalo zkušenosti s národnostními menšinami 15 dotazovaných (12,6%), a 14 respondentů (11,8%) uvedlo odpověď, že „žádné zkušenosti s příslušníky minorit nemá“.

Shrnutí VO 2: Z uvedených odpovědí vyplývá, že rodiče jako představitelé majority zaujímají převážně kladné a neutrální postoje ve vztahu k minoritám, zásadní výjimkou je romská národnostní menšina, u které převažují spíše negativní postoje. Nadpoloviční většina 61% respondentů uvedla, že zná osobně příslušníka národnostní menšiny, pouze 39% respondentů uvedlo, že příslušníka národnostní menšina nezná. V souvislosti s touto otázkou hodnotí rodiče jako představitelé majoritní společnosti své zkušenosti s minoritami ve 45,3% jako kladné, k opačnému postoji se přiklání 32,0% respondentů, kteří hodnotí své dosavadní zkušenosti s minoritami spíše negativně. Na otázku, zdali tato zkušenost ovlivňuje názor Vašeho dítěte na příslušníky národnostních menšin, odpovědělo „ano“ 57,5% respondentů, s tímto výrokem se neztotožňuje 42,5% respondentů, jejichž odpověď byla „ne“, v návaznosti na tuto otázku nejčastější odpovědí na to, kde respondenti získali své zkušenosti s minoritami, 43,7% respondentů uvedlo získané zkušenosti v osobním životě a pouze 11,8% respondentů doposud žádné zkušenosti s minoritami nemá.

VO 3: Považují rodiče dětí majoritní společnosti v současné době za důležité zajímat se o multikulturní prostředí školy, kterou jejich dítě navštěvuje?

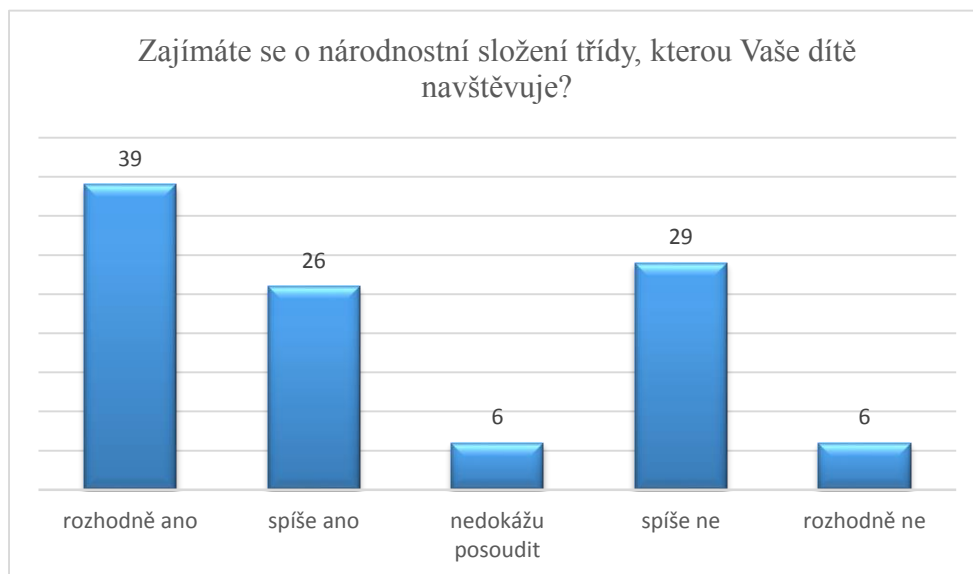
(otázky v dotazníkovém šetření č. 13,14,15 a 16)

Otázka č. 13: Myslíte si, že je v současné době důležité vychovávat děti k toleranci vůči příslušníkům národnostních menšin?



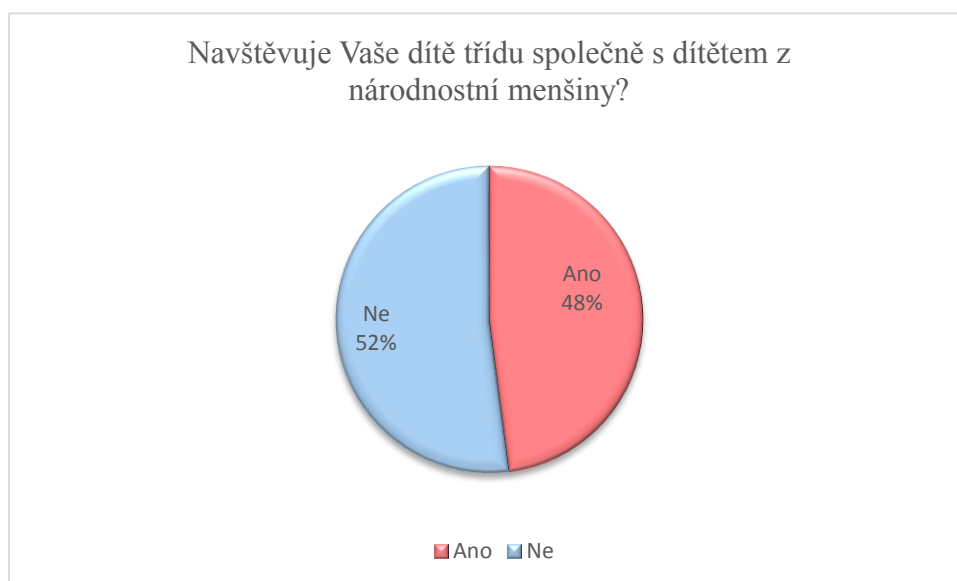
Graf č. 14 Výchova k tolerantnímu chování

Výsledky dotazníkové šetření ukazují, že 25 respondentů (23,8%) odpovědělo „rozhodně ano“ na otázku, zdali bychom měli děti vychovávat k toleranci vůči menšinám, 46 respondentů (43,8%) odpovědělo „spíše ano“, odpověď „nedokážu posoudit“ volilo 20 respondentů (19,0%), 11 respondentů (10,5%) se domnívá, že bychom tak „činit spíše neměli“ a 3 respondenti (2,9%) odpovědělo na tuto otázku „rozhodně ne“.

Otázka č. 14: Zajímáte se o národnostní složení třídy, kterou Vaše dítě navštěvuje?

Graf č. 15 Zájem rodičů o národnostní složení tříd

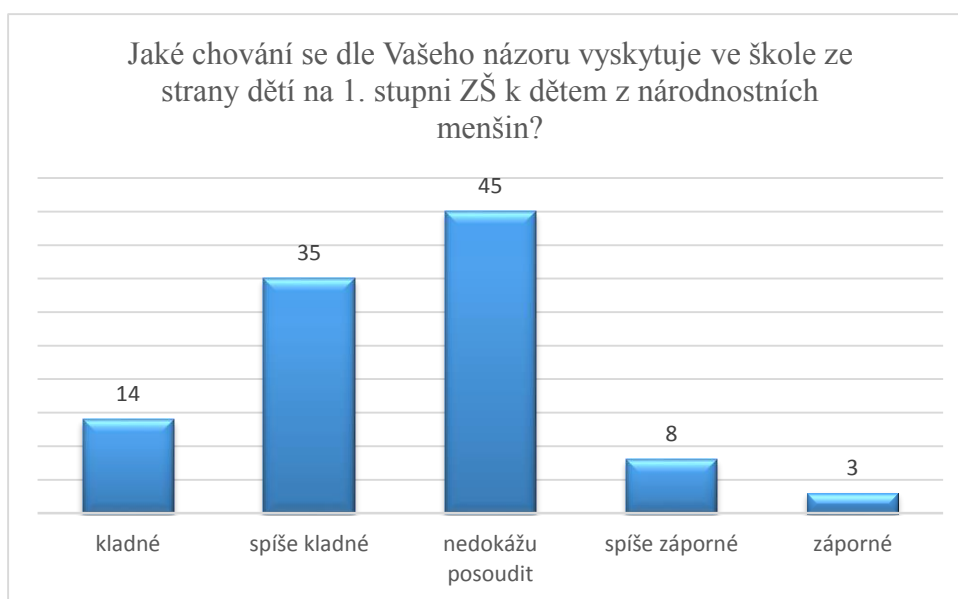
Odpověď „rozhodně ano“ volilo 39 dotazovaných (36,8%), „spíše ano“ odpovědělo 26 dotazovaných (24,5%), odpověď „nedokážu posoudit“ volilo 6 dotazovaných (5,7%), „spíše ne“ odpovědělo 29 dotazovaných (27,4%) a odpověď „rozhodně ne“ volilo 6 dotazovaných (5,7%).

Otázka č. 15: Navštěvuje Vaše dítě třídu společně s dítětem z národnostní menšiny?

Graf č. 16 Multikulturní prostředí ve třídě

46 respondentů (48%) odpovědělo „ano“ na otázku, zdali jejich děti navštěvují třídu společně s příslušníkem národnostní menšiny. 53 respondentů (52%) uvedlo, že jejich dítě nenavštěvuje třídu společně s příslušníkem minority.

Otázka č. 16: Jaké chování se dle Vašeho názoru vyskytuje ve škole ze strany dětí na 1. stupni ZŠ k dětem z národnostních menšin?



Graf č. 17 Chování dětí na 1. stupni ZŠ

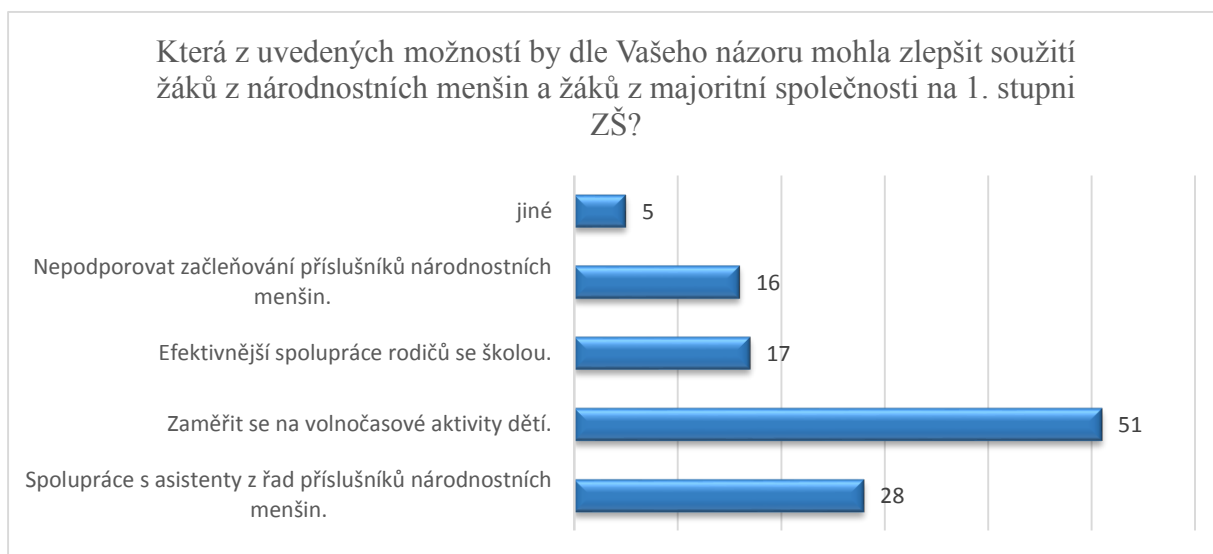
Z výsledků znázorněných v grafu vyplývá, že 14krát (13,3%) se respondenti shodli na tvrzení, že se ve škole vyskytuje „kladné“ chování ze strany dětí k dětem z národnostních menšin, 35 respondentů (33,3%) se domnívá, že se vyskytuje „spíše kladné“ chování dětí, 45 respondentů (42,9%) odpovědělo „nedokážu posoudit“. Naopak 8 respondentů (7,6%) si myslí, že ve škole se vyskytuje „spíše záporné“ chování dětí a 3 respondenti se shodli na „záporném“ chování ze strany dětí k dětem z národnostních menšin.

Shrnutí VO 3: Z uvedených výsledků můžeme říci, že rodiče jako představitelé majoritní společnosti se v 67,6 % přiklání k názoru, že je v současné době důležité vychovávat děti k toleranci vůči příslušníkům minorit, jen 13,4% nepřikládá této problematice velkou váhu a zastává opačný názor. 61,3% respondentů se zajímá o národnostní složení třídy, kterou jeho dítě navštěvuje, 33,1% respondentů se s tímto výrokiem neztotožňuje a přiklání se k záporným odpovědím. Pouze 48% respondentů uvedlo, že jeho dítě navštěvuje třídu společně s příslušníkem národnostní menšiny a dle názoru respondentů převažuje na 1. stupni ZŠ spíše kladné chování ze strany dětí k dětem z národnostních menšin, nejvíce však 42,9% respondentů uvedlo, že situaci nedokáží posoudit.

VO 4: Jak by se podle rodičů dětí většinové společnosti mohlo zlepšit soužití žáků z majoritní společnosti a žáků z národnostních menšin?

(otázka v dotazníkovém šetření č. 17)

Otázka č. 17: Která z uvedených možností by dle Vašeho názoru mohla zlepšit soužití žáků z národnostních menšin a žáků z majoritní společnosti na 1. stupni ZŠ?



Graf č. 18 Možnosti zlepšení soužití na 1. stupni ZŠ

Z uvedeného grafu je patrné, že 28krát (23,9%) se dotazovaní shodli na odpovědi, že by se mělo spolupracovat s asistenty z řad příslušníků národnostních menšin, 51 dotazovaných (43,6%) si myslí, že by ke zlepšení soužití žáků mohlo vést zaměření se na volnočasové aktivity dětí, 17 dotazovaných (14,5%) je toho názoru, že by se měla zefektivnit spolupráce se školou, 16 dotazovaných (13,7%) by naopak vůbec nepodporovalo začleňování příslušníků národnostních menšin a 5 dotazovaných (4,3%) volilo odpověď „jiné“.

Shrnutí VO 4: Na základě těchto výsledků můžeme shrnout, že v převážné většině, tj. 43,6% se respondenti přiklánějí k volnočasovým aktivitám dětí, které by dle jejich názoru mohly zlepšit vzájemné vztahy na 1. stupni základních škol, pouze 13,7%, tj. 16 respondentů by nepodporovalo začleňování příslušníků národnostních menšin.

6.1 Prezentace závěrů a doporučení využití

Dotazníkové šetření nám poskytlo informace týkající se postojů rodičů dětí majoritní společnosti, z výsledků je patrné, že nadpoloviční většina respondentů se přiklonila k tvrzení,

že děti z národnostních menšin by měli docházet do škol majoritní společnosti, a tím se postupně integrovat do společnosti. Diskutabilním tématem mezi dotazovanými se však stává otázka výuky multikulturní výchovy na základní škole. Téměř polovina respondentů zastává kladný postoj a vyjadřuje tím podporu začleňování národnostních menšin do společnosti, zatímco druhá polovina respondentů je opačného názoru a tvrdí, že není nutné tento předmět do výuky zakomponovat. Shrňeme-li tyto poznatky, můžeme potvrdit, že rodiče jako představitelé majoritní společnosti projevíli pozitivní postoje v otázkách integrace příslušníků národnostních menšin do většinové společnosti, ale za předpokladu, že příslušníci jednotlivých minorit přijmou jazyk majoritní společnosti a plně se do této společnosti asimilují a adaptují. Analýzou dat, které byly nashromážděny v otázkách blízkosti vzájemných vztahů k vybraným národnostním menšinám, vyšlo najevo, že na škále hodnocení těchto vztahů nejhorších výsledků dosáhla romská národnostní menšina, u ostatních národnostních menšin se vzájemné vztahy pohybují o něco lépe, nicméně situace stále není optimální. Pozitivních závěrů jsme dosáhli v otázce, zdali si rodiče myslí, že je v současné době důležité vychovávat své děti k toleranci vůči příslušníkům minorit. Téměř 70% respondentů se přiklonilo k tvrzení, že to důležité je, podobných výsledků bylo dosaženo v otázce, zdali se rodiče dětí zajímají o multikulturní prostředí na 1. stupni ZŠ. Nadpoloviční většina potvrdila tvrzení, že se zajímají o národnostní složení třídy, kterou jejich dítě navštěvuje. Na základě vyhodnocení výsledků lze konstatovat, že rodiče dětí majoritní společnosti projevíli zájem podporovat zkvalitňování vzájemných vztahů v prostředí základních škol, a to především volnočasovými aktivitami. Díky nízkému počtu responsí nelze vyvozovat žádné významnější závěry, ale i přesto si dovoluujeme shrnout výsledky výzkumu, které naznačují, že rodiče jako představitelé většinové společnosti zaujímají převážně pozitivní postoje týkající se integrace minorit do většinové společnosti a tím umožňují nejen svým dětem, ale i celé společnosti usilovat o zlepšování vzájemných vztahů.

Bakalářská práce je primárně určena pro studenty pomáhajících profesí s pedagogickým a sociálním zaměřením, ale také pedagogy, kteří se ve své praxi mohou setkat s příslušníky národnostních menšin a chtěli by se obeznámit s překážkami v edukačním procesu, které je mohou provázet. Práce by taktéž mohla být inspirativní pro autory multikulturních konceptů a strategií, jejíž poznatky by mohly být tzv. odrazovým můstkem pro další zkoumání.

ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce zkoumá postoje rodičů dětí prvního stupně Základních škol v Uherském Hradišti, a to se záměrem zjistit, zdali tito rodiče vychovávají své děti k tolerantnosti, jaké postoje zaujímají k příslušníkům národnostních menšin žijících na území České republiky a také to, jak oni sami nahlíží na výuku multikulturního vzdělávání a výchovy na základní škole.

Teoretická část práce vychází z demografických poznatků zabývajících se migrací se území České republiky a popisem národnostních menšin, žijících na společném území. Dále vycházíme z faktů z oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání cizinců, které jsou stěžejní pro pochopení praktické části.

Praktická část je věnována samotnému výzkumu, který popisuje vztah rodičů jako představitelů majoritní společnosti k multikulturní výchově, blízkost vztahů k vybraným národnostním menšinám a možné návrhy, jak přispět ke zkvalitňování vztahů mezi dětmi z většinové společnosti a dětmi z národnostních menšin v prostředí základních škol.

Práce se na výuku multikulturní výchovy dívá jako na možnost, díky níž by mohlo ve společnosti dojít ke zlepšení vzájemných vztahů a propojování kultur, které by se mohly vzájemně obohacovat, namísto oddělování a separace. Na druhou stranu jsme si vědomi toho, že multikulturní výchova nedosahuje očekávaných výsledků, tedy eliminaci netolerantního chování, diskriminačního chování a rasismu, a stává se mnohdy terčem kritiky. Uvědomme si ale, že multikulturní společnost, které jsme součástí, nikam neodchází a zůstává tady s námi. Jediným východiskem je tedy přijmout multikulturní výchovu jako významný element pro zdroj informací o různorodých sociokulturních skupinách, jejich zvycích, tradicích, jazyku, hodnotách, atd., abychom nositele těchto odlišností mohli mezi sebe přijmout a vyhnuli se tak možným konfliktním situacím, které mnohdy pramení právě z nedostatku informací. Usilujme tedy společně o poklidné soužití a harmonické vzájemné vztahy a nedovolme strachu či nedostatku informací, aby ovládali naše jednání.

„Jsou to vztahy mezi lidmi, jež dávají životu cenu.“

(Humboldt)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2004, 574 s. ISBN 80-7260-125-3.
2. CÍLKOVÁ, Eva a Petra SCHÖNEROVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 167 s. ISBN 978-80-7367-238-6.
3. BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2012, 232 s., [xxiv] s. obr. příl. ISBN 978-80-86798-07-3.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
5. BARTOŇOVÁ, Dagmar. *Demografická situace České republiky: proměny a kontexty 1993-2008*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 238 s. ISBN 978-80-7419-024-7.
6. BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Etnické komunity*. Vyd. 1. Praha: FHS UK, 2013, 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.
7. BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Vyd. 1. Praha: FHS UK, 2010, 314 s. ISBN 978-80-87398-08-1.
8. ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012, 352 s. ISBN 978-80-7419-053-7.
9. GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 231 s. ISBN 80-86633-14-4.
10. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, 73 s. ISBN 80-7318-424-9.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
13. KOPAL, Jiří. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy : (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové*

- legislativy z let 2004-2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství*). Brno: Evropské centrum pro práva Romů, 2007, 213 s. ISBN 963-216-159-9.
14. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
 15. MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: A-O*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 8071843113.
 16. MAŘÍKOVÁ, Hana. *Jaká je naše společnost?: otázky, které si často klademe--*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 446 s. ISBN 978-80-7419-025-4.
 17. PREISSOVÁ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.
 18. PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 206 s. ISBN 978-80-244-3413-1.
 19. 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.
 20. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
 21. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: [Teorie-praxe-výzkum]*. Praha: ISV nakladatelství 2001, ISBN 80-85866-72-2.
 22. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 8071782521.
 23. SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2005, 134 s. ISBN 80-7363-022-2.
 24. SCHEU, Harald Christian a Ednan ASLAN. *Migrace a kulturní konflikty*. Vyd. 1. Praha: Auditorium, 2011, 322 s. ISBN 978-80-87284-07-0.
 25. ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Vyd. 2., Ve SLONu 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 215 s. ISBN 978-80-86429-83-0.

26. ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 8071786489.
27. ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
28. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2008, 123 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1524-0.
29. TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 251 s. ISBN 978-80-7367-097-9.
30. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
31. WEINEROVÁ, Renata. *Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 90 s. ISBN 978-80-246-2632-1.

Internetové zdroje

32. BÍLÁ KNIHA. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*.
www.msmt.cz [online]. © 2015 [cit. 2015-09-3]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
33. CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘJNÉHO MÍNĚNÍ. SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR. *Vztah Čechů k národnostním skupinám žijícím v ČR*.
<http://cvvm.soc.cas.cz> [online]. © 2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z:
<http://cvvm.soc.cas.cz/vztahy-a-zivotnipostoje/vztah-cechu-k-narodnostnim-skupinam-zijicim-v-cr-brezen-2014>
34. ČESKÉ NOVINY. *Vláda by chtěla letos v integraci cizinců posílit výuku češtiny*.
<http://www.ceskenoviny.cz/> [online]. © 2015 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z:
<http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/zpravy/vlada-by-chtela-letos-v-integraci-cizincu-posilit-vyuku-cestiny/1166896?>
35. ČESKO. Zákon č. 326 ze dne 30. listopadu 1999 o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 106, s. 7406. Dostupný také z:

<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=1999&typeLaw=zakon&what=Rok>

36. DVAKRÁT MEŘ, JEDNOU ŘEŽ, *Od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. © 2009 [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: http://invenio.nusl.cz/record/180875/files/nusl-180875_1.pdf
37. INFORMAČNÍ CENTRUM OSN V PRAZE, 2005. OSN: *Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace* [online]. © 2005 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/>
38. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2005. MPSV: *Příručka o integraci pro tvůrce politik a odborníky z praxe* [online]. MPSV, © 2005 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/handbook_cz_prirucka_k_integraci_-_MPSV.pdf
39. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013-2015. MŠMT: *Vyhláška 147/2011 Sb.* [online]. MŠMT, © 2013-2015 [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné, a jiných
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
ČR	Česká republika
č.	číslo
mj.	Mimo jiné
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
Sb.	sbírka
SÚAV ČR	Sociologický ústav Akademie věd České republiky
s.	strana
Tab.	tabulka
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Výzkumný soubor.....	46
Graf č. 2 Gender.....	47
Graf č. 3 Dosažené vzdělání	48
Graf č. 4 Sektor, ve kterém v současné době pracujete	48
Graf č. 5 Zavedení mateřského jazyka národnostních menšin do škol.....	49
Graf č. 6 Samostatné třídy pro děti z národnostních menšin	50
Graf č. 7 Zařazení multikulturní výchovy do výuky na ZŠ	51
Graf č. 8 Nástroje multikulturní výchovy	52
Graf č. 9 Znáte osobně příslušníka národnostní menšiny?	54
Graf č. 10 Příslušníci národnostních menšin	55
Graf č. 11 Zkušenosti s minoritami	55
Graf č. 12 Možnost ovlivnění názoru dítěte	56
Graf č. 13 Původ zkušeností s minoritami.....	57
Graf č. 14 Výchova k tolerantnímu chování.....	58
Graf č. 15 Zájem rodičů o národnostní složení tříd.....	59
Graf č. 16 Multikulturní prostředí ve třídě	59
Graf č. 17 Chování dětí na 1. stupni ZŠ.....	60
Graf č. 18 Možnosti zlepšení soužití na 1. stupni ZŠ	61

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011 dle národnosti	17
Tab. č. 2 Vztah k národnostním menšinám v ČR	28
Tab. č. 3 Oblíbenost vybraných národnostních menšin	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Vzor dotazníku v elektronické podobě

PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU V ELEKTRONICKÉ PODOBĚ

Dobrý den,

jmenuji se Vendula Černá a jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Zdvořile si Vás touto cestou dovoluji požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce na téma „Postoje rodičů k multikulturnímu prostředí na 1. stupni základních škol v Uherském Hradišti.“

Ráda bych Vás požádala, abyste tomuto dotazníku věnovali malou chvíli a odpověděli na pár otázek.

Prosím, pozorně si přečtete každou otázku a zakroužkujte odpověď, se kterou se nejvíce ztotožňujete. V případě, že se u otázky objeví volný prostor, napište, prosím, Váš vlastní názor.

Tento dotazník je zcela anonymní!

Získaná data budou výhradně použita pro výzkum k bakalářské práci.

1. Pohlaví

- a) Muž
- b) Žena

2. Dosažené vzdělání

- a) Základní vzdělání
- b) Středoškolské s výučním listem
- c) Středoškolské s maturitou
- d) Vysokoškolské

3. Sektor, ve kterém v současné době pracujete?

- a) Primární sektor (zemědělství, rostlinná výroba, chov zvířat, atd.)
- b) Sekundární sektor (průmysl)
- c) Terciární sektor (služby)
- d) Kvarternární sektor (věda a výzkum)

4. Myslíte si, že by se měly do škol zavádět alespoň jako nepovinný předmět mateřský jazyk národnostních menšin?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

5. Myslíte si, že by děti z národnostních menšin měly navštěvovat své vlastní školy, nebo alespoň třídy?

- a) Měly by navštěvovat vlastní školy, aby bylo zajištěno vzdělávání v mateřském jazyce a v kultuře jim blízké.
- b) Měly by navštěvovat školy majoritní společnosti, aby se lépe začlenily do většinové společnosti.
- c) Nedokážu posoudit
- d) Není nutné, aby děti z národnostních menšin navštěvovaly pouze své třídy, výjimkou mohou být nepovinné předměty, které si samy zvolí.

6. Posláním multikulturní výchovy je, aby učila lidi z různých etnik a národů společně žít na jednom území. Provádí se na základě programů ve školách, mimoškolních zařízeních i v dalších odvětvích. Souhlasíte se zařazením multikulturní výchovy do výuky na ZŠ?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

7. Který z níže uvedených nástrojů využívaný v multikulturní výchově je dle Vašeho názoru nejvhodnější využívat a zakomponovat do výuky třídám 1. stupně ZŠ?

- a) Tematické dny (zaměřeny na kulturu, tradice, zvyky, jazyk, jídlo, apod.)
- b) Divadlo – cizokrajné pohádky
- c) Zážitek kurzy
- d) Dopisování s cizincem (spolupráce se zahraničními školami)
- e) Spolupráce s knihovnou, muzeem
- f) Jiná odpověď:

.....

8. Ke každému z níže uvedených národnostních menšin uveďte, prosím, jak jsou Vám tyto menšiny blízké na stupnici 1-5. Kdy:

(1- rozhodně mi nevádí, 2- spíše mi nevádí, 3- nedokážu posoudit, 4- spíše mi vadí, 5- rozhodně mi vadí)

a) Ruská menšina	1	2	3	4	5
b) Vietnamská menšina	1	2	3	4	5
c) Romská menšina	1	2	3	4	5
d) Polská menšina	1	2	3	4	5
e) Německá menšina	1	2	3	4	5
f) Bulharská menšina	1	2	3	4	5

9. Znáte osobně příslušníka nějaké národnosti menšiny? Pokud Ano, uveďte, prosím, o jakou menšinu se jedná.

- a) Ano
Uveďte:.....

b) Ne

10. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s příslušníky národnostních menšin?

- a) Rozhodně kladné
- b) Spíše kladné
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše záporné
- e) Rozhodně záporné

11. Myslíte si, že tato Vaše zkušenost ovlivňuje názor na příslušníky národnostních menšin Vašeho dítěte?

- a) Ano
- b) Ne

12. Kde jste získal/a zkušenosti s příslušníky národnostních menšin?

- a) Prostřednictvím práce, kterou vykonávám
- b) V osobním životě
- c) Prostřednictvím školy, kurzů, praxe, atd.
- d) Žádné zkušenosti s příslušníky minorit nemám

13. Myslíte si, že je v současné době důležité vychovávat děti k toleranci vůči příslušníkům národnostních menšin?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

14. Zajímáte se o národnostní složení třídy, kterou Vaše dítě navštěvuje?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne

15. Navštěvuje Vaše dítě třídu společně s dítětem z národnostní menšiny?

- a) Ano
- b) Ne

16. Jaké chování se dle Vašeho názoru vyskytuje ve škole ze strany dětí na 1. stupni ZŠ k dětem z národnostních menšin?

- a) Kladné
- b) Spíše kladné
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše záporné
- e) Záporné

17. Která z uvedených možností by dle Vašeho názoru mohla zlepšit soužití žáků z národnostních menšin a žáků z majoritní společnosti na 1. stupni ZŠ?

- a) Spolupráce s asistenty z řad příslušníků národnostních menšin
- b) Zaměřit se na volnočasové aktivity dětí
- c) Efektivnější spolupráce rodičů se školou
- d) Nepodporovat začleňování příslušníků národnostních menšin
- e) Jiné

Uveďte.....

Děkuji za Vaše odpovědi.

Černá Vendula