

Hodnocení multikulturních subkompetencí žáků základních a středních škol

Lucie Vaškových

Bakalářská práce
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: **Lucie Vaškových**
Osobní číslo: **H12183**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Hodnocení významu multikulturních subkompetencí
žáky základních a středních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního vzdělávání, multikulturní výchovy a multikulturních kompetencí.

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:

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka nejen pro učitele. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 078-80-246-1361-1.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi. Vyd. 2., aktualiz. 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



L.S.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

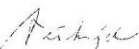
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 4. 2015


.....

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;

2) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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) *Piatí, 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 výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá multikulturální edukací na úrovni základního a středního školství. Teoretická část je zaměřena na základní charakteristiku pojmů z oblasti sekundárního vzdělávání, multikulturální výchovy a multikulturálních kompetencí. Praktická část se zabývá výzkumem, který je zaměřen na hodnocení významu vybraných multikulturálních subkompetencí žáky sekundárního vzdělávání a na hodnocení faktorů, ovlivňující postoje žáků sekundárního vzdělávání k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám.

Klíčová slova: sekundární vzdělávání, multikulturální výchova a multikulturální kompetence.

ABSTRACT

The Bachelor thesis deals with multicultural education on the level of elementary and secondary school education. The theoretical part focuses on basic characteristics of terms from the field of secondary education, multicultural education and multicultural authorities. The practical part deals with a research, which is focused on evaluation of the meaning of particular multicultural sub-authorities, which were chosen by secondary school students. It also deals with an evaluation of factors influencing attitudes of secondary school students towards different cultures, foreigners and national minorities.

Keywords: secondary education, multicultural education and multicultural authority

Ráda bych poděkovala panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph. D. za odborné vedení, cenné připomínky a pomoc při zpracování mé bakalářské práce.

Motto:

„Náš vztah k ostatním lidem netvoří ani tak větší či menší náklonnost k nim, jako spíše větší či menší předsudky vůči nim.“

Božena Benešová

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

OBSAH

ÚVOD

| | |
|---|-----------|
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 12 |
| 1.1 NIŽŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 14 |
| 1.2 VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 15 |
| 2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA..... | 17 |
| 2.1 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST | 18 |
| 2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A JEJÍ CÍLE | 19 |
| 2.3 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY | 20 |
| 2.4 INTERKULTURNÍ VÝCHOVA | 22 |
| 3 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE | 23 |
| 3.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ..... | 23 |
| 3.2 CÍLE MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ..... | 24 |
| 3.3 JEDNOTLIVÉ ASPEKTY MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ..... | 25 |
| 3.4 ROZVÍJENÍ MULTIKULTURNÍCH SUBKOMPETENCÍ ŽÁKŮ..... | 26 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 28 |
| 4 VÝZKUMNÁ ČÁST | 29 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 29 |
| 4.2 CÍLE VÝZKUMU | 29 |
| 4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ | 30 |
| 4.4 VÝZKUMNÁ METODA | 31 |
| 4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 31 |
| 4.6 CHARAKTERISTIKA SOUBORU RESPONDENTŮ | 32 |
| 5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE..... | 33 |
| 5.1 VÝZNAM MULTIKULTURNÍCH SUBKOMPETENCÍ..... | 33 |
| 5.2 ROZDÍLY V HODNOCENÍ MULTIKULTURNÍCH SUBKOMPETENCÍ MEZI ŽÁKY Kladných a středních škol..... | 34 |
| 5.3 ROZDÍLY V HODNOCENÍ MULTIKULTURNÍCH SUBKOMPETENCÍ MEZI POHLAVÍMI..... | 36 |
| 5.4 ROZDÍLY V HODNOCENÍ FAKTORU OVLIVŇUJÍCÍHO V NÁZORECH NA ODLIŠNÉ KULTURY A CIZINCE..... | 39 |
| 5.5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ..... | 40 |
| ZÁVĚR | 42 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 43 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 45 |
| SEZNAM TABULEK..... | 46 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 47 |

ÚVOD

Počet cizinců a jejich dětí žijících na území České republiky narůstá. V každodenním životě se stále více setkáváme s lidmi nejrůznějších kultur. Vzhledem k této proměně české společnosti, je zapotřebí, aby již žáci na prvním stupni základních škol byli vybaveni potřebnými multikulturálními kompetencemi. V této souvislosti vyvstává otázka, v čem spočívá význam multikulturální výchovy a co tato může žákům jak na základních, tak i na středních školách přinést? Multikulturální výchova je jako jedno z průřezových témat zařazené do vzdělávacího programu žáků jak na základních, tak i na středních školách. Je zcela v kompetenci každé školy do kterých předmětů a v kterých ročnících bude náplň průřezového tématu multikulturální výchovy zabezpečena. Realizace multikulturální výchovy je důležitá k tomu, aby mohly vzniknout relevantní multikulturální kompetence žáků.

Bakalářská práce se věnuje tématu multikulturálních kompetencí, jejich významu, pojetí multikulturální výchovy a zhodnocení, jaký význam a účel mu přiřkládají samotní žáci. Je možno se seznámit s jejich vyhraněnými názory na současnou multikulturální společnost. S těmito výsledky je možno dále pracovat. Je však nutno připustit, že důležitou úlohu nehraje pouze škola, ale také rodiče a rodinné prostředí, kterým je dítě formováno od samotného narození. Lze přesto předpokládat, že vznikem multikulturálních kompetencí by mohlo dojít ke změně celkového pohledu žáka, kterým tak bude pozitivně ovlivněno jeho chování a jednání i mimo školní prostředí ve vztahu k příslušníkům jednotlivých kultur.

Problematické hodnocení významu multikulturálních subkompetencí se ve svém výzkumu věnovali Hladík, Pagáčová (2013). Cílem výzkumu bylo zjištění významu přisuzovaného učiteli a žáky na základních školách vybraným multikulturálním subkompetencím a zjištění významu přisuzovaného učiteli a žáky na základních školách faktorům, které mohou ovlivňovat postoj žáků k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám. Tento výzkum přinesl zjištění, že pohled učitelů a žáků na význam jednotlivých subkompetencí vykazuje shody a taktéž v případě faktorů, které mohou ovlivňovat postoje žáků k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám panuje shoda. Tématem multikulturální edukace se bude zabývat i tato bakalářská práce, která tak může rozšířit oblast stále se prakticky a teoreticky rozvíjející, a to na úrovni základního a středního školství.

Hlavním cílem bakalářské práce je provést kvantitativní dotazníkové šetření mezi žáky základních a středních škol, na jehož základě bude možno vyhodnotit, jaký význam tyto

respondenti přikládají vybraným multikulturním subkompetencím. Výsledky ukážou, zda jsou současní žáci schopni tolerovat specifika jednotlivých kultur a etnických menšin.

S ohledem na stanovený hlavní cíl je bakalářská práce rozdělena do dvou základních částí. První tři kapitoly naplňují teoretickou část, která se za pomoci studia odborných literárních a internetových zdrojů věnuje charakteristice základních pojmů souvisejících se sekundárním vzděláváním. Dále je navázáno na pojem multikulturní výchovy a multikulturních kompetencí a modelu jejich rozvíjení u žáků na základních a středních školách.

Čtvrtá kapitola bakalářské práce reprezentuje praktickou část, která je zaměřena na vymezení dotazníkového šetření. Největší část je zde věnována zpracovaným výsledkům z administrovaných dotazníků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola se věnuje vymezení pojmu sekundárního vzdělávání a jeho klasifikaci na nižší a vyšší sekundární vzdělávání. Důvodem, proč je toto téma do bakalářské práce začleněno, je skutečnost, že v rámci její praktické části bude zkoumán pohled žáků základních a středních škol na význam multikulturních kompetencí v jejich životě. Oslovení přitom budou jak žáci na druhém stupni základní školy (nižší sekundární vzdělávání), tak i studenti středních škol (vyšší sekundární vzdělávání).

Sekundární vzdělávání je realizováno ve dvou základních stupních, a to jako nižší a vyšší sekundární vzdělávání, a to nejenom na základních školách, ale také na školách středních odborných, na konzervatořích, na gymnáziích apod. Vyšší sekundární vzdělávání je však ukončeno rozdílnými způsoby podle typu absolvované střední školy. Může se jednat o maturitní zkoušku se získáním maturitního vysvědčení, o závěrečnou zkoušku nebo závěrečnou zkoušku se získáním výučního listu.

System a organizace vzdělávání na území České republiky je zakotven v právní úpravě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších právních předpisů. Vzdělávací soustava je tvořena jednotlivými školami a školskými zařízeními v souladu s tímto zákonem. Jednotlivé stupně vzdělávání (o nichž bude hovořeno dále) jsou reprezentovány těmito druhy škol (školský zákon):

- mateřská škola (preprimární vzdělávání),
- základní škola (primární a nižší sekundární vzdělávání),
- střední škola – gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště (nižší a vyšší sekundární vzdělávání),
- konzervatoř (nižší a vyšší sekundární vzdělávání),
- vyšší odborná škola (neuniverzitní terciární vzdělávání),
- základní umělecká škola (primární a nižší sekundární vzdělávání),
- jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky (post-sekundární vzdělávání),
- vysoké školy (vysokoškolské terciární vzdělávání).

Jednotlivým typům vzdělávání dle české vzdělávací soustavy odpovídají kategorie vzdělávání ISCED-97 Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání následujícím způsobem (Skalková, 2007):

- ISCED 0: preprimární vzdělávání – jedná se o vzdělávání v mateřských školách pro děti do 7 let věku, v České republice se vzdělávání v těchto školách řídí rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání,
- ISCED 1: primární vzdělávání – v České republice odpovídá tento stupeň vzdělávání na úrovni základní školy, respektive pro první až pátý ročník základních škol,
- ISCED 2: nižší sekundární vzdělávání odpovídá v českém pojetí druhému stupni základních škol (tj. šestý až devátý ročník základních škol), může se však také jednat o nižší stupně konzervatoří a víceletých gymnázií, které odpovídají vyšším ročníkům základní školy, ISCED 1 a ISCED 2 prezentují povinnou školní docházku v délce devíti let, kterou musí absolvovat všechny děti v České republice (nemusí nutně ukončit devátou třídu základní školy, postačí mít absolvováno devět let, přitom může žák ukončit šestou třídu základní školy),
- ISCED 3: vyšší sekundární vzdělávání, které je v České republice reprezentováno středními školami v délce čtyř let, gymnázií (4 roky), příp. vyššími úrovněmi víceletých gymnázií, střední odborné školy a střední odborná učiliště,
- ISCED 5: neuniverzitní terciární vzdělání: nástavbové vzdělávání na vyšších odborných školách a pomaturitní studium,
- ISCED 6: vysokoškolské terciární vzdělávání – první stupeň bakalářské a magisterské studium,
- ISCED 7: vysokoškolské terciární vzdělávání – postgraduální stupeň, doktorandské studium.

První stupeň terciárního vzdělávání je dle poznatků Dukové, Duky a Kohoutové (2013) reprezentován vyššími odbornými školami, na něž je možno nastoupit pouze po absolvování studia zakončené maturitní zkouškou. Tento typ vzdělávání je ukončen absolutoriem. Absolvent získává titul za jménem ve formě DiS (diplomovaný specialista). První stupeň terciárního vzdělávání však také umožňují vysoké školy (univerzity), které poskytují vzdělávání v bakalářských a magisterských studijních oborech (ISCED 5). Naproti tomu dle Mezinárodní klasifikace ISCED 6 tohoto typu vzdělávání dosáhne jedinec v případě absolvování doktorského studijního programu na některé z vysokých škol (Duková, Duka, Kohoutová, 2013).

1.1 Nižší sekundární vzdělávání

Nižší sekundární vzdělávání představuje podle Ústavu pro informace ve vzdělávání (2009/10) základní vzdělávání na jednotlivých typech škol, přičemž spadá do povinné školní docházky, která je na území České republiky stanovena ve výši 9 let. Nižší sekundární vzdělávání navazuje na primární vzdělávání uskutečňované na prvním stupni základních škol (první až pátá třída základní školy). Obsah nižšího sekundárního vzdělávání, který musí být v jejím rámci dodržen, je stanoven v právní úpravě školského zákona s účinností od 1. 1. 2005, a to dle rámcového vzdělávacího programu a tomu odpovídajícímu školnímu vzdělávacímu programu, který si formulují jednotlivé školy dle vlastního uvážení (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009/10).

Dle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání je nižší sekundární vzdělávání začleněno pod označením ISCED 2. Jedná se v podmínkách České republiky o druhý stupeň základní školy. Účelem tohoto typu vzdělávání je nabytí základních dovedností a vědomostí, které mají umožnit další kvalifikaci jedince ve smyslu vzdělávání na středních a vysokých školách. Při vstupu do nižšího středního vzdělávání je dětem 10 – 12 let, přičemž délka druhého stupně vzdělávání na základních školách může trvat dva až šest let (SocioFactor, 2012).

Nižší sekundární vzdělávání se považuje za všeobecné. Dochází k rozvíjení a rozšiřování vědomostí, které žáci nabyli v rámci primárního vzdělávání. Žáci se setkávají s novými předměty, jako je např. výuka ICT, výuka světových jazyků, výchova k občanství (SocioFactor, 2012). Obsah vzdělávacích oborů každá škola rozčlení do jednotlivých předmětů a okruhů, které musí žáci na druhém stupni základních škol (příp. víceletých gymnázií) absolvovat, se řídí rámcovým vzdělávacím program pro základní vzdělávání. Povinnou součástí základního vzdělávání tvoří průřezová témata, která pomáhají rozvíjet osobnost žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata by měla být začleněna buď do samostatného předmětu, nebo v rámci jednotlivých, již stávajících předmětů. Jedná se o následující témata (Jeřábek, Tupý a kol., 2007):

- osobnostní a sociální výchova,
- výchova demokratického občana,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,

- environmentální výchova,
- mediální výchova.

1.2 Vyšší sekundární vzdělávání

Vyšší sekundární vzdělávání navazuje na formu nižšího sekundárního vzdělávání (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009/10). Z tohoto pohledu se již nejedná o povinnost dětí ve věku 15 – 19 let dále pokračovat ve studiu, vždy tak záleží na nich, zda se rozhodnou pokračovat a zvyšovat si svou kvalifikaci. Vyšší sekundární vzdělávání je dle odborných poznatků uskutečňováno na středních školách, které poskytují jak všeobecné vzdělávání (jedná se např. o gymnázia), tak i vzdělávání odborné – profesní, kde se však vždy v určité míře nachází i část všeobecného vzdělávání.

Vyšší sekundární vzdělávání je podle Dukové, Duky a Kohoutové (2013) reprezentováno čtyřletými gymnázii, pátým až osmým ročníkem osmiletých gymnázií, středními odbornými školami a odbornými učilišti. Pro započetí sekundárního vzdělávání není nutné úspěšné ukončení základní školy (tedy absolvování jejího posledního ročníku), nýbrž postačí, aby byla splněna povinná školní docházka – tedy celkem 9 let dle současné právní úpravy (platí od roku 2000). Střední vzdělání má studenty připravit na osvojení si všeobecných a odborných poznatků. Vzhledem k tomu, že je vyšší sekundární vzdělávání poskytováno na několika typech odlišných školních institucí, je také zaměření těchto škol různorodé (na rozdíl od nižšího sekundárního vzdělávání). Proto také jsou pro ně platné odlišné rámcové vzdělávací programy (existují RVP pro gymnázia, pro střední odborné vzdělávání apod.).

Všeobecné obory zakončené maturitní zkouškou jsou realizovány především na gymnáziích (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009/10). Na těchto školních institucích se mají žáci připravit na budoucí vzdělávání na vysokých školách. Proto zde získávají potřebné klíčové kompetence a všeobecný přehled. Gymnázia umožňují organizaci studia v několika studijních oborech (všeobecné, humanitní, jazykové atd.) s různou délkou (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009/10):

- čtyřleté studium pro žáky, kteří ukončí povinnou školní docházku (vstupují na gymnázia nejčastěji ve věku 15 let),

- šestileté studium pro žáky po absolvování sedmé třídy základní školy (vstupují na gymnázia nejčastěji ve věku 13 let),
- osmileté studium pro žáky po absolvování páté třídy základní školy (vstupují na gymnázia nejčastěji ve věku 11 let).

Také na gymnáziích spadá do průřezových témat multikulturní výchova. Na rozdíl od RVP pro základní vzdělávání však není časové dotace těchto témat určena disponibilní časovou dotací, ale je plně v kompetenci konkrétního školního vzdělávacího programu (Národní ústav pro vzdělávání, 2011).

Úplné střední odborné vzdělání je realizováno na středních odborných školách převážně čtyřletých oborech zakončených maturitní zkouškou. Do učebních plánů je zařazena i odborná praxe v podnicích a institucích (Národní ústav pro vzdělávání, 2011).

Střední odborná učiliště vzdělávají žáky pro odborné činnosti odpovídající povoláním ve dvouleté a tříleté přípravě ukončené závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu. Kromě toho mohou jako střední školy vzdělávat své žáky i ve čtyřletých oborech ukončené maturitní zkouškou, pokud mají tyto obory evidovány ve školském rejstříku. V učebních plánech jsou zařazeny všeobecné vzdělávací i odborné předměty a odborný výcvik, který se uskutečňuje převážně na provozních pracovištích, ve cvičných dílnách a v provozovnách (Národní ústav pro vzdělávání, 2011).

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Druhá kapitola bakalářské práce se věnuje tématu multikulturní výchovy, přičemž se snaží nejenom postihnout její význam s ohledem na multikulturní společnost. V návaznosti na možnosti cestování a také na větší počet uprchlíků v současném světě se i Česká republika stává multikulturní společností. To znamená, že zde spolu žije na jednom území větší množství osob řady národností a kultur. Proto je důležité nebýt k tomuto problému lhostejní, naopak umět být tolerantní a snažit se poznávat jejich specifika. Jen tak mohou jednotlivé kultury spolu žít bez větších problémů.

Jestliže tedy mají být cizinci do české společnosti integrováni, znamená to, že musí být čeští občané vybaveni potřebnými multikulturními kompetencemi. Nejlépe je začít s jejich budováním u malých dětí a u žáků na základních školách. Z tohoto pohledu má však na budování celkového pohledu dítěte vliv jeho rodina a rodinné prostředí. Proto se nemusí vždy multikulturní výchova na školách setkat s velkou úspěšností. Nutné je tak, aby byla multikulturní výchova implementována také do vzdělávání dospělých.

Tato kapitola mimo jiné poskytne základní poznatky vztahující se k pojmu multikulturní výchovy, jejím cílům a metodám. Se samotnou definicí se však mohou pojít některé problémy, neboť řada autorů k ní přistupuje odlišně. Na to navazuje Hladík (2006), podle něhož dochází k odlišení v používání tohoto názvu. Lze se setkat jak s termínem multikulturní výchovy, tak i s pojmem interkulturního vzdělávání. Mnozí je chápou jako synonyma (Hladík, 2006).

"Multikulturní výchova (v nejširším smyslu edukace) se týká vzdělávání dětí cizinců, ale i výchovy a vzdělávání celé společnosti. Cílem multikulturní výchovy je zejména formování osobnosti jedince tak, aby uměl žít v multikulturní společnosti a přispívat k optimální koexistenci rozmanitých skupin a jedinců." (Vališová, Kasíková, 2011, str. 322)

Na druhé straně je možno na základě interkulturního vzdělávání pomoci jedincům pochopit odlišnosti, které se nacházejí mezi jednotlivými kulturami, což má vést nejenom k vzájemnému respektování, ale také k tomu, aby se člověk začal více o danou kulturu a možné odlišnosti více zajímat. To u něj povede k vnímání odlišností jakožto pozitivních zkušeností, nikoliv k tomu, že tyto bude chápat jako formu konfliktu. V rámci interkulturního vzdělávání dochází k eliminaci možných negativních zkušeností, k nimž v řadě multikulturních společností dochází (Buryánek, 2002).

2.1 Multikulturní společnost

Jak bylo zmíněno v úvodu druhé kapitoly, společnosti se v řadě zemí stávají čím dál více multikulturní. Co je však pod tímto pojmem chápáno? Je možné se domnívat, že multikulturní společnost představuje vzájemné soužití řady osob různého etnika, národnosti, náboženského vyznání?

Šišková (1998) uvádí, že multikulturní společnost je tvořena z různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci se zde hovoří o asimilaci a integraci podle majoritní skupiny. Oproti tomu interkulturní společnost aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinou. Za základy interkulturní společnosti je považován respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost, konstruktivní řešení konfliktů a snaha vyvarovat se negativních předsudků a stereotypů.

Hladík (2006) dále vyzdvihuje některé společné prvky, které se vztahují k fungujícím multikulturním společnostem. Jedná se především o:

- dvě nebo více skupiny obyvatel spolu žijí na jednom společném území, přičemž se tito lidé hlásí ke své etnicko-kulturní odlišnosti,
- dochází ke kulturně politické účasti těchto skupin osob na společenském životě,
- jednotlivé skupiny obyvatelstva se musí vzájemně tolerovat a respektovat svoje odlišnosti,
- všichni obyvatelé, neohledně na odlišnou kulturu, národnost a etnikum musí dodržovat zákony země, v níž se nacházejí,
- musí docházet k důraznému odmítání netolerance z řad jednotlivých osob,
- musí být eliminovány projevy xenofobie či rasismu,
- mezi jednotlivými skupinami obyvatel se rozvíjí komunikace, která má charakter nekonfliktní, a která jednotlivé osoby navzájem obohacuje,
- na území jednoho geografického prostoru existuje jednotný vzdělávací systém, který podporuje toleranci, snášenlivost, kooperaci mezi jednotlivými osobami. Přestože v současnosti existuje také mnoho multikulturních společností, které tyto výše uvedené znaky nesplňují, nelze již o nich hovořit jako o fungujících.

2.2 Multikulturní výchova a její cíle

Z hlediska jednotlivých definic multikulturní výchovy se nelze setkat s jednoznačně platnou a univerzální charakteristikou tohoto pojmu. Nicméně při srovnání jednotlivých definic lze zde přesto najít základní, společné rysy. Multikulturní výchova se zabývá jednotlivými vědomostmi, dovednostmi, postoji a zkušenostmi, které si žáci osvojují v procesu vzdělávání na základních a středních školách (Hladík, 2006).

Jedním z autorů, který využívá pojmu multikulturní výchovy, je Průcha (2011). Ten jí chápe jako určitou formu edukační činnosti, která je zaměřena na vzájemnou toleranci lidí, jež pocházejí z jednotlivých etnik. Prostřednictvím multikulturní výchovy se tak lidé naučí vzájemně tolerovat, pochopí svá kulturní a jiná specifika, a díky tomu budou moci spolu žít a respektovat se. Multikulturní výchova se realizuje prostřednictvím řady programů, jak na školách, tak v zařízeních volného času, v rámci reklamních kampaní apod. Především se však od konceptu multikulturní výchovy očekává vysoká úspěšnost pochopení specifík dané kultury či etnik, ačkoliv její efektivnost se nepodařilo dosud spolehlivě prokázat (Průcha, 2011).

Jedna z možných definic navazuje na chápání multikulturní výchovy v rozsahu a ve způsobu, jak je užívána v zahraničí. Lze citovat autory Průchu, Mareše a Walterovou (2009, s. 160), podle nichž se jedná jednak o „*interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.*“

S jiným pojetím přichází Gulová, Štěpařová (2004), podle níž je multikulturní výchova spojena s přípravou na realitu, která souvisí se změnami společnosti, s migrací, diskriminací, vzájemné toleranci mezi lidmi, má nabízet pohled na kulturu jiných národů atd. Reaguje na konkrétní situace, které se týkají každého z nás. Má člověka vést ke starostlivosti o jiný svět a o jeho aktivní angažovanost v jeho ochranu.

Multikulturní výchova se pojí s řadou důležitých cílů, a proto je také zásadní, aby byla multikulturní výchova na jednotlivých školách realizována. Především je však prostřednictvím multikulturní výchovy umožněno upevňovat vztahy, usilovat o iniciaci změn ve společnosti, směřujících ke společnosti multikulturní, tzn. nekonfliktní soužití a spolupráce lidí mezi jednotlivými, navzájem odlišnými skupinami obyvatel. Odlišnosti se

mohou nacházet jak na úrovni kulturní, národnostní, rasové, náboženského vyznání, sociální apod. Cílem je připravit lidi na život v kulturně heterogenní společnosti. (Kirovová, Matýsková, Pobořil, 2003). S ohledem na tento hlavní úkol se vymezují jednotlivé cíle multikulturní výchovy následovně (Buryánek, 2002):

- uvědomění si, že odlišnosti a rozmanitosti jsou všechny založeny na rovnosti,
- mít zájem poznávat další kultury, dokázat je tolerovat a respektovat, vnímat je jako rovnocenné sami sobě,
- naučit se správně a efektivně řešit problémy v klidu a pokojně, nikoliv konfliktně.

S dalším vymezením podstatných cílů, k nimž multikulturní výchova spěje, patří také podle Hladíka (2006) snaha o osvojení multikulturních kompetencí u daného jedince. Podle RVP pro základní vzdělávání (Jeřábek, Tupý a kol., 2007) by průřezové téma multikulturní výchovy mělo přispět k osvojení si jak vědomostí, dovedností a schopností, tak také k osvojení si relevantních postojů a hodnot v této oblasti. Žáci si na základě jednotlivých informací osvojí potřebné postoje tolerance. Budou umět respektovat odlišné sociokulturní skupiny, bude jim umožněno reflektovat zázemí členů odlišných rasových a etnických skupin. Díky tomu je členové majoritní společnosti dokážou více uznávat. Ovšem v návaznosti na tyto záměry multikulturní výchovy dochází také k tomu, že si žák lépe uvědomí svou vlastní identitu, bude moci být sám sebe, bude umět reflektovat vlastní sociokulturní zázemí (Jeřábek, Tupý a kol., 2007).

2.3 Metody multikulturní výchovy

V rámci průřezového tématu multikulturní výchovy lze využívat jednotlivé typy metod multikulturní výchovy, kterých se nachází celá řada. Tyto však nevedou jenom k implementaci multikulturní výchovy do vyučovacího procesu, ale je také možné jejich prostřednictvím dosáhnout nenásilnou formou k integraci cizinců – žáků, jejich rodin do vzdělávacího procesu a potažmo také do celé společnosti. Z tohoto pohledu lze hovořit o metodách biografické práce, orální historie, o metodě sociometrie, sokratovského dialogu, o metodě multikulturního kalendáře, myšlenkové mapy a práce s příběhy (inkluzivní škola, 2015).

V této souvislosti však Hladík (2006) upozorňuje, že by měly být v jednotlivých ročnících základní a střední školy uplatňovány ty metody, které odpovídají vyspělosti žáků vzhledem k jejich věku a psychologickým charakteristikám. Navíc by uplatňované metody měly být

zařazovány s ohledem na cíle, jichž chce učitel ve výuce dosáhnout. Proto je hovořeno o tzv. kontinuální multikulturní výchově. S multikulturní výukou by se mělo začít u dětí již v mateřské škole a postupně přidávat další informace a poznatky, a to jak na základní, tak na střední i vysoké škole. S tím souvisí samozřejmá proměna aplikovaných metod multikulturní výchovy (Hladík, 2006).

Podle Buryánka(2002) lze vyzdvihnout šest metod:

- diskusi
- brainstorming
- skupinové vyučování
- simulační hry a dramatizace
- kritické myšlení
- projektové vyučování

Jednou z uváděných je metoda diskuse, které se využívají především s cílem vyjasnit si vlastní postoje, formulovat názory, rozvíjet dovednosti související s racionální argumentací a se schopností naslouchání a empatie. Diskuse může být zařazena do jednotlivých forem interkulturního vzdělávání, což může také posloužit jako důležitý nástroj pro reflexi aktivit, jež byly s žáky realizovány (Buryánek, 2002).

Jako druhá metoda je uváděn brainstorming. Jeho podstata je zaměřena na rychlé „shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací. Cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek nebo projednat nějaké téma ze všech možných úhlů v minimálním čase. V počáteční fázi brainstormingu je důležité podporovat u studentů produkci jakýchkoliv nápadů bez hodnocení, teprve v další fázi se nápady a informace třídí, opravují, hodnotí či vylučují.“ (Buryánek, 2002, s. 19).

K významné metodě, jež je využívána v rámci multikulturní výchovy, patří také metody dramatizace a simulačních her. Tyto vedou u dětí (žáků) k podněcování hravé činnosti, umožňují rozvíjet efektivní styl myšlení, je také možno docílit jejich vyšší tvořivosti, volní aktivity a vytvoření estetického a mravního citu. Prostřednictvím těchto metod je studentům a žákům umožněno přehrávat jednotlivé typy rolí, kterými si ověřují a zkouší, jak by dokázaly reagovat na konkrétní situace v multikulturní realitě. To pak u nich může

vést k vyššímu zamyšlení nad danou skutečností (Buryánek, 2002). S tím dále souvisí fakt, že by měla být v jednotlivých vyučovacích předmětech realizována zajímavá a podnětná témata s prvky vlastních zážitků, která povedou nejenom k osvojení si důležitých poznatků s tématem s tím spojeným, ale především dojde k vlastnímu uvědomění si pozice a identity v současném světě (Cílková, Borešová, 2011).

2.4 Interkulturní výchova

Ve světové i české literatuře se vyskytuje mnoho přístupů a termínů, které se pojí s pojmem multikulturní výchovy a to na základě místních obyčejů, zvyklostí, ale také s pojetím jednotlivých autorů. Vzhledem k odlišnostem mezi pojmy interkulturní a multikulturní výchova, lze hovořit o tom, že první z uváděných pojmů se užívá převážně v Evropě, zatímco multikulturní výchova se aplikuje spíše v prostředí anglosaských zemích. Interkulturní vzdělávání čerpá z poznatků oblastí interkulturní komunikace nebo interkulturní psychologie, proto je stále častěji zaznamenáváno v podobném smyslu jako multikulturní výchova. (Vališová, Kasíková, 2011).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) naproti tomu je interkulturní výchova synonymem pro výchovu multikulturní se značným praktickým významem, a to v souvislosti k vytvářeným postojům k imigrantům, k cizincům či k příslušníkům etnických menšin. Prostřednictvím interkulturního vzdělávání je možno dle Buryánka (2002) dospět k osvojení si důležitých poznatků, které umožní jedinci lépe vnímat cizí a odlišné kultury na území, jež žije. Člověk tak pochopí, že usídlení různých sociokulturních skupin není nutné vnímat jako špatný krok do budoucna, ale naopak jako vhodný stimul, jak sebe obohatit, jak se seznámit s novými kulturami, jak poznat sám sebe. Mělo by se však zároveň jednat o formu nenásilného způsobu osvojení si důležitých poznatků.

Dle Šiškové (1998) interkulturní vzdělávání podporuje koncept výše zmíněné interkulturní společnosti. Cílem tohoto vzdělávání je výchova k lidským právům, toleranci a demokracii. Lze jej uplatnit jak ve školním vyučování, tak i v interkulturních vzdělávacích seminářích a cvičeních formou interkulturního výcviku, který je praktikován formou teorie s prožitkovými cvičeními a simulačními hrami.

3 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

Třetí kapitola je zaměřena na pochopení a vymezení tématu vztahujícímu se k multikulturním kompetencím. Jak vyplývá již ze samotného názvu bakalářské práce, praktická část se bude zabývat hodnocením významu těchto kompetencí ze strany jednotlivých žáků základních a středních škol. Je tedy na tomto místě zapotřebí si definovat, jak je multikulturní kompetence jako pojem charakterizován, co je jeho obsahem, k čemu multikulturní kompetence jednotlivé žáky vedou. Prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů jsou přesně stanoveny podmínky a také jednotlivá témata, která by měla umožnit jejich rozvíjení u žáků základních a středních škol. Na podkladě RVP pak může škola zvolit konkrétní postup, jak budou multikulturní kompetence u žáků rozvíjeny. Vždy tedy nutně záleží na přístupu školy. Proto se lze také setkat se značnými rozdíly v osvojených multikulturních kompetencích na jednotlivých školách. Nicméně základy by měli mít všichni žáci stejné (což je dáno prostřednictvím RVP). Je však možné, že každý z nich přistupuje k této problematice odlišně, pohlíží na ni jiným úhlem pohledu. To bude moci být vyhodnoceno v následné praktické části, ve čtvrté kapitole.

Jak se dále Hladík (2010) zmiňuje, v zahraniční odborné literatuře je pozornost vymezení pojmu multikulturních kompetencí věnována již řadu let, to neplatí pro českou literaturu. V ní stále není dostatek poznatků, které by mohly být využity. Přesto však existují autoři, kteří se touto problematikou snaží v posledních deseti letech zabývat. Jmenovat lze např. Průchu (2010) nebo Morgensternovou a Šulovou (2007).

3.1 Základní charakteristika multikulturních kompetencí

Jestliže se hovoří o multikulturních kompetencích, je zapotřebí si také charakterizovat pojem kompetence. O multikulturalismu a pojmu multikulturní bylo pojednáno v předchozí kapitole. Jak uvádí Veteška a Tureckiová (in Veteška, 2011), pod pojmem kompetence se chápe souhrn jedinečných schopností, kterou jedinec disponuje, a prostřednictvím níž je mu umožněno úspěšně jednat. Může také díky kompetenci dále rozvíjet svoje osobní predispozice, během svého vzdělávání, a to na základě souboru vlastního potenciálu ve smyslu vymezených činností a úkolů.

Z některých českých autorů lze vyzdvihnout především Průcha (2010), podle něhož je možno multikulturní kompetenci vymezit jako lidskou způsobilost, kdy do vlastního jednání a komunikace začleňuje respekt ke kultuře a jejím hodnotám, které se odlišují od její. Důležitá je i jazyková vybavenost jednotlivce.

Multikulturní kompetencí, respektive jejich definicí se zabývá také v pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2009), kteří se domnívají, že se jedná o souhrn jednotlivých dovedností, vědomostí a dispozic, na jejichž základě se mohou lidé naučit pochopení a respektu také dalších kultur, než jenom té svoji vlastní. Multikulturní kompetence, resp. jejich osvojení tak umožňuje eliminaci předsudků žáků, které mohou být jimi vytvořeny na základě nesprávné interpretace současné reality. Osvojené multikulturní kompetence by měli být žáci schopni aplikovat nejenom v prostředí školy, ale také v běžném životě (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Tato definice se zdá být poměrně výstižná a uplatnitelná, proto bude pod pojmem multikulturních kompetencí chápána tato charakteristika.

3.2 Cíle multikulturních kompetencí

Odborná literatura nenabízí příliš mnoho poznatků, kterými by byly vymezovány jednotlivé cíle multikulturních kompetencí.

Popeová, Reynoldsová a Mueller (in Hladík 2010, s. 31): „*Cílem multikulturních kompetencí je vytvářet přívětivější prostředí univerzitních kampusů pro všechny studenty, a to díky rozvoji smysluplnějších, přijatelnějších a kulturně vhodnějších služeb.*“

Pro Morgensternovou, Šulovou (2007) jsou interkulturní kompetence důležité k orientaci a prosazení člověka v dnešní kulturně různorodé společnosti. Hladík in Veteška (2011) chápe multikulturní kompetence jako neoddělitelný komplex. Při jejich osvojení žáky je nutné propojení těchto čtyř kroků:

- Model multikulturní kompetence - stanovuje cíle, popis struktury a možnosti způsobů dosažení multikulturní kompetence.
- Multikulturní edukace - intencionální působení na jedince, aby dosáhl potřebné míry interkulturního učení.

- Interkulturní učení - proces osvojení znalostí, dovedností a schopností multikulturního vědomí.
- Diagnostika multikulturní kompetence - zjišťuje úspěšnost interkulturního učení. V případě neosvojení si multikulturní kompetence jedincem je možné ji v multikulturní edukaci nebo interkulturním učení odstranit (např. volbou jiné výukové strategie). Model multikulturní kompetence zůstává beze změn, zatímco další tři kroky se cyklicky opakují.

3.3 Jednotlivé aspekty multikulturních kompetencí

Při vymezení jednotlivých aspektů multikulturních kompetencí je možné vyjít ze struktury multikulturních kompetencí jako takových, s níž přichází Morgensternová a Šulová (2007). V jejich rámci je využíván model tří základních aspektů (složek), z nichž jsou multikulturní kompetence složeny. Jedná se o tyto aspekty:

- kompetence kognitivního charakteru – v tomto případě lze hovořit o způsobu lidského myšlení, to je vytvářeno na základě jednotlivých vědomostí, znalostí, schopností a dovedností, které by si měli jedinci osvojit, na základě těchto kompetencí si mohou žáci uvědomit, čím skutečně jsou, jaká je jejich pravá identita, umožní jim to také lépe zpracovávat informace o jiných kulturách a osobách dalších národností a etnik,
- kompetence afektivního charakteru – v tomto případě lze hovořit o způsobu, jakým člověk prožívá danou skutečnost a realitu, a to na základě osvojených kompetencí, je proto důležité, aby byl člověk dostatečně empatický, měl by být schopen se snadno přizpůsobit (adaptovat se) na nové podmínky současné reality, měl by být dostatečně otevřený novým kulturám a ačkoliv s nimi nesouhlasí, měl by je umět respektovat, ukazuje se, že právě u lidí s nedostatečně vyvinutými afektivními kompetencemi dochází ke vzniku stereotypů a předsudků, jež se vztahují k osobám jiných kultur a národností,
- za třetí složku multikulturních kompetencí se považují kompetence behaviorální, kterými se chápe vyjadřované chování a jednání člověka ve vymezených situacích, hovořit lze např. o lidské schopnosti komunikace s příslušníky jiných kultur, obecně se tyto kompetence považují za nejdůležitější, neboť jsou na první pohled

nejvíce patrné, tyto kompetence jsou vyjadřovány zcela jednoznačně v chování lidí k jiným osobám, které se mohou odlišovat jenom na základě své rasy, národnosti nebo odlišné kultury.

Hladík, Pagáčová (2013) rozdělují multikulturální kompetence na tyto tři složky:

- multikulturální znalosti - mají kognitivní charakter, obsahují informace nejen o vlastní, ale i ostatních kulturách, jejich historii, tradicích, hodnotách a zvycích,
- multikulturální vědomí - jsou to složky afektivního a emocionálního charakteru, zabývají se tématy lidských práv, humanity, vlastních postojů, ale také těch, které se vztahují k odlišným skupinám a to sociokulturálním, etnickým a národnostním,
- multikulturální dovednosti - patří sem schopnosti efektivní komunikace s osobami odlišných kultur, schopnost řešení interkulturálních konfliktů, kooperace a tolerance.

3.4 Rozvíjení multikulturálních subkompetencí žáků

Jak vyplynulo z předchozích podkapitol, multikulturální kompetence a jejich jednotlivé části (subkompetence) umožňují jedincům naučit se respektu a tolerance k jedincům odlišného etnika, kultury, rasy a národnosti. Díky tomu mohou být také ve značné míře eliminovány předsudky a stereotypy většinové společnosti k minoritě. Proto je důležité, aby již od prvního stupně základní školy byly multikulturální kompetence u žáků rozvíjeny. Toho je možno docílit na základě začleněného RVP do školního vzdělávacího programu.

Jak uvádějí Jeřábek a Tupý (2007, s. 97), podle RVP pro základní vzdělávání by průřezové téma multikulturální výchovy mělo přispět k osvojení si jak vědomostí, dovedností a schopností, tak také k osvojení si relevantních postojů a hodnot v této oblasti:

- *„poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,*
- *rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturálních kontaktů k obohacení sebe i druhých,*
- *učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturálních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých,*

- *učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné,*
- *rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin,*
- *rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie,*
- *učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,*
- *poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.“*

Multikulturní kompetence tak mohou být ve školním prostředí nejlépe rozvíjeny na základě multikulturní výchovy, kterou lze začlenit buď do samostatného předmětu, nebo např. do předmětu dějepisu či základů společenských věd (občanské výchovy).

K rozvoji interkulturních kompetencí napomáhá dle Morgensternové a Šulové (2007) interkulturní výcvik, který můžeme chápat jako učení a kontakt s příslušníky odlišných kultur, jehož cílem je prohloubení sociálních a osobnostních předpokladů jedince v interkulturním prostředí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část, která se zabývá zjištěním v rozdílech hodnocení multikulturních subkompetencí mezi žáky základních a středních škol a kdo ovlivňuje jejich názory na jiné kultury, cizince a menšiny, navazuje na předcházející teoretickou část.

4.1 Výzkumný problém

Které multikulturní subkompetence považují žáci posledních ročníků na základních a středních školách za důležité?

Výzkumné otázky:

1VO: Jaké multikulturní subkompetence považují žáci základních škol za důležité?

2VO: Jaké multikulturní subkompetence považují žáci středních škol za důležité?

3VO: Kým jsou žáci základních škol ovlivňováni při osvojování si multikulturních subkompetencí?

4VO: Kým jsou žáci středních škol ovlivňováni při osvojování si multikulturních subkompetencí?

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zhodnotit, jaký význam přikládají žáci základních a středních škol vybraným multikulturním subkompetencím.

K dílčím cílům se dále řadí:

- zjištění, jaké multikulturní subkompetence žáci základních škol považují za důležité,
- zjištění, jaké multikulturní subkompetence žáci středních škol považují za důležité,
- zjištění, jaký faktor ovlivňuje žáky základních škol v jejich názorech a postojích k cizincům a jiným etnikům,
- zjištění, jaký faktor ovlivňuje žáky středních škol v jejich názorech a postojích k cizincům a jiným etnikům,

- zjištění rozdílů hodnocení vybraných multikulturních subkompetecí mezi žáky základních a středních škol,
- zjištění rozdílu hodnocení vybraných multikulturních subkompetencí mezi chlapci a mezi dívkami.

4.3 Stanovení hypotéz

S ohledem na výše uvedené cíle a předpoklady pro uskutečnění dotazníkového šetření byly stanoveny tyto tři hypotézy, které budou ověřovány t-testem.

1H: Žáci středních škol přisuzují vyšší míru důležitosti být pro život ve společnosti vybaven příslušnými multikulturními subkompetencemi než žáci základních škol.

H₀: Mezi žáky středních a základních škol nejsou statistické rozdíly.

H_A: Mezi žáky středních a základních škol jsou statistické rozdíly.

2H: Dívky přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než chlapci.

H₀: Mezi dívkami a chlapci nejsou statistické rozdíly.

H_A: Mezi dívkami a chlapci jsou statistické rozdíly.

3H: Žáci základních škol jsou ve svých názorech a postojích k cizincům a národnostním menšinám více ovlivňováni médii a rodinou, než žáci středních škol.

H₀: Mezi žáky základních a středních škol nejsou statistické rozdíly.

H_A: Mezi žáky základních a středních škol jsou statistické rozdíly.

4H: Dívky přisuzují vyšší míru důležitosti vybraným faktorům ovlivňujících v názorech na jiné kultury a cizince než chlapci.

H₀: Mezi dívkami a chlapci nejsou statistické rozdíly.

H_A: Mezi dívkami a chlapci jsou statistické rozdíly.

4.4 Výzkumná metoda

Pro toto výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativně orientovaný výzkum pomocí dotazníku. Dle Chrásky (2007) způsob jak rychle a ekonomicky nashromáždit data od většího počtu respondentů. Dotazník k mé bakalářské práci jsem použila z článku Komparace hodnocení významu multikulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ uveřejněný v časopisu Pedagogika (Hladík, Pagáčová, 2013). Autoři mi dali tento dotazník dispozici. Dotazník Likertova typu obsahoval 32 položek multikulturních subkompetencí, které obsahově naplňují tři složky multikulturní kompetence: multikulturní znalosti, multikulturní vědomí a multikulturní dovednosti. Respondenti měli uvést míru významu, kterou těmto subkompetencím přisuzují pomocí pětibodové škály (1 = minimální význam, 5 = maximální význam). Dotazník dále obsahoval položku, jaký význam žáci připisují faktorům, které ovlivňují jejich postoje k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám. Získaná data byla zpracována pomocí t-testu, koeficient reliability byl odhadnut pomocí Crombachova koeficientu, $\alpha = 0,948$.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří 109 žáků 9. ročníků základních škol a 145 žáků maturitních ročníků středních škol okolí Uherského Brodu. Výběr respondentů byl prováděn z dostupných škol a hlavně podle ochoty ředitelů účastnit se mého výzkumu. Tabulka 1 obsahuje počty respondentů podle pohlaví a škol.

Tab. 1 Počet žáků základních a středních škol

| | Základní škola | Střední škola | Celkem |
|--------|----------------|---------------|--------|
| Muži | 58 | 47 | 105 |
| Ženy | 51 | 98 | 149 |
| Celkem | 109 | 145 | 254 |

4.6 Charakteristika souboru respondentů

Respondenti jsou ve věku 14 - 15 let ze základních škol a 17 - 20 let ze středních škol. To znamená, že spadají do kategorie adolescence. Langmeier, Krejčířová (1998) charakterizují toto období jako zvláštní úsek mezi dětstvím a dospělostí, snahou být přijat sociální skupinou, hledání vlastního postavení, role ve společnosti i hledání smyslu vlastní existence. Adolescent uvažuje nezávisle na přítomnosti a vytváří si teorii o všem možném, spoléhá na samotné usuzování, nikoli na soulad závěrů ze zkušeností. K tomuto stádiu formálních operací někteří jedinci dospějí až později v adolescenci, někteří jej nedosáhnou vůbec.

5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány do tabulky v programu Microsoft Excel a po té vyhodnoceny pomocí t-testu. Výsledky ukážou jaký význam žáci základních a středních škol přisuzují vybraným multikulturním subkompetencím, jejich vzájemné srovnání, ale také jaký význam přisuzují faktoru ovlivňujícím jejich postoje k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám. Celkové výsledky průměru hodnocení žáků jsou uvedeny v příloze.

5.1 Význam multikulturních subkompetencí

Tabulka 2 ukazuje na pět nejvýznamnějších a pět nejméně významných multikulturních subkompetencí hodnocení žáků základních škol.

Tab. 2 Výsledky hodnocení podle významnosti u žáků základních škol
5 = maximální význam, 1 = minimální význam

| Pět nejvýznamnějších multikulturních subkompetencí | Průměr |
|---|---------------|
| 1. Znalost vlastní kultury. | 4,1 |
| 2. Znalost aktuálních problémů světa (vátky, rasové konflikty, apod.). | 4,03 |
| 3. Schopnost dorozumění se s cizincem. | 4,02 |
| 4. Znalost základních lidských práv a svobod. | 3,98 |
| 5. Vědomí toho, že existuje více možností pohledů na svět (lidí) kolem nás. | 3,89 |
| Pět nejméně významných multikulturních subkompetencí | Průměr |
| 1. Znalost romské kultury. | 1,54 |
| 2. Znalost vietnamské kultury. | 1,6 |
| 3. Znalost historie Romů. | 1,68 |
| 4. Znalost ukrajinské kultury | 1,7 |
| 5. Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností. | 2,63 |

Žáci základních škol považují za důležité znalost vlastní kultury, aktuálních problémů světa, schopnost dorozumět se s cizincem, znalost lidských práv. Jako nejméně významné multikulturní subkompetence žáci vyhodnotili znalosti týkající se romské, vietnamské a ukrajinské kultury, včetně znalosti historie Romů.

Tabulka 3 poukazuje na pět nejvýznamnějších a pět nejméně významných multikulturních subkompetencí hodnocení žáků středních škol.

Tab. 3 Výsledky hodnocení podle významnosti u žáků středních škol
5 = maximální význam, 1 = minimální význam

| Pět nejvýznamnějších multikulturních subkompetencí | Průměr |
|--|---------------|
| 1. Znalost vlastní kultury. | 4,44 |
| 2. Znalost aktuálních problémů světa (vátky, rasové konflikty, apod.). | 4,25 |
| 3. Znalost základních lidských práv a svobod. | 4,18 |
| 4. Znalost toho, proč a za jakých okolností byli za druhé světové války vyvražďováni Židé a Romové | 3,93 |
| 5. Schopnost dorozumění se s cizincem. | 3,92 |
| Pět nejméně významných multikulturních subkompetencí | Průměr |
| 1. Znalost historie Romů. | 1,64 |
| 2. Znalost romské kultury. | 1,73 |
| 3. Znalost vietnamské kultury. | 1,76 |
| 4. Znalost ukrajinské kultury. | 1,9 |
| 5. Schopnost učit se nové poznatky a dovednosti v souvislosti s odlišnými kulturami | 3,02 |

Žáci středních škol považují za důležité znalosti vlastní kultury, aktuálních problémů světa, lidských práv a znalost okolností ohledně vyvražďování Židů a Romů za druhé světové války. Za nejméně významné multikulturní subkompetence považují znalosti historie Romů, jejich kultury, ale také i vietnamské a ukrajinské.

5.2 Rozdíly v hodnocení multikulturních subkompetencí mezi žáky základních a středních škol

V následujících tabulkách jsou uvedeny položky, které vykazují statisticky významné rozdíly v hodnocení multikulturních subkompetencí mezi žáky základních a středních škol.

Tab. 4 Položka č. 7

Znalost toho, proč a za jakých okolností byli za druhé světové války vyvražďováni Židé a Romové

| Proměnné | Žáci základních škol | Žáci středních škol | Úroveň p |
|----------|----------------------|---------------------|----------|
| Průměr | 3,49 | 3,93 | 0,001 |

Vzhledem k tomu, že p je menší než stanovená hladina významnosti $p = 0,05$ pro t-test, přijímáme alternativní hypotézu díky statisticky významnému rozdílu u této položky s tvrzením, že **žáci středních škol přisuzují znalostem ohledně vyvraždění Židů a Romů za druhé světové války v průměru vyšší význam než žáci základních škol.**

Tab. 5 Položka č. 11

Vědomí toho, že jiné kultury mě můžou obohatit.

| Proměnné | Žáci základních škol | Žáci středních škol | Úroveň p |
|----------|----------------------|---------------------|----------|
| Průměr | 3,08 | 3,15 | 0,04 |

U položky č. 11 je p menší než 0,05, proto přijímáme alternativní hypotézu a můžeme potvrdit, že **žáci středních škol přisuzují obohacení vědomím jinou kulturou vyšší význam než žáci základních škol.**

Tab. 6 Položka č. 13

Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností.

| Proměnné | Žáci základních škol | Žáci středních škol | Úroveň p |
|----------|----------------------|---------------------|----------|
| Průměr | 2,63 | 3,07 | 0,008 |

Tabulka 6 vykazuje u položky č. 13 p menší než 0,05, tak opět přijímáme alternativní hypotézu. **Žáci středních škol hodnotí uvědomění si hodnoty příslušníků odlišných národností a etnik vyšším číslem než žáci základních škol.**

Tab. 7 Položka č. 27

Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu.

| Proměnné | Žáci základních škol | Žáci středních škol | Úroveň p |
|----------|----------------------|---------------------|----------|
| Průměr | 3,05 | 3,67 | 0,012 |

Díky vypočtenému p menšímu než 0,05 můžeme vyvrátit nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Potvrzujeme tak, že **žáci středních škol přisuzují schopnosti rozeznání projevů rasismu a extremismu v průměru vyšší míru důležitosti než žáci základních škol.**

Tab. 8 Položka č. 28

Dovednost kriticky hodnotit informace, které získávám o jiných kulturách.

| Proměnné | Žáci základních škol | Žáci středních škol | Úroveň p |
|----------|----------------------|---------------------|----------|
| Průměr | 2,89 | 3,6 | 0,001 |

U položky č. 28 bylo vypočteno menší p než 0,05, tak opět přijímáme alternativní hypotézu s tvrzením, že **žáci středních škol podle vyššího průměru přisuzují dovednostem kriticky zhodnotit získané informace o jiných kulturách než žáci základních škol.**

5.3 Rozdíly v hodnocení multikulturních subkompetencí mezi pohlavími

Tabulky dále uvedené vykazují rozdíly v hodnocení multikulturních subkompetencí mezi chlapci a dívkami.

Tab. 9 Položka č. 3
Znalost romské kultury.

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlupci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Průměr | 1,78 | 1,49 | 0,01 |

V tabulce 9 vykazuje položka č. 3 p menší než 0,05, můžeme vyvrátit nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. **Dívky hodnotí význam týkající se znalosti romské kultury důležitější než chlupci.**

Tab.10 Položka č. 7
Znalost toho, proč a za jakých okolností byli za druhé světové války
vymraždováni Židé a Romové.

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlupci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Průměr | 3,86 | 3,56 | 0,013 |

U položky č. 7 je p menší než 0,05, proto přijímáme alternativní hypotézu a potvrzujeme že, **dívky připisují větší význam týkající se znalostí o okolnostech vymraždování Židů a Romů za druhé světové války než chlupci.**

Tab.11 Položka č. 17
Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům
netolerance a rasismu.

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlupci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Průměr | 3,58 | 3,14 | 0,007 |

V tabulce 11 je $p = 0,007$, tak opět přijímáme hypotézu alternativní s tvrzením, že **dívky hodnotí položku č. 17 vyšším průměrem než chlapci.**

Tab.12 Položka č. 18

Uvědomění si vlastních předsudků vůči národnostním a etnickým menšinám.

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlapci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Průměr | 3,38 | 3,25 | 0,021 |

U položky č. 18 je p menší než 0,05, tak odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. **Průměrné míra důležitosti uvědomění si vlastních předsudků vůči ostatním menšinám je u dívek vyšší než u chlapců.**

Tab.13 Položka č. 26

Schopnost vcítění se do člověka, který je diskriminovaný.

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlapci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Průměr | 3,67 | 3,04 | 0,001 |

Jelikož je u položky č. 26 stanoveno p menší než 0,05 přijímáme alternativní hypotézu. **Potvrzujeme vyšší hodnocení u dívek než u chlapců, týkající se schopnosti vcítění do diskriminovaného člověka.**

Tab.14 Položka č. 27

Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu.

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlapci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|

| | | | |
|--------|------|---|-------|
| Průměr | 3,73 | 3 | 0,004 |
|--------|------|---|-------|

$P = 0,004$ u položky č.27 pak tedy můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijímáme alternativní a tvrdíme, že **dívky vykazují vyšší míru důležitosti týkající se schopností rozpoznání projevům netolerance než chlapci.**

5.4 Rozdíly v hodnocení faktoru ovlivňujícího v názorech na odlišné kultury a cizince

V hodnocení faktoru, který má vliv na názory ohledně odlišných kultur, cizinců a národnostních menšin, nejsou vůbec žádné statisticky významné rozdíly podle typu škol.

Podle pohlaví jsou statisticky významné rozdíly uvedeny v následujících tabulkách.

Tab.15

Rodina jako faktor ovlivňující názor na odlišné kultury a cizince

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlapci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Průměr | 3,36 | 3,17 | 0,04 |

Tabulka 14 popisuje rozdíl v hodnocení důležitosti faktoru ovlivňujícího v názorech na odlišné kultury a národnostní menšiny podle pohlaví, kde p je menší než 0,05 nám umožňuje přijmout alternativní hypotézu s tím, že **dívky přikládají faktoru rodina vyšší míru hodnocení než chlapci.**

Tab.16

Učitel jako faktor ovlivňující názor na odlišné kultury a cizince

| Proměnné | Pohlaví Žena (dívky) | Pohlaví Muž (chlapci) | Úroveň p |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------|
| | | | |

| | | | |
|--------|------|------|-------|
| Průměr | 2,52 | 2,07 | 0,001 |
|--------|------|------|-------|

Následující faktor učitel vykazuje $p = 0,001$, proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Potvrzujeme, že **dívky hodnotí faktor učitele vyšším průměrem než chlapci, v ovlivňování názorů na odlišné kultury a cizince.**

5.5 Shrnutí výsledků

Následující kapitola poskytne odpovědi ke stanoveným cílům tohoto pedagogického výzkumu. Hlavním cílem bylo zjištění rozdílů v hodnocení vybraných multikulturních subkompetencí mezi žáky základních a středních škol. Oba typy škol mají žáky s celou škálou postojů a názorů. Jako nejdůležitější multikulturní subkompetenci všichni žáci shodně uvádějí znalost vlastní kultury, což je kladné zjištění, protože bez poznání vlastních „*vzorců chování v konkrétní sociální skupině bez ohledu na její velikost a trvání*“ (Hladík, 2006, str. 6) nemůžeme poznávat jiné. Jako druhou nejvýznamnější multikulturní subkompetenci opět shodně považují znalost aktuálních problémů světa. Opět můžeme hodnotit jako velmi pozitivní, neboť uvědomění si projevů násilí, zabíjení, válek apod. vede lidi k zamyšlení se nad smyslem života, o rozvoji a možnostech kvalitního lidského soužití (Šišková, 1998). V důležitosti pak následují schopnost dorozumění se s cizincem, znalost základních lidských práv a svobod. Jako nejméně významné, opět shodně vykazují znalosti romské, ukrajinské a vietnamské kultury a historii Romů. Podle Průchy (2011) je etnické vědomí mládeže v České republice formováno především jejich vlastní zkušeností. Výsledky studie Šiškové (1998) ukázaly zjištění, že studenti vykazovaly více pozitivnější postoje k minoritám a cizincům, než celá naše populace. Ne všichni žáci měli kladné názory, ale byla mezi nimi skupina lidí s otevřenou myslí, a proto je důležité doplňovat informace, s cílem upevnit správné postoje vůči rasismu. Ohledně faktoru, který ovlivňuje jejich názory k odlišným kulturám a cizincům nejsou statisticky významné rozdíly podle škol. Jak uvádí Průcha (2011) vznik a vývoj předsudků je závislý na prostředí, ve kterém jednotlivci vyrůstá. Z výzkumu Hladíka a Pagáčové (2013) vyplynulo, že žáci nepovažovali učitele jako významného činitele a ani učitelé sami sebe nehodnotili za důležitý faktor, v rámci jejich ovlivňování v postojích k odlišným kulturám. Z tohoto zjištění nelze očekávat efektivitu multikulturním výchovy. Činitel rodiny považovali za

důležitý, což se potvrdilo i ve výzkumu prováděném k této bakalářské práci. Podle pohlaví ale dívky vykazují rozdíly v hodnocení statisticky významněji a to právě u faktoru rodina a učitel. Pravděpodobně to bude dáno výchovou žen, ale už i jejich podstatou, protože ženy mají větší sklony brát rodinu jako základní vzorec chování vytváření postojů nejen k sobě samému, ale i k ostatnímu okolí.

Provedený výzkum měl určitě smysl, jako jeden z dalších, týkajících se multikulturní edukace a reality. Je důležité, aby děti na základních i středních školách chápaly význam konkrétních multikulturních znalostí, dovedností a postojů a dokázaly tak objektivně zhodnotit nebo efektivně vyřešit určité situace v současné společnosti, ve které potkávají stále více cizinců, lidí odlišných národnostních, etnických či jiných menšin.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala charakteristice sekundárního vzdělávání, vysvětlení pojmu multikulturní výchovy, jejíž začlenění ve školním vzdělávání má určitě velký vliv na utváření lidské kultivovanosti, zvýšení o podvědomosti kultury, tolerance, snášenlivosti a tím pádem i k celkovému rozvoji společnosti. Dále také tématem multikulturních kompetencí, jejich významu a zhodnocení samotnými žáky. Z vyhodnocených výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení žáků základních a středních škol ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí. Je však nutno připustit, že důležitou úlohu při jejich osvojování nehraje pouze škola, ale také rodiče a rodinné prostředí, kterým je dítě formováno od samotného narození. Lze však předpokládat, že vznikem multikulturních kompetencí by mohlo dojít ke změně celkového pohledu žáka, kterým tak bude pozitivně ovlivněno jeho chování a jednání i mimo školní prostředí ve vztahu k příslušníkům jednotlivých kultur.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BURYÁNEK, J., a kol., 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-7106-614-1.
- [2] CÍLKOVÁ, E. a P. BOREŠOVÁ, 2011. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-890-6.
- [3] DUKOVÁ, I., M. DUKA a I. KOHOUTOVÁ, 2013. *Sociální politika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3880-2.
- [4] GULOVÁ, L. a ŠTĚPAŘOVÁ E. (ed.), 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-14-4
- [5] HLADÍK, J., 2011. *Integrální přístup k multikulturní edukaci: cesta k efektivnímu osvojování multikulturní kompetence*. In VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: EDUCA Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.
- [6] HLADÍK, J. a V. PAGÁČOVÁ., 2013. *Komparace hodnocení významu multikulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ*. *Pedagogika* [online]. 2013 roč. 63 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=266>
- [7] HLADÍK, J., 2010. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. *Pedagogická orientace* [online]. 2010, roč. 20 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1016/821>
- [8] HLADÍK, J., 2006. *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- [9] CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- [10] INKLUZIVNÍ ŠKOLA, 2015. *Metody multikulturní výchovy*. *Inkluzivní škola* [online]. c2015 [cit. 2015-01-14]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/metody-multikulturni-vychovy>.
- [11] JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ a kol., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2015-01-06]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- [12] KIROVOVÁ, I., MATÝSKOVÁ, D. a M. POBOŘIL, 2003. *Multikulturní výchova II*, Ostravská univerzita. ISBN 80-70422-918-6.

- [13] LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie: vydání 3., přepracované a doplněné*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- [14] MORGENSTERNOVÁ, M. a L. ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [15] POPE, R. L., A. L. REYNOLDS a J. A. MUELLER, 2010. *Multicultural competence in student affairs*. In HLADÍK, J., 2010. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. Pedagogická orientace [online]. 2010, roč. 20 [cit. 2015-02-09]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1016/821>
- [16] PRŮCHA, J., 2004. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-885-6.
- [17] PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [18] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [19] ŠIŠKOVÁ, T., (ed), 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
- [20] SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [21] SOCIOFACTOR, 2009. *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2* [online]. 2009 [cit. 2015-01-13]. Dostupné z: http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf.
- [22] ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ, 2009. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika* [online]. 2009 [cit. 2015-01-13]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10185_1_1/download.
- [23] VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, (ed.), 2007. *Pedagogika pro učitele: 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [24] VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2011. *Kompetenční přístup v neformálním vzdělávání*. In VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: EDUCA Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.
- [25] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších právních předpisů.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|----------|----------------------------|
| apod. | a podobně |
| atd. | a tak dále |
| č. | číslo |
| kol. | kolektiv |
| např. | například |
| příp. | případně |
| resp. | respektive |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| Sb. | sbírka |
| s., str. | strana |
| tab. | tabulka |
| tj. | to je |
| tzn. | to znamená |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tab. 1 Počet žáků základních a středních škol..... | 32 |
| Tab. 2 Výsledky hodnocení podle významnosti u žáků základních škol..... | 34 |
| Tab. 3 Výsledky hodnocení podle významnosti u žáků středních škol..... | 35 |
| Tab. 4 Položka č. 7..... | 35 |
| Tab. 5 Položka č. 11..... | 36 |
| Tab. 6 Položka č. 13..... | 36 |
| Tab. 7 Položka č. 27..... | 37 |
| Tab. 8 Položka č. 28..... | 37 |
| Tab. 9 Položka č. 3..... | 37 |
| Tab. 10 Položka č. 7..... | 38 |
| Tab. 11 Položka č. 17..... | 38 |
| Tab. 12 Položka č. 18..... | 39 |
| Tab. 13 Položka č. 26..... | 39 |
| Tab. 14 Položka č. 27..... | 39 |
| Tab. 15 Rodina jako faktor ovlivňující názor na odlišné kultury a cizince..... | 40 |
| Tab. 16 Učitel jako faktor ovlivňující názor na odlišné kultury a cizince..... | 40 |

SEZNAM PŘÍLOH

P I: DOTAZNÍK ADMINISTROVANÝ RESPONDENTŮM

P II: VÝPOČTY PRŮMĚRŮ

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou UTB ve Zlíně a chci Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní. Vaše odpovědi budou sloužit pouze k výzkumným účelům mé bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za ochotu a vyplnění dotazníku.

Lucie Vaškových

Jak důležité jsou pro Vás některé znalosti, dovednosti a schopnosti, které souvisí s jinými kulturami ?

Název školy:

Věk:

Pohlaví:

Uved'te, jak moc jsou pro Vás uvedené znalosti, dovednosti a schopnosti **důležité**. 1 = vůbec to není důležité; 5 = je to maximálně důležité. Odpověď vyznačte křížkem do příslušného políčka.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Znalost vietnamské kultury. | | | | | |
| 2. | Znalost ukrajinské kultury. | | | | | |
| 3. | Znalost romské kultury. | | | | | |
| 4. | Znalost historie Romů. | | | | | |
| 5. | Znalost toho, jaké národnosti jsou cizinci v ČR a kolik jich u nás žije. | | | | | |
| 6. | Znalost toho, čím se od sebe liší světová náboženství. | | | | | |
| 7. | Znalost toho, proč a za jakých okolností byli za druhé světové války vyvražďováni Židé a Romové. | | | | | |
| 8. | Znalost vlastní kultury. | | | | | |
| 9. | Znalost aktuálních problémů světa (války, rasové konflikty, apod.). | | | | | |
| 10. | Znalost základních lidských práv a svobod. | | | | | |
| 11. | Vědomí toho, že jiné kultury mě můžou obohatit. | | | | | |
| 12. | Uvědomění si hodnoty vlastní kultury. | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 13. | Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností. | | | | | |
| 14. | Uvědomění si potřeby spolupráce a nekonfliktní komunikace s jinými kulturami. | | | | | |
| 15. | Respekt ke kulturním odlišnostem. | | | | | |
| 16. | Uvědomění si potřebnosti podpory lidských práv. | | | | | |
| 17. | Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům netolerance a rasismu. | | | | | |
| 18. | Uvědomění si vlastních předsudků vůči národnostním a etnickým menšinám. | | | | | |
| 19. | Vědomí toho, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás. | | | | | |
| 20. | Uvědomění si, že v každé kultuře existují pozitivní věci, které nás mohou obohatit a negativní věci, které můžeme kritizovat. | | | | | |
| 21. | Přesvědčení, že některé rozdíly mezi kulturami jsou cenné, a že učení se o odlišných kulturách, může být prospěšné. | | | | | |
| 22. | Uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik. | | | | | |
| 23. | Schopnost být otevřený vůči jiným kulturám. | | | | | |
| 24. | Schopnost dorozumění se s cizincem. | | | | | |
| 25. | Schopnost tolerance odlišných zájmů, názorů a potřeb příslušníků jiných kultur. | | | | | |
| 26. | Schopnost vcítění se do člověka, který je diskriminovaný. | | | | | |
| 27. | Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu. | | | | | |
| 28. | Dovednost kriticky hodnotit informace, které získávám o jiných kulturách. | | | | | |
| 29. | Schopnost nekonfliktního a tvořivého řešení problémů v kontaktu s odlišnou kulturou. | | | | | |
| 30. | Schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“. | | | | | |
| 31. | Schopnost učit se nové poznatky a dovednosti v souvislosti s odlišnými kulturami. | | | | | |
| 32. | Schopnost přemýšlet, hodnotit a uvažovat o svém učení o jiných kulturách. | | | | | |

Jak moc ovlivňují Váš názor na jiné kultury, cizince a národnostní menšiny následující lidé a skupiny. 1 = vůbec mě neovlivňují; 5 = maximálně mě ovlivňují.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|---|---|---|---|---|
| Rodina | | | | | |
| Vrstevníci | | | | | |

| | | | | | |
|---------|------|--|--|--|--|
| Učitelé | | | | | |
| Média | | | | | |
| Sám | | | | | |
| Někdo | jiný | | | | |
| | | | | | |

Děkuji za vyplnění.

| | | Žáci zákl. škol | | Žáci středních škol | |
|-----|---|-----------------|------|---------------------|------|
| | | ženy | muži | ženy | muži |
| 1. | Znalost vietnamské kultury. | 1,86 | 1,34 | 1,76 | 1,76 |
| 2. | Znalost ukrajinské kultury. | 2 | 1,4 | 1,78 | 2,02 |
| 3. | Znalost romské kultury. | 1,8 | 1,28 | 1,75 | 1,7 |
| 4. | Znalost historie Romů. | 1,9 | 1,46 | 1,58 | 1,7 |
| 5. | Znalost toho, jaké národnosti jsou cizinci v ČR a kolik jich u nás žije. | 3,41 | 2,81 | 3,1 | 3,26 |
| 6. | Znalost toho, čím se od sebe liší světová náboženství. | 3,56 | 3,07 | 3,54 | 3,41 |
| 7. | Znalost toho, proč a za jakých okolností byli za druhé světové války vyvražďováni Židé a Romové. | 3,82 | 3,16 | 3,89 | 3,96 |
| 8. | Znalost vlastní kultury. | 4,12 | 4,07 | 4,36 | 4,52 |
| 9. | Znalost aktuálních problémů světa (války, rasové konflikty, apod.). | 4,04 | 4,02 | 4,04 | 4,46 |
| 10. | Znalost základních lidských práv a svobod. | 4,18 | 3,78 | 4,24 | 4,11 |
| 11. | Vědomí toho, že jiné kultury mě můžou obohatit. | 3,14 | 3,02 | 3,13 | 3,17 |
| 12. | Uvědomění si hodnoty vlastní kultury. | 3,94 | 3,38 | 3,59 | 3,83 |
| 13. | Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností. | 3,04 | 2,21 | 3 | 3,13 |
| 14. | Uvědomění si potřeby spolupráce a nekonfliktní komunikace s jinými kulturami. | 3,18 | 2,95 | 3,5 | 3,37 |
| 15. | Respekt ke kulturním odlišnostem. | 3,67 | 2,78 | 3,52 | 3,5 |
| 16. | Uvědomění si potřebnosti podpory lidských práv. | 3,91 | 3,29 | 3,82 | 3,76 |
| 17. | Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům netolerance a rasismu. | 3,63 | 2,9 | 3,52 | 3,37 |
| 18. | Uvědomění si vlastních předsudků vůči národnostním a etnickým menšinám. | 3,55 | 2,79 | 3,2 | 3,71 |
| 19. | Vědomí toho, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás. | 4,2 | 3,57 | 3,62 | 3,91 |
| 20. | Uvědomění si, že v každé kultuře existují pozitivní věci, které nás mohou obohatit a negativní věci, které můžeme kritizovat. | 3,67 | 3,17 | 3,63 | 3,74 |
| 21. | Přesvědčení, že některé rozdíly mezi kulturami jsou cenné, a že učení se o odlišných kulturách, může být prospěšné. | 3,4 | 2,95 | 3,24 | 3,2 |
| 22. | Uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik. | 3,59 | 3 | 3,37 | 3,65 |
| 23. | Schopnost být otevřený vůči jiným kulturám. | 3,55 | 3,05 | 3,44 | 3,39 |
| 24. | Schopnost dorozumění se s cizincem. | 4,25 | 3,78 | 3,9 | 3,93 |
| 25. | Schopnost tolerance odlišných zájmů, názorů a potřeb příslušníků jiných kultur. | 3,98 | 3,05 | 3,66 | 3,09 |
| 26. | Schopnost vcítění se do člověka, který je diskriminovaný. | 3,84 | 2,59 | 3,5 | 3,48 |
| 27. | Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu. | 3,67 | 2,43 | 3,79 | 3,55 |
| 28. | Dovednost kriticky hodnotit informace, které získávám o jiných kulturách. | 2,96 | 2,83 | 3,37 | 3,82 |
| 29. | Schopnost nekonfliktního a tvořivého řešení problémů v kontaktu s odlišnou kulturou. | 3,65 | 3,03 | 3,32 | 3,56 |
| 30. | Schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“. | 4,16 | 3,47 | 3,8 | 3,96 |

| | | | | | |
|-----|---|------|------|------|------|
| 31. | Schopnost učit se nové poznatky a dovednosti v souvislosti s odlišnými kulturami. | 3,41 | 2,62 | 3,04 | 3 |
| 32. | Schopnost přemýšlet, hodnotit a uvažovat o svém učení o jiných kulturách. | 3,57 | 2,81 | 3,57 | 3,28 |