

# **Postoje pedagogů středních škol v okrese Žďár nad Sázavou k etnicky a národnostně odlišným žákům**

Tereza Mikešová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2015/2016**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Tereza Mikešová**

**Osobní číslo: H130105**

**Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Forma studia: prezenční**

**Téma práce: Postoj pedagogů středních škol v okrese Žďár nad Sázavou k etnicky a národnostně odlišným studentům**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturního vzdělávání, postojů pedagogů k národnostním menšinám a integrace etnicky a národnostně odlišných studentů.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**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:

**ŠIŠKOVÁ, 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.**

**ALLPORT, Gordon Willard. O povaze předsudků. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2004, 574 s. ISBN 80-7260-125-3.**

**BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Vyd. 1. Praha: Radix, 2012, 232 s., [xxiv] s. obr. příl. ISBN 978-80-86798-07-3.**

**JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010, 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

**9. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 9. prosince 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....18.4.2016.....

.....  


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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá postoji pedagogů k etnicky a národnostně odlišným žákům. Teoretická část vymezuje základní terminologii spojenou s etnikem a národností, také charakterizuje postoje, uvádí jejich druhy i možné měření. Pozornost je konkrétněji věnována multikulturní výchově, především v souvislosti se vzdělávací politikou České republiky, pedagogovi v kontextu multikulturního prostředí i integraci etnicky a národnostně odlišných žáků. Na základě vymezení teoretických východisek zkoumané problematiky dále praktická část předkládá kvantitativní výzkum s cílem zjistit postoje pedagogů středních škol v okrese Žďár nad Sázavou k žákům odlišných etnik a národností. Výzkum provedený prostřednictvím dotazníkového šetření odhaluje postoje pedagogů k vyučování daných žáků, pohled pedagogů na jejich integraci a objasňuje i význam multikulturní výchovy pro samotné pedagogy.

Klíčová slova: etnikum, národnost, postoj, pedagog, integrace, multikulturní výchova

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with pedagogic attitudes to ethnically and nationally diverse pupils. Theoretical part defines basic terminology in connection with ethnicity and nationality. It also characterizes attitudes, its types and its possible measurement. Attention is concretely paid to multicultural education mainly in the context of education policy of the Czech Republic, to pedagogues in context of multicultural environment and to ethnically and nationally diverse pupil's integration. Based on theoretical recourses of analysed issues, practical part contains quantitative research with the intention of detecting high school pedagogue's attitudes to ethnically and nationally diverse pupils in district of Žďár nad Sázavou. Based on questionnaire construction, the research reveals pedagogue's attitudes towards teaching such pupils, pedagogue's point of view on their integration, and clarifies importance of multicultural education for pedagogues.

Keywords: ethnicity, nationality, attitude, pedagogue, integration, multicultural education

## **Poděkování**

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za spolupráci, odborné vedení a cenné rady.

## **Motto:**

*„V každém dítěti, které vrůstá do multikulturních vztahů, je budoucí dospělý a v každém dospělém, který multikulturní vztahy a situace musí reálně řešit, je dřívější dítě.“*

*(Jaroslav Balvín)*

*„Bud' sám sebou a dopřej stejné právo druhým.“*

*(Voltaire)*

## **Prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE SOUVISEJÍCÍ S ETNICKOU A NÁRODNOSTNÍ ODLIŠNOSTÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 ETNICITA A ETNIKUM .....	14
1.2 NÁROD, NÁRODNOST, NÁRODNOSTNÍ MENŠINA .....	16
1.3 KULTURA .....	17
1.4 LIDSKÁ IDENTITA A JEJÍ TYPY .....	18
<b>2 CHARAKTERISTIKA POSTOJŮ</b> .....	<b>21</b>
2.1 FUNKCE POSTOJŮ .....	22
2.2 DRUHY POSTOJŮ .....	23
2.2.1 Předsudky .....	24
2.3 MĚŘENÍ POSTOJŮ A JEJICH MOŽNÉ ZMĚNY .....	25
<b>3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>27</b>
3.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVACÍ POLITIKA ČESKÉ REPUBLIKY .....	30
3.2 PEDAGOG V MULTIKULTURNÍM PROSTŘEDÍ .....	32
3.3 INTEGRACE ETNICKY A NÁRODNOSTNĚ ODLIŠNÝCH ŽÁKŮ .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>4 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	39
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	39
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	40
4.4 VĚCNÉ HYPOTÉZY .....	41
4.5 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT .....	41
4.6 REALIZACE VÝZKUMU .....	42
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
5.1 OBLAST Č. 1 – VYUČOVÁNÍ ETNICKY A NÁRODNOSTNĚ ODLIŠNÝCH ŽÁKŮ .....	43
5.2 OBLAST Č. 2 – INTEGRACE ETNICKY A NÁRODNOSTNĚ ODLIŠNÝCH ŽÁKŮ .....	48
5.3 OBLAST Č. 3 – VÝZNAM MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY POHLEDEM PEDAGOGŮ .....	51
<b>6 DISKUZE</b> .....	<b>56</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM LEGISLATIVNÍCH A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>70</b>



## ÚVOD

Ať už vlivem globalizace nebo současných migračních vln z ekonomických i ekologických důvodů, či v důsledku válečných konfliktů se etnická a národnostní homogenita některých zemí postupně vytrácí. Českou republiku řadíme mezi vyspělé státy evropského kontinentu a po nastolení demokracie a otevření hranic se i my proměňujeme v kulturně a etnicky diferenciovanou společnost. Dnes se zde setkávají lidé různých národností, lidé vyznávající odlišnou víru, ctící rozličné tradice a dodržující rozdílné zvyky. Migranti do České republiky mnohdy přicházejí se svými dětmi. Na území naší země se také rodí potomci cizinců. Tyto děti se poté stávají žáky v českých školách a pedagogové tak při vyučování žáků z etnických a národnostních menšin vystupují v roli představitelů dominantní kultury země. Při neustálém kontaktu s mladou generací se stávají prostředníky v předávání hodnot a osvojování norem. Pro své žáky nezdědka představují morální vzory v žádoucím chování a jednání, tím mohou ovlivňovat jejich uvažování, názory a postoje. Zřejmý je význam vedení dětí a adolescentů k respektu odlišností, úctě k rozmanitosti, tolerantnímu přístupu k jinakostem. Otázkou zůstává, nakolik snášenlivé postoje zaujímají samotní pedagogové, jsou pravými nositeli těchto hodnot? Bakalářská práce se proto zabývá problematikou etnicky a národnostně odlišných žáků v českých školách, ovšem pohledem pedagogů. Cílem bakalářské práce je tedy zjistit postoje samotných učitelů vůči žákům z etnických a národnostních menšin. Zajímá nás hodnocení osobních prožitých zkušeností pedagogů, také způsoby, jakými přistupují k vyučování žáků jiných etnik a národností, jejich postoje k integraci daných žáků do prostředí českých škol a v neposlední řadě také význam multikulturní výchovy pro samotné pedagogy, neboť ta je součástí průřezových témat některých z rámcově vzdělávacích programů a prostřednictvím zahrnutí do výuky má přispívat ke zkvalitnění soužití vícero kultur. Zvolenou problematiku považujeme za velmi podstatnou, jelikož podle našeho mínění tendence současného světového dění směřují k rostoucí nejen etnické, kulturní, ale i náboženské diverzitě ve společnosti. Propojení se sociální pedagogikou poté spatřujeme v samotném zájmu sociálních pedagogů o situaci menšinových skupin obyvatelstva naší země. S menšinami je možné pracovat z různých hledisek a v různých oblastech, jednou z nich je bezpochyby vzdělávání. A protože zaručení vzdělávání dětem cizinců, migrantů a dětem z národnostních menšin bez předsudků a diskriminace je stejně významné jako poskytnutí vzdělávání dětem z majoritní skupiny obyvatelstva vedoucí k porozumění a respektování rozmanitostí, je nutné se tomuto tématu věnovat. Soužití majority s menšinami může přinášet všelijaké

obtíže, ovšem budou-li se společně překonávat, mohou naopak vést k pevnější kohezi celé české společnosti.

V úvodu teoretické části bakalářské práce proto seznamujeme se stěžejními pojmy souvisejícími s etnikem a národností. Přibližujeme odlišnost jako takovou, s ní spojené negativní vnímání mnohdy přerůstající v diskriminaci a upozorňujeme na jednu z nejnebezpečnějších ideologií stvořenou lidskou populací – rasismus. Vymezuje etnicitu a etnikum, charakterizujeme národ i národnostní menšiny, definujeme kulturu a poukazujeme na typy lidské identity. Jelikož je bakalářská práce zaměřená na postoje pedagogů, druhá kapitola seznamuje s charakteristikou postojů jako takových, uvádí jejich funkce i výčet druhů - konkrétněji jsou specifikovány především předsudky. Dále se zaměřujeme na možnosti měření postojů i na způsob jejich změny. V závěrečné kapitole teoretické části se primárně soustředujeme na multikulturní výchovu a to především v souvislosti se vzdělávací politikou České republiky. Neopomíjíme však ani pojmy úzce spojené s multikulturní výchovou – multikulturalitu a multikulturalismus. Charakterizujeme pedagoga v kontextu multikulturního prostředí a dotýkáme se problematiky integrace etnicky a národnostně odlišných žáků do systému vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce je již konkrétně zaměřena na postoje pedagogů vyučujících na středních školách v okrese Žďár nad Sázavou. Předkládáme design výzkumu zahrnující vymezení výzkumného problému, specifikaci výzkumných cílů, sestavení výzkumných otázek i věcných hypotéz. Součástí je i popis metody a techniky sběru dat, také realizace samotného výzkumu. Poté prezentujeme výsledky výzkumu a vytváříme následnou diskuzi, v níž uvádíme možná doporučení pro praxi. Jelikož byl kvantitativní výzkum realizován pouze ve zmíněném území, jeho výsledky nelze generalizovat na všechny české pedagogy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE SOUVISEJÍCÍ S ETNICKOU A NÁRODNOSTNÍ ODLIŠNOSTÍ

Odlíšnosti mezi lidmi jistě existují, některé mohou být velmi nápadné (jazyk), některé nemusíme zpozorovat ihned (náboženské vyznání), s odlišností se člověk může narodit (barva pleti), ale také může být získána procesem učení (zvyky). Lidé si mezi sebou vždy všimli rozlišných prvků a jim posléze přikládali menší či větší význam. S přijetím, tedy akceptováním odlišností je to rozporuplné a to jedná-li se o naši vlastní, kdy například svou jinakost záměrně potíráme, nebo naopak rozdíl s hrdostí činíme viditelnějšími, nebo jedná-li se o odlišnost druhých, kterou buď tolerujeme, nebo se pro nás stává důvodem k předsudkům, vytváření negativních postojů a diskriminaci. První kapitola je soustředěná na bližší specifikaci pojmů spojených s odlišností etnickou a národnostní. Níže uvedené pojmy spolu souvisejí, mohou se vzájemně prolínat i doplňovat.

Každému člověku je vlastní obecná tendence ztotožňovat se s dalšími lidmi, kteří se zdají býti podobní (v důsledku shodného náboženství, národnosti apod.), a poukazovat na jedince odlišné, nezapadající do vymezené skupiny (Murphy, 2004, s. 42). Allport (2004, s. 117 -143) zdůrazňování odlišností považuje za rozdělovací prvek mezi lidmi, neboť člověk si své nepřátelské postoje téměř vždy vysvětluje a ospravedlňuje odlišností těch, ke kterým je zaujímá. Typů a stupňů odlišností je dle autora nespočet, od anatomických a fyziologických přes odlišné schopnosti až po jiné kulturní praktiky a přesvědčení.

Mnohdy je odlišnostem přikládán hlubší význam, než kterého ve skutečnosti nabývají. Ty zjevné se pro nás mohou stát hlavním vodítkem při hodnocení člověka jako takového. Z hlediska psychologického můžeme hovořit o tzv. haló efektu, kdy se zásadním kritériem pro hodnocení druhého člověka stává především jeho výrazný znak při setkání patrný na první pohled.

Negativní poukazování na odlišnosti a následná předpojatost vůči lišícím se lidem může přerůst v diskriminaci. Kraus (2008, s. 159) ji popisuje jako situaci, kdy majoritní skupina obyvatel neuznává a poškozují minoritní skupinu obyvatel z důvodu jiné rasy, odlišného etnika, jiného náboženského vyznání a dalších důvodů. Nastává situace, kdy na jedince není nahlíženo jako na individualitu, ale primárně je považován za příslušníka sociální kategorie a v důsledku toho dochází vůči němu k nerovnému chování od ostatních jedinců (Hnilica, 2010, s. 18-20).

Diskriminaci je možné dělit na přímou a nepřímou. V přímé vedou diskriminační důvody k rozdílnému, méně příznivému zacházení s osobou ocitající se v situaci, ve které by se s jinými lidmi zacházelo způsobem odlišným. Nepřímá diskriminace zahrnuje rozhodnutí pouze zdánlivě neutrální, které ovšem ve skutečnosti z diskriminačních důvodů znevýhodňuje osobu vůči jiným osobám. (Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 236)

O diskriminaci a jejích možných formách pojednává zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací, taktéž nazývaný antidiskriminačním zákonem. V zákonu je uvedeno, že „Přímou diskriminací se rozumí takové jednání, včetně opomenutí, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru.“ (ČESKO, 2009, s. 2823)

Dle uvedeného zákona „Nepřímou diskriminací se rozumí takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je z některého z důvodů uvedených v § 2 odst. 3 osoba znevýhodněna oproti ostatním. Nepřímou diskriminací není, pokud toto ustanovení, kritérium nebo praxe je objektivně odůvodněno legitimním cílem a prostředky k jeho dosažení jsou přiměřené a nezbytné.“ (ČESKO, 2009, s. 2823)

Diskriminace se nevymezuje pouze znevýhodňováním, neboť může nabývat podoby tzv. pozitivní diskriminace. V tomto případě je zpravidla znevýhodněná skupina jistým způsobem zvýhodňována. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 212) uvádí její realizaci v případě, že mezi přibližně rovnocennými uchazeči dostávají přednost uchazeči pocházející z etnických a rasových menšin, náboženských minorit apod. Některými odborníky je ovšem tento jev v principu odmítán.

Za diskriminující tedy můžeme označit neoprávněné znevýhodňování osob i celých skupin. Vstupují-li do popředí rasy a jejich (ne)rovnost, hovoříme o teorii a ideologii rasismu. Ačkoli lidský druh existuje pouze jeden, lidská rasa je rozčlenitelná na tři typy – euroasijskou, ekvatoriální a asijskoamerickou.

Zaměňujeme-li pojmy biologické a přírodovědné (rasa, plemeno) s pojmy historickými a společenskovědními (jazyk, národ), může toto směšování znamenat počátek vzniku rasových problémů v podobě rasových teorií, doktrín i rasismu. Rasismus jako takový představuje fenomén lidského společenství. Vznik datujeme již od starověku, kde se stal

pro otrokářské společnosti prostředkem k ospravedlnění existence otroctví. Teoretickou základnou k násilnému ovládnutí a pro zvrácené praktiky, jakými bylo vyvražďování národů a skupin lidí, se stal především v období novověku. Novodobý rasismus je jednou z nejnebezpečnějších ideologií 19. a 20. století popírající objektivně historicky i vědecky prokázanou rovnocennost lidských ras. (Wolf, 2000, s. 54-56)

Také Allport (2004, s. 140-141) poukazuje na existenci mnoha charakteristických vlastností lidmi připisovaných rase, jež jsou ale ve skutečnosti znaky etnickými, poněvadž jejich vznik pramení z různorodosti kultur. Považovat je tedy za rasové je zcela zcestné, v lidech poté sílí víra v neměnnost lidských vlastností a tato záměna může vést k vážným důsledkům.

Rasismem v současné době rozumíme souhrn postojů vycházejících z přesvědčení o jisté skupině lidí se snadno identifikovatelnými znaky (jakým může být barva kůže), kteří jsou podle takových přesvědčení nositeli nežádoucích jevů. Nežádoucími jevy mohou být myšleny sklony ke kriminálnímu jednání, absence pracovních návyků, podprůměrná inteligence a další. Přesvědčení, směřující ke skupinám lidí, mnohdy ohrožených sociálním vyloučením i z jiných důvodů, vychází obvykle z generalizace jednotlivých zkušeností a zasahují v různé míře značnou část populace. Přesto, že existuje rozdíl mezi zdůvodněnou opatrností a rasistickými postoji, neopomíjme fakt, že jsme povinni respektovat osobnost druhého, respektovat jeho svobodu. To znamená neomezovat a neponižovat druhého jedince na základě pouhé předběžné obavy. (Demjančuk a Drotárová, 2005, s. 52-54)

## 1.1 Etnicita a etnikum

K etnické odlišnosti se váže uvědomování různých etnicit, existence nespočet etnik a vymezování jejich kritérií.

První zmíněný pojem, tedy etnicita, představuje jednu ze základních charakteristik člověka, v důsledku níž se stává společenskou a kulturní bytostí; považována je za znakový systém prvků vzájemně a permanentně se ovlivňujících a vznikajících i zanikajících v kultuře a společnosti (Maříková, 1996, s. 276-277). Dle Tesaře (2007, s. 55) se s etnicitou jako jevem pravidelně setkáváme, v jeho definování ovšem spatřuje různost a mnohotvárnost. Jenkins (2000, cit podle Tesař, 2007, s. 56) etnicitu charakterizuje především jako kolektivní identifikaci s vnímáním kulturních rozdílů, také jako základní

lidskou identitu, která není stálá ani statická. Poukazuje na silnější vnímání etnicity při nižší úrovni společenského i ekonomického žebříčku, vyskytující se například u přistěhovalců, menšin nebo v okrajových, ekonomicky málo rozvinutých krajích. Dle Eriksena (2008, s. 317) se za nejdůležitější mnohdy považuje v lokalitách, kde se vyskytují skupiny lidí kulturně blízké a v pravidelném vzájemném styku, tudíž nastává paradox, jelikož při nižší nápadnosti kulturních odlišností a v důsledcích častých kontaktů současně vzrůstá význam etnické identity a etnického uvědomění, to znamená, že čím více jsou si lidé podobní, tím více lpí na některých z odlišností, leč jsou méně patrné.

Souhrn lidí společné etnicity odlišné od etnicity jiných lidí představuje určité etnikum. Stanovujeme-li tak u skupiny osob etnicitu, v podstatě sdělujeme, že jistí lidé tvoří jisté etnikum. Každé etnikum má své charakteristické znaky. Nejdůležitější jsou takové, které samotní příslušníci daného etnika považují za podstatné a odlišující je od ostatních. (Maříková, 1996, s. 277)

Smith (1989 cit. podle Tesař, 2007, s. 19-22) vytvořil kritéria vymezující etnikum, zahrnující

- kolektivní jméno (některá společenství jméno vlastní postrádají, ovšem označují jmény ostatní – jsou si vědomi odlišnosti vyjádřené kolektivními jmény),
- mýtus o společném původu,
- sdílené dějiny (mýtus o původu se prolíná se sdílenými dějinami neboli kolektivními zkušenostmi předávanými z generace na generaci, hovoříme tedy o souboru sdílených představ o minulosti - mýty, zakládající události, legendy atd.),
- charakteristickou sdílenou kulturu,
- asociaci s určitým územím (etnika mohou sdílet území s jinými etniky, nebo mohou být rozptýlená, bez konkrétního území, pouze se symbolickým vztahem k jistému území předků)
- a pocit solidarity (s ním zdůrazňuje také pocit vzájemnosti, jenž spojuje etnika dohromady).

Dle Průchy (2011, s. 26) přesný počet etnik vyskytujících se na planetě není znám. Existují země etnicky homogenní, do nichž se Česká republika stále řadí, na rozdíl od zemí jako je Kanada nebo Rusko, jež se považují za státy multietnické. Jistá je existence několika

tisíců etnik po celém světě, vymezení jednotlivých však bývá komplikované, neboť i v některých odborných výkladech bývá pojem etnikum ztotožňován s pojmem národnost.

Problematikou záměny pojmů etnikum a národnost se zabývá Maříková (1996, s. 277), ztotožnění etnika s národem či národností označuje za nevhodné. Autorka ovšem nevyvrací fakt, že všichni příslušníci jednoho etnika mohou být zároveň příslušníky pouze jednoho národa.

Podotýkáme, že v multikulturní společnosti může příslušnost k určité etnické skupině způsobovat sociální rozdíly v chování jedinců. Jelikož jsou lidské bytosti mnohdy netolerantní k odchýlkám od sociálních norem, rozdílné znaky skupin poté způsobují nedorozumění a přerůstají až k aktivnímu nepřátelství. (Fontana, 2003, s. 32)

## 1.2 Národ, národnost, národnostní menšina

Hovoříme-li o odlišnosti národností, je důležité definovat nejenom národnost, ale podstatné je také znát přesný význam samotného národu. S problematikou souvisí národnostní menšiny a v podkapitole je proto uvedeno i jejich vymezení.

Politické a kulturní společenství, ve své podstatě osobité a uvědomělé, jehož utváření se odehrává pod vlivem společných dějin i společného obývaného území, považujeme za národ (Kraus, 2008, s. 159). Plichta (1999 cit. podle Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 249) popisuje národ jako zeměpisnou skupinu ovládanou citem solidarity, předpokladem je dle autora společný původ, řeč i kultura, jež dohromady vytváří národní cítění.

Tesař (2007, s. 56) označuje národ za společenství politicky organizované. Příslušníci národa – vědomi si své odlišnosti od národů ostatních - vlastní společný vysoký stupeň vědomí vzájemné sounáležitosti. Hledáme-li rozdíl mezi národem a etnikem, jedním z nich je jazyk, neboť ten k národu neodmyslitelně patří, u etnika tomu tak zcela není.

Identifikace národu je možná třemi kritérii – kulturním, psychologickým a politickým, přičemž možná je jejich různá kombinace. Některá kritéria se mohou projevat silněji, jiná slaběji a možná je i absence některého z nich. Kulturní kritérium zahrnuje společnou dějinnou zkušenost, náboženství nebo spisovný jazyk, politické kritérium znamená, že národy mají vlastní stát či autonomní postavení ve státech mnohonárodních (federativních) a kritérium psychologické obsahuje sdílené společné vědomí národní příslušnosti. (Průcha, 2004, s. 54)



Průcha (2004, s. 56-57) dále charakterizuje vědomou příslušnost k jistému národu, považovanou za národnost. S ní bývá hojně pracováno v demografických, sociologických i školských statistikách a výzkumech. Autor poukazuje na možný nejasný význam tohoto pojmu, neboť znamenat může příslušnost k národu, ale i příslušnost k etniku a hranice mezi pojmy může být v některých případech neurčitá. Zmiňuje například slezskou národnost, kdy se nemůže jednat o příslušnost k „slezskému národu“ a pro označení slezského etnika neexistují potřebné komponenty vytvářející etnikum.

Je třeba si uvědomit, že v každém státě nalezneme jak majoritní skupinu obyvatelstva, tak i skupiny minoritní. Jistými minoritními skupinami obyvatel rozumíme národnostní menšiny. Tato společenství lidí jsou charakteristická silným a výrazným národním vědomím, společnými etnickými, kulturními i jazykovými znaky, jež sdílejí a liší se jimi od většinové skupiny obyvatel daného státu. Společenství dále projevují přání být považována za národnostní menšiny. Uchovávají a rozvíjí identitu jim vlastní, také kulturní tradice či mateřský jazyk. (Jirasová, Pospíšil a Sulitka, 2008 cit. podle Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016 s. 257)

V České republice se národnostními menšinami zabývá zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, který říká, že „Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo“ (ČESKO, 2001, s. 6461). Příslušníkem národnostní menšiny je poté „občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“ (ČESKO, 2001, s. 6461). Zákon č. 273/2001 Sb., mimo jiných práv příslušníků národnostních menšin zaručuje právo na výchovu a vzdělání v mateřském jazyce příslušníků národnostních menšin (ČESKO, 2001, s. 6463).

### 1.3 Kultura

Kultura představuje nedílnou součást existence lidské populace. Na jejím vytváření se podílíme my všichni, tedy každý konkrétní člověk. Jelikož kultura souvisí s jednotlivými lidmi, souvisí také s národy a etniky.

Sekot (2006 cit. podle Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 29-30) poukazuje na náročnost přesného definování kultury, neboť se jedná o složitý společenský jev, jenž je předmětem zájmu mnoha věd, např. kulturní antropologie, interkulturní psychologie, politologie a dalších. Kultura představuje charakteristické rysy života dané společnosti či lidské skupiny, jejichž celkový počet členů může čítat několik desítek, ale i několik set miliónů (Todorov, 2011 cit. podle Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 31).

Konkrétněji kulturou rozumíme výsledné výtvořiny lidské civilizace, jak materiální, tak duchovní. Kultura obsahuje projevy chování, zvyklosti, symboly i rituály. Zahrnuje vývoj předchozí společnosti, zároveň i přetváření a obohacování společnosti současné. Kultura je úzce spojená s procesy enkulturace a akulturace. Přijímáme-li formální i neformální znaky kultury vlastního národa, socializujeme-li se prostřednictvím osvojování norem, tradic, vzorců chování, poznatků aj., probíhá proces enkulturace a my se stáváme příslušníkem vlastní kultury. Akulturace představuje do jisté míry změnu prvků vlastní kultury vlivem kultury jiné. Příčinami jsou vzájemné kontakty, při nichž nastává proces kulturních i sociálních změn. (Kraus, 2008, s. 157-159)

Morgensternová, Šulová (2011 cit. podle Čeněk, Smolík a Vykoukalová, 2016, s. 47) uvádí čtyři tzv. akulturační strategie vytvořené J. W. Berrym, do níž řadíme asimilaci, čili snahu o splynutí s kulturou hostitelské země prostřednictvím potlačování své vlastní kultury, separaci – snahu o maximální zachování své vlastní kultury za pomoci izolace od hostitelské kultury, dále marginalizaci neboli vyrovnání se, to znamená neztotožnění ani s jednou kulturou a integraci, neboli přisouzení důležité hodnoty hostitelské kultury, zároveň však udržení kultury vlastní.

#### **1.4 Lidská identita a její typy**

Všichni lidé se nějakým způsobem vnímají a hodnotí, jací jsou, kdo jsou lidé okolo i jaké je lidstvo samotné. Člověku je při narození dána jistá totožnost (pohlaví, věk), ovšem další částí své identity získává v průběhu života. Velký vliv má na utváření identity společnost, v níž jedinec žije, a kultura, kterou je obklopuje. (Murphy, 2004, s. 42-43)

Synonymem k pojmu identita je slovo totožnost. Jedná se o prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Identita představuje, co jedinec skutečně je, označit ji můžeme za soubor určitých rysů, podle nichž je osoba známa v některé specifické skupině. (Hartl a Hartlová, 2015, s. 221-222)

Tesař (2007, s. 52) poukazuje na možnost vícero identit u jedné osoby. Činí tak především v kontextu sociálních skupin. Lidé se obvykle řadí do více sociálních skupin, vlastní tak několik identit, každou s různou důležitostí. Identity se mohou navzájem překrývat, mohou spolu koexistovat, ale i soutěžit.

Klíčové je pro identitu přijetí, a to nejenom samotnou osobou. V každé společnosti jsou některé identity vnímány pozitivně, jiné naopak negativně a člověk jako součást dané společnosti si jejich hodnocení uvědomuje. V utváření identity je velmi významná etnicita, nejedná se však o jediný faktor, jelikož na identitu je již nahlíženo jako na mnohostranný koncept, který se během života vlivem prostředí, skupin i životních situací proměňuje. (Moore, 2015, s. 40-42)

Jedním z typů identit člověka je sociální identita. Ta se pojí se silným sklonem někam patřit, který je vlastní všem lidem, neboť jsme druhem společenským a k našim spokojeným životům členství ve skupině přispívá. Lidé obecně cítí potřebu mít jistou sociální identitu vyjadřující podobnost v rámci určité skupiny. Zároveň s ní doplňujeme identitu osobní, v jejím důsledku naopak odrážíme rozdíly uvnitř skupiny. Ač se může zdát, že jsou tyto dvě identity v rozporu, ve skutečnosti se spíše jedná o vzájemné doplňování. Sociální identita se více uplatní v jedné skupině, ve druhé se poté může uplatnit identita osobní. (Tesař, 2007, s. 53-54)

Každý jedinec dále disponuje identitou kulturní. Berry (2002 cit. podle Průcha, 2004, s. 120) ji definuje jako komplex přesvědčení a postojů, jež sdílejí lidé o sobě samých jakožto členech jisté kulturní skupiny a neopomíjí ani fakt, že bývá často v pozadí a projevuje se až při kontaktu s lidmi jiné kultury. Šišková (2008, s. 40) poukazuje na možnou změnu kulturní identity v průběhu života člověka, neboť se tak děje například u migrantů, již doputují do vybrané hostitelské země a přijímají její specifika (včetně kultury), ovšem autorka také upozorňuje na faktory ovlivňující průběh změny a těmi jsou například schopnosti jedince, věk jedince a vliv má i to, z kolikáté generace migrantů osoba pochází. Giroux (2006 cit. podle Janebová a kol., 2010, s. 32) uvádí možnou existenci tzv. identity interkulturní, která u osob značí propojení identity spojené se zemí původu a identity spojené s hostitelskou zemí.

Jev, kdy lidé cítí sounáležitost s určitým etnikem, s nímž mají společný jazyk, historii, hodnoty či ideály, chápeme jako identitu etnickou (Průcha, 2004, s. 120). Dle Průchy (2011, s. 24) etnická identita, pojem shodný s etnickým vědomím, vyjadřuje

uvědomování si a procit'ování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou, je charakteristická shodnými názory na původ, etnickým prostorem neboli vlastí, historickými osudy, postavením a úlohou etnika i jeho místem mezi etniky ostatními.

## 2 CHARAKTERISTIKA POSTOJŮ

Druhá kapitola teoretické části bakalářské práce se zabývá tendencemi lidí opakovat jisté způsoby chování, zabývá se tedy tzv. postoji. Uvádí definice a základní charakteristiku prostřednictvím několika autorů, poukazuje na další pojmy blízké postojům, jež s nimi mohou souviset, také specifikuje funkce postojů, zabývá se jejich dělením, konkrétněji poté popisuje jeden ze specifických druhů – předsudky a v samotném závěru kapitola uvádí způsoby měření postojů i jejich možné změny.

Postoje jako takové, tvoří neodmyslitelnou součást myšlení a prožívání lidských jedinců a představují determinanty vzájemné interakce mezi nimi. Hovoříme o klíčovém pojmu souvisejícím s chováním osob, neboť postoje jej vysvětlují a zároveň jsou jeho zdrojem i důsledkem. Vhodně jej můžeme označit za naučené predispozice reagovat konzistentním způsobem vůči objektu představující osobu, situaci, instituci nebo myšlenku. (Kollárik a kol., 2004, s. 259-262)

Jedná se v podstatě o subjektivní hodnocení jakékoliv entity (Gálik, 2012, s. 17). Dle Kohoutka (2002, s. 189-190) jimi rozumíme ustálené tendence charakteristickým způsobem reagovat na opakující se situace, objekty či osoby. Hayes (2003, s. 95) postoje označuje za naučené, konzistentní, připravující k činnosti, související s příznivou či nepříznivou reakcí, ovlivňující chování.

Utváření postojů je způsobeno procesem sociálního učení, za zdroje jsou považovány specifické zkušenosti (setkání s příjemným/nepříjemným člověkem), sociální komunikace (přejímání postojů dětmi od jejich rodičů), modely (imitace osob, se kterými se jedinec identifikuje) a institucionální faktory představující společenské instituce, politické strany, církve a další (Šišková, 2008, s. 181). Každý člověk si postoje vytváří již v dětství, ovšem v té době mají spíše obecný charakter, nadále se vyvíjejí, postupně seskupují a dochází k tzv. postojové integraci (Kohoutek, 2002, s. 189-190).

Postoje vyjadřují hodnocení jedincem, jejich prostřednictvím provádí kategorizaci, posuzované objekty aj. pro něj představují být neutrální a přiřazuje jim jistou hodnotu nebo emoci (Gálik, 2012, s. 18). Dochází tedy k preferenci některé z hodnot před jinými. Tímto výrazně hodnotícím vztahem lidé uvádí částečný nebo absolutní souhlas, stejně tak i částečný nebo absolutní nesouhlas. Při zaujetí určitého postoje říkají, co se jim líbí a nelíbí, co považují za dobré a za špatné. U určitého objektu tedy spatřují pozitivní či negativní

vlastnosti. Hovoříme-li dále o vnitřní skladbě postojů, tvoří jej tři části: emoce, kognice a konace. (Nakonečný, 2015, s. 501-502)

Hayes (2003, s. 96) do kognitivní složky postojů řadí myšlenky jedince o předmětu, emocionální složka se dle autorky týká emocí osoby vázající se k předmětu a poslední, konativní neboli behaviorální složka zahrnuje jednání ve vztahu k předmětu.

Nezaměňujme postoje s názory. Náзор osoba vyslovuje jako pouhý neutrální výrok, kdy je přesvědčena o jeho pravdivosti. Názozy také na rozdíl od postojů nevyvolávají pocity ve vztahu k určité záležitosti a nesouvisí s hodnotami. V utváření postojů totiž hraje významnou roli nejen osobní zkušenost, ale jak už jsme zmínili, i hodnotová soustava jedince. Osoby jsou ovlivněny tím, co je v dané situaci mravní a žádoucí. Postoj a názor jsou tedy pojmy na jednu stranu velmi odlišné, na druhou stranu spolu mohou souviset. Přesto není pravidlem, že osobní názor jedince je vždy ve shodě s postojem, který osoba vyjadřuje. (Hayes, 2003, s. 96)

Dle Kohoutka (2002, s. 190) má postoj také velmi blízko ke vztahu, ten je ovšem kvalitativně výše a jeho zakořenění v člověku je hlubší. Dle autora mají postoje situační charakter a jsou typické pro adaptivní chování. To je opakem chování expresivního, neboli bezprostředně výrazového, vyjadřující skutečné vlastnosti člověka.

Allport (2004, s. 45) poukazuje na rozlišování postojů a přesvědčení. Pro některé účely rozlišování nemá význam, pro některé ano. Přesvědčení člověka v jisté míře lze logicky napadnout a změnit jej, i přes stálost postoje. Na druhou stranu, bez jistého generalizovaného přesvědčení se odmítavý postoj po dlouhou dobu neudrží. Možný je také průběh procesu racionalizace, kdy se přesvědčení přizpůsobuje postojům, v podstatě svou polohu mění tak, aby ospravedlňovalo trvalejší postoj.

V neposlední řadě nelze postoje zaměňovat s návyky, ty totiž na rozdíl od postojů neobsahují poznatkový element a bývají charakterizovány především jako opakované, až zautomatizované chování (Oskamp, 1977 cit. podle Kollárik a kol. 2004, s. 262).

## 2.1 Funkce postojů

Katz (1960 cit. podle Výrost a Slaměník, 2008, s. 127) funkce postojů rozlišuje na dvě základní, jako první uvádí funkci poznávací, ke které vztahuje postoje organizované zkušenostmi, za druhou funkci považuje instrumentální, a to u postojů, jež maximalizují zisky a minimalizují ztráty. Funkce spočívá také v ovlivňování vnímání, ale významný vliv

mají postoje zároveň na interpretaci vnímaného, to znamená, že zaujmeme-li zvolený postoj, na jeho základě poté zpracováváme přijímané informace a organizujeme si své poznání (Kollárik a kol., 2004, s. 259-262). Za zajímavou funkci považujeme ego-defenzivní, zmíněnou Gálíkem (2012, s. 22), při níž dle autora zaujímáme hostilní postoje vůči jiným lidem jen proto, abychom uchránili své Já před nepřiznanou touhou být v něčem stejní jako oni.

Z hlediska funkčnosti nám postoje umožňují snazší orientaci ve světě, který se nám na jejich základě zdá jasnější a srozumitelnější. Utvářením postojů zjednodušeně hodnotíme realitu, vytváříme si jistý význam informací, jsme schopni kvalitněji odlišit žádoucí od nežádoucího. Osvojujeme si vhodné, společností schválené modely chování. Další funkce – ochranná – spočívá v zachovávání vnitřní vyrovnanosti jedince a v potvrzení si správnosti postoje při jeho sdílení s ostatními. Postoje bezesporu slouží i jako regulace chování. (Vágnerová, 2004, s. 291-292)

Tu zmiňují také Smith, Bruner a White (1964 cit. podle Hayes, 2003, s. 97), dle autorů usměřňujeme reakci vůči objektům, věcem či lidem, toto chování si následně osvojíme a při dalším setkání ve většině případů nehledáme nový způsob, ale reagujeme obdobně. Postoje jsou významné i z hlediska sociálního přizpůsobení. Zaujímáme-li podobný postoj jako ostatní, můžeme jím zkvalitňovat vzájemné sociální vztahy a lépe udržovat sociální soudržnost. Upevňujeme svou sociální identifikaci, jakožto významnou součást bytí člověka ve společnosti. Postoje mohou v neposlední řadě vyjadřovat naše vnitřní pocity a stavy. Mnohdy nevědomé spojení vnitřních stavů s něčím aktuálně probíhajícím v našem okolí nazýváme externalizací.

## 2.2 Druhy postojů

Postoje můžeme diferencovat mnoha způsoby, označit je můžeme za kladné i záporné, stabilní i labilní, dalším druhem jsou postoje výrazné – velmi ovlivňující chování člověka, na rozdíl od nevýrazných postojů (Kohoutek, 2002, s. 189). Hartl a Hartlová (2015, s. 442) v případě dělení postojů taktéž uvádí kladné a záporné postoje, dále zmiňují existenci postojů verbálních i neverbálních, vědomých a nevědomých, do výčtu řadí slabé i silné či skryté a zjevné.

O skrytých a zjevných postojích se zmiňuje také Gálík (2012, s. 20), označuje je jako implicitními a explicitními. Není-li si člověk vědom svého postoje, například navenek jej

prezentuje jako neutrální a o své nezaujatosti je dokonce skutečně přesvědčen, ovšem prostřednictvím určité situaci by se jeho neutralita dala vyvrátit, to poté značí, že zaujímal postoj implicitní – skrytý. Ty jsou typické vůči menšinám (u nás např. Romům) a jiným diskriminovaným skupinám.

Mezi základní druhy postojů bezesporu patří pozitivní, neutrální a negativní postoje. Všechny mají jistou intenzitu. Existuje zásadní rozdíl mezi pravým a předstíraným postojem, u předstíraného je totiž chování člověka v rozporu s jeho vnitřním přesvědčením, které z různých důvodů skrývá a odmítá sdělit. Odlišujeme také centrální a periferní postoje. Centrální význam pro nás mají především postoje ať už k lidem, věcem, objektům nám nejbližším, ale také k lidem, věcem, objektům nejméně oblíbeným – přesněji nenáviděným. Další druh představují postoje extrémní, vyjadřující pevné přesvědčení odolné vůči veškeré racionální argumentaci, v mnoha situacích stále odolávající i navzdory rozličným osobním zkušenostem. (Nakonečný, 2015, s. 502-506)

Šišková (2008, s. 181) poukazuje na existenci konzistentních a inkonzistentních postojů. Při soudržnosti komponentů postoje, tedy při kohezi jeho tří výše uvedených složek, hovoříme o postoji konzistentním. Jako relativně nestabilní se poté jeví druhý typ – inkonzistentní.

### 2.2.1 Předsudky

Specifickou kategorií postojů tvoří předsudky. Vyznačují se silným emočním nábojem, zároveň však slabou kognitivní složkou. Vytvořeny jsou častokrát při minimální zkušenosti s objektem, vůči němuž jsou zaměřeny, dokonce vznikají i při úplné absenci jakékoli osobní zkušenosti. Předsudky se proto vyznačují zaujatostí, značnou rigiditou, iracionalitou a přejímáním od okolí. Na jedince mohou mít negativní dopad, neboť velmi často vedou k různým formám diskriminace. (Vágnerová, 2004, s. 295)

Ač krátká, tak velmi výstižná je podle našeho mínění definice od Allporta (2004, s. 38), který říká, že „předsudek znamená smýšlet o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění.“ Hartl a Hartlová (2015, s. 464) je charakterizují jako názorově strnulé a předpojaté. Shodně s Vágnerovou jim připisují značný emoční náboj, dále jej označují za nezhodnocený úsudek, z něhož jedinci či skupině osob vyplývá určitý postoj. Preissová Krejčí (2012, s. 15) konstatuje výskyt předsudků a předsudečného chování od počátku lidské existence, zdůrazňuje však význam uvědomění si vlivu předsudků na chování člověka a následné kritické práce s nimi.



Dle Nováka (2002, s. 8-9) odborníci obecně chápou předsudky jako jedny z forem postojů iracionálně založených nebo afektivně zdůrazněných. Komponují v sobě averzi i hostilitu. Za vhodné považujeme zmínění o kladných předsudcích, dle autora způsobených například nedostatkem náhledu.

Součástí předsudků tvoří stereotypy, ty můžeme vydefinovat jako zafixované zjednodušené a zkreslené názory na určitou, obvykle specificky vymezenou skupinu lidí (Vágnerová, 2004, s. 295). Vytváříme-li si stereotyp, probíhá proces generalizace a ten značí připisování vlastností všem členům určité skupiny, jež jsou pro ně, dle našeho přesvědčení, naprosto typické (Novák, 2002, s. 10-11).

### 2.3 Měření postojů a jejich možné změny

Chceme-li zjistit, jaký postoj daný jedinec zaujímá, identifikovat jej můžeme změřením. Pro měření postojů existuje několik odborných technik a metod. Jednou z možností je mnoha autory doporučovaná Likertova škála.

Jedná se o velmi spolehlivou techniku charakteristickou vytvořením škály s pěti body. Ty jsou jednotlivě označeny slovními spojeními „zcela souhlasím“, „spíše souhlasím“, „nevím“, „spíše nesouhlasím“ a „zcela nesouhlasím“. Respondent, u něhož je postoj měřený, na škále volí vždy jednu z hodnot, se kterou se nejvíce ztotožňuje. Mezi další, často využívané techniky měření postojů řadíme také sémantický diferenciál, sociometrii, Boagardovu škálu sociální vzdálenosti či analýzu rozhovoru. (Hayes, 2003, s. 112-114)

Mnoho výzkumníků bádá v oblasti změn postojů. Výzkumy jsou poté hojně zaměřeny především na způsoby, jakým lze u jedince změnu postoje vyvolat, jelikož přesto, že jsou vyznačovány jistou rigiditou, ke změnám může v některých případech docházet. Za nejvhodnější jsou považovány změny pozvolné a bez přítomnosti vnitřních úzkostí v prožívání jedince, u něhož probíhají (Hayes, 2003, s. 98-102).

Změny postojů mohou být vyvolány také ve chvíli, kdy se v důsledku projevení vlastních postojů necítíme být okolím akceptováni, proto se posléze adaptujeme a osvojíme si jiné postoje preferované druhými osobami, a to i přes odlišnost našeho vnitřního přesvědčení (Kohoutek, 2002, s. 189). Pravděpodobnost změny postoje je závislá především na jeho typu, tedy obecně platí – jedná-li se o postoje extrémní, změna je obtížnější, taktéž centrální postoje jsou velmi silné a odolné (Vágnerová, 2004, s. 294).

Šišková (2008, s. 181) rozlišuje změny postojů působící ve shodném směru, jedná se o tzv. kongruentní, a změny působící ve směru opačném, jinak nazývané inkongruentní. Kongruentních změn lze dosáhnout snáze oproti inkongruentním změnám, ty jsou podstatně obtížnější.

### 3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V závěrečné kapitole teoretické části bakalářské práce se primárně zaměříme na definování pojmu multikulturní výchova, zpřesnění jejího významu a na vymezení legislativního ukotvení dané problematiky. Poukazujeme na pedagoga v multikulturním prostředí a přibližujeme problematiku integrace etnicky a národnostně odlišných žáků. Neopomíjíme ani pojmy s multikulturní výchovou úzce související - multikulturalismus a multikulturalitu, jimiž se blíže zabýváme již v počátku kapitoly.

Průcha (2011, s. 149) vhodně varuje před záměnou těchto dvou významově odlišných pojmů, neboť multikulturalita představuje reálný stav existence různých kultur, etnických, rasových i náboženských skupin ve světě, kdežto multikulturalismus je teorií o rovnocennosti lidských kultur, rasových i etnických společenství; navíc autor poukazuje na objektivní existenci multikulturality nezávislé na našich názorech, kdežto ideologii multikulturalismu buď přijímáme, či odmítáme. Šišková (2008, s. 36-37) označuje multikulturalitu za historický, přirozený a reálný fenomén vytvářející prostor k setkávání příslušníků různých kultur. Dle autorky hovoříme o jevu na planetě se vyskytujícím od nepaměti, jenž člověka neustále výrazně ovlivňuje a způsobuje konkrétní důsledky v jeho životě. Charakteristika multikulturality od Šiškové koresponduje s pohledem Balvína (2012, s. 9), taktéž ji považuje za fenomén současného světa a zdůrazňuje nutnost pochopení multikulturality jako historicky vzniklé, neustále se měnící a objektivní situace existence různorodých kultur vedle sebe. Úkolem lidstva je koexistenci kultur optimálně řídit, zejména jsou-li kultury proti sobě. Toto záměrné působení autor nazývá multikulturalismem. Kandert (2011, s. 23) poukazuje na vznik multikulturalismu jako reakce demokraticky odpovídající na asimilační a segregační politiku, to znamená vytvoření multikulturalismu jako nového přístupu nahrazujícího ty stávající.

Koncepce multikulturalismu se postupně vytvářela v důsledku reakcí na již dlouhotrvající problémy - rasové konflikty. Od 60. let 20. století se společnost v USA začala zaměřovat na řešení konfliktů mezi bělošskou a černošskou populací; programy a nápravné akce bylo nutné zavést také v Kanadě, i tam se objevovaly značné problémy v soužití více etnik. Snaha řešit situaci vyústila ve vytvoření teoretické koncepce multikulturalismu postupně se rozvíjejícího do všech demokratických zemí světa. (Průcha, 2011, s. 148)

Dle Ciché (2012, s. 36-37) je multikulturalismus jev charakterizující soudobou společnost. Hlavní důvod spatřuje v neustále rostoucí migraci. Multikulturalismus má dle autorky

představovat možnost kulturní diverzity, ochranu i bezpečnost, možno jej chápat jako vědeckou teorii i ideologii, či společenský cíl a ideál, také jako politiku nebo výchovně-vzdělávací strategii. Průcha (2011, s. 148) uvádí ideologii multikulturalismu jako základní východisko pro vznik multikulturní výchovy, ta tedy nevznikla zcela spontánně, nýbrž byla vytvořena v důsledku naléhavosti zmíněných společenských problémů.

Pedagog má totiž mnoho možností pozitivně formovat a ovlivňovat své žáky a dosahovat tak cílů praktických, kulturních i humanistických. Praktický cíl spočívá v samotném výchovně-vzdělávacím působení učitele, kulturní cíl obsahuje předávání kulturního dědictví mladé generaci a humanistickým cílem je rozvoj osobnosti žáka, formování jeho vědomí. Všechny tři zmíněné cíle naplňuje multikulturní výchova jako výchova k toleranci a proti rasismu. Tato výchova by měla být prolínána celou školní výchovou - od škol mateřských po školy střední. (Cichá, 2012, s. 77-78)

Již Allport (2004, s. 521-522) vyzdvihuje roli školy v boji proti předsudkům a netoleranci. V žácích spatřuje posluchačstvo učící se to, co je mu předkládáno. Nepochybný vliv má na žáky především rodinné prostředí, ovšem i škola může být prostředkem k formování svědomí a utváření kvalitních mezilidských vztahů. Jednoduchá forma srozumitelná malým dětem, postupně propracovanější podoby prezentované dětem starším až po pokročilé lekce přednášené na univerzitách se můžou stát vhodným vodítkem pro pedagogický systém mezikulturního vzdělávání.

Podíváme-li se konkrétněji na termín multikulturní výchova, provedením analýzy tohoto slovního spojení zjišťujeme, že první část složeného slova multikulturní, tedy *multi* – znamená mnoho či více. Rozvádět dále pojem *kulturní* není nutné, neboť je odvozen od kultury a ta je vydefinována již v předchozí kapitole. Adjektivum multikulturní je některými autory rozlišováno od adjektiva interkulturní, jiní jej považují za pojmy shodné. Na terminologickou nejasnost upozorňuje také Průcha (2009, s. 170-171), dle autora je ustáleným termínem multikulturní výchova, avšak v některých pedagogických pracích a dokumentech se uplatňuje ve stejném významu pojem interkulturní výchova.

Druhé slovo slovního spojení je výchova, jakožto neodlučitelná součást života všech lidí. Jedná se o záměrné a cílevědomé působení jedné osoby na osobu druhou. U vychovávaného během procesu výchovy dochází k formování tělesných i duševních vlastností, cílem této specificky lidské činnosti je poté komplexní kultivace vychovávané osoby. Ovšem

nelze vždy hovořit o vztahu dvou či více jedinců, neboť výchova pojímá i činnost autonomní, tzv. sebevýchovu. (Kohout, 2007, s. 21-22)

Definujeme-li multikulturní výchovu, můžeme na ní nahlížet jako na oblast vědecké teorie vycházející z mnoha vědeckých disciplín (interkulturní psychologie, srovnávací sociologie aj.), na oblast výzkumu, a to např. postojů, předsudků či vzdělávání, dále ji můžeme posuzovat jako systém informačních a organizačních aktivit (představující vědecké organizace, informační centra, odborné knihy aj.) i jako praktickou edukační činnost realizovanou ve školní výuce. Konkrétně edukační činnost zahrnuje začlenění určitých témat charakterizujících odlišné kultury, etnika a rasy, vytváření tolerantních postojů vůči příslušníkům jiných etnik a národností, jejich respektování a poznávání. Může být vykonávána i mimo školní zařízení, například v muzeích, na výstavách, festivalech apod. (Průcha, 2011, s. 18-19)

Multikulturní výchova představuje transdisciplinární oblast spojující přístupy pedagogiky, kulturní antropologie, interkulturní psychologie a sociolingvistiky (Průcha, 2009, s. 171). Také Gulová (2013, s. 16) zmiňuje propojení multikulturní výchovy s dalšími disciplínami, shodně jako Průcha spatřuje nejtěsnější provázanost s pedagogikou, dle autorky je ale velmi úzce provázaná také se sociální pedagogikou. Za hlavní cíl označuje výchovu k multikulturnímu vnímání světa směřující především k mladé generaci, neopomíjí ale ani nutnost směřování multikulturních témat k dospělým jedincům, neboť ti jsou pro mladé lidi autoritou i inspirací.

Kraus (2008, s. 162) zdůrazňuje hlavní východisko multikulturní výchovy - tedy výchovu k toleranci a snášenlivosti, poukazuje však na chápání multikulturní výchovy ze dvou různých hledisek – z pohledu příslušníků majority a z pohledu příslušníků minorit. Z hlediska majority jde dle autora především o podporu regulovaného chování s pozitivním vnímáním a hodnocením odlišných kultur. Pro žáky z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit se vytváří především vhodné učební prostředí a vhodné vzdělávací obsahy odpovídající jejich specifickým kulturním a jazykovým potřebám.

Hladík (2006, s. 33-37) uvádí významné činitele působící a ovlivňující multikulturní výchovu, kterými jsou školy, pedagogové, žáci, komunity a organizace zapojující se do zvyšování kvality multikulturního soužití. Škola by měla být vstřícná a otevřená odlišnostem, důležité je reflektování reálné situace, se kterou se žáci i učitelé každodenně střetávají. Autor zdůrazňuje roli pedagoga jako primárního subjektu edukace, jehož úkolem

je v rámci multikulturní výchovy zvažování vhodnosti poznatků přenášovaných na žáky. Disponovat by také měl potřebnými komunikačními i sociálními dovednostmi a zároveň by měl být schopen vytvořit si s žáky vzájemně pozitivní a otevřený vztah. Žák je poté tím, kdo ovlivňuje edukační působení vyučujícího pedagoga. U dalšího činitele – komunity vycházíme z již zmíněné každodenní reálné situace, například z faktu, zda komunitu tvoří členové národnostních menšin. Velmi významným činitelem působícím na multikulturní výchovu jsou bezpochyby Rámcové vzdělávací programy.

Dle Mikové (2004, s. 81-82) kvalitní multikulturní výchova sehrává významnou roli v soužití lidí různých národností. Nutno jej chápat v celé její šíři, tedy nejen jako výchovu, ale i vzdělávání probíhající ve formálním školském systému i mimoškolních edukačních prostředích. Aby multikulturní výchova byla kvalitní a účelná, je nutná především důkladná příprava budoucích pedagogů, kteří by se s jejími principy měli nejdříve sami ztotožnit.

Morgensternová (2010, s. 39) poukazuje na vedení dětí k multikulturnímu vnímání světa již od předškolního věku, neboť se dle autorky pro děti, které prožily brzkou zkušenost s odlišností, tolerance stává zcela přirozenou cestou, tudíž je úkolem nejen pedagogů, ale i rodičů své žáky a potomky seznamovat s existencí lidí různých pletí, jazyků a zvyků již od útlého věku. Také Tancoš (2004, s. 34) hovoří o multikulturní výchově jako o nezastupitelné součásti školského vzdělávacího systému. Důležitost autor spatřuje v učení toleranci jiných kultur, jelikož tu v sobě člověk nemá odjakživa vnitřně zakořeněnou, k té je potřeba lidské jedince vést. Výchova k toleranci by proto vždy měla tvořit základ vzdělávání mladé generace, a to jak na základních, tak i na středních školách.

### **3.1 Multikulturní výchova a vzdělávací politika České republiky**

Svět se ocitá ve fázi neustálého globálního sjednocování, o to více je důležité posilovat vzájemné poznávání, chápání a respektování odlišností. Některé výzkumy potvrzují interkulturní rozdíly různých etnik, jejichž specifičnost bývá podmíněna dlouholetým vývojem v jistých podmínkách a projevující se v životních stylech, komunikaci, pojetí rodiny aj. Významné poslání v tomto směru představuje škola a její výchovně-vzdělávací činnost aplikovaná na veškerou mladou generaci. Východisky pro edukační práci školy se stávají ideové záměry české společnosti promítnuté do výchovně-vzdělávacích materiálů. (Maňák, 2004, s. 25-26)

Vzdělávací politiku státu tvoří zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), upravující všechny stupně vzdělávání ve školách a školských zařízeních, zabývající se obecnými zásadami a cíli vzdělávání, systémem vzdělávacích programů, vzdělávacími soustavami, hodnocením škol a dalším. Školský zákon kromě jiného dále upravuje vzdělávání příslušníků národnostním menšin a vzdělávání cizinců. (ČESKO, 2004)

Rámec vzdělávací politiky naší země představuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2016), jež byla schválena v roce 2014 a stala se tak strategickou základnou české vzdělávací politiky. Obsahuje dokumenty rozpracovávající cíle a opatření strategie a jedním z nich je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015-2020 (2015). Ten mimo jiné zahrnuje Rovné příležitosti ve vzdělávání, ve kterých garantuje rovnost ve vzdělávání bez ohledu na osobní a společenské okolnosti, jakými je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí žáka.

Vládní strategie v oblasti vzdělávání dále formuluje Národní program rozvoje vzdělávání. Tzv. Bílá kniha byla vládou České republiky schválena v roce 2001 a obsahuje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, otázky týkající se předškolního, základního, středního a terciálního vzdělávání včetně vzdělávání dospělých. Jeden ze základních dokumentů vzdělávací politiky tak vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání a představuje významný dokument pro celou vzdělávací soustavu našeho státu. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001)

Národní program rozvoje vzdělávání je součástí kurikulárních dokumentů, jež byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vytvořeny na úrovni státní a školní. Společně s Rámcovými vzdělávacími programy se řadí na úroveň státní (školní úroveň pak pojímají školní vzdělávací programy, podle kterých se vyučuje na jednotlivých školách). Rámcově vzdělávací programy (dále jen RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, naše pozornost se z důvodu tématu této bakalářské práce dále upíná k RVP pro střední vzdělávání, pro niž jsou vytvořeny RVP pro gymnaziální vzdělávání a RVP pro střední odborné vzdělávání. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001)

Každý typ RVP pro střední vzdělávání obsahuje tzv. průřezová témata tvořící povinnou součást vzdělávání žáků. Průřezová témata jsou koncipována tak, aby rozvíjela osobnost žáka, ovlivňovala jeho postoje a hodnotový systém. Mezi RVP pro gymnaziální vzdělávání

a RVP pro střední odborné vzdělávání se nachází značná odlišnost související s problematikou, které se věnujeme v bakalářské práci. Odlišnost spočívá v absenci Multikulturní výchovy jako Průřezového tématu v RVP pro střední odborné vzdělávání.

RVP pro gymnaziální vzdělávání kromě Multikulturní výchovy obsahují další čtyři průřezová témata a to Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchovu a Mediální výchovu. Průřezová témata jsou rozpracována do tematických okruhů povinných pro všechny školy, to znamená, že je školy musí zařadit do svých školních vzdělávacích programů, ovšem hloubka, rozsah a forma jejich realizace jsou v kompetenci samotných škol. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G, 2007)

Multikulturní výchovu tvoří tematické okruhy Základní problémy sociokulturních rozdílů, dále Psychosociální aspekty interkulturality a Vztah k multilingvní situaci ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí. Jejich realizace může proběhnout formou projektů, seminářů, kurzů i besed, ale také jako součást vyučovacích předmětů či jako samostatný vyučovací předmět. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G, 2007)

Cílem Multikulturní výchovy jako průřezového tématu je komplexní rozvoj osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot a oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Oblast postojů a hodnot zahrnuje respektování jedinečnosti, toleranci k odlišnostem a individuálním zvláštnostem, pochopení důstojnosti života a neopakovatelnosti lidského bytí, akceptování člověka jako součásti určitého etnika, uvědomění vlastní kulturní identity, vnímání své spoluúčasti na přetváření společnosti, aktivní hájení své myšlenky, převzetí odpovědnosti za své činy aj. Oblast vědomostí, dovedností a schopností představuje porozumění základním pojmům multikulturní terminologie (etnicita, národ, kultura, integrace, rasismus apod.), poznávání jazykových zvláštností různých etnik, schopnost rozpoznání projevů rasové nesnášenlivosti, vytvoření představy o národnostních a dalších menšinách a jejich postavení aj. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G, 2007)

### **3.2 Pedagog v multikulturním prostředí**

Pojem pedagog je v naší společnosti dobře znám, při dotázání by jistě většina osob věděla, jak jej popsat. Lidé si obvykle představí osobu vedoucí výuku, proces vyučovací. Z odborného hlediska není definice pedagoga natolik jednoznačná.



Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 188) uvádí dva významy termínu pedagog: první význam pedagoga spatřují ve smyslu učitele ve škole, včetně vysokoškolského učitele, druhý význam termínu připisují teoretickému pedagogovi, tedy odborníkovi v pedagogické vědě a výzkumu.

Dle Průchy (2002, s. 17-21) věda operuje s více termíny, uvádí například edukátora, pedagogického pracovníka a učitele. Pro vědecké účely je tedy nutné zmíněné pojmy rozlišovat. Bakalářská práce se ovšem soustřeďuje na pojem pedagoga z hlediska učitelské profese.

Je vhodné uvést, že s profesí pedagoga nepracuje pouze pedagogika, pojmem se zabývají další vědy, jako je psychologie studující např. myšlení a jednání učitelů, ale i sociologie, věnující se rolím pedagogů nebo prestiži tohoto povolání (Janík, 2005, s. 11).

Profese pedagoga je samozřejmě spojena s určitou odbornou kvalifikací stanovenou zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Učitel musí prokázat odborné znalosti a dovednosti, měl by však disponovat i osobnostními kvalitami. Pařízek (1988 cit. podle Průcha, 2002, s. 32) u osobnostní způsobilosti uvádí sociální zralost, schopnost kvalitních mezilidských vztahů a charakter. Popisuje také způsobilost společenskou, a to prostřednictvím morálních vlastností pedagoga jako nositele určitých hodnot.

Úkolem učitele je usilovat o všestranný rozvoj žáka, jeho zralost a schopnost ujasnit si životní priority. Pedagog zastává významnou roli jako vzor a model, jež mohou žáci respektovat a napodobovat. Důležitý tedy není pouze způsob předávání znalostí, schopností a dovedností, podstatné je také samotné chování pedagoga. Učitel se s celou svou osobností podílí na vytváření životního stylu žáka, neboť může preventivně působit v oblasti nežádoucích sociálních jevů v podobě šikany, intolerance, xenofobie, rasismu, extremismu aj. (Procházka, 2012, s. 128)

Také podle Fontany (2003, s. 33) role pedagoga jako vzoru chování a jednání pro žáky rozhodně není v kontextu multikulturního prostředí zanedbatelná. Žáci vnímají dění kolem sebe, velmi rychle se učí a přivykají. Pokud pozorují rovnocenná měřítka v hodnocení žáků, zároveň respektující přístup učitele k etnickým specifickým jedincům, mohou se stát sami tolerantnějšími a citlivěji vnímat individuální odlišnosti, vůči kterým s rostoucím věkem dětí roste sklon k absenci jejich snášenlivosti. O to více je poté významnější, aby žáci své spolužáky povrchně nehodnotili na základě barvy pleti, dialektu či víry.

Žáci pocházející z menšinových skupin obyvatelstva se mohou z důvodů své odlišné národnostní či etnické identity obávat posměchu i přehlížení ze stran svých spolužáků a raději poté inklinují k přebírání kultury majoritní společnosti. Pokud má učitel disponovat takovými schopnostmi a dovednostmi, aby žáci cítili jeho podporu v identifikaci s vlastní kulturou, samotnému by neměl být cizí pozitivní přístup k jinakostem. (Miková, 2004, s. 86)

Vidíme tedy, že na učitele v kontextu multikulturního prostředí jsou kladeny vysoké nároky v oblasti rozvoje kritického myšlení, nalézání a rozlišování relevantních informací i schopnosti spolupráce (Valach, 2004, s. 56).

Zahrnuje-li pedagog do výuky multikulturní výchovu, Valach (2004, s. 54-55) podotýká, jak nutné je, aby se multikulturní výchova nestala pouhým multikulturním informováním. Jednat by se především mělo o skutečnou výchovu. Ve své podstatě je nesmírně důležitá, zároveň je však pro pedagogy velmi obtížná, protože její úspěšné zvládnutí vyžaduje jistou odvahu, schopnost tvůrčích řešení, skvělé komunikační dovednosti a umění diskutovat i o ožehavých otázkách a tématech.

Přístupy pedagogů k multikulturní výchově se mohou značně lišit, rozdílnost může být ovlivněna osobními zkušenostmi. Zda se pedagog osobně setkal či nesetkal s lidmi jiných kultur, může mít vliv na způsob, jakým multikulturní výchovu ve vyučování pojme, předem však neurčuje, jaké bude kvality. Vyvarovat by se však učitelé měli pouhým plněním požadavků z dokumentů MŠMT bez jakékoli reflexe, měli by jej především vzít za své. Vhodné je i sloučení s již zmíněnými životními zkušenostmi. (Moore, 2015, s. 178-179)

Interkulturní vzdělávání podporuje u žáků reflexe a kritické myšlení, na druhou stranu může vést k posílení stereotypů a předsudků. Má tedy mnoho podob a vždy záleží, jakým způsobem je nastaveno. Tím, kdo jeho nastavení velmi ovlivňuje, je bezesporu samotný vyučující pedagog. Jeho přičiněním pak interkulturní vzdělávání dosahuje správných cílů, ty u žáků představují konkrétně podporu v reflexích jednotlivých situací, obecně pro společnost pak znamenají zlepšení interkulturního soužití a opouštění od etnocentrického pohledu na svět. (Moore, 2015, s. 184-185)

Zdůrazňujeme, že učitelé rozhodně nejsou při dodržení všech formálních zásad a způsobů své práce těmi, kteří by jednali diskriminačně, ovšem v některých okamžicích může, kupříkladu v důsledku neporozumění etnickému zázemí vyučovaných žáků, dojít k nesprávné interpretaci jejich chování. Učitel by při výuce etnicky odlišných žáků

proto měl brát zřetel na možnost jiného projevu úcty či náklonnosti i možného naučeného odlišného chování k autoritám. V opačném případě může i neúmyslné použití nevhodných slov vyznít jako záměrná urážka či provokace. Zapotřebí je tedy tolerantního přístupu ze stran pedagogů vůči kulturním odlišnostem jejich žáků. (Fontana, 2003, s. 32-33)

Žáci mohou být také chybně označeni za výukově či kázeňsky problémové, proto je nezbytný takový přístup pedagoga, ve kterém u každého jednotlivce bere zřetel na prostředí, ze kterého žák přichází (Fontana, 2003, s. 33-34).

### 3.3 Integrace etnicky a národnostně odlišných žáků

Integrace spočívá v zapojení cizinců do společenského, kulturního i politického života většinové společnosti, zasahuje tedy všechny sféry života. Imigranty je třeba integrovat na trhu práce, očekává se od nich respektování základních hodnot dané společnosti, aktivní přístup v začleňování i loajalita k hostitelské zemi. Integrace tedy klade značné nároky na integrující se osoby, ovšem jelikož se jedná o oboustranný proces, jisté nároky jsou kladeny i na společnost majoritní. Jde především o komplexní proces představující klíčovou podmínku pro zachování stability a sociální soudržnosti společnosti, jež je hostitelem. Nezbytná je také pro ekonomický rozvoj země. Závažné problémy spojené s nedostatečnou integrací pak mohou ohrozit společnost jako celek, tudíž majoritu včetně imigrantů. (Šišková, 2008, s. 77-78)

Nejnižší stupeň integrace představuje asimilace, neboli společensky násilný, diskriminační proces přizpůsobování menšinové kultury kultuře většinové; v důsledku dochází ke ztrátě specifických znaků méně rozvinuté kultury a k jejímu splynutí s kulturou rozvinutější (Tancoš, 2004, s. 31). Podle Morgensternové (2010, s. 42) k asimilaci dochází mnohdy u osob přesídlicích do hostitelské země již v dětském věku. Pokud rodiče výrazně neudržují zvyky a tradice kultury vlastní, děti se brzy přeorientují a zvyknou si na kulturu jinou, napomáhá tomu také školní prostředí. U dospělých osob je proces složitější a různorodější.

Integrace zahrnuje proces adaptace, jedná se o jeden z jejích nižších stupňů. Jandourkem (2012, s. 11) je charakterizována jako přizpůsobení jedince vnějším podmínkám. Pokud jedinec adaptaci nezvládne, dostává se na okraj společnosti. Také Parsons (cit. podle Jandourek, 2012, s. 11) považuje adaptaci za jeden ze základních úkolů, který musí každý člověk jako člen jisté společnosti úspěšně zvládnout. Morgensternová (2010, s. 38) říká, že ve školním prostředí by měla adaptace etnicky nebo národnostně

odlišného žáka proběhnout takovým způsobem, aby se dítě cítilo psychicky dobře a v bezpečí, žák by tedy školu neměl vnímat jako prostředí ohrožující jeho integritu a pedagog by se měl přičinit tím, že takovému žákovi dá najevo možnost kdykoli se na něho obrátit, jelikož je ochoten ho vyslechnout, poradit a případně pomoci.

K dezintegračně-integračním procesům řadíme dále separaci, segregaci i autonomizaci. Separace má izolacionistický charakter, probíhá rozrušení vzájemné propojenosti jednotlivých kultur. Segregací rozumíme oddělování jedné kultury od dalších, vyskytovat se můžu i v násilné podobě. Autonomizace představuje sebeurčení etnik a národností a vytvoření samostatných států čili autonomních útvarů. (Tancoš, 2004, s. 31)

Vrátíme-li se konkrétněji k integraci etnicky a národnostně odlišných žáků do českých škol, naskytuje se nám pohled na reálnou situaci, kdy se pedagogové v současné době v českých školách mohou čím dál častěji setkávat s žáky odlišné kultury, národnosti, etnika. Důležité je, aby byli schopni mezi nimi a sebou samotnými vytvořit kvalitní vztahy a udržovat je.

Žáci etnicky a národnostně odlišní přicházející do jednotlivých škol mohou mít často větší interkulturní zkušenosti než jejich učitelé, jelikož mnoho pedagogů zná cizí kulturu pouze z pohledu turistů, z literatury a z učebnic. Integrace dětí cizinců se zaměřuje spíše na výuku českého jazyka a zvládnutí české látky, opomíjeny mohou být sociální a kulturní identity dětí, v těchto případech by se jistě jednalo o negativní aspekt zamýšlené integrace. Žáci se ocitají na cestě v hledání své sociální či kulturní identity, mohou ji utvářet, měnit či ztrácet a na to je potřeba brát zřetel. (Šišková, 2008, s. 35)

Čech a Vykoukalová (2004, s. 110) poukazují např. na snahu úspěšně integrovat žáky z romské minority do systému českého školství, ovšem spatřují v ní značné nedostatky a problémovost. Nicméně mnoho pedagogů v českých školách disponuje určitými zkušenostmi s integrací romských žáků, tudíž by je mohli využít i při integraci žáků z ostatních menšinových skupin obyvatelstva. Neměli bychom však opomíjet, že významnou roli při integraci dětí etnicky a národnostně odlišných nehrají pouze samotní žáci a jejich učitelé, ale také rodiče žáků.

Podstatné je pro žáky v neposlední řadě pozitivní přijetí jejich osoby ostatními dětmi ve třídě. Integraci etnicky či národnostně odlišného žáka do třídního kolektivu může pedagog podpořit sdělováním zajímavých informací o dané cizí kultuře. Ovšem neměl by zdůrazňovat pouze odlišnosti, vhodné je najít i podobné prvky. Přijetí třídním kolekti-

vem bývá pro tyto žáky klíčové, pedagog by si měl všimnout, zda žák není jako příslušník cizí kultury zbytkem třídy odmítán, zda se neprojevují tendence k diskriminačnímu chování žáků většinové skupiny obyvatel. (Morgensternová, 2010, s. 37-38)

Velmi důležitý prostředek multikulturní integrace představuje interkulturní komunikace, některými autory nazývaná komunikací multikulturní. Významné postavení interkulturní komunikace zaujímá při sjednocování jednotlivých prvků vícero kultur. Spočívá ve vzájemném poznávání, rozvoji tolerance i úspěšné spolupráci mezi příslušníky jistých etnik a národů koexistujících na jednom místě. (Tancoš, 2004, s. 31)

Pedagog při komunikaci s žáky pocházejících z odlišného kulturního prostředí může narážet na rozdílné komunikační styly, odlišné vnímání i chování, na obou stranách je poté možná nejistota. Snahou učitele by měla být tzv. kulturní empatie. Ta se projeví při kontaktu s žákem interkulturní senzitivitou, tedy vcítěním do odlišné mentality svěřence žáka. Učitel se stává otevřeným a vnímavým. Za pomoci kladení otázek lze zjistit mnoho informací o zvyklostech v dané kultuře a významná je také kvalitní spolupráce s rodiči žáka. (Morgensternová, 2010. S. 37)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 DESIGN VÝZKUMU

V následující kapitole vymezujeme výzkumný problém, stanovujeme výzkumné cíle a zmiňujeme výzkumné otázky. Dále sestavujeme věcné hypotézy, prezentujeme metodu a techniku sběru dat a specifikujeme výzkumný soubor. Na závěr popisujeme realizaci výzkumu.

### 4.1 Vymezení výzkumného problému

Odlišnost jako taková se často stává předmětem bádání. Tento výzkum se zaměřuje především na jinakost etnickou a národností. V běžném životě pravděpodobně častěji než kdy dříve přicházíme do styku s lidmi lišícími se kulturou, jazykem, etnikem či národností. Pedagogové nepředstavují výjimku a ve vyučování se setkávají s žáky v tomto ohledu odlišnými. Jak na tyto žáky reagují? Co si o nich myslí? Jak vyplývá z teoretické části bakalářské práce, postoje jsou ustálené charakteristické reakce na opakující se podněty a jsou za pomoci různých technik měřitelné, proto jsme se rozhodli zaměřit se na postoje, konkrétně pedagogů, a to k etnicky a národnostně odlišným žákům, neboť učitelé jsou těmi, kdo mladou generaci ovlivňuje, mohou ji formovat v utváření hodnot, názorů, představ o světě i životě. Tedy i chování a přístup pedagogů k přijímání odlišností se pro mnohé žáky může stát inspirací a vzorem. Předmětem výzkumu se stává pohled pedagogů na vyučování žáků jiných etnik a národností, zjišťujeme jejich postoj k integraci daných žáků a neopomíjíme ani multikulturní výchovu, a to především její význam pro samotné pedagogy současné doby.

Na základě teoretické části a již zmíněných důvodů stanovujeme následující výzkumný problém:

**Jaké postoje zaujímají pedagogové středních škol v okrese Žďár nad Sázavou k etnicky a národnostně odlišným žákům?**

Územím pro realizaci výzkumu byl zvolen okres Žďár nad Sázavou, z důvodu doposud chybějících dat a informací o postojích pedagogů k dané problematice právě v této oblasti.

### 4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem praktické části bakalářské práce je zjistit postoje učitelů středních škol k žákům odlišných etnik a odlišných národností. Zvolené střední školy se

nacházejí na území okresu Žďár nad Sázavou. Stanovili jsme si tři základní oblasti, u kterých zkoumáme postoje pedagogů.

První oblast tvoří výuka žáků etnicky nebo národnostně odlišných, v druhé oblasti se jedná o integraci žáků odlišných etnik a národností a poslední třetí oblast je zaměřena na multikulturní výchovu a její význam pro pedagogy.

Na základě uvedených tří oblastí stanovujeme následující dílčí výzkumné cíle:

#### Oblast č. 1

- Zjistit postoje pedagogů k vedení vyučování ve třídách s etnicky nebo národnostně odlišnými žáky.
- Identifikovat vliv osobní zkušenosti pedagogů s etnicky nebo národnostně odlišnými žáky na postoje respondentů k vedení vyučování ve třídách s etnicky nebo národnostně odlišnými žáky.

#### Oblast č. 2

- Odhalit postoje pedagogů k integraci žáků odlišného etnika nebo národnosti do prostředí českých škol.
- Posoudit odlišnost postojů pedagogů k vlivu etnicky nebo národnostně odlišných žáků na třídní kolektiv z hlediska délky pedagogické praxe respondentů.

#### Oblast č. 3

- Rozpoznat význam multikulturní výchovy pro pedagogy.
- Zjistit, zda postoje pedagogů k multikulturní výchově ovlivňuje typ školy, ve které vyučují.

### 4.3 Výzkumné otázky

Na základě vytyčených cílů výzkumu jsme si vytvořili výzkumné otázky.

#### Hlavní výzkumná otázka:

Jaké postoje zaujmají pedagogové k etnicky nebo národnostně odlišným žákům?



Dílčí výzkumné otázky:

## Oblast č. 1

- Jakým způsobem se pedagogové staví k vyučování ve třídách s žáky odlišného etnika nebo národnosti?
- Existuje vzájemná souvislost mezi postoji respondentů k vyučování ve třídách s žáky odlišného etnika nebo národnosti a jejich přímou zkušeností s nimi?

## Oblast č. 2

- Jaké postoje pedagogové zaujímají k integraci etnicky nebo národnostně odlišných žáků?
- Existuje rozdíl mezi postoji respondentů k integraci etnicky nebo národnostně odlišných žáků z hlediska délky jejich pedagogické praxe?

## Oblast č. 3

- Jaký význam přikládají pedagogové multikulturní výchově?
- Existuje vztah mezi postoji respondentů k multikulturní výchově a typem školy, ve které respondenti působí?

**4.4 Věcné hypotézy**

V designu výzkumu dále uvádíme sestavené věcné hypotézy:

1H: Mezi postoji respondentů k vyučování etnicky nebo národnostně odlišných žáků a jejich přímou zkušeností s nimi existuje souvislost.

2H: Mezi postoji respondentů k integraci etnicky nebo národnostně odlišných žáků a délkou pedagogické praxe respondentů existuje vztah.

3H: Posuzování důležitosti multikulturní výchovy je u respondentů působících na gymnáziích a respondentů působících na středních odborných školách rozdílné.

**4.5 Metoda a technika sběru dat**

Pro výzkum bylo zvoleno kvantitativní pojetí formou dotazníkového šetření. Největší výhodou dotazníkového šetření spatřujeme v nashromáždění informací od vysokého počtu respondentů za poměrně krátké časové období. Dotazník byl anonymní a jednotlivé otázky v něm byly sestaveny tak, aby korespondovaly s cíli výzkumu. Na úvod jsme zařadili

položky zjišťující fakta o respondentovi, tedy především zjišťující informace o délce pedagogické praxe a typu školy, ve které působí. Následovalo 17 uzavřených polytomických položek předkládající respondentovi několik možných odpovědí, z nichž si měl zvolit vždy jednu, s níž se nejvíce ztotožňuje. Dále dotazník tvořilo 14 škálových položek, kde respondent označením jisté hodnoty na škále vyjadřoval míru svého souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem. Výroky tak bylo možné ohodnotit na škále 1 až 5, přičemž hodnota jedna označovala respondentův naprostý souhlas s výrokiem, hodnota 2 vyjadřovala, že respondent spíše souhlasí, hodnotu 3 volil respondent v případě, kdy nevěděl, jak na daný výrok odpovědět, hodnota 4 vypovídala o tom, že respondent s výrokiem spíše nesouhlasí a hodnotou 5 respondent vyjadřoval svůj naprostý nesouhlas s uvedeným výrokiem.

#### 4.6 Realizace výzkumu

Před realizací samotného výzkumu byl nejprve proveden předvýzkum se vzorkem menšího počtu respondentů. Předvýzkum splnil svoji očekávanou funkci a poskytl zpětnou vazbu o sestavení dotazníku, o jeho přehlednosti. Vzorek respondentů zhodnotil formulaci položek, zda jsou jednoznačné, srozumitelné, bez chyb a nesrovnalostí. Ujistili jsme se dále o adekvátní náročnosti dotazníku, kterou jsme pokládali za jeden z možných faktorů vedoucí k vyšší návratnosti vyplněných dotazníků.

Samotný výzkum byl započat v květnu roku 2015, kdy byly dotazníky dodány do každého gymnázia, střední odborné školy a středního odborného učiliště ve městech Žďár nad Sázavou a Nové Město na Moravě. Následně jsme v září roku 2015 dotazníky rozdali do všech typů středních škol v dalších dvou městech patřících do okresu Žďár nad Sázavou a to ve Velkém Meziříčí a Bystřici nad Pernštejnem.

V celkovém součtu bylo rozdáno 319 dotazníků do 12 škol. Návratnost činila 68,03 %, tedy konkrétně 217 dotazníků, ovšem 4 dotazníky jsme pro jejich neplatnost z důvodů neúplnosti nebo špatného zaznamenání odpovědí museli vyřadit. Správně vyplněných, platných dotazníků bylo pro tento výzkum získáno konečných 213, tedy 66,77 % z celkového počtu rozdaných.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsou shodně s výzkumnými cíli a výzkumnými otázkami rozděleny do tří oblastí – vyučování etnicky a národnostně odlišných žáků (oblast č. 1), integrace žáků odlišného etnika a národnosti (oblast č. 2) a význam multikulturní výchovy z pohledu pedagogů (oblast č. 3). Data byla zpracována pomocí programu Microsoft Excel, pro snazší přehlednost jsou vybraná zjištění znázorněna prostřednictvím grafů a tabulek.

### 5.1 Oblast č. 1 – Vyučování etnicky a národnostně odlišných žáků

Abychom identifikovali postoje pedagogů k vyučování žáků jiných etnik a národností, pohledem vyučujících jsme se nejprve všeobecně zaměřili na možnou odlišnost výuky pro dané žáky, náročnost přípravy učitele na vyučování i na chování žáků během výuky. Mimo jiné konkrétněji charakterizujeme prožité osobní zkušenosti pedagogů s etnicky nebo národnostně odlišnými žáky. V sestaveném dotazníku k těmto zjištěním sloužily položky č. 1, 2, 3, 4, 5 a 6. Dále se k první oblasti vztahovaly výroky č. 5, 7 a 13.

#### *Odlišnost výuky ve třídě s žáky různých etnik a národností*

Zpracování dat získaných dotazníkovou položkou č. 5 poukazuje na nadpoloviční většinu respondentů (n = 146; 68,54 %) považující vyučování žáků etnicky a národnostně odlišných za shodné s vyučováním žáků z majoritní společnosti. Podle 63 pedagogů (29,58 %) je ovšem přítomnost etnicky nebo národnostně odlišného žáka ve třídě důvodem, kvůli kterému se výuka začíná značně lišit. Pouze velmi nízký počet pedagogů (n = 4; 1,88 %) tvrdí, že výuka ve třídě s etnicky nebo národnostně odlišnými žáky je zcela jiná.

#### *Žák odlišné národnosti (odlišného etnika) jako zkušenost*

Přítomnost etnicky nebo národnostně odlišného žáka ve výuce může být pro pedagogy jistou zkušeností. K položce se vyjádřilo 211 pedagogů. 103 pedagogů (48,82 %) zapojených do výzkumu ovšem této situaci nepřikládá značný význam, danou zkušenost pro pedagoga nepovažují za nikterak výjimečnou a v dotazníku zhodnotili jako neutrální. Poměrně vysoký počet pedagogů (n = 82; 38,86 %) již zmíněnou zkušenost pro pedagoga vnímá specifičtěji a vyučování žáka jiného etnika nebo národnosti považuje za zkušenost pozitivního rázu. 26 pedagogů (12,32 %) zaujímá postoj záporný a danou situaci charakterizuje jako negativní zkušenost pro učitele.

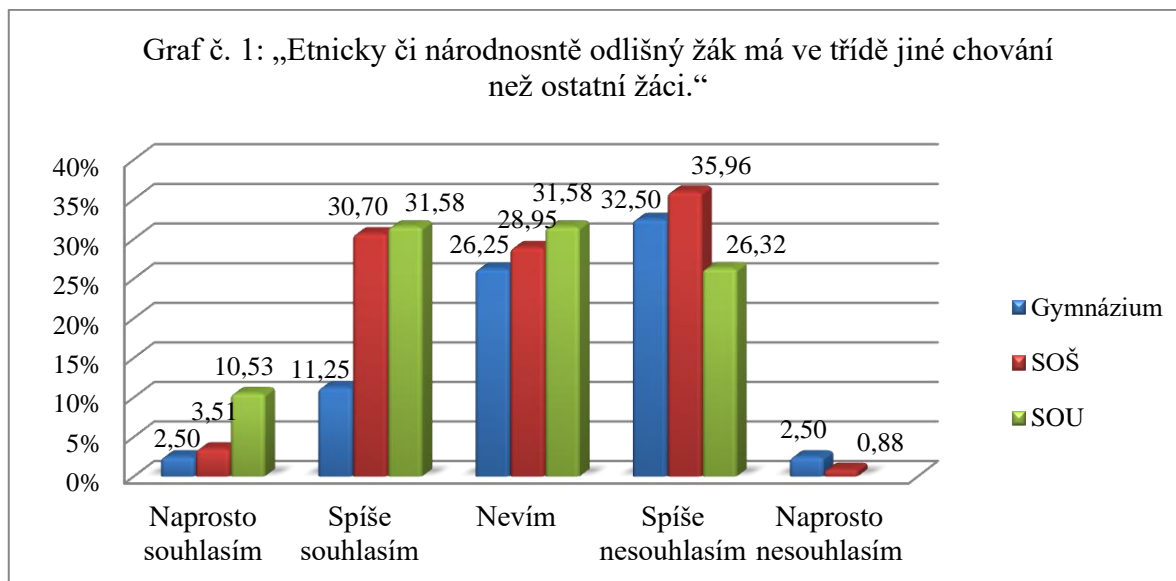
*Náročnost přípravy pedagoga na vyučování*

Na výrok tvrdící, že v případě přítomnosti etnicky nebo národnostně odlišného žáka ve třídě je příprava pedagoga na výuku náročnější, reagovalo 40,38 % pedagogů (n = 86) částečně negativně, výrok spíše nepovažují za správný a 5,16 % respondentů ho dokonce naprosto odmítá. Ovšem 70 (32,86 %) pedagogů zaujímá protilehlý postoj, to znamená, že druhý nejvyšší počet pedagogů se s výrokem částečně ztotožňuje a žáka jiného etnika či národnosti považují za jednu z možných příčin vedoucí ke zvyšování náročnosti přípravy na vyučování. Naprosto se s tvrzením ztotožňuje pouze 8 učitelů (3,76 %). Nezanedbatelná část respondentů (n = 38; 17,84 %) se nedokázala přiklonit k souhlasnému ani nesouhlasnému postoji vůči stanovenému výroku.

*Odlišnost v chování žáků jiných etnik a národností*

Dále jsme zjišťovali pohled pedagogů na chování etnicky a národnostně odlišných žáků během vyučování. Z vyjádření respondentů nevyplývá jednoznačný postoj většiny pedagogů, dva protipóly souhlasu a nesouhlasu jsou opět velmi vyrovnané. V celkovém součtu 69 pedagogů (32,39 %) vnímá rozdíly v chování žáků ve třídě oproti jejich spolužákům z majoritní skupiny obyvatel, 9 pedagogů (4,23 %) je o jinakosti chování silně přesvědčena. Oproti tomu 72 pedagogů (33,80 %) – tedy nejvyšší počet – difference v chování spíše vylučuje. 3 pedagogové (1,41 %) jej zcela odmítají. Poměrně vysoký počet 60 respondentů (28,17 %) se nedokázal rozhodnout a označil tak na škále hodnotu 3.

Další zjištění, odhalená provedením podrobnější analýzy dat – tedy roztríděním respondentů dle typů škol, ve kterých působí – znázorňuje pro snazší přehlednost graf č. 1.



Graf č. 1: Výrok o odlišném chování žáků jiných etnik a národností

Graf č. 1 odhaluje nesouhlas s odlišným chováním zmíněných žáků během vyučování především z řad gymnaziálních pedagogů, ti se k danému výroku staví především negativně. Naopak pedagogové ze středních odborných učilišť na výrok o rozlišném chování reagují mnohem pozitivněji a ve větším počtu oproti ostatním respondentům s ním souhlasí.

Doposud jsme charakterizovali postoje respondentů bez ohledu na jejich osobní zkušenost. Nyní se dostáváme k relační výzkumné otázce zabývající se souvislostí mezi postojem respondentů k vyučování etnicky nebo národnostně odlišných žáků a jejich přímou zkušeností s nimi.

#### *Osobní zkušenost s výukou etnicky nebo národnostně odlišného žáka*

Tabulka č. 1: Osobní setkání pedagogů s výukou žáka jiného etnika nebo národnosti		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jedno setkání	35	16,43 %
Vícero setkání	140	65,73 %
Žádné setkání	38	17,84 %

Tabulka č. 1: Četnost osobních setkání s výukou žáků jiných etnik nebo národností

Zaměříme-li se na osobní zkušenost respondentů, dle dat zaznamenaných v tabulce č. 1 je patrné, že více jak polovina, přesněji 140 pedagogů, se za dobu své pedagogické praxe již setkala s vyučováním žáků jiného etnika nebo národnosti – a to několikrát.

Nejméně respondentů ( $n = 35$ ) v našem výzkumu může potvrdit pouhé jedno osobní setkání s etnicky nebo národnostně odlišným žákem při výuce a tato skupina se početně příliš neliší od pedagogů ( $n = 38$ ), již se za dobu svého působení ve školství doposud nikdy s etnicky a národnostně odlišným žákem neseťkali.

V dotazníku jsme pedagogy setkávající se s vyučováním žáků odlišného etnika nebo národnosti žádali o přiblížení jejich prožité zkušenosti. Z analýzy odpovědí vyplývá skutečnost, že 83 pedagogů, tedy 48,02 % svou zkušenost s žáky jiného etnika nebo národnosti nepovažuje za zvlášť výjimečnou, označili ji za neutrální zkušenost. Poměrně vysoký počet pedagogů ( $n = 77$ ; 44 %) hodnotí prožitou zkušenost jako pozitivní. K důvodům, proč pedagogové svoji zkušenost označili za pozitivní, může přispívat i fakt, že 52 (67,53 %) z nich dále uvedlo, že při jejich vedení vyučování neměl etnicky nebo národnostně odlišný žák žádný problém přizpůsobit se daným požadavkům výuky.

Za zajímavé považujeme zjištění, že 73 pedagogů (41,71 %) z celkového počtu 175 popisuje přizpůsobení se etnicky nebo národnostně odlišného žáka požadavkům výuky za značně problematické, 7 pedagogů (4 %) tyto problémy označilo dokonce za velmi vážné, přesto se pouze pro 15 % z nich ( $n = 12$ ) stala zkušenost s vyučováním těchto žáků zkušeností negativní.

Ke zjištění existence vzájemné statisticky významné souvislosti mezi postojem respondentů k vyučování ve třídách s žáky odlišného etnika nebo národnosti a jejich přímou zkušeností s nimi jsme si stanovili následující statistické hypotézy:

**$1H_0$ :** Mezi postojem respondentů k vyučování etnicky nebo národnostně odlišných žáků a jejich přímou zkušeností s nimi neexistuje statisticky významná souvislost.

**$1H_A$ :** Mezi postojem respondentů k vyučování etnicky nebo národnostně odlišných žáků a jejich přímou zkušeností s nimi existuje statisticky významná souvislost.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci Testu dobré shody Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku na hladině významnosti 0,05.

$$\chi^2 = 15,232$$

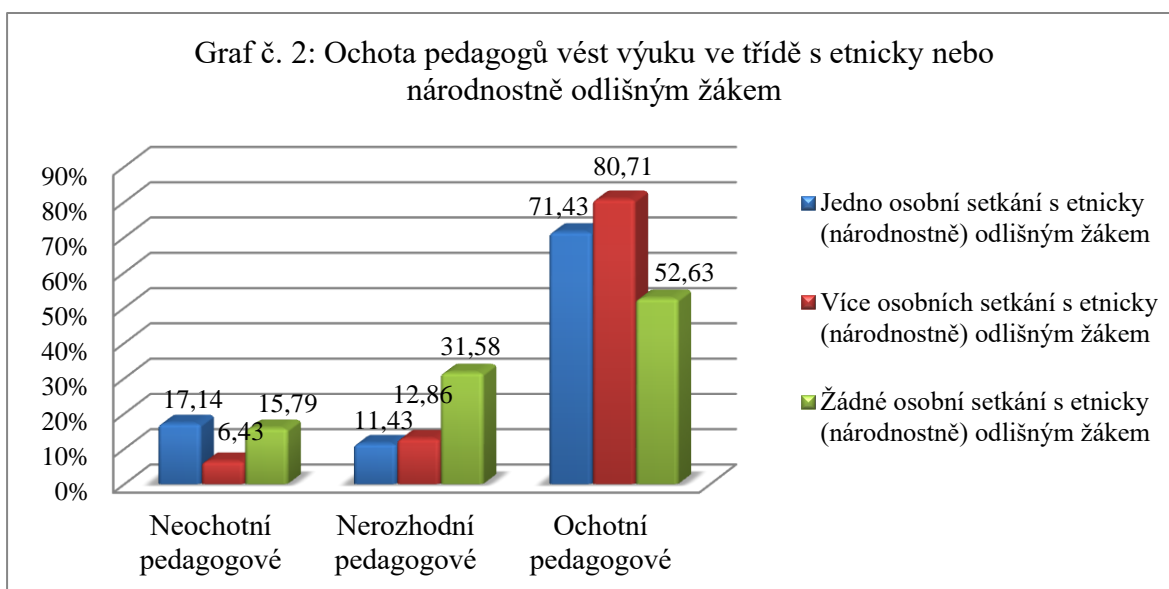
$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Výsledným testovým kritériem je hodnota 15,232, tedy hodnota větší než kritická hodnota 5,991, proto odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme  $H_A$** , která nám potvrzuje souvislost mezi postojem respondentů k vyučování etnicky a národnostně odlišných žáků a jejich přímou zkušeností s nimi.

Po potvrzení hypotézy jsme se rozhodli posoudit míru závislosti mezi jevy pomocí koeficientu kontingence.

$$C = 0,258$$

Koeficient kontingence  $C$  nabývá hodnoty 0,258 a v intervalu od 0 do 1 je blíže 0, jedná se tedy o nižší stupeň závislosti a vztah mezi zkoumanými jevy je méně těsný.



Graf č. 2: Vedení výuky z hlediska osobní zkušenosti

Data prezentovaná v grafu č. 2 poukazují na pedagogy ( $n = 113$ ; 80,71 %), kteří se již několikrát při vyučování setkali s žáky jiných etnik a národností a vykazují nejmenší problém s vedením výuky ve třídě s uvedenou skladbou žáků. O tomto faktu vypovídá i jejich nejvyšší zastoupení ( $n = 9$ ; 6,43 %) v odpovědi značící přímou neochotu a problém s výukou. Ač negativní reakce nepřesáhli 20% hranici, pedagogové, kterým by vyučování žáků dělalo potíže nejvíce, jsou ti s pouhou jednou osobní zkušeností ( $n = 6$ ; 17,14 %). 15,79 % pedagogů ( $n = 6$ ) bez osobní zkušenosti s danými žáky by taktéž v takové třídě raději nevyučovali.

## 5.2 Oblast č. 2 – Integrace etnický a národnostně odlišných žáků

Postoje pedagogů k integraci etnický a národnostně odlišných žáků souvisejí s jejich pohledem na schopnost žáků přizpůsobit se výuce, pohledem na potřebu odlišného přístupu ze stran pedagogů, dále začleňování i ovlivňování třídního kolektivu či řešení rasově motivovaných konfliktů mezi žáky. Druhou oblastí výzkumu se zabývaly položky č. 7, 13, 14 a 15. K této oblasti byly dále vytvořeny výroky č. 6, 8, 11 a 12.

### *Adaptace na výuku v českých školách*

Mnoho pedagogů ( $n = 81$ ; 38,03 %) si není jisto, zda u žáků jiných etnik a národností probíhá přizpůsobování výuce českých škol obtížněji nežli u žáků ostatních. Vysoký počet respondentů ( $n = 77$ ; 36,15 %) také vyjádřilo souhlas s výrokem označující přizpůsobování žáků za problematické. 1/4, tedy 53 pedagogů v adaptaci etnický a národnostně odlišných žáků obtížnost spíše nespátřuje.

### *Odlišný přístup k žákům jiného etnika nebo národnosti*

Podle 113 pedagogů, kteří tvoří více než 50% zastoupení z celkového počtu, etnický a národnostně odlišní žáci nevyžadují jiný způsob zacházení ve srovnání s žáky patřící k většinové skupině obyvatel. Nezanedbatelná část pedagogů ( $n = 69$ ; 32,39 %) zaujímá protichůdný postoj a přiklání se k alternativě, kdy je k těmto žákům nutné zvolit přístup odlišný. 31, tedy 14,55 % pedagogů nedokázalo odpovědět, zda je či není vhodné přistupovat k žákům jinak než k žákům z majoritní společnosti.

### *Začlenění do třídního kolektivu*

Tabulka č. 2: Začleňování žáků etnický nebo národnostně odlišných do třídního kolektivu oproti žákům z majority.		
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Není nikdy horší	9	4,23 %
Spíše nebývá horší	74	34,74 %
Spíše bývá horší	71	33,33 %
Je vždy špatné	12	5,63 %
Nedokážu posoudit	47	22,07 %

Tabulka č. 2: Začlenění žáků do třídního kolektivu



Nejvíce pedagogů ( $n = 74$ ; 34,74 %) nepovažuje začleňování žáků do třídního kolektivu za zvláště problematické z důvodu jejich lišící se národnosti či rozdílného etnického původu. 1/3 pedagogů ( $n = 71$ ) má na tuto záležitost pohled negativnější a začleňování žáků považuje za vždy obtížnější nežli u dětí z většinové skupiny obyvatel. Pouze 5,63 %, tedy 12 pedagogů je přesvědčeno, že jejich zahrnutí do kolektivu třídy bývá vždy špatné.

#### *Vliv etnický nebo národnostně odlišného žáka na třídní kolektiv*

Postoje ohledně začleňování žáků do třídních kolektivů jsou značně rozdílné, větší shodu nalzáme při dotázání na vliv etnický a národnostně odlišných žáků vůči třídnímu kolektivu. Ze zpracovaných dat vyplývá, že 112 pedagogů (52,58 %) souhlasí s tvrzením o jistém vlivu těchto žáků na kolektiv třídy. Žádali jsme je o bližší specifikaci vlivu a opět nastává rozpor. Vyšla najevo zjištění čítající 54 % respondentů přesvědčených o negativním vlivu žáků. Na druhou stranu 46 % respondentů se vyjádřilo protikladně – vliv etnický i národnostně odlišných žáků považují za pozitivní. Dále 62 pedagogů (29,11 %) zapojených do výzkumného šetření výrazněji vliv žáků spíše odmítá, pouze 6 pedagogů (2,82 %) je zcela proti tvrzení o vlivu žáků na třídní kolektiv pouze z důvodu etnické nebo národnostní jinakosti.

Na základě stanovené relační výzkumné otázky se dále zabýváme předpokladem o rozličném postoji k vlivu zmíněných žáků na třídní kolektiv z hlediska délky pedagogické praxe respondentů. Zkoumáme, zda mezi jevy můžeme nalézt statisticky významný vztah.

Stanovené statistické hypotézy zní:

**$2H_0$ :** Mezi postojem respondentů k integraci etnický nebo národnostně odlišných žáků a délkou praxe respondentů neexistuje statisticky významný vztah.

**$2H_A$ :** Mezi postojem respondentů k integraci etnický nebo národnostně odlišných žáků a délkou praxe respondentů existuje statisticky významný vztah.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci Testu dobré shody Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku na hladině významnosti 0,05.

$$\chi^2 = 17,858$$

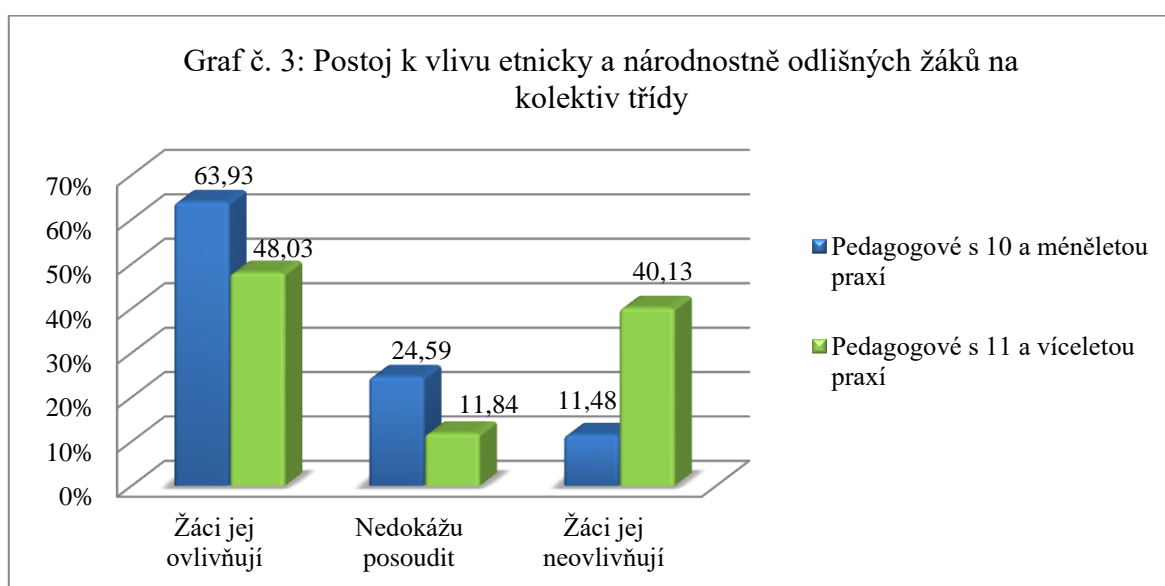
$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Jako výsledné testové kritérium byla vypočítána hodnota 17,858. Tato hodnota je větší než kritická hodnota testového kritéria 5,991, proto zamítáme nulovou hypotézu a **přijímáme  $2H_A$** , která nám potvrzuje vztah mezi postojem respondentů k integraci žáků etnicky nebo národnostně odlišných a délkou pedagogické praxe.

Dále jsme posoudili míru závislosti mezi jevy a to pomocí koeficientu kontingence.

$$C = 0,278$$

Koeficient kontingence C nabývá hodnoty 0,278. V intervalu od 0 do 1 se pohybuje blíže k 0, jedná se tedy o nižší stupeň závislosti a vztah mezi zkoumanými jevy je méně těsný.



Graf č. 3: Postoj k vlivu žáků na kolektiv třídy z hlediska délky pedagogické praxe

Z grafu č. 4 můžeme vyčíst skutečnost vypovídající o vztahu délky pedagogické praxe respondentů a jejich postoje k vlivu etnicky (národnostně) odlišných žáků vůči třídnímu kolektivu. Pedagogové s praxí do 10 let jsou více přesvědčeni o vlivu žáků na kolektiv, svědčí o tom 63,93% zastoupení ( $n = 39$ ). Pouhých 11,48 % z nich ( $n = 7$ ) považuje za nepravděpodobné, že by etnická identita či národní příslušnost žáků měla vliv na utváření kolektivu ve školní třídě. Tento postoj zastávají mnohem více učitelé s délkou pedagogické praxe nad 11 let. 40,63 % z nich ( $n = 61$ ) se k tomuto postoji přiklonilo.

#### *Vyvolání konfliktu s rasovým podtextem*

Data nashromážděné dotazníkovou položkou č. 15 vypovídají o přesvědčení poměrně vysokého počtu pedagogů ( $n = 105$ ; 49,30 %), tedy téměř poloviny všech respondentů, o vzájemnosti vyvolávání konfliktů s rasovým podtextem. Pedagogové jsou tudíž přesvědčeni, že konflikt vyvolávají žáci z majoritní společnosti, ale stejně tak i žáci z minoritních

skupin obyvatel. Pouze žáky z většinového etnika/národnosti jako iniciátory konfliktů motivovaných rasovou odlišností označuje 40 pedagogů (18,78 %), naopak 23 dotázaných (10,80 %) považuje žáky zpravidla stojícími za zrodem konfliktu právě ty lišící se od většiny svých spolužáků etnikem nebo národností. 45 pedagogů (21,12 %) nedokázalo posoudit, kdo konflikty vyvolává.

#### *Řešení rasově motivovaného konfliktu žáků*

Pouze 14 respondentů (6,57 %) z celkového počtu 213 si je naprosto jistých, jakým způsobem by řešili případně vzniklý konflikt s rasovým podtextem. Více je již respondentů (n = 43; 20,19 %) částečně souhlasících s tím, že by si v dané situaci dokázali poradit. Naopak nejvíce pedagogů (n = 83; 38,97 %), u výroku vyjadřující jistotu ve způsobu řešení rasově motivovaného konfliktu žáků, označilo odpověď „nevím“. 48 pedagogů (22,53 %) si není zcela jisto ve způsobu řešení a za naprosto nejistých v situaci se považuje 25 respondentů (11,74 %). Přes 70 % pedagogů zapojených do výzkumu si tedy není jisto, jakým způsobem by konflikt žáků řešilo.

### **5.3 Oblast č. 3 – Význam multikulturní výchovy pohledem pedagogů**

Oblast č. 3 je zaměřena na postoje pedagogů k multikulturní výchově. Cílem této oblasti je identifikovat míru důležitosti multikulturní výchovy pro respondenty, odhalit postoje respondentů k připravenosti pedagogů na začleňování prvků multikulturní výchovy do svého vyučování či zjistit postoj respondentů k zohledňování kulturní identity žáka. Do třetí oblasti výzkumu jsou zahrnuty také položky týkající se seminářů pro pedagogy a besed pro žáky. K dané oblasti v dotazníku tedy směřovaly položky č. 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17 a výroky č. 1, 2, 3, 4, 9, 10 a 14.

Vybrané výroky jsou analyzovány metodou vypočítání aritmetického průměru a to z dat získaných odpověďmi respondentů reagujících na dané výroky označením jisté hodnoty na škále. Zvolená hodnota 1-5 značila míru souhlasu či nesouhlasu s výrokem.

Tabulka č. 3: Škála s hodnotami					
Hodnota	1	2	3	4	5
Význam hodnoty	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím

Tabulka č. 3: Ukázka škály s hodnotami

Tabulka č. 4: Výroky k multikulturní výchově	
Výrok	Aritmetický průměr
Je velmi důležité připravovat žáky na život v multikulturní společnosti.	1,91
Učit žáky k toleranci ostatních lidí je jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních škol.	1,67
Odlišnost nás neohrožuje, ale naopak obohacuje.	2,19
Multikulturní výchova přispívá k zachování bezpečnosti ve společnosti.	2,24

Tabulka č. 4: Výroky k multikulturní výchově

Z tabulky č. 11 je zřejmé, že nejlépe hodnoceným výrokiem, se kterým souhlasí nejvyšší počet respondentů, se stal výrok zdůrazňující potřebu učit žáky k toleranci ostatních lidí. Respondenti souhlasí s tvrzením, které toto učení označuje za jeden z nejdůležitějších úkolů škol současné doby. Za neméně důležitou část výchovy a vzdělávání ve školách považují respondenti přípravu dětí pro život v kulturně pluralitní společnosti. Z aritmetického průměru dále vyplývá skutečnost, že respondenti o něco méně, ale stále souhlasí – tedy spíše souhlasí s tvrzením, že odlišnost pro nás není hrozbou, ale naopak se stává prostředkem k obohacení nás všech. Z analýzy dat nebyl u žádného výroku zjištěn shodný výrazný nesouhlas respondentů s prezentovaným postojem, ovšem ze čtyř vybraných výroků si je nejméně respondentů jisto tím, zda multikulturní výchova vede k zachování bezpečnosti v soudobé společnosti.

#### *Důležitost multikulturní výchovy*

Podobně jako se pedagogové kladně vyjadřovali k přípravě žáků na život v multikulturní společnosti, vyjadřují se pozitivně ve smyslu posuzování důležitosti samotné multikulturní výchovy. Výrazně nejvyšší počet pedagogů ( $n = 122$ ; 57,28 %), který tvoří nadpoloviční většinu dotázaných, považuje multikulturní výchovu za důležitou, 39 pedagogů (18,31 %) ji označuje dokonce za velmi důležitou. Pouhých 20 pedagogů, tedy méně než 10 % z celkového počtu nevnímá multikulturní výchovu jako významnou součást vzdělávání dětí.

Dále jsme se zabývali možnou existencí statisticky významného rozdílu v posuzování důležitosti multikulturní výchovy mezi respondenty vyučujícími na gymnáziích a respondenty působícími na středních odborných školách.

Zvolené statistické hypotézy zní:

$3H_0$ : V posuzování důležitosti multikulturní výchovy u respondentů působících na gymnáziích a respondentů působících na středních odborných školách neexistuje statisticky významný rozdíl.

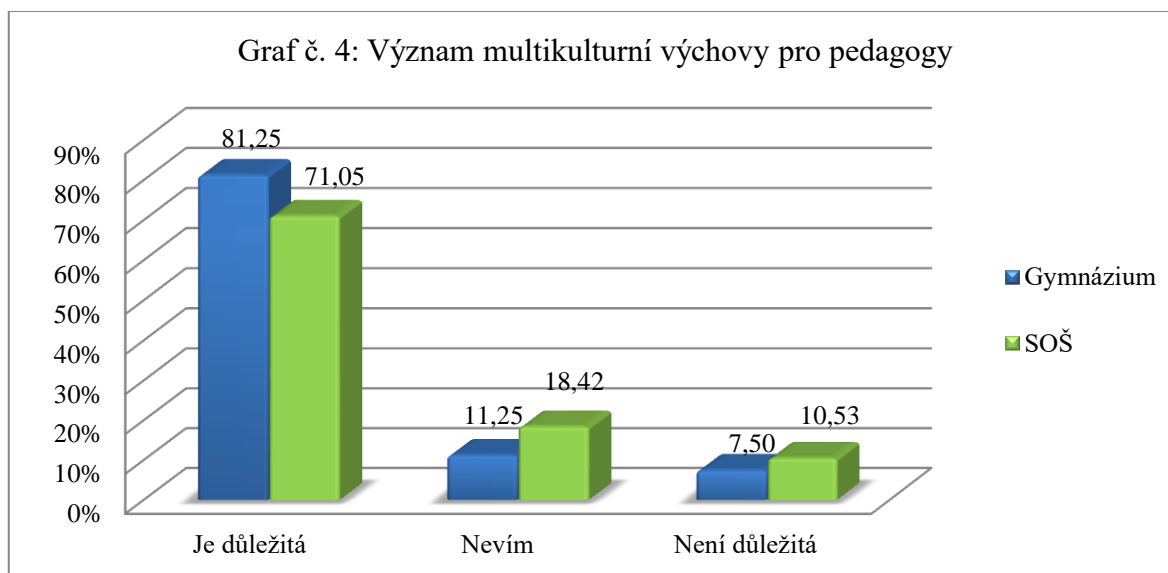
$3H_A$ : V posuzování důležitosti multikulturní výchovy u respondentů působících na gymnáziích a respondentů působících na středních odborných školách existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly ověřeny za pomoci Testu dobré shody Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku na hladině významnosti 0,05.

$$\chi^2 = 2,677$$

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Jako výsledné testové kritérium byla vypočítána hodnota 2,677. Tato hodnota je menší než kritická hodnota testového kritéria 5,991, proto **přijímáme  $3H_0$** , která nám vyvrací statisticky významný rozdíl mezi posuzováním důležitosti multikulturní výchovy mezi respondenty z gymnázií a respondenty ze středních odborných škol.



Graf č. 4: Multikulturní výchova a její význam pro pedagogy dle typu škol

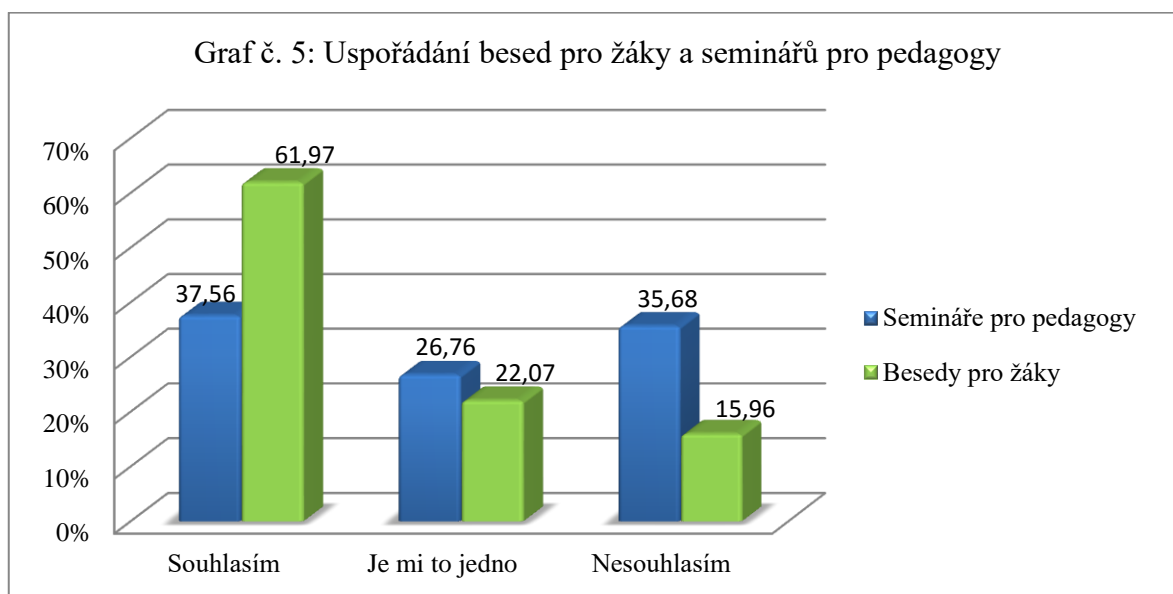
Znázorněné výsledky v grafu č. 4 poukazují na pouze nepatrné rozdíly v zastoupení protilehlých postojů dle typu působiště pedagogů. Počet respondentů s pozitivním nahlížením na multikulturní výchovu jako významnou součást výchovy a vzdělávání žáků středních škol je na gymnáziích i středních odborných školách valná většina. Za nedůležitý prvek vzdělávání žáků ji považuje více pedagogů ze středních odborných škol, ovšem

v celkovém součtu se jedná o pouhou desetinu z dotázaných. Výsledná hypotéza značí shodné posuzování důležitosti multikulturní výchovy většiny pedagogů bez ohledu na typ školy, ve které působí.

#### *Přípravenost na multikulturní výchovu dle pedagogů*

Data, související s pohledem pedagogů na připravenost k aplikaci multikulturní výchovy do vyučování jejich kolegy, jsme analyzovali pouze u respondentů působících na gymnáziích. Z celkového počtu 80 dotázaných téměř polovina pedagogů ( $n = 38$ ; 47,50 %) uvedla, že neví, zda jsou učitelé středních škol na multikulturní výchovu připraveni, 22 pedagogů (27,50 %) má značné pochybnosti o kvalitní připravenosti kolegů a 6 respondentů (7,50 %) o jejich schopnostech naprosto pochybuje. Zcela pozitivní postoj k připravenosti pedagogů zaujmul pouze jediný respondent, 13 pedagogů (16,25 %) spíše souhlasí s výbornou připraveností, zaujímají tedy taktéž postoj téměř kladný.

#### *Uspořádání seminářů pro pedagogy a besed pro žáky*



Graf č. 5: Uspořádání besed a seminářů

Analyzovali jsme reakce pedagogů na možnost dozvědět se více o multikulturní výchově a její aplikaci do vyučovacího procesu. Kladné a záporné odpovědi na tuto položku v dotazníku byly poměrně vyrovnané, 80 pedagogů (37,56 %) by bylo seminářům tohoto typu nakloněno a možnost dalšího vzdělávání v této oblasti by uvítalo, 76 pedagogů (35,68 %) možnost odmítá a 57 pedagogů (26,76 %) vyznačilo poslední z možných odpovědí, tedy lhostejný postoj k této záležitosti. Při dotázání, zda by bylo vhodné pořádat besedy pro žáky přibližující určitá etnika a národnosti, jsou již pedagogové ve svých postojích jednot-

nější. Více než 60 % z nich, přesněji 132 pedagogů, pozitivně hodnotí návrh o zřízení besed pro žáky. Výrazně proti je pouze 34 respondentů, tedy 15,96 % dotázaných.

#### *Respektování individuality žáka*

Na položku o důležitosti zachování respektu k individualitě žáků reagovala většina pedagogů kladně. Pro 94 pedagogů (44,13 %) je velmi důležité zachovávat individualitu žáka, téměř vyrovnaný počet pedagogů ( $n = 92$ ; 43,19 %) s respektováním individuality spíše souhlasí. Žádný z dotázaných respondentů nepovažuje individualitu žáků za zcela nedůležitou či zbytečnou, ovšem 8 pedagogů (3,76 %) zvolilo odpověď, která značí, že toto respektování je převážně nepodstatné.

#### *Zohledňování kulturní identity žáka*

Při vyjádření postoje k zohledňování kulturní identity žáka jsou reakce více rozličné. Data získaná v dotazníku položkou č. 17 sice vypovídají o souhlasu vysokého počtu pedagogů ( $n = 95$ ; 44,60 %) se zohledněním kulturních identit žáků během vyučovacího procesu, oproti tomu ale 1/3 pedagogů ( $n = 73$ ) zaujímá negativní postoj, kulturní identitu nepovažuje za důležitý aspekt ve výuce a nesouhlasí s jejím zohledňováním.

## 6 DISKUZE

Kapitola obsahuje shrnutí výsledků, k nimž jsme dospěli prostřednictvím zpracování nashromážděných dat podrobněji rozvedených v předchozí kapitole představující jejich analýzu. Kapitola 6 zároveň odpovídá na výzkumné otázky a reaguje na cíle výzkumu i stanovené věcné hypotézy uvedené v designu výzkumu.

Zaměříme-li se nejdříve na postoje pedagogů k vyučování žáků jiných etnik a národností, z komplexní analýzy dat vyplývá skutečnost, že téměř 70 % pedagogů nespatřuje v přítomnosti žáků ve třídě příčinu, kvůli které by docházelo ke změně výuky. Při vyučování dětí z minoritních skupin obyvatel tedy neshledávají jakoukoli specifickou výuku. Podle poloviny pedagogů nepředstavuje vyučování těchto žáků pro učitele zvlášť výjimečnou zkušenost, a proto ji shodně označují za neutrální. Povaha zkušenosti pro pedagoga v případě setkání s etnicky nebo národnostně odlišným žákem je diskutabilní, neboť druhá polovina respondentů zaujímá protilehlý postoj a těmto žákům ve vyučování přikládá značný význam. Ovšem 3/4 z nich ji dále charakterizují jako zkušenost pozitivní, zbylí pedagogové na situaci nahlíží opačně a tato setkání hodnotí jako zkušenost negativního rázu pro vyučujícího. Jsou-li součástí školní třídy děti z různých sociokulturních skupin obyvatel, 45 % pedagogů soudí, že náročnější příprava na výuku ze stran vyučujících není nutná. Za vhodné považujeme uvést postoj 1/3 pedagogů vyjadřujících se odlišně, jelikož podle nich výuka vyžaduje vyšší míru přípravy učitelů. V postojích ohledně chování žáků z národnostních a etnických menšin nedošlo k výraznější shodě, neboť zatímco 1/3 pedagogů vnímá chování žáků jako odlišné, a to především učitelé ze středních odborných učilišť, další 1/3 pedagogů (převážně z gymnázií) difference v chování spíše vylučuje. Poměrně vysoký počet 60 učitelů nedokázal uvést, jak na chování etnicky a národnostně odlišných žáků pohlíží.

Výzkum byl také zaměřen na osobní prožité zkušenosti respondentů. Z celkového počtu 213 učitelů se 175 pedagogů přímo setkala s vyučováním žáků etnicky nebo národnostně odlišných, 140 z nich opakovaně. Většina pedagogů své osobní setkání s žákem jiného etnika nebo národnosti považuje za neutrální. Druhý nejvyšší počet pedagogů zaujímá kladný postoj a vzájemné setkání hodnotí jako pozitivní. Jelikož podle 68 % z nich daný žák nedisponoval žádnými většími obtížemi s přizpůsobením se požadavkům jejich výuky, domníváme se, že tento fakt mohl výrazně ovlivnit kladné zpětné hodnocení učitelů.



První sestavená hypotéza ověřovala vliv zmíněných osobních zkušeností na postoje pedagogů k nabídnutému vedení výuky ve třídě, jejíž součástí jsou také etnicky a národnostně odlišní žáci. Hypotéza se potvrdila, tudíž můžeme konstatovat skutečné ovlivňování postojů pedagogů prostřednictvím jejich osobních prožitých zkušeností. Vyšlo najevo, že učitelé častěji přicházející do kontaktu s žáky jiných etnik a národností vykazují nejmenší obavy z vedení výuky ve třídě s multikulturní skladbou žáků. Tito pedagogové zaujímají pozitivní postoje, obavy z vyučování by měl pouze velmi nízký počet z nich. Naše zjištění je vhodné uvést v kontextu s tzv. kontaktní hypotézou Gordona W. Allporta, o níž se autor zmiňuje ve své publikaci O povaze předsudků z roku 1954. Allport (2004, s. 302-303) uvádí několik již uskutečněných výzkumů a vyvozuje závěry o oslabení předsudků při rovnocenných kontaktech mezi většinovou a menšinovou skupinou obyvatel, zejména jedná-li se o kontakty prohlubující společné zájmy. Taktéž jsme našli pozitivní efekt opakovaných setkání na redukci předsudečnosti. Častější kontakt pedagogů s etnicky a národnostně odlišnými žáky vedl ke snížení obav z jejich vyučování. Značně vyšší obavy se totiž projevují u učitelů postrádající osobní zkušenosti s výukou těchto žáků a u učitelů, již se za dobu své pedagogické praxe s etnicky nebo národnostně odlišným žákem setkali pouze jedinkrát. Přesto, že pedagogům nejsou poskytnuty žádné další bližší informace o žácích, ale pouze o jejich jiné národnosti nebo jiného etnika, jsou ohledně vyučování méně ochotní. Žádali jsme je proto o zdůvodnění obav a negativního postoje k vedení výuky v etnicky a národnostně heterogenní třídě. 85 % pedagogů odpovědět nedokázalo, uvedených důvodů tedy nebylo mnoho, ale mezi reakcemi se objevily tyto: „Nemají zájem o výuku!“, „Chce to individuální přístup a to zdržuje.“, „Špatně by se udržovala disciplína.“.

Po datech týkajících se postojů k vyučování jsme následně zpracovávaly data poskytující zjištění o postojích k integraci etnicky a národnostně odlišných žáků do prostředí českých škol. Nejvíce učitelů se k předložené problematice neodkázalo vyjádřit a nevedlo, zda přizpůsobování daných žáků považuje za obtížné či nikoli. Druhý nejvyšší počet pedagogů adaptaci hodnotí jako problematickou, pouhá 1/4 dotázaných neshledává větší problémy žáků v přizpůsobování oproti žákům z majoritní společnosti. Přesto více než polovina pedagogů nepovažuje za nutné volit alternativní přístupy k etnicky a národnostně odlišným žákům, jiné zacházení podle nich není zapotřebí. Rozpor nastává v otázce třídních kolektivů. Jako značně problematické považuje začleňování etnicky a národnostně odlišných žáků do třídních kolektivů 40 % dotázaných, podobný počet pedagogů by jej

za komplikované ovšem neoznačil. Většina učitelů připisuje žákům z menšinových skupin obyvatel jistý vliv na kolektiv třídy. Jedné části z nich se jeví jako pozitivní, naopak druhá část označuje vliv za negativní. Prostřednictvím druhé hypotézy jsme došli k závěru o vztahu postojů k vlivu žáků na třídní kolektiv a délky pedagogické praxe respondentů, neboť pedagogové s délkou praxe do 10 let jsou o vlivu žáků přesvědčeni více (63%). 40 % pedagogů působících ve školství 11 a více let výrazný vliv žáků na kolektiv třídy naopak odmítá.

Rasové konflikty bohužel nejsou jevem minulosti, tudíž ze společnosti nikdy zcela nevymizely. Mnohdy se mohou týkat také školního prostředí a nejen na středních školách může při integraci žáků z různých sociokulturních skupin obyvatel docházet k jistým potížím. Z výsledků analýzy dat lze potvrdit přesvědčení 50 % pedagogů o vzájemném vyvolávání rasově motivovaných konfliktů z řad žáků většinového etnika i z řad žáků menšinových etnik a národností. Učitelů, považujících za iniciátory konkrétně jednu ze zmíněných skupin žáků, je méně než 20 % z celkového počtu. Za alarmující považujeme zjištění o 70% zastoupení pedagogů v odpovědích značící nejistotu v řešení zmíněných konfliktů. Pedagogové si nejsou jisti, zda by konflikt dokázali řešit a jaký způsob by zvolili.

V poslední části výzkumu se zaměřujeme na multikulturní výchovu a její význam pro samotné vyučující. Z výsledků vyplývají především pozitivní postoje učitelů. Pouze 10 % pedagogů by nenazývalo multikulturní výchovu významnou součástí vzdělávání dětí a mládeže, ovšem ostatní v ní značnou důležitost spatřují. Třetí hypotézou jsme se zaměřovali na difference ve vnímání multikulturní výchovy mezi pedagogy ze středních odborných škol a gymnaziálními pedagogy. Důvodem k vytvoření hypotézy byl především obsah Rámcově vzdělávacích programů pro gymnázia a pro střední odborné školy. Gymnaziím náleží takový Rámcově vzdělávací program, jehož Průřezová témata zahrnují multikulturní výchovu. U Rámcově vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání tomu tak není – tento fakt konkrétněji zmiňujeme již v teoretické části bakalářské práce. Prostřednictvím výzkumu nebyla zjištěna významná rozdílnost v postojích pedagogů k multikulturní výchově z hlediska typu škol, ve kterých působí. Respondenti reagovali obdobně, bez ohledu na tento faktor. To znamená, že 81 % pedagogů z gymnázií považuje multikulturní výchovu za důležitou součást vzdělávání, shodně se vyjádřilo také 71 % pedagogů ze středních odborných škol. Ze zjištění pro nás vyvstává otázka – z jakého důvodu se multikulturní výchova zahrnuje do výuky pouze na gymnáziích? Je dostačující

v době tzv. migrační krize a potencionálního navýšení osob cizích národností a kultur na území jednotlivých evropských zemí vzdělávat většinu mladé generace v oblasti prevence proti diskriminaci, násilí a rasismu pouze na základních školách a poté užší výběr z ní na gymnáziích?

Další zjištění poukazují na souhlas převážné většiny pedagogů s nezbytností učit žáky k toleranci ostatních lidí – velmi kladně přijali výrok tvrdící, že se jedná o jeden z hlavních cílů současného školství. Smysl spatřují v přípravě žáků na život v multikulturní společnosti. Odlišnost nevnímají negativně, většina tvrdí, že pro nás představuje především obohacení. Při vyhodnocení výroků se největší nejistota pedagogů prokázala u označení multikulturní výchovy jako prostředku k zachování bezpečnosti ve společnosti. Negativní postoje byly zaznamenány v oblasti připravenosti pedagogů na aplikaci prvků multikulturní výchovy do vyučování. Zaměřili jsme se na pedagogy z gymnázií, z celkového počtu 80 respondentů se 75 % vyjadřovalo s pochybnostmi o připravenosti svých kolegů. Přesto se návrh na vytvoření seminářů pro učitele přibližující multikulturní téma setkal s negativním postojem 1/3 pedagogů. Postojově vyrovnanější jsou pedagogové bez ohledu na typ pracovního působiště v otázce uspořádání besed pro žáky přibližující různá etnika a národnosti, 60 % pedagogů by jej uvítalo – patrně by v nich spatřovali větší smysl. Taktéž se respondenti shodují v respektování individuality žáka (94 pedagogů naprosto souhlasí, 92 spíše souhlasí), považují ji za důležitý aspekt vyučování. Ovšem kulturní identitou si již nejsou tak jisti, 1/3 z nich nepovažuje za vhodné zohledňovat kulturní identitu žáků během vyučovacího procesu.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala postoji pedagogů středních škol k etnicky a národnostně odlišným žákům. Teoretická část byla zpracována takovým způsobem, aby se stala vhodným východiskem pro zkoumání problematiky v praktické části. Obsahuje tedy informace o pojmech úzce souvisejících s etniky a národnostmi, zaměřuje se na postoje, multikulturní výchovu, pedagogy v kontextu multikulturního prostředí i integraci žáků z různých sociokulturních skupin obyvatel. Na základě teoretické části byl poté realizován kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, jenž sloužil k získání relevantních, následně analyzovaných dat. Výsledky této analýzy poskytly odpovědi na vytvořené výzkumné otázky, vyvrátily či potvrdily sestavené hypotézy a můžeme konstatovat, že stanovených výzkumných cílů bylo taktéž dosaženo. Závěrečná diskuze poté obsahuje komplexní shrnutí, tedy sdělení o postojích pedagogů ke třem oblastem vytvořených z důvodu kvalitnější přehlednosti daných zjištění. Oblasti představují postoje pedagogů k vyučování žáků různých etnik a národností, postoje k integraci etnicky a národnostně odlišných žáků a postoje k multikulturní výchově.

Důvodem k vytvoření této bakalářské práce, její teoretické i praktické části byla naše snaha přiblížit problematiku etnicky a národnostně odlišné mládeže jakožto žáků středních škol. Záměrem bylo utvoření uceleného obrazu o postojích pedagogů k přijímání rozdílných žáků ve vyučování. Pokud má docházet ke kvalitní integraci národnostních a etnických minorit právě v oblasti vzdělávání, je důležité znát pohled těch, již se často stávají nejen přímými pozorovateli, ale také konkrétními účastníky procesu.

Multikulturní výchova dnes představuje téma, o kterém se hojně diskutuje. Podle našeho zjištění ji téměř všichni učitelé středních škol považují za důležitou součást vzdělávání a výchovy mladé generace. Za nevyhovující proto považujeme aplikaci prvků multikulturní výchovy pouze na gymnáziích, nikoli na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Doporučili bychom tedy zahájit diskuzi o zahrnutí multikulturní výchovy jako průřezového tématu do vzdělávacích programů všech typů škol. Jelikož jsou z výsledků výzkumu také patrné pochybnosti gymnaziálních pedagogů o připravenosti vyučujících k multikulturní výchově, dále bychom doporučili jejich hlubší vzdělávání v této oblasti. Třetině pedagogů se návrh k uspořádání seminářů přibližující multikulturní tematiku nezamlouval, ovšem nevíme, jaké by byly jejich reakce při konkrétnější specifikaci semináře, například při podání informací o místě konání, financování, časové

náročnosti či formě. Hledat by se jistě musela alternativa přijatelná nejen pro většinu vyučujících, ale i pro vedení jednotlivých škol. Mnoho pedagogů by na druhé straně uvítalo besedy pro žáky, jež by přibližovaly jistá etnika, národnosti a kultury. Usuzujeme, že besedy by mohly představovat vhodnou a poutavou formu rozšíření povědomí žáků o těchto odlišnostech, zejména pak besedy, na kterých by se žáci osobně setkávali s konkrétními zástupci jiných etnik a národností. Od nich by přijímali informace a zajímavosti o různých kulturách, odlišných zvyklostech a diferencovaných pohledech na svět, možná by pak snáze chápali a přijímali lišící se vystupování některých lidí či si lépe uvědomovali dopady předsudků a diskriminace. Dále vyvstalo zjištění o nejistotě většiny pedagogů v řešení konfliktů s rasovým podtextem vyskytujících se mezi žáky. Tuto problematiku by bylo taktéž žádoucí zakomponovat jako předmět diskuze do samotných seminářů pro pedagogy i besed pro žáky. A to nejen z hlediska řešení vzniklých konfliktů, ale především z hlediska prevence před těmito nežádoucími jevy.

Domníváme se, že na předsudky, intoleranci, diskriminaci, xenofobii, etnocentrismus, rasismus a jim podobné by se jako na negativní jevy ohrožující demokratickou společnost, která garantuje jistá lidská práva a svobody, mělo poukazovat, nejen prochází-li člověk jakýmkoli stupněm vzdělávání či typem školy. Povědomí o nutnosti respektu, tolerance a úcty všech členů kulturně pluralitní společnosti je důležité zvyšovat neustále, všude a všem. Nutnost a aktuálnost se o to více jeví, podíváme-li se dnes na způsob prezentace faktů některými médii, na projevy občanů naší země na internetu a sociálních sítích nebo přiblíží-li nám děti své chápání problematiky, které nekriticky převzaly od svých rodičů. Doufáme, že apel na přičinění pedagogů v oblasti rovných příležitostí, spravedlivého zacházení a vyučování k rovnocennosti, je tak zřejmý.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALLPORT, Gordon Willard, 2004. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- [2] BALVÍN, Jaroslav, 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.
- [3] BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, 2011. *Etnické komunity: integrace, identita*. Vyd. 1. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-13-5.
- [4] CICHÁ, Martina. Multikulturní výchova jako šance pro každého. Prostor pro nikdy nekončící dialog. In: PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 14-16. ISBN 978-80-244-3287-8.
- [5] CICHÁ, Martina. Multikulturalismus versus multikulturní výchova. In: PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 76-83. ISBN 978-80-244-3287-8.
- [6] ČECH, Tomáš a VYKOUKALOVÁ, Petra. K problematice integrace a vzdělávání dětí z národnostních menšin v českých školách. In: GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 110-114. ISBN 80-86633-14-4.
- [7] ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ, 2016. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a.s.. ISBN 978-80-247-5414-7.
- [8] DEMJANČUK, Nikolaj a Lucia DROTÁROVÁ, 2005. *Vzdělání a extremismus*. Vyd. 1. Praha: Epoque. ISBN 80-86328-83-X.
- [9] ERIKSEN, Thomas Hylland, 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-465-6.
- [10] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 8071786268.
- [11] GÁLIK, Stanislav, 2012. *Psychologie přesvědčování*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4247-2.

- [12] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-14-4.
- [13] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [14] HAYES, Nicky, 2003. *Aplikovaná psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-807-4.
- [15] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- [16] HNILICA, Karel, 2010. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1776-3.
- [17] JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [18] JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Vyd. 2. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
- [19] JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
- [20] KADERT, Josef. Menšiny – historické a současné přístupy. In: BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, 2011. *Etnické komunity: integrace, identita*. Vyd. 1. Praha: FHS UK, s. 15-25. ISBN 978-80-87398-13-5.
- [21] KOHOUT, Karel, 2007. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-38-9.
- [22] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Vyd. 1. Brno: CERM. ISBN 80-214-2203-3.
- [23] KOLLÁRIK, Teodor, 2004. *Sociálna psychológia*. Vyd. 1. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 8022318418.
- [24] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [25] MAŇÁK, Josef. Možnosti školy v multikulturní výchově. In: GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 25-28. ISBN 80-86633-14-4.

- [26] MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: A-O*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 8071843113.
- [27] MIKOVÁ, Marcela. Příprava budoucího učitele pro práci s dětmi z národnostních menšin. In: GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 81-86. ISBN 80-86633-14-4.
- [28] MOREE, Dana, 2015. *Základy interkulturního soužití*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0915-7.
- [29] MORGENSTERNOVÁ, Monika. Jak se žák adaptuje na cizí kulturu a jaká jsou specifika interkulturní komunikace v prostředí školy. In: JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Vyd. 2. Praha: Fortuna, s. 36-48. ISBN 978-80-7373-063-5.
- [30] MURPHY, Robert Francis, 2004. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-25-3.
- [31] NAKONEČNÝ, Milan, 2015. *Obecná psychologie*. Vyd. 1. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
- [32] NOVÁK, Tomáš, 2002. *O předsudcích*. Vyd. 1. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-121-6.
- [33] PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ, 2013. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3413-1.
- [34] PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3287-8.
- [35] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [36] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7., aktualiz. a rozš. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [37] PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071788856.
- [38] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2., aktualiz. a rozš. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.



- [39] PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [40] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071786217.
- [41] ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [42] TANCOŠ, Július. Multikultúrna výchova: súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti. In: GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 29-37. ISBN 80-86633-14-4.
- [43] TESAŘ, Filip, 2007. *Etnické konflikty*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-097-9.
- [44] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [45] VALACH, Milan. Skryté otázky multikulturní výchovy. In: GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 49-56. ISBN 80-86633-14-4.
- [46] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [47] WOLF, Josef, 2000. *Člověk a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0099-4.

**SEZNAM LEGISLATIVNÍCH A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ**

- [1] ČESKO. Zákon č. 198 ze dne 23. dubna 2008 o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 58, s. 2823.  
Dostupné z:  
<http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=2009&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=10>
- [2] ČESKO. Zákon č. 273 ze dne 10. června 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2001, částka 104, s. 6461-6463. Dostupné také z:  
[http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=104&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_castky&stranka=2](http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=104&typeLaw=zakon&what=Cislo_castky&stranka=2)
- [3] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupné také z:  
<http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=5>
- [4] *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 - 2020* [online], 2015. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-04-07]. Dostupné z:  
[http://vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf)
- [5] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris, ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také 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>
- [6] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné také z:  
<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia?lang=1>
- [7] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online], © 2016. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-03-02]. Dostupné také z:  
<http://www.vzdelavani2020.cz/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

RVP	rámcový vzdělávací program
aj.	a jiné
apod.	a podobně
tzv.	takzvané
např.	například
s.	strana
č.	číslo

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Výrok o odlišném chování žáků jiných etnik a národností .....	45
Graf č. 2: Vedení výuky z hlediska osobní zkušenosti .....	47
Graf č. 3: Postoj k vlivu žáků na kolektiv třídy z hlediska délky pedagogické praxe ....	50
Graf č. 4: Multikulturní výchova a její význam pro pedagogy dle typu škol .....	53
Graf č. 5: Uspořádání besed a seminářů .....	54

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: Četnost osobních setkání s výukou žáků jiných etnik nebo národností....	45
Tabulka č. 2: Začlenění žáků do třídního kolektivu .....	48
Tabulka č. 3: Ukázka škály s hodnotami .....	51
Tabulka č. 4: Výroky k multikulturní výchově.....	52

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor dotazníku

## PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU

Dobrý den,

jsem studentkou 2. ročníku oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V mé bakalářské práci se zabývám postojem pedagogů středních škol k etnicky a národnostně odlišným žákům.

Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který se týká dané problematiky. Dotazník je zcela anonymní a výsledky budou použity pouze pro účely mé výzkumné práce.

Děkuji Vám za projevenou ochotu a čas.

Tereza Mikešová

---

Vyberte a zaškrtněte vždy jednu z Vámi zvolených odpovědí.

**Pohlaví:**             Žena             Muž

**Délka praxe:**         Do 5 let  
                               6-10 let  
                               11-20 let  
                               21 a více let

**Typ školy, kde vyučujete:**             Gymnázium  
   Střední odborná škola  
   Střední odborné učiliště

1. Setkal/a jste se za dobu své pedagogické praxe s výukou žáka odlišného etnika nebo národností?

- Ano, jednou
- Ano, vícekrát
- Ne, nikdy

(Pokud ano, pokračujte otázkou č. 2; pokud ne, pokračujte otázkou č. 4.)

2. Vaše osobní zkušenost s etnicky (národnostně) odlišným žákem byla:

- Velmi pozitivní
- Spíše pozitivní
- Neutrální
- Spíše negativní
- Velmi negativní

3. Měl tento žák problém přizpůsobit se požadavkům výuky?

- Ano, velmi
- Ano, částečně
- Nevím
- Vůbec ne

4. Etnicky (národnostně) odlišný žák ve třídě je podle Vás pro pedagoga:

- Zcela pozitivní zkušenost
- Spíše pozitivní zkušenost
- Neutrální zkušenost
- Spíše negativní zkušenost
- Zcela negativní zkušenost

5. Vyučování ve třídě, kde je etnicky (národnostně) odlišný žák se podle Vás:

- Zcela liší od vyučování v jiných třídách
- Částečně liší od vyučování v jiných třídách
- Vůbec neliší od vyučování v jiných třídách



6. Vadilo by Vám vést výuku ve třídě, kde jsou i etnicky (národnostně) odlišní žáci?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

Pokud jste zvolila možnost „určitě ano“ nebo „spíše ano“ stručně prosím uveďte důvod:

.....

.....

.....

7. Myslíte si, že je potřeba k etnicky (národnostně) odlišným žákům přistupovat jiným způsobem než k žákům z majoritní společnosti?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

8. Uvítal/a byste ve škole, kde působíte, seminář pro pedagogy s tematikou multikulturní výchovy?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Je mi to jedno
- Spíše ne
- Určitě ne

9. Měly by se ve škole, kde působíte, pořádat besedy pro žáky, které by přibližovaly určitá etnika a národnosti?

- Ano, zcela určitě
- Spíše ano
- Je mi to jedno
- Spíše ne
- Zcela určitě ne

10. Jak důležitá je podle Vás multikulturní výchova?

- Velmi důležitá
- Spíše důležitá
- Nevím
- Spíše nedůležitá
- Velmi nedůležitá

11. Myslíte si, že multikulturní výchova je ve škole, kde učíte, zahrnuta do vyučovacího procesu dostatečně?

- Ano, naprosto dostatečně
- Průměrně, zahrnul/a bych ji více
- Ne, zcela nedostatečně
- Nevím, nemohu posoudit

12. Myslíte si, že pedagogové na středních školách mohou mít problémy se začleňováním prvků multikulturní výchovy do své výuky?

- Ano, zcela určitě
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Zcela určitě ne

13. Ovlivňuje podle Vás přítomnost etnicky (národnostně) odlišného žáka třídní kolektiv?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

(Pokud zvolíte možnost „nevím“, „spíše ne“ nebo „určitě ne“ pokračujte otázkou č. 15.)

14. Jakým způsobem ho podle Vás ovlivňuje?

- Velmi pozitivně
- Spíše pozitivně
- Spíše negativně
- Velmi negativně

15. Kdo podle Vás nejčastěji vyvolává konflikty žáků na středních školách, které mají rasový podtext?

- Žák z majoritní společnosti
- Žák odlišného etnika (národnosti)
- Bývá to vzájemné
- Nevím

16. Jak důležité je podle Vás respektování individuality žáka?

- Velmi důležité
- Spíše důležité
- Nevím
- Spíše nedůležité
- Velmi nedůležité

17. Má být podle Vás ve vyučování zohledňována kulturní identita žáka?

- Ano, zcela určitě
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Zcela určitě ne

Vyberte a zakroužkujte dle Vašeho názoru vždy jednu hodnotu na škále.

Výroky	Napros- to sou- hlasím	Spíše souhla- sím	Nevím	Spíše nesouhla- sím	Napros- to nesou- hlasím
Učit žáky k toleranci ostatních lidí je jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních škol.	1	2	3	4	5
Zahrnovat do vyučování prvky multikulturní výchovy je zcela nezbytné.	1	2	3	4	5
Odlíšnost nás neohrožuje, ale naopak obohacuje.	1	2	3	4	5
Je velmi důležité žáky připravovat na život v multikulturní společnosti.	1	2	3	4	5
Etnicky či národnostně odlišný žák má ve třídě jiné chování než ostatní žáci.	1	2	3	4	5
Přítomnost etnicky či národnostně odlišných žáků ve třídě negativně ovlivňuje jejich spolužáky.	1	2	3	4	5
Když je ve třídě etnicky či národnostně odlišný žák, pedagog má více práce s přípravou na vyučování.	1	2	3	4	5
Etnicky (národnostně) odlišný žák se vždy hůře začleňuje do třídního kolektivu než žák většinového etnika.	1	2	3	4	5
Pedagogové středních škol jsou výborně připraveni na začleňování multikulturní výchovy do svých hodin.	1	2	3	4	5
Jedním z úkolů pedagoga je podpora vývoje sociální a kulturní identity žáka.	1	2	3	4	5
Přizpůsobení etnicky (národnostně) odlišných žáků výuce českých škol bývá obtížné.	1	2	3	4	5
Jsem si naprosto jistý/á jakým způsobem bych řešil/a rasově motivovaný konflikt žáků.	1	2	3	4	5
Etnicky (národnostně) odlišný žák zpravidla potřebuje více času na práci, než ostatní žáci.	1	2	3	4	5
Multikulturní výchova přispívá k zachování bezpečnosti ve společnosti.	1	2	3	4	5