

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Kamila Pospíchalová

**ZNALOSTI A POSTOJE ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO
VĚKU V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY**

Disertační práce

Školitel: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Jméno a příjmení autora:	Mgr. Kamila Pospíchalová
Název disertační práce:	Znalosti a postoje žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy
Název disertační práce anglicky:	Knowledge and attitude of primary school pupils in the multicultural education
Studijní obor:	Pedagogika
Školitel:	doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Pracoviště:	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra primární pedagogiky
Rok obhajoby disertační práce:	2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Mgr. Kamila Pospíchalová

Děkuji doc. PaedDr. Miluši Raškové, Ph.D. za odborné vedení v průběhu doktorského studia a za konzultace, které mi jako školitelka ochotně poskytovala při zpracování disertační práce.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Břetislavu Fialovi za odbornou pomoc v oblasti statistického zpracování výsledků výzkumu.

Rovněž bych chtěla poděkovat za spolupráci těm, kteří mi při tvorbě disertační práce byli nápomocni, zvláště učitelům a žákům základních škol, kteří mi umožnili zrealizovat výzkum v této práci.

Velký dík patří mé rodině, která mě po celou dobu studia a psaní disertační práce podporovala.

OBSAH

ÚVOD	8
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 AKTUÁLNÍ STAV ZPRACOVÁNÍ PROBLEMATIKY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	11
1.1 Výzkumy a případové studie na poli multikulturní výchovy.....	11
1.1.1 České výzkumy a případové studie.....	11
1.1.2 Zahraniční výzkumy a případové studie	17
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .	26
2.1 Multikulturalismus	26
2.1.1 Vymezení pojmu a definice	29
2.1.2 Vztah multikulturní výchovy k hraničním disciplínám	33
2.1.3 Přístupy k multikulturní výchově – vývoj a jejich charakteristika.....	34
2.2 Multikulturní vzdělávání.....	35
2.2.1 Organizace a instituce podílející se na realizaci multikulturního vzdělávání.....	35
3 UPLATNĚNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍ EDUKACI....	38
3.1 Multikulturní výchova a legislativa ve vzdělávací soustavě České republiky	38
3.1.1 Základní charakteristika a přístup legislativních dokumentů v souvislosti s řešenou problematikou.....	39
3.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a multikulturní výchova jako průřezové téma	42
3.2 Integrace obsahu a aspekty multikulturní výchovy.....	49
3.2.1 Integrace obsahu multikulturní výchovy.....	49
3.2.2 Činitelé ovlivňující multikulturní výchovu.....	52
3.2.3 Didaktické metody při realizaci multikulturní výchovy	53
3.2.4 Cíle multikulturní výchovy	56
3.3 Vliv školního prostředí na multikulturní výchovu.....	57
3.4 Učitel jako jeden z hlavních realizátorů multikulturní výchovy	60

3.4.1 Osobnost učitele při formování osobnosti žáka a realizaci multikulturní výchovy	60
3.4.2 Kompetence učitele v souvislosti s multikulturní výchovou .	62
3.4.3 Požadavky na učitele vzhledem k potřebám multikulturní výchovy.....	68
3.4.4 Pregraduální příprava budoucích učitelů v oblasti multikulturní výchovy	69
4 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU, POSTOJE A ZNALOSTI	71
4.1 Dítě mladšího školního věku.....	71
4.2 Pojem postoj.....	73
4.3 Pojem znalost	76

EMPIRICKÁ ČÁST

5 ZNALOSTI A POSTOJE ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH UČITELŮ V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	79
5.1 Charakteristika výzkumu	79
5.1.1 Východiska výzkumu.....	79
5.1.2 Cíle výzkumu	80
5.1.3 Výzkumné otázky, hypotézy výzkumu	83
5.1.4 Charakteristika proměnných a jejich operacionalizace vzhledem k potřebám výzkumu.....	88
5.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	93
5.1.6 Rozsah výběru.....	100
5.2 Metodika výzkumu.....	101
5.2.1 Výběr výzkumných metod a jejich popis.....	101
5.2.2 Předvýzkum	107
5.3 Etapizace výzkumu	107
5.4 Výsledky výzkumu	110
5.4.1 Interpretace výsledků třídění prvního stupně zjištěných didaktickým testem a dotazníkem pro žáky 5. tříd ZŠ	110
5.4.2 Interpretace výsledků třídění prvního stupně zjištěných dotazníkem pro učitele 1. stupně ZŠ.....	131
5.4.3 Popisné charakteristiky	143

5.4.4 Testování hypotéz a ověřování statistické významnosti	147
5.5 Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu	174
ZÁVĚR	186
SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY	188
SEZNAM PŘÍLOH	196
ABSTRAKT	
ABSTRACT	
ZUSAMMENFASSUNG	
PROFESNÍ KURIKULUM	

ÚVOD

V posledních dvaceti letech došlo k velkým změnám ve světovém, evropském i národním měřítku. Svět rozdělený ještě v roce 1989 na dva zdánlivě nesmiřitelné tábory se začal velmi rychle měnit. Rychle postupující globalizaci urychlil i nebývalý rozvoj informačních technologií, komunikačních systémů, prolínání vyspělých a rozvojových ekonomik a s tím související mnohem větší pohyb osob na teritoriích cizích států.

Z toho vyplynulo prolínání různých kultur, lidí a národů v množství, které nemá v dějinách světa obdoby.

Je proto velmi důležité se v takto bouřlivém světě zabývat tématem soužití s jinými kulturami. Není vůbec samozřejmé, že dokážeme na novou situaci přirozeně reagovat.

Naopak – z médií i z vlastního okolí se denně přesvědčujeme, že žít v symbióze s menšinami a jednotlivci s jiným kulturním základem se musíme všichni teprve učit.

Se stoupající migrací přibývají v České republice stejně jako v ostatních evropských zemích i externí menšiny. Dochází k častějším mezikulturním kontaktům a je třeba hledat způsoby vzájemné interakce a především vzájemné tolerance.

Tato situace se promítá do vzdělávacího systému České republiky, který by měl být připraven vyhovovat požadavkům populace a nabízet nové možnosti a formy vzdělávání.

Výše zmíněné aspekty a tedy aktuálnost těchto skutečností nás vedly k volbě oblasti zkoumání – zvolili jsme tedy oblast multikulturní výchovy.

Vzhledem k tomu, že se jedná o práci pedagogickou, zaměřili jsme se na oblast stavu a aplikace multikulturní výchovy ve školním vzdělávacím systému v České republice.

V současné době je multikulturní výchova zařazována do základních pedagogických dokumentů, stala se součástí školních vzdělávacích programů a promítá se do výuky na všech stupních a druzích škol. Multikulturní výchova směřuje ke kompetencím a znalostem, o které je v dnešní době velký zájem.

Ten se projevil v právě probíhající reformě vzdělávacího systému, reprezentované především novými kurikulárními dokumenty – rámcovými vzdělávacími programy. Pro potřeby disertační práce je relevantním Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V tomto dokumentu jsou popsány

nejenom cílové kompetence, nové struktury učiva a organizace výuky, ale také nové vzdělávací obsahy – témata související s aktuální situací ve společnosti. Právě jedním z témat je také multikulturní výchova, jejímž cílem je připravovat žáky pro život ve společnosti, která se vyznačuje kulturní a sociální rozmanitostí.

Multikulturní výchova by měla přispívat k chápání odlišností jako přirozeného jevu, dále vést k respektování kulturních a jiných specifík národů. Zároveň by však měla přispívat k rozvoji komunikace a spolupráce mezi majoritní společností a minoritami. Multikulturní výchova by však neměla být zaměřena pouze na afektivní složku lidské osobnosti, velice důležitá je rovněž složka kognitivní. Jedině díky poznání je možné spatřovat propojenost a vzájemné souvislosti ve světě.

Předkládaná disertační práce s názvem „Znalosti a postoje žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy“ obsahuje část teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol, v nichž prezentujeme východiska zkoumané problematiky. Naším záměrem bylo tedy dané téma teoreticky uchopit a na základě zjištěných skutečností provést kvantitativně orientovaný výzkum.

Vstupem do teoretické části práce je první kapitola s názvem „Aktuální stav zpracování problematiky multikulturní výchovy“. Tato kapitola stručně pojednává o výzkumných záměrech českých i zahraničních, které byly na poli multikulturní výchovy provedeny. Ve druhé kapitole s názvem „Multikulturní výchova a vymezení základních pojmů“ se věnujeme východiskům multikulturní výchovy – multikulturalismu, vymezujeme základní pojmy multikulturní výchovy, dále poukazujeme na terminologickou nejednotnost používání daných pojmů autory, kteří se tomuto tématu věnují. Zabýváme se též postavením multikulturní výchovy v kontextu vědy. Ve třetí kapitole s názvem „Uplatnění multikulturní výchovy ve školní edukaci“ představujeme ukotvení multikulturní výchovy ve vzdělávacích dokumentech českého vzdělávacího systému – popisujeme požadavky kurikula (vymezení vzdělávacího obsahu) vzhledem k multikulturní výchově, zabýváme se legislativním uchopením multikulturní výchovy, možnostem uplatnění prvků multikulturní výchovy v jednotlivých vyučovacích předmětech. Věnujeme se efektivním didaktickým postupům (konkrétně metodám) využitelných při výuce multikulturní výchovy. Pozornost je taktéž věnována učiteli jako jednomu z hlavních činitelů úspěšné realizace multikulturní výchovy ve školním prostředí.

V poslední kapitole teoretické části nesoucí název „Dítě mladšího školního věku – postoje a znalosti“ specifikujeme období mladšího školního věku, věnujeme se bližší charakteristice znalostí a postojů vzhledem k charakteru a potřebám naší práce.

Vstupem do empirické části je kapitola pátá s názvem „Znalosti a postoje žáků mladšího školního věku a jejich učitelů v oblasti multikulturní výchovy“, v níž prezentujeme vlastní výzkum – charakterizujeme metodologický postup při stanovení výzkumného problému, formulujeme hypotézy, předkládáme výzkumné cíle, charakterizujeme výzkumný vzorek, metody sběru a zpracování dat. V závěru kapitoly prezentujeme výsledky výzkumu a kapitola je doplněna diskuzí ke zjištěným výsledkům.

Cílem disertační práce v teoretické části je tedy komplexně charakterizovat relevantní témata, která jsou pro oblast multikulturní výchovy nosná, v rovině empirické je zaměřena pozornost na výzkum v Olomouckém kraji a na Vysočině s cílem zjistit, jaké znalosti a postoje zaujímají a jaké znalosti mají žáci mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy. Zkoumán je taktéž přístup učitelů k danému tématu.

Předkládaná disertační práce by tedy měla alespoň z části monitorovat současný stav dané problematiky v teoretické rovině, ale především poukázat na důležitost řešení tohoto tématu ve školních podmínkách.

1 AKTUÁLNÍ STAV ZPRACOVÁNÍ PROBLEMATIKY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

V této kapitole charakterizujeme české i zahraniční výzkumné záměry, které byly v posledních desetiletích na poli multikulturní výchovy provedeny. V první části kapitoly se zabýváme českými výzkumnými záměry, druhá část je věnována výzkumným záměrům zahraničním. Cílem kapitoly je pojednat o složkách této rozsáhlé problematiky a vsadit je do rámce multikulturní výchovy.

1.1 Výzkumy a případové studie na poli multikulturní výchovy

V současné době je problematika multikulturní výchovy pojatá a rozhodně nemůžeme říci, že by na poli českého vědeckého zájmu byly otázky spojené s problematikou multikulturní výchovy opomíjeny. V době naší integrace do evropských struktur, v době úzkých mezinárodních kontaktů na jedné straně a narůstajících imigračních tendencí na straně druhé význam multikulturní výchovy přirozeně zesiluje. Tato rostoucí vlna zájmu se přitom nesoustřeďuje jen na rovinu teoretickou, velké pokroky jsou zaznamenávány i v oblasti praxe. Jsou realizovány konference týkající se tohoto tématu, vznikají monografie a případové studie. Multikulturní soužití a jeho veškeré aspekty se stále častěji stávají východiskem rozličných výzkumných šetření. Multikulturní výchova jako oblast vědecké teorie a praxe v sobě zahrnuje složky – témata, která není možné od sebe oddělit – vzájemně se prolínají a ovlivňují.

Multikulturní výchovu není tedy možné vnímat jako izolovanou, dotýká se celé společnosti, vztahů mezi lidmi na celém světě. Nelze ji pojímat pouze jednostranně – např. přeneseně do školního prostředí pouze pohledem Rámcového vzdělávacího programu.

1.1.1 České výzkumy a případové studie

V. Mikule¹ ve svém příspěvku s názvem Národnostní menšiny v České republice pohledem českého práva se zabývá různými legislativními opatřeními, která upravují postavení národnostních menšin žijících na území České republiky. Sociokulturnímu

¹ MIKULE, V. Národnostní menšiny v České republice pohledem českého práva. In GABAL, I. Etnické menšiny ve střední Evropě, s. 50 – 70.

prostředí a stavu uprchlíků v České republice se věnuje A. Fáberová, integraci cizinců v České republice se zabývá H. Dluhošová – obě jsou spoluautorkami publikace *Výchova k toleranci a proti rasismu*².

I přes skutečnost, že tyto legislativní opatření (dokumenty) jsou veřejné a měly by být ze strany všech akceptované, pokud jde o faktické soužití různých etnik na území České republiky, vyvstávají konfliktní situace příslušníků majoritní společnosti k minoritám a naopak. V současné době již existují výzkumy, které informují o zkoumání stavu tzv. etnického klimatu³. Tento termín byl u nás zaveden I. Gabalem.

Sociolog I. Gabal⁴ provedl dva sociologické výzkumy prováděné v letech 1994 – 1996 se záměrem analyzovat etnické klima české společnosti a provést reflexi postojů české společnosti k příslušníkům jiných etnických skupin.

V první řadě se jednalo o výzkum „Etnické vztahy v české společnosti“. Tento výzkum byl realizovaný v květnu roku 1994. Jednalo se o reprezentativní sociologické šetření náhodného výběru. Reprezentativní vzorek tvořilo 985 dotázaných (starších 18 let). Výzkumnou metodou byl dotazníkový rozhovor tazatele s respondentem. Výzkum byl reprezentativní z hlediska věku, pohlaví, regionu, velikosti sídla a vzdělání české populace.

Z analýzy a metodických zkušeností výzkumu z roku 1994 vzešel druhý výzkum, který byl doplněn otázkami zaměřenými na bezpečnostní aspekty etnických vztahů a problémů. Jednalo se o reprezentativní výzkum kvótního výběru, kterého se zúčastnilo 1433 dotázaných (starších 18 let). Výzkum byl reprezentativní z hlediska pohlaví, věku, regionu, velikosti bydliště dotázaného a vzdělanostní struktury. Tento

² ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*.

³ Podle I. GABALA jsou pod tímto pojmem vyjádřeny postoje a představy české společnosti o soužití s etnicky odlišnými komunitami. Hlavními sledovanými otázkami a aspekty etnického klimatu jsou vážnost a míra naléhavosti etnických problémů a vztahů v kontextu transformačních procesů a změn, dále postoje české populace k otevírání České republiky cizincům, imigraci a národnostním či etnickým skupinám a menšinám, pohled majoritní populace na příčiny a možnosti řešení problémů v soužití s romskou menšinou, etnické klima české společnosti z hlediska rasismu, extremismu a vnitřní bezpečnosti, tedy, zda jsou etnické poměry a tenze možným problémem České republiky (GABAL, I. *Etnické klima české společnosti*. In GABAL, I. *Etnické menšiny ve střední Evropě*, s. 71).

⁴ GABAL, I. *Etnické klima české společnosti*. In GABAL, I. *Etnické menšiny ve střední Evropě*, s. 71.

výzkum realizovala agentura STEM v roce 1996. V komparovaných výsledcích byla zachována identická formulace a pořadí otázek dle dotazníku z roku 1994.

Z těchto šetření vyplývají závěry, které se pokusíme stručně shrnout:

- postoje české společnosti k cizincům jsou odlišné vzhledem k jejich národnosti či rase;
- v dnešní společnosti zesiluje odmítavé stanovisko české populace k rostoucímu počtu přicházejících a v České republice žijících cizinců.

Etnické problémy (zejména otázka soužití s Romy, otázka posunů v etnickém složení společnosti a její etnické otevřenosti a v neposlední řadě také potenciální etnické tenze) nepředstavují prioritní, ale spíše druhořadé latentní problémy, které jsou však pro dvě třetiny populace vnímány jako částečně, respektive potenciálně vážné. Zesiluje odmítavé stanovisko k cizincům, v roce 1996 příliv cizinců nepříznivě hodnotilo 81 % české populace, v roce 1994 to bylo 77 %. Přičemž prakticky čtvrtina dospělé populace (24 %) hodnotí příliv cizinců velmi nepříznivě. Česká populace připisuje cizincům významný díl odpovědnosti za explozi kriminality, kterou jsme prošli po roce 1990. Obecný názor na přítomnost cizinců vyvrává ve směsi a střetu xenofobních a utilitárních hledisek. Podle I. Gabala množství emocí, úzkosti a kulturní uzavřenosti na straně jedné a pouhý pragmatický zájem na straně druhé vytváří klima, ve kterém vztah k cizincům nemůže být jiný než v převaze – ne přátelský, odcizený, ustrašený a instrumentální⁵.

Existují však i jiné výzkumné sondy, které zjišťují postoje k osobám z odlišného sociokulturního prostředí. V rámci projektu „Výchova k toleranci a proti rasismu na pražských školách“ provedla takový průzkum J. Svobodová⁶. Jednalo se o projekt pro žáky 8. a 9. tříd ve 24 základních školách, projekt zahrnoval 73 přednášek. Autorka v závěru konstatuje, že pražské děti se málo stýkají s příslušníky jiných národů a nedostatečně chápou pojem rasismus. Některé xenofobní názory žáků vznikají vlivem názorů starších generací a médií.

⁵ GABAL, I. Etnické klima české společnosti. In GABAL, I. Etnické menšiny ve střední Evropě, s. 76 – 80.

⁶ SVOBODOVÁ, J. Výchova ke zdravému životnímu stylu a zdravá škola. In STŘELEČEK, S. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy, s. 128 – 139.

Autoři Z. Svoboda, M. Hrubý a H. Kvízová⁷ provedli komparativně orientované výzkumné šetření, v němž analyzovali postoje žáků k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí.

Problematikou znalostí a postojů českých pedagogů k otázkám multikulturní výchovy se zabývá Z. Svoboda. Poukazuje na nedostatečnost relevantních údajů v současné literatuře, které by monitorovaly postoje českých pedagogů ve zkoumané oblasti. Podle autora vyvstává také pravděpodobně problém v potencionální nízké validitě získaných údajů. Učitelé by pravděpodobně bez ohledu na skutečné postoje dokázali snadno formulovat postoje „vhodné“, společností uznávané – otázkou však zůstává, do jaké míry se s těmito postoji ztotožňují. Případné negativní postoje alespoň navenek nesmí ovlivňovat učitelův vztah k dětem pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí⁸.

Z. Svoboda⁹ také provedl výzkumnou sondu zaměřenou na zjištění míry informovanosti učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. Otázky byly zaměřeny na znalost informačních zdrojů, metod, četnost výskytu a projevy rasismu, xenofobie a intolerance ve školním prostředí. Výzkumná sonda byla provedena na přelomu září – října 2004, výzkumný vzorek byl tvořen 100 učiteli v regionu Teplicka a Mostecka. Výzkumnou metodou byl nestandardizovaný dotazník.

Autor ve svém výzkumném šetření došel k následujícím závěrům:

- Učitelé základních škol v oblasti metodiky multikulturní výchovy spíše tápou, úroveň prosté informovanosti učitelů (ať už kvalifikovaných či nekvalifikovaných) v oblasti multikulturní výchovy je nízká.
- Míra informovanosti a postupné rozvíjení interkulturních kompetencí stoupá u studentů učitelství (ti tvořili 22 % zkoumaného vzorku).

V závěru příspěvku jsou uvedena doporučení, která by mohla pozitivním způsobem tento stav ovlivnit.

⁷ SVOBODA, Z., HRUBÝ, M., KVÍZOVÁ, H. Jeden kamarád – jeden potencionální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků směrem k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí, s. 164 – 174.

⁸ SVOBODA, Z. Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství. In ŠIMÁKOVÁ, D. Interkulturní výchova v pojetí učitelů českých a bavorských primárních škol, s. 33.

⁹ SVOBODA, Z. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, J. Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám, s. 140 – 145.

M. Cichá¹⁰ se ve své práci zabývala připraveností studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. Autorka poukazuje na skutečnost, že v boji proti rasismu a netoleranci nejsou represivní postupy dostatečně účinné a mnohem účinnější je cíleně a komplexně děti vychovávat a vzdělávat, tedy prevence. Vystává tak náročný úkol především pro pedagogy. Náročnost spočívá v tom, že by učitelé měli zaujímat společensky žádoucí postoje k „rasám“, národnostem a etnickým skupinám. Dále by měli mít potřebné znalosti a vědomosti o rasách, národnostech a jejich kulturách a schopnost aktivně působit na děti a mládež proti projevům netolerance a rasismu. Autorka v závěrečné diskuzi poukazuje na to, že negativní postoje ještě nemusí znamenat rasistické postoje. Zároveň se domnívá, že negativní postoje k etnikům vyplývají z velké části z neznalostí. Výzkum prokázal, že mezi vstupními a výstupními ročníky existuje pouze malý rozdíl v odpovědích na položky monitorující postoje respondentů a stejně tak jen velmi malý rozdíl v úrovni vědomostí.

Postoji žáků české primární školy v interkulturních souvislostech se zabývala T. Švandová¹¹. Výzkum byl realizovaný v letech 2001 – 2003, výzkumný soubor tvořili žáci ve věku 10 – 12 let (tedy žáci primární školy), výzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník. V letech 2001 i 2003 bylo zjišťováno, zda zauímají žáci 1. stupně negativní postoje k příslušníkům jiných národů.

Z výsledků výzkumů je patrné, že žáci české primární školy zauímají negativní postoje k některým zemím a jejím příslušníkům. V roce 2001 prokázalo negativní postoje 58 % respondentů a v roce 2003 to bylo 52 % respondentů.

Závěry, ke kterým autorka došla, je možné shrnout takto:

- Negativní postoje byly zjištěny k těmto skupinám lidí:
 - „příslušníci národa, rasy či náboženské skupiny (Němci, Rusové, Romové, Arabové...);
 - organizované skupiny, které vzbuzují u respondentů strach (teroristi, mafie, bezdomovci, zloději, vrazi, zlí lidé);

¹⁰ CICHÁ, M. Připravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. In *Pedagogika*, s. 76 – 89.

¹¹ ŠVANDOVÁ, T. Postoje žáků české primární školy v interkulturních souvislostech. In BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*, s. 149 – 153.

- konkrétní osoby (Lenin, Hitler, Usáma bin Ládín, Václav Klaus, Karel Gott).
- Důvody těchto negativních postojů autorka rozděluje do několika skupin:
 - vlastní negativní zkušenost (Nelíbí se mi tam, je tam hnusně...);
 - iracionální předsudky (Nelíbí se mi název, je to komunistický stát...);
 - strach z válek a násilí (Pořád se tam válčí...);
 - jazyková bariéra (Nedomluvil bych se, neumím německy...);
 - jiné (Je tam zima, vedro...)“.

Nejčastějším důvodem negativních postojů jsou iracionální předsudky. V roce 2001 je uvedlo 28 % respondentů, v roce 2003 je uvedlo 26 % respondentů.

Z formulovaných závěrů vyplývá, že již mladá generace naší země je v kontaktu s lidmi jiných národností ovlivněna hlavně předsudky a negativními postoji, které mohou být přejímány od starších generací – nejčastěji rodičů a prarodičů.

Dle autorky je cesta ke změně postojů velice obtížná a podle psychologů vede přes citový prožitek. Ten je možné žákům ve školním vyučování poskytnout zejména v hodinách dramatické výchovy. V hodinách dramatické výchovy si žáci díky vhodně voleným a realizovaným aktivitám mohou uvědomovat své negativní postoje, minimalizovat je a snažit se v sobě nalézat pozitivnější přístup k odlišnostem.

Empirických šetření zaměřených na zjišťování znalostí u žáků nebylo v naší republice provedeno mnoho.

M. Cichá¹² provedla takovou dotazníkovou studii u žáků základních, středních a vyšších odborných škol, jejímž cílem bylo zjistit, jaké mají žáci na těchto stupních škol znalosti z oblasti multikulturní výchovy a zda mezi těmito skupinami žáků existují rozdíly v četnostech odpovědí.

Výzkum byl proveden v roce 2002, zúčastnilo se ho 833 respondentů, z toho 396 žáků základních škol a 437 studentů středních a vyšších odborných škol. Výzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník. Při konstrukci dotazníku autorka vycházela z úvahy, že žák základní školy a student střední a vyšší odborné

¹² CICHÁ, M. Vědomosti žáků ZŠ a studentů SŠ a VOŠ z oblasti multikulturní výchovy. In Česká antropologie č. 53/2003, s. 24 – 29.

školy by měl prokázat všeobecnou úroveň znalostí o cizích kulturách. Položky dotazníku byly otevřené, jasně a srozumitelně formulované, týkající se těchto národnostních menšin: Romů, Židů, černochoů, Vietnamců, Arabů.

Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že žáci základních, středních a vyšších odborných škol nemají znalosti a vědomosti o odlišných kulturách na takové úrovni, která by byla odpovídající jejich vzdělání – jakou by si jejich učitelé přáli. V některých výpovědích nebyly prokázány významné rozdíly v odpovědích žáků na těchto stupních škol. I přes skutečnost, že v dotazníku nebyly cíleně zkoumány postoje k vybraným národnostním a etnickým menšinám, do mnohých odpovědí se promítly. V některých případech byly postoje nepřátelské nebo přímo rasistické.

K dalším empirickým šetřením v této oblasti patří výzkum provedený na střední zdravotnické škole¹³ a dále na policejní škole¹⁴. Pro tyto dva sektory má multikulturní výchova specifický význam¹⁵.

1.1.2 Zahraniční výzkumy a případové studie

Po zmapování zahraničních pramenů a literatury jsme dospěli k závěrům, že existuje nesčetné množství publikací a příspěvků, které se multikulturní výchovou zabývají. Jedná se především o studie, materiály, průzkumné sondy a výzkumy z rozličných kulturních a jazykových prostředí, jež popisují projevy chování, vztahy k lidem s odlišnou barvou pleti, k imigrantům a uprchlíkům. Věnují se popisu prostředí¹⁶, ve kterých je možné odlišnosti nalézat. Co se týče školního prostředí, jsou často předmětem zájmu středoškolští a vysokoškolští studenti, jsou popisovány přístupy učitelů k multikulturní výchově, přístupy žáků k jiným etnikům, dále odlišnosti chování jiných etnik a jejich zvláštnosti.

Multikulturní realita je často zkoumána dotazníkovou metodou, velmi často se vyskytuje pozorování, rozhovor a deník.

¹³ VÁCLAVÍKOVÁ, M., CICHÁ, M. Postoje středního zdravotnického personálu k lidem romského etnika. In Florence č. 9/2006, s. 52 – 55.

¹⁴ UCHAL, P., CICHÁ, M. Postoje studentů policejní školy k etnickým a národnostním menšinám.

¹⁵ CICHÁ, M., ŠTEIGL, J. Multikulturní výchova jako problém z pohledu antropologa. In Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry, s. 59.

¹⁶ Do oblasti multikulturní výchovy spadá i prostředí sociálně slabých a znevýhodněných žáků, kteří pocházejí z okrajových částí měst.

Níže jsou uvedeny příspěvky, které mapují zahraniční práce dotýkající se daného tématu. Nejedná se o výčet úplný, příspěvky nahlíží na problematiku multikulturní výchovy z různých úhlů pohledu.

When the Feds Won't Act: School Desegregation, State Courts, and Minnesota's The Choice is Yours Program¹⁷

Myron Orfield and Baris Gumus-Dawes

V roce 2000 byl ve veřejných školách v Mineapolis zaveden program The Choice is Yours, jehož vznik podnítila žaloba, která tvrdila, že stát Minnesota svým jednáním a opatřeními ve školách podněcuje rasovou a ekonomickou segregaci. Ve školním roce 2005 – 2006 se tohoto programu účastnilo již 1680 dětí, z nichž 1090 byli studenti, kteří již měli s programem zkušenosti z předešlých let. Z celkového počtu účastníků bylo 81 % jiné než bílé rasy. Program hodnotili rodiče, jejichž děti byly do programu zapojeny. Celkem 70 % rodičů bylo s programem velice spokojeno a doporučilo by ho dále realizovat. Tento program nejen zlepšil studijní výsledky žáků ze škol nacházejících se na předměstí, ale zlepšil vztahy školní i chování vně komunit.

Preservice Teachers' Perceptions of the Environment: Does Ethnicity or Dominant Residential Experience Matter?¹⁸

Blanche Desjean-Perrotta et al.

Studie tří amerických autorů zkoumá vnímání prostředí 118 učiteli základních škol na počátku jejich profesní kariéry v San Antoniu, v Texasu.

Zaměřuje se na vliv převažujících etnik a složení komunity, která by mohla ovlivnit učitelovo chování. Autoři v závěru dochází ke zjištění, že na rozdíl od populárních domněnek, výše uvedené aspekty nemají významný vliv na chování vyučujících.

¹⁷ ORFIELD, M., GUMUS-DAWES, B. When the Feds Won't Act: School Desegregation, State Courts, and Minnesota's The Choice is Yours Program. [online] Dostupný z WWW: <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1602041091&SrchMode=2&sid=13&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1265711936&clientId=45082>>.

¹⁸ DESJEAN-PERROTTA, B., MOSELEY, CH., CANTU, L. E. Preservice Teachers' Perceptions of the Environment: Does Ethnicity or Dominant Residential Experience Matter? [online] Dostupný z WWW: <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientId=45082&vname=PQD&RQT=309&did=1494861481&scaling=FULL&ts=126571113&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265711351&clientId=45082>>.

Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study¹⁹

Karen Mundy and Caroline Manion

Tento článek kanadských autorek popisuje začlenění globální výchovy na kanadských základních školách. Autorky provedly analýzu osnov v 76 školách, na ministerstvu a školských úřadech. Zjistily, že žáci mají dobré povědomí o mezinárodních charitách, ale výuka o ekonomicky slabších komunitách je zanedbávána. V závěru navrhuje tři kroky, kterými lze zlepšit tyto znalosti. V první řadě je nutné začlenit vhodnou literaturu, dále provést shrnutí historie globální výuky a vývoje vzdělávání v Kanadě s použitím primárních a sekundárních zdrojů a následně provést další výzkum v praxi v sedmi kanadských provinciích.

Teachers from the majority population – pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education²⁰

Kostas Magos

Cílem řeckého autora je zaznamenat změny v přesvědčení učitelů, kteří absolvovali dvouletý výcvikový program. Výzkum pracuje se vzorkem 78 učitelů hlásících se k řecké národnosti, kteří pracují v Thrace na severu Řecka, kde školy navštěvuje početná turecká menšina. Výzkum ukazuje, že proškolení učitelé vykazují pracovní profesionalitu a zároveň uspokojení ze své činnosti. Podle autora je zřejmý i dopad na důvěru a celkový postoj v jednání, co se týče etických a kulturních odlišností. Autor si vybral jako příklad Thrace, křížovátku řecké a turecké kultury, místo, kde se 35 % obyvatelstva hlásí k muslimské víře. Navíc tato muslimská menšina dále rozlišuje Turky, Pomaky a Romy. Projekt, jehož cílem bylo zvýšit úroveň vzdělání se začleněním kulturních rozdílů s ohledem na dané menšiny, podpořila Evropská unie a řecké ministerstvo školství.

¹⁹ MUNDY, K., MANION, C. Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. [online] Dostupný z WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=45082&vname=PQD&RQT=309&did=1638256761&scaling=FULL&ts=1265710401&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265710689&clientId=45082>.

²⁰ MAGOS, K. Teachers from the majority population – pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. In European Journal of Teacher Education No. 3/2006, pp. 357 – 369.

Scale of attitudes of schoolchildren towards immigrant pupils²¹

Benito León del Barco et al.

Škálou odlišných přístupů žáků ke spolužákům z rodin imigrantů se zabývá studie pěti španělských autorů z university z Extremadury. Podle jejich výzkumu nastoupilo ve školním roce 2004-05 do španělských škol zhruba 400 000 imigrantů. Autoři zdůrazňují, že rasová a etnická rozmanitost ve školách může být zdrojem nových příležitostí a společenského obohacení jak pro národnost většinu, tak i pro populaci imigrantů. Škola je jedním z prostředí, kde se formují postoje k odlišným skupinám a je také důležitým místem, kde společnost může vytvořit prostředí pro spolužití a postojové změny. Autoři zkoumali různými metodami školy v regionu Cáceres podle dvou kritérií, školy městské a vesnické, školy s imigranty a bez imigrantů. Výzkumu se zúčastnilo 474 žáků od 10 do 15 let (45,4 % dívky a 54,6 % chlapci).

Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades?²²

Valentina McInerney

Autoři výzkumu se zabývají multikulturními a antirasistickými programy v šesti středních a čtyřech základních školách v Novém Jižním Walesu – v Austrálii. Upozorňují na postoje a názory 345 učitelů a zřizovatelů škol. Následně závěry porovnávají s výsledky podobného výzkumu, který byl proveden před 20 lety, kdy byla multikulturní výchova poprvé začleněna do vzdělávacích osnov Nového Jižního Walesu.

Tou dobou se očekávalo, že populace imigrantů se bude asimilovat s anglo-australskou většinou a ostatní etnika nebudou mít tudíž zásadní vliv na obsah osnov. Teprve později byly charakteristické prvky jiných kultur začleněny do výuky, což vedlo i k uchování tradic a jazyka jiných etnik. V roce 1987 bylo dosaženo významného kroku. Školy Nového Jižního Walesu zavedly dvojjazyčné vyučování pro skupiny menšin a programy pro podporu etnik a zachování jejich tradic.

²¹ DEL BARCO, B. L., CASTAÑO, E. F., CARROZA, T. G., DELGADO, M. G., PÉREZ, C. L. Scale of attitudes of schoolchildren towards immigrant pupils. [online] Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=9&hid=8&sid=d2beacf2-d35f-49c9-b40f-dc4f359902c5%40sessionmgr4>>.

²² MCINERNEY, V. Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades? [online] Dostupný z WWW: <<http://www.aare.edu.au/03pap/mci03767.pdf>>.

Školy se staly centrálním prvkem při zavádění podobných kroků do praxe a místní vláda se i nadále spoléhá na pozitivní přístup učitelů v těchto otázkách. Zatímco v sedmdesátých letech minulého století se mnohé školy stavěly k výše uvedeným otázkám chladně, od osmdesátých let se situace změnila. Na to, na co bylo dříve pohlíženo jako na „problém“, je nyní „zdrojem“ ve výchově. Je však zřejmé, že početnost jiných etnik silně ovlivňuje začlenění multikulturních prvků do osnov dané školy. Ve školách s nižším počtem emigrantů až 22 % dotázaných uvedlo, že by tito studenti neměli být výrazně podporováni v dalším studiu v rodném jazyce. Při srovnání došli autoři studie také ke zjištění, že multikulturní výchova je pozitivněji v praxi realizována učiteli základních škol spíše než učiteli středních škol.

Examples of Practice: Professional Knowledge and Self-Study in Multicultural Teacher Education²³

Ann K. Schulte

Autorka studie se zabývá statistickým údajem z roku 1996, podle kterého většina učitelů v Austrálii pochází ze střední vrstvy z menších měst či předměstí. Většina z nich je ženského pohlaví a ovládá jeden jazyk. Tudíž má minimální zkušenosti s jinými etniky a jen velmi limitované mezikulturní zkušenosti. Navíc je pro praxi připravována lidmi s podobným původem a zázemím. Přestože v zemi probíhají různé vzdělávací multikulturní programy pro učitele, jen zřídka se jich účastní začínající učitelé. Autorka zdůrazňuje, jak dobře jsou většinou mladí učitelé připraveni po akademické stránce, mají však velké nedostatky v praktických dovednostech při jednání se studenty jiného etnického původu. Jsou však otevření a vstřícní se učit a tyto nedostatky odstranit. Jako příklad je uváděna situace s očním kontaktem, kdy mladá učitelka bílé rasy uložila kázeňský trest za to, že student při komunikaci s ní hleděl do země, což si vysvětlila jako ignoraci a neuposlechnutí instrukcí. Teprve s odstupem času a poznáním kulturních odlišností imigrantů uznala své špatné chování v dané situaci.

Autorka se dále zabývá multikulturním sebevzděláváním a zdůrazňuje potřebu vzájemného obohacování studentů a učitelů a praktické seznamování se s odlišnostmi minoritních etnik. Dochází k závěru, že začínající učitelé potřebují již

²³ SCHULTE, A. K. Examples of Practice: Professional Knowledge and Self-Study in Multicultural Teacher Education. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.springerlink.com/content/q24t046781r23v81/fulltext.pdf> ISBN 978-1-4020-6545-3>.

při studiu konfrontovat vlastní situace s lidmi jiných ras, kulturních a ekonomických skupin.

Rovněž zdůrazňuje potřebu sebevzdělávání a zbavování se předsudků, což by měl být vštěpováno pedagogům již během jejich studia a přípravy na výkon povolání. Po celou dobu vychází z vlastních zkušeností, nejprve jako začínající pedagog a poté jako pedagog a odborný dozor pro začínající učitele.

Teachers on Intercultural Education²⁴

Yvonne Leeman and Guuske Ledoux

Autoři tohoto výzkumu, kterého se účastnilo 74 učitelů z Holandska, se zabývají otázkou příležitostí multikulturní výchovy na školách. Uvádí, že 9 % holandských studentů se považuje za emigranty, jejichž rodiny přišly do země z různých důvodů. Přestože je od šedesátých let multikulturní výchova na holandských školách povinná, ve většině škol vyučují převážně pedagogové bílé rasy. Ti se často potýkají s problémem, jak vytvořit rovnocenné podmínky ve třídách pro nově přicházející studenty jiných kultur. Autoři vítají krok holandské vlády, která přiděluje školám na tyto problémy finanční prostředky, které pak učitelé použijí podle vlastního uvážení na řešení výše uvedených problémů ve svých školách.

Vzhledem k mnoha různým náboženským skupinám, neexistují v Holandsku státní osnovy pro multikulturní vzdělávání, jako je tomu např. v Anglii či Walesu. Existuje jen jakýsi rámec a místní učitelé tvoří osnovy sami na základě vlastních praktických poznatků ze své školy a komunity. Autoři popisují rozdíly ze škol s rozmanitou škálou studentů a škol s převážně bílou populací, kde není tak často v osnovách mezikulturní výchova začleněna. Autoři výzkumu zdůrazňují potřebu informování o nově přicházejících menšinách, např. Turcích či Maročanech a porozumění jejich zvykům, oblékání, národním svátkům. Celkem navrhuje 41 témat, která by měla být součástí mezikulturního vzdělávání na všech holandských školách.

²⁴ LEEMAN, Y., LEDOUX, G. Teachers on Intercultural Education. [online] Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=8&sid=8f34dd9e-5c5c-4031-b4da-175375c2b9b6%40sessionmgr12>>.

Learning to Teach in a Diverse Setting: A case Study of a Multicultural Science Education Enthusiast²⁵

Julie A. Luft, Jacki Bragg, Chris Peters

Tato studie popisuje Jill (smyšlené jméno), začínající učitelku přírodních věd, která je typickou představitelkou pedagoga – běloška pocházející ze střední vrstvy, která nemá příliš zkušeností s jinými rasami, neboť sama žila a byla vychovávána mezi bělochy na předměstí. Její prioritou je přiblížit především studentům hispánského původu, afroameričanům a studentům s indiánskými předky na středozápadě USA přírodní vědy a podnítit jejich zájem o tento obor, protože právě tato etnika jeví daleko menší zájem o zmíněný obor.

Jill se aktivně účastnila krátkodobých programů pro začínající pedagogy, jejichž cílem bylo seznámení se s prací v odlišných komunitách a bližší poznání studentů.

Zatímco multikulturní výchova je běžnější v jiných předmětech, v přírodních vědách je opomíjena. Úkolem je tedy rozšíření slovní zásoby týkající se přírodních věd, dále vědomostí a poznávání, což může být pro studenty pocházející z odlišných kultur s jinou slovní zásobou klíčové.

Jill souhlasila s častými hospitacemi a pohovory s autorkou tohoto článku a také si vedla deník se svými pedagogickými zážitky. Z něj vyplývá, že se potýkala s faktem, že vůbec nezná své studenty a trvalo půl roku, než si k nim vytvořila vztah. Jill osobně dochází k závěru, že začínající pedagog by měl spolupracovat se zkušeným učitelem, který dané prostředí dobře zná. Ve vyučování by měl být brán ohled na kulturní odlišnosti (např. národní a náboženské svátky) a třída by neměla být vnímána jako homogenní celek. Na některé učivo v biologii potřebují studenti různých etnik jiné metodické postupy, než je běžné a u některého probíraného učiva je potřebné vsadit jej do širších kontextuálních souvislostí.

A Comparision of Multicultural Attitudes by Gender, Education Level, and State of Origin²⁶

Marie Miller-Whitehead

²⁵ LUFT, J. A., BRAGG, J., PETERS, CH. Learning to Teach in a Diverse Setting: A Case Study of a Multicultural Science Education Enthusiast. [online] Dostupný z WWW: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/63001199/PDFSTART>>.

²⁶ MILLER-WHITEHEAD, M. A Comparison of Multicultural Attitudes by Gender, Education Level, and State of Origin. [online] Dostupný z WWW: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c2/91.pdf>.

Autorka se v roce 2005 zabývala výzkumem přístupu mladých lidí k jiným kulturám s ohledem na jejich věk, pohlaví a vzdělání.

Na její dotazník odpovědělo celkem 122 respondentů (43 mužů, 77 žen, z toho 86 dotázaných bylo ve věku 14 – 17 let, 13 respondentů ve věku 18 – 23 let, 22 respondentů ve věku 24 let a starší. Podle jejich původu se tato skupina dala rozčlenit na 94 respondentů narozených v Alabamě, 26 respondentů pocházelo z jiných částí USA a 2 byli narozeni mimo USA. Pouze 7 z těchto 122 dotázaných uvedlo, že jsou jiné rasy než bílé.

Dle průzkumu je zřejmé, že starší skupina, ačkoliv se učila cizí jazyk, není schopná v tomto jazyce komunikovat. Pouhých 5 % tuto dovednost má, na rozdíl od skupiny mladých lidí ve věku 14 – 17 let, kde 44 % uvedlo, že je schopno číst a psát jinak než pouze anglicky.

Dalším zjištěním bylo, že častěji se dorozumí cizí řečí ženy, než muži. Ty cestují mimo USA a také pracují v různých zájmových organizacích. Vysokoškolsky vzdělané ženy mají celkově lepší vztah k lidem jiných etnik, neboť s nimi již spolupracovaly na různých studijních projektech. Autorka dochází k závěru, že ani rasa, věk, pohlaví a vzdělání nejsou rozhodující k vytvoření vztahů a názorů na členy společnosti pocházející z různých etnik.

A study of teachers' and students' multi-cultural attitudes before and after the use of an integrated multi-cultural lesson plan²⁷

Deborah Sardo-Brown and Myrliss Hershey

Studie se zabývá přístupem učitelů a studentů před aplikací a po aplikaci multikulturního vzdělávacího programu.

Devět učitelů druhého stupně se zúčastnilo speciálního výcviku, který měl za cíl integraci multikulturního vzdělávání do vyučovacích předmětů žáků druhého stupně. Učitelé i studenti byli monitorováni před a po absolvování tohoto programu a byli hodnoceni Likertovou stupnicí dle položek v dotazníku. Učitelé se nejdříve zúčastnili výcviku, kde se zabývali tvorbou osnov, které by usnadnily integraci multikulturního

²⁷ SARDO-BROWN, D., HERSHEY, M. A study of teachers' and students' multi-cultural attitudes before and after the use of an integrated multi-cultural lesson plan. [online] Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=8&sid=d2beacf2-d35f-49c9-b40f-dc4f359902c5%40sessionmgr4&bdata=JmFtcDtsYW5nPWZJnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=9510136616>>.

vzdělávání do plánů vyučovacích hodin. Ve druhé fázi výcviku bylo testováno několik druhů vzdělávacích aktivit u 52 studentů.

Studenti pracovali na projektech hudebních, výtvarných a literárních. Součástí projektů byla např. i návštěva buddhistického chrámu nebo centra Indiánů z kmene Cherokee, prezentace tai-či či sledování dokumentu Čas spravedlnosti. Studenti poznávali různými metodami jiné kulturní tradice a prezentovali své tradice. Učitelé zahrnutí do projektu měli více než dvacetiletou praxi a sami reprezentovali směs odlišných etnik, stejně tak jako jejich studenti.

Nejotevřenější a nejprístupnější byli studenti černé rasy, uzavření se stále jevíli studenti hispánského původu.

Učitelé ocenili tento druh práce, avšak zdůraznili, že tento trend ve vzdělávání by měl být dlouhodobý a ne pouze časově omezený.

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V následující kapitole se zabýváme východisky multikulturní výchovy a základními pojmy souvisejícími se zvoleným tématem. Zdůrazňujeme rovněž aspekt multidisciplinarity této problematiky a věnujeme se organizacím a institucím, které podporují multikulturní vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že v pedagogické teorii neexistuje jednotné používání pojmů multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání (výchova), je problematika multikulturní výchovy obtížněji uchopitelná. Pro potřeby naší práce budeme používat primárně pojem multikulturní výchova, protože je v České republice frekventovanější a jako průřezové téma je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

V naší práci budeme výrazy „multikulturní“ a „interkulturní“ vnímat jako synonymické, v citacích budeme respektovat autorovo pojetí a citovat jednotně s pramenem.

2.1 Multikulturalismus

Multikulturní výchova je ovlivňována a úzce provázána některými politickými teoriemi 20. století. Její vývoj a východiska významně předurčil multikulturalismus, jenž se po 2. světové válce stal jednou z vůdčích teorií euroamerického světa²⁸.

Multikulturalismus se v obecné rovině týká jedné z následujících problematik: problematiky rasy, socioekonomické třídy, rodové příslušnosti, jazyka, kultury, sexuální preference nebo tělesné či duševní handicapovanosti²⁹.

Termín multikulturalismus se často používá v různých významových rovinách a označuje často odlišné skutečnosti³⁰.

Multikulturalismus může tedy označovat:

- Stav společnosti, v níž vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojmu

²⁸ MOREE, D. Než začneme s multikulturní výchovou, s. 16.

²⁹ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 11.

³⁰ Tamtéž, s. 11 – 12.

multikulturalismus užíváno neutrálně – koexistence různých skupin neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích. V této souvislosti se také často mluví o multikulturní společnosti či multikulturalitě.

- Proces, při němž dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování různorodých kulturních systémů, případně i vznik systémů nových.
- Vědeckou teorii, která se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti. Multikulturalismus jako teorie zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, rozdílná pojetí skutečnosti, rozmanité vzorce jednání, komunikační kódy a zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společností na různá prostředí. Teorie multikulturalismu kombinuje antropologické, filozofické, sociologické, psychologické, politologické, ekonomické a další přístupy.
- Společenský cíl, který v tomto pojetí znamená vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití je založeno na principech rovnosti, tolerance, konstruktivní spolupráce, respektu a dialogu.
- Soubor praktických, zejména edukačních strategií, jejichž prostřednictvím bude dosahováno především vzájemné tolerance a respektu.

Z výše uvedeného vyplývá, že pojem multikulturalismus není jednoznačně vymezen a v různých kontextech referuje ke zcela různorodým významům. Jak již bylo zmíněno, může jím být určitý typ společenské situace, jindy se jedná o vědeckou teorii, v dalším případě pak o politický cíl, vizi či ideál, nebo o soubor praktických či edukativních strategií, jež směřují k naplnění tohoto ideálu. Zároveň je multikulturalismus klasifikován jako ideologie, koncept, princip, diskurz či hnutí, dále také jako hodnota, postoj, problém nebo výzva³¹.

J. Šindelářová³² poukazuje rovněž na jistou nejednoznačnost ve vymezení tohoto pojmu a zároveň dodává, že také postupem času se vnímání multikulturalismu mění.

³¹ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit, s. 9.

Z dalších prací, pojednávajících blíže o teorii multikulturalismu, jmenujeme tyto:
BARŠA, P. Politická teorie multikulturalismu.
PŘIBÁŇ, J. Jací můžeme být?: podoby demokracie a identity v multikulturní situaci.

³² ŠINDELÁŘOVÁ, J. Pojetí multikulturní výchovy v našem školství. [online] Dostupný z WWW: <http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek21.pdf>.

Z nejobecnějšího úhlu pohledu a v současné době lze multikulturalismus definovat jako „Sociální a politický proces vyvolaný zvýšenými migračními pohyby obyvatelstva majícími za následek společné soužití lidí odlišných životních návyků ve všech myslitelných směrech a využívá etnické, náboženské, kulturní a sociální diverzity jako potenciálu pro celkovou prosperitu společnosti“.

M. Cichá³³ nahlíží na multikulturalismus pohledem antropologie, v obecné rovině jej hodnotí jako koncept, v němž je přikládán zásadní význam kulturním diferencím. Multikulturalismus ve smyslu existence a různorodosti etnik, kultur, jazyků a dalších odlišností je označován jako „klasický“ či „diferenční multikulturalismus“. Protipólem klasického multikulturalismu je tzv. „kritický multikulturalismus“, jenž se brání představě kultury jako statické, ohraničené a snadno popsatelné entity. Vytýká klasickému multikulturalismu schematičnost, se kterou k menšinovým kulturám přistupuje.

Většina autorů se shoduje v tom, že multikulturalismus je především reálný stav či společenská situace a na multikulturalismus je nahlíženo jako na stav koexistence různých sociokulturních skupin s různými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot, mezi nimiž nemusí vždy docházet k interakci či spolupráci. Tím se dostáváme k chápání multikulturalismu jako sociálního faktu – jedná se o tzv. univerzalistickou koncepci multikulturalismu. Tato koncepce předpokládá, že pluralitu lze převést na společného jmenovatele obecně platné morálky, důstojnosti a svobody, která je dle tohoto konceptu společná všem kulturám a má se stát základem multikulturního soužití. Tento „multikulturalismus“ vychází z kulturního pluralismu, současně jej však odmítá jako koncept či politiku. Jedná se o model asimilační, který je uplatňovaný ve Francii. Dalším možným pohledem je chápání multikulturalismu jako stavu nežádoucího či přímo sociálně patologického. Tento pohled vychází z předpokladu, že všichni, kteří k nám přicházejí, se musí asimilovat, tedy vzdát se svých zvyků, tradic, náboženství a přijmout naše kulturní hodnoty. Na druhé straně existuje koncept, který chápe multikulturalismus jako dynamickou kulturní výměnu,

³³ CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filozofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). [online] Dostupný z WWW: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf>.

při které dochází ke vzájemnému ovlivňování různorodých kulturních systémů. Další koncept chápe multikulturalismus jako ideologii či ideologický projekt³⁴.

Multikulturalismus může být chápán jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému. Lze jej chápat jako politiku, podporující etnické a kulturní odlišnosti, která umožňuje pěstovat zvláštní skupinovou subkulturu či kulturu a podporuje její integraci do občanského celku. Soužití lidí je založeno na toleranci, respektu, dialogu a spolupráci. Takto koncipovaný multikulturalismus je základnou pro koncept aplikovaného multikulturalismu, tj. multikulturalistickou politickou a vzdělávací praxi s konkrétními postupy a návrhy. Nástrojem tohoto multikulturalismu je tedy multikulturní (interkulturní) výchova³⁵.

2.1.1 Vymezení pojmu a definice

Jak jsme již zmínili v úvodu této kapitoly, není pojem multikulturní výchova autory jednotně používáný.

I pro terminologii, jíž se v českém prostředí užívá ve vztahu k multikulturní výchově, je charakteristická poměrně značná pojmová neukotvenost. Základní terminologie se liší podle zdrojů autorů, z nichž vychází a není ukotvena ani v odborných publikacích³⁶.

Část teorie výzkumu vytváří pojmy, s jejichž obsahem multikulturní výchova pracuje. Užívané pojmy vycházejí z různých vědních oborů, které jim mohou přiřkládát odlišný význam, přičemž nebyla doposud terminologie multikulturní výchovy kodifikována³⁷. Aby bylo možné pracovat s těmito pojmy, je potřebné chápat rozdíly významů jednotlivých pojmů, hledat vzájemné souvislosti a poukazovat na potřebnost uspořádat jednotlivé termíny do systému.

V odborné literatuře se vedle pojmu multikulturní výchova (Multicultural education – pojem používaný především v angloamerickém kontextu) lze setkat ve stejném kontextu s interkulturní výchovou (Intercultural education). Tento pojem

³⁴ CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filozofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). [online] Dostupný z WWW: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf>.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ MOREE, D. Než začneme s multikulturní výchovou, s. 12.

³⁷ HITMÁR, J. Multikulturní výchova v rezortní praxi, s. 16.

se používá zejména v zemích Evropské unie. Dále se používají pojmy multietnická výchova (Multiethnic education) a interetnická výchova (Interethnic education), mezinárodní výchova (International education) či globální výchova (Global education). Tyto pojmy by se mohly jevit jako synonymické, při bližší analýze však lze zjistit, že je zde určitý významový posun. Dále se objevují terminologické varianty v podobě slov interkulturní výchova a interkulturní vzdělávání. Zcela zřídka se vyskytuje pojem interkulturální a mezikulturální výchova³⁸. Je možné se setkat i s pojmem kritické multikulturní vzdělávání³⁹.

Obecně jsou nejčastěji používány pojmy multikulturní a interkulturní výchova. Velká část odborníků vnímá tyto pojmy jako synonymické. Někteří z nich (J. Průcha⁴⁰, E. Mistrík⁴¹, D. Sukuba⁴², A. Klimeková⁴³, I. Kominarec⁴⁴) se přiklánějí k pojmu multikulturní výchova, mezi odborníky pracující s pojmem interkulturní výchova patří V. Kozoň⁴⁵, P. Khun⁴⁶.

Autoři publikace „Interkulturní vzdělávání“ se taktéž zaměřují na definiční problematiku pojmu multikulturní výchovy. Oproti pojmu výchova upřednostňují pojem vzdělávání. Podle jejich pojetí zdůrazňuje výchova formování postojů a pěstování hodnot. Vzdělávání je pojem komplexnější – snaží se vybavit účastníky edukačního procesu celým systémem kompetencí – tudíž neformuje pouze postoje, ale zároveň vybavuje znalostmi, postoji a dovednostmi. Zároveň upřednostňují výraz „interkulturní“ před výrazem „multikulturní“. Podle jejich pojetí výraz

³⁸ PRŮCHA, J. Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum, s. 40.

³⁹ CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filozofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). [online] Dostupný z WWW: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf>.

⁴⁰ PRŮCHA, J. Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum.

⁴¹ MISTRÍK, E. Kultúra a multikultúrna výchova.

⁴² SUKUBA, D. Multikultúrny rozmer výchovy a vzdelávania. In Pedagogická revue.

⁴³ KLIMEKOVÁ, A. Multikultúrna výchova rómskej minority a národnostných menšín. In Vychovávateľ.

⁴⁴ KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, S. Multikulturalita a edukácia.

⁴⁵ KOZOŇ, V. Humanistický charakter interkultúrnej výchovy. In Pedagogická revue.

⁴⁶ KHUN, P. Interkultúrna výchova v podmienkach Slovenskej republiky. In Pedagogická revue.

„multikulturní“, složený z předpony multi (více) označuje pouze existenci více kultur vedle sebe, avšak neimplikuje vzájemný dialog, spolupráci a kulturní výměny. Oproti tomu výraz „interkulturní“, složený z předpony inter (mezi) a kultura v sobě zahrnuje vzájemnost, výměnu a odlišnost sociokulturních skupin. Toto pojetí zdůrazňuje interkulturní střetávání a jeho důsledky⁴⁷. Je tudíž chápáno poněkud šířeji než obvykle užívaná multikulturní výchova.

K. Ľuptáková se odkazuje na J. Průchu, který uvažuje tyto pojmy jako synonymické, ale zároveň konstatuje, že pojem multikulturní výchova je pojem, který se častěji užívá v mezinárodní vědecké komunikaci zejména v Evropě. V evropských dokumentech a literatuře je tedy větší ustálenost pojmu interkulturní výchova (Intercultural Education, Intercultural learning in the Classroom, Intercultural Education in the European Union). Tento pojem je používán také v názvech vědeckých společností a výzkumných centrech v Evropě, např. International Association for Intercultural Education (IAIE), European federation of Intercultural Learning (EFIL). Na americkém kontinentě se však častěji používá slovní spojení multikulturní výchova (Handbook of research on Multicultural Education – encyklopedie realizovaných výzkumů)⁴⁸.

Tyto skutečnosti vedou k úvaze, zda není potřebné volit terminologickou alternativu v závislosti na společnosti, v níž se tato problematika realizuje. Multikulturní výchova má svoji bohatou tradici na americkém kontinentě a právě odtud se její myšlenky šířily do Evropy. V evropském prostředí díky tomuto vlivu zdomácnělo používání pojmu multikulturní výchova. Při zkoumání a zamyšlení se nad povahou americké a evropské společnosti, zjistíme, že existují rozdíly, jež poukazují na potřebu rozlišovat zkoumané pojmy⁴⁹.

Definice multikulturní výchovy jsou v různých kontextech pojímány různě široce a opět se pojetí jednotlivých autorů odlišují. Různorodost je způsobena především odlišným pojetím teoretických východisek multikulturní výchovy a různými metodologickými přístupy k provádění empirických výzkumů.

⁴⁷ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 12.

⁴⁸ ĽUPTÁKOVÁ, K. Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 20.

⁴⁹ Tamtéž.

Neexistuje jednotná směrodatná definice multikulturní výchovy, každý autor se snaží definovat multikulturní výchovu podle svých zkušeností, znalostí a úhlu pohledu⁵⁰.

Jako nejobecnější definici multikulturní výchovy lze uvést definici, která pochází z publikace „Encyclopedia of Educational Research“. Pod heslem „Multicultural and Minority Education“, jehož autorem je A. G. Vasquez, je uvedena následující definice: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v odlišných stycích s lidmi⁵¹.“

V Pedagogickém slovníku⁵² je multikulturní výchova definována takto: „Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to, vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“

V publikaci Interkulturní vzdělávání⁵³ je definice, jež výstižně multikulturní výchovu definuje: „Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech, nikoliv pouze v majoritní skupině – jako např. odmítání menšinové skupiny (rasismus, xenofobie), ale také mezi menšinami (asimilace, akulturace, ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity, opovrhování vlastní kulturou, násilná integrace a adaptace). Interkulturní vzdělávání vede studenty k respektování neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá cestu různým způsobům života, myšlení a chápání světa.“

J. Šindelářová⁵⁴ uvádí definici multikulturní výchovy následovně: „Multikulturní výchovou a vzděláváním se rozumí nově vzniklá (80. léta 20. století) studijní

⁵⁰ HLADÍK, J. Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin), s. 25.

⁵¹ BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. In Pedagogická orientace č. 3/2003, s. 74.

⁵² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 129.

⁵³ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 13.

⁵⁴ ŠINDELÁŘOVÁ, J. Pojetí multikulturní výchovy v našem školství. [online] Dostupný z WWW: <http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek21.pdf>.

disciplína (obor), jejímž hlavním cílem je vytvoření rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky (studenty) různých rasových, etnických a společenských tříd a kulturních skupin.“

Rámcový vzdělávací program⁵⁵ vymezuje tuto definici: „Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.“

D. Moree⁵⁶ přímo nevymezuje definici interkulturního vzdělávání, ale velmi výstižně ji charakterizuje: „Interkulturní vzdělávání vnímáme jako jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin.“

V příručce Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu⁵⁷ s odkazem na E. Mistríka je definována multikulturní výchova takto: „Multikulturní výchova označuje výchovu k mezikulturnímu porozumění. Je to výchova, která podporuje kulturní pluralitu a mírové soužití v této pluralitě.“

2.1.2 Vztah multikulturní výchovy k hraničním disciplínám

Multikulturní problematika je velmi široká a svojí povahou patří k multidisciplinárním⁵⁸ problémům, které bývají nejčastěji řazeny do oblasti pedagogiky (sociální pedagogiky, případně kulturní pedagogiky), sociologie a kulturní antropologie⁵⁹. J. Průcha⁶⁰ přikládá důležitost pedagogické antropologii,

⁵⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 97.

⁵⁶ MOREE, D. Než začneme s multikulturní výchovou, s. 11.

⁵⁷ KOŠTÁLOVÁ, H. Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.

⁵⁸ Multidisciplinární – přístup charakterizovaný spoluprací více vědních oborů při realizaci odborné a vědecko-výzkumné činnosti (Slovník cizích slov. [online] Dostupný z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=multidisciplin%E1rn%ED>).

⁵⁹ PRŮCHA, J. Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum, s. 46.

která má zejména význam pro vědeckou teorii a praktické účely (etnické faktory ve vzdělávání, interkulturní rozdíly ve vzdělávání, multikulturní výchova).

Výše uvedené vědní disciplíny určují směr vývoje multikulturní výchovy a její fungování bez těsné vazby na tyto disciplíny není možné.

Mezi další disciplíny⁶¹, které svými poznatky dotváří komplex informací nutných pro praxi multikulturní výchovy, patří etnologie a etnografie, sociální práce, sociální psychologie, interkulturní psychologie.

2.1.3 Přístupy k multikulturní výchově – vývoj a jejich charakteristika

Multikulturní výchova prodělala během svého krátkého vývoje celou řadu změn, jejich stručný přehled je zaznamenán v projektu Phare⁶² (vznikl pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy). Tento projekt monitoruje vývoj přístupů a jejich charakteristiku v uplynulých letech.

V průběhu 60. – 70. let 20. století se problematika multikulturní výchovy začíná systematicky řešit. V těchto letech převažoval názor, že je zcela přirozená jinakost a že existují mezi lidmi určité rozdíly. Tento přístup však nevedl k toleranci, spíše upozornil na odlišnosti mezi lidmi a národy.

Na počátku 80. let se začíná prosazovat idea, že je potřeba být tolerantní a respektovat odlišnosti, které nás obohacují, neboť společně tvoříme jeden svět. Člověk se nerodí se schopností tolerovat, a proto ne pro každého byl takový přístup samozřejmý a ne každý se s ním dokázal vypořádat.

Počátkem 90. let 20. století se proměňuje pohled na multikulturní výchovu a na přístup jejího naplňování. Prosazuje se myšlenka, že rovnost není dána tím, že se ke

⁶⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 153.

⁶¹ PRŮCHA, J. Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum, s. 46 – 60.
MOREE, D. Než začneme s multikulturní výchovou, s. 11 – 12.

⁶² Projekt Phare: Podpora integrace Romů/Reforma multikulturního vzdělávání – projekt je zaměřen na plošné vzdělávání učitelů, ředitelů škol a pedagogických asistentů základních škol a přípravných tříd v multikulturní tematice a vytváření specifických podmínek pro vzdělávání romských žáků. I když je určen pedagogickým pracovníkům, v konečném důsledku bude ovlivňovat především jejich žáky. Projekt byl rozdělen na dvě části Podpora integrace Romů a Reforma multikulturního vzdělávání, které jsou řešeny samostatně, i když spolu úzce souvisí a naplňují stejný cíl – napomoci plnohodnotnému vzdělávání dětí z minoritních etnických skupin a dětí romských a napomoci vytváření multikulturní společnosti (Webové stránky MŠMT. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/phare-cz-00-02-03-podpora-integrace-romu-reforma-multikulturniho-vzdelavani>>).

každému přistupuje stejně, ale podle individuálních potřeb vycházejících z etnického původu, náboženství a dalších specifík. Na odlišnost není nahlíženo jako na potenciální zdroj konfliktu, ale je brána jako příležitost k vlastnímu a vzájemnému obohacení⁶³.

2.2 Multikulturní vzdělávání

Multikulturní vzdělávání přináší do vzdělávání celou řadu nových informací, nové metody, které umožňují žákům osvojit si určité dovednosti. Napomáhají tím vytváření postojů, které jsou založeny na respektování rovných lidských práv. Multikulturní vzdělávání je dynamické a vyžaduje průběžné monitorování a hodnocení. Díky těmto prostředkům přirozeně dochází ke zkvalitnění výuky. Jejich hlavním posláním je však ověřit postupné zavádění nového programu do vyučovacího procesu⁶⁴.

Vznik multikulturního vzdělávání a interkulturního vzdělávání souvisí s politickým rozvojem států vůči diferencovaným společnostem z hlediska jejich kultur. Svoji nepostradatelnou úlohu v problematice multikulturní výchovy má vzdělávání, díky němuž mohou být civilizovaným způsobem řešeny problémy soužití národnostních a etnických skupin. Vzdělávací systém našeho školství by měl být tedy nastaven tak, aby připravoval žáky pro život v multikulturní společnosti⁶⁵.

2.2.1 Organizace a instituce podílející se na realizaci multikulturního vzdělávání

Mezi státní organizace, které se výrazně podílejí na realizaci multikulturního vzdělávání v našem státě, patří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jež vytváří školskou legislativu, v níž je základ ukotvení multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému.

Interkulturní a multikulturní vzdělávání našlo své místo také v dokumentech Rady Evropy, Evropské unie a mezinárodních organizací – OSN, UNESCO, UNICEF, OBSE nebo OECD. Česká republika jako signatář těchto dokumentů má

⁶³ ŠINDELÁŘOVÁ, J. Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu, s. 13.

⁶⁴ KROUPOVÁ, A., ŠOTOLOVÁ, E. Monitoring a prostředky hodnocení multikulturního vzdělávání. In Kapitoly z multikulturní tolerance II, s. 42.

⁶⁵ Projekt InterEOL – Interkulturní vzdělávání on-line – učebnice, s. 15.

povinnost zavádět v nich obsažená doporučení do svého vzdělávacího systému. Znalost těchto dokumentů je pro realizátory multikulturní výchovy nezbytná, neboť tyto dokumenty výrazně ovlivňují formy vzdělávací politiky, a tato dále určuje klíčové vzdělávací dokumenty – např. rámcové vzdělávací programy. Jedná se tedy o základní směrnice nezbytné k sestavování vzdělávacích programů, určování úkolů školy, institucí podporujících školství a institucí pro další vzdělávání pedagogických pracovníků⁶⁶.

Evropská politika klade interkulturnímu vzdělávání velký význam, o čemž svědčí deklarace Rady Evropy o interkulturním vzdělávání v nových evropských souvislostech – tzv. Aténská deklarace, která byla vyhlášena na 21. zasedání Stálé evropské konference ministrů školství Rady Evropy, které se konalo v Aténách v listopadu 2003 pod názvem „Interkulturní vzdělávání v novém evropském významu“. Na tomto zasedání ministři školství (celkem ze 48 států) zavázali Radu Evropy k zahájení strategií a kroků k upevnění interkulturního vzdělávání jako trvalé a důležité komponenty vzdělávací politiky. Znamenalo to zohlednit kontext globalizace, zaměřit se na oblast vědeckého zkoumání, vzdělávacích strategií – tvorbu vzdělávacích programů, dalšího vzdělávání učitelů. Analýza nařízení této deklarace umožní stanovit standardy a směry interkulturního vzdělávání ve 4 úrovních.

První oblastí je oblast vědeckého zkoumání, v níž je požadováno, aby byla ujednocena terminologie interkulturního vzdělávání, stanovení obsahu a kontextu interkulturního vzdělávání. Dalším předsevzetím je podporovat výzkumy, zpracování a zavádění metodologie práce, která přináší do programů dalšího vzdělávání zásady pluralismu, spravedlnosti a nulové diskriminace. Výše zmíněná předsevzetí by měla mít pozitivní vliv na pochopení evropského rozměru vzdělávání v podmínkách globalizace.

Druhá oblast se zaměřuje na vzdělávací strategie a doporučuje rozvoj vzdělávacích nástrojů ve formě návrhů textů, dále metodických materiálů, které by umožnily širší a komplexnější zavedení interkulturního rozměru do programů výuky a školních učebnic. Zdůrazněný je aspekt výuky cizích jazyků, využití informačních a komunikačních technologií a celkové zohlednění interkulturního rozměru ve vzdělávací politice státu.

⁶⁶ Projekt InterEOL – Interkulturní vzdělávání on-line – učebnice, s. 17 – 18.

Třetí oblast se zabývá správou školství, je v ní požadována podpora iniciativ demokratického řízení škol přes partnerství, účast mládeže, spolupráci s rodiči a samosprávou a občanskou společností. Dále je pozornost věnována evaluačním nástrojům sloužícím k průběžnému hodnocení pedagogických pracovníků a celkové strategie školy.

Poslední oblast zahrnuje možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, způsoby a možnosti dalšího sebevzdělávání – tedy rozvíjení klíčových kompetencí, kterými by měl disponovat učitel, aby byl dobře připraven na konfliktní situace ve škole, které by byly vyvolané diskriminačními, rasistickými a xenofobními jevy a uměl na tyto problémy adekvátním způsobem reagovat.

Deklarace Rady Evropy vyjadřuje taktéž podporu programů orientovaných na rozvoj vzdělávání v globálním měřítku, jako Vzdělávání pro všechny (Dakarský akční rámec pro vzdělávání pro všechny), Kvalita a celoživotní učení, Vzdělávání ve prospěch udržitelného rozvoje a Vzdělávání ve prospěch demokratického občanství a lidských práv⁶⁷.

⁶⁷ Projekt InterEOL – Interkulturní vzdělávání on-line – učebnice, s. 18 – 19.

3 UPLATNĚNÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍ EDUKACI

V následující kapitole se zabýváme legislativními dokumenty, které se vztahují k problematice multikulturní výchovy. Věnujeme se Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, integraci obsahu multikulturní výchovy do vzdělávacích předmětů a prostředkům multikulturní výchovy. Dále popisujeme činitele, kteří tuto výchovu ovlivňují. Tuto kapitolu uzavírá stručně pojatá charakteristika učitele, který se významně podílí na implementaci multikulturní výchovy do školního vzdělávání.

3.1 Multikulturní výchova a legislativa ve vzdělávací soustavě České republiky

V pedagogické oblasti se legislativě věnuje tzv. vzdělávací politika, která je nepostradatelná a závazná pro institucionální výchovu a vzdělávání, definuje prvky a prostředky vzdělávacího systému a vytváří koncepci výchovy a vzdělávání v České republice.

Ústava České republiky ze 16. prosince 1992 je základním zákonem České republiky. Ústava se přímo o školství a vzdělávání nezmiňuje, ale její součástí je odkaz na další „součást ústavního pořádku“, kterou je Listina základních práv a svobod z téhož data. V této listině nalezneme o školství zmínku v Hlavě čtvrté – Hospodářská, sociální a kulturní práva – v článku 33. V něm je uvedeno, že:

- „každý má právo na vzdělání; školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon;
- občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách;
- zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu;

- zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu“⁶⁸.

Vzhledem k tomu, že v naší práci je řešena problematika multikulturní výchovy, je relevantní zmínit se o vzdělávání a právech cizinců, kteří v České republice pobývají. V Listině základních práv a svobod je právům vzhledem k pohlaví, rase, barvě pleti, jazyka, víry, příslušnosti k národnostní či etnické menšině věnovaná zmínka v Hlavě první – v článku 3. Je v něm uvedeno, že:

- „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.
- Každý má právo svobodně rozhodovat o své národnosti. Zakazuje se jakékoli ovlivňování tohoto rozhodování a všechny způsoby nátlaku směřující k odnárodňování.
- Nikomu nesmí být způsobena újma na právech pro uplatňování jeho základních práv a svobod“⁶⁹.

Podle stupně právní síly jsou na nižší legislativní úrovni zákony a zákonná opatření, jež schvaluje Parlament České republiky. Zákony jsou uveřejňovány ve Sbírce zákonů České republiky⁷⁰.

3.1.1 Základní charakteristika a přístup legislativních dokumentů v souvislosti s řešenou problematikou

Legislativní rámec pro výchovu a vzdělávání v České republice je tvořen Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)⁷¹.

⁶⁸ Škola jako instituce, školská legislativa – studijní materiál pro doplňující pedagogické studium na VUT v Brně. [online] Dostupný z WWW: <http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/04_skola_legislativa.doc>.

⁶⁹ Listina základních lidských práv a svobod. Hlava čtvrtá – hospodářská, sociální a kulturní práva. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.

⁷⁰ Škola jako instituce, školská legislativa – studijní materiál pro doplňující pedagogické studium na VUT v Brně. [online] Dostupný z WWW: <http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/04_skola_legislativa.doc>.

Vytvoření nového školského zákona představuje významný posun v procesu proměny českého školství⁷². Školský zákon, jenž nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005, poukazuje na vzdělávání cizinců a stanovuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách za předpokladu, že jsou splněny podmínky stanovené zákonem (§14). Toto vzdělávání je bezplatné. K ostatním druhům vzdělávání (předškolnímu, základnímu, uměleckému, zájmovému a jazykovému vzdělávání) a ke školským službám podle §20, odst. 1, cizincům nezaručuje přístup za stejných podmínek jako občanům České republiky.

Zákon také stanovuje právo na vzdělávání cizinců (§20), ve kterém je vymezeno, že osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na jejím území, mají v zásadě přístup ke vzdělání (základnímu, střednímu a vyššímu odbornému) jako občané ČR. Na základě §20, odst. 1 mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky i občané jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinní příslušníci⁷³. Multikulturní problematika je součástí §2 s názvem Zásady a cíle vzdělávání, kde v odst. 1 a) je řečeno, že vzdělávání je založeno na „zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“⁷⁴.

Školský zákon tedy vymezuje vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu barvy pleti, rasy, pohlaví, jazyka, náboženství či etnického nebo sociálního původu, určuje obecné cíle vzdělávání, které velice úzce souvisejí s multikulturní výchovou.

⁷¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] Dostupný na WWW: <http://www.sosvp.chytrak.cz/skolsky_zakon2004.htm>.

Školský zákon je základní právní dokument týkající se základních, středních a vyšších odborných škol. Poslední úplné znění bylo publikováno ve Sbírce zákonů, č. 258/1996 Sb. (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 245).

⁷² MOREE, D. Než začneme s multikulturní výchovou, s. 34.

⁷³ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] Dostupný na WWW: <http://www.sosvp.chytrak.cz/skolsky_zakon2004.htm>.

⁷⁴ Tamtéž.

Jedním z nich je utváření vědomí národní a státní příslušnosti, dále respekt k etnické, národnostní, kulturní a jazykové identitě každého člověka.

Kromě zmíněného školského zákona vychází základní vzdělávání na legislativní úrovni rovněž z požadavků, které ukládá Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha⁷⁵). Díky jejímu přijetí byl Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy udělen impuls k postupným změnám ve všech oblastech vzdělávání s ohledem na budoucí rozvoj společnosti⁷⁶. Byl vytvořen systém kurikulárních dokumentů na dvou úrovních – státní a školní. Na úrovni státní se jedná o Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy, které jsou charakteristické pro jednotlivé školy, jsou pro ně závazné a uskutečňuje se podle nich vzdělávání⁷⁷.

Neopomenutelné místo v legislativním rámci vzdělávání mají metodické pokyny. Jedná se o předpisy, jak postupovat v daných situacích. Zmíněné pokyny se mohou stát vodítkem pro práci s některými tématy ve výuce (např. problematika sociálně-patologických jevů). Mohou však stanovovat i postupy, jak věnovat pozornost náročnějším tématům ve výuce (např. z oblasti multikulturní výchovy, environmentální výchovy, tématy ochrany člověka za mimořádných událostí, či specifikace práce s žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami)⁷⁸.

⁷⁵ Dokument české vzdělávací politiky označovaný běžně jako Bílá kniha. Byl schválen na zasedání vlády ČR dne 7. února 2001 a samostatně publikován. Je zde formulována vize rozvoje českého školství s cílovými daty pro změnu v letech 2005 – 2010. Mezi obecné cíle, které jsou do tohoto státního dokumentu zahrnuty, patří snaha o zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, podpora demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která se na základě poskytování věcných informací o menšinách, jejich historii, životě, osudech a kultuře snaží žákům přiblížit odlišnosti, které se vyskytují v běžném životě. Svoji nezastupitelnou úlohu v tomto procesu mají dvojazyčné školy a vzdělávání cizinců (KOTÁSEK, J. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), s. 14; PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 133).

⁷⁶ Škola jako instituce, školská legislativa – studijní materiál pro doplňující pedagogické studium na VUT v Brně. [online] Dostupný z WWW:
<http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/04_skola_legislativa.doc>.

⁷⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 9.

⁷⁸ Škola jako instituce, školská legislativa – studijní materiál pro doplňující pedagogické studium na VUT v Brně. [online] Dostupný z WWW:
<http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/04_skola_legislativa.doc>.

3.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a multikulturní výchova jako průřezové téma

Zatímco Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) předkládá požadavky vzdělávání jako celku, rámcové vzdělávací programy vymezují rámce vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, schválený v roce 2004, je učební dokument, který postupně nahradí dokumenty stávající, tj. standardy a osnovy. Vznikl v návaznosti na již zmiňovanou Bílou knihu. Konkretizuje požadavky vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, ve které jsou zdůrazněny klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem, rozvoj osobnosti v oblasti kognitivní (nejenom získávání vědomostí, ale i rozvoj myšlenkových operací, získávání nástrojů pro následné poznávání a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě), dále v oblasti postojů a hodnot. Vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělávání, jež je stanovena jednotně pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání, podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání⁷⁹.

Rámcový vzdělávací program klade důraz na integraci mezi jednotlivými předměty.

Obsah základního vzdělávání je závazně vymezen v podobě učiva a očekávaných výstupů, kterých mají žáci dosáhnout. Koncepce obsahu vzdělávání je zcela jiná, jsou vymezeny vzdělávací oblasti, do kterých jsou zařazovány tzv. obory (předměty). Každá vzdělávací oblast má svoji charakteristiku a definuje společné cíle a kompetence, k jejichž utváření přispívá⁸⁰.

⁷⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 9 – 10.

⁸⁰ Tamtéž, s. 18 – 19.

Díky nimž lze více poznatky propojovat, integrovat a využívat mezioborové souvislosti. Z rámcových vzdělávacích programů vycházejí školní vzdělávací programy jednotlivých škol, jež si školy samy vytvořily⁸¹.

Rámcový vzdělávací program zařazuje jako nedílnou součást základního vzdělávání průřezová témata, jež mají formativní funkci⁸².

Průřezová témata

Povinnou součástí školních vzdělávacích programů tvoří podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání průřezová témata, jež jsou důležitým formativním prvkem ve vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Celkem je do rámcového programu zařazeno těchto šest průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova⁸³.

„Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují Charakteristiku průřezového tématu, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů (v textu tučným písmem). Každý tematický okruh obsahuje nabídku témat (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy“⁸⁴.

„Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo ni“⁸⁵.

Průřezová témata dávají prostor pro vzájemnou spolupráci žáků a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot⁸⁶.

⁸¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 18.

⁸² Tamtéž, s. 90.

⁸³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 88.

⁸⁴ Tamtéž, s. 90.

⁸⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 90.

Celkem je do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zakomponováno 6 průřezových témat s 26 okruhy. Všechny okruhy musí být do výuky postupně zařazeny v průběhu základní výuky do vzdělávání buď jako samostatný předmět, nebo integrovány do předmětů, nebo jako projekt. Už ze samotného názvu je zřejmé, že procházejí téměř vším, co se ve škole odehrává. Jejich včleněním do života školy bychom měli působit na žáka při všech jeho činnostech a zaměřit se na utváření žákových postojů a hodnot. Svým zaměřením reflektují dnešní společnost, mezilidské vztahy a složitosti dnešního světa. Každé průřezové téma je rozděleno do tematických okruhů, každé působí na jinou oblast lidského počínání⁸⁷.

Multikulturní výchova probíhá v ekonomickém, geografickém i politickém prostředí⁸⁸.

Průřezové téma multikulturní výchova a jeho charakteristika

„Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím

⁸⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 90.

⁸⁷ NEUŽILOVÁ, V. Postavení průřezových témat v rámcovém vzdělávacím programu a odbornost učitele pro jejich výuku. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství, s. 117 – 118.

⁸⁸ Tamtéž, s. 121.

přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin⁸⁹.

Vzájemné vazby průřezového tématu multikulturní výchovy se vzdělávacími oblastmi

- Jazyk a jazyková komunikace

Díky realizaci vzdělávacího oboru si žáci osvojují základy cizích jazyků, snižují se jejich jazykové bariéry, dochází ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Díky osvojování cizích jazyků žáci pronikají k odlišnostem způsobu života lidí jiných zemí a jejich odlišné kulturní tradici⁹⁰.

- Člověk a společnost

Tato vzdělávací oblast vybavuje žáky znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení a život v demokratické společnosti. Prostřednictvím oborů spadajících do této oblasti se žáci seznamují s historií svého národa, formují se jejich postoje k úctě k vlastnímu národu i jiným národům a etnikům⁹¹.

Cílem této vzdělávací oblasti je rozvíjet u žáků respekt ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupinám lidí i různých společenství, žáci by měli získávat povědomí o aktuálním dění v ČR, EU a ve světě.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k vědomí vlastní identity a identity druhých lidí,

⁸⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 97.

⁹⁰ Tamtéž, s. 20.

⁹¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 43.

k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí⁹².

- Informační a komunikační technologie

Žáci se využíváním informačních a komunikačních technologií seznamují s okolním světem, mohou získávat větší množství informací, které mohou porovnávat a dále pracovat s těmi, které považují za přínosné.

- Umění a kultura

V etapě základního vzdělávání je oblast Umění a kultura zastoupena vzdělávacími obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. Tyto vzdělávací obory by měly přispět k uvědomování si rozmanitosti světa, vnímání uměleckých hodnot, vnímání kulturních hodnot a projevů různorodých skupin a jiných národů⁹³.

- Člověk a zdraví

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví přináší základní poznání o člověku v souvislosti s preventivní ochranou jeho zdraví. Učí žáky aktivně rozvíjet a chránit zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a být za ně odpovědný⁹⁴.

- Člověk a příroda

Z této vzdělávací oblasti se multikulturní výchova dotýká zejména vzdělávacího oboru Zeměpis, jehož prostřednictvím žáci získávají znalosti o cizích zemích a jejich kulturách⁹⁵.

Tematické okruhy průřezového tématu

Obsah průřezového tématu multikulturní výchovy je vymezen tematickými okruhy, které vycházejí z aktuálního dění v místě školy a jsou ovlivněny současnou situací ve škole. Výběr a vlastní realizace daného tematického okruhu, případně

⁹² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 43.

⁹³ Tamtéž, s. 64.

⁹⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 72.

⁹⁵ Tamtéž, s. 51.

tématu, mohou být ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, nebo například učitelů a rodičů. Níže jsou uvedeny tematické okruhy průřezového tématu.

„Kulturní difference – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednotka tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.

Lidské vztahy – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní příspěvek k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.

Etnický původ – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku.

Multikulturalita – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.

Princip sociálního smíru a solidarity – odpovědnost a příspěvek každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření

společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty“⁹⁶.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých;
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých;
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné;
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin;
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie;
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání;
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance⁹⁷.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je;
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí;

⁹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 98.

⁹⁷ Tamtéž, s. 97 – 98.

- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu;
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti;
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu;
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Souvislost s ostatními průřezovými tématy

Průřezové téma multikulturní velice těsně souvisí s ostatními průřezovými tématy, které Rámcový vzdělávací program vymezuje a s nimiž pracuje. Velmi těsně se dotýká průřezového tématu – Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech a průřezového tématu – Výchova demokratického občana.

3.2 Integrace obsahu a aspekty multikulturní výchovy

3.2.1 Integrace obsahu multikulturní výchovy

Na začlenění multikulturní výchovy do obsahu školního vzdělávání (do školního kurikula) mnohé školy nahlíží pouze jako na integraci nových témat do obsahu školního učiva. Toto nesprávně a úzce vnímané pojetí multikulturního vzdělávání je hlavní příčinou toho, že někteří učitelé (jedná se především o učitele 2. stupně, zaměřující se na přírodovědné předměty) považují témata multikulturní výchovy jako nedůležité pro ně samotné i jejich žáky. Dimenze multikulturního vzdělávání je patrně opravdu významnější pro jazykové a umělecko-estetické předměty a pro sociální vědy, než pro předměty přírodovědného charakteru. Avšak činnosti vztahující se k jiným dimenzím multikulturního vzdělávání, jako je například proces tvorby vědomostí, potlačování rasových předsudků, spravedlivá výuka jsou bezesporu důležitým zdrojem poznávání pro rozvoj multikulturního pojetí v oblasti přírodních věd.

Do dílčích předmětových disciplín humanitního zaměření mohou být koncepčně zařazovány kapitoly týkající se charakteristiky a poznání jedinečnosti odlišných

kultur. Výchovným cílem je pak vytváření tolerantních postojů a učení se respektovat jinakost⁹⁸.

Vedle školní edukace se multikulturní výchova realizuje na poli osvětové praxe jako dílčí projekty – v rámci společného setkávání, přednášek na různá témata, pořádání výstav, různých festivalů, mediální prezentace a publikace⁹⁹.

Multikulturní výchova do jisté míry prostupuje všemi výchovně-vzdělávacími předměty a je ovlivňována celkovým školním prostředím.

Cizí jazyky

Cizojazyčné vzdělávání napomáhá rozvoji interkulturních kompetencí člověka. Osvojování a užívání cizího jazyka si člověk vytváří „jiný“ či další obraz světa, přičemž jej zasazuje do kontextu „přirozeného“ světa či prostředí. Srovnává „svůj“ mateřský jazyk s „jinými“ jazyky (jinými kulturami). Při osvojování si cizího jazyka si člověk uvědomí, že jeho obraz světa je kulturně podmíněn¹⁰⁰.

Vzhledem k tomu, že se žáci již ve 3. ročníku začínají učit cizí jazyk, dochází k primárnímu seznamování s odlišnostmi řeči, ale také prvotnímu vnímání a prvopočátečnímu seznamování s jinými kulturami a zvyklostmi cizí země. V období mladšího školního věku však není možné ani žádoucí, aby dítě dokázalo pochopit a vnímat veškeré aspekty života jiných kultur. Jistě důležitější je dětem průběžně a pomalu přibližovat odlišnosti jiných zemí a národů a adekvátním způsobem jim tato fakta přibližovat. Pro výuku žáků mladšího školního věku je důležité používat vhodné metodické materiály, ve kterých je možné rozdíly spatřovat. Didaktické materiály by měly být autentické a nezkreslující realitu.

Český jazyk a literatura

Zejména prostřednictvím literatury je vhodné seznamovat žáky s kulturou a životem jiných zemí. Vhodné jsou zejména pohádky a příběhy, ve kterých je možné spatřovat prvky odlišností a jsou pro žáky zajímavé.

⁹⁸ ŠEVČÍKOVÁ, V. Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby, s. 53.

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ, Š. Výuka a učení se cizím jazykům versus interkulturní učení ve vzdělávání dospělých. In KIEHLBORN, A., ŠEBEK, J. Interkulturní dimenze ve výuce cizích jazyků.

Hudební výchova a výtvarná výchova

Cíle multikulturní výchovy je možné realizovat i v předmětech jako je hudební a výtvarná výchova. V předmětu hudební výchova je možné seznamovat žáky s hudbou jiných národů, věnovat se poslechu hudby jiných národů a skrze to žáky seznamovat s kulturou, tradicemi a životem jednotlivých zemí.

Vztah multikulturní výchovy a výtvarné či hudební výchovy je velice úzký. Prostřednictvím výtvarné a hudební výchovy lze rozvíjet afektivní složku osobnosti žáka (postoje, prožívání, hodnotovou orientaci) a v konečném důsledku dochází i k ovlivňování komunikativních schopností a projevu osobnosti. Nezbytností je využívat vhodné metody a formy práce, mezi které patří zejména interpretace, dramatizace a inscenační metody.

Vztah multikulturní výchovy na jedné straně a výtvarné výchovy na straně druhé je systémově determinovaný:

V rovině cílového zaměření – konkrétními cíli multikulturní výchovy určujícími vztah člověka k odlišným kulturám (tolerance, starostlivost, akceptování).

V rovině didaktické přípravy – taxonomií afektivních cílů a jejich postupným naplňováním pomocí učiva a prostředků hudební a výtvarné výchovy.

V rovině praktické realizace – výběrem učiva, metod, forem a prostředků hudební a výtvarné výchovy¹⁰¹.

Na Slovensku byl proveden výzkum u studentů středních škol (celkem 100 studentů středních škol), jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda je možné prostřednictvím vyučovacích předmětů – hudební a estetické výchovy pozitivně modifikovat multikulturní postoje k vybraným etnikům, národům, hudebním žánrům. Byl proveden pedagogický experiment a v něm bylo ověřováno, zda tvořivé, moderní a netradiční prostředky (metody a formy edukační činnosti žáků založené na aktivitě, různorodosti činností a zážitkovosti) jsou schopné působit na postoje silněji než mediální manipulace, stereotypy a předsudky domácího prostředí. Experiment ukázal, že prostředky a činnosti hudební a estetické výchovy mohou do značné míry efektivně ovlivňovat postoje k odlišným kulturám. V edukačním modelu byl prezentován možný, realizovatelný a úspěšně realizovaný projekt hudební

¹⁰¹ FRIDMAN, L. Rozvoj multikulturních postojov a schopností v hudobnej a estetickej výchove. In Nové perspektivy v kognitívnom a interkultúrnym vzdelávaní: od predškolskej výchovy k informačnej spoločnosti, s. 86 – 87.

a estetické výchovy, koncipovaný na netradičních metodách těchto výchovy, na netradičním charakteru a nových prvcích pedagogické komunikace, na tvořivosti spojující hudbu s jiným druhem umění¹⁰².

Prvouka a vlastivěda

V těchto předmětech se žáci seznamují nejprve s vlastním regionem, s kulturou a zvyklostmi. Později se dozvídají o cizích zemích a způsobu života jiných národů. Také prostřednictvím spolužáků jiných národností se mohou žáci dozvídat zajímavosti o jejich zemi a vzájemně se obohacovat.

3.2.2 Činitelé ovlivňující multikulturní výchovu

Existují subjekty a činitelé, kteří na multikulturní výchovu působí a mají vliv na způsob její realizace. Mezi nejvýznamnější činitele ovlivňující multikulturní výchovu patří žák, osobnost učitele, vlastní charakter školy (její aktivita v této oblasti), specifika regionu, komunita a organizace, které se angažují ve zkvalitňování multikulturního soužití.

Organizace a instituce

Fungující organizace a instituce ve státě je možné rozdělit na státní a nestátní. Organizace a instituce, které mají vliv na realizaci multikulturní výchovy a jsou pro potřeby této práce důležité, jsme shrnuli v podkapitole 2.2.1.

Organizací a institucí, věnujících se multikulturní výchově přímo či obecně soužití v multikulturní společnosti, bychom našli více, avšak pro potřeby této práce není nutné všechny zmiňovat.

Rámcový vzdělávací program¹⁰³

Rámcový vzdělávací program je popsán samostatně v podkapitole 3.1.2.

Škola

Pro úspěšnou realizaci multikulturní výchovy je žádoucí, aby probíraná témata úzce souvisela s každodenní realitou, se kterou se žáci běžně setkávají. Přátelské klima školy kladně ovlivňuje multikulturní výchovu, která opět zpětně působí

¹⁰² FRIDMAN, L. Rozvoj multikulturních postojů a schopností v hudobnej a esteticej výchove. In Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti, s. 85 – 91.

¹⁰³ HLADÍK, J. Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin), s. 33 – 37.

pozitivním způsobem na žáky, kteří vlastně toto pozitivní klima díky svým dovednostem dále rozvíjejí (více viz samostatná podkapitola 3.3).

Komunita

Komunita se může stát jedním ze zásadních faktorů, které ovlivňují multikulturní výchovu. Pokud se hovoří o komunitě, nejedná se však vždy o existenci národnostní menšiny. Pedagogický slovník pod tímto pojmem definuje „Přirozené lokální společenství obyvatel v místě školy. Vztah škola – komunita hraje výraznou roli při utváření klimatu školy, naopak škola bývá v mnoha zemích jedním z přirozených kulturních a společenských center obce“¹⁰⁴. Obsah multikulturní výchovy nejvíce ovlivní komunita, v níž se nacházejí členové, kteří mají nějakou sociokulturní odlišnost oproti majoritě. V našich podmínkách se nejvíce jedná převážně o Romy a Vietnamce.

Učitel

Jelikož je učitel primárním subjektem edukace, působí na žáka v tomto ohledu nejvíce. Učitel by měl být tím, kdo přenáší poznatky z praktické multikulturní výchovy do teorie multikulturní výchovy. V rámci multikulturní výchovy učitel často působí na postoje žáků, je nutné, aby vztah mezi učitelem a jeho žáky byl pozitivní. Učitel taktéž podporuje žáky k aktivitě a vytváří atmosféru ve třídě (více viz samostatná podkapitola 3.4).

Žák (student)

Žák (student) stojí ve středu našeho zájmu a je objektem našeho snažení. Pomocí didaktických metod a organizačních forem výuky se učitel snaží dosáhnout výchovně – vzdělávacích cílů, které mu teorie multikulturní výchovy vytyčila. V edukačním procesu je stále konfrontováno reálné chování žáka s potřebami společnosti (více viz samostatná kapitola 4).

3.2.3 Didaktické metody při realizaci multikulturní výchovy

Multikulturní vzdělávání přináší do vzdělávání celou řadu nových informací, nové metody, které umožňují žákům osvojit si určité dovednosti. Napomáhají tím vytváření postojů, které jsou založeny na respektování rovných lidských práv. Multikulturní vzdělávání je dynamické a vyžaduje průběžné monitorování

¹⁰⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 105.

a hodnocení. Díky těmto prostředkům přirozeně dochází ke zkvalitnění výuky. Jejich hlavním posláním je však ověřit postupné zavádění nového programu do vyučovacího procesu¹⁰⁵.

Multikulturní vzdělávání vyžaduje využití kvalitních didaktických prostředků a technologií. Díky moderním informačním a komunikačním technologiím se otvírají další způsoby pro nové formy pedagogické komunikace a multikulturní výchovy. Díky využívání nových přístupů ve vyučování dochází k rozvoji osobnosti žáka a rozvoji komunikativních dovedností. Žáci se učí komunikovat s žáky jiných národností a jiných hodnot. Interaktivita vytváří ve třídě tvořivou atmosféru, rozvíjí komunikační schopnosti žáků, postupně se vytváří rovnost účastníků z různých kultur a jiných národnostních menšin. Pro úspěšnou realizaci multikulturní výchovy je také nutné uplatňovat a využívat mezinárodní výměny zkušeností a interdisciplinárního přístupu¹⁰⁶.

Interkulturní vzdělávání a globální rozvojové vzdělávání si vybírají z víceřých komplementárních tradic pedagogického myšlení, adaptují existující metody pro svoje cíle a účely, specifická témata zpracovávají prostřednictvím technik, užívaných v jiných tematických oblastech.

Ideová východiska, kterým pak odpovídají i konkrétní didaktické nástroje, lze popsat pomocí čtyř „pilířů“. Tyto pilíře neodkazují ke čtyřem odděleným a vzájemně nekorespondujícím oblastem, jedná se o čtyři aspekty téhož, o čtyři pohledy na jeden celek¹⁰⁷.

Čtyři ideové pilíře multikulturní výchovy¹⁰⁸:

1. Pedagogický konstruktivismus
2. Kritické myšlení
3. Interakce

¹⁰⁵ KROUPOVÁ, A., ŠOTOLOVÁ, E. Monitoring a prostředky hodnocení multikulturního vzdělávání. In Kapitoly z multikulturní tolerance II, s. 42.

¹⁰⁶ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Multikultúrna výchova ve vztahu k národnostným menšinám v modernej edukácii. In BALVÍN, J. Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám, s. 71 -72.

¹⁰⁷ BURYÁNEK, J. Pilíře interkulturního vzdělávání. [online] Dostupný z WWW: <<http://varianty.cz/download/doc/texts/18.pdf>>.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 1 – 7.

4. Kooperace¹⁰⁹

Formulace čtyř pilířů má sloužit k vytvoření obecné představy o základech, na nichž jsou vystavěny aktivity interkulturního vzdělávání. Tyto principy se ve výuce odrážejí samozřejmě s odlišnou intenzitou v závislosti na věku žáků, atmosféře školního a třídního kolektivu, dosavadních pracovních návyků a v závislosti na osobnosti a stylu výuky konkrétního pedagoga¹¹⁰.

Metody multikulturního vzdělávání jsou různorodé a kladou zvýšený důraz na interakci mezi učitelem a jeho žáky a žáky navzájem. Multikulturní výchova se neobejde bez rozvíjení a dodržování strategií zdvořilosti, spolupráce, smysluplné diskuze a efektivní komunikace mezi žáky¹¹¹.

Nejčastěji využívanými metodami při výuce multikulturní výchovy jsou¹¹²:

1. Diskuze
2. Brainstorming
3. Skupinové vyučování
4. Simulační hry a dramatizace
5. Kritické myšlení (RWCT – čtením a psaním ke kritickému myšlení)
6. Projektové vyučování

¹⁰⁹ Pedagogický konstruktivismus – jedná se o pedagogický proud, jenž klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Kritické myšlení – v době informační přesycenosti je člověk stále více nucen třídit informace, pochybovat o nich a teprve na základě důkladného zvažování si tvořit vlastní názor a zaujmout vlastní stanovisko. Interakce – odkazuje k potřebě změny zažitých rolí učitele a žáka a k potřebě aktivizace všech účastníků výuky. Kooperace – odkazuje k socializačnímu ideálu výuky, a to nejen v rámci interkulturního vzdělávání. Kooperace je specifický druh interakce (BURYÁNEK, J. Pilíře interkulturního vzdělávání. [online] Dostupný z WWW: <<http://varianty.cz/download/doc/texts/18.pdf>>).

¹¹⁰ BURYÁNEK, J. Pilíře interkulturního vzdělávání. [online] Dostupný z WWW: <<http://varianty.cz/download/doc/texts/18.pdf>>.

¹¹¹ GRINNINGER, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z. Cesta ke kulturní toleranci přes vlastní zážitek. In Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti, s. 102.

¹¹² Tamtéž, s. 102.

Bližší popis a analýzu vyučovacích metod lze nalézt v pracích autorů J. Buryánka¹¹³, P. Vojtové¹¹⁴, S. Bendla¹¹⁵, Z. Svobody a D. Šimákové¹¹⁶ a jiných.

Je zcela v kompetenci učitele, jaké metody bude při výuce multikulturní výchovy využívat. Využití metod je také přímo závislé na dané situaci, individuálních věkových zvláštlostech žáků a cílech, kterých chce učitel dosáhnout.

Vhodně a promyšleně volená vyučovací metoda přispívá k osobnostnímu rozvoji žáků, podněcuje k aktivitě, nastiňuje řešení problémových situací, formuje postoje. Cvičení na budování důvěry a rozvíjení spolupráce má pozitivní vliv na chování, komunikaci, vstřícnost a důvěru mezi žáky.

3.2.4 Cíle multikulturní výchovy

Obecné vzdělávací cíle ve vztahu k dosahování klíčových kompetencí se v podstatě kryjí s cíli multikulturní výchovy. Specifické cíle multikulturní výchovy prohlubují a obohacují cesty ke klíčovým kompetencím, které jsou trvalého charakteru¹¹⁷.

Obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vztahů mezi sociokulturními skupinami, dále podpora a rozvoj chápání k přijímání odlišnosti jako pozitivního jevu, hodnotit rozdíly mezi příslušníky jiných kultur jako přínosné¹¹⁸.

Cílem interkulturního vzdělávání je tedy připravit žáky pro život v kulturně pluralitní společnosti a vybavit je interkulturními kompetencemi.

Tyto kompetence jsou:

1. „znalosti o různých etnikách a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;

¹¹³ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 18 – 20.

¹¹⁴ VOJTOVÁ, P. Metody výchovy a vzdělávání v interkulturním kontextu. In BALVÍN, J. Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám, s. 87 – 93.

¹¹⁵ BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. In Pedagogická orientace č. 3/2003, s. 77 – 83.

¹¹⁶ SVOBODA, Z., ŠIMÁKOVÁ, D. Problematika didaktického uchopení výuky multikulturní výchovy. [online] Dostupný z WWW: <http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/svoboda_simakova_sekce2.pdf>.

¹¹⁷ Multicultural education reform – Reforma multikulturního vzdělávání. Manuál pro učitele základních škol (výstup projektu Phare), s. 28.

¹¹⁸ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 14 – 15.

2. dovednost orientovat se v kulturně pluralitním světě a vnímat interkulturní kontakt jako obohacování sebe sama i druhých;
3. postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti¹¹⁹.

V příručce Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu¹²⁰ je (s odkazem na E. Mistríka) konečným cílem kurikula pro multikulturní výchovu přispět k mezikulturnímu porozumění ve společnosti. Vymezuje čtyři aspekty multikulturní výchovy:

1. Cílem multikulturní výchovy ve školách je vychovávat děti, které budou schopné porozumět kulturním odlišnostem, budou schopné akceptovat kulturní různorodost.

2. Prostřednictvím interkulturní výchovy populace je možné přispět k mezikulturnímu porozumění ve společnosti, k postupnému odstraňování konfliktů ve společnosti.

3. V konečném důsledku by odstraňování konfliktů mělo vést k odstranění předsudků a diskriminace každého druhu. Mezikulturní porozumění je zaměřené proti diskriminaci na základě kulturních, rasových, majetkových nebo jiných rozdílů.

4. Dalším cílem kurikula multikulturní výchovy je budování předpokladů pro rovnost životních šancí všech členů společnosti. Tato rovnost je jednou z důležitých podmínek pro zdravý rozvoj společnosti.

3.3 Vliv školního prostředí na multikulturní výchovu

Škola je institucionální prostředí, ve kterém se setkává učitel a žák jako reprezentanti dvou rovin kulturního systému vzdělávání. Jedná se o setkávání dvou jedinců, kteří se vyznačují svébytnou intrakulturou. Tito jedinci mají určité osobnostní a vývojové charakteristiky, strategie jednání a komunikace, intence, postoje, hodnoty, zvyklosti¹²¹.

¹¹⁹ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 14 – 15.

¹²⁰ KOŠTÁLOVÁ, H. Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.

¹²¹ PŘÍBYL, M., ZAJÍCOVÁ, P. Co potřebuje škola, učitel a žák v multikulturní společnosti. In Otevřené otázky sociální pedagogiky, s. 97.

K. Ľuptáková¹²² s odkazem na Z. Obdržálka popisuje školské klima jako trvalé prožívání školské kultury, která je chápána jako uplatňování tradic školy v činnosti školy, určitých vizích, hodnotové orientaci, činnostech a vztazích mezi příslušníky školy. Jedná se o celkový charakter vzdělávací instituce, jež ovlivňuje mezilidské vztahy a směřuje k dosažení vytyčených cílů.

Předpokladem pro úspěšnou realizaci multikulturní výchovy je tedy pozitivní a příznivé socioemoční klima v sociální skupině, kterou je třída. Klima ve třídě může mít různý charakter – pozitivní či negativní a působí pozitivním či negativním způsobem na každého člena kolektivu. Má svůj odraz v dimenzi vzájemných vztahů, v dimenzi rozvoje jedince, v systémové dimenzi¹²³.

Podle G. Geréba¹²⁴ je vyhovující klima takové, které formuje kolektiv, utváří zdravé společenské vztahy, utváří osobnost a zabezpečuje plynulé přizpůsobení se bez jakéhokoliv napětí.

K. Ľuptáková¹²⁵ s odkazem na B. Kosovou uvádí, že na utváření pozitivního a příznivého klimatu ve třídě má vliv několik faktorů – patří mezi ně tyto: efektivní vyučování, dobré řízení třídy učitelem, disciplína při učební činnosti. Zdůrazňuje faktor, který nazývá emocionální bezpečí – dobré vztahy. Cílem je vytvořit takové prostředí, které bude žák prožívat a vnímat jako podporující.

Do velké míry se na jeho utváření podílí učitel. Určujícím vztahem je vztah učitel – žák, který je založený na vzájemném partnerství. Socioemoční klima je ovlivněno školským klimatem a celkovou kulturou školy¹²⁶.

Nejenom legislativním ukotvením, ale zejména snahou škol vytvořit pro žáky podnětné a přátelské prostředí, dochází ke zlepšení atmosféry a celkového klimatu školní třídy a celé školy.

¹²² ĽUPTÁKOVÁ, K. Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 71.

¹²³ DOUŠKOVÁ, A., WÁGNEROVÁ, O. Niekoľko poznámok k ekologickej výchove z pohľadu pedagogickej prípravy učiteľov. In Enviromentálna výchova a škola, s. 33 – 34.

¹²⁴ GERÉB, G. Psychická klíma ve škole, s. 8.

¹²⁵ ĽUPTÁKOVÁ, K. Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 66.

¹²⁶ Tamtéž, s. 67.

Vytvořením norem chování pro všechny žáky i učitele a zavedením hodnotících kritérií a technik, které nejsou diskriminující, by se měly vytvořit takové základní podmínky, aby všichni žáci měli možnost se vzdělávat bez rozdílu rasy, etnického původu nebo sociálního postavení. To je důležité především pro školy, které chtějí pozměnit strategii školy, změnit školní kulturu a zlepšit sociální strukturu školního prostředí.

Z výsledků řady výzkumů vyplývá, že učitelé, zřizovatelé a vedení škol vkládají často malé naděje do žáků cizojazyčných minoritních skupin, do žáků jiné barvy pleti a do žáků pocházejících z chudšího socioekonomického prostředí.

P. Říčan¹²⁷ definuje úkoly školy v oblasti multikulturní výchovy – tyto úkoly člení do čtyř skupin.

Podle autora pojetí je žádoucí maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty dětí z různých skupin, obzvláště při školní práci či zábavě, dále se učit předcházet a konstruktivním způsobem řešit konflikty mezi dětmi patřícími k různým skupinám, snažit se maximalizovat vzájemné kulturní obohacování a poskytovat dětem co nejvíce informací o jiných národech, kulturách.

Ve škole by mělo docházet ke snaze o inkluzi¹²⁸. Multikulturní výchova se dotýká mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi rodinou a školou, mezi školou a obcí¹²⁹.

Úkolem škol by mělo být vytvoření příznivého socioemočního klimatu, ve kterém by se žáci cítili bezpečně bez ohledu na jejich kulturní příslušnost. Je žádoucí vytvořit optimální podmínky, ve kterých by se žáci cítili bezpečně a mohli se zároveň kvalitně vzdělávat. Interkulturní výchovu lze jen stěží realizovat v prostředí ohrožení, strachu a obav. Bezpečné socioemoční klima je základní podmínkou a předpokladem k interkulturnímu porozumění a na formování tohoto prostředí by se měl podílet nejenom učitel, ale zejména škola, okolí a celá společnost¹³⁰.

¹²⁷ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak, s. 118.

¹²⁸ Inkluze – pro oblast multikulturní výchovy se jedná o aktivní zapojení minorit a odlišných lidí do života majority (HRACHOVCOVÁ, M. Multikulturalita na vlastní kůži: Teorie a modely sociálního soužití. In Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit, s. 56).

¹²⁹ HRACHOVCOVÁ, M. Multikulturalita na vlastní kůži: Teorie a modely sociálního soužití. In Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit, s. 56.

¹³⁰ LUPTÁKOVÁ, K. Interkulturní výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 71.

3.4 Učitel jako jeden z hlavních realizátorů multikulturní výchovy

Klíčovou úlohu při úspěšné realizaci multikulturní výchovy sehrává učitel – jeho osobnostní a profesní přístup k dané problematice. Učitelé se setkávají s žáky jiných národností, musí se s nimi učit komunikovat, pracovat, vychovávat je a v neposlední řadě je také hodnotit. Hlavním úkolem učitele je nejenom předávat žákům učivo, ale hlavně formovat jejich postoje, utvářet dobré mezilidské vztahy a společenské klima ve třídě i škole.

Multikulturní výchovu ve výchovně-vzdělávacím procesu je možné obohacovat tématy, která velice úzce souvisejí se situacemi a činnostmi běžného života. Je potřebné, aby si tuto skutečnost učitelé uvědomovali a podle toho se daným tématům věnovali a zařazovali je do své výuky. Jako potřebné a přínosné se jeví obzvláště pracovat s tematikou, která se vztahuje ke zvláštnostem regionu (např. složení obyvatelstva, kulturní a společenský život v daném regionu – zvyky, tradice, důležité svátky). Obsah multikulturní výchovy by měl reflektovat realitu, ve které učitelé a žáci žijí.

3.4.1 Osobnost učitele při formování osobnosti žáka a realizaci multikulturní výchovy

Učitel by měl disponovat určitými všeobecnými a osobnostními kvalitami, znalostmi, dále schopností sociální komunikace. Díky odborné způsobilosti a zkušenostem, dodržování pravidel, spravedlnosti a umění zjednat si kázeň a pořádek musí být schopen dosáhnout přirozené autority¹³¹.

Multikulturní výchovu lze realizovat pouze za předpokladu, že učitel cítí potřebu věnovat se těmto otázkám, je přesvědčený o jejich smyslu a přínosu. Učitel cíleně organizuje vyučování tak, aby v rámci něho učil žáky osvojovat si způsoby pozitivního hodnocení různých kulturních systémů, aby učil své žáky slušně se chovat a adekvátním způsobem reagovat na příslušníky jiných kultur. Svými postupy a vystupováním ovlivňuje učitel celý vyučovací proces. Učitel také svým přístupem a jednáním významně ovlivňuje sociální vazby žáků ve škole, dále se velice významně podílí na kvalitě socioemočního klimatu ve třídě, kromě toho se velkou

¹³¹ Práva dítěte v multikulturní společnosti (výstup projektu Realizace práv dítěte v multikulturní společnosti), s. 35 – 36.

měrou podílí na vzniku partnerského vztahu mezi rodinou žáka a školou. Z těchto důvodů je tedy osobnost učitele stěžejním článkem úspěšné realizace multikulturní výchovy¹³².

K. Luptáková¹³³ s odkazem na J. Štefanoviče poukazuje na skutečnost, že učitel vychovává celou svojí bytostí, ne pouze nějakou svojí částí. Zájem a zainteresovanost učitele k otázkám výchovy k multikulturnímu porozumění je významným vkladem pro tuto výchovu, ale není zcela dostačujícím. Rovněž je nezbytně důležitá připravenost učitele na zvládnutí dané problematiky v rovině osobnostní a neméně důležitá je pak rovina profesionální.

Autorka podrobně popisuje 6 důležitých charakteristik osobnosti učitele na základě syntézy poznatků více autorů v této oblasti. Každá z uvedených charakteristik je stejně důležitá, utváří celkovou osobnost učitele. V této souvislosti je třeba připomenout, že je popisován ideál, kterému by se měl učitel co nejvíce přiblížit¹³⁴.

Charakteristiky osobnosti učitele:

Autentičnost – autentická osobnost je schopná být reálnou, upřímnou, nic nezakrývat a nestylizovat se do jiné podoby. Takový učitel má schopnost realisticky a pravdivě vnímat okolní svět, má přiměřenou sebeúctu, pozitivní vztah k sobě, přiznává svoji hodnotu i hodnotu druhých lidí. Tato schopnost v sobě zahrnuje také požadavek na poznání žáků a jejich posuzování. Důsledné poznání žáka, ve kterém je zahrnuto také seznámení se s rodinným prostředím a příslušnými kulturními zvyky umožní učiteli přiblížit se žákům a efektivně řídit výchovně – vzdělávací proces. V souvislosti s autentičností se často používá pojem kongruence. Tento pojem vyjadřuje shodu vnitřního prožívání emocí, názorů, motivů a postojů s vnějšími projevy.

Tvořivost – každý učitel by měl disponovat určitou mírou kreativity, jelikož netvořivý učitel nedokáže tvořivou osobnost přijmout. Tvořivý učitel dokáže dát svým žákům prostor pro plodné diskuze, hledání nových řešení. Vytváří tak žákům

¹³² L'UPTÁKOVÁ, K. Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 52 - 53.

¹³³ Tamtéž, s. 53.

¹³⁴ L'UPTÁKOVÁ, K. Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 54 – 61.

podmínky pro objevování krásného ve všem co je nové, i když jiné. Poukazuje na skutečnost, že tvořivost se projevuje ve zvýšené iniciativě učitele, která se odráží ve zvýšené vnímavosti a pozornosti k potřebám jednotlivých žáků. Netvořivý učitel má tendence spět ke stereotypní práci a schematismu. Naopak kreativní učitel je nakloněný všemu novému a necítí se být ohrožený tvořivostí svých žáků.

Svoboda – učitel svobodný navenek i ve svém nitru si uvědomuje potřebu vychovávat své žáky ke svobodě a k zodpovědnosti. Učitel interkulturní výchovy vzhledem k jejímu humanistickému poslání musí být osobností svobodnou, uvědomující si nemožnost dosažení vytyčených cílů bez poskytnutí svobody svým žákům.

Zodpovědnost – člověk je ve svém rozhodování svobodný a koná vše v souladu se svým svědomím. Každý čin je výsledkem jeho volby a je povinný vzít zodpovědnost za všechny důsledky svého chování i v případě, že budou pro něho nepříznivé. Učitel v souvislosti s výchovou ke svobodě vede své žáky k pochopení její podstaty. Učí je, že svoboda předpokládá zodpovědnost. Na učitele jsou kladeny vyšší morální nároky. Učitelova zodpovědnost tkví v uvědomování si těchto skutečností, v korigování svých vnějších projevů tak, aby mohl nadále pozitivně výchovně působit. Učitel by se tedy měl stát pozitivním vzorem pro své žáky.

Mnohostrannost – učitel by měl být schopný realizovat rozmanité druhy činností. Cílem výchovy je vést dítě tak, aby činnosti vykonávalo s radostí a aby bylo motivováno k novým aktivitám a zájmům. Mnohostrannost předpokládá nepřetržitý rozvoj osobnosti, její utváření po všech stránkách a nedovoluje učiteli ustrnout. Učitel, který chce u svých žáků mnohostrannost rozvíjet, by se měl sám touto charakteristikou vyznačovat.

Celistvost – učitel by měl být především emocionálně stabilní a vyrovnaný. Jeho emocionální rozpoložení výrazným způsobem ovlivňuje atmosféru, pocity pohody a bezpečí ve třídě.

3.4.2 Kompetence učitele v souvislosti s multikulturní výchovou

V souvislosti s připraveností učitele v profesní rovině je často skloňován pojem kompetence. Tento pojem nespadá pouze do oblasti pedagogiky, je možné se s ním setkat v sociologických vědách, filosofii, psychologii, ale také v ekonomii. Francouzský termín „compétence“ se původně používal v kontextu odborné přípravy a byla jím označována schopnost (způsobilost) vykonávat určitý úkol. V posledních

desetiletích pronikl do sféry všeobecného vzdělávání a je definován rozličnými způsoby. Francouzský pedagog P. Perrenoud definuje kompetenci jako „schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“¹³⁵.

Na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích navrhl irský pedagog J. E. Coolahan, aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání“¹³⁶.

Neexistuje univerzálně platná definice klíčových kompetencí. Aby mohla být kompetence nazvána „klíčovou“, měla by být pro jedince i celou společnost nezbytná a prospěšná. Protože všechna prostředí a situace podléhají určitým změnám, musí klíčová kompetence jedinci umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále rozšiřoval a aktualizoval a udržoval tím krok s nejnovějším vývojem¹³⁷.

Pojem profesní kompetence učitele není v české pedagogické teorii jednoznačně vymezen, bývá chápán jako soubor určitých dovedností a dispozic učitele. Tento soubor je složen z dílčích či speciálních kompetencí¹³⁸.

Relativně nový pojem, s nímž se lze v souvislosti s požadavky na osobnost učitele při realizaci multikulturní výchovy setkat, jsou multikulturní kompetence. Zároveň je možné setkat se s pojmem interkulturní kompetence. Pojem multikulturní a interkulturní kompetence vymezuje ve své práci K. Luptáková¹³⁹.

¹³⁵ Co jsou to klíčové kompetence – historie a genealogie pojmu (Učitel'ský zpravodaj – webové stránky. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/tema/tabid/332/articleType/ArticleView/articleId/133/Default.aspx>>).

¹³⁶ Tamtéž.

¹³⁷ Co jsou to klíčové kompetence – historie a genealogie pojmu (Učitel'ský zpravodaj – webové stránky. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/tema/tabid/332/articleType/ArticleView/articleId/133/Default.aspx>>).

¹³⁸ KLAPILOVÁ, S. Sociální kompetence učitele a multikulturní výchova. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?*, s. 138.

¹³⁹ Tamtéž, s. 60 – 65.

Model multikulturních kompetencí

V České republice se modelem multikulturních kompetencí zabýval J. Průcha, na něhož se odkazuje M. Portik¹⁴⁰. Uvedený model je přejatý ze Švýcarska, tyto kompetence jsou vymezeny následujícím způsobem:

- „poznání základních problémů sociokulturních rozdílů žáků v heterogenních třídách;
- psychosociální aspekty interkulturality – představy o imigrantech, reakce domácích na cizince;
- metodické a didaktické schopnosti pro vyučování v heterogenních třídách – poznávání nových cílů a úloh školy na základě kulturní plurality pro diskuzi o jazykové a kulturní odlišnosti;
- podpora školské úspěšnosti žáků – odstranění jejich podceňování domácími žáky;
- vztah k multijazykové situaci – využívání jazykové a kulturní plurality pro diskuzi o jazykové a kulturní odlišnosti;
- spolupráce s rodiči – schopnost komunikovat a spolupracovat s rodiči z jiných etnických, náboženských a sociálních skupin;
- podpora žáků a rodičů ke vzájemné spolupráci“¹⁴¹.

Na Slovensku se multikulturními kompetencemi zabývají I. Kominarec a S. Kominarecová¹⁴², kteří vymezují pojem multikulturní kompetence jako „Schopnost, respektive soubor schopností určitého chování v konkrétní situaci. Kompetence se tedy nemůže chápat jenom jako reakce na danou situaci, protože je zapotřebí chápat sociální rozměr chování“.

Podle výše zmíněných autorů je model multikulturních kompetencí tvořen dílčími složkami, které jsou vymezeny následujícím způsobem:

Projev respektu – v rámci každé kultury existují specifické způsoby vyjádření respektu, pro každou kulturu jsou tyto způsoby odlišné, respekt je vyjádřen

¹⁴⁰ PORTIK, M., NOVOTNÁ, E. Příprava učitel'a na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov, s. 56.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 56.

¹⁴² KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, S., Multikulturalita a edukácia, s. 88.

verbálními (vyjádření zájmu, porozumění) a neverbálními (výraz tváře, zrakový kontakt, postoj) způsoby.

Orientace na poznání – kompetence poznání se realizuje tehdy, jestliže jsou zkušenosti a jejich interpretace individuální, nikoliv zevšeobecněné (dále se snažit se vnímat svět jako jeden celek, poznávat ho a chápat jeho souvislosti).

Empatický postoj – dostatečně vnímat okolní svět a chápat ho podobně jako jiní.

Interakční management – vzhledem k tomu, že interakce přispívá ke vzájemnému obohacení, by měl být člověk způsobilý při uskutečňování interakce diskutovat a správně reagovat.

Tvořivý přístup – řešení problémových úloh přispívá ke zlepšení schopnosti získávání informací, jejich zhodnocení a rozvíjí schopnost komunikace ve skupinách.

Tolerance pro odlišnosti – je zde kladen požadavek na přizpůsobivost a schopnost překonat nervozitu v těžších situacích, adaptovat se na nové, měnící se požadavky.

Model interkulturních kompetencí

K. Luptáková¹⁴³ vymezuje pojem interkulturní kompetence a definuje ho jako „Intelektuální a emocionální spolupatříčnost k základní jednotce všech lidí, ale současně i akceptování a uznání rozdílů jednotlivců a kultur. Učitel způsobilý vést interkulturní výchovu si je vědomý odlišnosti, ale ví, že kultury se neustále mění, a proto si uvědomuje nebezpečí předsudků a stereotypů“.

Autorka dělí model interkulturních kompetencí do třech skupin, a to na vědomosti, postoje a dovednosti.

Vědomosti – do tohoto okruhu patří základní vědomosti z teorie kultury, dále porozumění pojmům, pochopení významu kultury pro člověka, dále sem patří vědomosti o svém národě, sociálních vrstvách, vědomosti týkající se základních didaktických aspektů interkulturní výchovy, její záměry, cílové postoje, hodnoty, efektivní metody, strategie a formy práce¹⁴⁴.

Postoje – patří sem vlastní přesvědčení, že interkulturní výchova je důležitá, být otevřený změnám a inovacím, vážit si své vlastní kultury i kultury jiných, být

¹⁴³ L'UPTÁKOVÁ, K. Interkulturná výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 61.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 63.

obezřetný v posuzování ostatních, uvědomovat si své vlastní předsudky vůči příslušníkům jiných kultur, snažit se o jejich eliminaci.

Dovednosti – tato skupina je dále členěna na čtyři kategorie, kterými jsou plánování a příprava vyučování (vytyčování a plánování reálných cílů multikulturní výchovy; schopnost implementovat multikulturní aktivity v rámci vyučovacího procesu; vybírat adekvátní metody a formy práce k dosažení vytyčených cílů; pracovat s kvalitními a efektivními pomůckami), realizace vyučování (schopnost flexibilně reagovat na situaci během vyučování; dobré komunikativní dovednosti, schopnost aktivně vést a usměrňovat dialog a diskuzi; poskytovat žákům zpětnou vazbu), udržování pozitivního socioemočního klimatu ve třídě (efektivně spolupracovat s rodinným prostředím žáků a navazovat dobré vztahy; udržovat si přirozenou autoritu; projevovat úctu a lásku k žákům ve třídě; schopnost řešit sociální konflikty; dokázat řešit sociální konflikty, správným způsobem reagovat na diskriminační chování dětí) a sebehodnocení svého výchovného působení (pravidelné uvažování o účinnosti svých postupů a metod, o adekvátnosti vytyčených cílů a úloh; neustálé přehodnocování svého přístupu k žákům, svých projevů, jež jsou odrazem otevřenosti vůči multikulturnosti)¹⁴⁵.

Sociální kompetence učitele

V souvislosti s multikulturní výchovou se lze setkat i s pojmem sociální kompetence. S. Klapilová¹⁴⁶ ji s odkazem na A. Vališovou popisuje jako schopnost vhodného učitelského chování a jednání, umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat je, vnímat procesy dospívání dětí a mládeže, schopnost týmové práce a jednání s dospělými. Sociální kompetence v sobě zahrnuje složku komunikativní, diagnostickou, intervenční, poradenskou a konzultativní.

¹⁴⁵ L'UPTÁKOVÁ, K. Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ, s. 65.

¹⁴⁶ KLAPILOVÁ, S. Sociální kompetence učitele a multikulturní výchova. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?*, s. 139.

O sociální kompetenci lze obecně uvažovat jako o komplexu sociálních znalostí, schopností, dovedností, jež jsou předpokladem pro uplatňování různorodých variant chování¹⁴⁷.

Sociální kompetence zahrnuje sociální dovednosti, vědomosti, potřeby a postoje. Sociální dovednosti tvoří významnou součást profesionálních kompetencí pedagogů. Existuje velké množství sociálních dovedností (např. empatie, prosociální dovednosti, dovednost řešit standardní a problémové situace, přijímat a poskytovat konstruktivní a zpětnou vazbu, aktivně naslouchat druhým, řešit konfliktní situace a další).

Učitel by měl dokázat reflektovat svůj přístup a při integraci multikulturní výchovy do vzdělávání zvážit mnoho otázek, ke kterým by především měly patřit následující¹⁴⁸:

- Co je to multikulturní výchova, jaká jsou její východiska?
- Zním témata, která do dané problematiky patří, jsou pro žáky aktuální?
- Jsem na její realizaci připraven po stránce odborné a osobnostní?
- Zajímám se o kulturu a zvyklosti druhých lidí?
- Zajímám se o druh – Věnuji ve vyučování dostatečnou pozornost otázce národnostních menšin, otázce náboženství, křesťanským svátkům a znakům cizích zemí a jejich kultur?
- Které konkrétní znalosti a dovednosti by mohly pomoci žákům zvládat složité situace, do nichž se mohou dostat?
- Je vhodné zařazovat do multikulturní výchovy informace z blízkého okolí?
- Které metody jsou nejvhodnější při realizaci multikulturní výchovy?
- Je na škole dostatek učebnic a učebních materiálů, díky nimž je realizace multikulturní výchovy jednodušší?
- Je dobré, aby se žáci naší školy zúčastňovali vzdělávacích programů, kde by se s danou problematikou mohli více seznámit?

¹⁴⁷ KLAPILOVÁ, S. Sociální kompetence učitele a multikulturní výchova. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?*, s. 139.

¹⁴⁸ HAVLÍNOVÁ, I. Multikulturní výchova v projektech a programech na školách. In PELCOVÁ, N. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*, s. 333.

FALTÝN, J. Možnosti uplatnění multikulturní výchovy. In *Svět průřezových témat pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia: metodický průvodce výukou*, s. 2.

- Jakým způsobem bych mohl pomoci žákům rozvíjet pozitivní přístup k probíraným problémům?
- Využívám informace o dění ve světě a ve svém okolí k tomu, abych cíleně žáky připravoval pro život v multikulturním prostředí?
- Uvědomuji si, že dění ve společnosti je setkáváním různých přístupů, názorů, kultur či společenských skupin a v těchto souvislostech je interpretuji žákům?
- Snažím se o to, aby se postoje a znalosti žáků stávaly autentickými (od „mělo by se“ k „já chci – já dělám – říkám“)?

Multikulturní výchova by měla využívat především osobní zkušenosti učitele i žáka. Je žádoucí obohacovat ji tématy, která se vztahují ke zvláštnostem regionu (např. složení obyvatel, zvyky a tradice v daném regionu), díky tomu se otevírá široký prostor pro její realizaci dle rámcových vzdělávacích programů¹⁴⁹.

3.4.3 Požadavky na učitele vzhledem k potřebám multikulturní výchovy

Mezi další, již specifitější požadavky, které jsou na učitele kladeny, můžeme zařadit (v oblasti znalostí, dovedností a postojů)¹⁵⁰:

- znalost národnostních menšin na území, znalost kulturních specifik, náboženství, stylu života jiných národů;
- orientovat se v dané oblasti, umět vyhledávat aktuální informace týkající se této problematiky a pracovat s nimi;
- dokázat didakticky zpracovávat multikulturní témata, volit vhodné metody a formy práce k dosažení vytyčených cílů;
- tvořit a kompletovat efektivní pomůcky, vytvářet materiály k tématu;
- propojovat poznatky z ostatních předmětů do multikulturní výchovy;
- uvědomovat si potřebu dodržování lidských práv a práv žáků;
- vytvářet příznivé podmínky ve vyučovacím procesu (příjemné pracovní klima);

¹⁴⁹ FALTÝN, J. Možnosti uplatnění multikulturní výchovy. In Svět průřezových témat pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia: metodický průvodce výukou, s. 2.

¹⁵⁰ HLADÍK, J. Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí.

Práva dítěte v multikulturní společnosti (výstup projektu Realizace práv dítěte v multikulturní společnosti), s. 35 – 36.

- spolupracovat s rodinným prostředím žáků, navazovat partnerské vztahy s rodinou;
- respektovat sociokulturní odlišnost lidí (afektivní složka);
- uvědomovat si potřebu dodržování lidských práv (afektivní složka);
- uvědomovat si potřebu aktivního vystupování proti projevům intolerance a rasismu;
- umět řešit konfliktní situace a správně na ně reagovat;
- mít zájem o vlastní sebevzdělávání, o nové informace;
- chápat specifika kultury a jazyk menšin;
- umět tvořivě aplikovat znalosti o problematice národnostních menšin;
- být otevřený vůči netradičním výchovně-vzdělávacím metodám a postupům, podporovat týmovou práci;
- usilovat o otevřenou komunikaci mezi žáky a vyučujícími, mezi vyučujícími navzájem, mezi vyučujícími a rodiči, mezi školou a veřejností;
- umět řešit konfliktní a nežádoucí situace nenásilným způsobem.

3.4.4 Pregraduální příprava budoucích učitelů v oblasti multikulturní výchovy

Bylo rozhodnuto, že multikulturní výchova bude od roku 2004 na školách povinně vyučována. Učitelé nebyli na tento fakt připraveni, neměli jasno ohledně samotného pojmu ani vyučovacích metod. K tomuto zavedení multikulturní výchovy se učitelé stavěli rozdílným způsobem. Část z nich se přikláněla k názoru, že multikulturní výchovu je třeba včlenit do vyučování až tehdy, objeví-li se ve třídě cizinec, jiní zastávali názor, že speciální výchova není zapotřebí, že škola přece vychovává k obecné slušnosti. V té době nebylo dostatek manuálů k tomu, jak multikulturní výchovu učit¹⁵¹.

V posledních letech je snahou i některých vysokoškolských pracovišť v České republice zavádět do svých studijních programů předměty, které se multikulturní výchovou zabývají. Jedná se především o studijní programy zaměřené na

¹⁵¹ KOMÁREK, M. Učitelé a multikulti. In Reflex č. 4/2008. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.reflex.cz/Clanek30710.htm>>.

pedagogiku, andragogiku, antropologii, společenské vědy, geografii, humanitní studia, studium cizích jazyků a další¹⁵².

Komplexní přehled vysokoškolských pracovišť (pedagogických fakult), která problematiku multikulturní výchovy zařazují do svých studijních programů, zpracovala K. Sekyrová¹⁵³. Autorka nepoukazuje pouze na nutnost zařazení předmětu multikulturní výchova do pedagogické přípravy budoucích učitelů, ale klíčovým prvkem shledává utvoření systematické koncepce, která by studentům nabídla jak teoretický vědomostní základ, tak schopnost poznatky upotřebit a aplikovat v praxi.

V současné době se učitelé ve své pedagogické praxi stále ve větší míře setkávají s žáky, kteří pochází z jiného sociokulturního prostředí, nemají český jazyk jako jazyk mateřský, případně vyrůstali a byli formováni jinou kulturou. Učitelé by měli být na tuto realitu připravováni v průběhu studia a následně při pedagogické praxi získávat patřičné kompetence, které by jim napomáhaly úspěšně se žáky národnostních menšin pracovat, vřazovat multikulturní témata do výuky a multikulturní výchovu ve výchovně-vzdělávacím procesu praktikovat.

¹⁵² SEKEROVÁ, K. Konkrétní realizace multikulturní výchovy v podmínkách českých vysokých škol. In Pedagogická evaluace '06, s. 2.

¹⁵³ Tamtéž.

4 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU, POSTOJE A ZNALOSTI

V této kapitole nejprve definujeme vývojové období dítěte mladšího školního věku. Vzhledem k charakteru práce se zaměříme na oblast poznávacích procesů, konkrétně na vnímání dítěte mladšího školního věku. Dále vymezíme pojem postoj, budeme se věnovat jeho vnitřní struktuře a znalostem.

4.1 Dítě mladšího školního věku

J. Langmeier¹⁵⁴ označuje mladším školním obdobím dítěte dobu od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.

S odkazem na Z. Matějčka uvádí J. Langmeier¹⁵⁵ dělení tohoto období na 3 části – mladší školní věk (období 6 – 8 let), střední školní věk (zhruba mezi 9. – 12. rokem dítěte) a starší školní věk, jenž se kryje s pubescencí.

Toto období bývá psychologicky označováno jako věk střízlivého realismu. Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení a jednání hodně závislé na svých přáních a fantaziích, je dítě mladšího školního věku plně zaměřeno na to, co je a jak to je, chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Zprvu je realismus závislý na tom, co dítěti autority (rodiče, učitelé) předloží, v tomto případě se jedná o „realismus naivní“. Později se dítě stává k okolním věcem kritičtější a jeho přístup ke světu je „kriticky realistický“, což napovídá, že se blíží období dospívání¹⁵⁶.

Od nástupu do školy po počátky dospívání dochází u dítěte k velkému rozvoji poznávacích procesů. Jedná se především o rozvoj vnímání, paměti, myšlení, pozornosti. Silný je též emoční vývoj a socializace¹⁵⁷.

¹⁵⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie, s. 117.

¹⁵⁵ Tamtéž.

¹⁵⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie, s. 118.

¹⁵⁷ Tamtéž.

Vnímání

Vnímání se ve školním věku zdokonaluje a rozvíjí do složitých a vzájemně propojených forem¹⁵⁸.

Pedagogický slovník¹⁵⁹ definuje vnímání jako „proces získávání a zpracovávání podnětů a informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka“. Nejvyšší forma smyslového odrazu předmětů a jevů ve vědomí individua je vjem¹⁶⁰, jehož vznik je podmíněn stavem bdělosti a vyžaduje předchozí zkušenost, která umožní rozhodnout, „co to je“, respektive „co to znamená“¹⁶¹.

Vnímání není pouze záležitostí smyslů, ale také kognitivních a motivačních procesů, vlivu sociálního prostředí a výcviku¹⁶².

Dětskému vnímání se ve své práci věnuje O. Čačka¹⁶³, vnímání v souvislosti s myšlením se věnují Z. Matějček a J. Koch¹⁶⁴.

Vnímání etnických odlišností

Mnohé výzkumy dokládají, že dítě v prvních třech letech života postrádá vědomí etnické příslušnosti¹⁶⁵.

Předsudky se vytváří u dětí ve věku 4 – 7 let, kdy si začínají uvědomovat jisté „odlišnosti“ příslušníků jiných etnických skupin. J. Průcha¹⁶⁶ uvádí, že vznik a vývoj předsudků je závislý na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Během socializace se dítě adaptuje na okolní svět, osvojuje si kulturu svého národa a přejímá hodnoty, normy a tradice své kultury včetně stereotypů a předsudků.

¹⁵⁸ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie, s. 122.

¹⁵⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 273.

¹⁶⁰ Vjemy lze dělit na pět základních druhů (dle pěti základních smyslů) – vjemy zrakové, sluchové, hmatové, čichové (ŘÍČAN, P. Psychologie, s. 39).

¹⁶¹ Všeobecná encyklopedie Diderot (4. díl), s. 573.

¹⁶² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 273.

¹⁶³ ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.

¹⁶⁴ MATĚJČEK, Z., KOCH, J. Psychologie a pedagogika dítěte.

¹⁶⁵ PRŮCHA, J. Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum, s. 147 – 148.

¹⁶⁶ Tamtéž.

Ve věku mezi šestým a dvanáctým rokem je kladen základ vývoje mravního usuzování. Jeho počátky se vytvářejí ve stadiu předporozumění, které ještě zcela nemá rozvinutou logickou stavbu, ale pro ustavení zkušenostní výbavy je zcela nezbytné.

V tomto věku je zkušenostní základ budován na základě zážitků z výsledků společného úsilí, radosti z vlastního uplatnění ve skupině, pomoci žákům slabším a méně výkonným¹⁶⁷.

Zahraničními výzkumy bylo prokázáno, že již v útlém věku jsou si děti vědomy rasových rozdílů uvnitř společnosti dospělých. Dětské postoje imitují postoje dospělých. V zahraničí byly vytvořeny materiály a studie, které se zaměřují – iniciují změny učiva s využitím multietnických materiálů a kooperativních metod výuky. Bylo prokázáno, že ve školách, jež upřednostňují tyto formy práce, dochází k výrazné redukci rasových předsudků. Výsledky výzkumů o kooperativních aktivitách ukazují, že žáci se stávají tolerantnějšími ve svém jednání, osvojují si pozitivnější rasové postoje a vybírají si více přátel mimo vlastní etnickou skupinu. Dalším kladným zjištěním je skutečnost, že kooperativní učební aktivity mají pozitivní efekt na studijní výsledky žáků.

4.2 Pojem postoj

Pojem postoj není jednoznačně vymezen. V odborné literatuře a řadě odborných prací se setkáváme s celou řadou definic tohoto pojmu. Jejich různorodost je způsobena odlišností teoretických východisek jednotlivých autorů a také odlišnými metodologickými přístupy k provádění empirických výzkumů.

Vzhledem ke svému abstraktnímu významu nemá pojem postoj žádnou přesnou či stálou definici, jež by obsahovala všechny četné způsoby jeho aplikace. Mnoho autorů anglosaské literatury užívá termínů jako postoj (attitude), mínění (opinion), touha (desire), přání (wish), zaujatost (bias), cit (sentiment), rys (trait), návyk (habit), víra (belief). Existuje jistá shoda v tom, že významy těchto termínů mají jisté společné jádro – týkají se získaných (naučených) a podmíněných vzorců pro jednání¹⁶⁸.

¹⁶⁷ ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu, s. 195 – 196.

¹⁶⁸ VÍDEN, I. Metodologie výzkumu postojů, s. 9.

Pedagogický slovník¹⁶⁹ vymezuje pojem postoj jako hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i k sobě samému. Zahrnuje v sobě rovněž tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje se formují na základě spontánního učení v rodině či jiných sociálních prostředích. Jsou determinovány kulturou a návyky společnosti, ve které jedinec vyrůstá.

V Psychologickém slovníku¹⁷⁰ je tento psychický jev definován jako „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“. V definicích postojů je zdůrazněno propojení chování a postoje.

Vnitřní skladba postoje

Vnitřní skladbou postojů se ve své práci zabývala N. Hayesová¹⁷¹, která popisuje postoj pomocí tří dimenzí. Každá z těchto dimenzí přispívá k vytvoření postoje jako celku.

Jsou definovány tyto dimenze:

- kognitivní dimenze (názory a myšlenky, které osoba má o předmětu postoje);
- emocionální dimenze (emoce či emocionální reakce k předmětu postoje);
- behaviorální dimenze (sklon k chování či jednání ve vztahu k předmětu postoje).

Pohledem P. Grinningera¹⁷² obsahuje vnitřní skladba postoje tři složky. Jedná se o kognitivní, emoční a konativní složku. Kognitivní (poznávací) složka obsahuje soubor znalostí a přesvědčení ohledně objektu – bez poznání si nelze vytvářet postoje. Emoční (citová) se vztahuje k pocitům osoby k předmětu či jevu a prisouzením hodnoty danému předmětu či jevu. Konativní složka v sobě zahrnuje jak chování skutečné, tak chování požadované, jedná se o volní stránku chování. I přes skutečnost, že v dnešní společnosti je přikládán velký význam složce kognitivní (poznávací), z četných výzkumů vyplývá, že pro ovlivňování postojů je

¹⁶⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 171.

¹⁷⁰ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník, s. 442.

¹⁷¹ HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie, s. 121.

¹⁷² GRINNINGER, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z. Cesta ke kulturní toleranci přes vlastní zážitek. In Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti, s. 101 – 107.

důležitější složka emoční. Požadované chování se však nejvíce pojí se složkou kognitivní.

Pro prevenci negativních sociálních jevů, mezi něž patří xenofobie a rasismus, je důležitější než kognitivní složka postoje složka konativní. Tedy „naučené chování“, které je spojené s pozitivním či alespoň neutrálním emočním prožitkem, je silnějším zvykem než pozdější eventuálně negativní informace. Příkladem může být pozitivní postoj k lidem či zvířatům, s nimiž byl člověk od dětství v kontaktu (kamarád tmavé pleti, domácí pes)¹⁷³.

Tvorba postojů a jejich ovlivňování

Pokud chceme vychovávat děti a mládež k toleranci, je nezbytné ovlivňovat jejich postoje.

Postoj jedince k určité osobě, předmětu, situaci bývá definován jako predispozice vůči této osobě, předmětu, situaci jednat, vnímat, myslet a cítit. Existuje tedy kognitivní, emotivní a konativní složka postoje. Změny postojů lze docílit působením na všechny tyto složky, neomezovat se pouze na některé z nich¹⁷⁴.

Mezi tři základní atributy postojů patří to, že vztahují se k něčemu, jsou pozitivní, neutrální či negativní a mají určitou intenzitu.

Změna postoje pak může být kongruentní (působící ve shodném směru) a inkongruentní (působící ve směru opačném). Inkongruentní změny se dosahuje podstatně obtížněji než změny kongruentní. Extrémní postoje jsou sice méně časté, jsou odolnější vůči změnám a jsou intenzivnější. Postoje jsou závislé na hodnotách, jejich osobním významu, kulturním stupni společenské skupiny, k níž se jedinec pozitivně vztahuje¹⁷⁵.

Postoje se vytvářejí v procesu učení a jejich zdroji jsou:

- specifické zkušenosti (např. setkání s milou osobou);
- sociální komunikace (např. přejímání hotových postojů – z rodičů na děti);
- modely (napodobování osob, se kterými se identifikujeme);

¹⁷³ GRINNINGER, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z. Cesta ke kulturní toleranci přes vlastní zážitek. In *Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti*, s. 101 – 107.

¹⁷⁴ ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 181 – 182.

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 182.

- institucionální faktory (společenské instituce, církve, politické strany)¹⁷⁶.

Změnu postojů je možné ovlivnit. K důležitým faktorům, které jsou rozhodující pro změnu postojů, patří zejména tyto – prostředky hromadné komunikace, zdroj materiálu, materiál samotný, prostředí, v němž jedinec vyrůstal, vlastnosti osobnosti jedince (inteligence, sugestibilita)¹⁷⁷.

Informativní vlivy jsou účinnější než vlivy propagační, přesvědčování založené na vyvolávání emocí než na logické argumentaci, mínění většiny má větší váhu než mínění expertů.

T. Young¹⁷⁸ ve svém výzkumu prokázal, že mezi faktory, které ovlivňují postoje, patří zejména tyto: věk, pohlaví, vyučovací strategie, obsah předmětu, postoj učitele, postoj rodičů, prostředí učení, tempo učení, sebepojetí učícího se.

4.3 Pojem znalost

Pojem znalost je velmi frekventovaný a často skloňovaný pojem jak v České republice, tak v zahraničí. Jeho přesné vymezení je však nedokonalé¹⁷⁹. Na znalosti lze nahlížet z filozofického hlediska¹⁸⁰, dále z hlediska marketingu a znalostmi se rovněž zabývá oblast informační vědy¹⁸¹.

Pro potřeby pedagogiky vymezuje tento pojem J. Průcha¹⁸², který rozlišuje dvě roviny významu – v užším, didaktickém smyslu, je „znalost“ ekvivalentem pojmu vědomost. Znalosti jsou převážně teoretické poznatky osvojené učením, především ve škole. V širším významu zahrnují znalosti nejenom poznatky, ale také dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností.

¹⁷⁶ ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu, s. 182.

¹⁷⁷ Tamtéž.

¹⁷⁸ YOUNG, T. Student Teachers' Attitudes Toward Science. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.multilingual-matters.net/erie/012/096/erie0120096.pdf>>.

¹⁷⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 312.

¹⁸⁰ TONDL, L. Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze.

¹⁸¹ SKLENÁK, V. Data, informace, znalosti a Internet.

¹⁸² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 312.

Změnou vzdělávací politiky České republiky, jejíž součástí byla kurikulární reforma a zavedeny rámcové vzdělávací programy do výchovně-vzdělávacího systému, se školní vzdělávání a výchova nesoustřeďuje pouze na znalosti izolované, ale na znalosti je nahlíženo v širším usouvztažněném komplexu – jsou zavedeny a vymezeny klíčové kompetence¹⁸³.

Klíčové kompetence žáků

Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše tak výhodně propojeno, že díky tomu může člověk úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, osobním životě. Mít danou kompetenci znamená, že se člověk dokáže přiměřeně orientovat, zaujímat přínosný postoj a provádět vhodné činnosti¹⁸⁴.

Pro potřeby institucionálního vzdělávání a výchovy jsou klíčové kompetence stanoveny rámcovými vzdělávacími programy¹⁸⁵.

Úroveň klíčových kompetencí postupně vzrůstá s vývojem jedince na jednotlivých stupních vzdělávání. Tyto kompetence se vzájemně ovlivňují a na sebe navazují.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání¹⁸⁶ jsou vymezeny tyto kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence pracovní;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence občanské;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence komunikativní.

Multikulturní výchova by měla hlavně přispívat k rozvoji kompetence sociální a interpersonální.

¹⁸³ BĚLECKÝ, Z. Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 5.

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 7.

¹⁸⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 197.

¹⁸⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 14 – 17.

V souladu s cíli interkulturního vzdělávání vymezuje J. Buryánek¹⁸⁷ interkulturní kompetence, kterými by měli být žáci vybaveni.

J. Hladík¹⁸⁸ definuje multikulturní kompetence. Tyto kompetence představují „souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci či studenti nabývají v procesu multikulturní výchovy“.

Multikulturní kompetence tvoří neoddělitelný komplex, a proto je nezbytné, aby se osvojené znalosti žáků odrážely také v jejich postojích. Prostřednictvím multikulturních kompetencí jsou tedy žáci připravováni na život v multikulturní společnosti. Základním cílem multikulturní výchovy je osvojení si těchto kompetencí žáky či studenty¹⁸⁹.

¹⁸⁷ BURYÁNEK, J. Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, s. 14 – 15.

¹⁸⁸ HLADÍK, J. Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin), s. 31.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 32.

5 ZNALOSTI A POSTOJE ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH UČITELŮ V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

V této kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumu, který byl proveden u žáků mladšího školního věku (u žáků 5. tříd) a jejich učitelů. Jeho záměrem bylo zjistit, zhodnotit, a následně interpretovat znalosti a postoje žáků v oblasti multikulturní výchovy. A dále také zjistit, jaký je přístup učitelů těchto žáků k danému tématu.

V úvodu kapitoly jsou představena východiska, která byla opěrným bodem při formulaci hlavního výzkumného problému. Dále jsou prezentovány cíle výzkumu a formulovány výzkumné otázky a hypotézy. Následuje charakteristika použitých metod sběru dat, statistické metody pro zpracování dat, charakteristika výzkumného souboru, průběh předvýzkumu, podmínky a průběh výzkumu. V závěru kapitoly jsou výsledky podrobeny analýze, získané údaje interpretovány a celá kapitola doplněna diskuzí nad výsledky výzkumu.

5.1 Charakteristika výzkumu

5.1.1 Východiska výzkumu

Na základě zmapování problematiky multikulturní výchovy jsme dospěli k závěru, že výzkum, který by byl koncipován pro žáky mladšího školního věku a věnoval by se oblastem multikulturní výchovy obsaženým v našem výzkumu, komplexněji nebyl proveden – vždy se jednalo o výzkumná šetření realizovaná u starších respondentů a zaměřená na specifickou oblast multikulturní výchovy (viz 1. kapitola).

Důležitým podnětem pro realizaci výzkumu nám byl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V podmínkách školního vzdělávání a výchovy na českých základních školách je díky tomuto rámcovému vzdělávacímu programu multikulturní výchova zařazena jako průřezové téma, které prostupuje napříč vzdělávacími předměty. I přes to, že rámcovým vzdělávacím programem neprošla ještě ani jedna generace žáků a je zaveden pouze do pěti z devíti ročníků základního vzdělávání (1., 2., 3., 7. a 8. ročník), ovlivňuje významně vzdělávací strategii školy.

V této práci však nelze Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako úplné a jednoznačné kritérium pro hodnocení multikulturních znalostí a postojů využít, proto nejsou zjištěné výsledky výzkumu v oblasti znalostí a postojů

komparovány s tímto vzdělávacím programem. Bereme však v potaz skutečnost, že celková strategie školy je ovlivněna svým Školním vzdělávacím programem, který z Rámcového vzdělávacího programu přímo vychází a jeho prvky včetně prvků multikulturní výchovy uplatňuje. Do jisté míry jsme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání použili jako vodítko při tvorbě výzkumných nástrojů. Rovněž jsme vycházeli ze vzdělávacích programů Základní škola, Obecná škola a Národní škola (viz Příloha A) a využili konzultací s pedagogy z praxe. Na základě těchto podnětů jsme vypracovali didaktický test a dotazník, který mapoval znalosti a postoje žáků.

Naším záměrem bylo provést kvantitativně orientovaný výzkum s cílem získat relevantní údaje o znalostech a postojích žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy a zároveň zjistit, jak k tomuto tématu přistupují učitelé těchto žáků.

Je nutné poukázat na skutečnost, že provedený výzkum byl realizován výběrem na omezeném vzorku v České republice. Daný výběr nelze považovat za reprezentativní pro všechny kraje. Náš výzkum byl proveden ve dvou krajích, které jsme vybrali záměrně. I když je výzkum proveden ve dvou krajích, nejedná se o výzkum komparativní. Do výzkumu jsme však vřadili i výzkumné otázky a hypotézy, které tyto dva kraje komparují.

V rámci našeho výzkumu je řešen výzkumný problém, který jsme stanovili takto: *Jaké mají znalosti a jaké postoje zaujímají žáci mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a na Vysočině, jaké postoje zaujímají učitelé těchto žáků k otázkám multikulturní výchovy a zda přístup učitele ovlivňuje znalosti a postoje žáků?*

5.1.2 Cíle výzkumu

V souvislosti s výše formulovaným výzkumným problémem je hlavním cílem výzkumu zjistit, jaké znalosti mají a jaké postoje zaujímají žáci mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a na Vysočině, jaké postoje zaujímají učitelé těchto žáků k otázkám multikulturní výchovy a zda přístup učitele ovlivňuje znalosti a postoje žáků.

K dosažení tohoto hlavního cíle je třeba vymezit čtyři oblasti zkoumání (čtyři dílčí cíle označené 1 – 4) a v nich provést níže uvedená dílčí zjištění.

1. Zmapovat a charakterizovat Olomoucký kraj a kraj Vysočina.

Dílčí zjištění vedoucí ke stanovenému cíli 1:

- 1.1 zjistit, jaké je zastoupení národnostních menšin ve zkoumaných školách v daných krajích;
- 1.2 zjistit, jaké vyučovací metody, učební materiály a zaměření učitelů na jednotlivé dílčí oblasti multikulturní výchovy jsou pro zkoumané kraje charakteristické;
- 1.3 zjistit, zda existují signifikantní rozdíly v míře užití vyučovacích metod, učebních materiálů a zaměřením učitelů na jednotlivé dílčí oblasti multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích;
- 1.4 charakterizovat a popsat jednotlivé kraje z hlediska věku a pohlaví žáků.

2. Zjistit, jaká je celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a kraji Vysočina.

Dílčí zjištění vedoucí ke stanovenému cíli 2:

- 2.1 zjistit, jaká je celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy;
- 2.2 zjistit, jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na zkoumaných krajích;
- 2.3 zjistit, zda existuje signifikantní rozdíl v úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy vzhledem ke zkoumaným krajům;
- 2.4 zjistit, jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole;
- 2.5 zjistit, jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na věku žáků;
- 2.6 zjistit, jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na pohlaví žáků.

3. Zjistit, jaké postoje zaujímají žáci v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a kraji Vysočina.

Dílčí zjištění vedoucí ke stanovenému cíli 3:

- 3.1 zjistit, zda žáci považují za přínosné seznamovat se se způsobem života jiných národů a poznávat jejich odlišnosti;

- 3.2 zjistit, zda existuje signifikantní rozdíl v úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a vnímáním potřeby získávat nové informace v oblasti multikulturní výchovy;
- 3.3 zjistit, jaké postoje zaujímají žáci ke spolužákům jiných národnostních menšin;
- 3.4 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi celkovými znalostmi žáků a jejich postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin;
- 3.5 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a krajem, ve kterém žáci žijí;
- 3.6 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole a věkem žáků;
- 3.7 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole a pohlavím žáků;
- 3.8 zjistit, jaké zkušenosti mají žáci s příslušníky jiných národnostních menšin ve třídě či škole.

4. Zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé žáků k otázkám multikulturní výchovy a zda přístup učitele k těmto otázkám ovlivňuje celkové znalosti a postoje žáků.

Dílčí zjištění vedoucí ke stanovenému cíli 4:

- 4.1 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi celkovými znalostmi žáků v oblasti multikulturní výchovy a používanými vyučovacími metodami jejich učitelů;
- 4.2 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi celkovými znalostmi žáků v oblasti multikulturní výchovy a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy;
- 4.3 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národností a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy;
- 4.4 zjistit, zda existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a postojem jejich učitelů k jiným národnostním menšinám.

5.1.3 Výzkumné otázky, hypotézy výzkumu

Výzkumné otázky blíže specifikují zkoumanou problematiku a vycházejí ze stanoveného výzkumného problému a cílů výzkumu. Tyto otázky jsme rozdělili do čtyř skupin – podle stanovených dílčích cílů výzkumu (viz podkapitola 5.1.2). Výzkumné otázky jsou deskriptivního či relačního charakteru.

Hypotézy byly z části navrženy na základě předběžného výzkumu, tedy na základě pilotní studie, jež byla provedena za účelem mapování problému a získání předběžných informací¹⁹⁰. Hypotézy jsou formulovány pouze u otázek relačního charakteru, kdy zjišťujeme vztahy mezi proměnnými.

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky deskriptivního charakteru a otázky relačního charakteru, z nichž vycházejí formulované hypotézy.

Výzkumné otázky včetně hypotéz vztahující se k dílčímu cíli 1

VO 1:

Jaké je zastoupení národnostních menšin ve zkoumaných školách v daných krajích?

VO 2:

Jaké vyučovací metody, učební materiály a zaměření učitelů na jednotlivé dílčí oblasti multikulturní výchovy jsou pro zkoumané kraje charakteristické?

VO 3:

Existuje signifikantní rozdíl v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

3H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

3H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

VO 4:

Existuje signifikantní rozdíl v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

4H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

4H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

¹⁹⁰ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 21.

VO 5-1:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin ve zkoumaných krajích?

5-1H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin.

5-1H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin.

VO 5-2:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury ve zkoumaných krajích?

5-2H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury.

5-2H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury.

VO 5-3:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku ve zkoumaných krajích?

5-3H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku.

5-3H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku.

VO 5-4:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur ve zkoumaných krajích?

5-4H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur.

5-4H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur.

VO 6:

Jaké je zastoupení žáků z hlediska pohlaví a věku ve zkoumaných školách v daných krajích?

Výzkumné otázky včetně hypotéz vztahující se k dílčímu cíli 2**VO 7:**

Jaká je celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy?

VO 8:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na zkoumaných krajích?

VO 9:

Existuje signifikantní rozdíl v úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

9H₀: V úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není ve zkoumaných krajích signifikantní rozdíl.

9H_A: V úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je ve zkoumaných krajích signifikantní rozdíl.

VO 10:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole?

VO 11:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a přítomností národnostních menšin ve třídě či škole?

11H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole.

11H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole.

VO 12:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na věku žáků?

VO 13:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a věkem žáků?

13H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na věku žáků.

13H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na věku žáků.

VO 14:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na pohlaví žáků?

VO 15:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a pohlavím žáků?

15H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na pohlaví žáků.

15H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na pohlaví žáků.

Výzkumné otázky včetně hypotéz vztahující se k dílčímu cíli 3

VO 16:

Považují žáci za přínosné seznamovat se způsobem života jiných národů a poznávat jejich odlišnosti?

VO 17:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a vnímáním potřeby získávat nové informace v této oblasti?

17H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na vnímání potřeby získávat nové informace v této oblasti.

17H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na vnímání potřeby získávat nové informace v této oblasti.

VO 18:

Jaké postoje zaujímají žáci ke spolužákům jiných národnostních menšin?

VO 19:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a jejich postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin?

19H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na postoji ke spolužákům jiných národnostních menšin.

19H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na postoji ke spolužákům jiných národnostních menšin.

VO 20:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a krajem, ve kterém žáci žijí?

20H₀: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na kraji, v němž žáci žijí.

20H_A: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na kraji, v němž žáci žijí.

VO 21:

Existuje signifikantní závislost mezi věkem žáků a postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

21H₀: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na věku žáků.

21H_A: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na věku žáků.

VO 22:

Existuje signifikantní závislost mezi pohlavím žáků a postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

22H₀: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na pohlaví žáků.

22H_A: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na pohlaví žáků.

VO 23:

Jaké zkušenosti mají žáci se spolužáky jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

Výzkumné otázky včetně hypotéz vztahující se k dílčímu cíli 4**VO 24:**

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a používanými vyučovacími metodami jejich učitelů?

24H₀: Úroveň celkových znalostí žáků není závislá na míře používání vyučovacích metod učiteli těchto žáků.

24H_A: Úroveň celkových znalostí žáků je závislá na míře používání vyučovacích metod učiteli těchto žáků.

VO 25:

Existuje signifikantní závislost mezi celkovými znalostmi žáků a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy?

25H₀: Úroveň celkových znalostí žáků není závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.

25H_A: Úroveň celkových znalostí žáků je závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.

VO 26:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy?

26H₀: Postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole neovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků při realizaci multikulturní výchovy.

26H_A: Postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole ovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků při realizaci multikulturní výchovy.

VO 27:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a postojem učitelů k jiným národnostním menšinám?

27H₀: Postoj učitelů k jiným národnostním menšinám nemá vliv na postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin.

27H_A: Postoj učitelů k jiným národnostním menšinám má vliv na postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin.

5.1.4 Charakteristika proměnných a jejich operacionalizace vzhledem k potřebám výzkumu

V souvislosti s definováním výzkumného problému jsme vymezili prvky zkoumání, tj. proměnné výzkumu a následně stanovili výzkumné hypotézy¹⁹¹. Aby bylo možné proměnné zkoumat, musí se operačně definovat¹⁹². Velice často se předpokládá mezi proměnnými příčinný vztah, což znamená, že změna nezávisle proměnné způsobuje změnu závisle proměnné bez ohledu na přítomnost jiných proměnných¹⁹³.

¹⁹¹ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 48.

¹⁹² Tamtéž, s. 49.

¹⁹³ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 40.

Rozdělení proměnných:

1. Závisle proměnná (odpověďová, kritériální, cílová)
2. Nezávisle proměnná (prediktor, explanační proměnná)¹⁹⁴

Závisle proměnnou jsou v našem případě postoje a znalosti žáků k otázkám multikulturní výchovy a postoje učitelů k otázkám multikulturní výchovy. Pro potřeby statistických hypotéz a jejich empirického ověřování jsou tyto závisle proměnné operacionalizovány¹⁹⁵.

Zvolené nezávisle proměnné jsou v našem případě: věk, pohlaví, kraj, podíl národnostních menšin ve třídě, osobnost učitele (učební materiály, didaktické metody, míra věnování pozornosti jednotlivým dílčím oblastem multikulturní výchovy).

Na základě prostudované pedagogické, psychologické a metodologické literatury a na základě provedených výzkumných záměrů v dané oblasti usuzujeme, že tyto nezávisle proměnné ovlivňují znalosti a postoje žáků.

Ve výzkumných otázkách a hypotézách pracujeme s pojmy, které je potřebné pro následnou správnou interpretaci zjištěných výsledků definovat. Následně i hypotézy byly statisticky ověřeny vzhledem k rozsahu použitých definovaných pojmů.

Definování použitých pojmů v této práci:

Postoj – je definován jako „hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem k okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem“¹⁹⁶.

Žákovský postoj – je definován jako hodnotící vztah k sobě samému a okolnímu světu, odráží se v něm nejenom poznání rozumové, ale do značné míry také citové hodnocení osob, věcí a jevů. Žákovské postoje se vyznačují výběrovostí,

¹⁹⁴ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 40.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 23.

¹⁹⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 171.

orientovaností (kladné, neutrální, záporné), dále svoji intenzitou (málo vyhraněné až nekriticky zaujaté), vyznačují se svou zobecněností, přenosností, relativní stálostí¹⁹⁷.

Žákovský postoj a postoj žáka vnímáme v naší práci jako pojmy synonymické. V našem výzkumu je hodnocen postoj žáků k národnostním menšinám a je kategorizován na postoj dobrý a postoj špatný. Kategorizace postojů přímo vychází z položky v dotazníku pro žáky č. 23 a 24. Pokud žák volil v položce č. 23 odpověď B, C či D a v položce č. 24 odpověď A či B, jeho postoj je „dobrý“. Ostatní kombinace volených odpovědí jsou hodnoceny jako postoj „špatný“ (viz Dotazník pro žáky – položka č. 23, 24).

Dále operujeme s pojmem *Postoj učitele*. Pro potřeby našeho výzkumu vycházíme opět z obecné definice postoje¹⁹⁸. V našem výzkumu se zaměřujeme na postoje učitelů k otázkám multikulturní výchovy (jak komplexně učitelé tuto problematiku vnímají, jak se jich dotýká, jak k ní přistupují), dále na postoje k žákům národnostních menšin (viz Dotazník pro učitele – položky č. 4, 5, 6, 7).

Osobnostní přístup učitele – při definování osobnostního přístupu vycházíme z psychologického pojetí definování osobnosti – „je to každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“¹⁹⁹. V naší práci se zaměřujeme na osobnostní přístup učitele k otázkám multikulturní výchovy. Tento přístup je monitorován položkami v dotazníku (viz Dotazník pro učitele – položky č. 4, 5, 6, 7).

Žák mladšího školního věku – označení jsme použili pro dítě mladšího školního věku (jeho věk se pohybuje přibližně od 6 nebo 7 let do 11 nebo 12 let), navštěvuje základní školu – tedy 1. stupeň základní školy²⁰⁰. Subjekty výzkumu jsou pro naše potřeby žáci 5. tříd. V této práci dále místo pojmu „žák mladšího školního věku“ používáme pouze označení „žák“.

Učitel primární školy (učitel 1. stupně ZŠ) – profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník primární školy, tedy 1. stupně základní školy, jehož činnost je spjata s realizací výchovně-vzdělávacího procesu v primární škole, je zodpovědný

¹⁹⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 317.

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 171.

¹⁹⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 148.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 126, s. 316.

za přípravu, řízení a výsledky tohoto procesu²⁰¹. V této práci dále používáme pojem „učitel“.

Znalost – přesné vymezení tohoto pojmu je nedokonalé, lze rozlišit dvě roviny významu. „V užším, didaktickém smyslu je znalost ekvivalentem pojmu vědomost“²⁰². Pro potřeby této práce jsme znalosti žáků v oblasti multikulturní výchovy vymezili jako souhrn poznatků z oblasti multikulturní výchovy, kterými by žáci měli disponovat. Tyto poznatky se dotýkají čtyř dílčích podoblastí multikulturní výchovy (národnostních menšin, náboženství, křesťanských svátků, charakteristických znaků cizích zemí a kultur).

Úroveň znalostí – „v praxi je úroveň znalostí (vědomostí) předmětem hodnocení vzdělávacích výsledků žáků a je objektivně zjišťována didaktickými testy“²⁰³. V našem výzkumu jsme znalosti žáků zjištěné didaktickým testem rozdělili na 3 kategorie – lepší, střední a horší znalosti.

Věk žáků – vzhledem k tomu, že se jedná o žáky mladšího školního věku, kteří navštěvují 5. třídu ZŠ, věk těchto žáků se pohybuje v rozmezí od 10 do 12 let.

Pohlaví žáků – do výzkumu byli zapojeni chlapci a dívky mladšího školního věku.

Zkoumané kraje – výzkum byl proveden v Olomouckém kraji a na Vysočině. Byly zkoumány odlišnosti těchto krajů z hlediska zastoupení národnostních menšin ve třídě či škole, vyučovacích strategií, věku a pohlaví žáků.

Vyučovací metody – jedná o postup, cestu, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů²⁰⁴. V našem výzkumu pracujeme s tzv. „moderními vyučovacími metodami“, ke kterým jsou řazeny diskuze, projektové vyučování, brainstorming, simulační hry, kritické myšlení, skupinové vyučování, výuka s prvky tzv. „zážitkové pedagogiky“, dramatizace, práce s názorným materiálem.

Míra užití vyučovacích metod – pokud učitel označil v položce dotazníku č. 9 čtyři či více metod, je míra používání metod „vyšší“, tedy „používá vyučovací

²⁰¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 261.

²⁰² Tamtéž, s. 312.

²⁰³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 265.

²⁰⁴ Tamtéž, s. 287.

metody více“. Pokud učitel označil v položce dotazníku č. 9 méně než čtyři možnosti z výběru, potom „používá vyučovací metody méně“.

Přítomnost národnostních menšin – na základě odpovědí učitelů v položce dotazníku č. 1 jsme vytvořili dvě kategorie podle přítomnosti či nepřítomnosti národnostních menšin (1. kategorie – menšiny „jsou přítomné“ ve třídě či škole, 2. kategorie – „menšiny nejsou přítomné“ ve třídě či škole).

Zaměření učitelů na jednotlivé dílčí oblasti multikulturní výchovy (věnování pozornosti) – míra věnování pozornosti učitele dílčím oblastem multikulturní výchovy. Tuto „zaměřenost“ měří položka dotazníku pro učitele č. 14. Volbu své výpovědi učitelé zaznamenávali označením písmene A, B, C, D, které vypovídají o věnování pozornosti jednotlivým dílčím oblastem multikulturní výchovy (A – pozornost velká, B – pozornost střední, C – pozornost okrajová a D – pozornost žádná).

Učební materiál – jedná se o využití učebních materiálů při realizaci multikulturní výchovy (viz Dotazník pro učitele – položka č. 10).

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 početnou 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 utvořilo²⁰⁵. V této práci při použití označení (spolu)žák jiných národnostních menšin myslíme příslušníka (žáka) národnostní menšiny žijící na území České republiky.

Vnímání potřeby získávat nové informace – tuto potřebnost vymezujeme jako spatřování přínosu seznamovat se se způsobem života jiných národů, poznávat jejich odlišnosti. Tuto potřebnost monitoruje položka č. 17 dotazníku pro žáky.

Postoj učitelů k jiným národnostním menšinám – specifická kategorie, která obecně vychází z obecné definice postoje. Postoj učitelů k národnostním menšinám mapovala položka č. 4.

Postoj – „dobrý“ – vznikl syntézou odpovědí na položky v dotazníku pro učitele č. 4, 6 a 7. Pokud učitel označil v položce č. 4 odpověď A nebo B, v položce č. 6

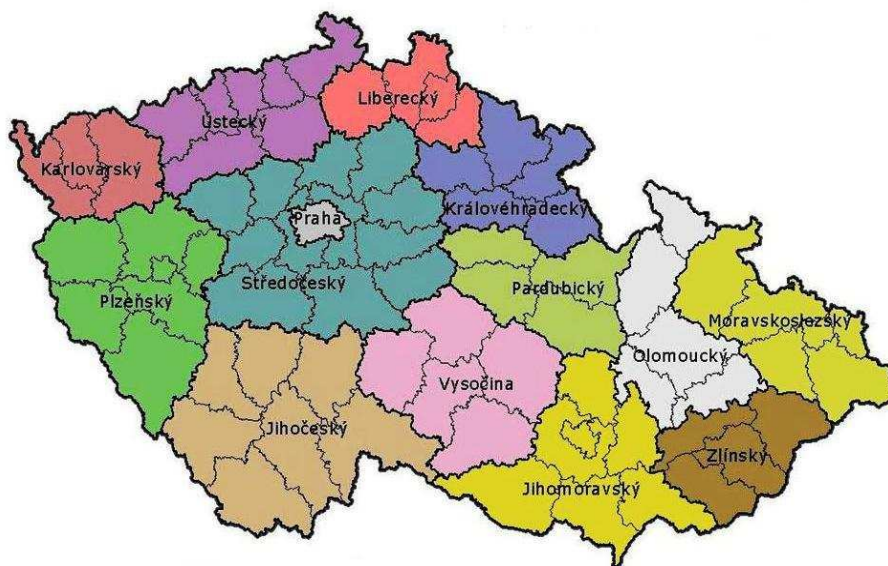
²⁰⁵ PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie, s. 59.

odpověď A a v položce č. 7 odpověď A nebo B, označujeme jeho přístup jako „dobrý“. Pokud učitel označil v položce č. 4 odpověď C nebo D, v položce č. 6 odpověď B, C, nebo D a v položce č. 7 odpověď C nebo D, označujeme jeho přístup jako „špatný“.

Zkušenost – jedná se o mnohoznačný pojem, pro naše potřeby je relevantní definovat tzv. „individuální zkušenost“ – „souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života, jsou svébytné pro daného člověka, obtížně se předávají jiným“. V dotazníku pro učitele „využívání osobní zkušenosti“ monitorovala položka č. 5.

5.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl tvořen žáky mladšího školního věku – žáky 5. tříd základních škol a učiteli 1. stupně základních škol v Olomouckém kraji a na Vysočině. Objekty výzkumu byly vybrány na základě záměrného (a zároveň dostupného) výběru. Relevantním znakem pro náš záměrný výběr bylo umístění školy. Celkový rozsah reprezentativního výběrového souboru byl 272 žáků a 33 učitelů. Na *Obrázku 5.1* je znázorněno rozdělení České republiky na jednotlivé kraje.



Obrázek 5.1 – Mapa jednotlivých krajů České republiky (zdroj: www.zemepis.com)

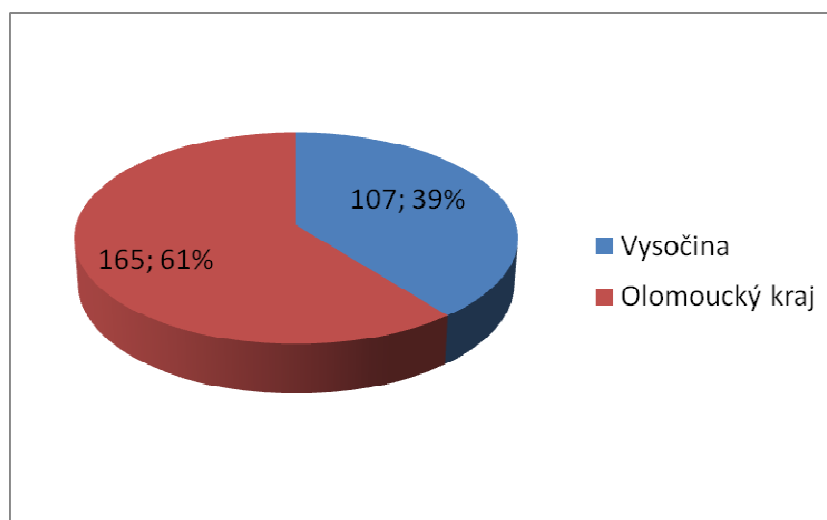
Pro bližší specifikaci výzkumného vzorku je v *Tabulce 5.1* uvedeno zastoupení jednotlivých národností ve zkoumaných krajích. Údaje jsou převzaty z webových

stránek Českého statistického úřadu, jedná se o údaje získané při posledním sčítání lidu, které proběhlo k 1. 3. 2001.

Tabulka 5.1 – Zastoupení jednotlivých národností v Olomouckém kraji a na Vysočině dle údajů ČSÚ k 1. 3. 2001 (zdroj: www.czso.cz)

Národnost	Olomoucký kraj		Vysočina	
	počet lidí	[%]	počet lidí	[%]
česká	561 063	87,75%	475 954	91,67%
moravská	49 431	7,73%	26 145	5,04%
slezská	202	0,03%	42	0,01%
slovenská	11 233	1,76%	3 732	0,72%
polská	726	0,11%	258	0,05%
německá	1 721	0,27%	319	0,06%
romská	868	0,14%	258	0,05%
ruská	374	0,06%	174	0,03%
ukrajinská	988	0,15%	703	0,14%
vietnamská	378	0,06%	290	0,06%

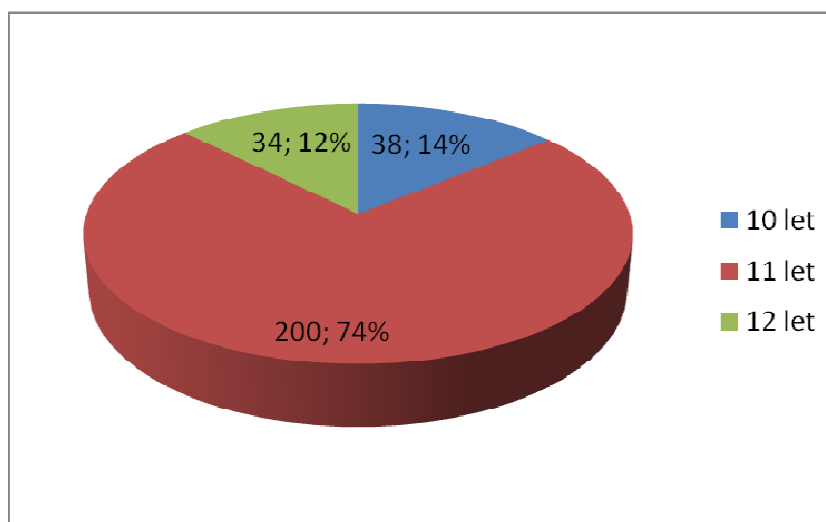
Prostřednictvím faktografických údajů získaných od respondentů nyní blíže specifikujeme složení našeho výzkumného vzorku z hlediska různých charakteristik. Následující grafy 5.1 – 5.4 prezentují složení výzkumného vzorku žáků podle kraje, věku, pohlaví a podle typu navštěvované školy.



Graf 5.1 – Složení výzkumného vzorku podle krajů (žáci)

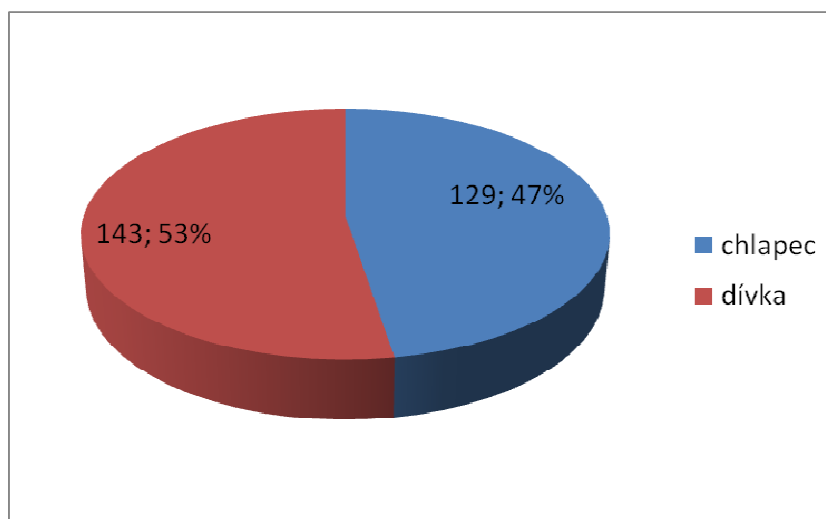
Z Grafu 5.1 je patrné, že 165 žáků (61 %) dotazovaných žáků bylo z Olomouckého kraje a 107 žáků (39 %) z kraje Vysočina.

Následující Graf 5.2 prezentuje složení výzkumného vzorku z hlediska věku žáků. Výzkumný vzorek se skládal ze 14 % desetiletých žáků, ze 74 % jedenáctiletých žáků a 12 % dvanáctiletých žáků.



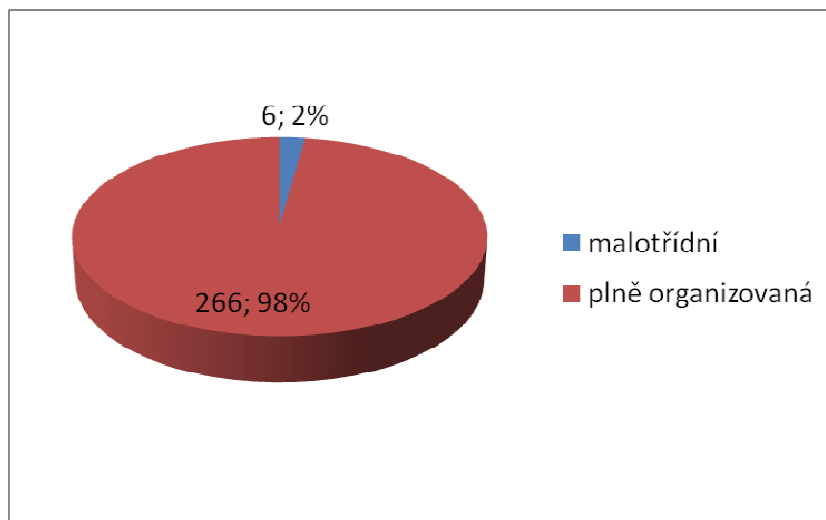
Graf 5.2 – Složení výzkumného vzorku podle věku (žáci)

Z hlediska pohlaví byl výzkumný vzorek tvořen ze 47 % chlapci a z 53 % dívkami (viz Graf 5.3).



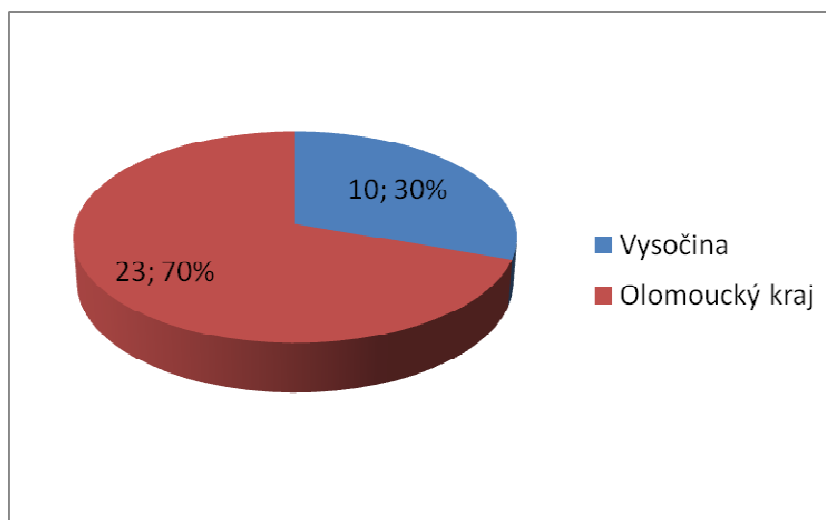
Graf 5.3 – Složení výzkumného vzorku podle pohlaví (žáci)

V Grafu 5.4 jsou procentuálně vyjádřeny počty žáků navštěvujících daný typ školy. Plně organizovanou školu navštěvuje 98 % žáků, malotřídní školu pouze 2 % žáků.



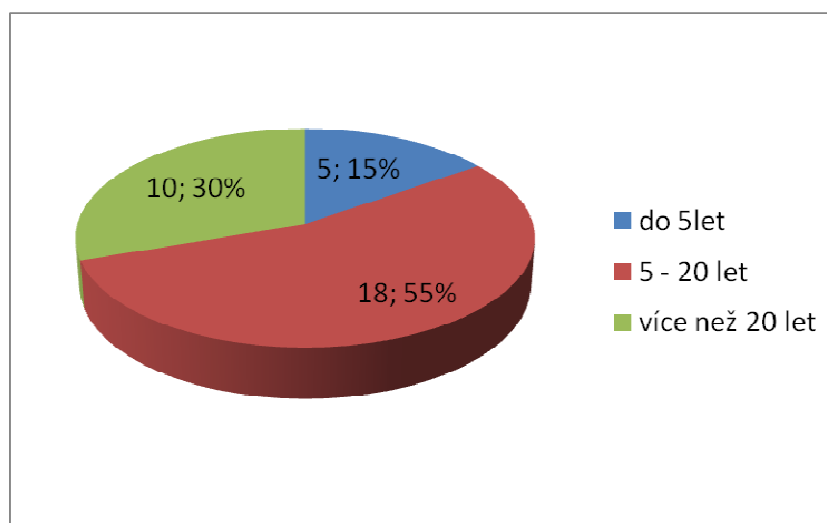
Graf 5.4 – Složení výzkumného vzorku podle typu navštěvované školy (žáci)

Následující dva grafy 5.5 a 5.6 blíže charakterizují výzkumný vzorek učitelů podle zkoumaných oblastí a délky pedagogické praxe.



Graf 5.5 – Složení výzkumného vzorku podle krajů (učitelé)

Graf 5.5 znázorňuje složení výzkumného vzorku učitelů vzhledem ke zkoumaným oblastem, z kraje Vysočina bylo 30 % učitelů, z Olomouckého kraje 70 % učitelů.



Graf 5.6 – Složení výzkumného vzorku podle délky pedagogické praxe učitelů

V Grafu 5.6 je procentuálně vyjádřeno složení výzkumného vzorku z hlediska délky pedagogické praxe učitelů. Délku pedagogické praxe jsme rozdělili do třech kategorií. Z našeho výzkumného vzorku mělo 15 % učitelů do 5 let praxe, 55 % učitelů má 5 – 22 let praxe a 30 % učitelů má více než 20 let praxe.

Učitelé, kteří tvořili výzkumný vzorek, byli kromě jednoho učitele vysokoškolsky vzdělání s aprobací Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Výzkumu se zúčastnilo 31 žen a 2 muži.

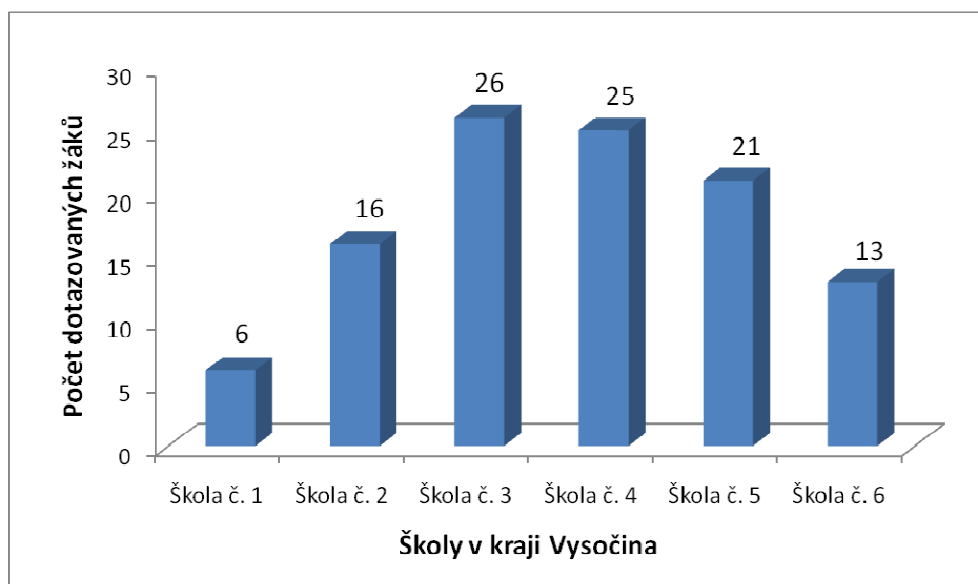
Specifickou podskupinou učitelů jsou třídní učitelé ($n = 11$) žáků zapojených do výzkumu. Výpovědi těchto učitelů jsou komparovány s výpověďmi svých žáků v případech, kdy je to žádoucí z hlediska formulace výzkumných otázek, výzkumných problémů a hypotéz – v těchto případech jsou dále tito třídní učitelé označováni jako učitel(é).

Dále je pro náš výzkum důležité stručně charakterizovat školy, ve kterých byl výzkum realizován. V kraji Vysočina byl výzkum proveden na 6 základních školách, v Olomouckém kraji bylo do výzkumu zapojeno 5 základních škol.

Z důvodu respektování anonymity oslovených škol jsme vybrané školy označili pouze čísly (škola 1 – 11). Čísly 1 – 6 byly pojmenovány školy na Vysočině, pod čísly 7 – 11 školy v Olomouckém kraji. U jednotlivých škol je napsaná četnost respondentů, kteří se výzkumu podrobili. Pro náš výzkum je důležité zastoupení národnostních menšin, které je u jednotlivých škol uvedeno.

Na všech zkoumaných školách probíhá vzdělávání v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zároveň na školách „dobíhá“ vzdělávací program Základní škola.

Z Grafu 5.7 lze vyčíst, kolik žáků se na školách označených čísly 1 – 6 do výzkumu zapojilo, následuje stručná charakteristika jednotlivých škol.



Graf 5.7 – Počty dotazovaných žáků jednotlivých škol v kraji Vysočina

Škola č. 1

Jedná se o malotřídní, vesnickou školu. Školu nenavštěvují žáci jiných národnostních menšin než české. Do výzkumu byli zapojeni žáci 5. třídy, v níž bylo 6 žáků.

Škola č. 2

Tato škola je vesnická, plně organizovaná. Školu nenavštěvují žáci jiných národnostních menšin. Do výzkumu byli zapojeni žáci 5. třídy, v níž bylo 16 žáků.

Škola č. 3

Jedná se o vesnickou, plně organizovanou školu. Tuto školu navštěvují žáci romské národnosti menšiny. Do výzkumu byli zapojeni žáci 5. třídy, v níž bylo 26 žáků.

Škola č. 4

Tato škola je městská, plně organizovaná. Školu navštěvují žáci romské národnostní menšiny a vietnamské národnostní menšiny. Do výzkumu byli zapojeni žáci 5. třídy, v níž bylo 25 žáků.

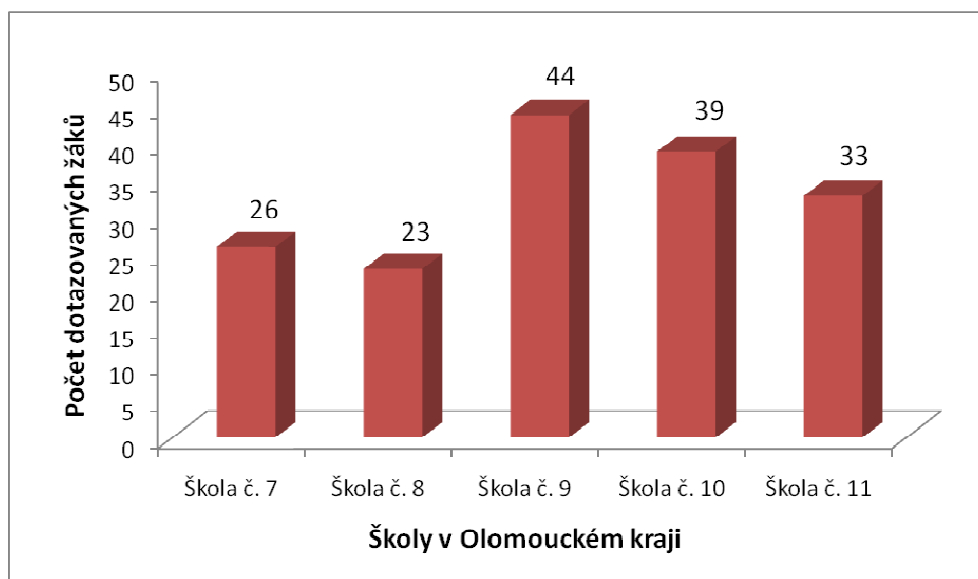
Škola č. 5

Tato škola je městská, plně organizovaná. Školu navštěvují žáci romské národností menšiny a vietnamské národnostní menšiny. Do výzkumu byli zapojeni žáci 5. třídy, v níž bylo 21 žáků.

Škola č. 6

Škola je vesnická, plně organizovaná. Školu navštěvují žáci romské národnostní menšiny. Do výzkumu byli zapojeni žáci 5. třídy, v níž bylo 13 žáků.

Z Grafu 5.8 je patrné, kolik žáků se na školách označených čísly 7 – 11 zapojilo do výzkumu, opět následuje stručná charakteristika jednotlivých škol.



Graf 5.8 – Počty dotazovaných žáků jednotlivých škol v Olomouckém kraji

Škola č. 7

Tato škola je vesnická, plně organizovaná. Škola je navštěvována žáky mongolské národnosti. Do výzkumu bylo zapojeno 26 žáků 5. třídy.

Škola č. 8

Jedná se o vesnickou, plně organizovanou školu, která je navštěvována žáky jemenské, vietnamské, ukrajinské a romské národnosti. Do výzkumu bylo zapojeno 23 žáků 5. třídy.

Škola č. 9

Tato škola je městská, plně organizovaná. Škola je navštěvována žáky vietnamské, španělské a americké národnosti. Na této škole byly do výzkumu zapojeny dvě 5. třídy A i B, celkem 44 žáků.

Škola č. 10

Škola je městská, plně organizovaná. Je navštěvována žáky romské, vietnamské, moldavské, ukrajinské, ruské a americké národnosti. Do výzkumu bylo zapojeno 39 žáků 5. třídy.

Škola č. 11

Tato škola je městská, plně organizovaná. Škola je navštěvována žáky romské, vietnamské, ukrajinské a chorvatské národnosti. Do výzkumu bylo zapojeno 33 žáků 5. třídy.

5.1.6 Rozsah výběru

Odhad potřebného rozsahu výběru n lze vypočítat podle vztahu $n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot s^2}{\Delta^2}$, kde t_{α} je tzv. koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost α (při spolehlivosti 95 % je tento koeficient roven hodnotě 1,96), s je směrodatná odchylka a Δ je tzv. požadovaná přesnost (přípustná absolutní chyba)²⁰⁶.

Na základě zjištěné směrodatné odchylky souboru $s = 3,3$ z předvýzkumu a požadované přesnosti 0,4 bodu je při zvolené spolehlivosti 95 % rozsah výběru n roven 262 respondentů. Počet respondentů byl stanoven na 280 žáků – počítáno s chybně vyplněnými dotazníky. Po vyřazení 8 dotazníků byl konečný počet vyhodnocených dotazníků 272.

²⁰⁶ CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice, s. 25.

5.2 Metodika výzkumu

Výzkum je založen na kvantitativním metodologickém přístupu²⁰⁷. Výzkum je určen výzkumným problémem, který je v naší práci relačního charakteru (nejdříve však bylo nezbytné provést deskripci zkoumaných jevů – tudíž je přítomná rovina deskriptivní).

Na základě studia odborné literatury, poznatků z jiných výzkumů a s ohledem na cíle výzkumu jsme jako výzkumný nástroj pro měření úrovně znalostí žáků použili didaktický test a pro měření jejich postojů nestandardizovaný dotazník. Postoje učitelů k danému tématu jsme zjišťovali také nestandardizovaným dotazníkem.

5.2.1 Výběr výzkumných metod a jejich popis²⁰⁸

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o velice specifický výzkum a v dostupné literatuře nebyly k dispozici výzkumné nástroje mapující zkoumané jevy žádoucím způsobem, byly vypracovány na základě konzultací s odborníky z řad vysokoškolských pedagogů a dvou učitelů z praxe vlastní výzkumné nástroje mapující zkoumanou realitu.

Znalosti žáků byly zjišťovány didaktickým testem a pro výzkum postojů žáků a jejich učitelů byl zvolen dotazník²⁰⁹. Při jeho tvorbě jsme se opírali o teorii těchto výzkumných nástrojů v odborných publikacích M. Chráska²¹⁰ a P. Gavory²¹¹.

A) Výběr výzkumných metod pro získání dat

Didaktický test a dotazník pro žáky 5. tříd²¹²

Prvním vytvořeným výzkumným nástrojem byl anonymní didaktický test a dotazník pro žáky 5. tříd. Didaktický test obsahoval 14 položek (položky č. 1 až

²⁰⁷ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 21.

²⁰⁸ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 70.

²⁰⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 49.

²¹⁰ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 169 – 171.

²¹¹ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 99 – 108.

²¹² viz Příloha B: Didaktický test a dotazník k multikulturní výchově pro žáky 5. tříd ZŠ.

14), náplň dotazníku tvořilo položek 10 (položky č. 15 až 24). Jejich tvorbě byla věnována velká pozornost, protože jsme z nich vycházeli při sestavování dotazníku pro učitele. Oba výzkumné nástroje (pro žáky i učitele) jsou uvedeny v Příloze B a C. Tyto dva výzkumné nástroje spolu korespondují a byly zjišťovány vzájemné vztahy a signifikantní rozdíly ve výpovědích žáků a jejich učitelů.

Obsahová stránka didaktického testu pro žáky

Didaktický test je obsahově rozdělen na 4 části – zabývá se 4 dílčími oblastmi multikulturní výchovy, které byly vymezeny a pojmenovány následovně:

1. otázka národnostních menšin (např. diskriminace, rasismus) – označili jsme ji jako oblast A.

Do této oblasti byly vřazeny položky č. 4, 5, 6, 13.

Tato oblast zjišťovala, zda žáci mají povědomí o národnostních menšinách, zda si jsou vědomi toho, že existuje více národů, které se od sebe liší a že dochází ke vzájemnému ovlivňování lidí a kultur.

2. otázka náboženství, jeho úloha v historii a kultura – označili jsme ji jako oblast B.

Sem jsou vřazeny položky č. 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12.

Tato oblast byla komplexněji zaměřena na oblast náboženství a zjišťovala, zda mají žáci základní povědomí o náboženství, dále o svátcích, které se v České republice slaví.

3. křesťanské svátky a významné události roku – označili jsme ji jako oblast C.

Do této oblasti byly vřazeny položky č. 8, 9, 11, 12.

Výše zmíněná oblast byla blíže zaměřena na křesťanské svátky a zjišťovala, zda žáci znají podstatu těchto svátků.

4. charakteristické znaky cizích zemí a jejich kultur – označili jsme ji jako oblast D.

Do této oblasti byly vřazeny položky č. 4, 5f, 14.

Tato oblast zjišťovala, zda mají žáci základní znalosti o cizích zemích, uvědomují si odlišnosti způsobu života obyvatel různých zemí a také to, že životní úroveň lidí různých zemí je odlišná.

Při tvorbě obsahové stránky didaktického testu a dotazníku pro žáky jsme se opírali o konzultace s pedagogy z praxe, o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, učební osnovy Základní školy, Obecné školy a Národní školy.

Konstrukce didaktického testu a dotazníku pro žáky byla náročná, znění otázek muselo být jednoduché a výběru slov bylo potřeba věnovat zvýšenou pozornost, aby nedocházelo k nejasnostem a špatnému pochopení otázky. V předvýzkumu bylo proto nutné ověřit, zda žáci použitým výrazům rozumí.

Při vlastním konstruování didaktického testu a dotazníku pro žáky jsme se opírali o publikace zabývající se metodologií²¹³.

Navrhnuté testové úlohy²¹⁴ didaktického testu pro žáky

Otevřené testové úlohy se stručnou odpovědí

V didaktickém testu byla u položky č. 7 a 11 možnost otevřené odpovědi – jednalo se tedy o otevřené úlohy.

Uzavřené testové úlohy

Jedná se o úlohy s výběrem odpovědi (v odborné literatuře označované také jako úlohy s vícečlennou či vícenásobnou odpovědí, úlohy polynomické). Byly jimi položky č. 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13.

Další byly úlohy přiřazovací (obsahují dvě množiny pojmů a instrukci) – mezi tyto patřily položky č. 1, 5, 6, 14.

V úvodní části didaktického testu je poděkování žákům za spolupráci a v závěru byla možnost vyjádřit se k jeho obsahu, případně uvést hodnocení. Didaktický test a dotazník byly zadávány osobně, byly podrobně vysvětleny instrukce. Časový limit pro jeho vyplňování nebyl stanoven. Vyplnění trvalo žákům přibližně 35 minut (v úvodu byli motivováni k jeho vyplnění). Administrace výzkumných nástrojů probíhala osobně v dubnu až červnu roku 2009. Jsme přesvědčeni, že díky jednotnému vysvětlení a zadání didaktického testu a dotazníku se v mnoha případech

²¹³ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 99 – 109.
CHRÁSKA, M. Didaktické testy – příručka pro učitele a studenty učitelství, s. 20 – 32.

²¹⁴ CHRÁSKA, M. Didaktické testy – příručka pro učitele a studenty učitelství, s. 26 – 38.

předešlo špatnému vyplnění dotazníkové položky. Zároveň byla díky osobnímu předání zajištěna stoprocentní návratnost didaktických testů a dotazníků.

Způsob hodnocení didaktického testu pro žáky

Výkon žáka v didaktickém testu je možné vyjádřit pomocí tzv. C – škály, Z – škály, T – škály, dále je možné vyjádřit výkon v podobě klasifikačních stupňů. Tyto škály se používají k vyjadřování výsledků ve standardizovaných didaktických testech²¹⁵, tudíž pro naše účely nebyly tyto škály využity a zvolili jsme vlastní hodnocení didaktického testu. Bodové hodnocení je uvedeno v podkapitole 5.4.3.

Dotazník pro žáky 5. tříd

Byl koncipován v návaznosti na didaktický test. Rozdělení položek v dotazníku podle formy požadované odpovědi²¹⁶ bylo následující:

- a) *uzavřené s možným výběrem jedné odpovědi* – respondentovi jsou nabídnuty hotové alternativní odpovědi, úlohou respondenta je zaznačit vhodnou odpověď. V našem případě se jedná se o položky č. 17, 18, 23.
- b) *polouzavřené* – respondentovi nabízejí nejprve alternativní odpověď a pak ještě žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky. Byly jimi položky č. 15, 20, 21.
- c) *uzavřené („integrované“) s možným výběrem jedné odpovědi* – v položce byly respondentovi nabídnuty hotové alternativní odpovědi, které vyjadřují jeho postoj k dané otázce. Jedná se o položky č. 16, 22.
- d) *uzavřené („výběrové“) s možným výběrem jedné odpovědi*, jedná se v našem případě o položku č. 24.
- e) *otevřené položky* – dávají respondentovi dost velkou volnost u odpovědí, neurčují mu alternativní odpovědi. V našem případě se jedná o položku č. 19.

Dotazník pro učitele²¹⁷

Dotazník byl vytvořen podle obecně platných pravidel pro tvorbu tohoto výzkumného nástroje²¹⁸.

²¹⁵ CHRÁSKA, M. Didaktické testy – příručka pro učitele a studenty učitelství, s. 62 – 71.

²¹⁶ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 169 – 171.

²¹⁷ viz Příloha C: Dotazník k multikulturní výchově pro učitele 1. stupně ZŠ.

Dotazník se skládá ze dvou částí. Vstupní část obsahuje identifikační položky (demografické a faktografické) mapující kraj, ve kterém se škola nachází, dále typ školy, vzdělávací program na dané škole, pohlaví respondenta, počet let v praxi a dosažené vzdělání respondenta.

Hlavní část dotazníku obsahuje celkem 14 položek, které mapují názory učitelů na zkoumanou problematiku.

Při tvorbě výzkumného nástroje jsme zvolili následující položky a rozdělili jsme je podle formy požadované odpovědi na položky:

- a) *uzavřené („výběrové“) položky* – v našem výzkumu se jedná se o položky č. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 (polynomická), 11, 13, 14.
- b) *polouzavřené* – těmito položkami byla v našem dotazníku položka č. 8 a 10.
- c) *otevřené* – v našem dotazníku se jednalo o položku č. 12.

Podle obsahu, který položky v dotazníku zjišťují, je můžeme rozdělit do následujících kategorií²¹⁹:

- a) *položky zjišťující fakta* (demografické údaje – věk, pohlaví, atd..) – v našem případě se jedná o vstupní část dotazníku a položku č. 1.
- b) *položky zjišťující mínění, postoje a motivy* – v našem případě položky č. 2 až 14.

Administrace dotazníku byla provedena osobně v dubnu až červnu roku 2009. Učitelé vyplňovali dotazník v té samé vyučovací hodině, ve které vyplňovali didaktické testy a dotazníky jejich žáci.

Vyplňování dotazníku nebylo časově omezeno a nebylo časově náročné. Jeho vyplnění trvalo učitelům přibližně 15 minut.

Validita výzkumných nástrojů²²⁰

Validitou rozumíme schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má, tedy to, co je jeho výzkumným záměrem. Pro potřeby výzkumu je stěžejní

²¹⁸ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 169 – 171.
GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 99 – 108.

²¹⁹ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 169 – 171.

²²⁰ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 48.

obsahová validita výzkumného nástroje, na kterou jsme se zaměřili. Využili jsme konzultací s odborníky z řad vysokoškolských pedagogů a oslovili jsme dva pedagogy z praxe. Jejich cenné připomínky byly zakomponovány do konečné podoby výzkumných nástrojů.

Oporou pro tvorbu didaktického testu a dotazníků bylo rovněž studium odborné metodologické literatury a literatury vztahující se ke zvolené oblasti výzkumu.

B) Výběr výzkumných metod pro popis a analýzu získaných dat

Podle typu používaných dat byly voleny metody statistického ověřování výzkumných hypotéz²²¹.

Výběr statistické metody jsme konzultovali se statistikem a využili test dobré shody chí-kvadrát.

Metody popisné statistiky

Numerický souhrn dat určité proměnné má obsahovat popis centrální hodnoty a rozptýlenosti. Centrální tendenci různým způsobem popisují aritmetický průměr, medián nebo modus. Aritmetický průměr a směrodatná odchylka jsou dobrým popisem symetrických rozdělení. Využívají se v nejznámějším teoretickém pravděpodobnostním modelu – v normálním rozdělení²²².

Charakteristiky polohy (míry ústřední tendence)

Při zpracování hromadných dat jsme všechna naměřená data výstižně a stručně charakterizovali. K tomuto účelu jsme využili modus, medián a aritmetický průměr²²³.

Metody pro ověřování vztahů mezi jevy²²⁴

Podle typu používaných dat byly vybrány metody statistického ověřování výzkumných hypotéz.

Proměnné v našem výzkumu byly převážně změřeny na úrovni nominálního měření, proto voleným statistickým postupem byl test dobré shody chí-kvadrát²²⁵.

²²¹ CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice, s. 81.

²²² HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 113.

²²³ CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice, s. 48.

²²⁴ Tamtéž, s. 81.

5.2.2 Předvýzkum

Předvýzkum²²⁶ byl založen na kvantitativním metodologickém přístupu s kvalitativními prvky (rozhovor s učiteli).

V předvýzkumu byla předem ověřena nosnost výzkumných nástrojů. Respondenti byli vybráni na základě dostupnosti a dobrovolnosti²²⁷ (žáci a jejich učitelé). Oslovili jsme dva učitele v Olomouckém kraji a dva učitele v kraji Vysočina, kteří nám ochotně a dobrovolně umožnili předvýzkum u žáků v požadovaných 5. třídách provést. Pro distribuci i zadání didaktického testu a dotazníku byla volena varianta osobního předání. Díky tomu se zamezilo případnému špatnému pochopení položek.

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda respondenti správně porozuměli jednotlivým položkám v didaktickém testu a dotazníku. Poté bylo ještě pochopení znění jednotlivých otázek ověřeno v předvýzkumu formou rozhovoru se žáky jedné základní školy na Vysočině. Na základě těchto rozhovorů byly provedeny změny ve formulaci a stylizaci otázek – některé otázky byly doplněny a byla zjednodušena forma dotazování.

Na tomto místě shrneme pouze stručně provedené změny. Nejzásadnější změnou bylo zjednodušení některých položek ve snaze docílit toho, aby se stal srozumitelným a pochopitelným pro všechny žáky. Došlo k vypuštění některých původně navržených položek a byly přidány nové. K dotazníku a didaktickému testu pro žáky byl následně vytvořen dotazník pro učitele.

Zásadní otázkou předvýzkumu také bylo, zda se dají sesbíraná data správně vyhodnotit, a proto jsme toto konzultovali se statistikem.

5.3 Etapizace výzkumu

Vzhledem k charakteru a časové náročnosti výzkumu jsme si vytvořili předpokládaný časový plán, který jsme při vlastní realizaci dodržovali. J. Hendl²²⁸

²²⁵ CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice, s. 81.

²²⁶ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 69.

²²⁷ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 52.

²²⁸ Tamtéž, s. 20.

vymezuje etapy výzkumu, podle kterých jsme při provedení našeho výzkumu postupovali. V jednotlivých etapách popisujeme činnosti pro ně typické.

1. etapa – vymezení problému a volba přístupu

V počáteční etapě výzkumu jsme zvolili oblast výzkumu a základní metodologii. Volba oblasti výzkumu multikulturní výchovy vycházela především z aktuálnosti řešené problematiky a vlastního zaujetí pro zkoumanou oblast. Na základě studia odborné literatury a monitorování dosavadních výzkumných záměrů jsme dospěli ke skutečnosti, že na poli multikulturní výchovy není oblast multikulturních znalostí žáků mladšího školního věku dostatečně zkoumána.

Po vymezení oblasti našeho výzkumu následovaly další kroky, které směřovaly k vlastní formulaci výzkumného problému, ze kterého se krystalizovaly výzkumné otázky, na jejichž základě jsme formulovali hypotézy. Ve stejném časovém horizontu byl taktéž na základě konzultací se statistikem volen metodologický přístup – v našem případě kvantitativní metodologický přístup²²⁹.

2. etapa – plán výzkumu

V této etapě plánování jsme konkretizovali dílčí aspekty výzkumu, zaměřili jsme se tedy na výběr zkoumaných objektů. Výzkum byl proveden v Olomouckém kraji a na Vysočině, jednalo se tedy o záměrný výběr respondentů. Výběru výzkumných metod předcházela úvaha, jakým způsobem by bylo nejvhodnější přistoupit ke zkoumání výzkumného problému. S ohledem na cíle výzkumu jsme zvolili tyto výzkumné metody – didaktický test a dotazník pro žáky mladšího školního věku a dotazník pro jejich učitele.

3. etapa – provedení výzkumu (vlastní realizace)

Pro plánovaný výzkum jsme navrhli časový harmonogram prováděných činností, podle něhož jsme postupovali.

Časový harmonogram činností:

Říjen – listopad 2008 – výběr sledovaných jednotek, konzultace s odborníky, úvaha nad volbou metodologického přístupu;

Listopad 2008 – únor 2009 – konstrukce dotazníku a didaktického testu, předvýzkum;

²²⁹ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 20.

Duben – červen 2009 – sběr dat;

Červen – říjen 2009 – interpretace získaných dat;

Říjen 2009 – leden 2010 – závěry výzkumu.

Na přelomu října a listopadu 2008 byl na základě konzultací a výběru sledovaných jevů započat náš výzkum. Byly vytvořeny výzkumné nástroje a proveden předvýzkum dané oblasti. Poté následoval od dubna 2009 vlastní výzkum.

Sběr dat byl ukončen v červnu 2009, následovalo zpracování naměřených dat do tabulek četností. Z nich byla provedena statistická analýza zkoumaného materiálu. Na základě statistického zpracování byla naměřená data interpretována a následně provedeny závěry výzkumu.

4. etapa – analýza a interpretace

Důležitými prostředky při konečné prezentaci dat jsou grafické metody a znázornění dat pomocí tabulek²³⁰. V našem výzkumu byla získaná data uspořádána a shrnuta do tabulek četností, bylo provedeno třídění 1. stupně²³¹ a testování statistických hypotéz. Následně byly z dat vytvořeny grafy a vypočítány popisné charakteristiky určující míry ústřední tendence. Pro zpracování dat byly použity programy MS Excel a Statistica. Zpracovaná výstupní data jsou zaznamenána přehlednou formou a interpretována.

V rámci interpretace jsou získané údaje konfrontovány s výzkumnými otázkami a formulovanými hypotézami. Daná zjištění jsou komentována vzhledem k rozsahu a platnosti hypotéz, které vyplývají z výzkumných otázek a cílů výzkumu.

5. etapa – závěry výzkumu

Pro význam výzkumu a dále praktický užitek je nezbytné převést sesbíraná data na informace, správně je vyhodnotit a interpretovat tak, aby získané závěry mohly být využity nejenom odborníky z řad akademických pracovníků pro další případná výzkumná šetření, ale i pedagogy z praxe.

²³⁰ HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat, s. 86.

²³¹ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 169 – 171.

5.4 Výsledky výzkumu

V této kapitole prezentujeme výsledky, které jsme získali na základě provedeného výzkumu.

V rámci třídění prvního stupně byly získány údaje o tom, jaká byla četnost respondentů, kteří odpovídali na konkrétní položku jistým způsobem.

V podkapitole 5.4.1 budou analyzovány a interpretovány výsledky žáků zjištěné didaktickým testem (znalosti žáků) a prezentovány postoje žáků zjištěné dotazníkem. Položky v didaktickém testu a dotazníku byly koncipovány tak, aby podaly ucelenější pohled na zkoumanou problematiku.

Podkapitola 5.4.2 se zabývá postoji učitelů, jež byly také zjištěny dotazníkem.

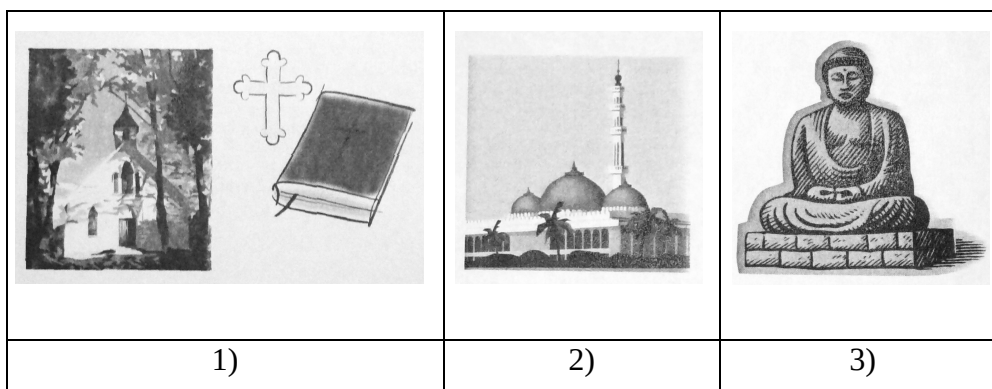
5.4.1 Interpretace výsledků třídění prvního stupně zjištěných didaktickým testem a dotazníkem pro žáky 5. tříd ZŠ

V následujících grafech jsou zaznamenány četnosti odpovědí žáků na jednotlivé položky didaktického testu (položky č. 1 až 14) a dotazníku (položky č. 15 až 24). Prezentaci jednotlivých výsledků předchází zadání otázky v pořadí, které odpovídá sestavenému didaktickému testu a dotazníku (viz Příloha B).

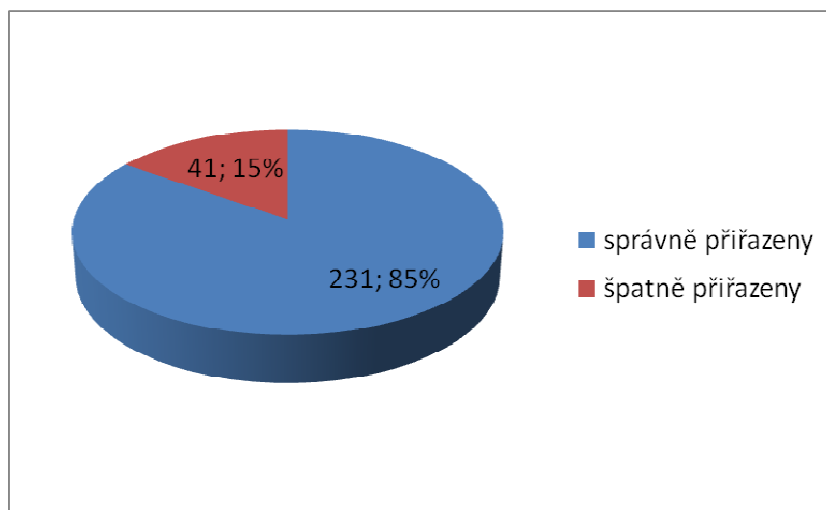
Položka č. 1

Podívej se na obrázky a dopiš k písmenům označujícím jednotlivá náboženství číslo toho obrázku, který dané náboženství znázorňuje.

- A) Islám
- B) Buddhismus
- C) Křesťanství



Obrázek 5.2 – Obrazový materiál z dotazníku k položce č. 1



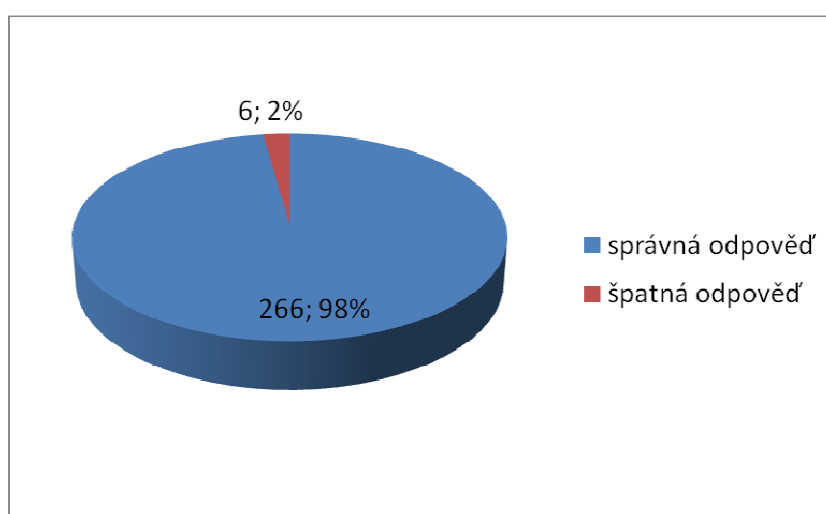
Graf 5.9 – Přiřazení typických symbolů k jednotlivým náboženstvím

Položka č. 1 zjišťovala, zda žáci znají jednotlivá náboženství, zda dokáží přiřadit typické symboly k jednotlivým náboženstvím. Z výsledků vyplynulo, že 85 % žáků dokáže přiřadit všechny symboly správně (A-2, B-3, C-1), pouze 15 % žáků tyto symboly nedokázalo správně přiřadit.

Položka č. 2

Nejrozšířenější náboženství v ČR je:

- A) Křesťanství
- B) Hinduismus
- C) Židovství
- D) Islám



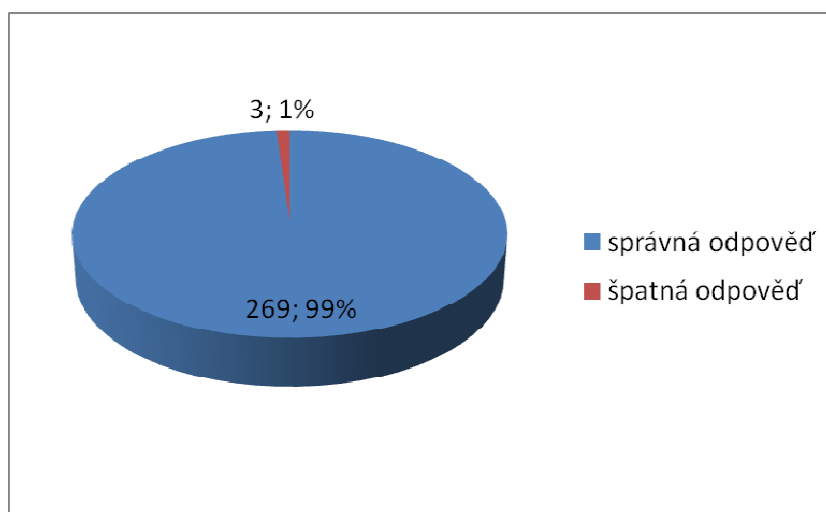
Graf 5.10 – Určení nejrozšířenějšího náboženství v ČR

Položka č. 2 mapovala, zda žáci vědí, jaké je nejrozšířenější náboženství v České republice. Z výsledků vyplývá, že 98 % žáků odpovědělo správně (A), oproti pouhým 2 %, jejichž odpověď byla nesprávná.

Položka č. 3

Kniha, ze které vychází křesťanství, se nazývá:

- A) Bible
- B) Kniha moudrosti
- C) Korán



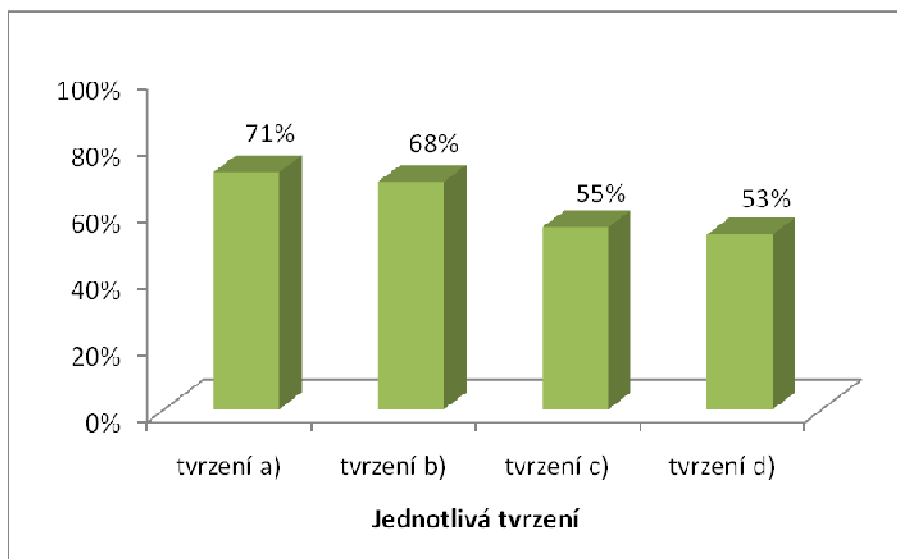
Graf 5.11 – Znalost knihy, ze které vychází křesťanství

Položka č. 3 zjišťovala, jak se nazývá kniha, ze které vychází křesťanství. S touto položkou neměli žáci problémy, 99 % všech dotazovaných žáků volilo odpověď (A), pouze 1 % žáků se přiklonilo ke špatné odpovědi.

Položka č. 4

Zakroužkuj věty, které považuješ za pravdivé.

- A) Národy ve světě mají odlišný způsob života, odlišnou kulturu.
- B) Lidé se liší svým chováním, jednáním, vlastnostmi.
- C) Životní úroveň lidí v různých státech je odlišná.
- D) Díky setkávání lidí z různých zemí dochází ke vzájemnému obohacování, lidé si předávají své zkušenosti.



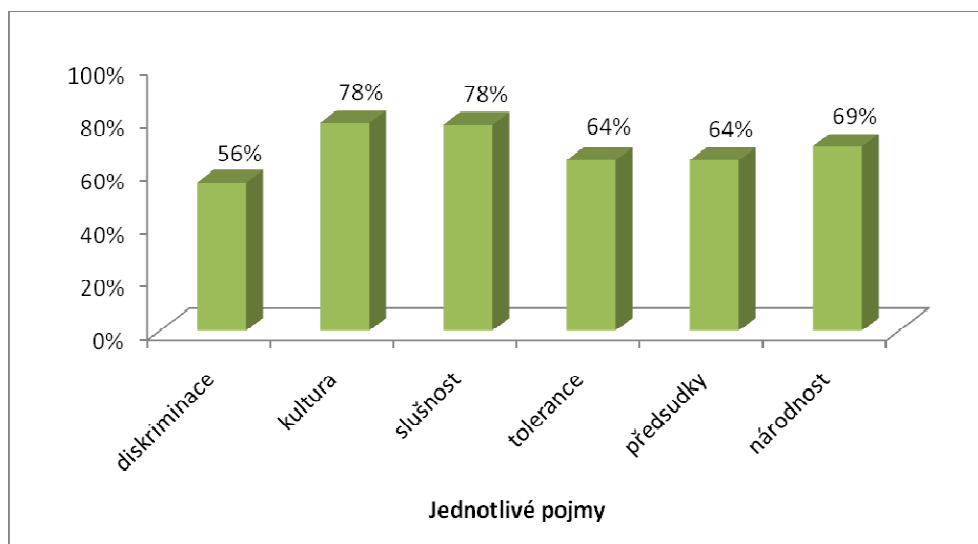
Graf 5.12 – Tvrzení, která žáci považují za pravdivá

V položce č. 4 měli žáci označit věty, které považují za pravdivé. Z výsledků vyplývá, že 71 % žáků považuje za pravdivé tvrzení „Národy ve světě mají odlišný způsob života, odlišnou kulturu“, 68 % žáků označilo tvrzení „Lidé se liší svým chováním, jednáním, vlastnostmi“, 55 % žáků souhlasí s názorem, že „Životní úroveň lidí v různých státech je odlišná“ a 53 % žáků se přiklonilo k tvrzení „ Díky setkávání lidí z různých zemí dochází ke vzájemnému obohacování, lidé si předávají své zkušenosti“. Všechna čtyři tvrzení lze označit jako pravdivá.

Položka č. 5

Spoj dané pojmy s větou, která tento pojem vystihuje:

A) Diskriminace	1) Vše, co vytvořili lidé (města, silnice, památky, atd.).
B) Kultura	2) Rozdílný přístup k různým skupinám lidí.
C) Slušnost	3) Snášelivost, trpělivost s ostatními.
D) Tolerance	4) Chovat se ohleduplně.
E) Předsudky	5) Něco špatného si myslet o člověku, kterého vůbec neznám.
F) Národnost	6) Příslušnost k určitému národu.



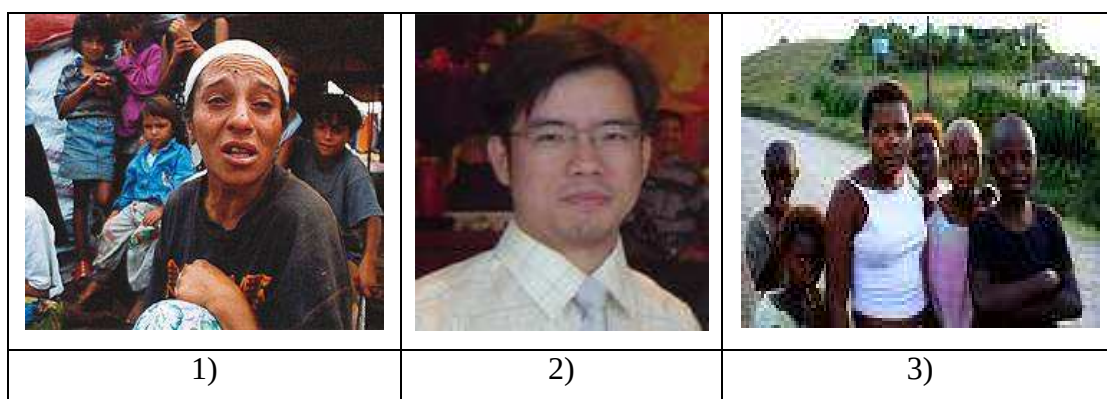
Graf 5.13 – Znalost pojmů

Položka č. 5 zjišťovala, zda žáci znají význam jednotlivých pojmů týkajících se multikulturní výchovy. Jejich úkolem bylo k daným pojmům přiřadit věty vystihující daný pojem. Z výsledků je zřejmé, že 78 % žáků správně přiřadilo pojem kultura, taktéž 78 % žáků správně přiřadilo pojem slušnost, 69 % žáků správně přiřadilo pojem národnost a 64 % žáků zná pojmy tolerance a předsudky. Pouhých 56 % žáků správně přiřadilo pojem diskriminace.

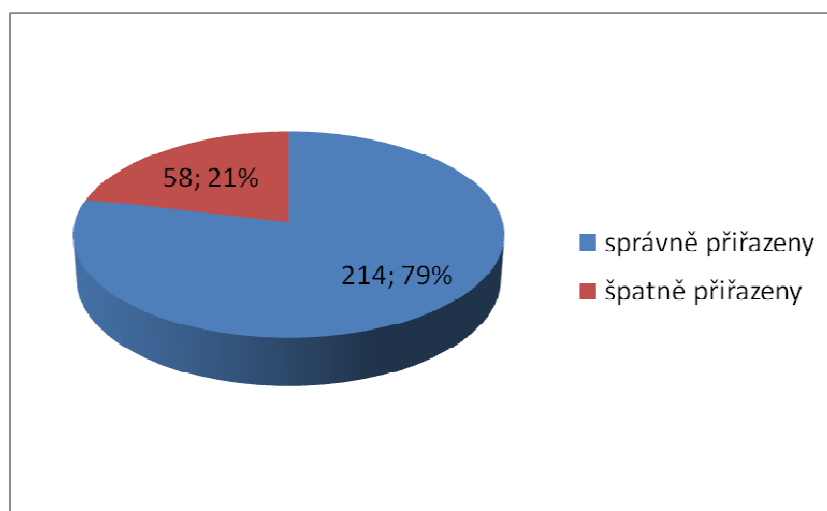
Položka č. 6

Dopiš k písmenům označujícím jednotlivé národnostní menšiny číslo toho obrázku, na kterém je zástupce dané menšiny.

- A) Vietnamci
- B) Romové
- C) Černoši



Obrázek 5.3 – Obrazový materiál z dotazníku k položce č. 6



Graf 5.14 – Znalost národnostních menšin (přiřazení fotografií lidí)

Položka č. 6 zjišťovala, zda žáci znají národnostní menšiny a dokáží k fotografiím přiřadit zástupce jednotlivých národnostních menšin. Správně přiřadit fotografie k zástupcům jednotlivých národnostních menšin dokázalo 79 % žáků a zbylých 21 % žáků tyto fotografie správně nepřiadilo.

Položka č. 7

Znáš nějakou významnou osobnost (sportovce, herce, spisovatele, ...) jiné národnosti než české?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

Pokud je tvoje odpověď ano, napiš jméno.

Položka č. 7 zjišťovala, zda žáci znají nějakou významnou osobnost (sportovce, herce, spisovatele,...) jiné národnosti než české. S velkým náskokem byl nejčastěji jmenovanou známou osobností prezident USA Barack Obama, kterého napsalo do svého seznamu osobností 62 žáků (23 %) – velký vliv na tuto skutečnost měla pravděpodobně Obamova velmi medializovaná návštěva v České republice, která se uskutečnila v období, kdy byl žákům didaktický test zadáván. Na druhém místě se umístil bývalý americký prezident Georg W. Bush, kterého zmínilo 17 žáků (6 %), další v pořadí byl portugalský fotbalista Cristiano Ronaldo se 14 hlasy (5 %), 11 žáků (4 %) napsalo amerického herce Zaca Efrona a 10 žáků (4 %) opět amerického

herce Brada Pitta. Další osobnosti získaly méně než 10 hlasů a kompletní seznam jmenovaných je uveden v Příloze D.

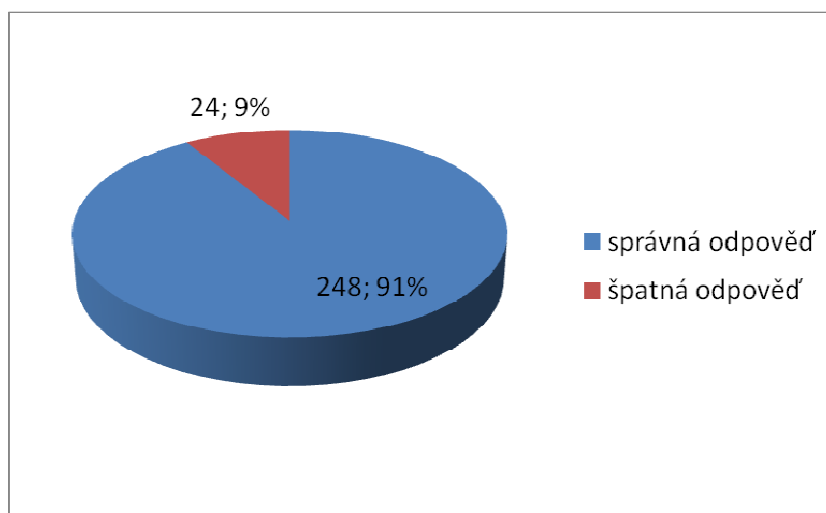
Položka č. 8

Patří Vánoce mezi křesťanské svátky?

A) Ano

B) Ne

C) Nevím



Graf 5.15 – Znalost křesťanských svátků (Vánoc)

Položka č. 8 mapovala, zda žáci vědí, že Vánoce patří mezi křesťanské svátky. Správně odpovědělo 91 % žáků, 9 % žáků na danou otázku odpovědělo chybně.

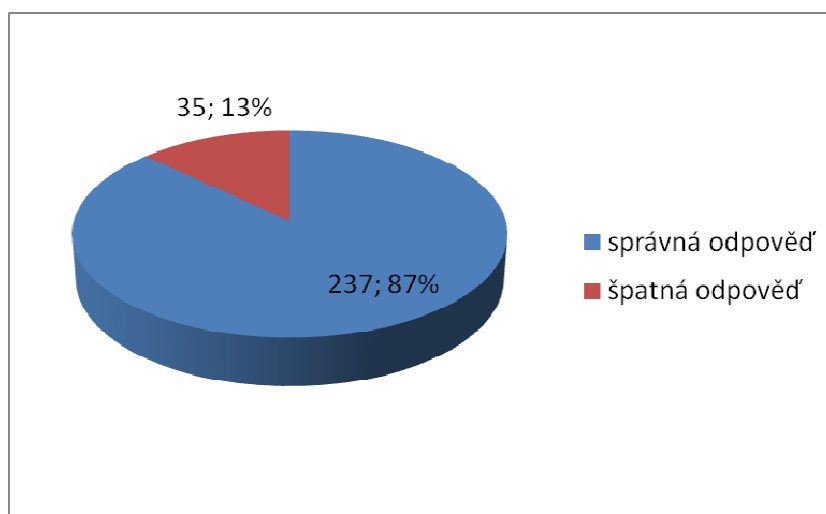
Položka č. 9

Patří Velikonoce mezi křesťanské svátky?

A) Ano

B) Ne

C) Nevím



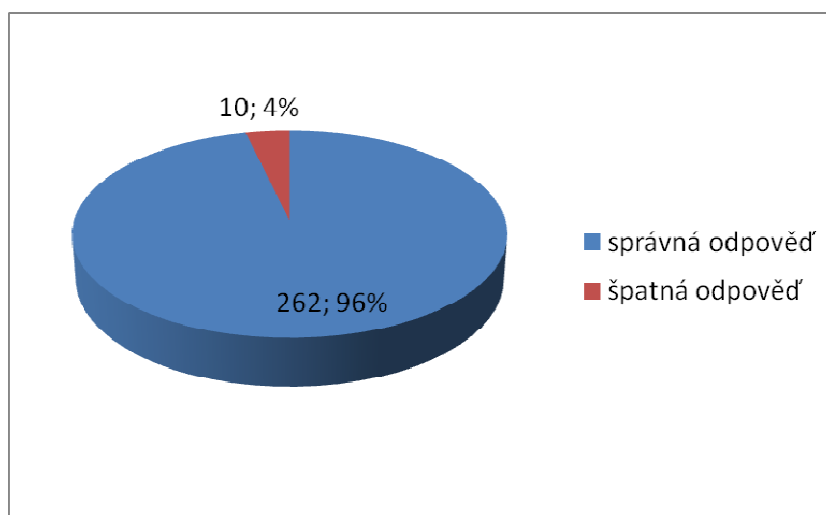
Graf 5.16 – Znalost křesťanských svátků (Velikonoc)

Položka č. 9 mapovala, zda žáci vědí, že Velikonoce patří mezi křesťanské svátky. Správně odpovědělo 87 % žáků, 13 % žáků na danou otázku odpovědělo chybně.

Položka č. 10

O Vánocích si křesťané připomínají jednu významnou událost:

- A) Narození Ježíše Krista
- B) Začátek zimy
- C) Svátek sv. Mikuláše



Graf 5.17 – Znalost významu Vánoc

Položka č. 10 zjišťovala, zda žáci vědí, jakou významnou událost si křesťané připomínají o Vánocích. Z výsledků je zřejmé, že 96 % žáků zná podstatu Vánoc, pouze 4 % žáků odpověděla na tuto otázku nesprávně.

Položka č. 11

Mezi vánoční tradice – zvyky patří (prosím vypiš minimálně 4).

Položka č. 11 byla otevřená a zjišťovala, zda žáci znají vánoční zvyky a dokáží minimálně 4 vánoční zvyky vypsát. V následující *Tabulce 5.2* jsou uvedeny četnosti uvedení jednotlivých zvyků žáky.

Tabulka 5.2 – Uvedení četností jednotlivých vánočních zvyků žáky

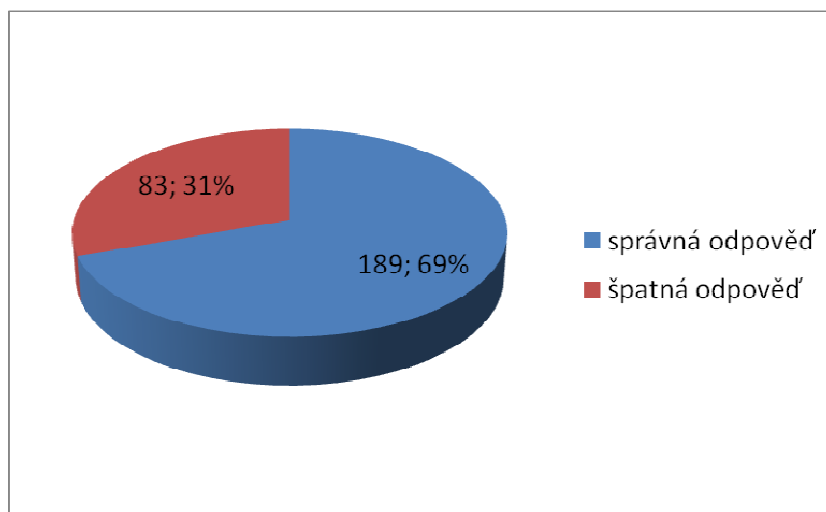
Vánoční zvyk	Četnost uvedení	Procentuálně
dárky	154	57 %
stromeček	145	53 %
kapr - štědrovečerní pokrm	100	37 %
jablka	76	28 %
lodičky	76	28 %
koledy	59	22 %
házení střevícem	52	19 %
cukroví	42	15 %
olovo	29	11 %
společná večeře	20	7 %

V této části textu prezentujeme pouze prvních 10 zvyků, které žáci uvedli. Patří mezi ně: dávání dáreků, zdobení stromečku, kapr jako štědrovečerní pokrm, rozkrajování jablka, pouštění lodiček, zpívání koled, házení střevícem, pečení cukroví, lití olova a společná slavnostní večeře. Kompletní tabulka s uvedenými zvyky je prezentována v Příloze D.

Položka č. 12

O Velikonocích si křesťané připomínají jednu významnou událost:

- A) Smrt a vzkříšení Ježíše Krista
- B) Narození Ježíše Krista
- C) Konec zimy – začátek jara



Graf 5.18 – Znalost významu Velikonoc

Položka č. 12 zjišťovala, zda žáci vědí, jakou významnou událost si křesťané o Velikonocích připomínají. Z výsledků vyplývá, že 69 % žáků odpovědělo správně a 31 % odpovědí na tuto položku bylo nesprávných.

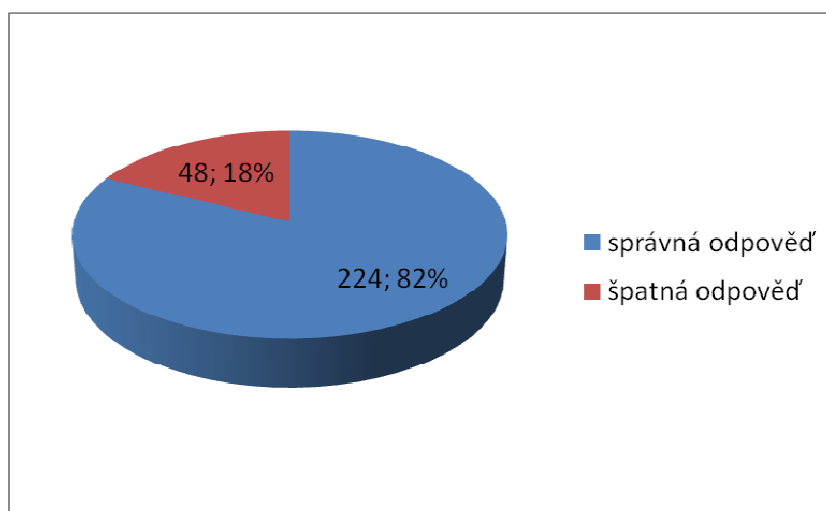
Položka č. 13

V obydlí, které je na obrázku, pravděpodobně žijí:

- A) Čeští obyvatelé
- B) Romové
- C) Afričané
- D) Američané



Obrázek 5.4 – Obrazový materiál z dotazníku k položce č. 13



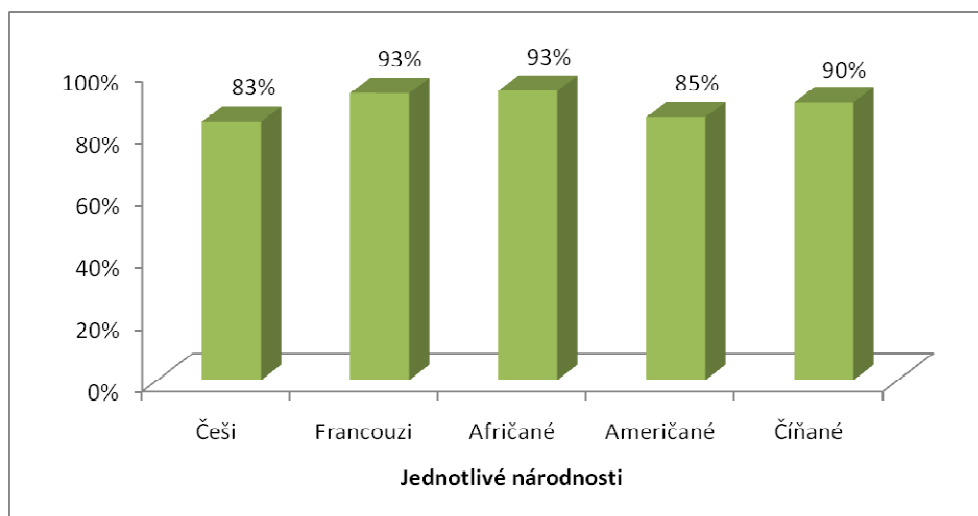
Graf 5.19 – Znalost stylu bydlení

V položce č. 13 bylo zkoumáno, zda žáci dokáží na základě fotografie rozpoznat obydlí, které je typické pro Afričany. Správně toto obydlí dokázalo určit 82 % žáků, pouze 18 % žáků zvolilo nesprávnou variantu odpovědi.

Položka č. 14

Přiřaď k daným národnostem typický symbol jejich země:

A) Češi	1) Bílý dům, Socha Svobody.
B) Francouzi	2) Pyramidy, pouště.
C) Afričané	3) Eiffelova věž.
D) Američané	4) Stověžaté hlavní město.
E) Číňané	5) Vysoká ochranná zeď.



Graf 5.20 – Znalost typických symbolů národností

Položka č. 14 zjišťovala, zda žáci dokáží přiřadit k daným národnostem symbol, který je typický pro jejich zemi. Největší procento žáků, tedy 93 %, dokázalo správně přiřadit typický symbol dané země k Francouzům a Američanům, 90 % žáků dokázalo přiřadit typický symbol k Číňanům, 85 % žáků správně přiřadilo typický symbol k Američanům a překvapivě nejméně – tedy 83 % dokázalo přiřadit typický symbol k Čechům.

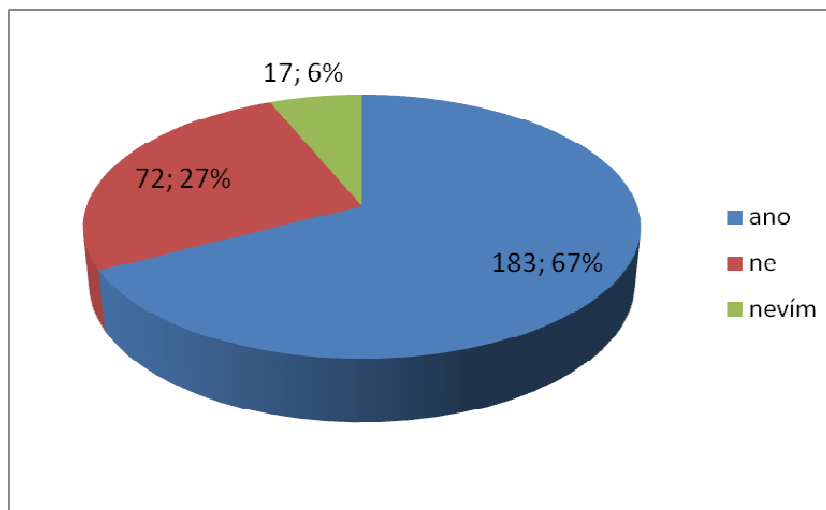
Položka č. 15

Znáš osobně člověka s jiným původem (jinou národností) než českou?

A) Ano, jaké je národnosti?

B) Ne

C) Nevím



Graf 5.21 – Osobní znalost člověka jiné národnosti

Položka č. 15 zjišťovala, zda žáci znají osobně nějakého člověka jiné národnosti. Z odpovědí vyplynulo, že 67 % žáků takového člověka zná, 27 % nikoliv a 6 % žáků volilo odpověď nevím.

Žáci, kteří volili odpověď ano, uvedli národnost tohoto člověka a jejich odpovědi jsou zaznamenány v *Tabulce 5.3*.

Tabulka 5.3 – Uvedení národnosti člověka, kterého žáci osobně znají

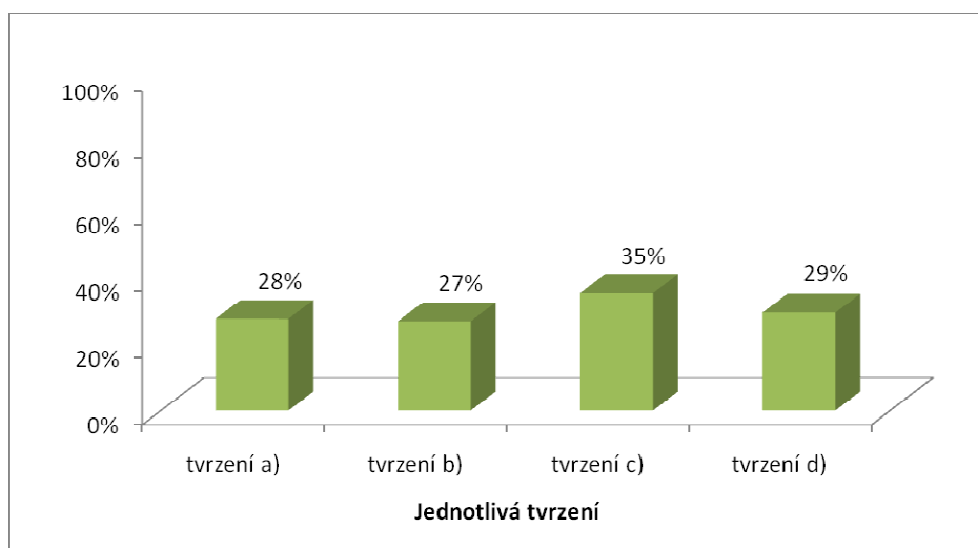
Národnost	Četnost uvedení	Procentuálně
slovenská	39	14 %
americká	30	11 %
vietnamská	21	8 %
chorvatská	17	6 %
ruská	16	6 %
ukrajinská	16	6 %
anglická	15	6 %
německá	13	5 %
romská	12	4 %
italská	11	4 %

Z Tabulky 5.3 je zřejmé, že žáci nejčastěji znají člověka národnosti slovenské (39), dále pak americké (30) a vietnamské (21). Kompletní tabulka s četnostmi odpovědí je uvedena v Příloze D.

Položka č. 16

Zakroužkuj tvrzení, které považuješ za pravdivé:

- A) Mám dobrého kamaráda s jiným původem (jinou národností) než českou.
- B) Mám kamaráda s jiným původem (jinou národností) než českou.
- C) Nemám žádného kamaráda s jiným původem (jinou národností) než českou.
- D) Přál bych si mít kamaráda s jiným původem než českým.



Graf 5.22 – Tvrzení, která žáci považují za pravdivá

Položka č. 16 mapovala, zda žáci mají, nebo zda by chtěli mít kamaráda jiné národnosti. Z výsledků vyplynulo, že 35 % žáků nemá kamaráda jiné národnosti a 29 % žáků by si přálo mít takového kamaráda. Kamaráda jiné národnosti má 27 % žáků a 28 % žáků uvedlo, že má dobrého kamaráda jiné národnosti.

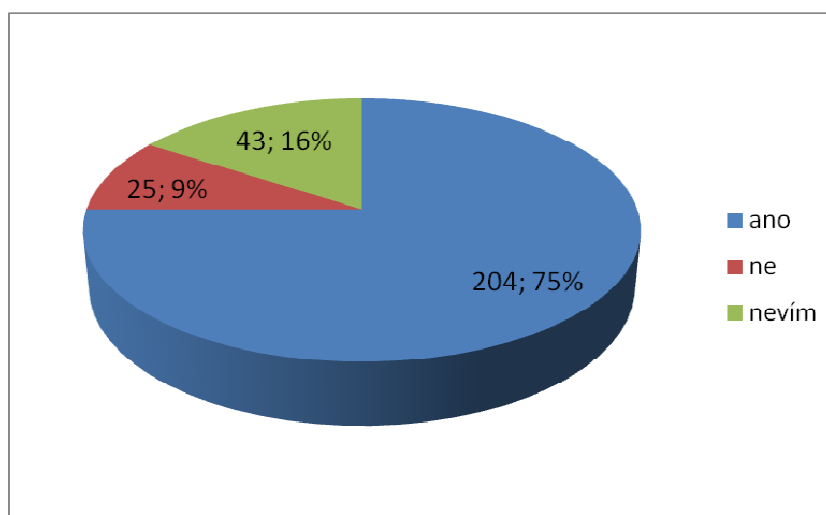
Položka č. 17

Považuji za přínosné seznamovat se se způsobem života jiných národů, poznávat jejich odlišnosti.

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

Pokud ano, zakroužkuj z následujícího výběru oblastí, které považuješ pro sebe za přínosné.

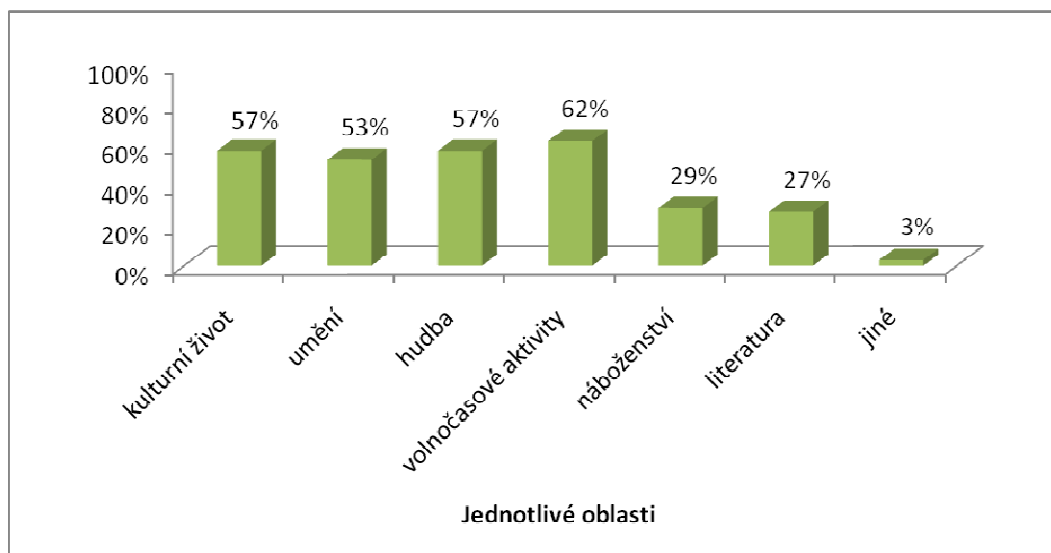
- 1) Kulturní život
- 2) Umění
- 3) Hudba
- 4) Volnočasové aktivity
- 5) Náboženství
- 6) Literatura
- 7) Jiné...



Graf 5.23 – Vnímání potřeby seznamovat se s odlišnostmi jiných národů

Položka č. 17 byla zaměřena na zjištění, zda žáci považují za přínosné seznamovat se se způsobem života jiných národů, poznávat jejich odlišnosti. Z výsledků je zřejmé, že 75 % žáků považuje toto za přínosné, 9 % žáků je opačného názoru a 16 % žáků zvolilo odpověď nevím.

Pokud žáci zvolili odpověď ano, označili z nabídnutého výběru oblastí, ve kterých shledávají přínos (viz Graf 5.24).



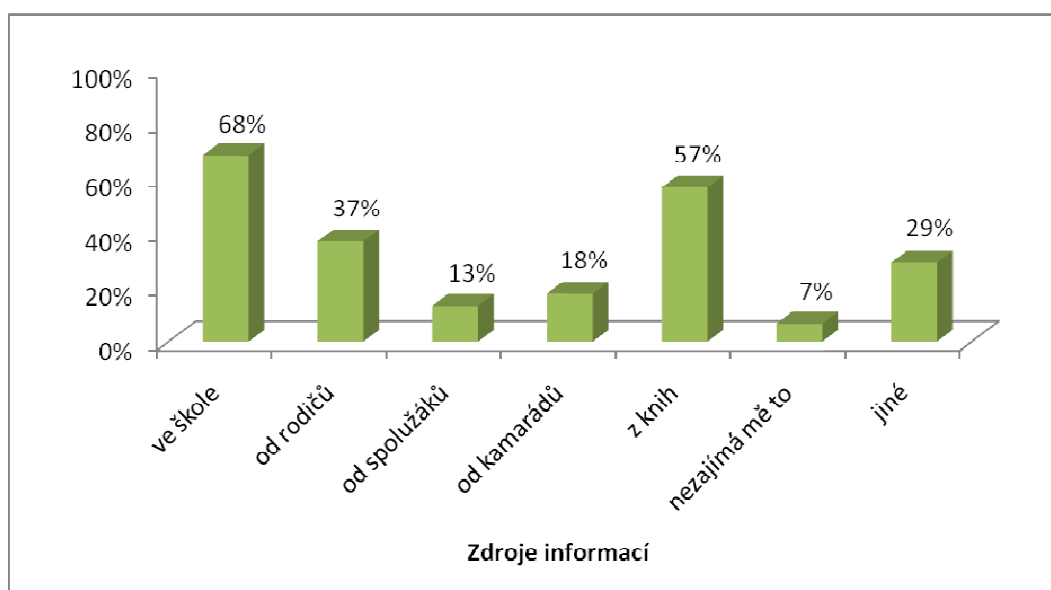
Graf 5.24 – Oblasti, které žáci považují za přínosné

Nejvíce žáků (62 %) považuje za přínosné společné provozování volnočasových aktivit, 57 % žáků shledává přínos v poznávání kulturního života a hudby jiných národů, 53 % žáků vidí přínos v poznávání umění, 29 % žáků se přiklonilo k náboženství a 27 % žáků k literatuře. Ve zbylých 3 % odpovědí volili žáci jiné oblasti, než které byly v nabídce. Ve dvou případech zaznamenali žáci oblast školství a internetové zdroje, v jednom případě se objevila odpověď oblast historie a tanec.

Položka č. 18

O kultuře a životě jiných národů získávám informace (zakroužkuj):

- 1) Ve škole
- 2) Od rodičů
- 3) Od spolužáků
- 4) Od kamarádů
- 5) V encyklopediích a učebnicích
- 6) Nezajímá mě to
- 7) Jinde...



Graf 5.25 – Zdroje získávání informací o kultuře a životě jiných národů

Položkou č. 18 bylo zjišťováno, kde žáci získávají informace o životě a kultuře jiných národů. Z výsledků je patrné, že 68 % žáků tyto informace získává ve škole, 57 % z knih, 37 % komunikací s rodiči, 18 % od kamarádů, 13 % od spolužáků a 29 % se tyto informace dozvídá jinde (viz *Tabulka 5.4*) a 7 % žáků nemá zájem dozvídat se tyto informace.

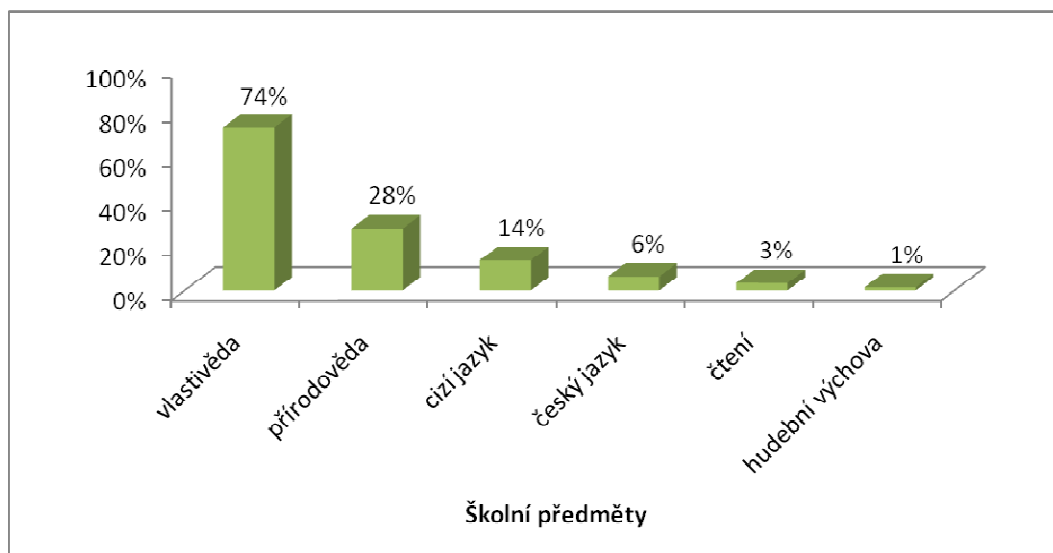
Tabulka 5.4 – Další zdroje informací o kultuře a životě jiných národů

Zdroj informací	Četnost uvedení	Procentuálně
internet	40	15 %
média	11	4 %
prarodiče	7	3 %
v cizině	5	2 %
rodinní příslušníci	4	1 %

Tabulka 5.4 uvádí, jaké jsou další nejčastější zdroje těchto informací. Pro 15 % žáků je zdrojem internet, pro 4 % žáků jiná média, dále pak prarodiče (pro 3 % žáků) a ostatní rodinní příslušníci (1 %), pro 2 % žáků je zdrojem informací návštěva cizích zemí. Kompletní tabulka s uvedenými četnostmi odpovědí je v Příloze D.

Položka č. 19

Pokud se dozvídáš o kultuře a životě jiných národů ve škole, vypiš v jakých předmětech.



Graf 5.26 – Předměty, v nichž se žáci dozvídají o jiných národech

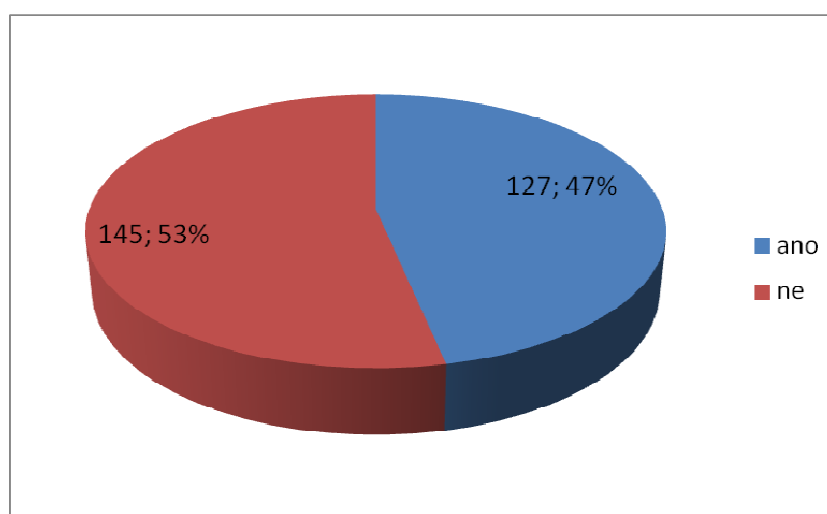
Položka č. 19 zjišťovala, ve kterých školních předmětech se žáci dozvídají o kultuře a životě jiných národů. Žáci nejčastěji jmenovali předmět vlastivěda (74 %), dále pak předmět přírodověda (28 %), cizí jazyk (14 %), český jazyk (6 %), čtení (3 %) a hudební výchova (1 %).

Položka č. 20

Máš nějakou dobrou zkušenost s příslušníky jiného národa?

A) Ano, jakou?

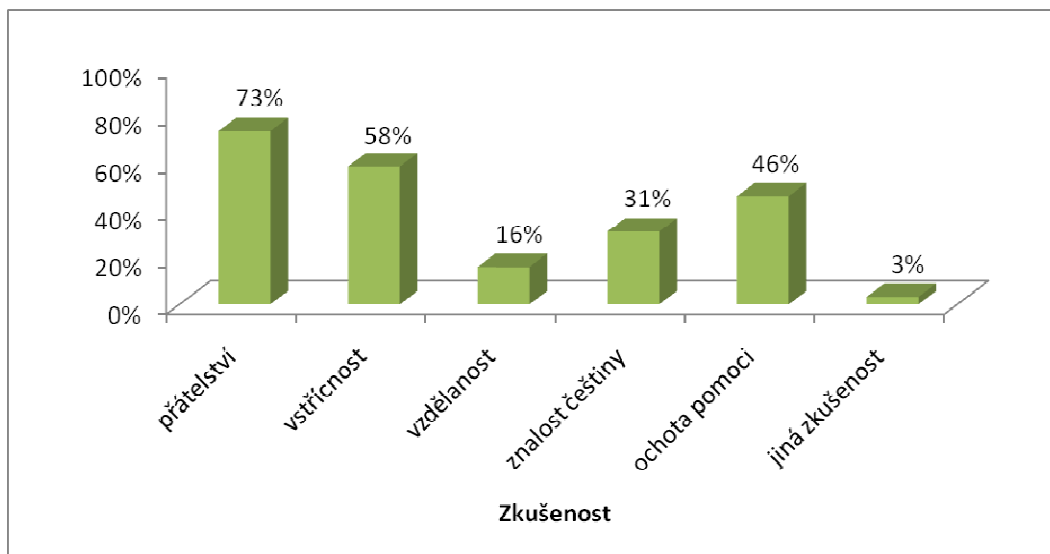
B) Ne



Graf 5.27 – Dobrá zkušenost s příslušníky jiného národa

Položka č. 20 měla zjistit, zda žáci mají nějakou dobrou zkušenost s příslušníky jiného národa. Téměř polovina (47 %) žáků dobrou zkušenost má, 53 % nikoliv.

Žáci mající dobrou zkušenost dále tuto zkušenost konkretizovali (viz *Graf 5.28*).



Graf 5.28 – Konkrétní dobrá zkušenost s příslušníky jiného národa

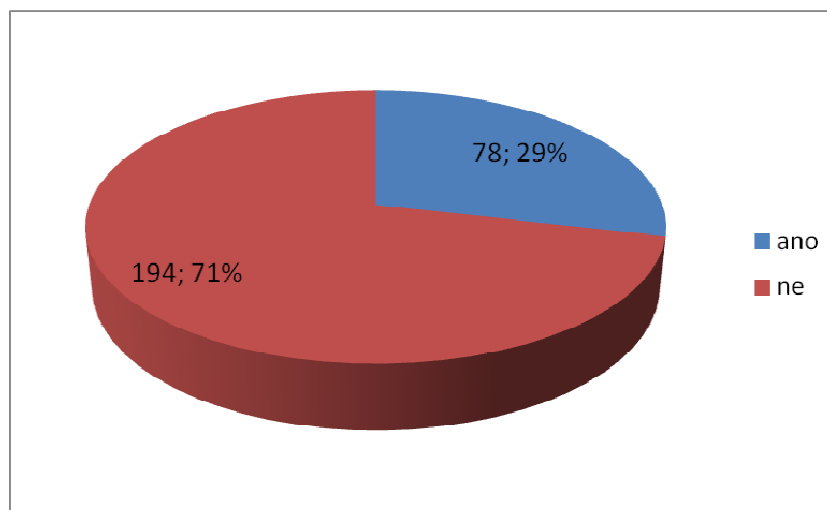
Jako konkrétní dobrou zkušenost uvedlo 73 % žáků navázání přátelství s příslušníky jiného národa, dále pak byly uváděny především charakterové vlastnosti lidí – 58 % žáků ocenilo vstřícnost, 46 % žáků ochotu pomoci, 31 % znalost češtiny, 16 % vzdělanost a 3 % žáků uvedla zkušenost jinou (zde se objevila důvěryhodnost, podpora kultury a tradic, štedrost a upřímnost).

Položka č. 21

Máš nějakou špatnou zkušenost s příslušníky jiného národa?

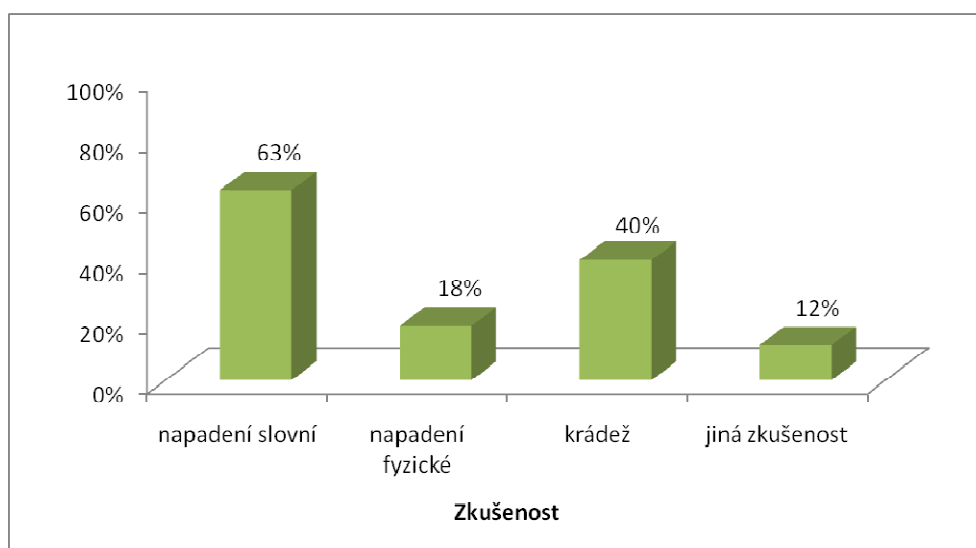
A) Ano, jakou?

B) Ne



Graf 5.29 – Špatná zkušenost s příslušníky jiného národa

Položka č. 21 mapovala, zda žáci mají nějakou špatnou zkušenost s příslušníky jiného národa. Z výsledků vyplývá, že 71 % žáků nemá špatnou zkušenost s příslušníky jiného národa, oproti 29 % žáků, kteří uvedli, že špatnou zkušenost mají. Žáci mající špatnou zkušenost tuto zkušenost blíže konkretizovali (viz Graf 5.30).



Graf 5.30 – Konkrétní špatná zkušenost s příslušníky jiného národa

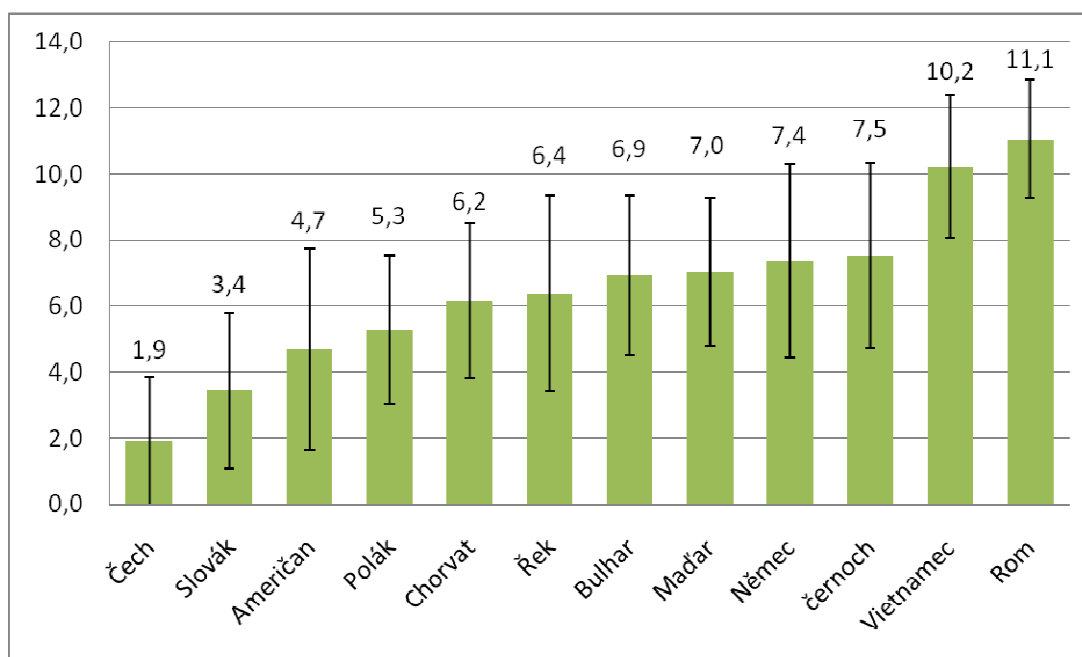
Jako konkrétní špatnou zkušenost uvedlo 63 % žáků slovní napadení (nedorozumění, slovní potyčka), 40 % žáků uvedlo krádež (odcizení osobní věci), 18 % žáků uvedlo, že byli fyzicky napadeni a 12 % žáků uvedlo zkušenost jinou (lež, špatné chování, vydírání, rozbití věci).

Položka č. 22

Ke kterému z těchto lidí bys měl největší důvěru?

Označ číslem od 1 do 12 – číslo 1 znamená největší důvěra, číslo 12 nejmenší důvěra.

- A) Američan
- B) Bulhar
- C) Čech
- D) Černoch
- E) Chorvat
- F) Maďar
- G) Němec
- H) Polák
- I) Rom
- J) Řek
- K) Slovák
- L) Vietnamec



Graf 5.31 – Pořadí z hlediska důvěry v lidi různých národností či rasy

Položka č. 22 zjišťovala, ke kterým lidem různých národností či rasy mají žáci největší důvěru. V Grafu 5.31 jsou vynesena průměrná umístění jednotlivých lidí včetně výběrových směrodatných odchylek (na obě strany od průměrné hodnoty).

Největší důvěru žáků získal Čech (průměrné umístění 1,9), dále Slovák (průměrné umístění 3,4) a Američan (průměrné umístění 4,7). Nejmenší důvěru získali černoch (průměrné umístění 7,5), Vietnamec (průměrné umístění 10,2) a Rom (průměrné umístění 11,1).

Položka č. 23

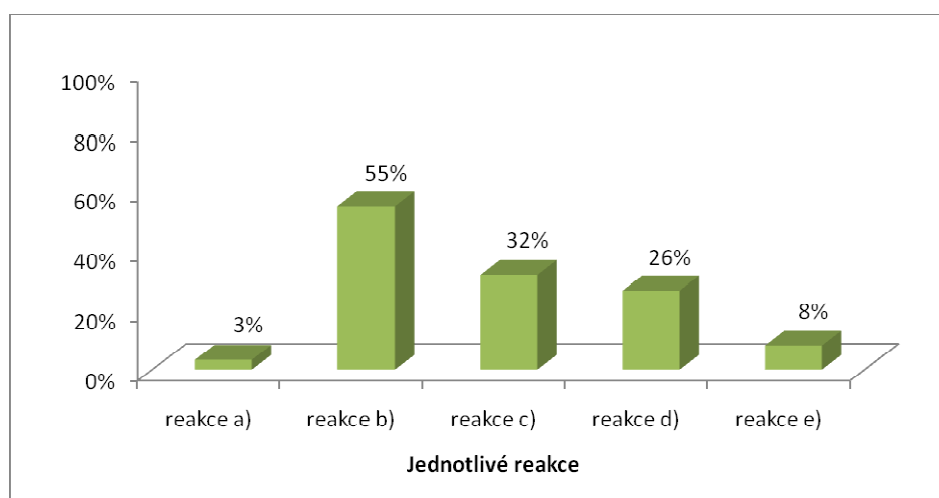
Jaká by byla tvoje reakce, kdyby do třídy začal chodit černošský chlapec, třeba ze Zambie?

(Zakroužkuj svoji odpověď).

- A) Měl bych strach.
- B) Záleží, jak by se choval.
- C) Nevadil by mi.
- D) Rád bych se s ním kamarádil.
- E) Nechtěl bych nikoho takového ve třídě.
- F) Jiná...



Obrázek 5.5 – Obrazový materiál z dotazníku k položce č. 23



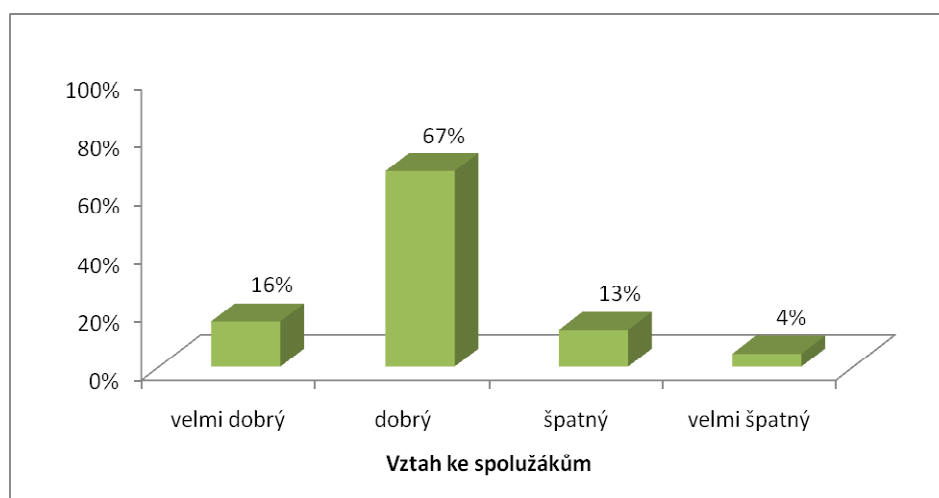
Graf 5.32 – Reakce na nového spolužáka černošské rasy

Položka č. 23 zkoumala případnou reakci žáků na skutečnost, že by do jejich třídy začal chodit černošský chlapec. Více než polovina žáků (55 %) uvedla, že by jejich reakce záležela na jeho chování, 32 % by jeho přítomnost nevadila, 26 % by se s ním chtělo kamarádit, 8 % by takového spolužáka ve třídě nechtělo a 3 % žáků by měla strach z jeho přítomnosti.

Položka č. 24

Ke spolužákům jiných národností, kteří chodí do naší třídy či školy, mám vztah:

- A) Velmi dobrý
- B) Dobrý
- C) Špatný
- D) Velmi špatný



Graf 5.33 – Vztah ke spolužákům jiných národností

Položka č. 24 mapovala vztah žáků ke spolužákům jiných národností, kteří chodí do stejné třídy či školy. Z výsledků vyplývá, že 67 % žáků má vztah ke spolužákům jiných národností dobrý, 16 % velmi dobrý, 13 % žáků uvedlo, že jejich vztah k těmto spolužákům je špatný a pouze 4 % uvedla vztah velmi špatný.

5.4.2 Interpretace výsledků třídění prvního stupně zjištěných dotazníkem pro učitele 1. stupně ZŠ

V následujících grafech jsou zaznamenány četnosti odpovědí učitelů na jednotlivé položky v dotazníku. Pro potřeby interpretování výsledků jsme získaná data u jednotlivých odpovědí respondentů znázornili do přehledných grafů.

Informace získané z faktografických údajů z dotazníku pro učitele sloužily k deskriptivnímu popisu výzkumného vzorku a bližší charakteristice tohoto výzkumného vzorku. Prezenci jednotlivých výsledků předchází znění otázky v pořadí, které odpovídá pořadí v dotazníku (viz Příloha C).

Položka č. 1

Žáci jakých národnostních menšin navštěvují vaši školu?

Tabulka 5.5 – Uvedení národností žáků na jednotlivých školách

Škola	Přítomnost národnostních menšin
Škola č. 1	nejsou zastoupeny
Škola č. 2	nejsou zastoupeny
Škola č. 3	nejsou zastoupeny
Škola č. 4	romská, vietnamská
Škola č. 5	romská, vietnamská
Škola č. 6	nejsou zastoupeny
Škola č. 7	mongolská
Škola č. 8	americká, španělská, vietnamská
Škola č. 9	romská, vietnamská
Škola č. 10	americká, moldavská, romská, ruská, ukrajinská, vietnamská
Škola č. 11	chorvatská, romská, ukrajinská, vietnamská

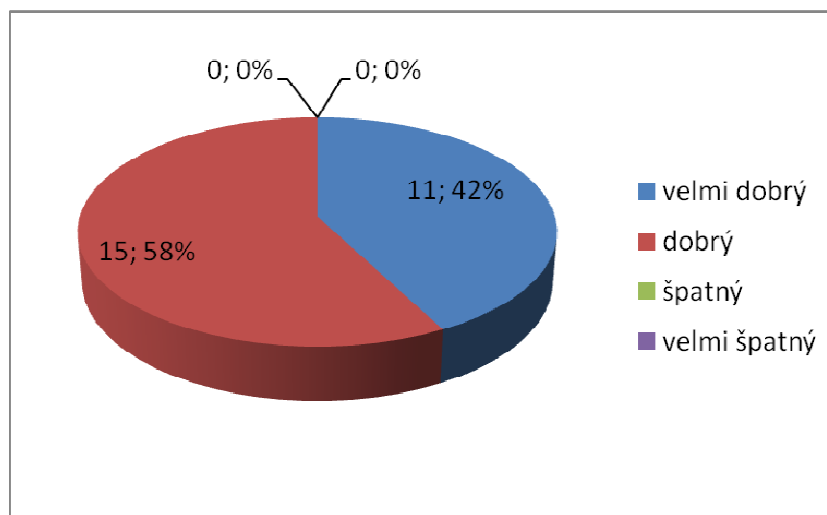
Položka č. 1 mapovala zastoupení jiných národností než české v jednotlivých školách. Z výše uvedené *Tabulky 5.5* vyplývá, že pouze ve školách s označením č. 1, 2, 3 a 6 nejsou přítomni žáci národnostních menšin. V ostatních školách jsou žáci jiných národnostních menšin přítomni.

Na některé položky dotazníku neodpovídali všichni učitelé, důvodem byla skutečnost, že na školách, kde působí, národnostní menšiny zastoupeny nejsou.

Položka č. 2

Jaký je vztah žáků minoritních skupin k ostatním spolužákům?

- a) velmi dobrý
- b) dobrý
- c) špatný
- d) velmi špatný



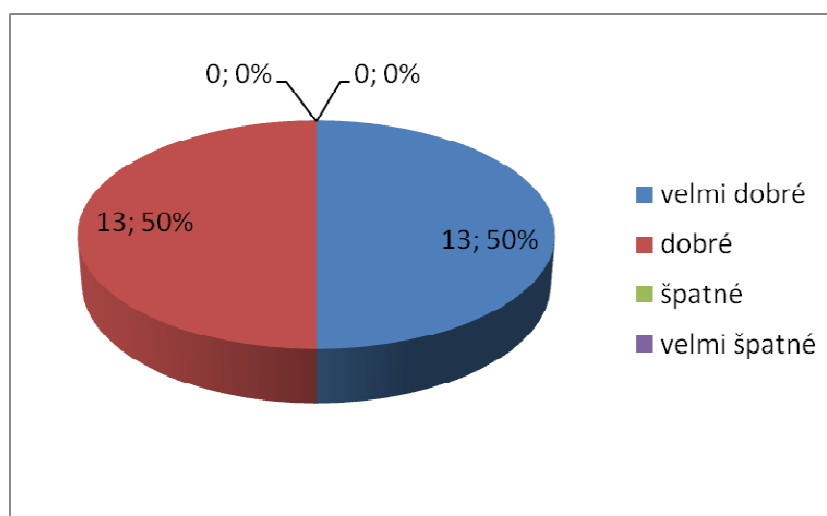
Graf 5.34 – Vztah žáků minoritních skupin k ostatním spolužákům

Položka č. 2 zkoumala, jaký je podle názoru učitelů vztah žáků minoritních skupin k ostatním spolužákům. Z výpovědí učitelů vyplývá, že 42 % žáků má k ostatním žákům (žákům národnostních menšin) velmi dobrý vztah a 58 % má k těmto žákům vztah dobrý. Odpověď špatný a velmi špatný se nevyskytla.

Položka č. 3

Jak vnímají žáky jiných etnických skupin spolužáci?

- a) velmi dobře
- b) dobře
- c) špatně
- d) velmi špatně



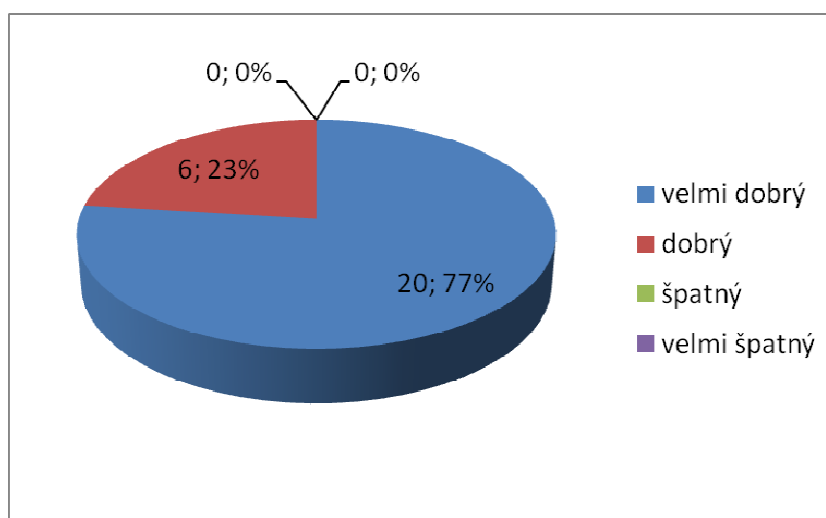
Graf 5.35 – Vnímání žáků národnostních menšin spolužáky

Položka č. 3 zjišťovala, jak vnímají žáky národnostních menšin ostatní spolužáci. Podle výpovědí učitelů je zřejmé, že 50 % žáků vnímá spolužáky národnostních menšin dobře a 50 % velmi dobře. Žádný z respondentů neoznačil odpověď špatně a velmi špatně.

Položka č. 4

Jaký postoj zaujímám – jako vyučující k žákům jiných etnických skupin na naší škole?

- a) velmi dobrý
- b) dobrý
- c) špatný
- d) velmi špatný



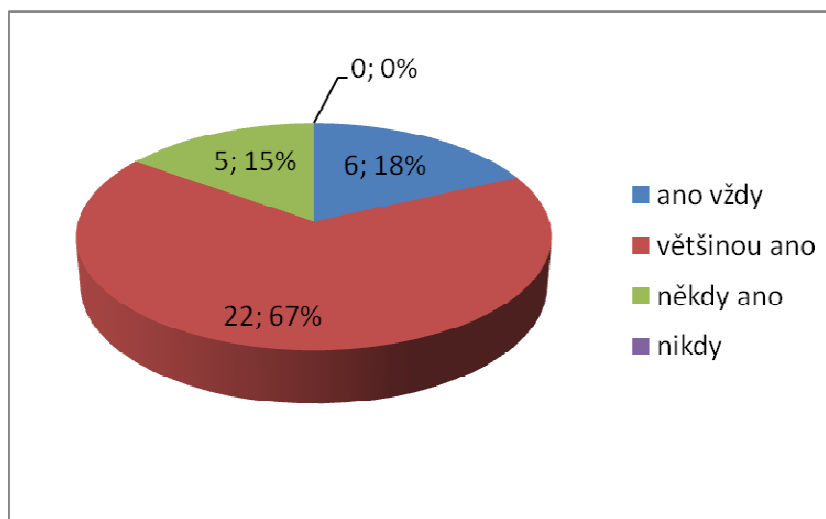
Graf 5.36 – Postoj vyučujícího k žákům národnostních menšin

Položka č. 4 byla zaměřena na zjištění, jaký postoj zaujímají učitelé k žákům národnostních menšin. Z výsledků vyplývá, že 77 % dotázaných učitelů zaujímá k těmto žákům postoj velmi dobrý a 23 % dotázaných učitelů postoj dobrý. Žádný z učitelů neuvedl, že jeho postoj je špatný či dokonce velmi špatný.

Položka č. 5

Při realizaci multikulturní výchovy využívám především osobní zkušenosti.

- a) ano vždy
- b) většinou ano
- c) někdy ano
- d) nikdy



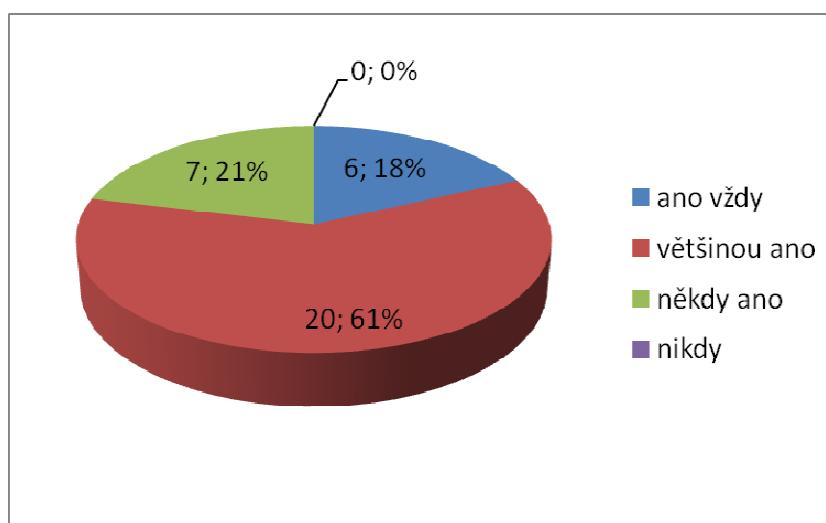
Graf 5.37 – Využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy

V položce č. 5 bylo zkoumáno, zda učitelé při realizaci multikulturní výchovy využívají především osobní zkušenosti. Z výsledků je patrné, že 18 % učitelů využívá osobní zkušenost vždy, 67 % učitelů využívá osobní zkušenost většinou a 15 % učitelů využívá osobní zkušenost pouze někdy. Žádný učitel neuvedl, že osobní zkušenost nevyužívá.

Položka č. 6

Do výuky se snažím zakomponovat prvky multikulturní výchovy – využívám informace z blízkého okolí (např. zvláštnosti regionu, tradice kraje, ...).

- a) ano vždy b) většinou ano c) někdy ano d) nikdy



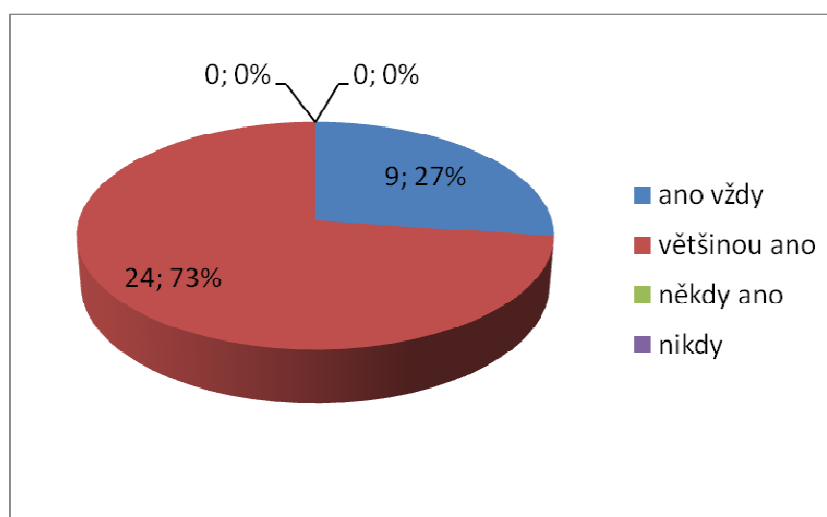
Graf 5.38 – Včlenění prvků multikulturní výchovy do výuky

Položka č. 6 zjišťovala, zda se učitelé snaží včleňovat prvky multikulturní výchovy do výuky (zda využívají informace z blízkého okolí – např. zvláštnosti regionu, tradice kraje,...). Z výsledků vyplývá, že 18 % učitelů při realizaci multikulturní výchovy využívá informace z blízkého okolí vždy, 61 % učitelů uvedlo, že využívá informace z blízkého okolí většinou a 21 % učitelů využívá informace z blízkého okolí někdy.

Položka č. 7

Snažím se, aby se postoje a znalosti žáků stávaly autentickými – tzn. snažit se pochopit obecně platné pravidlo a konfrontovat ho s vlastním postojem.

- a) ano vždy
- b) většinou ano
- c) někdy ano
- d) nikdy



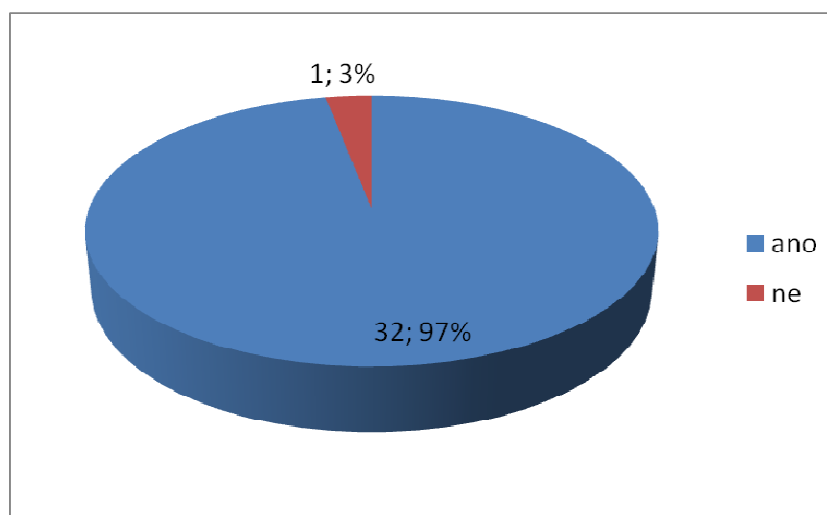
Graf 5.39 – Snaha vyučujícího o autentičnost znalostí a postojů žáků

Položka č. 7 zkoumala, zda se učitelé snaží o autentičnost znalostí a postojů žáků. Výsledky ukazují, že 27 % učitelů se o to snaží vždy a převážná většina učitelů, tj. 73 %, se většinou snaží, aby se znalosti a postoje stávaly autentickými. Žádný z respondentů se nepřiklonil k možnosti někdy ano či nikdy.

Položka č. 8

Je pro Vás daná problematika zajímavá?

- a) ano
- b) ne



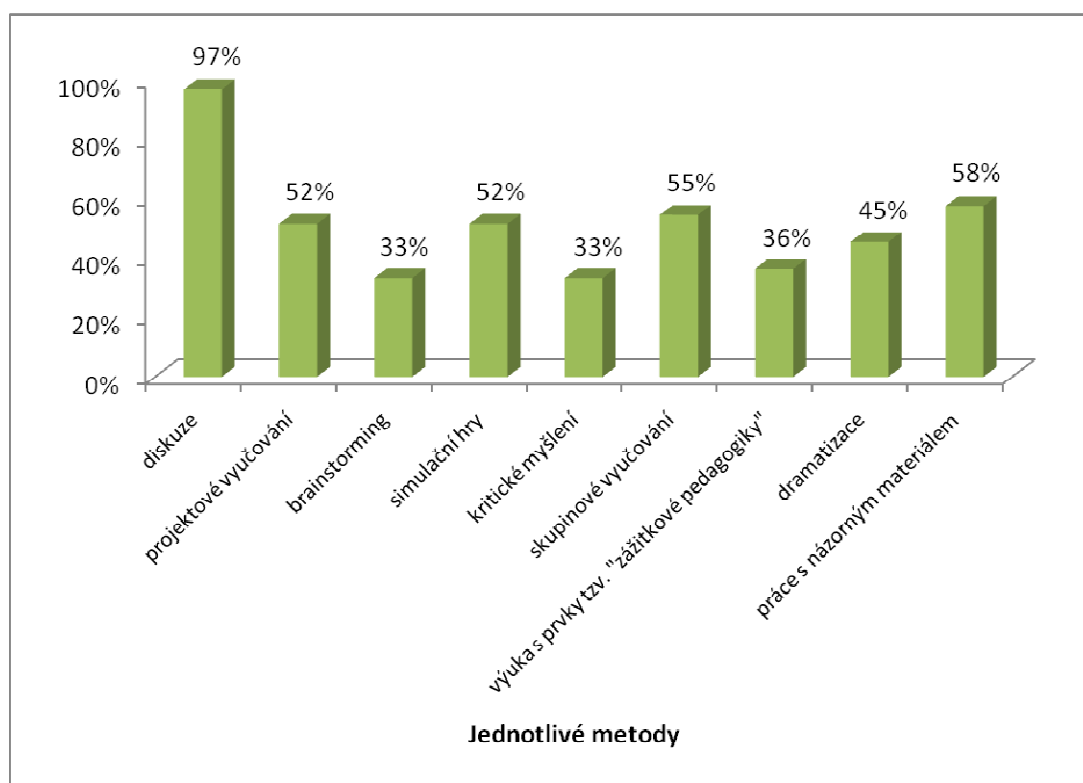
Graf 5.40 – Je pro vyučujícího problematika multikulturní výchovy zajímavá?

Položka č. 8 zjišťovala, zda je pro učitele zkoumaná problematika zajímavá. Téměř všichni učitelé zvolili odpověď ano (97 %), pouze jednomu učiteli nepřipadá problematika multikulturní výchovy zajímavá.

Položka č. 9

Jaké „moderní“ vyučovací metody využíváte při výuce multikulturní výchovy?

- a) diskuze
- b) projektové vyučování
- c) brainstorming
- d) simulační hry
- e) kritické myšlení
- f) skupinové vyučování
- g) výuka s prvky tzv. „zážitkové pedagogiky“
- h) dramatizace
- i) práce s názorným materiálem



Graf 5.41 – Využívání metod při výuce multikulturní výchovy

Položka č. 9 zjišťovala, jaké vyučovací metody jsou učiteli nejčastěji využívány při výuce multikulturní výchovy. Z výsledků je patrné, že 97 % učitelů využívá při realizaci multikulturní výchovy diskuzi, 58 % učitelů pracuje s názorným materiálem, 55 % využívá skupinové vyučování, 52 % projektové vyučování a simulační hry, 45 % dramatizaci, 36 % využívá výuky s prvky tzv. „zážitkové pedagogiky“ a 33 % brainstorming a kritické myšlení.

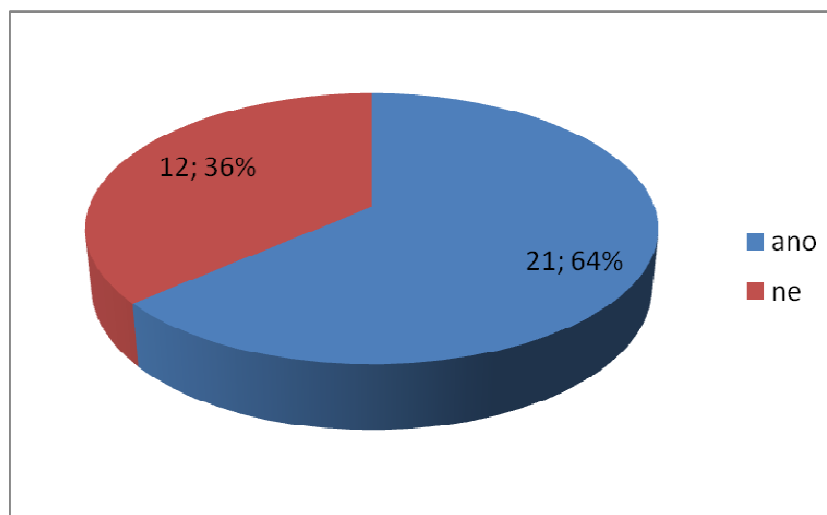
Položka č. 10

Při výuce multikulturní výchovy pracuji s učebnicemi a učebními materiály (i svými), které přispívají k úspěšné realizaci multikulturní výchovy.

- a) ano
- b) ne

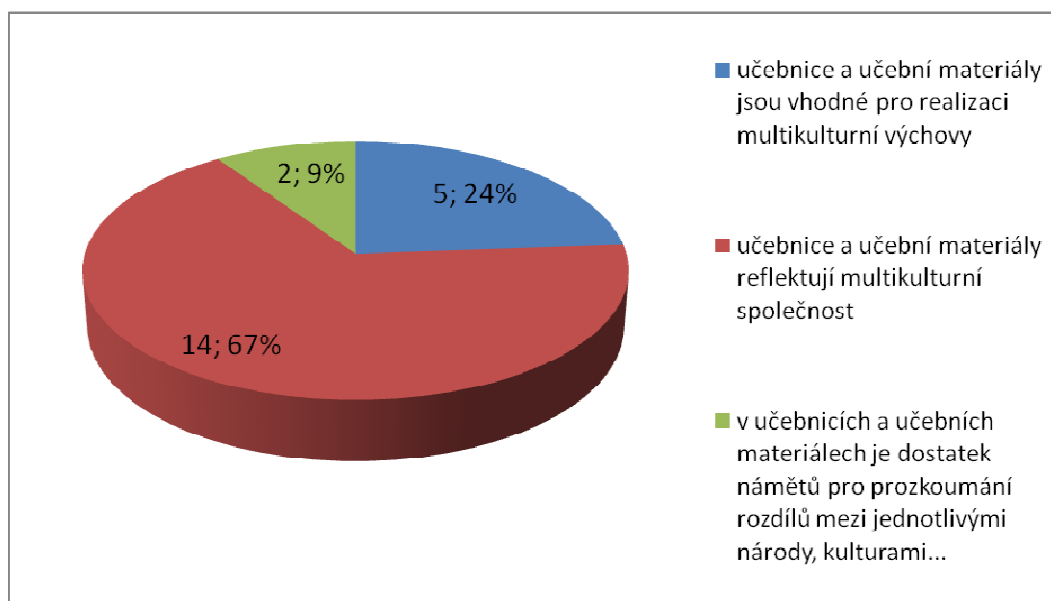
Pokud je vaše odpověď ano, podtrhněte následující tvrzení, se kterými souhlasíte:

- a) učebnice a učební materiály jsou vhodné pro realizaci multikulturní výchovy
- b) učebnice a učební materiály reflektují multikulturní společnost
- c) v učebnicích a učebních materiálech je dostatek námětů pro prozkoumání rozdílů mezi jednotlivými národy, kulturami, ...



Graf 5.42 – Využívání učebnic a učebních materiálů při realizaci multikulturní výchovy

Položka č. 10 zkoumala, zda učitelé při výuce multikulturní výchovy pracují s učebnicemi a učebními materiály (i svými), které přispívají k úspěšné realizaci multikulturní výchovy. Výsledky ukazují, že 64 % učitelů pracuje s učebnicemi a učebními materiály, pouze 36 % učitelů s učebními materiály nepracuje.



Graf 5.43 – Postoj k využívání učebnic a učebních materiálů

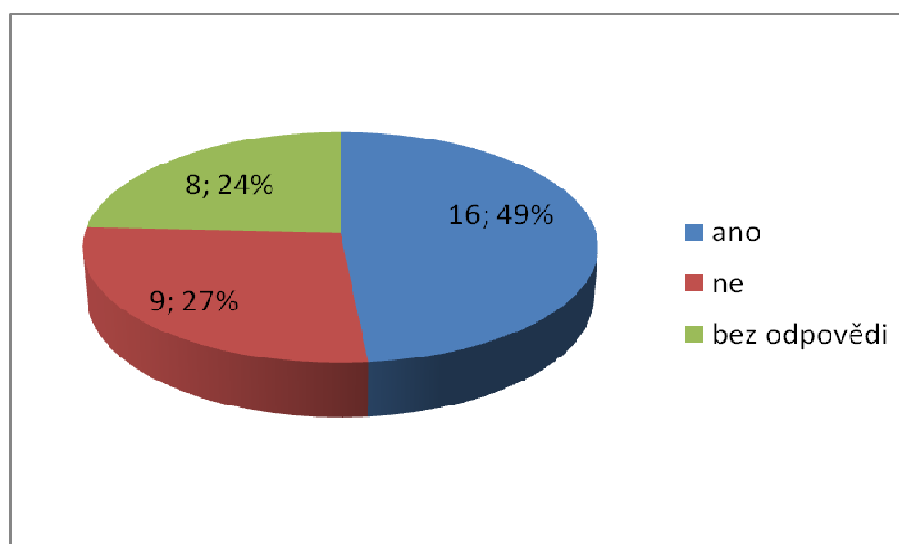
V případě odpovědi ano byla položka dále specifikována. Byla zjišťována vhodnost učebnic a učebních materiálů pro realizaci multikulturní výchovy, zda učebnice a učební materiály reflektují multikulturní společnost a zda je v učebnicích a učebních materiálech dostatek námětů pro prozkoumání rozdílů mezi jednotlivými

národy a kulturami. Z výsledků je patrné, že 24 % učitelů shledává učebnice a učební materiály vhodné pro realizaci multikulturní výchovy, 67 % učitelů se domnívá, že učebnice a učební materiály reflektují multikulturní společnost a 9 % učitelů si myslí, že v učebnicích a učebních materiálech je dostatek námětů pro prozkoumání rozdílů mezi jednotlivými národy, kulturami.

Položka č. 11

Zúčastňují se žáci vaší školy nějakých vzdělávacích programů, kde by se setkali s danou problematikou – programy realizované buď vaší školou, nebo jinou organizací?

- a) ano
- b) ne
- c) bez odpovědi

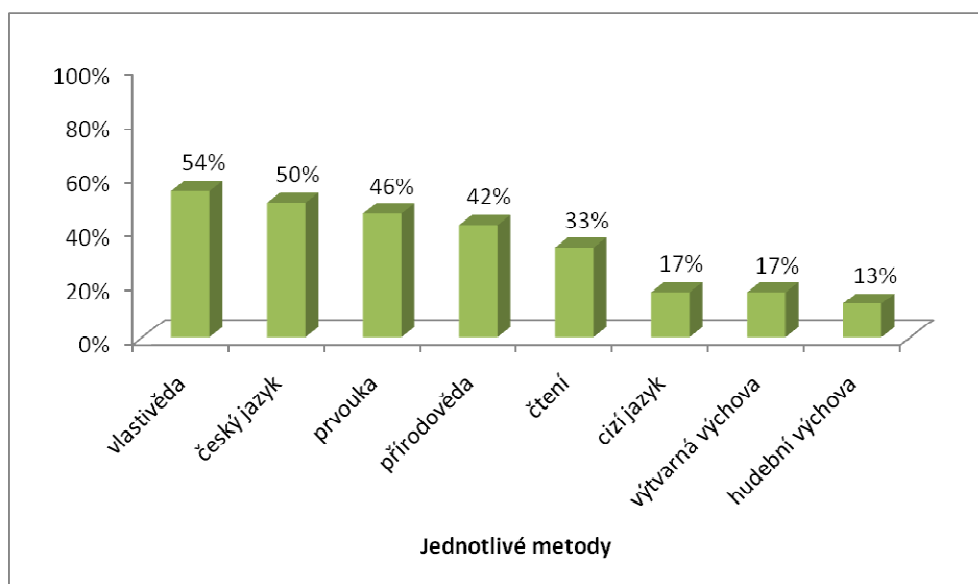


Graf 5.44 – Účast žáků na programech s multikulturní problematikou

Položka č. 11 mapovala, zda se žáci účastní nějakých vzdělávacích programů, kde by se s danou tématikou setkávali. Téměř polovina učitelů (49 %) odpověděla, že jejich žáci se vzdělávacích programů s multikulturní tématikou účastní, 27 % učitelů zvolilo odpověď ne (žáci se daných programů neúčastní) a 24 % respondentů neoznačilo žádnou odpověď.

Položka č. 12

V jakých předmětech se multikulturní problematikou nejčastěji zabýváte?



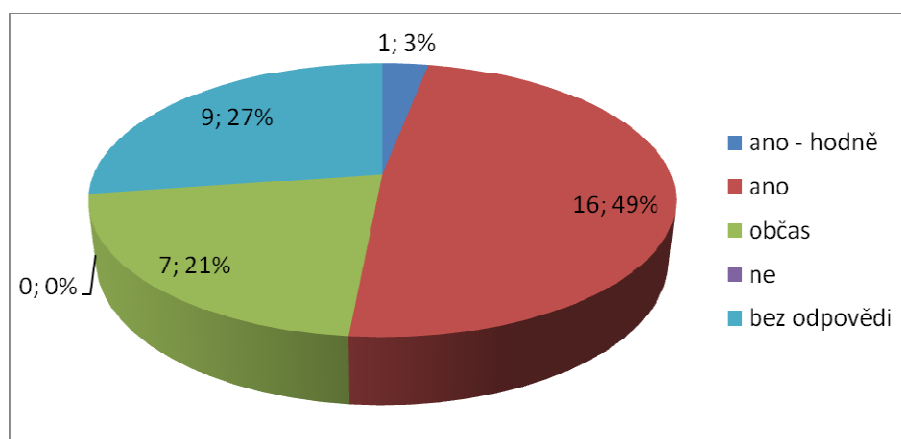
Graf 5.45 – Předměty s prvky multikulturní výchovy

Položka č. 12 zjišťovala, v jakých předmětech zařazují učitelé do výuky prvky multikulturní výchovy. Z výsledků je patrné, že prvky multikulturní výchovy zařazuje do výuky 54 % učitelů ve vlastivědě, 50 % v českém jazyce, 46 % v prvouce, 42 % v přírodovědě, 33 % v předmětu čtení, 17 % v předmětech cizí jazyk a výtvarná výchova a 13 % v hudební výchově.

Položka č. 13

Seznamuji žáky se základními pojmy, které se týkají multikulturní výchovy (např. kultura, diskriminace, tolerance, národnost).

- a) ano – hodně b) ano c) občas d) ne



Graf 5.46 – Práce se základními pojmy multikulturní výchovy

Položka č. 13 zkoumala, do jaké míry seznamují učitelé své žáky se základními pojmy týkající se multikulturní výchovy. Z výsledků vyplývá, že 3 % učitelů seznamují své žáky s těmito pojmy hodně, 49 % učitelů své žáky s těmito pojmy seznamuje, 21 % učitelů se přiklonilo k odpovědi občas a 27 % učitelů se nevyjádřilo.

Položka č. 14

Jakou pozornost ve vyučování věnujete následující problematice (zakroužkujte z výběru):

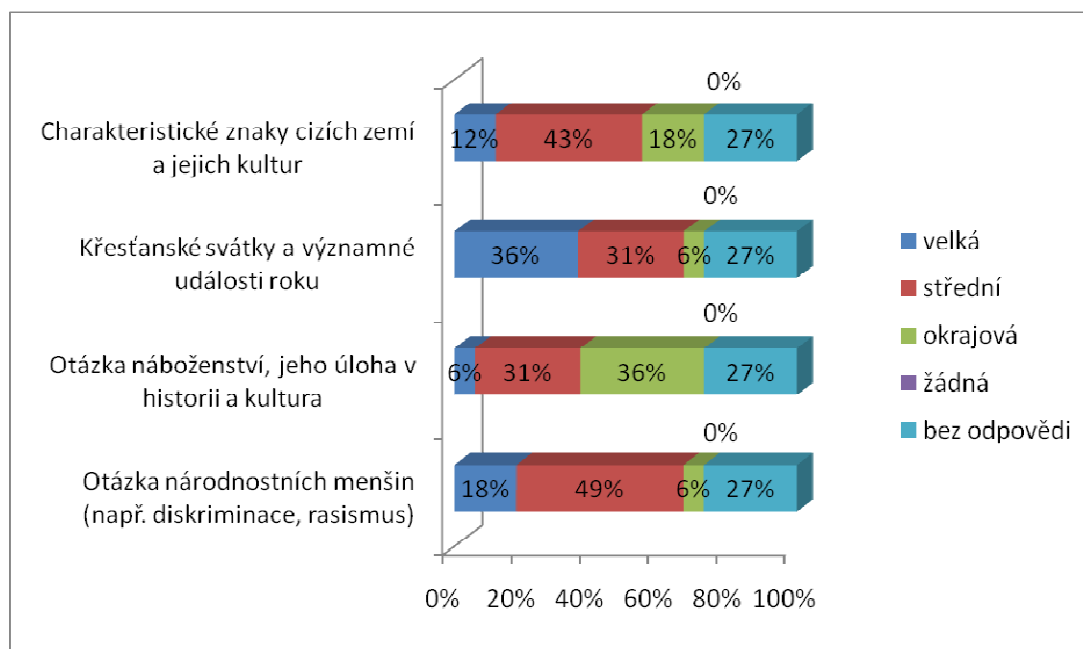
Stupnice: a) velkou

b) střední

c) okrajovou

d) žádnou

- | | | | | |
|---|----|----|----|----|
| A) Otázka národnostních menšin (např. diskriminace, rasismus) | a) | b) | c) | d) |
| B) Otázka náboženství, jeho úloha v historii a kultura | a) | b) | c) | d) |
| C) Křesťanské svátky a významné události roku | a) | b) | c) | d) |
| D) Charakteristické znaky cizích zemí a jejich kultur | a) | b) | c) | d) |



Graf 5.47 – Míra věnování pozornosti dílčím oblastem multikulturní výchovy

V položce č. 14 měli učitelé zaznamenat míru pozornosti, jakou věnují jednotlivým oblastem multikulturní výchovy. Učitelé se vyjádřili k jednotlivým 4 oblastem.

Oblast A je zaměřena na národnostní menšiny. Z výsledků je patrné, že 18 % učitelů věnuje této oblasti velkou pozornost, 49 % pozornost střední, 6 % okrajovou pozornost a 27 % učitelů se k míře věnování pozornosti v této oblasti nevyjádřilo.

Oblast B se věnuje náboženství. Této oblasti věnuje 6 % učitelů velkou pozornost, 31 % učitelů pozornost střední, 36 % okrajovou pozornost a 27 % učitelů se k této oblasti nevyjádřilo.

Oblast C je zaměřena na křesťanské svátky a významné události roku. Této oblasti věnuje 36 % učitelů velkou pozornost, 31 % učitelů pozornost střední, 6 % pozornost okrajovou a 27 % učitelů se k této oblasti nevyjádřilo.

Oblast D zkoumá, do jaké míry se učitelé věnují charakteristickým znakům cizích zemí a jejich kultur. Bylo zjištěno, že 12 % učitelů věnuje této oblasti pozornost velkou, 43 % pozornost střední, 18 % okrajovou pozornost a 27 % učitelů se opět k této oblasti nevyjádřilo.

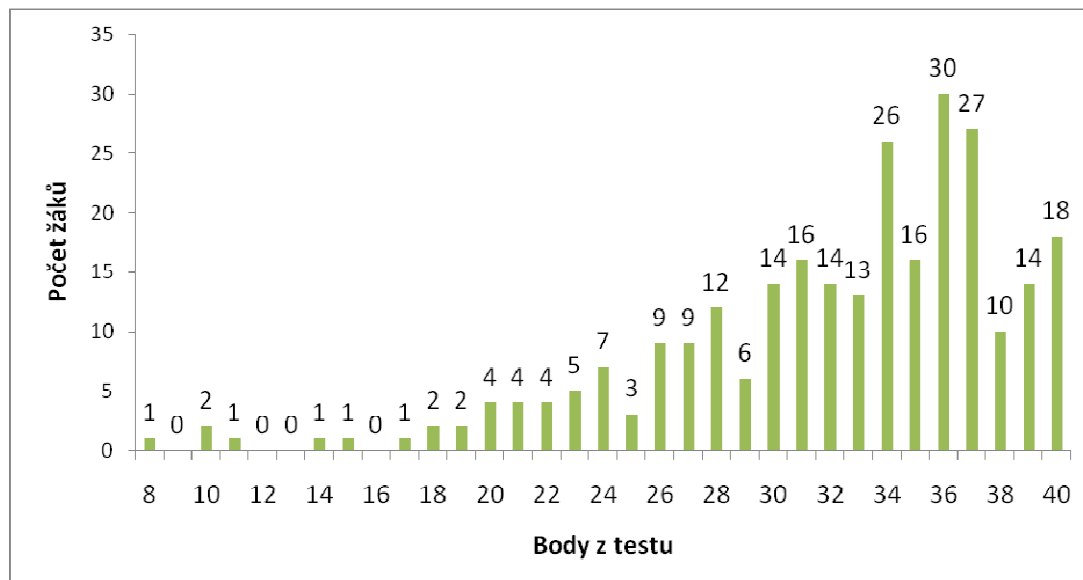
5.4.3 Popisné charakteristiky

V následujících tabulkách jsou uvedeny charakteristiky polohy a míry variability pro jednotlivé výsledky znalostí žáků získané didaktickým testem. Nejprve jsou tyto charakteristiky polohy a míry variability popsány pro celý soubor otázek didaktického testu a následně pro čtyři dílčí oblasti testu. Dále pro bližší analýzu uvádíme popisné charakteristiky pro jednotlivé kraje, přítomnost národnostních menšin ve třídě či škole, věk a pohlaví.

Výzkumný soubor byl tvořen 272 žáky a maximální počet dosažených bodů v didaktickém testu byl 40 bodů (pro každou dílčí oblast 10 bodů). V *Tabulce 5.6* jsme zaznamenali popisné charakteristiky pro celkový počet dosažených bodů jednotlivých žáků v didaktickém testu. Průměrný počet získaných bodů je 32,05, medián je 34, modus 36 s četností 30. Dále jsou v tabulce uvedeny minimum, maximum, rozptyl a směrodatná odchylka. V *Grafu 5.48* jsou celkové dosažené počty bodů žáky znázorněny graficky.

Tabulka 5.6 – Popisné charakteristiky pro celkový počet dosažených bodů v testu

aritmetický průměr	medián	modus	četnost modu	min	max	rozptyl	směrodatná odchylka
32,05	34	36	30	8	40	38,72	6,22



Graf 5.48 – Celkové počty bodů získané žáky v testu

Z hlediska hodnocení znalostí žáků byly celkové výsledky dosažené žáky v testu rozděleny do tří intervalů – lepší znalosti (rozmezí dosažených bodů 36 – 40), střední znalosti (bodové rozmezí 31 – 35) a horší znalosti (30 dosažených bodů a méně). Z histogramu četností celkových počtů bodů je patrné, že výsledky neodpovídají normálnímu rozdělení.

V následujících čtyřech tabulkách (viz *Tabulka 5.7* až *Tabulka 5.10*) jsou uvedeny popisné charakteristiky pro jednotlivé dílčí oblasti (A až D), z nichž se didaktický test skládal. V každé z nich bylo možné získat maximálně 10 bodů. Taktéž následují čtyři histogramy (viz *Graf 5.49* až *Graf 5.52*), které znázorňují graficky dosažené počty bodů žáky v jednotlivých oblastech. Oblasti byly tematicky rozděleny takto:

Oblast A – otázka národnostních menšin (např. diskriminace, rasismus).

Oblast B – otázka náboženství, jeho úloha v historii a kultura.

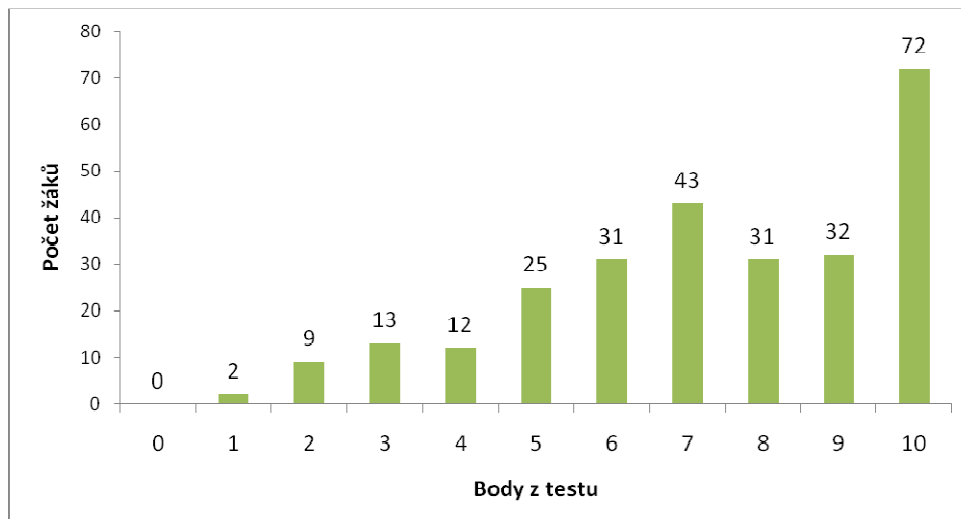
Oblast C – křesťanské svátky a významné události roku.

Oblast D – charakteristické znaky cizích zemí a jejich kultur.

Blíže jsou tyto oblasti specifikovány v podkapitole 5.2.1.

Tabulka 5.7 – Popisné charakteristiky pro dosažený počet bodů v oblasti A testu

aritmetický průměr	medián	modus	četnost modu	min	max	rozptyl	směrodatná odchylka
7,26	7	10	72	0	10	6,02	2,45

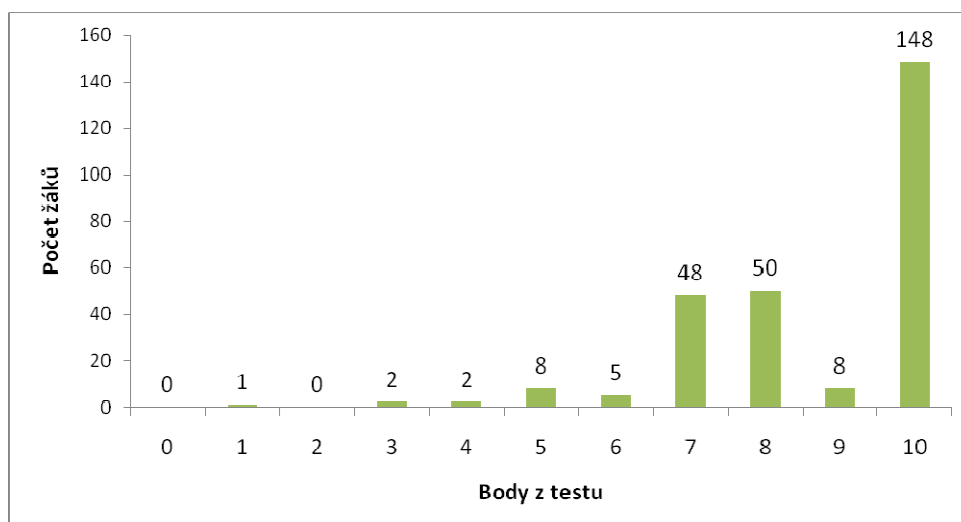


Graf 5.49 – Celkové počty bodů získané žáky v oblasti A testu

Graf 5.49 uvádí četnosti získaných bodů v oblasti A testu. Průměrný počet získaných bodů v této oblasti je 7,26 bodů, medián je 7 bodů, modus 10 bodů s četností 72.

Tabulka 5.8 – Popisné charakteristiky pro dosažený počet bodů v oblasti B testu

aritmetický průměr	medián	modus	četnost modu	min	max	rozptyl	směrodatná odchylka
8,72	10	10	148	1	10	2,69	1,64

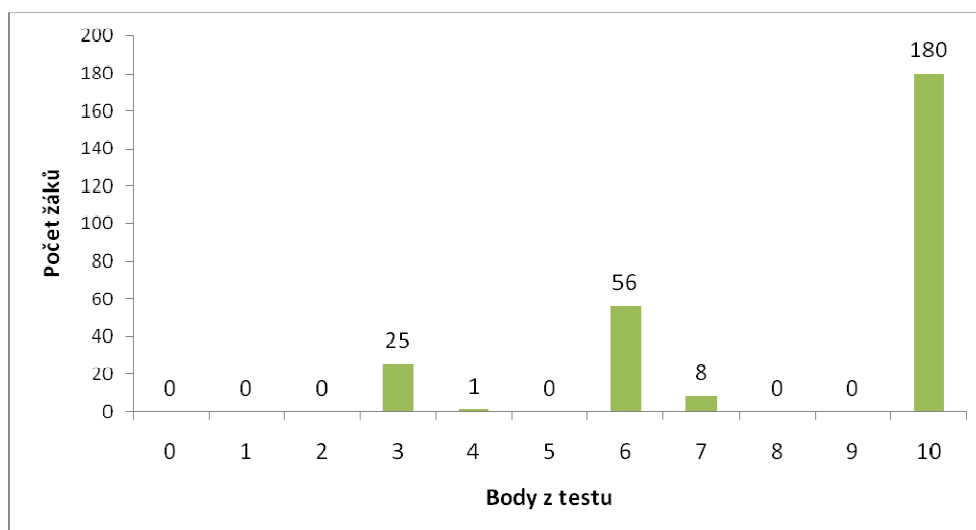


Graf 5.50 – Celkové počty bodů získané žáky v oblasti B testu

V Grafu 5.50 jsou uvedeny četnosti získaných bodů v oblasti B testu. Průměrný počet získaných bodů v této oblasti je 8,72 bodů, medián je 10 bodů, modus 10 bodů s četností 148.

Tabulka 5.9 – Popisné charakteristiky pro dosažený počet bodů v oblasti C testu

aritmetický průměr	medián	modus	četnost modu	min	max	rozptyl	směrodatná odchylka
8,35	10	10	180	0	10	6,23	2,50

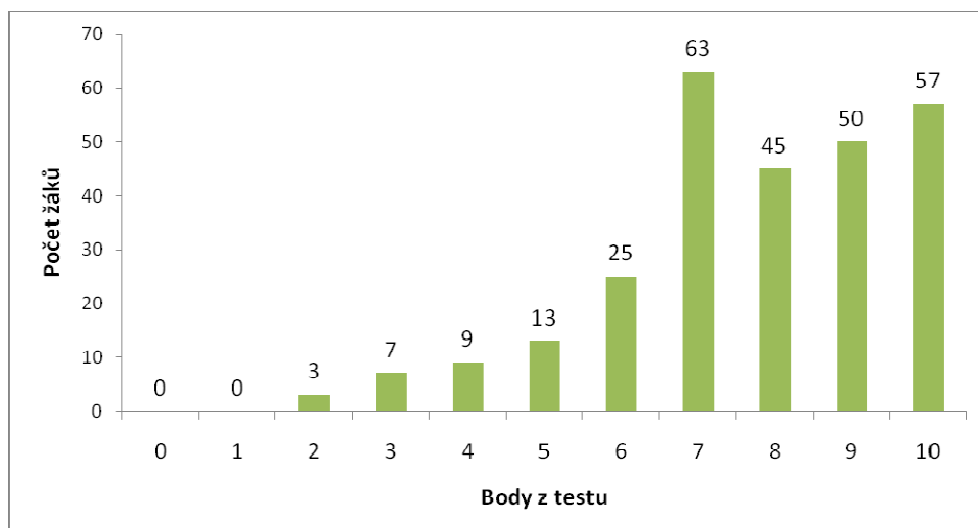


Graf 5.51 – Celkové počty bodů získané žáky v oblasti C testu

Graf 5.51 uvádí četnosti získaných bodů v oblasti C testu. Průměrný počet získaných bodů v této oblasti je 8,35 bodů, medián je 10 bodů, modus 10 bodů s četností 180.

Tabulka 5.10 – Popisné charakteristiky pro dosažený počet bodů v oblasti D testu

aritmetický průměr	medián	modus	četnost modu	min	max	rozptyl	směrodatná odchylka
7,72	8	7	63	2	10	3,55	1,89



Graf 5.52 – Celkové počty bodů získané žáky v oblasti D testu

V Grafu 5.52 jsou uvedeny četnosti získaných bodů v oblasti D testu. Průměrný počet získaných bodů v této oblasti je 7,72 bodů, medián je 8 bodů, modus 7 bodů s četností 63.

Zhodnotíme-li celkové znalosti žáků zjištěné didaktickým testem, můžeme konstatovat, že žáci dosahují poměrně dobrých výsledků a toto platí jednotlivě i pro každou dílčí oblast. Nejlepších výsledků dosáhli žáci v oblasti B (otázka náboženství, jeho úloha v historii a kultura), následují oblast C (křesťanské svátky a významné události roku), oblast D (charakteristické znaky cizích zemí a jejich kultur) a oblast A (otázka národnostních menšin – např. diskriminace, rasismus).

5.4.4 Testování hypotéz a ověřování statistické významnosti

V následující části se zabýváme testováním hypotéz. Vždy je nejprve uvedena výzkumná otázka a k ní vztahující se statistické hypotézy. Následuje testování hypotéz statistickou metodou chí-kvadrát a zjištění statistických závislostí zkoumaných jevů. Dále prezentujeme grafické vyjádření výsledků a jejich interpretaci. Tabulky četností k jednotlivým výzkumným otázkám včetně procentuálního vyjádření výsledků jsou uvedeny v Příloze E.

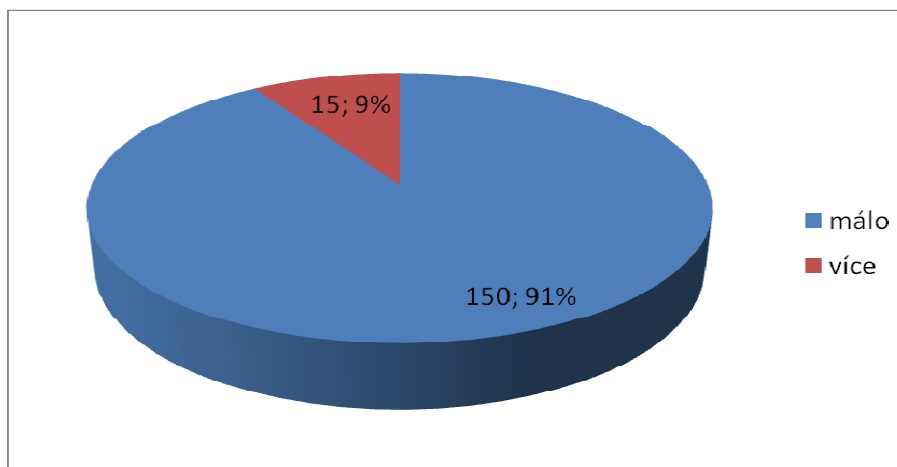
VO 3:

Existuje signifikantní rozdíl v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

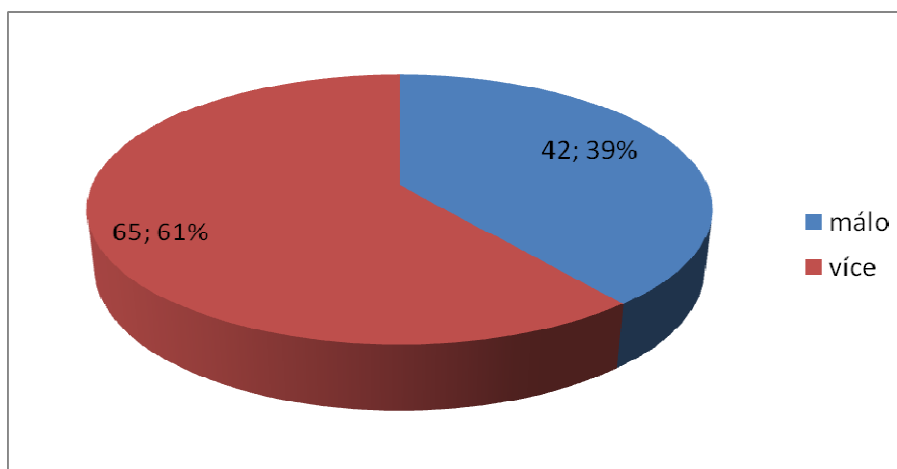
3H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

3H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 83,426$. Tabulka četností má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že v užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy jsou v daných krajích signifikantní rozdíly.



Graf 5.53 – Míra používání metod učiteli v Olomouckém kraji



Graf 5.54 – Míra používání metod učiteli na Vysočině

Interpretace:

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v Olomouckém kraji využívají učitelé metod z 91 % málo a z 9 % více (viz *Graf 5.53*), zatímco na Vysočině používají učitelé metody v 39 % málo a v 61 % více (viz *Graf 5.54*). Výsledky jsou procentuálně vztaženy na počty žáků, které učitelé svým přístupem ovlivňují.

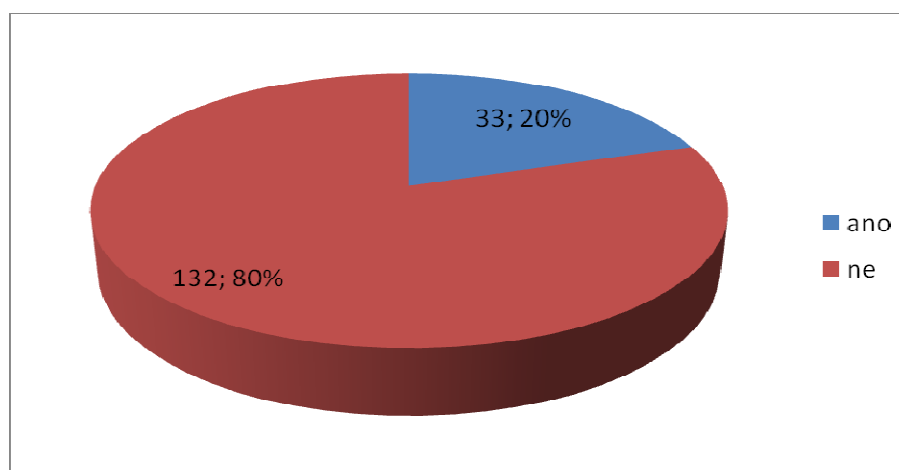
VO 4:

Existuje signifikantní rozdíl v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

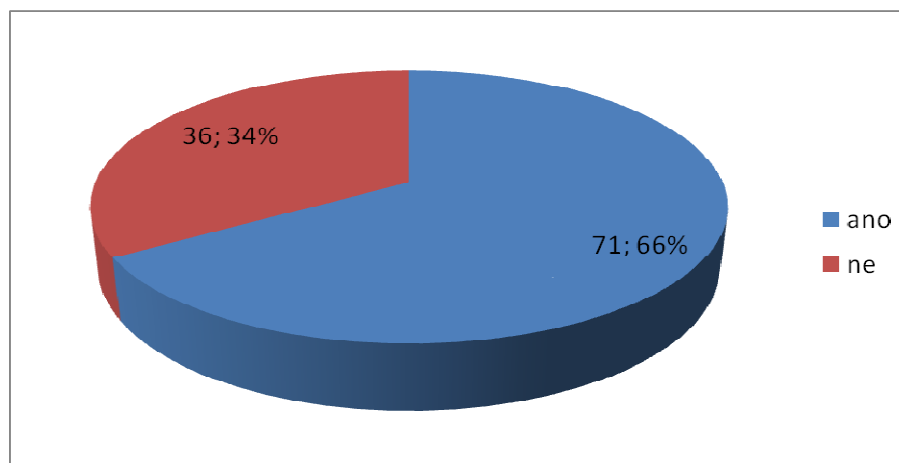
4H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

4H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 59,060$. Tabulka četností má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že v užití učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy jsou v daných krajích signifikantní rozdíly.



Graf 5.55 – Používání učebních materiálů učiteli při výuce multikulturní výchovy v Olomouckém kraji



Graf 5.56 – Používání učebních materiálů učiteli při výuce multikulturní výchovy na Vysočině

Interpretace:

Z výsledků výzkumu je patrné, že v Olomouckém kraji učitelé využívají učební materiály při realizaci multikulturní výchovy z 20 %. V 80 % učební materiály nevyužívají (viz Graf 5.55). Na Vysočině je používání učebních materiálů častější, učitelé je využívají ve výuce v 66 %. Pouze ve 34 % učební materiály nevyužívají (viz Graf 5.56). Výsledky jsou procentuálně vztaženy na počty žáků, které učitelé svým přístupem ovlivňují.

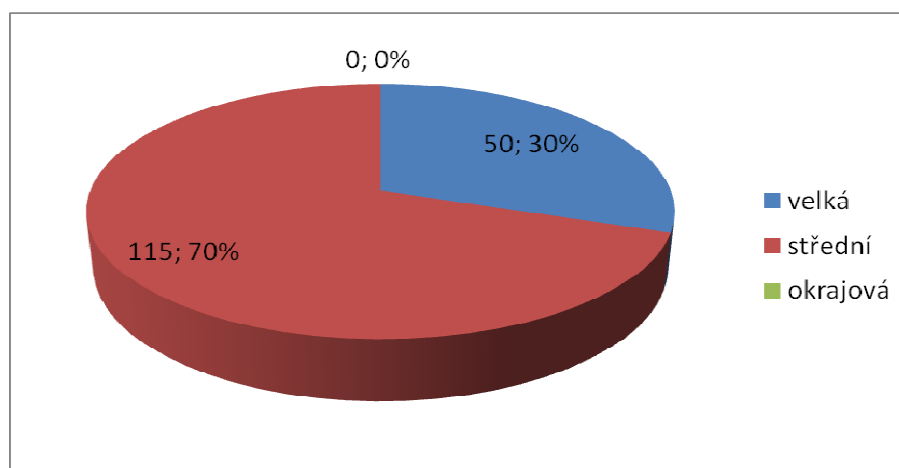
VO 5-1:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin ve zkoumaných krajích?

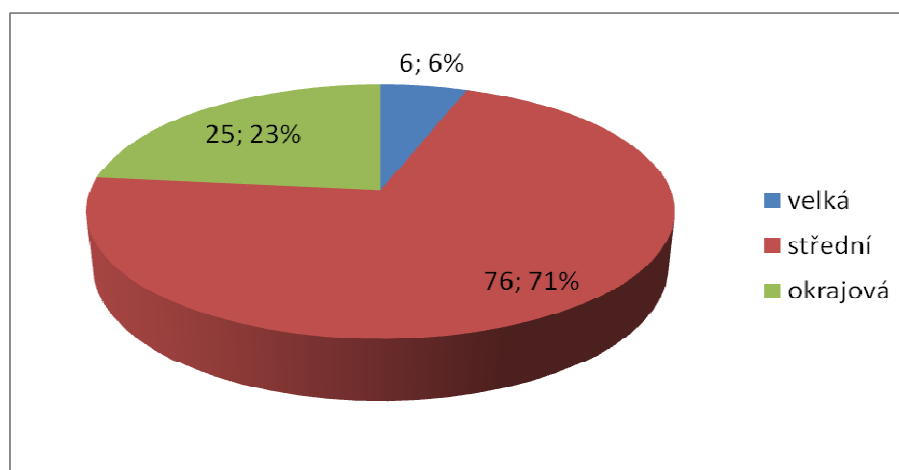
5-1H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin.

5-1H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 57,795$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce národnostních menšin ve zkoumaných krajích.



Graf 5.57 – Míra věnování pozornosti učitele otázce národnostních menšin v Olomouckém kraji



Graf 5.58 – Míra věnování pozornosti učitele otázce národnostních menšin na Vysočině

Interpretace:

Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že v Olomouckém kraji věnují učitelé otázce národnostních menšin ze 30 % velkou pozornost a ze 70 % pozornost střední (viz *Graf 5.57*), na Vysočině věnují učitelé otázce národnostních menšin v 6 % pozornost velkou, v 71 % střední a ve 23 % okrajovou pozornost (viz *Graf 5.58*). Výsledky jsou procentuálně vztaženy na počty žáků, které učitelé svým přístupem ovlivňují.

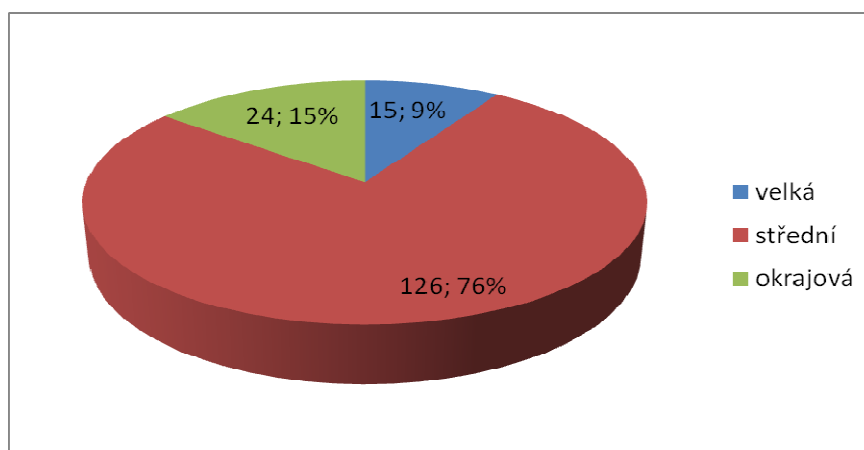
VO 5-2:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury ve zkoumaných krajích?

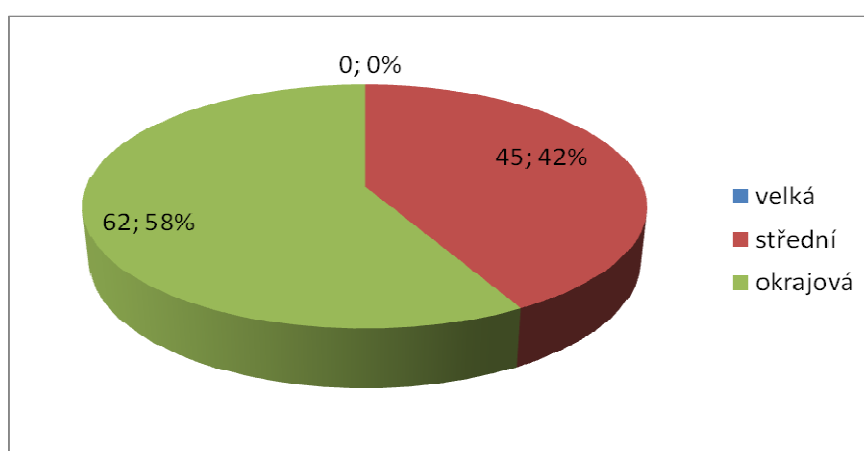
5-2H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury.

5-2H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 60,544$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce náboženství a kultury ve zkoumaných krajích.



Graf 5.59 – Míra věnování pozornosti učitele otázce náboženství a kultury v Olomouckém kraji



Graf 5.60 – Míra věnování pozornosti učitele otázce náboženství a kultury na Vysočině

Interpretace:

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v Olomouckém kraji věnují učitelé otázce náboženství a kultury v 9 % velkou pozornost, v 76 % střední a v 15 % pozornost okrajovou (viz *Graf 5.59*). Na Vysočině věnují učitelé otázce náboženství a kultury ve 42 % střední pozornost a v 58 % pozornost okrajovou (viz *Graf 5.60*). Výsledky jsou procentuálně vztaženy na počty žáků, které učitelé svým přístupem ovlivňují.

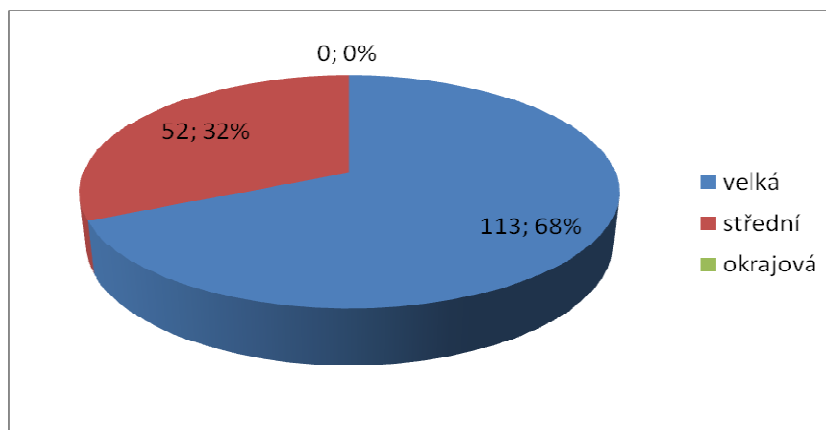
VO 5-3:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku ve zkoumaných krajích?

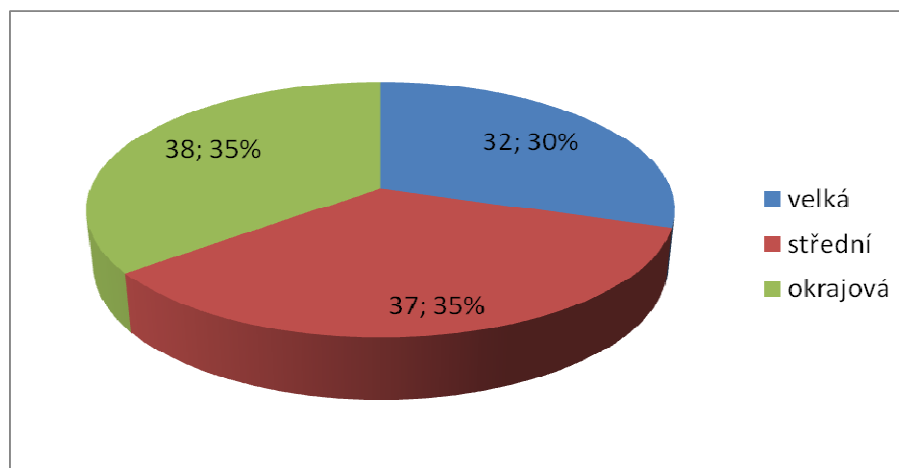
5-3H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku.

5-3H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 76,906$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce křesťanských svátků a významných událostí roku.



Graf 5.61 – Míra věnování pozornosti učitele svátkům a významným událostem roku (Olomoucký kraj)



Graf 5.62 – Míra věnování pozornosti učitele svátkům a významným událostem roku (Vysočina)

Interpretace:

Z výsledků výzkumu je patrné, že v Olomouckém kraji věnují učitelé otázce náboženství a významným událostem roku v 68 % velkou pozornost a ve 38 % pozornost střední (viz *Graf 5.61*), na Vysočině věnují učitelé otázce náboženství a významným událostem ve 30 % pozornost velkou, ve 35 % střední a ve 35 % okrajovou pozornost (viz *Graf 5.62*). Výsledky jsou procentuálně vztaženy na počty žáků, které učitelé svým přístupem ovlivňují.

VO 5-4:

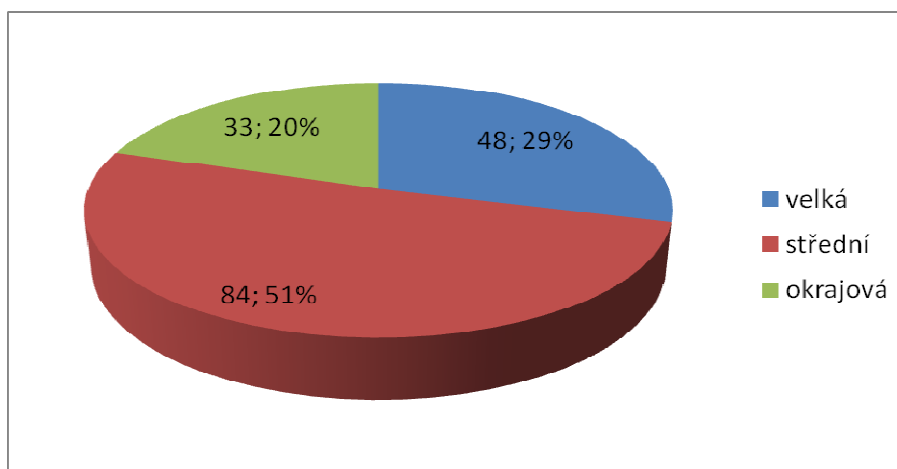
Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur ve zkoumaných krajích?

5-4H₀: Mezi jednotlivými kraji nejsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur.

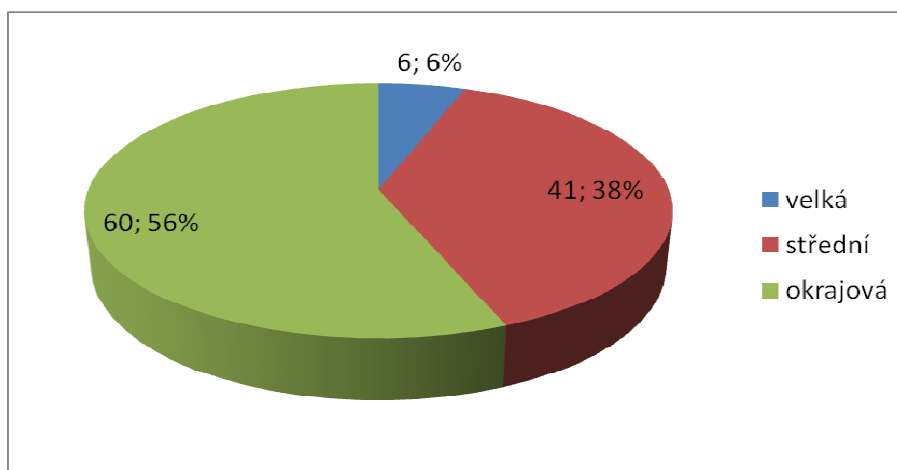
5-4H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 44,975$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování

pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce znaků cizích zemí a jejich kultur ve zkoumaných krajích.



Graf 5.63 – Míra věnování pozornosti učitele charakteristickým znakům cizích zemí a jejich kultur (Olomoucký kraj)



Graf 5.64 – Míra věnování pozornosti učitele charakteristickým znakům cizích zemí a jejich kultur (Vysočina)

Interpretace:

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v Olomouckém kraji věnují učitelé otázce charakteristických znaků cizích zemí a jejich kultur z 29 % velkou pozornost, z 51 % střední pozornost a z 20 % pozornost okrajovou (viz *Graf 5.63*), na Vysočině věnují učitelé otázce charakteristických znaků cizích zemí a jejich kultur v 6 % pozornost velkou, ve 38 % střední a v 56 % okrajovou pozornost (viz *Graf 5.64*). Výsledky jsou procentuálně vztaženy na počty žáků, které učitelé svým přístupem ovlivňují.

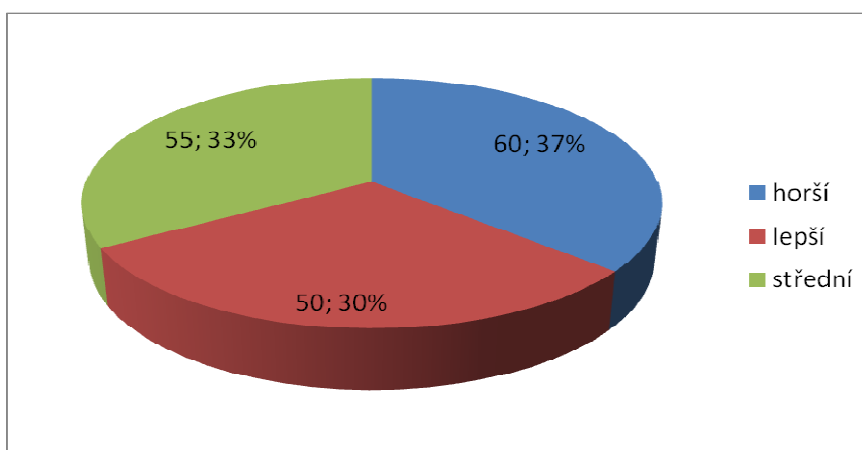
VO 9:

Existuje signifikantní rozdíl v úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

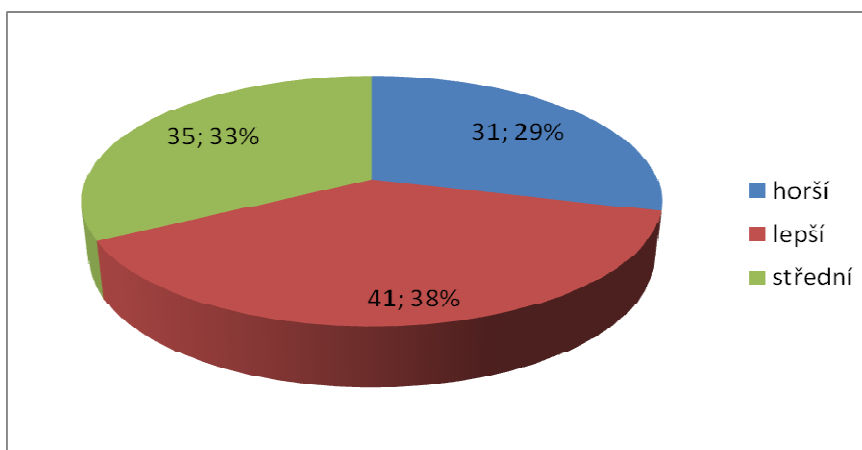
9H₀: V úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není ve zkoumaných krajích signifikantní rozdíl.

9H_A: V úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je ve zkoumaných krajích signifikantní rozdíl.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 2,314$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se tedy, že není signifikantní rozdíl v úrovni znalostí žáků ve zkoumaných krajích.



Graf 5.65 – Úroveň znalostí žáků v Olomouckém kraji



Graf 5.66 – Úroveň znalostí žáků na Vysočině

Interpretace:

Z výsledků výzkumu lze vyvodit, že v Olomouckém kraji je úroveň znalostí žáků ve 37 % horší, ve 30 % lepší a ve 33 % střední (viz *Graf 5.65*). Na Vysočině je úroveň znalostí žáků ve 29 % horší, ve 38 % lepší a ve 33 % střední (viz *Graf 5.66*).

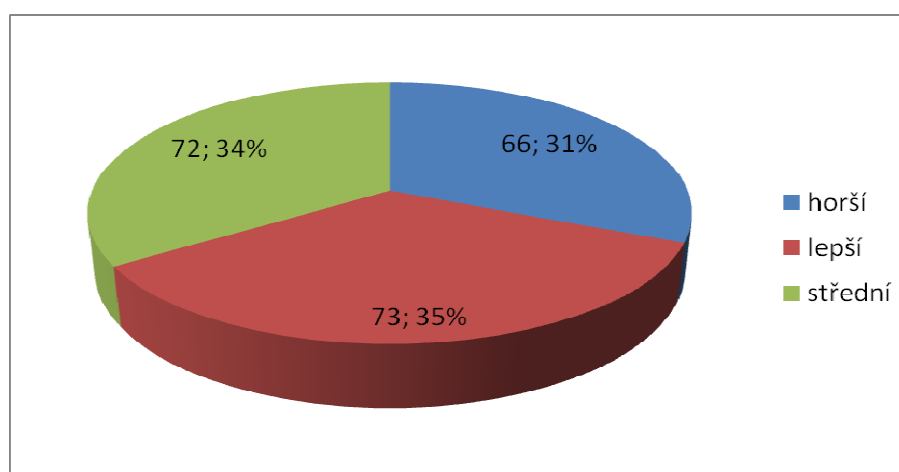
VO 11:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a přítomností národnostních menšin ve třídě či škole?

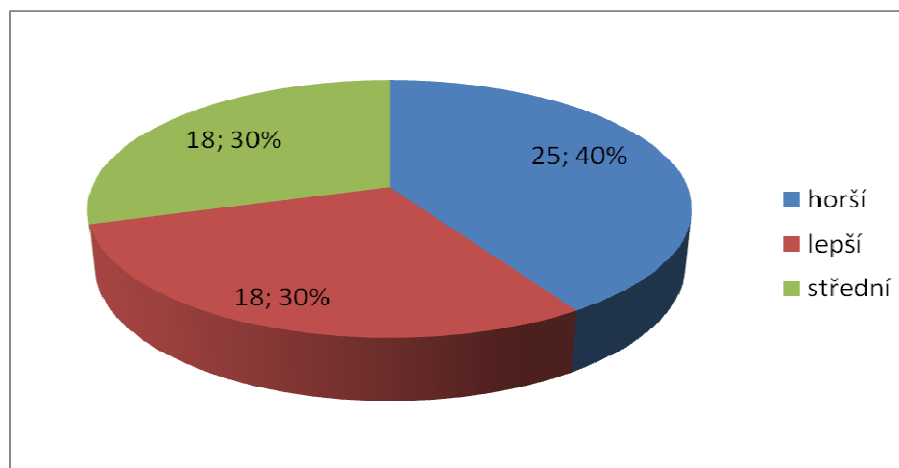
11H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole.

11H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 2,003$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se tedy, že na celkovou úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy nemá vliv přítomnost národnostních menšin (ve škole či třídě).



Graf 5.67 – Úroveň znalostí žáků při přítomnosti národnostní menšiny



Graf 5.68 – Úroveň znalostí žáků při nepřítomnosti národnostní menšiny

Interpretace:

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pokud je ve třídě či škole přítomna národnostní menšina, je úroveň znalostí žáků mladšího školního věku ve 31 % horší, ve 35 % lepší a ve 34 % střední (viz Graf 5.67). Pokud není národnostní menšina ve třídě či škole přítomna, znalosti žáků jsou ve 40 % horší, ve 30 % lepší a v dalších 30 % střední (viz Graf 5.68).

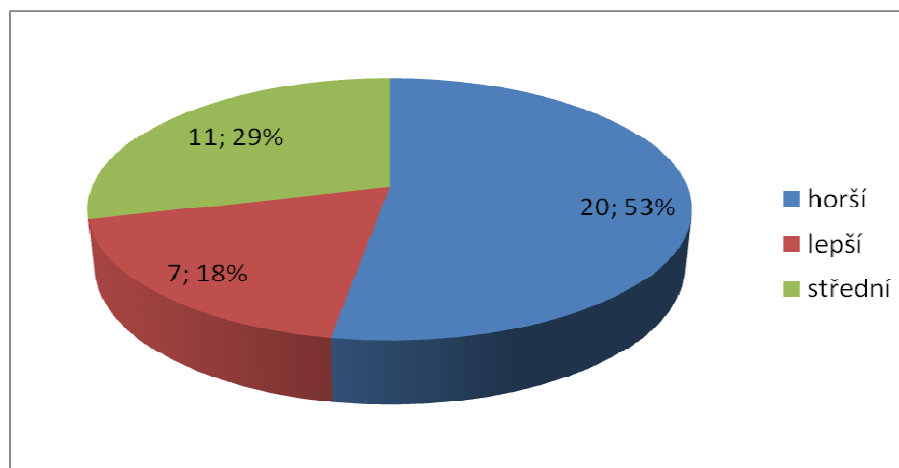
VO 13:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a věkem žáků?

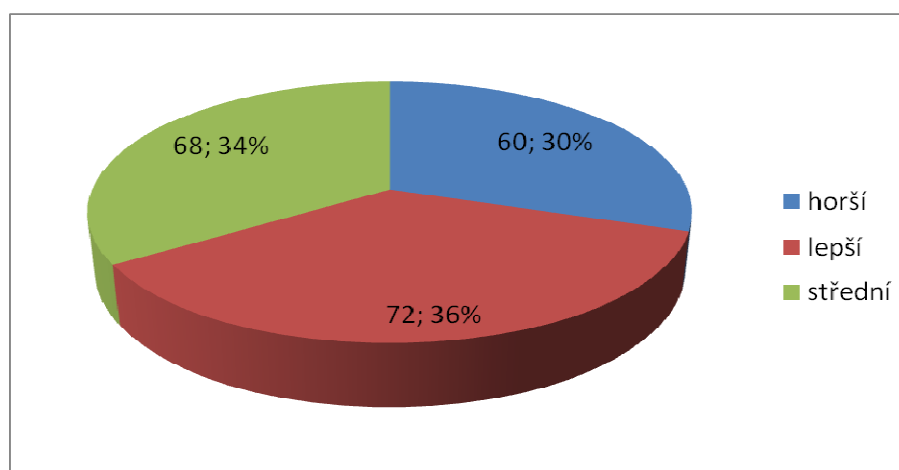
13H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na věku žáků.

13H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na věku žáků.

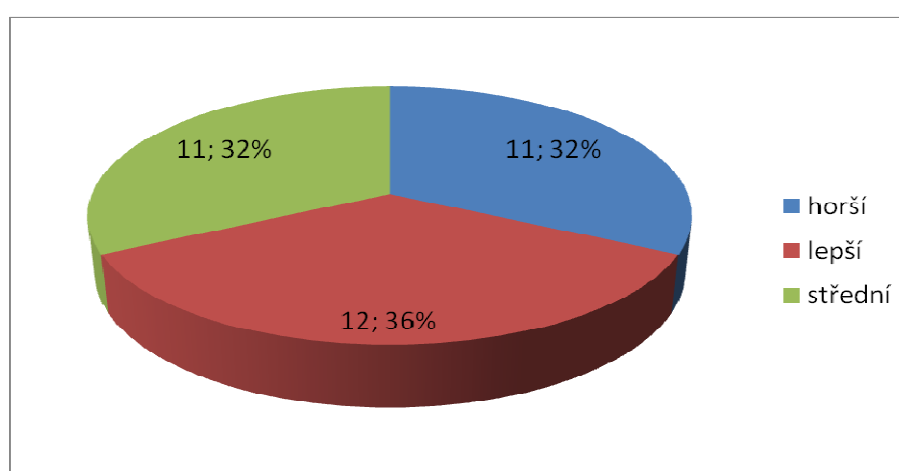
Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 8,144$. Tabulka četností má v tomto případě 4 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že celková úroveň znalostí žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy nezávisí na věku žáků.



Graf 5.69 – Úroveň znalostí desetiletých žáků



Graf 5.70 – Úroveň znalostí jedenáctiletých žáků



Graf 5.71 – Úroveň znalostí dvanáctiletých žáků

Interpretace:

Výsledky ukazují, že u desetiletých žáků je úroveň znalostí z 53 % horší, z 18 % lepší a z 29 % střední (viz *Graf 5.69*). Jedenáctiletí žáci dosahují v 30 % horších znalostí, v 36 % lepších a ve 34 % středních znalostí (viz *Graf 5.70*). U dvanáctiletých žáků se ukázalo, že jejich znalosti jsou ze 32 % horší, ze 36 % lepší a ze 32 % střední (viz *Graf 5.71*).

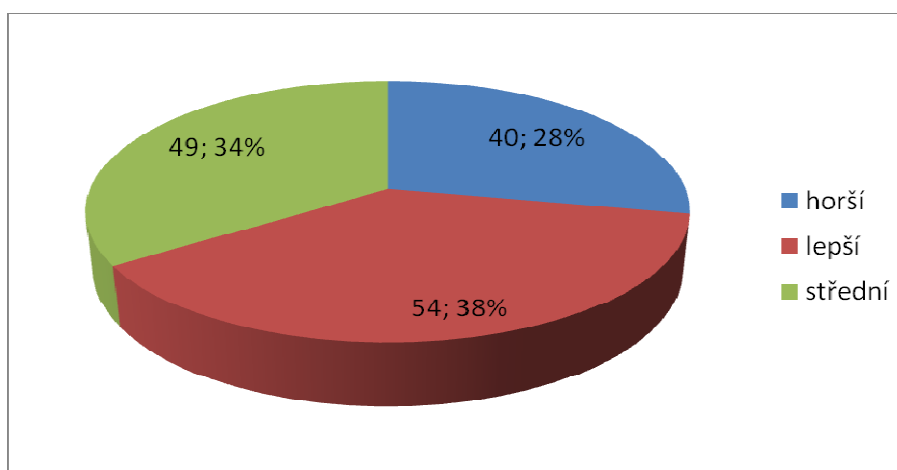
VO 15:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a pohlavím žáků?

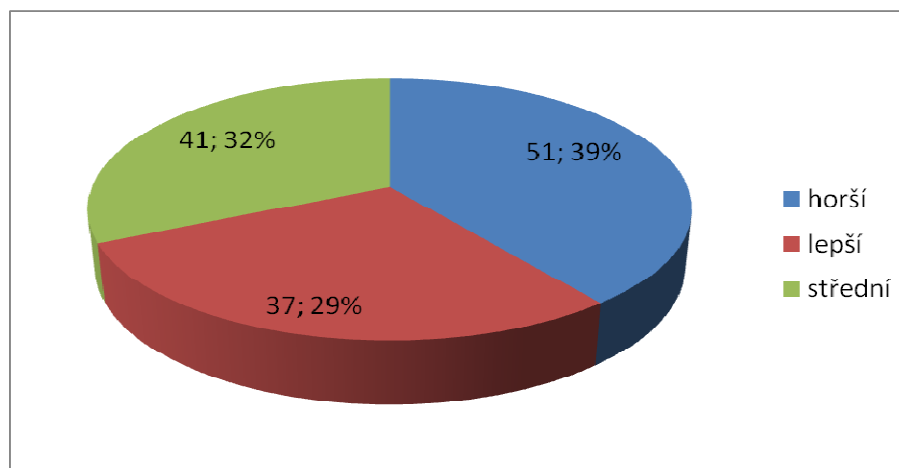
15H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na pohlaví žáků.

15H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na pohlaví žáků.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 4,508$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že celková úroveň znalostí žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy nezávisí na pohlaví žáků.



Graf 5.72 – Úroveň znalostí dívek



Graf 5.73 – Úroveň znalostí chlapců

Interpretace:

Z výsledků výzkumu je patrné, že úroveň znalostí dívek v oblasti multikulturní výchovy je ve 28 % horší, ve 38 % lepší a ve 34 % střední (viz *Graf 5.72*). Chlapci v oblasti multikulturní výchovy dosahují ve 39 % horších znalostí, ve 29 % lepších znalostí a ve 32 % znalostí středních (viz *Graf 5.73*).

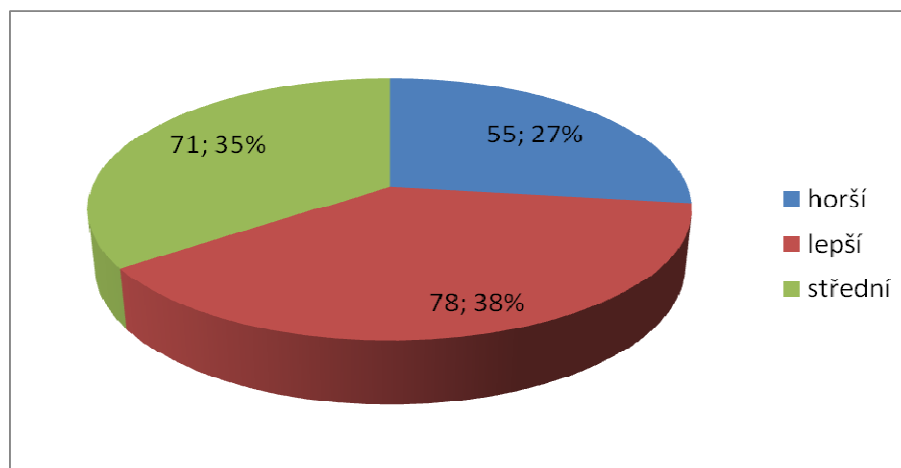
VO 17:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a vnímáním potřeby získávat nové informace v této oblasti?

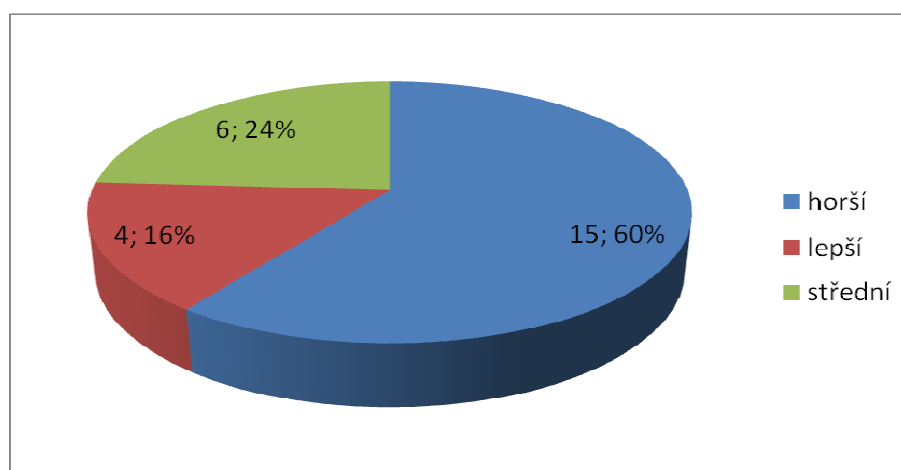
17H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na vnímání potřeby získávat nové informace v této oblasti.

17H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na vnímání potřeby získávat nové informace v této oblasti.

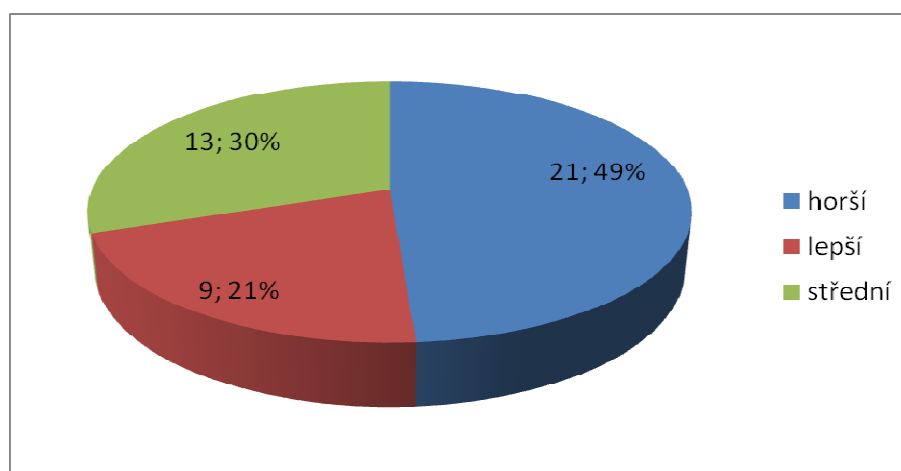
Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 17,476$. Tabulka četností má v tomto případě 4 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se tedy, že celková úroveň znalostí žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy závisí na vnímání potřeby získávat nové informace v oblasti multikulturní výchovy.



Graf 5.74 – Znalosti žáků, kteří považují za přínosné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy



Graf 5.75 – Znalosti žáků, kteří nepovažují za přínosné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy



Graf 5.76 – Znalosti žáků, kteří nevědí, zda je přínosné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy

Interpretace:

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pokud žáci považují za přínosné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy, potom jejich znalosti jsou ve 27 % horší, ve 38 % lepší a ve 35 % střední (viz *Graf 5.74*). Pokud žáci nepovažují za přínosné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy, jejich znalosti jsou v 60 % horší, v 16 % lepší a ve 24 % střední (viz *Graf 5.75*). Žáci, kteří nevědí, zda je přínosné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy, prokázali znalosti ve 49 % horší, ve 21 % lepší a ve 30 % střední (viz *Graf 5.76*).

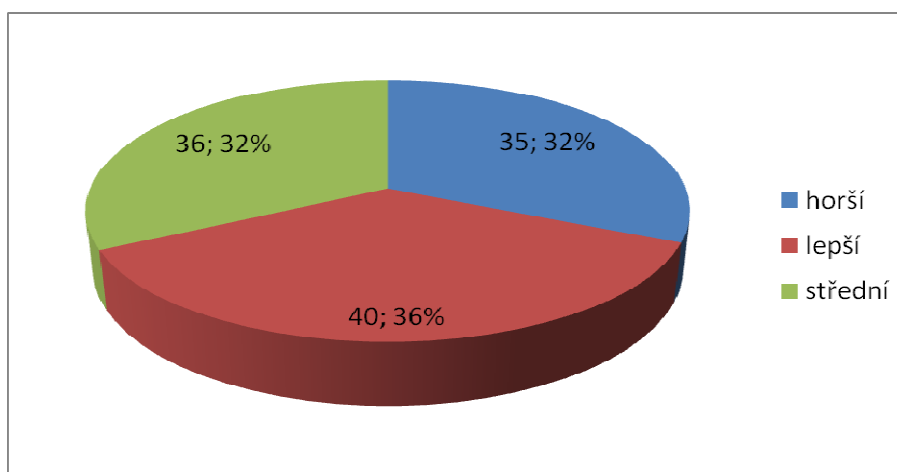
VO 19:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a jejich postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin?

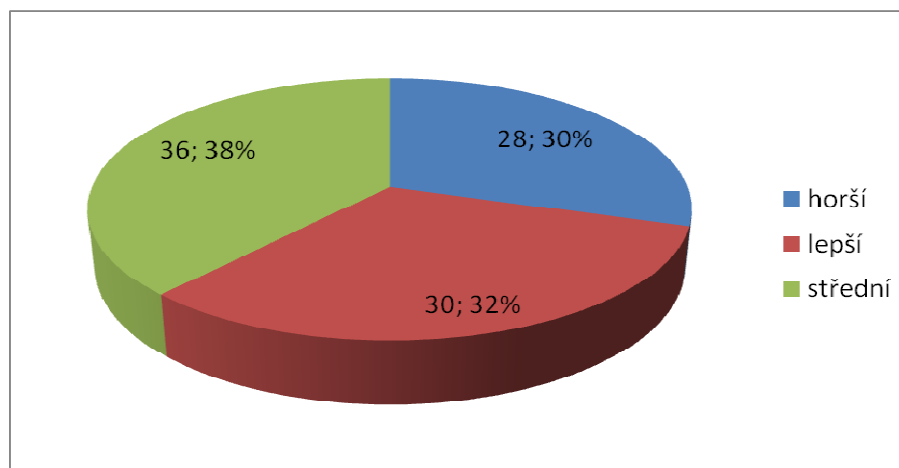
19H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na postoji ke spolužákům jiných národnostních menšin.

19H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na postoji ke spolužákům jiných národnostních menšin.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 0,802$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že úroveň znalostí u žáků mladšího školního věku nemá vliv na postoj žáků k žákům jiných národností.



Graf 5.77 – Znalosti žáků, kteří mají dobrý postoj ke spolužákům jiné národnosti



Graf 5.78 – Znalosti žáků, kteří mají špatný postoj ke spolužákům jiné národnosti

Interpretace:

Výsledky ukazují, že znalosti žáků, kteří mají dobrý postoj ke spolužákům jiné národnosti, jsou ve 32 % horší, ve 36 % lepší a ve 32 % střední (viz Graf 5.77). Žáci, jejichž postoj ke spolužákům jiné národnosti je špatný, prokázali horší znalosti ve 30 %, lepší ve 32 % a střední znalosti ve 38 % (viz Graf 5.78).

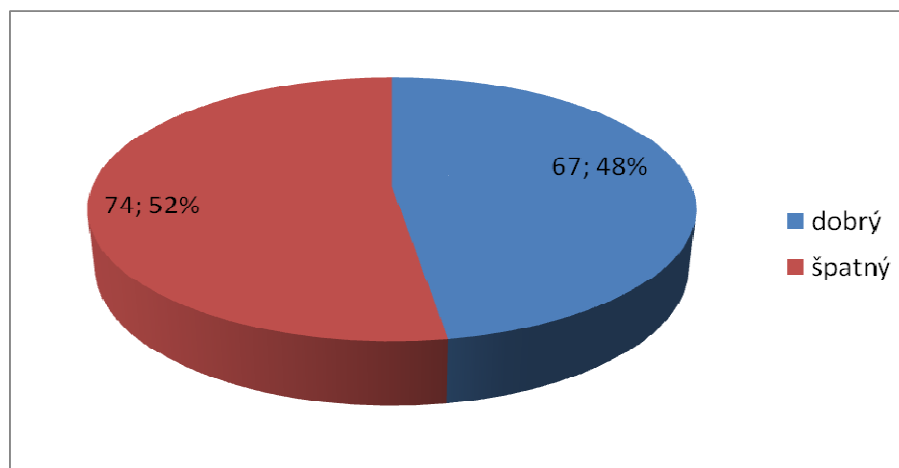
VO 20:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a krajem, ve kterém žáci žijí?

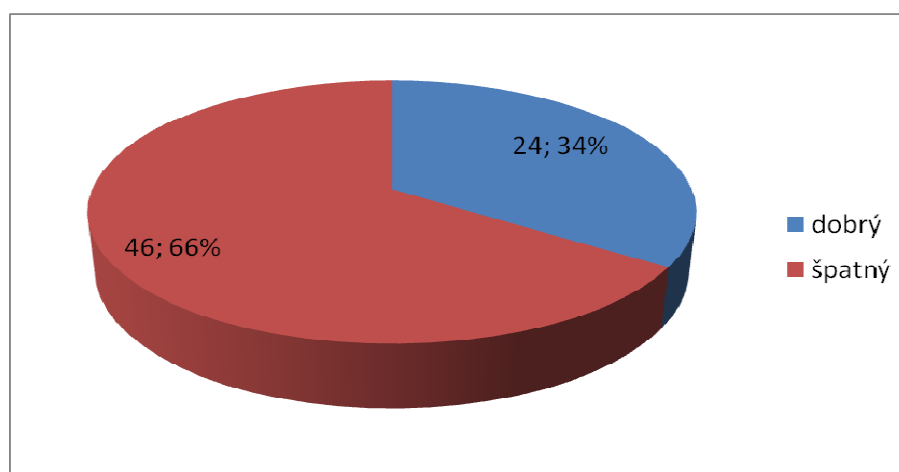
20H₀: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na kraji, v němž žáci žijí.

20H_A: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na kraji, v němž žáci žijí.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 3,339$. Tabulka četností má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se tedy, že postoj žáků mladšího školního věku ke spolužákům jiných národností není závislý na kraji, v němž žáci žijí.



Graf 5.79 – Postoj žáků ke spolužákům jiné národnosti v Olomouckém kraji



Graf 5.80 – Postoj žáků ke spolužákům jiné národnosti na Vysočině

Interpretace:

Z výsledků je patrné, že postoj žáků ke spolužákům jiné národnosti v Olomouckém kraji je ve 48 % dobrý a v 52 % špatný (viz *Graf 5.79*), na Vysočině je tento postoj žáků dobrý ve 34 % a špatný v 66 % (viz *Graf 5.80*).

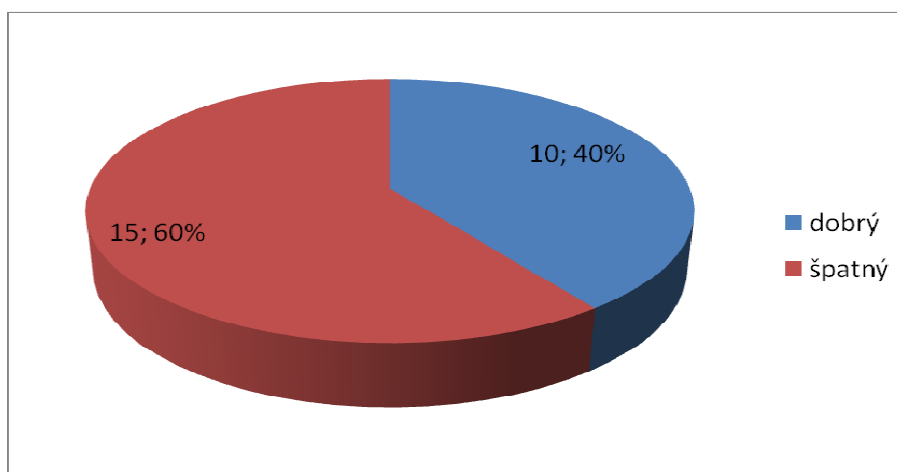
VO 21:

Existuje signifikantní závislost mezi věkem žáků a postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

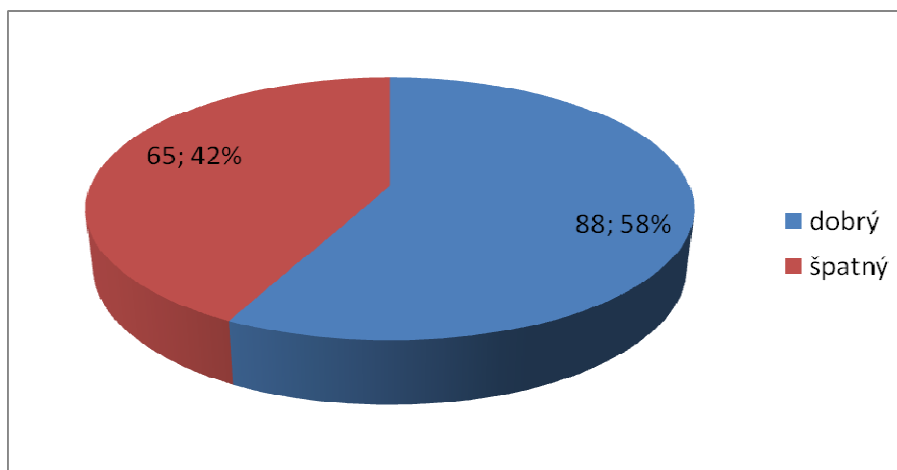
21H₀: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na věku žáků.

21H_A: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na věku žáků.

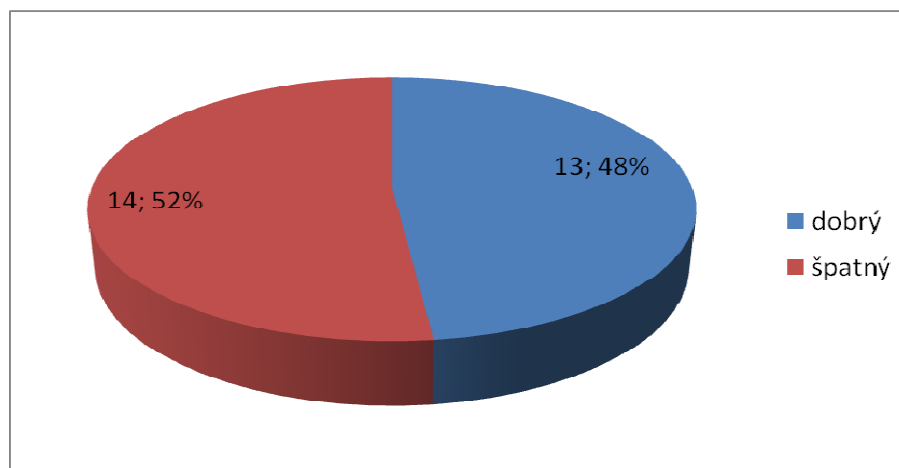
Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 3,106$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že postoj žáků mladšího školního věku ke spolužákům jiných národností není závislý na věku žáků.



Graf 5.81 – Postoj desetiletých žáků ke spolužákům jiné národnosti



Graf 5.82 – Postoj jedenáctiletých žáků ke spolužákům jiné národnosti



Graf 5.83 – Postoj dvanáctiletých žáků ke spolužákům jiné národnosti

Interpretace:

Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že postoj desetiletých žáků ke spolužákům jiné národnosti je ve 40 % dobrý a v 60 % špatný (viz *Graf 5.81*), postoj jedenáctiletých žáků je v 58 % dobrý a špatný ve 42 % (viz *Graf 5.82*) a postoj dvanáctiletých žáků ke spolužákům jiné národnosti je ve 48 % dobrý a v 52 % špatný (viz *Graf 5.83*).

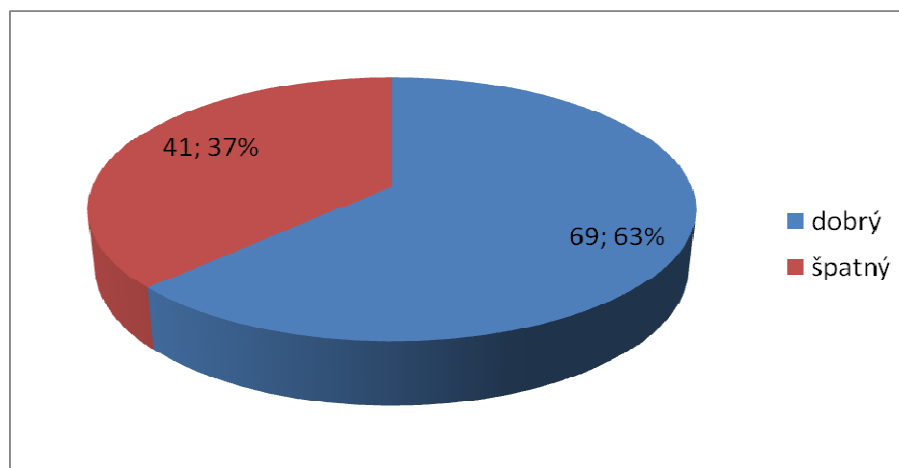
VO 22:

Existuje signifikantní závislost mezi pohlavím žáků a postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

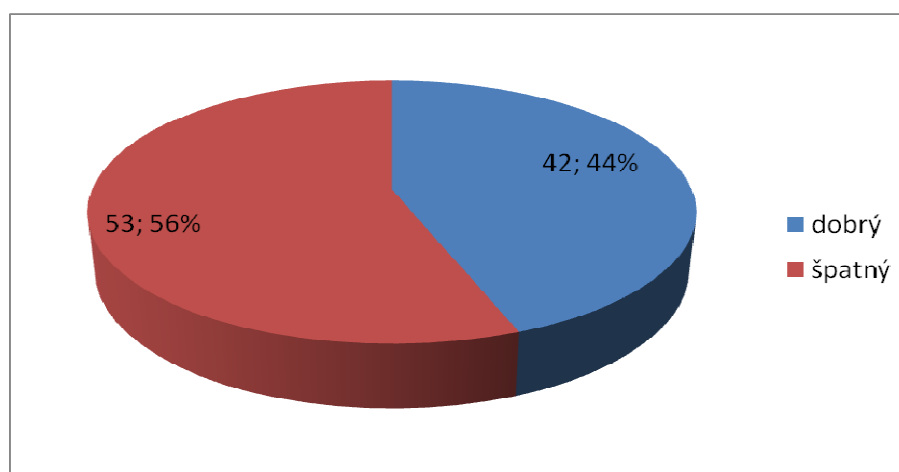
22H₀: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na pohlaví žáků.

22H_A: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na pohlaví žáků.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 7,040$. Tabulka četností má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že postoj žáků mladšího školního věku ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na pohlaví žáků.



Graf 5.84 – Postoj dívek ke spolužákům jiné národnosti



Graf 5.85 – Postoj chlapců ke spolužákům jiné národnosti

Interpretace:

Z výsledků výzkumu je patrné, že postoj dívek ke spolužákům jiné národnosti je v 63 % dobrý a ve 37 % špatný (viz *Graf 5.84*), postoj chlapců ke spolužákům jiné národnosti je dobrý ve 44 % a špatný v 56 % (viz *Graf 5.85*).

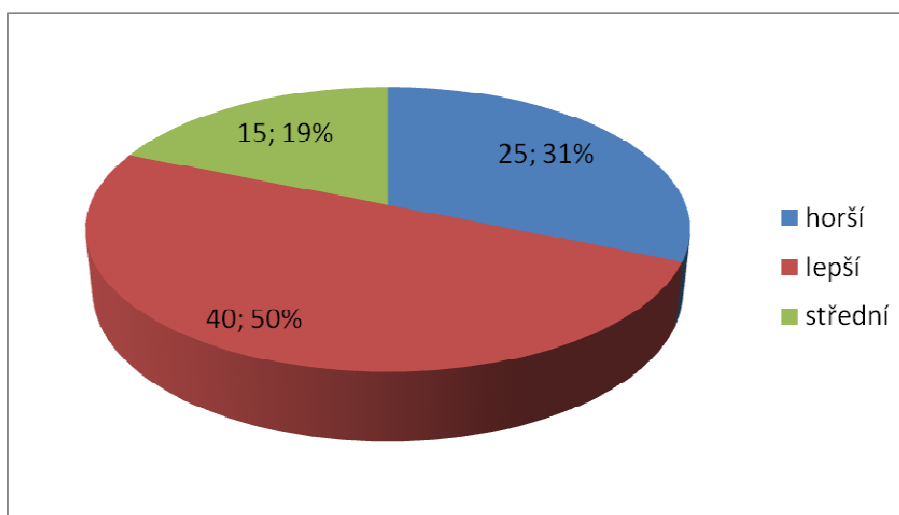
VO 24:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a používanými vyučovacími metodami jejich učitelů?

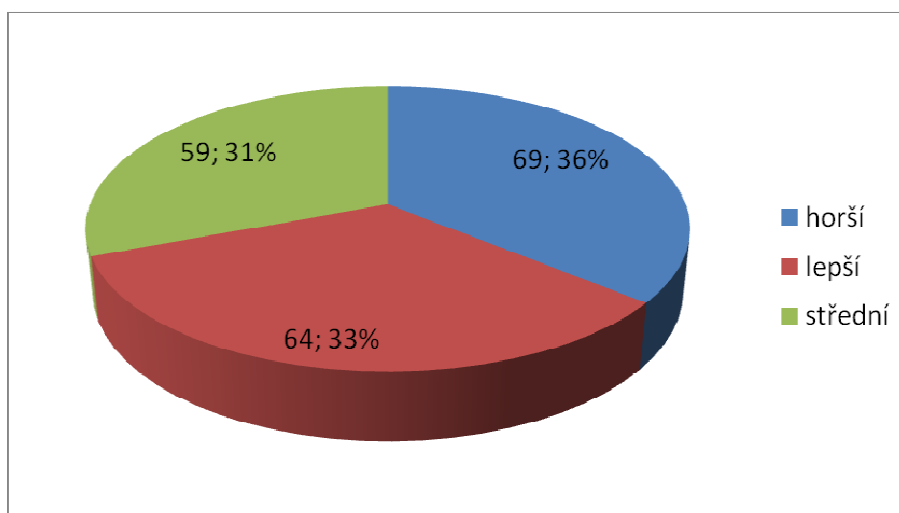
24H₀: Úroveň celkových znalostí žáků není závislá na míře používání vyučovacích metod učiteli těchto žáků.

24H_A: Úroveň celkových znalostí žáků je závislá na míře používání vyučovacích metod učiteli těchto žáků.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 7,440$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Prokázalo se, že žáci, jejichž učitelé používají vyučovací metody (moderní vyučovací metody) častěji, signifikantně častěji dosahují lepších výsledků. Používání vyučovacích metod tedy signifikantně ovlivňuje úroveň znalostí žáků.



Graf 5.86 – Úroveň znalostí při větším využívání metod učiteli



Graf 5.87 – Úroveň znalostí při malém využívání metod učiteli

Interpretace:

Z výsledků výzkumu je patrné, že pokud učitel používá metody více, jsou znalosti u žáků v 31 % horší, 50 % žáků má lepší znalosti a 19 % žáků znalosti střední (viz *Graf 5.86*). Pokud učitel využívá metody málo, jsou znalosti žáků v 36 % případů horší, v 33 % případů lepší a střední znalosti jsou u 31 % žáků (viz *Graf 5.87*).

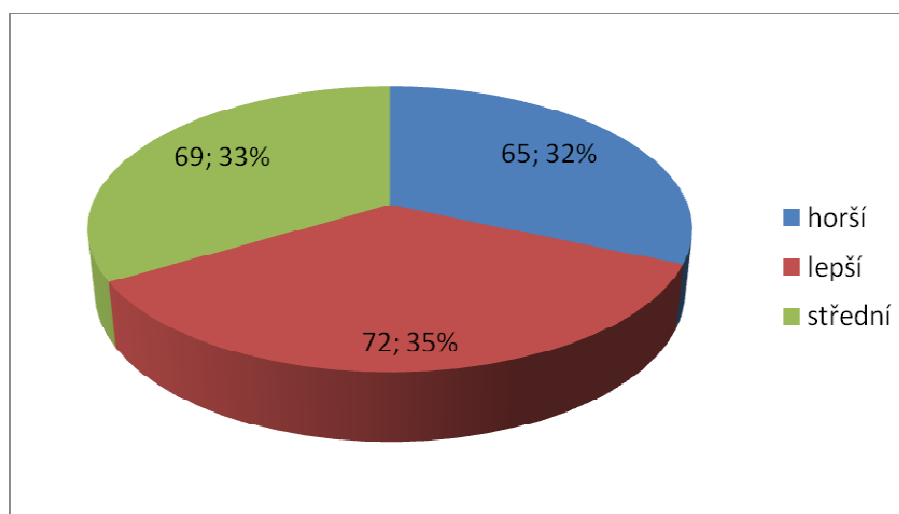
VO 25:

Existuje signifikantní závislost mezi celkovými znalostmi žáků a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy?

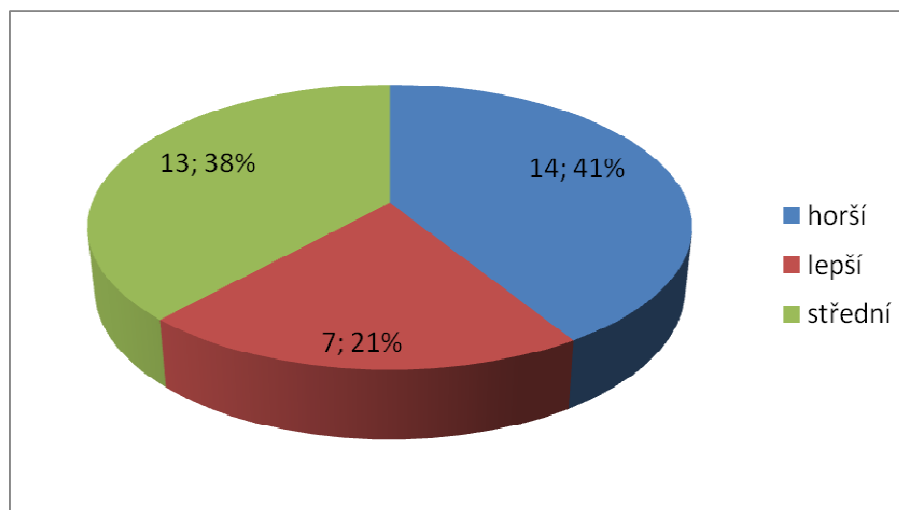
25H₀: Úroveň celkových znalostí žáků není závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.

25H_A: Úroveň celkových znalostí žáků je závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 2,842$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že úroveň znalostí žáků není závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.



Graf 5.88 – Úroveň znalostí žáků při větším využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy



Graf 5.89 – Úroveň znalostí žáků při méně častém využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy

Interpretace:

Výsledky ukazují, že pokud učitel při realizaci multikulturní výchovy využívá osobní zkušenosti více, jsou znalosti žáků ve 32 % případů horší, 35 % má znalosti lepší a 33 % žáků znalosti střední (viz *Graf 5.88*). Pokud učitel využívá osobní zkušenosti méně často, mají žáci znalosti horší ve 41 % případů, 21 % žáků má znalosti lepší a 38 % znalosti střední (viz *Graf 5.89*).

VO 26:

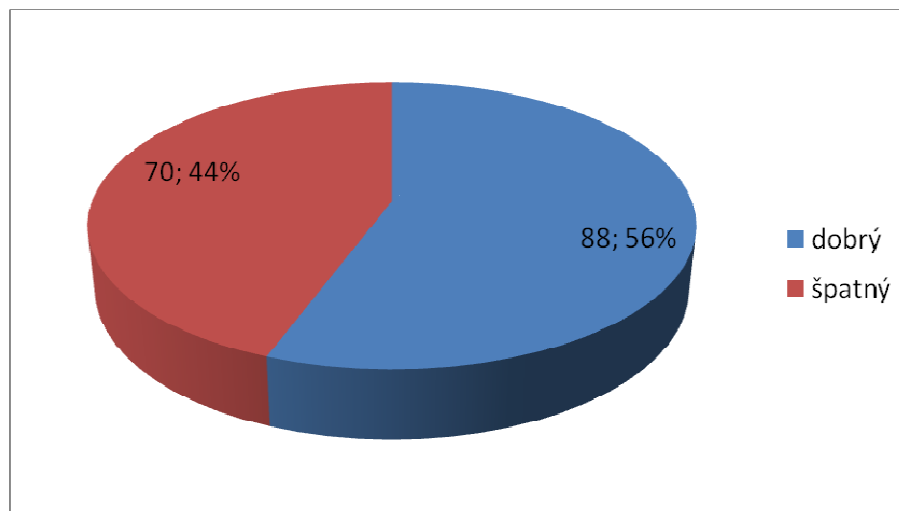
Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy?

26H₀: Postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole neovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků mladšího školního věku při realizaci multikulturní výchovy.

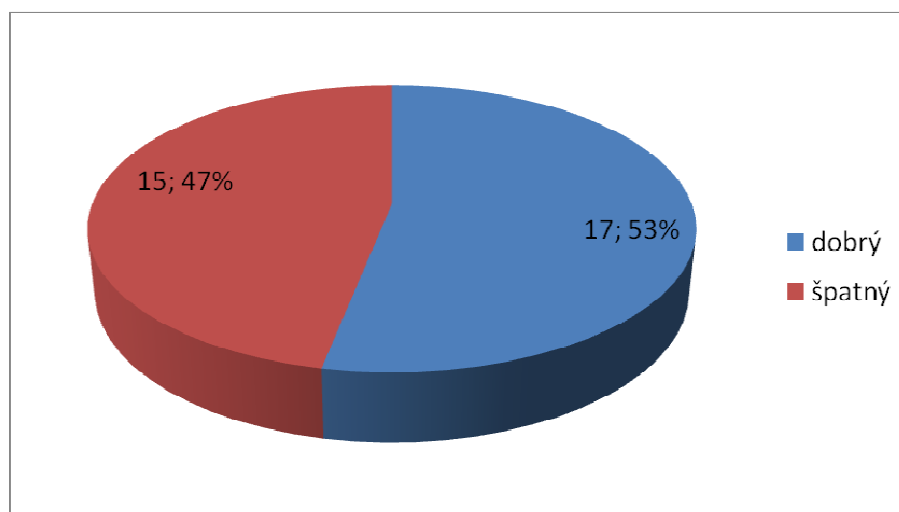
26H_A: Postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole ovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků mladšího školního věku při realizaci multikulturní výchovy.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 0,071$. Tabulka četností má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že

postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole neovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků mladšího školního věku při realizaci multikulturní výchovy.



Graf 5.90 – Postoj žáků k národnostním menšinám při větším využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy



Graf 5.91 – Postoj žáků k národnostním menšinám při méně častém využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy

Interpretace:

Z výsledků výzkumu je patrné, že pokud učitel při realizaci multikulturní výchovy využívá osobní zkušenosti více, je postoj žáků k žákům národnostních menšin v 56 % případů dobrý a ve 44 % špatný (viz *Graf 5.90*). Pokud učitel využívá osobní zkušenosti méně, zaujímají žáci postoj k žákům národnostních menšin dobrý v 53 % případů a 47 % žáků má postoj špatný (viz *Graf 5.91*).

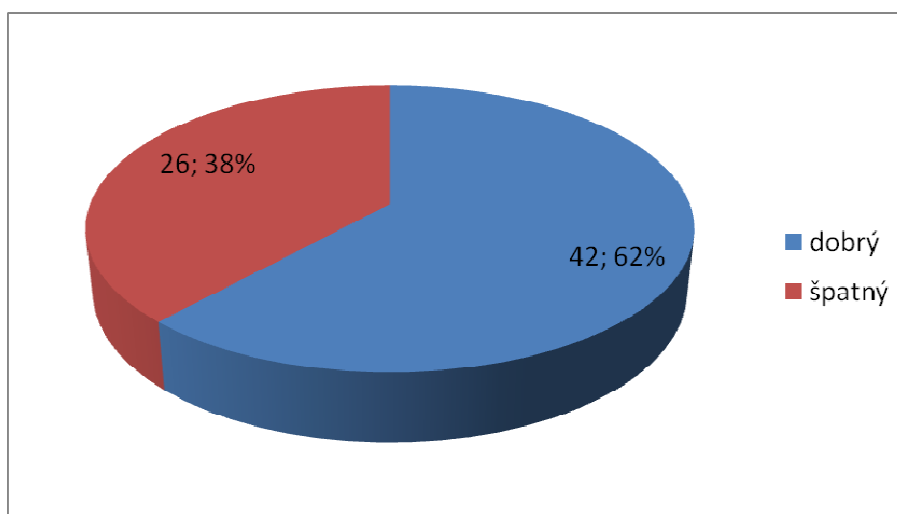
VO 27:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a postojem učitelů k jiným národnostním menšinám?

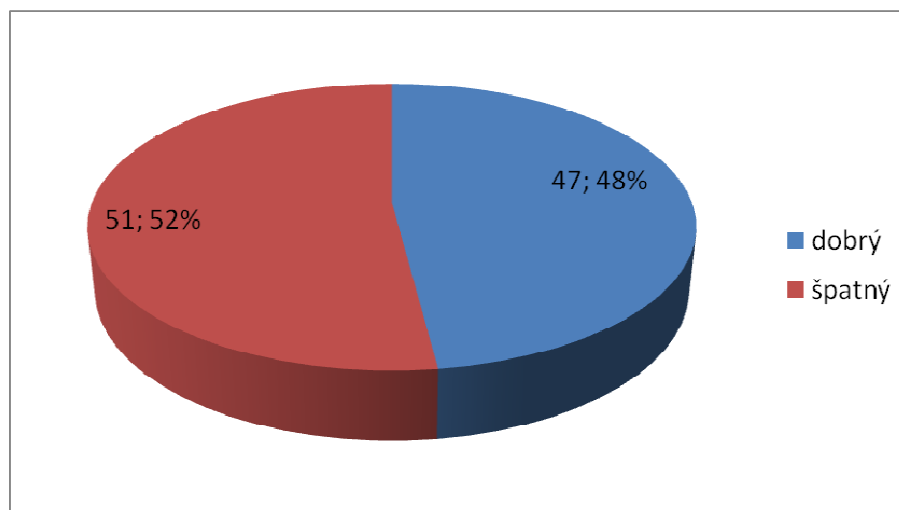
27H₀: Postoj učitelů k jiným národnostním menšinám nemá vliv na postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin.

27H_A: Postoj učitelů k jiným národnostním menšinám má vliv na postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin.

Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 3,077$. Tabulka četností má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Prokázalo se, že postoj učitelů k jiným národnostním menšinám nemá vliv na postoj žáků ke spolužákům patřícím k národnostním menšinám.



Graf 5.92 – Postoj žáků při dobrém postoji učitele k žákům jiné národnosti



Graf 5.93 – Postoj žáků při špatném postoji učitele k žákům jiné národnosti

Interpretace:

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pokud učitel zaujímá dobrý postoj k národnostním menšinám, je postoj žáků ke spolužákům patřícím k národnostním menšinám dobrý v 62 % a špatný ve 38 % (viz *Graf 5.92*). Pokud je postoj učitele k národnostním menšinám špatný, zaujímá 48 % žáků ke spolužákům patřícím k národnostním menšinám postoj dobrý a 52 % žáků postoj špatný (viz *Graf 5.93*).

5.5 Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu

V této kapitole shrnujeme výsledky, ke kterým jsme dospěli naším výzkumem. Výsledky vztahujeme k výzkumným otázkám a hypotézám, které byly stanoveny. Uvádíme výzkumné otázky deskriptivního a relačního typu a následně prezentujeme závěry, které z nich vzešly. V podkapitolách 5.4.1 a 5.4.2 jsme prováděli třídění prvního stupně a odpovídali na výzkumné otázky. V podkapitole 5.4.4 jsme statisticky ověřovali hypotézy.

Podkapitola 5.1.2 obsahuje vymezení dílčích cílů výzkumu, jejichž naplnění je podmíněno zodpovězením výzkumných otázek a hypotéz, které se k těmto cílům vztahují. V rámci této kapitoly je vždy nejdříve uveden dílčí cíl (označeny 1 – 4) se souvisejícími výzkumnými otázkami a k němu závěrečné shrnutí s výsledky, ke kterým jsme výzkumem dospěli.

1. Zmapovat a charakterizovat Olomoucký kraj a kraj Vysočina.

VO 1:

Jaké je zastoupení národnostních menšin ve zkoumaných školách v daných krajích?

Ve zkoumaných školách na Vysočině jsou národnostní menšiny zastoupeny pouze na dvou školách ze šesti, ve školách v Olomouckém kraji jsou národnostní menšiny zastoupeny ve všech pěti zkoumaných základních školách.

Z tohoto zjištění vyplývá, že zastoupení národnostních menšin na zkoumaných školách v Olomouckém kraji a na Vysočině bylo rozdílné. Žáci ve školách v Olomouckém kraji se více setkávají se spolužáky jiných národností. Údaje Českého statistického úřadu rovněž vypovídají, že v Olomouckém kraji se k jiné národnosti než české hlásí vyšší procento lidí než na Vysočině.

VO 2:

Jaké vyučovací metody, učební materiály a zaměření učitelů na jednotlivé dílčí oblasti multikulturní výchovy jsou pro zkoumané kraje charakteristické?

Touto výzkumnou otázkou jsme došli ke zjištění, že 97 % učitelů ve zkoumaných krajích využívá při realizaci multikulturní výchovy diskuzi, více než polovina učitelů (58 %) pracuje s názorným materiálem a pouhých 33 % učitelů využívá brainstorming a kritické myšlení při výuce multikulturní výchovy. Dále se prokázalo, že 64 % učitelů pracuje s učebnicemi a učebními materiály, pouze 36 % učitelů s učebními materiály nepracuje. Z hlediska věnování pozornosti učitelů dílčími oblastem multikulturní výchovy se ukázalo, že oblasti charakteristických znaků cizích zemí a jejich kultur a oblasti národnostních menšin věnuje téměř polovina učitelů pozornost střední, oblasti křesťanských svátků a významných událostí roku věnuje nejvyšší procento učitelů (36 %) pozornost velkou. Oblasti týkající se náboženství věnují učitelé převážně pozornost okrajovou (36 %).

VO 3:

Existuje signifikantní rozdíl v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

Naším testováním se prokázalo, že v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy jsou v daných krajích signifikantní rozdíly. V Olomouckém kraji využívají učitelé metod z 91 % málo a z 9 % více, zatímco na Vysočině používají učitelé metody v 39 % málo a v 61 % více.

Byla přijata hypotéza $3H_A$: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v míře užití vyučovacích metod učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

VO 4:

Existuje signifikantní rozdíl v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

Statistickým testováním se prokázalo se, že v užití učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy jsou v daných krajích signifikantní rozdíly. V Olomouckém kraji učitelé využívají učební materiály při realizaci multikulturní výchovy z 20 %, v 80 % učební materiály nevyužívají. Na Vysočině je používání učebních materiálů častější, učitelé je využívají ve výuce v 66 %, pouze 34 % učitelů učební materiály nevyužívá.

Byla přijata hypotéza 4H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v míře používání učebních materiálů učiteli při realizaci multikulturní výchovy.

VO 5-1:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin ve zkoumaných krajích?

Naším testováním se prokázalo se, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce národnostních menšin ve zkoumaných krajích. V Olomouckém kraji věnují učitelé otázce národnostních menšin ze 30 % velkou pozornost a ze 70 % pozornost střední, na Vysočině věnují učitelé otázce národnostních menšin v 6 % pozornost velkou, v 71 % střední a ve 23 % pozornost okrajovou.

Byla přijata hypotéza 5-1H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku národnostních menšin.

VO 5-2:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury ve zkoumaných krajích?

Prokázalo se, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce náboženství a kultury ve zkoumaných krajích. V Olomouckém kraji věnují učitelé otázce náboženství a kultury v 9 % velkou pozornost, v 76 % střední a v 15 % pozornost okrajovou. Na Vysočině věnují učitelé otázce náboženství a kultury ve 42 % střední pozornost a v 58 % pozornost okrajovou.

Byla přijata hypotéza 5-2H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku náboženství a kultury.

VO 5-3:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku ve zkoumaných krajích?

Dospěli jsme ke zjištění, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce křesťanských svátků a významných událostí roku. V Olomouckém kraji věnují učitelé otázce náboženství a významným událostem roku v 68 % velkou pozornost a ve 38 % pozornost střední, na Vysočině věnují učitelé otázce náboženství a významným událostem ve 30 % pozornost velkou, ve 35 % střední a ve 35 % pozornost okrajovou.

Byla přijata hypotéza 5-3H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku křesťanských svátků a významných událostí roku.

VO 5-4:

Existuje signifikantní rozdíl v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur ve zkoumaných krajích?

Naším testováním jsme dospěli k závěru, že existuje signifikantní rozdíl v míře věnování pozornosti učitelů dílčí oblasti multikulturní výchovy – otázce znaků cizích zemí a jejich kultur ve zkoumaných krajích. V Olomouckém kraji věnují učitelé otázce charakteristických znaků cizích zemí a jejich kultur z 29 % velkou pozornost, z 51 % střední pozornost a z 20 % pozornost okrajovou, na Vysočině věnují učitelé otázce charakteristických znaků cizích zemí a jejich kultur v 6 % pozornost velkou, ve 38 % střední a v 56 % pozornost okrajovou.

Byla přijata hypotéza 5-4H_A: Mezi jednotlivými kraji jsou signifikantní rozdíly v zaměření učitelů na dílčí oblast multikulturní výchovy – otázku znaků cizích zemí a jejich kultur.

VO 6:

Jaké je zastoupení žáků z hlediska pohlaví a věku ve zkoumaných školách v daných krajích?

Do výzkumu bylo zapojeno 47 % chlapců a 53 % dívek. Z hlediska věku se výzkumu podrobilo 14 % desetiletých žáků, 74 % jedenáctiletých žáků a 12 % dvanáctiletých žáků.

2. Zjistit, jaká je celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a kraji Vysočina.

VO 7:

Jaká je celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy?

Podle celkových znalostí zjištěných didaktickým testem můžeme konstatovat, že žáci dosahují poměrně dobrých výsledků ve všech dílčích oblastech multikulturní výchovy.

Nejlepších výsledků dosáhli žáci v oblasti B (otázka náboženství, jeho úloha v historii a kultura; průměrný dosažený počet bodů žáky byl 8,72 z 10 možných), následují oblast C (křesťanské svátky a významné události roku; průměrný dosažený počet bodů žáky byl 8,35 z 10 možných), oblast D (charakteristické znaky cizích zemí a jejich kultur; průměrný dosažený počet bodů žáky byl 7,72 z 10 možných) a oblast A (otázka národnostních menšin – např. diskriminace, rasismus; průměrný dosažený počet bodů žáky byl 7,26 z 10 možných).

VO 8:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na zkoumaných krajích?

Úroveň znalostí žáků v Olomouckém kraji je ve 37 % horší, ve 30 % lepší a 33 % žáků dosahuje střední úrovně znalostí. Na Vysočině je úroveň znalostí žáků ve 29 % horší, ve 38 % lepší a ve 33 % střední. Na Vysočině byla tedy prokázána lepší úroveň znalostí než v Olomouckém kraji.

VO 9:

Existuje signifikantní rozdíl v úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy ve zkoumaných krajích?

Testováním jsme zjistili, že neexistuje signifikantní rozdíl v úrovni znalostí žáků ve zkoumaných krajích. Konkrétní výsledky jsou prezentovány v rámci výzkumné otázky VO 8, na kterou tato výzkumná otázka navazuje.

Byla přijata hypotéza $9H_0$: V úrovni celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není ve zkoumaných krajích signifikantní rozdíl.

VO 10:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole?

Zjistili jsme, že pokud je ve třídě či škole přítomna národnostní menšina, dosahují žáci ve 31 % horších znalostí, ve 35 % lepších znalostí a ve 34 % středních

znalostí. Pokud není národnostní menšina ve třídě či škole přítomna, znalosti žáků jsou ve 40 % horší, ve 30 % lepší a v dalších 30 % střední. Dle výsledků lze konstatovat, že přítomnost národnostní menšiny ve třídě či škole nemá vliv na úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy.

VO 11:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a přítomností národnostních menšin ve třídě či škole?

Statistickým testováním se neprokázalo, že na celkovou úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy má přítomnost národnostních menšin ve třídě či škole vliv. Konkrétní výsledky jsou prezentovány v rámci výzkumné otázky VO 10, na kterou tato výzkumná otázka navazuje.

Byla přijata hypotéza $11H_0$: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na přítomnosti národnostních menšin ve třídě či škole.

VO 12:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na věku žáků?

Při procentuálním srovnání úrovně znalostí u žáků výsledky ukazují, že desetiletí žáci dosahují v 53 % horších znalostí, v 18 % lepších znalostí a ve 29 % středních znalostí. Jedenáctiletí žáci dosahují ve 30 % horších znalostí, ve 36 % lepších a ve 34 % středních znalostí. U dvanáctiletých žáků se ukázalo, že jejich znalosti jsou ze 32 % horší, ze 36 % lepší a ze 32 % střední.

VO 13:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a věkem žáků?

Testováním jsme došli k závěru, že celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na věku žáků. Konkrétní výsledky jsou prezentovány v rámci výzkumné otázky VO 12, na kterou tato výzkumná otázka navazuje.

Byla přijata hypotéza $13H_0$: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na věku žáků.

VO 14:

Jaká je úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy v závislosti na pohlaví žáků?

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že úroveň znalostí dívek v oblasti multikulturní výchovy je ve 28 % horší, ve 38 % lepší a ve 34 % střední. Chlapci v oblasti multikulturní výchovy dosahují ve 39 % horších znalostí, ve 29 % lepších znalostí a ve 32 % znalostí středních.

VO 15:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a pohlavím žáků?

Testováním hypotézy bylo prokázáno, že celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na pohlaví žáků. Konkrétní výsledky jsou prezentovány v rámci výzkumné otázky VO 14, na kterou tato výzkumná otázka navazuje.

Byla přijata hypotéza 15H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na pohlaví žáků.

3. Zjistit, jaké postoje zaujímají žáci v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a kraji Vysočina.

VO 16:

Považují žáci za přínosné seznamovat se se způsobem života jiných národů a poznávat jejich odlišnosti?

Položením této výzkumné otázky a jejím následným zodpovězením jsme došli k závěru, že 75 % žáků považuje za přínosné seznamovat se se způsobem života jiných národů a poznávat jejich odlišnosti, 9 % žáků je opačného názoru a 16 % žáků nevědělo, jak na tuto otázku odpovědět.

Žáci, kteří toto považují za přínosné, dále specifikovali z nabídnutého výběru oblasti, ve kterých spatřují přínos. Nejvíce žáků (62 %) považuje za přínosné společné provozování volnočasových aktivit, 57 % žáků shledává přínos v poznávání kulturního života a hudby jiných národů, 53 % žáků vidí přínos v poznávání umění, 29 % žáků se přiklonilo k náboženství a 27 % žáků k literatuře.

VO 17:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a vnímáním potřeby získávat nové informace v této oblasti?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pokud žáci považují za potřebné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy, potom jejich znalosti jsou ve 27 % horší, ve 38 % lepší a ve 35 % střední. Pokud žáci nepovažují za potřebné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy, jejich znalosti jsou v 60 % horší, v 16 % lepší a ve 24 % střední. Žáci, kteří nevědí, zda je pro ně potřebné vzdělávat se v oblasti multikulturní výchovy, prokázali znalosti ve 49 % horší, ve 21 % lepší a ve 30 % střední.

Testováním hypotézy se prokázalo, že celková úroveň znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy závisí na vnímání potřebnosti získávat nové informace v této oblasti.

Byla přijata hypotéza 17H_A: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy je závislá na vnímání potřebnosti získávat nové informace v této oblasti.

VO 18:

Jaké postoje zauímají žáci ke spolužákům jiných národnostních menšin?

Dospěli jsme k závěru, že 67 % žáků má vztah ke spolužákům jiných národností dobrý, 16 % velmi dobrý, 13 % žáků uvedlo, že jejich vztah k těmto spolužákům je špatný a pouze 4 % uvedla vztah velmi špatný. Z výše uvedeného je patrné, že mnohem vyšší procento žáků má k žákům jiným národnostím kladný vztah.

VO 19:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a jejich postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin?

Testováním hypotézy se prokázalo, že úroveň celkových znalostí žáků není závislá na postoji ke spolužákům jiných národností. Výsledky ukázaly, že znalosti žáků, kteří mají dobrý postoj ke spolužákům jiné národnosti, jsou ve 32 % horší, ve 36 % lepší a ve 32 % střední. Žáci, jejichž postoj ke spolužákům jiné národnosti je špatný, prokázali horší znalosti ve 30 %, lepší ve 32 % a střední znalosti ve 38 %.

Byla přijata hypotéza 19H₀: Úroveň celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy není závislá na postoji ke spolužákům jiných národnostních menšin.

VO 20:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a krajem, ve kterém žáci žijí?

Prokázalo se, že postoj žáků ke spolužákům jiných národností není závislý na kraji, v němž žáci žijí.

Zjistili jsme, že v Olomouckém kraji zaujímají žáci ke spolužákům jiných národností dobrý postoj ve 48 %, u 52 % žáků byl zjištěný postoj špatný. U žáků na Vysočině převažuje špatný postoj v 66 % a pouze 34 % žáků zaujímá dobrý postoj ke spolužákům jiných národností. Vztáhneme-li toto zjištění k přítomnosti národnostních menšin na školách ve zkoumaných krajích, můžeme vyvodit závěr, že žáci, kteří se více setkávají se spolužáky jiných národnostních menšin (žáci v Olomouckém kraji), zaujímají lepší postoje k těmto spolužákům než žáci na Vysočině.

Byla přijata hypotéza $20H_0$: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na kraji, v němž žáci žijí.

VO 21:

Existuje signifikantní závislost mezi věkem žáků a postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

Testováním hypotézy se neprokázala signifikantní závislost mezi věkem žáků a jejich postojem ke spolužákům jiných národností.

I přesto, že se neprokázala signifikantní závislost mezi věkem žáků a jejich postojem ke spolužákům národnostních menšin, bylo procentuálním srovnáním zjištěno, že ke spolužákům národnostních menšin zaujímají nejčastěji dobré postoje jedenáctiletí žáci a špatné postoje zaujímají nejčastěji desetiletí žáci.

Byla přijata hypotéza $21H_0$: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin není závislý na věku žáků.

VO 22:

Existuje signifikantní závislost mezi pohlavím žáků a postojem ke spolužákům jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

Prokázalo se, že postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na pohlaví žáků.

Zjistili jsme, že 63 % dívek má ke spolužákům jiných národnostních menšin postoj dobrý a pouze 37 % dívek zaujímá postoj špatný. Oproti tomu pouze 44 % chlapců zaujímá ke spolužákům jiných národnostních menšin dobrý postoj a více než polovina chlapců (56 %) má postoj špatný.

Byla přijata hypotéza $22H_A$: Postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin je závislý na pohlaví žáků.

VO 23:

Jaké zkušenosti mají žáci se spolužáky jiných národnostních menšin ve třídě či škole?

Dobrou zkušenost s příslušníky jiného národa má téměř polovina žáků (47 %), 53 % žáků uvedlo, že dobrou zkušenost s příslušníky jiného národa nemá.

Žáci mající dobrou zkušenost svoji zkušenost dále specifikovali. Nejvíce žáků jako konkrétní dobrou zkušenost uvedlo navázání přátelství s příslušníky jiného národa, dále byly nejčastěji uváděny především charakterové vlastnosti lidí (vstřícnost, ochota pomoci). Oproti tomu špatnou zkušenost s příslušníky jiného národa má 29 % žáků a 71 % žáků špatnou zkušenost s příslušníky jiného národa nemá. Jako konkrétní špatnou zkušenost nejvíce žáků uvedlo slovní napadení (nedorozumění, slovní potyčku).

4. Zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé žáků k otázkám multikulturní výchovy a zda přístup učitele k těmto otázkám ovlivňuje celkové znalosti a postoje žáků.

VO 24:

Existuje signifikantní závislost mezi úrovní celkových znalostí žáků v oblasti multikulturní výchovy a používanými vyučovacími metodami jejich učitelů?

Testováním hypotézy se prokázalo, že žáci, jejichž učitelé používají „moderní“ vyučovací metody častěji, signifikantně dosahují častěji lepších výsledků.

Pokud učitel používá vyučovací metody více, dosahují žáci v polovině případů lepších znalostí a ostatní žáci znalostí středních a horších. Pokud učitel využívá vyučovacích metod málo, dosahují žáci lepších znalostí pouze ve třetině případů.

Byla přijata hypotéza 24H_A: Úroveň celkových znalostí žáků je závislá na míře používání vyučovacích metod učiteli těchto žáků.

VO 25:

Existuje signifikantní závislost mezi celkovými znalostmi žáků a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy?

Testováním hypotézy se prokázalo, že úroveň znalostí žáků není závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.

Došli jsme k závěru, že ať učitel využívá své osobní zkušenosti při realizaci multikulturní výchovy méně či více, na znalostech žáků se to výrazněji neprojeví.

Byla přijata hypotéza 25H₀: Úroveň celkových znalostí žáků není závislá na míře využívání osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy.

VO 26:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a využíváním osobní zkušenosti učitele při realizaci multikulturní výchovy?

Testováním hypotézy se prokázalo, že postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole neovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků mladšího školního věku při realizaci multikulturní výchovy.

Pokud učitel využívá osobní zkušenosti méně či více, jsou postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole v obou případech téměř identické – těsná nadpoloviční většina žáků má postoj dobrý, ostatní zaujímají postoj špatný.

Byla přijata hypotéza $26H_0$: Postoje žáků k jiným národnostním menšinám ve třídě či škole neovlivňuje využívání osobní zkušenosti učitelů žáků mladšího školního věku při realizaci multikulturní výchovy.

VO 27:

Existuje signifikantní závislost mezi postojem žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin a postojem učitelů k jiným národnostním menšinám?

Testováním hypotézy bylo prokázáno, že postoj učitelů k jiným národnostním menšinám nemá vliv na postoj žáků ke spolužákům patřícím k národnostním menšinám.

Bylo zjištěno, že pokud učitel zaujímá postoj dobrý, je postoj žáků téměř ve dvou třetinách případů (62 %) také dobrý a špatný ve 38 % případů. Pokud je postoj učitele k národnostním menšinám špatný, jsou žáci s dobrým či špatným postojem téměř přesně názorově rozděleni na dvě poloviny – dobrý postoj zaujímá 48 % žáků a 52 % žáků postoj špatný.

Byla přijata hypotéza $27H_0$: Postoj učitelů k jiným národnostním menšinám nemá vliv na postoj žáků ke spolužákům jiných národnostních menšin.

Ke zjištěným a interpretovaným výsledkům přistupujeme s vědomím, že data byla sesbírána pro určitý soubor respondentů a závěry zjištěné na tomto výzkumném vzorku nelze plošně vztáhnout na všechny žáky a učitele v České republice. Z toho vyplývá, že zjištění, ke kterým jsme během našeho výzkumu dospěli, jsou platná pouze pro výše popsany výzkumný vzorek respondentů a bylo by zajímavé provést podobně orientovaný výzkum v dalších krajích naší republiky.

Naplněním dílčích cílů byl splněn hlavní cíl této práce – zjistit, jaké znalosti mají a jaké postoje zaujímají žáci mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy v Olomouckém kraji a na Vysočině a jaké postoje zaujímají učitelé těchto žáků v oblasti multikulturní výchovy.

Vzájemným propojením a zodpovězením výzkumných otázek jsme získali komplexnější pohled na problematiku multikulturní výchovy ve školních podmínkách, kde je tato výchova stále poměrně málo řešena, přestože by si zasloužila mnohem větší pozornost. Výzkumem a statistickým ověřováním hypotéz jsme dospěli k závěrům, které se mohou stát podkladovým materiálem pro další výzkumné záměry a mohou zároveň sloužit k dalšímu rozvoji multikulturní výchovy v našem školství.

Nové možnosti zkoumání se otevírají se zavedením rámcových vzdělávacích programů. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je multikulturní výchova zařazena mezi průřezová témata, čímž je stále více vřazována do výuky. Je vymezen její obsah prostřednictvím tematických okruhů, ve kterých lze hledat konkrétní a nové impulzy dalšího zkoumání a bylo by přínosné se jimi dále zabývat v širším pojetí.

Multikulturní výchova je natolik širokou oblastí, že i sebepodrobnější výzkum bude pouze částečným uchopením této problematiky a vždy se najde nový úhel pohledu, jak na problematiku multikulturní výchovy nahlížet a jakou její další část se snažit uchopit a popsat.

ZÁVĚR

Disertační práce byla zaměřena na znalosti a postoje žáků mladšího školního věku v oblasti multikulturní výchovy.

Vstupem do teoretické části bylo zpracování aktuálního stavu problematiky multikulturní výchovy v českých a zahraničních výzkumech. Na základě zjištěných skutečností jsme blíže specifikovali oblast našeho výzkumu. Zpracovali jsme důležitá témata, která s touto oblastí souvisí – tedy východiska multikulturní výchovy – multikulturalismu, vymezili jsme základní pojmy a pojetí jednotlivých autorů. Dále byla naše pozornost zaměřena na uplatnění multikulturní výchovy ve školní edukaci, taktéž na legislativní uchopení multikulturní výchovy a vymezení multikulturní výchovy jako průřezového tématu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Neméně důležitou součástí teoretické části je podkapitola zaměřující se na učitele jako jednoho z hlavních realizátorů multikulturní výchovy v edukačním systému.

V empirické části disertační práce jsme provedli kvantitativně orientovaný výzkumu v Olomouckém kraji a na Vysočině, kterého se zúčastnili žáci 5. tříd a jejich učitelé. Jeho hlavním cílem bylo zjistit, jaké znalosti a postoje zaujímají žáci mladšího školního věku k otázkám multikulturní výchovy a jaký postoj k tomuto tématu zaujímají učitelé. Z výsledků vyplynulo, že znalosti žáků jsou uspokojivé, žáci mají povědomí o otázkách multikulturní výchovy a prokázalo se, že postoje žáků jsou ovlivňovány různými činiteli a prostředím, ve kterém žáci žijí. Učitelé se k otázkám multikulturní výchovy vyjadřují pozitivně a mají o otázky spojené s multikulturní výchovou zájem.

Na základě výzkumu provedeného ve dvou krajích lze velmi těžko naprosto přesně charakterizovat celkovou úroveň multikulturní výchovy a znalosti dané problematiky mezi učiteli a žáky. Přesto se podařilo v některých výzkumných otázkách prokázat určitou závislost mezi objemem praktických životních zkušeností s životem v multikulturním prostředí. Děti a učitelé, kteří jsou s multikulturní realitou konfrontováni, jsou častěji lépe připraveni a penzum jejich znalostí a dovedností je vyšší. Z výsledků naší práce lze jednoznačně vyvodit, že je třeba se multikulturní výchovou zabývat a prvky multikulturní výchovy do výuky nadále začleňovat. A nejde jen o množství, ale také o formy výchovných a vyučovacích metod. I když je v současnosti vlivem hospodářské krize multikulturní výchova

mírnější než v minulých dvaceti letech, ukazuje se, že za požadovanou úroveň multikulturalismu v evropských zemích zaostáváme.

Pokud tato práce bude alespoň dílčím impulsem k diskuzi a jednání na toto téma, nebylo její zpracování zbytečné. Její východiska a nanesená problematika budou patrně hlavním přínosem na cestě ke komplexnějšímu a podrobnějšímu zpracování celého tématu multikulturalismu a multikulturní výchovy.

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

ASSENZA, D. *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit (4. díl)*. Olomouc : A & M Publishing, 2007. ISBN 978-80-903654-3-8.

BALVÍN, J. a kol. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha, 2005. ISBN 80-902972-8-9.

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno : CDK, 2003. ISBN 80-7325-020-9.

BĚLECKÝ, Z. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. In *Pedagogická orientace*. 2003, č. 3. ISSN 1211-4669.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2006. ISBN 80-7044-851-2.

BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha : Člověk v tísní, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

BURYÁNEK, J. Definice a cíle interkulturního vzdělávání. In *Varianty*. [online] Dostupný z WWW: <<http://varianty.cz/download/doc/texts/16.pdf>>.

BURYÁNEK, J. Pilíře interkulturního vzdělávání. In *Varianty*. [online] Dostupný z WWW: <<http://varianty.cz/download/doc/texts/18.pdf>>.

CICHÁ, M. Vědomosti žáků ZŠ a studentů SŠ a VOŠ z oblasti multikulturní výchovy. In *Česká antropologie*. 2003, č. 53. ISSN 0862-5085.

CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filozofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In „*Výchova, škola, společnost – minulost' a současnost'*“. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. [online] 2006. Dostupný z WWW: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia1.pdf>.

CICHÁ, M. Připravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. In *Pedagogika*. 2002, č. 1.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

Český statistický úřad – webové stránky. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/>>.

DEL BARCO, B. L., CASTAÑO, E. F., CARROZA, T. G., DELGADO, M. G., PÉREZ, C. L. Scale of attitudes of schoolchildren towards immigrant pupils. In *European Journal of Psychology of Education – EJPE*. [online] 2007, No. 4. Dostupný z WWW:

<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=9&hid=8&sid=d2beacf2-d35f-49c9-b40f-dc4f359902c5%40sessionmgr4>>. ISSN 0256-2928.

DESJEAN-PERROTTA, B., MOSELEY, CH., CANTU, L. E. Preservice Teachers' Perceptions of the Environment: Does Ethnicity or Dominant Residential Experience Matter? In *The Journal of Environmental Education*. [online] 2008, No. 2. Dostupný z WWW:

<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=45082&vname=PQD&RQT=309&did=1494861481&scaling=FULL&ts=1265711113&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265711351&clientId=45082>>. ISSN 0095-8964.

Enviromentálna výchova a škola. Zborník z konferencie. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. ISBN 80-89100-16-4.

GABAL, I. a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha : G plus G, 1999. ISBN 80-86-103-23-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Geografický portál Zeměpis.com – webové stránky. [online] Dostupný z WWW:

<<http://www.zemepis.com/>>.

GERÉB, G. *Psychická klíma ve škole*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-639-1.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9.

HITMÁR, J. *Multikulturní výchova v rezortní praxi : rigorózní práce*. Brno : MU, 2007.

HLADÍK, J. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy – příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-274-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : PdF UP, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

KHUN, P. Interkultúrna výchova v podmienkach Slovenskej republiky. In *Pedagogická revue*. 1999, č. 1. ISSN/Ref. č. 13 35 1982.

KIEHLBORN, A., ŠEBEK, J. *Interkulturní dimenze ve výuce cizích jazyků*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-893-4.

KLIMEKOVÁ, A. Multikultúrna výchova rómskej minority a národnostných menšín. In *Vychovávateľ*. 2001, č. 10.

KOMÁREK, M. Učitelé a multikulti. In *Reflex*. [online] 2008, č. 4. Dostupný z WWW: <<http://www.reflex.cz/Clanek30710.htm>>.

KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, S. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov : FHPV PU, 2005. ISBN 80-8086-380-8.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Sborník projektu Varianty. [online] 2006. Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.

KOZON, V. Humanistický charakter interkulturnej výchovy. In *Pedagogická revue*. 1991, č. 3. ISSN/Ref. č. 13 35 1982.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno : MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.

KROUPOVÁ, A., ŠOTOLOVÁ, E. *Kapitoly z multikulturní tolerance II*. Praha : UK EIS SVLP, 2004. ISBN 80-902345-1-8.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LEEMAN, Y., LEDOUX, G. Teachers on Intercultural Education. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. [online] 2005, No. 6. Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=8&sid=8f34dd9e-5c5c-4031-b4da-175375c2b9b6%40sessionmgr12>>. ISSN 1354-0602.

Listina základních lidských práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.

LUFT, J. A., BRAGG, J., PETERS, CH. Learning to Teach in a Diverse Setting: A Case Study of a Multicultural Science Education Enthusiast. In *Science Education*. [online] 1999, No. 5. Dostupný z WWW: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/63001199/PDFSTART>>. ISSN 1098-237X.

L'UPTÁKOVÁ, K. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004. ISBN 80-8055-920-1.

MAGOS, K. Teachers from the majority population – pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. In *European Journal of Teacher Education*. 2006, No. 3. ISSN 0261-9768.

MATĚJČEK, Z., KOCH, J. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1960.

MCINERNEY, V. Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades? In *International Education Research Conference AARE – NZARE*. [online] 2003. Dostupný z WWW: <<http://www.aare.edu.au/03pap/mci03767.pdf>>. ISSN 1324-9339.

MILLER-WHITEHEAD, M. A Comparison of Multicultural Attitudes by Gender, Education Level, and State of Origin. In *Education Resources Information Center*. [online] 2005. Dostupný z WWW: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c2/91.pdf>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – webové stránky. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz>>.

MISTRÍK, E. a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava : IRIS, 1999. ISBN 80-88787-81-6.

MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha : Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-3.

Multicultural education reform – Reforma multikulturního vzdělávání. Manuál pro učitele základních škol (výstup projektu Phare). Praha : HUMANITAS-PROFES, 2005.

MUNDY, K., MANION, C. Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. In *Canadian Journal of Education*. [online] 2008, No. 4. Dostupný z WWW:

<[http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=45082&vname=PQD&RQT=309&did=1638256761&scaling=FULL&ts=1265710401&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265710689&clientId=45082)

[1&clientid=45082&vname=PQD&RQT=309&did=1638256761&scaling=FULL&ts=1265710401&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265710689&clientId=45082](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=45082&vname=PQD&RQT=309&did=1638256761&scaling=FULL&ts=1265710401&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265710689&clientId=45082)>. ISSN 03 80-2361.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) – webové stránky. [online] Dostupný z WWW:

<<http://www.actfl.org/i4a/pages/Index.cfm?pageid=3384>>.

Nové perspektivy v kognitivním a interkulturním vzdělávání: od předškolní výchovy k informační společnosti. Sborník z mezinárodní pedagogické konference. Svatý Jan pod Skalou a Praha : Centrum ekologického výzkumu a výchovy, 2005. ISBN 8023957120 80-239-5712-0.

ORFIELD, M., GUMUS-DAWES, B. When the Feds Won't Act: School Desegregation, State Courts, and Minnesota's The Choice is Yours Program. In *Poverty & Race*. [online] 2008, No. 1. Dostupný z WWW:

<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1602041091&SrchMode=2&sid=13&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1265711936&clientId=45082>>. ISSN 1075-3591.

Otevřené otázky sociální pedagogiky. Sborník příspěvků z konference Multikulturní výchova v období globalizace. Hradec Králové : Líp, 1999. ISBN 80-902298-3-3.

Pedagogická evaluace '06. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2006.

PELCOVÁ, N. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 80-7290-277-6.

PORTIK, M., NOVOTNÁ, E. *Príprava učitel'a na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov : Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-722-9.

Práva dítěte v multikulturní společnosti (výstup projektu Realizace práv dítěte v multikulturní společnosti). Praha : HUMANITAS-PROFES, 2007. ISBN 80-903392-3-9.

Projekt InterEOL – Interkulturní vzdělávání on-line – učebnice. Český Těšín : Pedagogické centrum pro polské národnostní školství, 2007. ISBN 978-80-239-9974-7.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova – příručka (nejen) pro učitele*. Praha : TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum*. Praha : ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PŘIBÁŇ, J. *Jací můžeme být?: podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-30-X.

Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? Sborník z konference. Olomouc : UP Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-871-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

SARDO-BROWN, D., HERSHEY, M. A study of teachers' and students' multi-cultural attitudes before and after the use of an integrated multi-cultural lesson plan. In *Journal of Instructional Psychology*. [online] 1995, No. 3. Dostupný z WWW: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=8&sid=d2beacf2-d35f-49c9-b40f-dc4f359902c5%40sessionmgr4&bdata=JmFtcDtsYW5nPWNzJnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=9510136616>>. ISSN 0094-1956.

SCHULTE, A. K. Examples of Practice: Professional Knowledge and Self-Study in Multicultural Teacher Education. In *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. [online] 2007. Dostupný z WWW: <<http://www.springerlink.com/content/q24t046781r23v81/fulltext.pdf>> ISBN 978-1-4020-6545-3. ISBN 978-1-4020-6545-3.

SKLENÁK, V. *Data, informace, znalosti a Internet*. Praha : C. H. Beck, 2001. ISBN 80-7179-409-0.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Slovník cizích slov. [online] Dostupný z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>>.

Standard základního vzdělávání. [online] 1995. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26-ze-dne-22-8-1995-zverejnen-ve-vestniku-msmt-sesit-9-1995>>.

STŘELEČ, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

SUKUBA, D. Multikultúrny rozmer výchovy a vzdelávania. In *Pedagogická revue*. 1993, č. 3-4.

Svět průřezových témat pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia: metodický průvodce výukou. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-31-X.

SVOBODA, Z., ŠIMÁKOVÁ, D. Problematika didaktického uchopení výuky multikulturní výchovy. In *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách*. Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference. [online] 2003. Dostupný z WWW:
<http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/svoboda_simakova_sekce2.pdf>.

ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.

ŠIMÁKOVÁ, D. *Interkulturní výchova v pojetí učitelů českých a bavorských primárních škol : disertační práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2006.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Pojetí multikulturní výchovy v našem školství*. [online] 2008. Dostupný z WWW:
<http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek21.pdf>.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem : UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

Škola jako instituce, školská legislativa – studijní materiál pro doplňující pedagogické studium na VUT v Brně. [online] 2009. Dostupný z WWW:
<http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/04_skola_legislativa.doc>.

TONDL, L. *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha : Filosofia, 2002. ISBN 80-7007-167-2.

Učitelský zpravodaj – webové stránky. [online] Dostupný z WWW:
<<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/tema/tabid/332/articleType/ArticleView/articleId/133/Default.aspx>>.

UCHAL, P., CICHÁ, M. *Postoje studentů policejní školy k etnickým a národnostním menšinám*. Olomouc : PdF UP, 2004.

VÁCLAVÍKOVÁ, M., CICHÁ, M. Postoje středního zdravotnického personálu k lidem romského etnika. In *Florence*. 2006, č. 9. ISSN 1801-464X.

VÍDEN, I. *Metodologie výzkumu postojů*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1948.

Všeobecná encyklopedie Diderot (4. díl). Praha : Nakladatelský dům OP, 1998. ISBN : 80-85841-37-1.

Vzdělávací program Národní škola. [online] 2007. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-narodni-skola-cj-15724-97-20>>.

Vzdělávací program Obecná škola. [online] 2007. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2007>>.

Vzdělávací program Základní škola. [online] 2007. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-aktualizace-k-1-zari-2007>>.

Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Ústí nad Labem : UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-035-8.

YOUNG, T. Student Teachers' Attitudes Toward Science. In *Evaluation and Research in Education*. [online] 1998, No. 2. Dostupný z WWW: <<http://www.multilingual-matters.net/erie/012/096/erie0120096.pdf>>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] 2009. Dostupný na WWW: <http://www.sosvp.chytrak.cz/skolsky_zakon2004.htm>.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A: Standard základního vzdělávání a multikulturní výchova

PŘÍLOHA B: Didaktický test a dotazník pro žáky 5. tříd ZŠ

PŘÍLOHA C: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

PŘÍLOHA D: Tabulky četností odpovědí žáků na otevřené položky didaktického testu a dotazníku

PŘÍLOHA E: Tabulky četností odpovědí včetně procentuálního vyjádření výsledků při testování hypotéz a ověřování statistické významnosti

A Standard základního vzdělávání a multikulturní výchova

Vzdělávací standard¹ je nedílnou součástí české vzdělávací soustavy. J. Slavík² vymezuje vzdělávací standard jako standardní měřítko, které je využíváno v rámci určitého výchovného pojetí nebo výchovné koncepce. V tomto pojetí je důraz kladen na hodnotící funkci standardů pro stanovenou úroveň vzdělání.

Na rozdíl od České republiky má celá řada školských systémů jednoznačně vymezený Standard multikulturního vzdělávání. Jako příklad lze uvést americký Standard multikulturního vzdělávání, jenž byl schválen Národní radou pro udělování akreditací učitelům (NCATE)³. Standard multikulturního vzdělávání byl jedním z významných momentů, který podpořil zájem o toto vzdělávání a multikulturní programy v americkém školství.

Ve školách v USA je rozvoj praxe na školách podporován a zabezpečován profesní přípravou učitelů – v rámci přípravy nových učitelů, taktéž i v dalším vzdělávání pracujících učitelů. Jsou zavedeny kurzy pro pedagogy, které by je měly dovést k osvojení tzv. „multikulturní kompetence“ – všechny osoby, které se stávají učiteli, musí být senzitivní k realitě kulturní diverzity a musí být schopny porozumět etnicky odlišným hodnotovým orientacím svých žáků⁴.

V dokumentech české vzdělávací soustavy – Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílé knize), ani ve školském zákoně není o standardu multikulturního vzdělávání zmínka.

¹ Vzdělávací standard – znamená konkrétně vymezené, obligatorní požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy. Tyto požadavky jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje. V některých zemích (Anglie, USA) jsou také používány k hodnocení (evaluaci) výsledků na národní úrovni. V České republice byl vypracován Standard základního vzdělávání, Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu a Standard středoškolského odborného vzdělávání. Jednotlivé standardy obsahují souhrn vzdělávacích cílů, rámcový obsah vzdělávání a kompetence, jež by si žáci měli osvojit. Podle standardů mají být zpracovány vzdělávací programy a hodnoceny výsledky vzdělávání (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 298).

² SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole, s. 48.

³ National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). [online] Dostupný z WWW: <<http://www.actfl.org/i4a/pages/Index.cfm?pageid=3384>>.

⁴ PRŮCHA, J. Multikulturní výchova – příručka (nejen) pro učitele, s. 210.

Standard základního vzdělávání v České republice

V České republice byl Standard základního vzdělávání schválen v roce 1995. Obecné části standardu formulují vzdělávací cíle v oblasti poznávání, získávání dovedností i kompetencí, osvojování hodnot a postojů. Tyto uvedené zásady jsou jinak přestrukturovány a doplněny (rozpracovány) Rámcovým vzdělávacím programem. Jak již bylo zmíněno, ve vzdělávacím standardu nenajdeme explicitní vyjádření dílčího cíle nebo tématu, které by na problematiku multikulturní výchovy přímo odkazovalo⁵.

V tomto dokumentu lze však v části o cílech vzdělávání nalézt prvky multikulturního přístupu⁶ – na tomto místě zmíníme pouze některá témata a prvky, které se multikulturní výchovy přímo dotýkají.

Ve Standardu základního vzdělávání jsou formulovány požadavky, které se multikulturní výchovy přímo dotýkají.

Žáci by měli být vedeni k základním principům soužití, k primární úctě vůči výsledkům lidské práce, k přirozeným hodnotám, dále k větší vnímavosti a komunikativnosti, k vytváření ustáleného kulturního a morálního rámce pro vlastní jednání, měli by se snažit pozitivním způsobem ovlivňovat mezilidské vztahy v prostředí školy i blízkém okolí⁷.

Velký důraz je kladen na postojovou a hodnotovou stránku žákovy osobnosti. Hodnotové aspekty jsou vlastní všem vzdělávacím obsahům, s nimiž se žáci setkávají během své povinné školní docházky. Jsou posilovány celkovým stylem života školy, vztahem učitele k žákům, jeho osobním příkladem, lidskými a občanskými vlastnostmi. Zprostředkované a žáky sdílené hodnoty v příznivých podmínkách ovlivňují jejich názory, postoje a jednání. Základem hodnotové stupnice, o níž se základní vzdělávání opírá, je okruh všelidských mravních hodnot, které se odrážejí i v evropské humanistické tradici a projevují se v úctě k životu a lidem, k lidské práci a kultuře, v péči o prostředí, v němž člověk žije, v osobní sebekázní, v respektu k pravdě a spravedlnosti. Projevují se i v úctě k domovu

⁵ Multicultural education reform – Reforma multikulturního vzdělávání. Manuál pro učitele základních škol (výstup projektu Phare), s. 30.

⁶ Multikulturní přístup – pod tímto slovním spojením chápeme multikulturní aspekty pro fungování člověka v multikulturní společnosti (učit se žít s druhými, učit se toleranci vůči jinakosti, ...)

⁷ Multicultural education reform – Reforma multikulturního vzdělávání. Manuál pro učitele základních škol (výstup projektu Phare), s. 30.

a vlasti, k její kultuře, historii, výsledkům lidské práce. Během povinného školního vzdělávání žáci postupně poznávají základní hodnoty a principy, na nichž je postaven princip demokratické společnosti. Seznamují se se způsoby uplatňování občanských práv a povinností. K aktuálním cílům a úkolům patří také utváření smyslu žáků pro právo, právní řád i pochopení nebezpečí a důsledků protiprávního jednání. Součástí rámce kompetencí, ke kterým vzdělávání směřuje, jsou kompetence sociální a personální, které jsou nezbytné pro kvalitní život v dnešní společnosti. Žáci by měli získat schopnost spolupracovat se spolužáky i s dětmi mimo školu, schopnost kulturně komunikovat s učiteli a s dospělými, naučit se respektovat a vnímat individuální, národnostní a jiné odlišnosti lidí, rozeznávat nehumánní postoje, jako jsou agresivita, bezohlednost, cynismus, národnostní a rasové předsudky⁸.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že ačkoliv není konkrétně problematika multikulturní výchovy ve standardu vymezena a definována, aspekty multikulturního soužití jsou zde zcela jednoznačně vymezeny.

Dosavadní vzdělávací programy pro základní vzdělávání

V České republice byly v 90. letech vytvořeny vzdělávací programy pro základní a mateřské školy, z nichž tři byly oficiálně schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto vzdělávací programy mají normativní charakter, z čehož vyplývá, že se stávají závaznými dokumenty pro daný stupeň vzdělávání.

Pro základní vzdělávání jsou schváleny vzdělávací programy Obecná škola⁹, Základní škola¹⁰ a Národní škola¹¹. Všechny zmíněné vzdělávací programy obsahují

⁸ Standard základního vzdělávání. [online] Dostupný z WWW:
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26-ze-dne-22-8-1995-zverejnen-ve-vestniku-msmt-sesit-9-1995>>.

⁹ Vzdělávací program Obecná škola (1997/1998) – program od škol. roku 1997/1998 pokrývá 1. – 9. ročník, je pro něj charakteristické jednak zavedení některých nových předmětů – dramatická výchova, rodinná výchova, mezi nepovinnými předměty musí být žákům nabídnut předmět náboženství (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 296 – 297).

¹⁰ Vzdělávací program Základní škola (1996) – podle tohoto programu se řídí většina základních škol v ČR (asi 87 %), vytvářejí se podle něho učebnice. Celková charakteristika a pojetí vzdělávání v základní škole – učební plán (seznam předmětů a jejich dotace), učební osnovy – 18 předmětů vyučovaných na základní škole (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 297).

do určité míry prvky multikulturního přístupu v souladu s obecnými cíli vzdělávání, které jsou stanoveny Standardem základního vzdělávání¹².

V České republice je nejrozšířenějším vzdělávacím programem program Základní škola. Kromě obecných vzdělávacích cílů jsou v tomto programu stanoveny i cíle, které se vztahují k multikulturní výchově a jsou naplňovány prostřednictvím učiva o domově, národě, národnostních menšinách, soužití národností v jedné zemi. Součástí učiva je také náboženství a interkulturní vztahy. S tímto učivem se žáci seznamují především ve vlastivědě, na 2. stupni v dějepise a občanské výchově¹³.

Do vzdělávacího programu Národní škola¹⁴ a Obecná škola¹⁵ jsou prvky multikulturní výchovy rovněž začleněny prostřednictvím učiva o domovu, národní kultuře a kulturách jiných zemí. Podle těchto programů se v České republice vzdělává výrazně menší počet žáků.

¹¹ Vzdělávací program Národní škola (1997) – projekt alternativního vzdělávání v 1. – 9. ročníku základní školy (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 133, 296).

¹² Multicultural education reform – Reforma multikulturního vzdělávání. Manuál pro učitele základních škol (výstup projektu Phare), s. 37.

¹³ Vzdělávací program Základní škola. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2007>>.

¹⁴ Vzdělávací program Národní škola. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-narodni-skola-cj-15724-97-20>>.

¹⁵ Vzdělávací program Obecná škola. [online] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2007>>.

B Didaktický test a dotazník pro žáky 5. tříd ZŠ

Multikulturní výchova (výzkum znalostí a postojů žáků 5. tříd ZŠ)

Ahoj,

chtěla bych tě požádat o vyplnění údajů, které se týkají náboženství, kultury, zvyků a tradic. Zajímalo by mě, jaký máš o těchto věcech přehled. Prosím, odpovídej pravdivě. Tvé odpovědi mi pomohou při zpracování mé práce, ve které zjišťuji, jaké znalosti děti 5. tříd v této oblasti mají a jak k těmto otázkám přistupují.

Děkuji
Kamila Pospíchalová
e-mail: kamila.pospichalova@seznam.cz

Pokyny pro vyplňování:

Nejprve vyplň údaje o sobě (prosím zakroužkuj, jestli jsi dívka nebo chlapec a doplň svůj věk).

Jsi dívka chlapec

Tvůj věk v roce 2009 je let.

Škola v regionu:

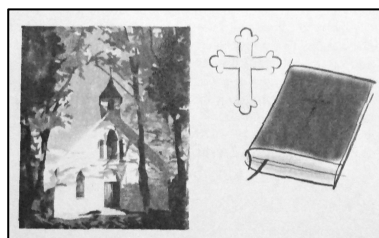
Další otázky si prosím nejdříve pozorně přečti a potom svoje odpovědi zakroužkuj. V některých otázkách budeš svoji odpověď doplňovat do vynechaného místa, nebo přiřazovat k sobě odpovídající slova a věty.

1. Podívej se na obrázky a dopiš k písmenům označujícím jednotlivá náboženství číslo toho obrázku, který dané náboženství znázorňuje.

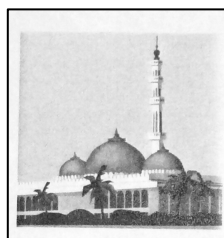
A) Islám

B) Buddhismus

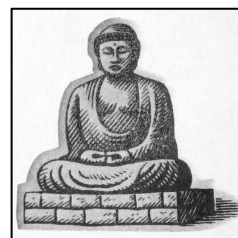
C) Křesťanství



1)



2)



3)

A)

B)

C)

2. Nejrozšířenější náboženství v ČR je

- A) Křesťanství
- B) Hinduismus
- C) Židovství
- D) Islám

3. Kniha, ze které vychází křesťanství, se nazývá

- A) Bible
- B) Kniha moudrosti
- C) Korán

4. Zakroužkuj věty, které považuješ za pravdivé.

- A) Národy ve světě mají odlišný způsob života, odlišnou kulturu.
- B) Lidé se liší svým chováním, jednáním, vlastnostmi.
- C) Životní úroveň lidí v různých státech je odlišná.
- D) Díky setkávání lidí z různých zemí dochází ke vzájemnému obohacování, lidé si předávají své zkušenosti.

5. Spoj dané pojmy s větou, která tento pojem vystihuje:

A) Diskriminace	1) Vše, co vytvořili lidé (města, silnice, památky, atd.).
B) Kultura	2) Rozdílný přístup k různým skupinám lidí.
C) Slušnost	3) Snášlivost, trpělivost s ostatními.
D) Tolerance	4) Chovat se ohleduplně.
E) Předsudky	5) Něco špatného si myslet o člověku, kterého vůbec neznám.
F) Národnost	6) Příslušnost k určitému národu.

6. Dopiš k písmenům označujícím jednotlivé národnostní menšiny číslo toho obrázku, na kterém je zástupce dané menšiny.

- A) Vietnamci
- B) Romové
- C) Černoši

		
1)	2)	3)

- A)
- B)
- C)

7. Znáš nějakou významnou osobnost (sportovce, herce, spisovatele, ...) jiné národnosti než české?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

Pokud je tvoje odpověď ano, napiš jméno:

.....

8. Patří Vánoce mezi křesťanské svátky?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

9. Patří Velikonoce mezi křesťanské svátky?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

10. O Vánocích si křesťané připomínají jednu významnou událost:

- A) Narození Ježíše Krista B) Začátek zimy
C) Svátek sv. Mikuláše

11. Mezi vánoční tradice – zvyky patří (prosím vypiš minimálně 4):

.....

12. O Velikonocích si křesťané připomínají jednu významnou událost:

- A) Smrt a vzkříšení Ježíše Krista B) Narození Ježíše Krista
C) Konec zimy – začátek jara

13. V obydlí, které je na obrázku, pravděpodobně žijí:



- A) Čeští obyvatelé
B) Romové
C) Afričané
D) Američané

14. Přiřaď k daným národnostem typický symbol jejich země:

A) Češi	1) Bílý dům, Socha Svobody.
B) Francouzi	2) Pyramidy, pouště.
C) Afričané	3) Eiffelova věž.
D) Američané	4) Stověžaté hlavní město.
E) Číňané	5) Vysoká ochranná zeď.

15. Znáš osobně člověka s jiným původem (jinou národností) než českou?

- A) Ano, jaké je národnosti? B) Ne C) Nevím



16. Zakroužkuj tvrzení, které považuješ za pravdivé:

- A) Mám dobrého kamaráda s jiným původem (jinou národností) než českou.
B) Mám kamaráda s jiným původem (jinou národností) než českou.
C) Nemám žádného kamaráda s jiným původem (jinou národností) než českou.
D) Přál bych si mít kamaráda s jiným původem než českým.

17. Považuji za přínosné seznamovat se se způsobem života jiných národů, poznávat jejich odlišnosti.

- A) Ano B) Ne C) Nevím

Pokud ano, zakroužkuj z následujícího výběru oblasti, které považuješ pro sebe za přínosné.

- 1) Kulturní život 2) Umění 3) Hudba 4) Volnočasové aktivity
5) Náboženství 6) Literatura 7) Jiné...

18. O kultuře a životě jiných národů získávám informace (zakroužkuj):

- 1) Ve škole 2) Od rodičů 3) Od spolužáků 4) Od kamarádů
5) V encyklopediích a učebnicích 6) Nezajímá mě to 7) Jinde

19. Pokud se dozvídáš o kultuře a životě jiných národů ve škole, vypiš v jakých předmětech:

.....

20. Máš nějakou dobrou zkušenost s příslušníky jiného národa?

- A) Ano, jakou?

.....

- B) Ne

21. Máš nějakou špatnou zkušenost s příslušníky jiného národa?

A) Ano, jakou?

.....

B) Ne

22. Ke kterému z těchto lidí bys měl největší důvěru? (označ číslem od 1 do 12 – číslo 1 znamená největší důvěra, číslo 12 nejmenší důvěra)

A) Američan	
B) Bulhar	
C) Čech	
D) Černoch	
E) Chorvat	
F) Maďar	
G) Němec	
H) Polák	
I) Rom	
J) Řek	
K) Slovák	
L) Vietnamec	

23. Jaká by byla tvoje reakce, kdyby do třídy začal chodit černý chlapec, třeba ze Zambie? (Zakroužkuj svoji odpověď).



A) Měl bych strach.

B) Záleží, jak by se choval.

C) Nevadil by mi.

D) Rád bych se s ním kamarádil.

E) Nechtěl bych nikoho takového ve třídě.

F) Jiná:

24. Ke spolužákům jiných národností, kteří chodí do naší třídy či školy, mám vztah:

A) Velmi dobrý

B) Dobrý

C) Špatný

D) Velmi špatný

C Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Dotazník k multikulturní výchově pro učitele 1. st. ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se zabývá problematikou multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému. Výsledky budou zpracovány a použity jako podkladový materiál k výzkumné části disertační práce. Pokud budete mít zájem, ráda Vás budu o výsledcích informovat.

Děkuji za ochotu a Váš čas.

Kamila Pospíchalová
studentka PdF UP Olomouc
email: kamila.pospichalova@seznam.cz

Prosím vyplňte a zakroužkujte následující položky:

Škola v kraji

.....

Vyučuji na škole: A) malotřídní B) plně organizované

Který program kromě ŠVP je v současné době na Vaší škole ještě aktuální?

Základní škola

Obecná škola

Národní škola

Jiný.....(doplňte)

Pohlaví: muž žena

Délka Vaší praxe:

Vystudovaný obor:

.....

U následujících otázek napište prosím vhodnou odpověď, nebo v případě možnosti výběru zakroužkujte jednu nejvýstižnější variantu:

1. Žáci jakých národnostních menšin navštěvují vaši školu?

2. Jaký je vztah žáků minoritních skupin k ostatním spolužákům?

a) VELMI DOBRÝ

b) DOBRÝ

c) ŠPATNÝ

d) VELMI ŠPATNÝ

3. Jak vnímají žáky jiných etnických skupin spolužáci?

- a) VELMI DOBRĚ b) DOBRĚ c) ŠPATNĚ d) VELMI ŠPATNĚ

4. Jaký postoj zaujímám – jako vyučující k žákům jiných etnických skupin na naší škole?

- a) VELMI DOBRÝ b) DOBRÝ c) ŠPATNÝ d) VELMI ŠPATNÝ

5. Při realizaci multikulturní výchovy využívám především osobní zkušenosti

- a) ANO VŽDY b) VĚTŠINOU ANO c) NĚKDY ANO d) NIKDY

6. Do výuky se snažím zakomponovat prvky multikulturní výchovy – využívám informace z blízkého okolí (např. zvláštnosti regionu, tradice kraje, ...)

- a) ANO VŽDY b) VĚTŠINOU ANO c) NĚKDY ANO d) NIKDY

7. Snažím se, aby se postoje a znalosti žáků stávaly autentickými – tzn. snažit se pochopit obecně platné pravidlo a konfrontovat ho s vlastním postojem

- a) ANO VŽDY b) VĚTŠINOU ANO c) NĚKDY ANO d) NIKDY

8. Je pro Vás daná problematika zajímavá?

- a) ANO Proč?

.....

- b) NE Proč?

.....

9. Jaké „moderní“ vyučovací metody využíváte při výuce multikulturní výchovy?

- | | |
|-------------------------|--|
| a) Diskuze | f) Skupinové vyučování |
| b) Projektové vyučování | g) Výuka s prvky tzv. „zážitkové pedagogiky“ |
| c) Brainstorming | h) Dramatizace |
| d) Simulační hry | i) Práce s názorným materiálem |
| e) Kritické myšlení | |

10. Při výuce multikulturní výchovy pracuji s učebnicemi a učebními materiály (i svými), které přispívají k úspěšné realizaci multikulturní výchovy.

- a) ANO b) NE

Pokud je vaše odpověď ANO, podtrhněte následující tvrzení, se kterými souhlasíte:

- a) učebnice a učební materiály jsou vhodné pro realizaci multikulturní výchovy
b) učebnice a učební materiály reflektují multikulturní společnost
c) v učebnicích a učebních materiálech je dostatek námětů pro prozkoumání rozdílů mezi jednotlivými národy, kulturami...

11. Zúčastňují se žáci vaší školy nějakých vzdělávacích programů, kde by se setkali s danou problematikou – programy realizované buď vaší školou, nebo jinou organizací?

- a) ANO b) NE c) BEZ ODPOVĚDI

12. V jakých předmětech se multikulturní problematikou nejčastěji zabýváte?

.....

13. Seznamuji žáky se základními pojmy, které se týkají multikulturní výchovy (např. kultura, diskriminace, tolerance, národnost)

- a) ANO – HODNĚ b) ANO c) OBČAS d) NE

14. Jakou pozornost ve vyučování věnujete následující problematice (zakroužkujte z výběru):

Stupnice: a) velkou b) střední c) okrajovou d) žádnou

- | | | | | |
|--|----|----|----|----|
| A) Otázka národnostních menšin
(např. diskriminace, rasismus) | a) | b) | c) | d) |
| B) Otázka náboženství, jeho úloha v historii a kultura | a) | b) | c) | d) |
| C) Křesťanské svátky a významné události roku | a) | b) | c) | d) |
| D) Charakteristické znaky cizích zemí a jejich kultur | a) | b) | c) | d) |

D Tabulky četností odpovědí žáků na otevřené položky didaktického testu a dotazníku

Doplňující odpovědi žáků na položku č. 7:

Osobnost	četnost uvedení	procentuálně
Obama	62	23%
Bush	17	6%
Ronaldo	14	5%
Efron	11	4%
Pitt	10	4%
Lavigne	9	3%
Bloom	8	3%
Cyrus	7	3%
Ronaldinho	7	3%
Schwarzenegger	7	3%
Hudgens	6	2%
Jolie	6	2%
Nadal	6	2%
Rihanna	6	2%
Tisdale	6	2%
Andersen	5	2%
Bolt	5	2%
Crosby	5	2%
Depp	5	2%
GaGa	5	2%
Henry	5	2%
Mozart	5	2%
Phelps	5	2%
Rowlingová	5	2%
Balack	4	1%
Beckham	4	1%
Duff	4	1%
Lindgrenová	4	1%
Shakespeare	4	1%
Spears	4	1%
Stalone	4	1%
Iglesias	3	1%
Lewis	3	1%
Pink	3	1%
Putin	3	1%
Schumacher	3	1%
Alonso	2	1%
Banderas	2	1%
Buffon	2	1%
Cage	2	1%
Cena	2	1%
Clintonová	2	1%
Del Piero	2	1%
Eminem	2	1%

Federer	2	1%
Hamilton	2	1%
Jackson	2	1%
Lampard	2	1%
Lee	2	1%
Madonna	2	1%
Osment	2	1%
Ovečkin	2	1%
Rossi	2	1%
Sarkozy	2	1%
Smith	2	1%
Streep	2	1%
Willis	2	1%
Wolf	2	1%
Aguilera	1	0%
Armstrong	1	0%
Atalay	1	0%
Bach	1	0%
Bautista	1	0%
Benedikt XVI.	1	0%
Blytonová	1	0%
Button	1	0%
Bynes	1	0%
C. S. Lewis	1	0%
Carey	1	0%
Copperfield	1	0%
Cruz	1	0%
Da Vinci	1	0%
Dahl	1	0%
DiCaprio	1	0%
Dion	1	0%
Esche	1	0%
Etoo	1	0%
Gagarin	1	0%
Gerard	1	0%
Grogan	1	0%
Hilton	1	0%
Hossa	1	0%
Jordan	1	0%
Juščenko	1	0%
Kaká	1	0%
Klose	1	0%
Koivu	1	0%
Kovalainen	1	0%
Lašák	1	0%
Lopez	1	0%
Maradona	1	0%
Massa	1	0%
McFerrin	1	0%
Medveděv	1	0%
Melinho	1	0%
Merkelová	1	0%

Murphy	1	0%
Okamura	1	0%
Pelé	1	0%
Perry	1	0%
Puškin	1	0%
Raul	1	0%
Roberts	1	0%
Saprykin	1	0%
Shakira	1	0%
Staal	1	0%
Stoner	1	0%
Terry	1	0%
Tolkien	1	0%
Torres	1	0%
Totti	1	0%
Williamsová	1	0%
Woods	1	0%

Doplňující odpovědi žáků na položku č. 11:

Vánoční zvyk	četnost uvedení	procentuálně
dárky	154	57%
stromeček	145	53%
kapr - štedrovečerní pokrm	100	37%
jablka	76	28%
lodičky	76	28%
koledy	59	22%
házení střevícem	52	19%
cukroví	42	15%
olovo	29	11%
společná večeře	20	7%
rodina pospolu	17	6%
půst	15	6%
mše	11	4%
adventní věnec	10	4%
prasátko	9	3%
betlém	8	3%
šupina	6	2%
návštěvy	3	1%
vánočka	3	1%
společné jídlo	2	1%
advent	1	0%
adventní kalendář	1	0%
betlémské světlo	1	0%
cín	1	0%
jesličky	1	0%
jídlo	1	0%
jmelí	1	0%
ořechy	1	0%
prskavky	1	0%
salát	1	0%

skořápky	1	0%
svíčky	1	0%
úklid	1	0%
výzdoba	1	0%
vzpomínka na příbuzné	1	0%
zvoneček	1	0%

Doplňující odpovědi žáků na položku č. 15:

Národnost	četnost uvedení	procentuálně
slovenská	39	14%
americká	30	11%
vietnamská	21	8%
chorvatská	17	6%
ruská	16	6%
ukrajinská	16	6%
anglická	15	6%
německá	13	5%
romská	12	4%
italská	11	4%
běloruská	9	3%
francouzská	8	3%
španělská	7	3%
mongolská	6	2%
polská	6	2%
čínská	5	2%
řecká	4	1%
bulharská	2	1%
holandská	2	1%
kanadská	2	1%
rakouská	2	1%
afričan	1	0%
asiat	1	0%
indická	1	0%
portugalská	1	0%
švýcarská	1	0%

Doplňující odpovědi žáků na položku č. 18:

Zdroj informací	četnost uvedení	procentuálně
internet	40	15%
média	11	4%
prarodiče	7	3%
v cizině	5	2%
rodinní příslušníci	4	1%
na dovolené	3	1%
od sourozenců	2	1%
dopisy	1	0%
kroužky	1	0%
naučné filmy	1	0%
od lidí	1	0%
v muzeu	1	0%
ve skautu	1	0%
ze sportu	1	0%

E Tabulky četností odpovědí včetně procentuálního vyjádření výsledků při testování hypotéz a ověřování statistické významnosti

V této příloze jsou uvedeny tabulky četností odpovědí včetně procentuálního vyjádření výsledků při testování hypotéz a ověřování statistické významnosti – výstupy z programu Statistica k daným výzkumným otázkám.

VO 3

Crosstab

			používá metody		Total
			MALO	VICE	
Region Olomouc	Count		150	15	165
	% within Region		90,9%	9,1%	100,0%
	% within používá metody		78,1%	18,8%	60,7%
	Adjusted Residual		9,1	-9,1	
Vysočina	Count		42	65	107
	% within Region		39,3%	60,7%	100,0%
	% within používá metody		21,9%	81,3%	39,3%
	Adjusted Residual		-9,1	9,1	
Total	Count		192	80	272
	% within Region		70,6%	29,4%	100,0%
	% within používá metody		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	83,426 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	80,956	1	,000		
Likelihood Ratio	85,673	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	272				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,47.

b. Computed only for a 2x2 table

VO 4

Crosstab

			U 12		
			ano	ne	Total
Region	Olomouc	Count	33	132	165
		% within Region	20,0%	80,0%	100,0%
		% within U_12	31,7%	78,6%	60,7%
		Adjusted Residual	-7,7	7,7	
	Vysočina	Count	71	36	107
		% within Region	66,4%	33,6%	100,0%
		% within U_12	68,3%	21,4%	39,3%
		Adjusted Residual	7,7	-7,7	
Total		Count	104	168	272
		% within Region	38,2%	61,8%	100,0%
		% within U_12	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	59,060 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	57,113	1	,000		
Likelihood Ratio	60,067	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	272				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,91.

b. Computed only for a 2x2 table

VO 5 - 1

Crosstab

			U_16_1			
			a	b	c	Total
Region	Olomouc	Count	50	115	0	165
		% within Region	30,3%	69,7%	,0%	100,0%
		% within U_16_1	89,3%	60,2%	,0%	60,7%
		Adjusted Residual	4,9	-,2	-6,5	
	Vysočina	Count	6	76	25	107
		% within Region	5,6%	71,0%	23,4%	100,0%
		% within U_16_1	10,7%	39,8%	100,0%	39,3%
		Adjusted Residual	-4,9	,2	6,5	
Total		Count	56	191	25	272
		% within Region	20,6%	70,2%	9,2%	100,0%
		% within U_16_1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,795 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	69,710	2	,000
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,83.

VO 5 - 2

Crosstab

			U_16_2			
			a	b	c	Total
Region	Olomouc	Count	15	126	24	165
		% within Region	9,1%	76,4%	14,5%	100,0%
		% within U_16_2	100,0%	73,7%	27,9%	60,7%
		Adjusted Residual	3,2	5,7	-7,5	
	Vysočina	Count	0	45	62	107
		% within Region	,0%	42,1%	57,9%	100,0%
		% within U_16_2	,0%	26,3%	72,1%	39,3%
		Adjusted Residual	-3,2	-5,7	7,5	
Total		Count	15	171	86	272
		% within Region	5,5%	62,9%	31,6%	100,0%
		% within U_16_2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	60,544 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	65,666	2	,000
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,90.

VO 5 - 3

Crosstab

			U_16_3			
			a	b	c	Total
Region	Olomouc	Count	113	52	0	165
		% within Region	68,5%	31,5%	,0%	100,0%
		% within U_16_3	77,9%	58,4%	,0%	60,7%
		Adjusted Residual	6,2	-,5	-8,3	
	Vysočina	Count	32	37	38	107
		% within Region	29,9%	34,6%	35,5%	100,0%
		% within U_16_3	22,1%	41,6%	100,0%	39,3%
		Adjusted Residual	-6,2	,5	8,3	
Total	Count	145	89	38	272	
	% within Region	53,3%	32,7%	14,0%	100,0%	
	% within U_16_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	76,906 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	90,713	2	,000
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,95.

VO 5 - 4

Crosstab

			U_16_4			
			a	b	c	Total
Region	Olomouc	Count	48	84	33	165
		% within Region	29,1%	50,9%	20,0%	100,0%
		% within U_16_4	88,9%	67,2%	35,5%	60,7%
		Adjusted Residual	4,7	2,0	-6,1	
	Vysočina	Count	6	41	60	107
		% within Region	5,6%	38,3%	56,1%	100,0%
		% within U_16_4	11,1%	32,8%	64,5%	39,3%
		Adjusted Residual	-4,7	-2,0	6,1	
Total	Count	54	125	93	272	
	% within Region	19,9%	46,0%	34,2%	100,0%	
	% within U_16_4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,975 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	47,774	2	,000
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,24.

VO 9

Crosstab

			Region		
			Olomouc	Vysočina	Total
CELK-tr	horsí	Count	60	31	91
		% within CELK-tr	65,9%	34,1%	100,0%
		% within Region	36,4%	29,0%	33,5%
		Adjusted Residual	1,3	-1,3	
	lepší	Count	50	41	91
		% within CELK-tr	54,9%	45,1%	100,0%
		% within Region	30,3%	38,3%	33,5%
		Adjusted Residual	-1,4	1,4	
	střední	Count	55	35	90
		% within CELK-tr	61,1%	38,9%	100,0%
		% within Region	33,3%	32,7%	33,1%
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	Total	Count	165	107	272
		% within CELK-tr	60,7%	39,3%	100,0%
		% within Region	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,314 ^a	2	,314
Likelihood Ratio	2,315	2	,314
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,40.

VO 11

Crosstab

			menšiny - U1		Total
			JSOU	NEJSOU	
CELK-tr	horsí	Count	66	25	91
		% within CELK-tr	72,5%	27,5%	100,0%
		% within menšiny - U1	31,3%	41,0%	33,5%
		Adjusted Residual	-1,4	1,4	
	lepsi	Count	73	18	91
		% within CELK-tr	80,2%	19,8%	100,0%
		% within menšiny - U1	34,6%	29,5%	33,5%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	střední	Count	72	18	90
		% within CELK-tr	80,0%	20,0%	100,0%
		% within menšiny - U1	34,1%	29,5%	33,1%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	Total	Count	211	61	272
		% within CELK-tr	77,6%	22,4%	100,0%
		% within menšiny - U1	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,003 ^a	2	,367
Likelihood Ratio	1,959	2	,376
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,18.

VO 13

Crosstab

			Věk			Total
			10	11	12	
CELK-tr	horsí	Count	20	60	11	91
		% within CELK-tr	22,0%	65,9%	12,1%	100,0%
		% within Věk	52,6%	30,0%	32,4%	33,5%
		Adjusted Residual	2,7	-2,0	-,1	
	lepší	Count	7	72	12	91
		% within CELK-tr	7,7%	79,1%	13,2%	100,0%
		% within Věk	18,4%	36,0%	35,3%	33,5%
		Adjusted Residual	-2,1	1,5	,2	
	střední	Count	11	68	11	90
		% within CELK-tr	12,2%	75,6%	12,2%	100,0%
		% within Věk	28,9%	34,0%	32,4%	33,1%
		Adjusted Residual	-,6	,5	,0	
	Total	Count	38	200	34	272
		% within CELK-tr	14,0%	73,5%	12,5%	100,0%
		% within Věk	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,144 ^a	4	,086
Likelihood Ratio	8,047	4	,090
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,25.

VO 15

Crosstab

			Pohlaví		Total
			dívka	chlapec	
CELK-tr	horsi	Count	40	51	91
		% within CELK-tr	44,0%	56,0%	100,0%
		% within Pohlaví	28,0%	39,5%	33,5%
		Adjusted Residual	-2,0	2,0	
	lepsi	Count	54	37	91
		% within CELK-tr	59,3%	40,7%	100,0%
		% within Pohlaví	37,8%	28,7%	33,5%
		Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	stredni	Count	49	41	90
		% within CELK-tr	54,4%	45,6%	100,0%
		% within Pohlaví	34,3%	31,8%	33,1%
		Adjusted Residual	,4	-,4	
	Total	Count	143	129	272
		% within CELK-tr	52,6%	47,4%	100,0%
		% within Pohlaví	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,508 ^a	2	,105
Likelihood Ratio	4,519	2	,104
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42,68.

VO 17

Crosstab

			CELK-tr			Total
			horsí	lepsi	strední	
P_3	a	Count	55	78	71	204
		% within P_3	27,0%	38,2%	34,8%	100,0%
		% within CELK-tr	60,4%	85,7%	78,9%	75,0%
		Adjusted Residual	-3,9	2,9	1,0	
	b	Count	15	4	6	25
		% within P_3	60,0%	16,0%	24,0%	100,0%
		% within CELK-tr	16,5%	4,4%	6,7%	9,2%
		Adjusted Residual	3,0	-1,9	-1,0	
	c	Count	21	9	13	43
		% within P_3	48,8%	20,9%	30,2%	100,0%
		% within CELK-tr	23,1%	9,9%	14,4%	15,8%
		Adjusted Residual	2,3	-1,9	-,4	
	Total	Count	91	91	90	272
		% within P_3	33,5%	33,5%	33,1%	100,0%
		% within CELK-tr	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,476 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	17,133	4	,002
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,27.

VO 19

Crosstab

			CELK-tr			
			horsí	lepsi	střední	Total
p9-10-celk	dobry	Count	35	40	36	111
		% within p9-10-celk	31,5%	36,0%	32,4%	100,0%
		% within CELK-tr	55,6%	57,1%	50,0%	54,1%
		Adjusted Residual	,3	,6	-,9	
	spatny	Count	28	30	36	94
		% within p9-10-celk	29,8%	31,9%	38,3%	100,0%
		% within CELK-tr	44,4%	42,9%	50,0%	45,9%
		Adjusted Residual	-,3	-,6	,9	
Total	Count	63	70	72	205	
	% within p9-10-celk	30,7%	34,1%	35,1%	100,0%	
	% within CELK-tr	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,802 ^a	2	,670
Likelihood Ratio	,801	2	,670
N of Valid Cases	205		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,89.

VO 20

Crosstab

			Region		
			Olomouc	Vysočina	Total
p_ps	a	Count	67	24	91
		% within p_ps	73,6%	26,4%	100,0%
		% within Region	47,5%	34,3%	43,1%
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
	b	Count	74	46	120
		% within p_ps	61,7%	38,3%	100,0%
		% within Region	52,5%	65,7%	56,9%
		Adjusted Residual	-1,8	1,8	
Total	Count	141	70	211	
	% within p_ps	66,8%	33,2%	100,0%	
	% within Region	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,339 ^a	1	,068		
Continuity Correction ^b	2,821	1	,093		
Likelihood Ratio	3,382	1	,066		
Fisher's Exact Test				,077	,046
N of Valid Cases	211				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,19.

b. Computed only for a 2x2 table

VO 21

Crosstab

			Věk			
			10	11	12	Total
p9-10-celk	dobry	Count	10	88	13	111
		% within p9-10-celk	9,0%	79,3%	11,7%	100,0%
		% within Věk	40,0%	57,5%	48,1%	54,1%
		Adjusted Residual	-1,5	1,7	-,7	
	spatny	Count	15	65	14	94
		% within p9-10-celk	16,0%	69,1%	14,9%	100,0%
		% within Věk	60,0%	42,5%	51,9%	45,9%
		Adjusted Residual	1,5	-1,7	,7	
Total	Count	25	153	27	205	
	% within p9-10-celk	12,2%	74,6%	13,2%	100,0%	
	% within Věk	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,106 ^a	2	,212
Likelihood Ratio	3,103	2	,212
N of Valid Cases	205		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,46.

VO 22

Crosstab

			Pohlaví		
			dívka	chlapec	Total
p9-10-celk	dobry	Count	69	42	111
		% within p9-10-celk	62,2%	37,8%	100,0%
		% within Pohlaví	62,7%	44,2%	54,1%
		Adjusted Residual	2,7	-2,7	
	spatny	Count	41	53	94
		% within p9-10-celk	43,6%	56,4%	100,0%
		% within Pohlaví	37,3%	55,8%	45,9%
		Adjusted Residual	-2,7	2,7	
Total	Count	110	95	205	
	% within p9-10-celk	53,7%	46,3%	100,0%	
	% within Pohlaví	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,040 ^a	1	,008		
Continuity Correction ^b	6,314	1	,012		
Likelihood Ratio	7,071	1	,008		
Fisher's Exact Test				,011	,006
N of Valid Cases	205				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 43,56.

b. Computed only for a 2x2 table

VO 24

Crosstab

		používá metody		Total
		MALO	VICE	
CELK-tr horsi	Count	69	25	94
	% within CELK-tr	73,4%	26,6%	100,0%
	% within používá metody	35,9%	31,3%	34,6%
	Adjusted Residual	,7	-,7	
lepsi	Count	64	40	104
	% within CELK -tr	61,5%	38,5%	100,0%
	% within používá metody	33,3%	50,0%	38,2%
	Adjusted Residual	-2,6	2,6	
stredni	Count	59	15	74
	% within CELK -tr	79,7%	20,3%	100,0%
	% within používá metody	30,7%	18,8%	27,2%
	Adjusted Residual	2,0	-2,0	
Total	Count	192	80	272
	% within CELK -tr	70,6%	29,4%	100,0%
	% within používá metody	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,440 ^a	2	,024
Likelihood Ratio	7,468	2	,024
N of Valid Cases	272		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,76.

VO 25

Crosstab

			CELK-tr			
			horsí	lepsi	střední	Total
U_5	b	Count	65	72	69	206
		% within U_5	31,6%	35,0%	33,5%	100,0%
		% within CELK-tr	82,3%	91,1%	84,1%	85,8%
		Adjusted Residual	-1,1	1,7	-,5	
	c	Count	14	7	13	34
		% within U_5	41,2%	20,6%	38,2%	100,0%
		% within CELK-tr	17,7%	8,9%	15,9%	14,2%
		Adjusted Residual	1,1	-1,7	,5	
Total	Count	79	79	82	240	
	% within U_5	32,9%	32,9%	34,2%	100,0%	
	% within CELK-tr	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,842 ^a	2	,241
Likelihood Ratio	3,024	2	,221
N of Valid Cases	240		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,19.

VO 26

Crosstab

			U_5		
			b	c	Total
p9-10-celk	dobry	Count	88	17	105
		% within p9-10-celk	83,8%	16,2%	100,0%
		% within U_5	55,7%	53,1%	55,3%
		Adjusted Residual	,3	-,3	
	spatny	Count	70	15	85
		% within p9-10-celk	82,4%	17,6%	100,0%
		% within U_5	44,3%	46,9%	44,7%
		Adjusted Residual	-,3	,3	
Total	Count	158	32	190	
	% within p9-10-celk	83,2%	16,8%	100,0%	
	% within U_5	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,071 ^a	1	,790		
Continuity Correction ^b	,005	1	,943		
Likelihood Ratio	,071	1	,790		
Fisher's Exact Test				,847	,470
N of Valid Cases	190				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,32.

b. Computed only for a 2x2 table

VO 27

Crosstab

			U_4		
			a	b	Total
p9-10-celk	dobry	Count	42	47	89
		% within p9-10-celk	47,2%	52,8%	100,0%
		% within U_4	61,8%	48,0%	53,6%
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
	spatny	Count	26	51	77
		% within p9-10-celk	33,8%	66,2%	100,0%
		% within U_4	38,2%	52,0%	46,4%
		Adjusted Residual	-1,8	1,8	
Total	Count	68	98	166	
	% within p9-10-celk	41,0%	59,0%	100,0%	
	% within U_4	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,077 ^a	1	,079		
Continuity Correction ^b	2,546	1	,111		
Likelihood Ratio	3,095	1	,079		
Fisher's Exact Test				,085	,055
N of Valid Cases	166				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,54.

b. Computed only for a 2x2 table

ABSTRAKT

Disertační práce je zaměřena na problematiku multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému. Konkrétně se práce zabývá znalostmi, které žáci mladšího školního věku v této oblasti mají, a postoji, které k daným otázkám ve zkoumané oblasti zaujímají.

V teoretické části disertační práce jsou vymezeny a definovány základní pojmy vztahující se k danému tématu, je pojednáno o východiscích multikulturní výchovy, o ukotvení multikulturní výchovy v legislativním rámci České republiky. Dále je charakterizováno období mladšího školního věku a pozornost věnována rovněž učiteli, který zastupuje úlohu jednoho z hlavních realizátorů multikulturní výchovy ve školním prostředí.

V empirické části jsou prezentovány výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu s cílem zjistit, jaké znalosti a postoje mají žáci mladšího školního věku v této oblasti a zda postoj učitele k otázkám multikulturní výchovy ovlivňuje znalosti a postoje žáků. Výzkum byl proveden na základních školách v Olomouckém kraji a na Vysočině, jako výzkumný nástroj pro sběr dat byl pro žáky mladšího školního věku využit dotazník a didaktický test, pro učitele byl použit taktéž dotazník. Zjištěné výsledky výzkumu jsou zpracovány a mohou se stát východiskem dalších případných výzkumných šetření v této oblasti.

Klíčová slova:

multikulturní výchova, znalost, postoj, učitel, žák mladšího školního věku, základní škola, dotazník, didaktický test

ABSTRACT

This dissertation thesis deals with the multicultural education in the Czech educational system and it is focused on the knowledge and attitude of primary school pupils in this field.

The dissertation thesis includes the theoretical and the empirical part. Basic terms related to the multicultural education, starting points and the entry of the multicultural education in the legal framework of the Czech Republic are defined in the theoretical part. The period of the young school age is also characterized in this part and the attention is given to the teacher who is one of the greatest implementor of the multicultural education in the school.

The empirical part presents results of the quantitative orientated research with the aim to find out which knowledge and attitude have the primary school pupils in the multicultural education field. And there is the influence of the teachers to the knowledge and attitude of the pupils inspected. The research was done at elementary schools in the surroundings of Olomouc city and in the Vysočina region. The questionnaire and the educational test as a research instrument were used for pupils and for teachers it was the questionnaire. Conclusions of the research are compiled and it can be used as starting point for the next research in this field.

Key words:

multicultural education, knowledge, attitude, teacher, primary school pupil, primary school, questionnaire, educational test

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation ist auf die Problematik multikultureller Ausbildung in dem tschechischen Bildungssystem gezielt.

Konkret befasst sich die Dissertation mit den Kenntnissen, die die jüngeren Schüler in diesem Gebiet haben und mit dem Verhalten, das die Schüler zu den gegebenen Fragen in dem Untersuchungsgebiet einnehmen.

In dem theoretischen Teil der Dissertation sind die Grundbegriffe definiert, die sich zu dem gegebenen Thema beziehen, auch sind Ausgangspunkte multikultureller Ausbildung und ihre Befestigung im legislativen Rahmen in der Tschechischen Republik behandelt.

Weiter ist Zeitalter der jüngeren Schüler charakterisiert und eine Beachtung ist genauso einem Lehrer geschenkt, der die Rolle eines der wichtigsten Hersteller multikultureller Ausbildung in einem Schulumilieu vertritt.

In dem empirischen Teil sind die Ergebnisse quantitativ orientierter Untersuchung präsentiert mit dem Ziel festzustellen welche Kenntnisse und Stellungen die jüngeren Schüler in diesem Gebiet haben und ob die Stellung eines Lehrers zu den Fragen nach multikultureller Ausbildung Kenntnisse und Stellungen von den Schülern beeinflusst.

Untersuchung war in den Grundschulen durchgeführt, die sich in der Region Olmütz und in der Böhmischemährischen Höhe befinden.

Als Forschungsmittel für Sammlung der Angaben war für die Schüler ein Fragebogen und ein didaktischer Test angewandt, für Lehrer war auch ein Fragebogen angewandt.

Festgestellte Forschungsergebnisse sind behandelt und können als Ausgangspunkt weiterer eventuellen Forschungen in diesem Gebiet gelten.

Schlüsselwörter:

multikulturelle Ausbildung, Kenntnis, Stellung, Lehrer, Schüler des jüngeren Alters, Grundschule, Fragebogen, didaktischer Test

PROFESNÍ KURIKULUM

Jméno, příjmení, titul: Kamila Pospíchalová, Mgr.
Datum a místo narození: 31. ledna 1983, Nové Město na Moravě
Adresa: Nížkov 173, 592 12
E-mail: kamila.pospichalova@seznam.cz

Dosažené vzdělání

09/2006 – dosud Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
doktorský studijní program, obor: Pedagogika

09/2002 – 05/2006 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (magisterské
studium)

09/1998 – 06/2002 Biskupské gymnázium ve Žďáru nad Sázavou, čtyřleté
studium, od 3. ročníku studium ve třídě
s přírodovědným zaměřením (maturitní zkouška: český
jazyk, německý jazyk, biologie, chemie)

09/1989 – 06/1998 Základní škola Nížkov

Zaměstnání

11/2009 – dosud Základní škola Nové Veselí
třídní učitelka žáků 3. třídy, výuka angličtiny

Vědeckovýzkumná a pedagogická činnost

Výuka na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UP:

- Úvodní pedagogická praxe na ZŠ (zimní semestr 2006/2007, 2007/2008);
- Náslechová praxe k Didaktice prvouky I (zimní semestr 2006/2007, 2007/2008);
- Didaktika prvouky I (zimní semestr 2007/2008);
- Didaktika prvouky II (letní semestr 2006/2007, 2007/2008);
- 2 přednášky (letní semestr 2006/2007): Multikulturní výchova v českém vzdělávacím systému (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého – pro studenty prezenční a kombinované formy studia oboru U1ST a oboru U1ST + AJ);
- 2 přednášky (zimní semestr 2007/2008): Multikulturní výchova u dětí mladšího školního věku (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého – pro studenty prezenční a kombinované formy studia oboru U1ST a oboru U1ST + AJ).

Účast v grantech:

- 2006 Projekt FRVŠ 742/2006: „Rodinná a sexuální výchova jako samostatná disciplína u studijních oborů připravujících učitele mateřských a primárních škol“. Řešitelka PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D;
- 2007 Grant IGS1: „Přístup žáků mladšího školního věku k problematice multikulturní výchovy“. Řešitelka Mgr. Kamila Pospíchalová.

Absolvované odborné semináře a kurzy:

- Seminář k multikulturní výchově (Sluňákov, 2006);
- Odborný seminář – Den Země (PdF UP Olomouc, 2006);
- Seminář e-Twinning (Jihlava, 2007);
- Doktorské semináře konané v rámci projektu „Aktuální problémy pedagogiky a oborových didaktik v období vstupu České republiky do Evropské unie“ (akademický rok 2006/2007, 2007/2008);
- Účast na sympoziu – J. Korczak a A. S. Makarenko – Osobnosti české pedagogiky (PdF UP Olomouc, 2007);

- K realizaci výzkumného nástroje – prof. Peter Gavora, CSc., odborný seminář (PdF UP Olomouc, 2007);
- CIV (absolvované workshopy – získání certifikátu – PdF UP Olomouc, 2007):
 - Ukázková hodina na 1. st. waldorfské školy
 - Psychohygiena pro pedagogy
 - O živé přírodě živě, o neživé ještě živěji
 - Hodina literatury
 - Učitel a žák – vzájemný respekt
 - Alternativní školy.

Výběr z dalších odborných aktivit:

- členka Studentského vědeckého kroužku Katedry primární pedagogiky PdF UP v Olomouci od roku 2006;
- spolupráce na projektu „Minimalizace šikany“ realizovaném občanským sdružením AISIS Kladno (2006).

Publikační činnost

A) Příspěvky vztahující se k tématu disertační práce

Články ve sbornících:

POSPÍCHALOVÁ, K. Multikulturní výchova v kontextu českého školství. In *Aktuální problémy ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV.: Sborník příspěvků ze IV. ročníku studentské vědecké konference konané dne 11. prosince 2006*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2006. s. 69 – 73. ISBN 80-7220-280-4.

POSPÍCHALOVÁ, K. Multikulturní výchova u dětí mladšího školního věku – organizační formy práce. In *Proměny vzdělávání VIRIBUS UNITIS EDUCANDUM*. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference k 10. výročí založení ÚPPE. Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2007. ISBN 978-80-7041-033-2.

POSPÍCHALOVÁ, K. Interkulturní vzdělávání, jeho cíle a etapy. In *Multikultúrne aspekty edukácie v učiacej sa spoločnosti. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Žilina : Žilinská univerzita v Žilině, 2007. s. 85 – 88.

B) Ostatní příspěvky

Příspěvky ve sbornících:

MÁJOVÁ, J., POSPÍCHALOVÁ, K. Hanácký kroj. In Holoušová, D. [ed.] *Tvůrčí aktivita studentů. Využití tradic a zvyků regionu ve výuce na 1. stupni základní školy*. Olomouc : Votobia, 2007. s. 35 – 39. ISBN 80-7220-294-4.

Články v časopisech:

KÁŇOVÁ, Ž., POSPÍCHALOVÁ, K., ZAJITZOVÁ, E. *Spolupráce studentů Katedry primární pedagogiky při realizaci Dne Země*. Ekologické listy. 2007, č. 6, s. 8.

POSPÍCHALOVÁ, K. Den Země 2008. *Ekologické listy*. 2008, č. 5, s. 6.

Recenze:

POSPÍCHALOVÁ, K. (rec): RAŠKOVÁ, M. Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti. In *e-Pedagogium*. 2007, č.2, s. 185 – 188. ISSN 1213 – 7758.

V tisku:

POSPÍCHALOVÁ, K. (rec): RAŠKOVÁ, M. 5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku. In *e-Pedagogium*.

POSPÍCHALOVÁ, K. (rec): EYROVI, L. a R. Jak naučit děti hodnotám. In *e-Pedagogium*.

Aktivní vystoupení na konferencích

A) V tuzemsku

IV. ročník studentské vědecké konference: *Aktuální problémy ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV*. Pedagogická fakulta UP Olomouc. 11.12.2006. (Příspěvek: „Multikulturní výchova v kontextu českého školství“).

B) V zahraničí

Mezinárodní studentská konference: *Tradice a regionální zvyky v edukaci na 1. st. ZŠ*. Raciborz, 26.–29. 3. 2007. (Příspěvek: „Hanácký kraj“).

Mezinárodní vědecká konference: *Multikultúrne aspekty edukácie v učiacej sa spoločnosti*. (Katedra pedagogiky, psychologie a sociálných vied Fakulty prirodnych vied Žilinskej univerzity v Žiline. Žilina, 13.–14. 9. 2007. (Příspěvek: „Interkulturní vzdělávání, jeho cíle a etapy“).